



**Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade**

*Currículo e Formação Docente:
Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?*

Período: 18 a 20 de abril de 2016

Realização:



Apoio:



III Fórum de Licenciaturas da UFRB

[Anais do] Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB/ IV Seminário Interno do PIBID UFRB/ III Seminário Interno do PIBID Diversidade: Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?

Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016

ISSN: 2446-5070

1. Ensino. 2. Docente. 3. Formação.

REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Centro de Formação de Professores – CFP

Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

PATROCÍNIO

Governo Federal

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Sílvio Luiz de Oliveira Soglia
Reitor

Georgina Gonçalves dos Santos
Vice-Reitor

Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG

Rosilda Santana dos Santos
Pró-Reitora de Administração – PROAD

Wagner Tavares da Silva
Pró-Reitor de Gestão de Pessoal – PROGEP

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Pró-Reitora de Graduação – PROGRAD

José Pereira Mascarenhas Bisneto
Pró-Reitor de Planejamento – PROPLAN

Tatiana Ribeiro Velloso
Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT

Maria Goretti da Fonseca
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE

Jorge L. C. Cardoso Filho
Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL

Susana Couto Pimentel
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS

Elvis Lima Vieira
Diretor do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB

Flávia Conceição dos Santos Henrique
Diretor do Centro de Ciências da Saúde – CCS

José Valentim dos Santos Filho
Diretor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC

Danillo Barata
Centro de Culturas, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT

Clarivaldo Santos de Sousa
Diretor do Centro de Formação de Professores – CFP

Corpo Editorial

Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Profa. Msc. Creuza Souza Silva

Prof. Dr. Gilson Bispo dos Santos

Discentes

Ádria Oliveira Santos

Rafaela dos Santos Lima

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

Profa. Me. Creuza Souza Silva

Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro

Profa. Dra. Fátima Aparecida Silva

Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus

Profa. Dra. Giovana Carmo Temple

Prof. Me. Marcelo Santana dos Santos

Profa. Me. Márcia Luzia Cardoso Neves

Profa. Esp. Margarete Virgínia das Virgens Barbosa

Prof. Me. Rafael Moreira Siqueira

Prof. Dr. Yuji Nascimento Watanabe

Sr. Mário Silva Pereira

Ádria Oliveira Santos

Adriana Cerqueira da Cruz

Alielton Almeida dos Santos

Eliene dos Santos Silva

Emanoela Sena dos Santos

Gleiciane de Souza Feitosa

Íria Vannuci Barbosa da Silva

Jéssica Maiana Ribeiro dos Santos

José Augusto Almeida Araújo Junior

Lizandra Silva de Oliveira

Manuela Solange Santos de Jesus

Maurício Ribeiro Lopes

Maurina dos Santos Nunes

Rafaela dos Santos Lima

Rosana da Silva Santos

Comissão Científica

Profa. Ms. Creuza Souza Silva
Prof. Dr. Gilson Bispo dos Santos
Prof. Ms. Adielson Ramos de Cristo
Prof. Ms. Eider de Souza Silva
Prof. Ms. Lizandra Santana da Silva
Prof. Ms. Rafael Moreira Siqueira
Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos
Prof. Ms. Alberto Silva Betzler
Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi
Profa. Ana Luisa Dominguez Baqueiro
Profa. Dra. Anália de Jesus Moreira
Prof. Dr. Armando Alexandre Costa de Castro
Profa. Ms. Cristina Souza Paraíso
Profa. Dra. Débora Alves Feitosa
Prof^o Ms. Deivide Garcia da Silva Oliveira
Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro
Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos
Profa. Dra. Elga Lessa de Almeida
Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares
Profa. Ms. Emmanuelle Felix dos Santos
Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos
Profa. Ms. Fernanda Braga Magalhães Dias
Prof. Dr. Franklin Plessmann de Carvalho
Profa. Dra. Geovana da Paz Monteiro
Prof. Dr. Gil Luciano Guedes dos Santos
Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Profa. Dra. Girlene Santos de Souza
Profa. Ms. Gleide Sacramento da Silva
Prof. Dr. Gredson dos Santos
Prof. Ms. Jabes Francisco Andrade Silva.
Profa. Dra. Jacqueline Ramos Machado Braga
Prof. Ms. Jamerson dos Santos Pereira
Prof. Ms. Jaylson Teixeira
Prof. Ms. Jean Adriano Barros da Silva
Prof. Dr. Jorge Fernando Silva de Menezes
Prof. Dr. José Fernandes de Melo Filho
Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Profa. Ms. Kássia Aguiar Norberto Rios
Prof. Ms. Klayton Santana Porto
Prof. Dr. Kleyson Rosário Assis
Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida
Prof. Ms. Lucas Vivas de Sá
Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Prof. Dr. Luis Flavio Reis Godinho
Prof. Ms. Marcelo Santana dos Santos
Profa. Ms. Márcia Luzia Cardoso Neves
Profa. Dra. Márcia Valeria Cozzani
Profa. Esp. Margarete Virginia das Virgens Barbosa
Profa. Ms. Meline Nery Melo Pereira

Profa. Esp. Midian Jesus de Souza
Profa. Ms. Nanci Rodrigues Orrico
Prof. Ms. Pedro Nascimento Melo
Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles
Prof^o Dr^o Renato de Almeida
Prof. Dra. Renato dos Santos Diniz
Prof. Dr. Ricardo Henrique Resende de Andrade
Profa. Dra. Rita De Cassia Dias Pereira De Jesus
Prof^o Dr^a Rosilda Arruda Ferreira
Profa. Esp. Sátila Souza Ribeiro
Prof. Dr. Sérgio Luiz Bragatto Boss
Profa. Dra. Silvana Lucia da Silva Lima
Profa. Ms. Simone Brandão Souza
Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho
Profa. Ms. Terciana Vidal Moura
Profa. Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

Apresentação

O Fórum de Licenciaturas da UFRB constitui-se como espaço de interlocução acadêmica sobre a formação inicial e continuada de professores nesta universidade. Este fórum foi institucionalizado através da Resolução CONAC nº 007/2012, atendendo à deliberação do I Fórum de Licenciaturas da UFRB, evento realizado em 15 de outubro de 2009, no Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa.

Dentre os objetivos do Fórum de Licenciaturas da UFRB tem-se: 1. Discutir questões articuladas com a formação e a prática docente, analisando seus desafios e impactos na sociedade; 2. Congregar discentes e docentes das licenciaturas da UFRB; 3. Constituir-se em espaço de interlocução acadêmica sobre formação de professores; 4. Traçar políticas para os Cursos de Licenciatura da UFRB; 5. Definir posição institucional sobre o atendimento às demandas de formação de professores colocadas para as IES; 6. Redigir, a partir de todas as discussões ocorridas no evento, um documento propositivo de novas políticas institucionais voltadas para as Licenciaturas.

Este caderno contém os Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB, IV Seminário Interno do PIBID/UFRB e III Seminário Interno do PIBID Diversidade da UFRB, cujas discussões centrais foram realizadas com base no tema “Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, *onde fica a escola?*”. Além de cumprir com a missão de contribuir para a formação dos licenciandos de várias áreas do conhecimento, o evento também pretendeu colaborar com a formação continuada de profissionais que já atuam na educação básica, por meio de reflexões sobre a atual conjuntura da profissão docente no Brasil, com foco nos seguintes eixos temáticos: Currículo; Políticas de Formação de Professores; Formação de Professores e Diversidades; Legislação do Ensino e Docência.

Os textos publicados nestes Anais são referentes aos trabalhos apresentados em forma de comunicação oral e pôster, durante o evento e resultam de atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da formação de docentes das diversas áreas do conhecimento para atuar na educação básica.

Amargosa, Junho de 2016.

Comissão Científica do III Fórum de Licenciaturas da UFRB

SUMÁRIO

Eixo 1: Iniciação à Docência e outras Políticas de Formação de Professores.....	14
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO CIENTIFICO: PIBID COMO INVESTIGADOR DO PERFIL DAS AULAS DE QUÍMICA.....	15
A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR: ATIVIDADE DOCENTE MEDIADA PELA PESQUISA	22
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS: ENCANTADOR E/OU ASSUSTADOR?.....	32
A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO DO FUTURO BIÓLOGO – RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	42
DESMISTIFICANDO OS ANIMAIS PEÇONHENTOS – UMA EXPERIÊNCIA EM FEIRA DE CIÊNCIAS.....	49
REDE DE EXPERIÊNCIAS: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	56
PIBID, O INÍCIO DA CAMINHADA PARA FUTUROS DOCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	64
O PIBID COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	71
O ENSINO DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS POR MEIO DAS CHARGES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DO PIBID – GEOGRAFIA	78
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE QUÍMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	82
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-DIVERSIDADE: OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA	87
TROCA DE SABERES NOS ESPAÇO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A REALIZAÇÃO DE UMA OFICINA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE AMARGOSA-BA.....	92
A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR ENTRE OS ALUNOS: O PIBID EM FOCO	97
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O ÁBACO	102
A ASTRONOMIA E O COTIDIANO: TRABALHANDO A LUA E SUAS FASES.....	106
UMA VISÃO INCLUSIVA E ASTRONÔMICA DE FORMA INTERDISCIPLINAR	111
A RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	115
RESULTADOS DE UMA OFICINA SOBRE O PLANETA TERRA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	118
AS CONTRIBUIÇÕES DE DEWEY E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB: O CASO DA PEDAGOGIA	126
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PERSPECTIVAS	139

ENSINO DE ASTRONOMIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTAÇÕES DO ANO	146
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O ÁBACO	150
A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA CASA DE BRINCAR ALECRIM.	154
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O MATERIAL DOURADO	158
O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	163

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Educação Básica e o Estágio na Formação de Professores..... 168

UTILIZAÇÃO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A APLICAÇÃO DE UM MINICURSO VOLTADO PARA O ENSINO DE ELETROSTÁTICA.....	169
TABULEIRO ECOLÓGICO: UM JOGO, VÁRIOS APRENDIZADOS	175
O ENSINO DO BASQUETEBOL PAUTADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFRB	183
A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO	186
A AUTOSCOPIA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA COM CRIANÇAS	191
PROFISSÃO PROFESSOR: SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	196
OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA REENCANTAR O ENSINO DA GEOGRAFIA	201
ESTÁGIO SOBRE RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL NO CENTRO ESPIRITA IRMÃ SCHEILLA.....	209
ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS COMO PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	216
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTREVISTA COM UM PROFESSOR DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO	224
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO: FATORES QUE ATUAM NEGATIVAMENTE NO PLANO DE ENSINO.....	232
RECONSTRUINDO OS EVENTOS ESPORTIVOS DA ESCOLA.....	241
O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E A POSTURA DOS ALUNOS DIANTE OS CONTEÚDOS DESSA DISCIPLINA.	252
AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	257
A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA.....	264
VALORIZANDO A CULTURA AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DE OFICINAS REALIZADAS EM ESTÁGIO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	272

A IMPORTÂNCIA DO PERÍODO FORMATIVO DO ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO: VISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA.	279
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	287
RELATO DE EXPERIÊNCIA: III ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	291
A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ESTUDO: PESQUISA DE CAMPO NA SALA DE AULA EM UM COLÉGIO DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DE AMARGOSA/BA	295
A ICONOGRAFIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	301
CASA DE BRINCAR ALECRIM: UM AMBIENTE DE VALORIZAÇÃO A INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA	308
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA	314
SISTEMA ENDÓCRINO: UMA VIA DENTRO DE MIM.....	320
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	323
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O PIBID: UMA EXPERIÊNCIA E MUITAS APRENDIZAGENS	328
INCLUSÃO DA BRINCADEIRA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: VIVÊNCIA NO COLÉGIO DO PIBID DR. REINALDO BARRETO ROSA- CASTRO ALVES –BA	333
MODELO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O CONTEÚDO DE ANATOMIA HUMANA	339
INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO SOB A ÓTICA DO PROFESSOR BAIANO	345
PIBID EM PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO COLÉGIO DR. REINALDO BARRETO ROSA-CASTRO ALVES-BA.....	356
Eixo 3: Currículo e Interdisciplinaridade	363
O SERTÃO BAIANO EM CENA: INSERÇÃO DE LINDOLFO ROCHA NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO.....	364
O CURRÍCULO ESCOLAR NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROPOSIÇÕES E DESAFIOS.....	374
CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	383
ALGUNS OBSTÁCULOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE AMARGOSA-BA	390
CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	394
MEIO AMBIENTE E O CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO AMBIENTAL.....	399
Eixo 4: Educação Inclusiva e outros Desafios Atuais da Docência	404
O ESTRESSE E SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE DOCENTE.....	405
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	413

A INTERFERÊNCIA DA POLUIÇÃO SONORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM AMBIENTES ESCOLARES: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PAROQUIAL DOM ANTÔNIO MONTEIRO, CACHOEIRA-BAHIA	421
FORMAÇÃO DOCENTE COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS: UMA DISTANTE REALIDADE	429
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA	437
UM BREVE ESTUDO ACERCA DAS CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS	447
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA MUNICIPAL HERCÍLIA TINOCO DE FREITAS ANDRADE (SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BAHIA)	453
UM ESTAGIÁRIO CEGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSÕES E EXPERIÊNCIAS.....	463
O ENSINO PARA A DIVERSIDADE: TRANSFORMANDO CRIANÇAS EM ADULTOS SEM PRECONCEITOS	471
VIVÊNCIA NA ESCOLA PESQUISADA (ETNOGRAFIA)	475
A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROJETO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA” DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB.....	481
A INICIAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES E PROFISSIONALIDADE	488
INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE UM DEBATE NECESSÁRIO	493
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES	498
Eixo 5: Linguagens e Tecnologias Educacionais.....	503
O PROFESSOR DA CONTEMPORANEIDADE: OS DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE CONECTADA	504
VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	511
O MIT-SCRATCH COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR: UM TRABALHO DESENVOLVIDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	521
AULA VIRTUAL COMO AMBIENTE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM NA AULA VIRTUAL	527
Eixo 6: Educação e Diversidade	532
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	533
A LUTA DOS AFRODECENDENTES PARA SE INSERIREM DENTRO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: DIREITOS X ESTIGMAS.....	543
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	550

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA: GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR.....	556
SANKOFA: A FRENTE NEGRA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 30 DO SÉCULO XX.....	567
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE- UM DIÁLOGO COM AS BASES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO	576
A IMPORTÂNCIA DA APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NO ENSINO INFANTIL.....	583
EDUCAÇÃO POPULAR E COMUNIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	590
IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	597
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DO COLONIZADOR.....	602
MITOS E CONTOS DO QUILOMBO RIO DAS RÃS	607
UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: O SERTÃO E OS LEGADOS BANTOS E CARIRIS EM MARACÁS-BAHIA	610
RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA OFICINA: É BRINCANDO QUE SE APRENDE!	621
Eixo 7: Ensino de Ciências e Matemática.....	629
UM OLHAR SENSÍVEL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS INTERCULTURAL A PARTIR DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NO GRUPO DE INVESTIGAÇÕES EM ETNOBIOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS (GIEEC)	630
QUAL A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS?	637
O QUE PRECISO PARA FORMAR UM CIENTISTA: UM DEBATE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....	645
COMO O PROFESSOR DE MATEMÁTICA JUSTIFICA PARA OS ALUNOS OS POR QUÊS LEVANTADOS POR ELES EM SALA DE AULA.....	651
PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	661
A RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MEDIO	670
JOGO CORRIDA DAS FRAÇÕES, O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	676
APRENDENDO MATEMÁTICA COM A CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA CONEXÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA.....	684
(RE)CONSTRUINDO AS OPERAÇÕES COM NÚMEROS INTEIROS: UM TRABALHO DESENVOLVIDO NA EJA.....	691
CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES A PARTIR DO “MERCADINHO” EM SALA DE AULA.....	696

OLIMPÍADA BAIANA DE QUÍMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID- QUÍMICA.....	703
A ELABORAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE MODELAGEM MATEMÁTICA SOBRE MAIORIDADE PENAL: ALGUMAS REFLEXÕES	708
A UTILIZAÇÃO DA BALANÇA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE EQUAÇÃO DO 1º GRAU: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA	716
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE QUÍMICA NO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).	724
ENSINO DE QUÍMICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	730
A EXPERIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	737
EXPLORANDO O ESTUDO DE LOCALIZAÇÃO E DISTÂNCIA ENTRE PONTOS COM O AUXÍLIO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PONTOS EM BATALHA	742
ANÁLISE DA FOTOSSÍNTESE POR MEIO DA CROMATOGRÁFIA EM PAPEL: PROCESSO DE SEPARAÇÃO DOS PIGMENTOS PRESENTES NAS PLANTAS	747
JOGO DIDÁTICO: ESTRATÉGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	752
ZOOGAME: UMA CONTRIBUIÇÃO LÚDICA PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA DOS VERTEBRADOS	757
Eixo 8: Juventude, Educação, Trabalho e Sociedade.....	761
A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA SEXUALIDADE PRECOCE	762
A LICENCIATURA COMO ATO PERFORMATIVO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	765
ENCAMINHAMENTOS DA PLENÁRIA FINAL	780



Eixo 1: Iniciação à Docência e outras Políticas de Formação de Professores



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO CIENTIFICO: PIBID COMO INVESTIGADOR DO PERFIL DAS AULAS DE QUÍMICA

Carolina Queiroz Santana ¹ (carol-queirozs@hotmail.com);
Lecy da Neves Gonzaga² (lecygonzaga@outlook.com);
Michelle Santos Lisboa³ (michellesan.lisboa@hotmail.com);
Creuza Souza Silva ⁴(creuzasilvante@ufrb.edu.br).

^{1,2,3}, Graduandos do curso de Licenciatura em Química - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

⁴, Professora assistente do curso de Licenciatura em Química - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização ao magistério, com isso é fundamental observar os desafios encontrados em sala de aula, visando as principais dificuldades do processo ensino aprendizagem de química. O presente trabalho tem como objetivo apresentar as dificuldades mais comuns no ensino de química. Tendo como participantes os estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Luis Eduardo Magalhães, situado no município de Santa Terezinha, Bahia. A pesquisa foi realizada no sentido de contribuir para o ensino e a aprendizagem de química na educação básica com intuito de fazer o aluno relacionar a química com o universo. Sendo assim, permitiu analisar que os discentes sabem relacionar a química com o cotidiano, mas ainda assim sentem dificuldade em compreender as aulas destacando-se o fato do conteúdo ser ministrado sem vinculação com a realidade e a vivencia dos discentes. Mediante ao resultado obtido, o ensino de Química na escola básica pode, a partir do dia-a-dia e da experiência, contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas e para uma sociedade mais harmônica, por ser uma ciência que está presente em todos os aspectos na essência da existência humana. É necessário que o professor busque métodos diferentes de ensino para facilitar o aprendizado e tornar a aula mais atrativa, com a utilização de jogos, filmes e outras atividades que tornem a aula mais dinâmica e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; dificuldade; química.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma pesquisa realizada para constatar quais são as dificuldades enfrentadas no aprendizado de química, ressaltando os métodos que desenvolvam o conhecimento científico em sala de aula. Esta pesquisa foi feita como umas das atividades iniciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Segundo Braidante (2012), o PIBID vem se concretizando como uma importante ação educacional do país referente à formação inicial de professores, aparecendo como incentivo ao magistério e permitindo aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação.



Associando-se a isso é fundamental que se observe os desafios encontrados em sala de aula, para uma futura atuação melhorada, visando as principais dificuldades do processo ensino e aprendizagem de química, tendo como intuito uma educação básica que desenvolva o conhecimento científico, desmistificando conceitos dialogados entre muitos estudantes.

Apesar de muito valor ser atribuído ao ensino de química, observa-se grande dificuldade por parte dos discentes em assimilar os conteúdos básicos dessa disciplina. Em meio aos vários fatores que originaram estas dificuldades, acredita-se que os que tem maior destaque são: conteúdo ministrado sem vinculação com a realidade e a vivência do aluno; dificuldade dos alunos em raciocinarem em termos de modelos abstratos e aulas meramente expositivas e livrescas, sem uso de demonstrações e/ou experimentos relacionados com o conteúdo teórico ministrado (MACÊDO et al.). Mediante a isto, Ciríaco (2009) afirma que é necessário trabalhar o ensino de Química de forma que o aluno deixe de vê-lo como algo abstrato e distante, passando a entender que estudar química significa estudar a própria vida. A autora relata que desta maneira, despertaremos no educando a capacidade de ao estudar e pesquisar, formular hipóteses, e que baseados na observação e experimento, aprendam a expressar conclusões que lhes permitam dá respostas a seus anseios, indagações e passem a entender as relações da Química com o universo.

O fato do ensino ser visto como algo que estar longe da realidade dos alunos desencadeia um grande desinteresse pelo trabalho escolar. Os educandos só se preocupam com notas e com atividades que possam promover boas notas. Os conteúdos debatidos durante as aulas rapidamente são esquecidos e problemas como indisciplina aumentam, prejudicando a atuação dos professores, refletindo diretamente no aumento da problemática enfrentada no ensino médio. Os estudantes, por sua vez, se encontram sem alternativas, possuindo um déficit no raciocínio lógico o que agrava consideravelmente o problema. (MACÊDO et al.)

Segundo Correl & Shwaze (1974) apud Carvalho, Batista e Ribeiro (2007),

Pode-se atribuir o citado desinteresse pelos discentes a diversos fatores endógenos e exógenos. Dentre os quais, o fato de grande parte das escolas públicas e/ou privadas não possuírem, ou não utilizarem laboratórios, nos quais deveriam ser realizadas as aulas experimentais, não explorarem as bibliotecas, e/ou não fazerem uso de recursos multimídia e métodos interativos de aprendizagem. Os recursos supracitados, dentre outros, podem ser considerados de fundamental importância para realizar a integração dos discentes com os fenômenos descritos em sala de aula. Além disso, os estudantes evidenciam a importância de se aliar a prática à teoria, o fato de se conhecer e entender a aplicação das teorias pode ajudar em muito o aprendizado dos discentes, envolvendo-os com os processos estudados.



Compreendemos que o ensino de Química na escola básica pode, a partir do dia-a-dia e da experiência, contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas e para uma sociedade mais harmônica, por ser uma ciência que está presente em todos os aspectos na essência da existência humana. Assim, o conhecimento pode interferir para a melhoria e/ou erradicação de problemas que afligem as condições humanas e sociais, tais como: saúde, saneamento básico, alimentação, habitação, urbanização, higiene e ecologia, proporcionando um salto de qualidade no cotidiano humano (CIRÍACO, 2009).

METODOLOGIA

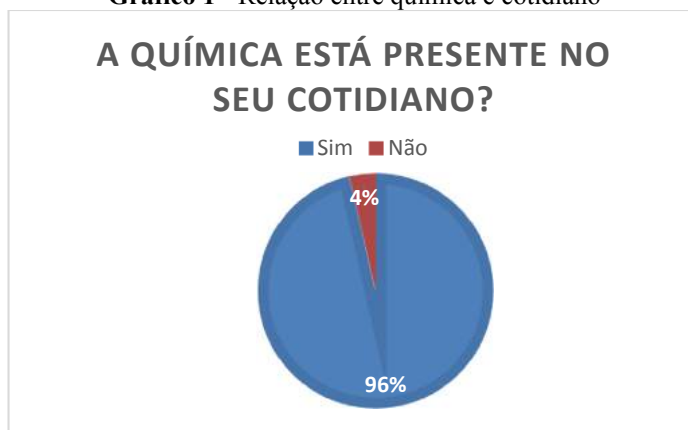
A metodologia utilizada foi de cunho quali-quantitativo descritivo, buscando atingir o objetivo. A pesquisa foi realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, que fica situado no município de Santa Terezinha, Bahia.

Para coleta das informações, foi aplicado um questionário, em sala de aula, na disciplina de química. Participaram da pesquisa 28 alunos com faixa etária entre 13 e 17 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, a principal preocupação do ensino de Química nas escolas é que os alunos aprendam o conteúdo ensinado na sala de aula e consigam transportar essa aprendizagem para dentro de sua realidade. Os alunos, baseados em conteúdos e informações, acabam sendo agentes transformadores dentro da sociedade em que vivem e dispostos a mudar os problemas já existentes (ANDRADE, 2012). Mediante a isso se questionou a capacidade dos alunos de relacionar a química com a sociedade e os aspectos do cotidiano:

Gráfico 1 - Relação entre química e cotidiano

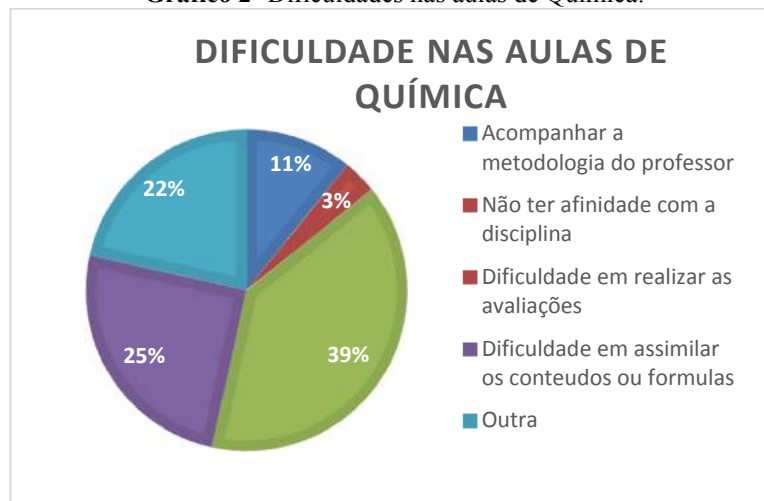




Constatou-se que 96% dos alunos entrevistados entendiam que a química está relacionada ao nosso dia-a-dia. Quando questionados sobre onde podemos encontrar a química, foram citados: produtos de limpeza e de beleza, na água, nos alimentos e nos seres humanos.

Analisou-se as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, essas são mostradas no Gráfico 2:

Gráfico 2- Dificuldades nas aulas de Química:



Observou-se que 25% tem dificuldade em assimilar o conteúdo por conta de tratar-se de fórmulas, teorias e modelos, que diversas vezes são tratados de forma abstrata, isto pode ser decorrente de problemas como memorização sem entendimento do conteúdo

O professor de Química ao trabalhar constantemente sobre o processo de memorização junto com os alunos recorre a fórmulas e equações. Só que esse método de aprendizagem precisa ser desconstruído para que eles consigam entender o verdadeiro significado que está por trás das fórmulas (GAGNÉ, 1971 apud ANDRADE 2012).

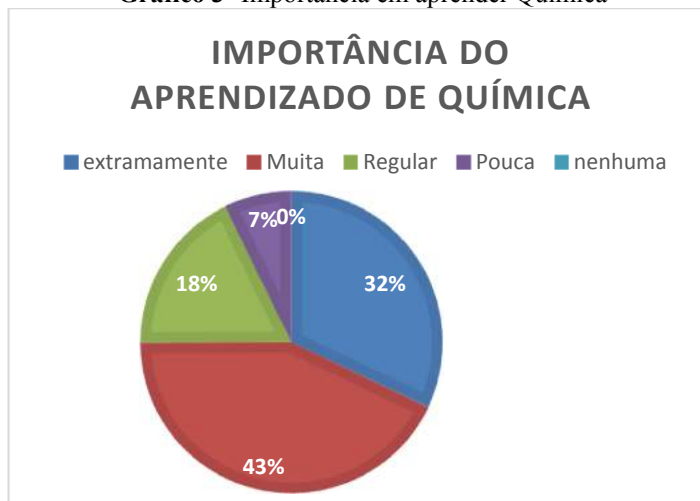
Destacou-se como maior dificuldade a realização das avaliações, neste contexto, é necessário que o aluno compreenda que “saber fórmulas, leis, princípios e teorias, vai mais além que uma avaliação ou ainda uma preparação errônea para o vestibular.” A construção do conhecimento deve ajudar na evolução do pensamento científico de maneira individual e isso não possível através de memorização, em que aprendizagem pode ser momentânea (LAKATOS & MARCONI, 1985 apud ANDRADE 2012).

As informações referentes ao curso de química são geralmente passadas de maneira indevida, incompreensiva ou ainda de forma superficial e técnica. E essa interpretação equivocada da Química leva a disciplina a ser odiada por parte dos alunos. E isso dificulta que o aluno possa ter uma aprendizagem a ponto de atingir um desenvolvimento de seu lado crítico como cidadão (BRASIL, 1999 apud ANDRADE, 2012). No entanto observou-se que a maioria



dos alunos entrevistados reconhece a importância que a química tem para o seu desenvolvimento e aprendizado, quando foi questionado qual o grau de importância no aprendizado de Química (Gráfico 3).

Gráfico 3 -Importância em aprender Química



Esses estudantes foram perguntados também quanto a afinidade com os conteúdos apresentados em sala de aula (Gráfico 4). Notou-se que 75% dos alunos gostaram ou tiveram afinidade com os conteúdos. Correlacionando-se com os gráficos anteriores constatou-se que o fato de saberem a importância da Química para suas vidas desenvolvem seus interesses na aprendizagem fazendo com que gostem dos conteúdos.

Gráfico 4 - Apresentação de afinidade com conteúdos

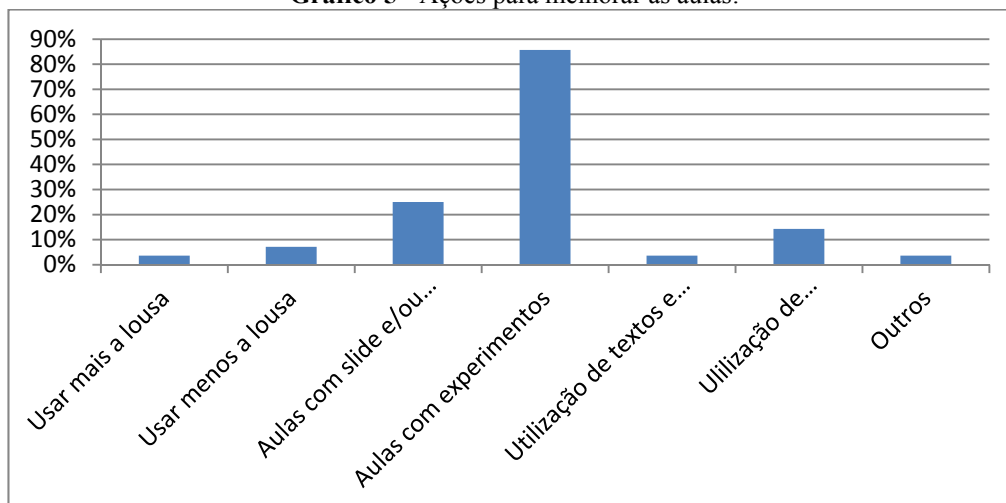


Relatou-se que dentre os assuntos trabalhados até o momento da pesquisa, os que mais tiveram interesse foram as propriedades da matéria (42,9%) e as atividades trabalhadas com experimentos (33,3%).

É fundamental conhecer os alunos, para trabalhar em sala de aula, com isso analisou-se qual a opinião deles do que poderia ser feito para tornar as aulas mais interessantes (Gráfico 5).



Gráfico 5 - Ações para melhorar as aulas:



Neste ponto sobressaiu-se o uso de experimentos como o principal fator que tornariam as aulas mais atraentes e convidativas. Segundo Macêdo e colaboradores (1996), uma maneira eficiente de ensinar, melhorando o entendimento e facilitando a aprendizagem dos conteúdos de Química, é através de aulas práticas. Os experimentos contribuem para despertar o interesse pela ciência, “facilitam a compreensão da natureza da ciência e dos seus conceitos, auxiliam no desenvolvimento de atitudes científicas e no diagnóstico de concepções não-científicas.”

5. CONCLUSÃO

Essa pesquisa nos permitiu fazer uma breve análise da situação do processo de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, especificamente na disciplina de química.

Através dos resultados obtidos verificou-se que os estudantes relacionam a química com o seu cotidiano, porém tem dificuldades na assimilação de alguns conteúdos. Destacam a importância para maior facilidade de aprendizado, de aulas experimentais, que ajudam a relacionar a disciplina ao seu dia-a-dia.

Com isso, é necessário que o professor busque métodos diferentes de ensino para facilitar o aprendizado e tornar a aula mais atrativa, com a utilização de jogos, filmes e outras atividades que tornem a aula mais dinâmica e contextualizada.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, T. H. *A aprendizagem da disciplina de Química nas turmas de Ensino Médio da cidade de Anápolis /GO –Universidade Estadual de Goiás- Química Licenciatura, Anápolis, 2012.*

BRAIBANTE, M.E.F. et, al. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de química licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola –V. 34 - Nº 4, p.167-172, novembro – 2012.*

CARVALHO, H. W. P.; BATISTA, A. P. M. ; RIBEIRO, C. M. .Ensino e aprendizagem de química na perspectiva dinâmico-interativa. *Experiências em Ensino de Ciências – V2(3), p. 34-47, 2007.*

CIRÍACO, M. G. S. *Prática Pedagógica de Professores de Química: interfaces entre a formação inicial e continuada. Experiências em Ensino de Ciências –Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.*

MACÊDO, G. M. E. , et al. *A Utilização do Laboratório no Ensino de Química: Facilitador do Ensino –Aprendizagem na Escola Estadual Professor Edgar Tito em Teresina, Piauí.– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Teresina. Disponível em: < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1430/492>>*

SOUZA, Z. F.; SOUZA, Z. H. M. Iniciação Científica: Uma Análise da Sua Prática no Ensino Médio e Seus Reflexos no Ensino Superior. *Revista Científica Internacional -Ano 4 - Nº 17 Abril /Junho – 2011.*



A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR: ATIVIDADE DOCENTE MEDIADA PELA PESQUISA

Maiana Ribeiro Estrela Santos
Universidade do Estado da Bahia
maiana_estrela16@hotmail.com
Brenda Pereira de Sousa
Universidade do Estado da Bahia
b-pereira.s@hotmail.com
Adriele Ribeiro Simões
Universidade do Estado da Bahia
adrica.ars@hotmail.com

RESUMO:

A universidade é convidada a repensar o seu papel enquanto instituição formativa, com a finalidade de atender as demandas sociais da contemporaneidade, que são caracterizadas por transformações nas mais diversas esferas. Dessa forma, compete aos docentes universitários inovarem o ensino através de práticas educativas emancipatórias que possibilite ao estudante um papel ativo na construção do conhecimento. A pesquisa como princípio educativo oportuniza ao estudante/profissional uma formação qualificada tornando-os reflexivos, críticos, comprometidos com o conhecimento e sua aplicação na área de atuação, tendo o objetivo de melhorar a qualidade de vida da sociedade a qual estão inseridos. Neste viés, o presente artigo relata e discute uma experiência formativa desenvolvida no Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, acerca da qualidade do ensino nas universidades contemporâneas, enfatizando a fragmentação entre ensino e pesquisa no campo acadêmico e sua implicação na formação dos graduandos. As discussões foram embasadas a partir do aporte teórico de autores como: Demo (1999); Libâneo (2011); Minayo (2002). A experiência vivida evidencia, dentre outros aspectos que trata-se de um processo de transformações de atitudes dos protagonistas envolvidos, onde a universidade enquanto instituição educativa deve reconsiderar seu papel e suas formas de vinculação ao contexto social, a fim de possibilitar um desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo profissional aos estudantes. O componente curricular Didática do Ensino Superior oportunizou aos discentes constituírem uma nova visão frente às demandas socioeducacionais, políticas e econômicas, ressignificando a concepção sobre qualidade na educação brasileira, atuação docente e prática educativa na universidade.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Prática Pedagógica.

INICIANDO UMA CONVERSA...

Pensar/Fazer pesquisa na contemporaneidade incita a necessidade de elementos estruturantes que abarque a complexidade e subjetividade dos objetos do campo educacional/pedagógico, assim como dos sujeitos sociais envolvidos no processo. Nessa perspectiva, a universidade do século XXI é convidada a repensar o seu papel enquanto instituição formativa, sua forma de relacionar-se com a sociedade atual e sua implicação na formação dos sujeitos, tendo em vista que a mesma deve contemplar e atender as demandas de



um cenário social caracterizado por transformações instantâneas nas mais variadas esferas o que exige a produção de um conhecimento que acompanhe as tendências e necessidades do contexto em que está inserida.

[...] Instituições de ensino atenta às demandas e necessidades de aprendizagem nesse mundo em mudanças precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. Tais objetivos estão ligados a tarefas como o desenvolvimento da razão crítica, isto é, a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, por meio da sólida formação cultural e científica; o provimento de meios pedagógico- didáticos para o domínio da competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar”; o fortalecimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal, dentro do respeito à diversidade social e cultural; a formação para a cidadania participativa. (LIBÂNEO, 2011, p. 189)

Sendo assim, para contemplarmos os objetivos trazidos por Libâneo na citação acima, nossa busca deve ser pelo ensino que promova o desenvolvimento de habilidades e capacidades de pensar criticamente dos alunos. Para tanto, no dia a dia da sala de aula o conhecimento “teórico-científico” deve estar associado a práticas de ensino com pesquisa que permitam a aproximação direta com a realidade vivida.

Diante essa realidade, o presente estudo insere-se nas discussões acerca da relação entre ensino e pesquisa nas instituições de educação superior, como fundamento imprescindível para qualidade do ensino advindo das universidades atuais. Uma temática que tem gerado inúmeros debates nos últimos anos em decorrência dos questionamentos dirigidos à qualidade do ensino nas universidades e do apontamento que o distanciamento da pesquisa das práticas pedagógicas dos docentes são causa e consequência da desqualificação nos cursos de nível superior.

Embora a universidade seja sustentada pelo tripé: ensino/pesquisa/ extensão, que saibamos que o ensino precisa promover/ garantir as condições instrumentais e cognitivas para formar profissionais autônomos, reflexivos, críticos, comprometidos com o conhecimento e sua aplicação na área de atuação, tendo o objetivo de melhorar a qualidade de vida da sociedade a qual estão inseridos, percebemos lacunas significativas nos cursos de nível superior. Nesse contexto, cabe questionar: de que ensino estamos falando? Qual a relação entre ensino e pesquisa? Como não dissociá-los? E a extensão, quando/como será articulada?

Podemos inferir, a partir destes chamamentos, que a universidade vem sendo convidada e instigada a reconsiderar seu papel e suas formas de vinculação ao contexto social em que está inserida, assim como na construção do projeto de sociedade, isso implica no desafio de inovar



o ensino através da pesquisa, aprimorando a prática educativa e pedagógica, a fim de possibilitar uma formação adequada aos estudantes, tornando-os seres ativos na construção de saberes.

Deve-se trabalhar a conexão entre pesquisa e educação, argumentando que a educação própria da escola e da universidade é aquela mediada pela reconstrução do conhecimento. Deve-se ainda mostrar a importância de não separar qualidade formal, da qualidade política e ressaltar a importância profissional do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2003, p. 35).

Desse modo, compreendemos que o professor no exercício da docência deve criar condições que incentive e fortaleça o exercício da criticidade, autonomia e criatividade. Assim, o processo de ensino e aprendizagem ganha sentido pleno por parte dos alunos e estimula-os para a participação efetiva na sociedade de constantes transformações.

Olhando para o desenho dessa sociedade contemporânea, reflexo de um mundo que mudou, de pessoas que mudaram, a universidade é chamada a repensar sua estrutura, funcionamento e posturas frente à formação de professores e além disso, da identidade profissional desses. Percebemos a necessidade emergente de um perfil capaz de leituras densas sobre o fenômeno educacional, por um processo de construção do sujeito/professor situado historicamente, apto a refletir sobre sua realidade com um caráter dinâmico, reflexivo, multidisciplinar, articulador de saberes significativos.

Sendo assim, o perfil de docente que se almeja no campo educacional perpassa por um princípio de educação que compreenda a pesquisa como uma estratégia pedagógica que vise o educar e ensinar como parte conjunta do processo e não apenas como uma construção meramente técnica do conhecimento sem nenhuma contextualização com a realidade, pois segundo Demo (2004):

A pesquisa como princípio educativo significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa. (DEMO, 2004, p.16).

Desse modo, a escrita desse trabalho se desdobrou de uma experiência formativa desenvolvida no Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, pelo Núcleo de Pós-Graduação Gastão Guimarães, através do componente curricular Didática do



Ensino Superior, onde, após o processo de construção e aplicação de uma microaula foi proposto a escrita de um artigo sobre a experiência formativa vivida acerca da qualidade do ensino nas universidades, enfatizando a pesquisa como prática pedagógica docente nas universidades e sua implicação na formação dos sujeitos/professores em formação.

A PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: ATIVIDADE DOCENTE MEDIADA PELA PESQUISA

O ato de pesquisar nos leva a compreender aspectos de uma dada realidade ainda desconhecida através de um processo minucioso de investigação. Esta ação pressupõe um diálogo dotado de crítica que auxilie a pesquisadora na interpretação da realidade vivida. Infere-se assim, que a função da pesquisa, embora nos pareça uma abstração, é a interpretação do que vivemos:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

Assim, a pesquisa como parte do processo formativo nas instituições universitárias deve ser compreendida enquanto prática educativa, centralizada nos estudantes de graduação, em prol do desenvolvimento crítico e autônomo desses futuros profissionais, através da inserção nas atividades de investigação, problematizando, questionando e intervindo na realidade em questão. Para tanto, os docentes precisam assumir uma nova postura frente aos graduandos, deixando de ser meros detentores e transmissores de saberes, para assumirem a condição de articuladores da construção do conhecimento, repensando assim, sua ação pedagógica na formação dos universitários.

Para Lima (2000) a reflexão deve existir de forma coerente e concreta a partir de uma dimensão formativa, devendo o docente, discentes e pares aprofundarem “o aprender a aprender” para benefício do próprio homem e ir além, visto que a prática do educador traduz o modo de agir do mesmo. Remetendo-nos a Demo (1999), “para o aluno aprender, tem de pesquisar, principalmente, para se formar de maneira adequada. Pesquisa não se reduz a conhecimento de ponta, mas é, antes de tudo, ambiente de aprendizagem.



Podemos inferir assim, que o ensino com pesquisa nos cursos de graduação, compreendida enquanto estratégia pedagógica, é condição necessária para adquirir um ensino de qualidade no contexto atual. A universidade e seus docentes são chamados para um novo desafio: centrar seu trabalho pedagógico na formação de estudantes capazes de lidar com os múltiplos saberes existentes, de saber buscar o novo, interpretar, resolver situações de maneira autônoma, reflexiva e construtiva ao longo da sua carreira profissional, habilidades estas que só serão apreendidas através da associação direta entre teoria e prática.

Desafio este que implica os docentes universitários a inovar o ensino com a pesquisa, aprimorando a prática educativa e pedagógica, a fim de possibilitar uma formação adequada aos estudantes, tornando-os, seres ativos na construção do conhecimento.

Segundo Libâneo,

A atividade docente no ensino superior se defronta com dilemas frente a necessidades sociais e individuais de formação profissional num mundo em mudanças. Estão em curso, em nível global e local, transformações econômicas, sociais, políticas, culturais éticas, que, atuando em conjunto, repercutem em várias esferas da vida social como a organização do trabalho, as formas de produção, a formação profissional.[...] Instituições de ensino atenta às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudanças precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a promover aos seus alunos meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. (LIBÂNEO,2011, pág.189)

A pesquisa desse modo, configura-se como um caminho possível para que o conhecimento construído seja de fato resposta da compreensão da realidade, através de abstrações do vivido e observado, atribuição de significados e descoberta de alternativas para lidar com os desafios dessa realidade.

Diante as discussões acerca da aproximação da pesquisa ao ensino nas universidades, percebemos que o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino superior tenha surtido efeito positivo com a implantação dos Programas de Bolsas de Iniciação à Docência concedida aos estudantes de graduação, onde, a partir dos programas, objetiva-se propiciar a realização de atividades ligadas a projetos que estimulem o desenvolvimento de metodologias inovadoras que contribuam com a melhoria do ensino na graduação através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas.

Embora a inserção dos programas tragam frutos notáveis à associação do ensino/pesquisa, assim como da aproximação teoria/prática, não se pode perder de vista como está sendo desenvolvida essa pesquisa científica nos cursos de graduação, se este vem sendo de fato



um espaço de construção de saberes e conhecimentos significativos para os estudantes. Outro contraponto, é que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude do status acadêmico, levando em consideração que esse tipo de atividade assume valor importantíssimo e inquestionável nos processos de ingresso e promoção da carreira docente, concedendo aos professores universitários prestígios nesse campo. Esse quadro evidencia a necessidade de se questionar os fins tomados pelas produções acadêmicas em termo de pesquisa e publicação sem gerir a interconexão com o ensino e sua qualidade nas instituições. Espera-se que o trabalho dos docentes com a pesquisa se faça presente na sala de aula, com o objetivo de aproximar os graduandos do campo científico, das produções de conhecimento, apesar de ser observado que essa relação não acontece da forma almejada, tendo em vista que muitos professores universitários não consideram suas atividades de ensino conectadas às atividades de pesquisa.

ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA: EXPERIÊNCIA DE UMA MICROAULA

Inseridas em um curso de Especialização voltado à formação de professores para o ensino superior, fomos convidados a partir do componente curricular Metodologia e Didática do Ensino Superior a transcender os muros da teoria e articular na prática uma microaula, onde pudéssemos, através da ação discutir, analisar, refletir, ressignificar e identificar pontos e contrapontos acerca do trabalho docente no ensino superior, nos aspectos teóricos e metodológicos, associando a experiência da aula às discussões ao longo do curso, assim como das nossas vivências enquanto estudantes de graduação que fomos.

Para tanto, foi imprescindível dedicar um tempo para o planejamento da ação. Assim, inferimos que, para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações. Gandin (2008) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões.

Através das citações podemos compreender a importância da estruturação de um plano para conseguir alcançar os objetivos propostos pela ação da microaula. O processo de planejamento se dá também como um ato reflexivo, de construção e afirmação da proposta, assim como do conhecimento.



Por meio desse trabalho de elaboração do planejamento, desenhou-se a nossa microaula, como temática “A pesquisa como prática pedagógica: atividade docente mediada pela pesquisa”, norteadas pelos seguintes objetivos: Discutir sobre a importância da pesquisa como prática pedagógica dos docentes no contexto das universidades; e Refletir sobre o papel da pesquisa na formação de profissionais aptos a deliberarem frente às necessidades da contemporaneidade.

Inicialmente, acolhemos os estudantes com o poema “Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades” do escritor Luís de Camões. A partir desse poema incitamos os colegas/estudantes a refletirem sobre as novas demandas sociais desse cenário contemporâneo movido de transformações nas mais diversas esferas, além de compreender que a sociedade perpassa por mudanças a todo instante, tornando-se necessário acompanhá-las, mas “tomando sempre novas qualidades” como cita o escritor. Em seguida, realizamos uma breve reflexão teórica do tema proposto, abordando autores como: Paolli (1988); Demo (1999); Almeida, Soares, Beraldo (2010). Finalizamos esse primeiro momento com a discussão abordada no vídeo Educar pela Pesquisa do educador Pedro Demo. A turma foi instigada a todo instante a participar ativamente dos debates.

O segundo momento da microaula foi de produção. Os colegas/estudantes foram estimulados a pensar, analisar e refletir em grupo as discussões abordadas em sala de aula para, posteriormente, construir um painel a partir de algumas questões norteadoras: Como devem ser pensadas as práticas de ensino e aprendizagem numa sociedade em mudança? Para atender a que contexto? Quais demandas sociais? Qual o sentido da pesquisa? Conseguimos perceber o sentido/ importância da pesquisa em nossa prática pedagógica? Após socializarem as opiniões formadas, concluímos a microaula com a contação da história “Joãozinho da Maré”, que traz uma reflexão crítica com relação a prática pedagógica nas instituições de ensino, onde os professores encontram-se ainda muito resistentes as mudanças necessárias nesse cenário atual.

Desse modo, movidas pelo sentimento da essencialidade da pesquisa está de fato articulada ao ensino, procuramos através da proposta das atividades, transpor os colegas em formação para a Docência no Ensino Superior, da importância da pesquisa como alicerce da prática pedagógica para construção do conhecimento significativo e transformador.

Através das pesquisas/leituras realizadas para realização desse momento, do tempo dedicado ao planejamento, a busca por propostas de atividades que nos levassem a contemplar nossos objetivos, a realização da aula com o grupo: intervenções, questionamentos,



contribuições, foram de suma importância para reafirmar e consolidarmos por meio da análise da experiência vivida que o ensino com pesquisa no sentido pleno da expressão só será desenvolvido e vivenciado a partir do momento em que o docente universitário de fato articular a sua prática pedagógica a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O grande desafio que se impõe ao docente e sua prática pedagógica na educação superior é saber articular o ato de ensinar e aprender na sala de aula. Pois, nem sempre o professor que domina saberes/conhecimentos tem a capacidade de transformá-los em condições favoráveis para aprendizagem.

Cabe refletir que a aprendizagem formativa não acontece pelo acesso às teorias, mas por meio de uma vivência dialética entre a teoria e a prática. Dessa forma, compete aos docentes universitários inovarem o ensino através de práticas educativas emancipatórias que possam proporcionar ao estudante um papel ativo na produção do conhecimento.

Daí a importância da formação continuada de professores, para a construção de um olhar mais crítico com relação ao processo de ensinagem e da adequação do currículo escolar e suas armadilhas, que muitas vezes são perpassadas na prática pedagógica de maneira ingênua.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea precisa de docentes pesquisadores de sua prática, no sentido de reconstruir o social, torna-se necessário que estes avancem numa investigação participativa para educação, e não precisamente sobre a educação, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas universidades.

A prática da pesquisa como atividade promotora do conhecimento científico deve ser encarada como uma forma de propiciar ao aluno um conhecimento produzido por si mesmo. Nessa perspectiva é notável que a pesquisa aproxima o estudante de questões e problemas da sua realidade e por meio de uma investigação minuciosa, cria estratégias metodológicas que auxiliam na análise e possível solução da situação problema. Porém, isso só será possível de houver um processo de ensino que utilize a pesquisa/investigação como base de sua proposta pedagógica.

A universidade é um espaço inegável de produção de conhecimento. O tripé: ensino/pesquisa/extensão é parte essencial na formação dos futuros professores. Esses três eixos norteadores possibilitam que os estudantes de graduação repensem as questões voltadas para o seu futuro profissional e vivenciem de forma direta uma produção e articulação de saberes na teoria e na prática.



Desse modo, é importante que tais eixos estejam sempre bem estruturados, pois qualquer instabilidade prejudica o processo de formação profissional dos estudantes. Quando o professor torna-se pesquisador da sua própria prática cria condições para que os seus alunos sintam-se imersos nesse processo e, também, tornem-se pesquisadores.

Para tanto, concluímos que a referida microaula, configurou-se como uma forma de percebermos que o conhecimento precisa fazer sentido na prática e que não o deixamos limitado apenas no ensino. Talvez esteja aí, o grande problema enfrentado pelas instituições educacionais de modo geral. O ensino tem sido o único meio de promoção do conhecimento, porém, sabemos que sozinho ele não contempla todas as necessidades formativas necessárias para a construção das habilidades inerentes ao processo de formação educacional.

Portanto, através da microaula, experimentamos como a pesquisa pode e deve estar articulada ao ensino e provocar inquietações na vida e formação dos envolvidos. Desse modo, compartilhamos os saberes já consagrados dos autores que discutem a temática e questionamos estes saberes a fim de refletirmos sobre o nosso processo de atuação pedagógica: de que forma a pesquisa está presente nos espaços de formação? É mesmo fator preponderante para a aquisição de novos saberes? Como os professores utilizam e discutem a pesquisa na sua práxis pedagógica? E por fim, construímos novos saberes a partir das discussões estabelecidas no momento da microaula, das atividades propostas e posteriormente do que foi produzido pelos colegas/alunos como devolutiva da atividade prática proposta pela equipe.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Socorro; SOARES, Sandra; BERALDO, Fátima. **Docência Universitária, Inovando através do Ensino com Pesquisa**. Revista Plurais: Salvador, V. 1, n. 2, p. 175-187, mai/ago. 2010.
- BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 140 p.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. 119 p.
- GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 20/09/2015.



LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Paulo Gomes. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS: ENCANTADOR E/OU ASSUSTADOR?

Jean dos Santos Gomes
E-mail: jeanpaz777@gmail.com
Universidade Federal do recôncavo da Bahia – UFRB
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência – PIBID

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo proporcionar reflexões acerca da iniciação à docência no contexto das classes multisseriadas a partir dos relatos dos (as) bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto de Pedagogia: a organização do trabalho pedagógico no contexto das Classes multisseriadas, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. No que se refere a metodologia de pesquisa, o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso que analisa a experiência de quatro bolsistas, através de narrativas presentes em relatórios semestrais. O trabalho de investigação apresenta as duas faces da iniciação à docência: o encantamento e/ou o “choque de realidade”, frente à negligência com a educação do campo, decorrente da ausência de políticas específicas que dê conta desse contexto. Assim, imerso nesse cenário, o texto aponta a necessidade da formação de profissionais habilitados e comprometidos com um projeto contra-hegemônico por uma educação do campo e não mais para o campo.

Palavras - chaves: Formação de professores. Educação do Campo. Classes Multisseriadas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta das vivências/experiências de bolsistas do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, no subprojeto de Pedagogia, na linha de pesquisa “*A organização do trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas¹*”, desenvolvido no âmbito do Centro de Formação de Professores, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), respaldado pelas respectivas bases legais Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o decreto nº 7.219/2010. O referido programa tem como ênfase a iniciação à docência, contribuindo para a qualificação da formação dos professores da educação básica e nível superior; proporciona uma aproximação dos licenciados com o contexto das escolas públicas brasileiras; oportuniza a participação dos discentes em experiências de cunho tecnológico, metodológico e inovador, sobretudo, interdisciplinaridade que tente minimizar ou superar os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. No caso específico desse trabalho, analisamos questões sobre a iniciação à docência a partir de um projeto inédito, pensado especificamente para as classes multisseriadas, destacando a



conjuntura política e reconhecimento dos movimentos sociais por uma educação do campo e questões sobre a prática pedagógica dos professores que atuam nesse contexto.

O presente estudo objetiva apreender e problematizar, a partir dos relatos dos bolsistas, questões acerca da iniciação à docência nas classes multisseriadas. No que se refere a metodologia, o trabalho ancora-se numa perspectiva emergente de ciência (SANTOS, 2010), adotando a abordagem qualitativa, considerada pertinente com a investigação adotada, uma vez que, há uma valorização das experiências dos sujeitos-bolsistas, que apresentam narrativas únicas e subjetivas, contemplando a dimensão da pessoa humana, em seus vários aspectos, desde o processo inicial à docência até a concepção individual de educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo estudo de caso considerando a singularidade das experiências de quatro bolsistas de Iniciação à Docência – ID. Como bem demonstra Stake (1994, p. 236) *apud* André (2013) “o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Dessa forma, o conhecimento construído a partir do estudo de caso é real; próximo dos sujeitos; contextualizado e com intensa reflexão da realidade investigada. Sobre os instrumentos de coleta de dados, foram analisados relatórios semestrais de quatro bolsistas durante o período 2014-2016, destacando-se na análise suas experiências “encantadoras” e “assustadoras” na formação docente.

Para tanto, o artigo apresenta na primeira seção uma breve discussão da luta por uma educação do campo pautada pelos movimentos sociais, através dos instrumentos legais que respaldam e legitimam as singularidades camponesas, ainda na seção, destacam-se questões a cerca das classes multisseriadas. Na segunda seção, são apresentados os relatos das (os) bolsistas, suas concepções e perspectivas frente à cativação ou dureza da realidade docente. No último tópico traz considerações pertinentes e reflexões sobre o desafio da sociedade contemporânea no que concerne a precarização da educação básica, buscando romper ou minimizar as desigualdades oriundas das consequências do capitalismo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

Para entender o cenário da Educação do Campo em nosso país, é necessário retomarmos como referência a primeira conferência Nacional por uma educação básica do campo, realizada em 1998, em Luziânia-GO. Segundo Caldat (2005), pelo processo de construção desta



Conferência, os movimentos sociais do campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Com isso, foram propostos ao longo desses anos inúmeros debates e articulação por uma *Educação do Campo*, apontando as irregularidades e precariedades presentes na oferta de educação pública aos trabalhadores do campo.

Este movimento conquistou, por meio da sua militância e enfrentamento diante a sociedade no âmbito de políticas públicas, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). O referente parecer, impulsionado pelo artigo 28 da LDB (9394/96), dispõe entre outras medidas, a adequação da escola à vida do campo. Outras questões relevantes que devem ser consideradas na discussão por uma educação do campo, é a baixa densidade populacional e a distância dos pólos de serviços, nas diversas regiões e municípios brasileiros, inclusive na Bahia.

Ao considerara as situações em que não é possível formar séries distintas e a distância até as escolas urbanas e, buscando garantir o direito a educação para os sujeitos do campo foi necessário a criação de classes multisseriadas. Essas classes são caracterizadaa pela presença de crianças de idades e níveis de aprendizagens distintos em uma mesma sala, predominando em sua maioria, a unidocência, isto é, o professor responsabiliza-se pela formação desses diversos sujeitos, exercendo também, outras funções para além da docência. Em um panorama geral, segundo *o jornal do Alfabetizador letra A²*, das 73 mil escolas rurais do país, mais de 53 mil possuem classes multisseriadas, pontuando que dos cinco estados com maior quantidade de classes multisseriadas no Brasil, a Bahia ocupa o primeiro lugar com 32.335, ficando na frente do Maranhão, Pará, Minais Gerais e Rio grande do Sul.

Nesse sentido, a discussão sobre a docência nas classes multisseriadas, torna-se urgente e relevante, considerando o cenário brasileiro e baiano. Para Moura e Santos (2012)

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. (MOURA E SANTOS, 2012, p.70).

Observa-se, portanto, que a presença dessas classes é expressiva, porém há uma ausência/insuficiência de políticas públicas que ancore e possibilite uma visibilidade necessária para as classes multisseriadas. Vale salientar que, contrariamente a essa proposta de manutenção e cuidados específicos com as classes multisseriadas, assiste-se, atualmente, a



implementação de um projeto neoliberal que paulatinamente com a política de nucleação escolar está abolindo/extinguindo as escolas do campo no contexto brasileiro e baiano.

E, entende-se aqui, que é de fundamental importância a permanência destas classes, uma vez que simbolizam a presença do estado nesses espaços, além de ser responsável pela iniciação a escolarização, tendo em vista que, com a ausência das classes multisseriadas, possivelmente, os sujeitos do campo não ingressariam na escola. Destaca-se aqui, que a visão negativa dos sujeitos frente às classes multisseriadas é decorrente também da ausência de políticas públicas que garanta o ensino de qualidade nesses espaços. Segundo Arroyo (2010),

As escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade (ARROYO, 2010, p. 10).

Ainda assim, Arroyo (2010, p. 10) nos questiona “a quem interessa essa visão tão negativa da escola do campo e dos povos do campo? Por que ver o campo como problema? Para ver o Estado, as políticas como solução?” São questões estas imprescindíveis para uma compreensão dos reais problemas enfrentados por uma educação do campo, e não para o campo como já foi supracitado. É viável que pensemos em outro modelo de currículo que não seja urbanocêntrico, mas, contextualizado com as demandas e vivências do cotidiano camponês.

Faz-se necessário, portanto, pensar e reinventar outra dinâmica que possa *transgredir este modelo seriado* de escola que não condiz com a realidade do campo e seus sujeitos. Assim, identifica-se a seriação como a racionalização científica, marcada pela competitividade, exclusão e meritocracia. Além de fragmentar o espaço, tempo e conhecimento, acarretando na supervalorização do conhecimento científico e desvalorização dos modos de ser e viver dos sujeitos do campo (HAGE, 2014).

É importante destacar a crescente ocorrência da nucleação das escolas do campo, justificada pela política do transporte escolar, responsável pela condução dos alunos para os centros urbanos ou para áreas rurais onde tenha uma população maior, cabe vigilância com a forma que esta política vem sendo implantada nos municípios brasileiros, especificamente no contexto baiano. Tal conjuntura, contradiz com a própria LDB (9394/96), no Art. 28 que sugere a flexibilização e a organização escolar no campo. Essas ocorrências de nucleação estão



acontecendo sem o mínimo de consulta e diálogo com as comunidades locais. Nesse sentido, contrapõe-se as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que no parágrafo único, Art. 2º, vincula a identidade das escolas do campo à diversidade das populações das áreas rurais e no Art. 53, Inciso V, estabelece a obrigatoriedade do acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O processo de nucleação escolar e fechamento das escolas do campo, além de desconstituir os laços identitários com suas comunidades, conseqüentemente provoca o êxodo rural, uma vez que, há uma preocupação com a continuidade dos estudos. Em virtude dessas questões, reafirma - se a importância da presença das classes multisseriadas no campo, ao mesmo tempo em que evidencia-se e denuncia-se o fechamento dessas escolas, decorrentes do descaso com a qualidade da educação ofertada para a população do campo. Assim, é imensurável a relevância de pensarmos alternativas concretas para as comunidades camponesas no que refere à efetivação de uma educação do campo.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS: AS VIVÊNCIAS DOS BOLSISTAS

Na presente seção, discute-se a urgência de pensarmos em mecanismos que combata a negligência em curso, sobre a educação ofertada aos sujeitos do campo. Tal negligência tem perpassado historicamente a Formação de Professores no Brasil, especificamente a Formação de Pedagogos (as) que de modo geral tem priorizado uma formação urbana. Contudo, majoritariamente ao ingressar ao mercado de trabalho, os professores iniciantes tem seu primeiro contato com a docência nas escolas com classes multisseriadas, considerando, sobretudo, o lócus dessa investigação, que ocorre em um curso de Licenciatura em Pedagogia com predominância de estudantes oriundos de municípios com altos índices de escolas multisseriadas. Logo, percebe-se no currículo que há uma lacuna na formação desses profissionais, uma vez que, não há uma discussão e práxis que dê conta de fato das singularidades e demandas do contexto multissérie. É oferecido apenas um componente optativo *Educação do Campo*, que não é suficiente para garantir a profundidade e riqueza teórica/prática necessária.

Nessa conjuntura somos levados a identificar a ineficiência da formação desses profissionais afinados com a educação do campo, precisamente, com a multissérie, são muitos os desafios, dilemas, conflitos e dificuldades apresentados, acarretando um caráter desafiador/encantador, porém, tendencioso a ser “assustador” e “dramático” com a iniciação à



docência nas classes multisseriadas. Entretanto, através do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na linha de pesquisa: A organização do trabalho pedagógico no contexto das Classes Multisseriadas, objetiva-se romper a lógica da seriação e o projeto hegemônico de sociedade, que exclui o direito ao indivíduo de ter uma educação no campo e que seja de qualidade, para tanto se propõe estudos e alternativas coesas e coerentes com as especificidades da formação docente, bem como: o tempo, espaço, identidade docente, planejamento, currículo, avaliação, família, comunidade, gestão entre outros. Pautados essencialmente nas peculiaridades inerentes a escola do campo.

Nessa perspectiva, Bolsistas de Iniciação à Docência – ID³ do projeto supracitado apresenta em seus relatos questões pertinentes do primeiro contato com a iniciação à docência nas classes multisseriadas, pontuando suas breves experiências com a escola parceira.

Esta experiência foi muito proveitosa uma vez que nós bolsistas nos posicionamos como professor, ou melhor, no comando da sala de aula tendo que manter os alunos atentos, que pudessem participar da aula e aprender o conteúdo que estava sendo exposto. [...] Sem dúvidas tais experiências são únicas, e seria interessante que todos discentes tivessem oportunidade de fazer parte de um projeto, porque é muito importante para a formação, principalmente no que concerne ao crescimento acadêmico, já que se tem que fazer pesquisa (Relatório, 2015, Bolsita ID 01)

É notável no relato acima o “enaltecer” da (o) bolsista em relação a seu contato com a sala de aula. As palavras características do principiante revelam o encantamento da (o) discente com a docência, a benevolência e disposição para aprender, constitui a identidade docente afinada com o contexto multissérie, além de frisar a oportunidade de estar fazendo pesquisa, isto é, constituindo - se enquanto professor pesquisador.

Por outra vertente, para o (a) bolsista ID o fato de estar inserido em um ambiente em que se realiza pesquisa permitirá um conhecimento profundo dos instrumentos necessários ao pesquisador, posteriormente para os bolsistas graduando no momento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as dificuldades serão minimizadas frente ao conhecimento acumulado durante o projeto. Cabe ressaltar, que as vivências advindas do projeto de iniciação à docência, constitui-se como um momento importante na formação dos sujeitos. Trata-se portanto, de uma experiência individual, pois as interpretação e concepções adquiridas são diferentes, o que é “encantador” para uns, pode ser “assustador” para outros.

Para a (o) Bolsista ID 2,

[...] a epistemologia da seriação não dá conta da heterogeneidade existente nas classes com essa configuração. Fica então um questionamento: a quem serve a precarização



da Educação do Campo? [...] A seriação surge com o intuito de regular os corpos e mentes dos jovens, passando então a dividir e sistematizar o tempo e o espaço. A divisão em classes possibilitou o exercício do controle e da vigilância sobre os alunos. Portanto a seriação surgiu com o objetivo de homogeneizar as turmas e controlar os corpos. O que era ensinado não tinha relação com a vida social dos alunos, apenas servia de instrumento para os processos de urbanização e industrialização. (Relatório, 2015, Bolsista ID 2).

Desse modo, percebe-se a criticidade da (o) bolsista em relação à organização pedagógica no contexto das classes multisseriadas, os entraves que interpelam o processo de ensino e aprendizagem sendo um agravante apontado à seriação. Nesse sentido, a lógica da seriação é um fator que desconsidera a heterogeneidade e os distintos níveis de aprendizagem entre os educandos de séries e idades diferentes. Acarreta igualmente em um mecanismo de controle social e manutenção do sistema, em sua maioria, os conteúdos ofertados impulsionam a mecanização do indivíduo, uma vez que a lógica seriada limita a potencialidade proporcionada pelo contexto diverso característico das classes multisseriadas.

Para Saviane (2012, p. 30) “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismo de adaptação que evitem a transformação)”. Assim, a precarização da escola em suas inúmeras formas existenciais é arquitetada para legitimar a criticidade, o fracasso escolar e a não ascensão social e intelectual dos sujeitos. Em vista dessa conjuntura e das vivências das (os) Bolsistas incorporam-se elementos para pensarmos a iniciação à docência *por uma educação do campo*.

Diante da situação em que se encontra a conjuntura da Educação do Campo e nela as classes multisseriadas, entende-se que se faz necessário pensarmos em um novo paradigma de educação que dê conta de atender as demandas existentes neste contexto. É preciso pensar em uma nova epistemologia educacional para as escolas do campo, uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico que esteja fundamentado na concepção de vida dos povos camponeses, uma educação que garanta seus direitos e propague a emancipação dos mesmos. (Relatório, 2015, Bolsista ID 03)

Ver crianças tão pequenas em sala de aula com alunos maiores e até mesmo adolescentes nos deixa angustiados, pensativos e muitas vezes de mão atadas. Quantas coisas da sua infância serão interrompidas por falta de um espaço adequado? De um tempo que seja apropriado para a faixa etária? Como pensar em espaço adequado nas escolas multisseriadas para crianças de quatro a seis anos, se as mesmas precisam brincar, jogar, correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. (Relatório, 2015, Bolsista ID 04)

Tomando as narrativas dos bolsistas e a realidade investigada, observa-se a deterioração da educação do campo, mais especificamente as classes multisseriadas que engloba todo um conjunto de políticas compensatórias que pouco, ou nada, reflete a vida no campo. Destaca-se



ainda, o silenciamento por parte dos gestores (a), coordenadores (a) e secretários (a) quanto essas questões educacionais, além dos projetos governamentais que aparentemente desconhecem ou de fato, não querem reconhecer a heterogeneidade e reais condições das escolas situadas no campo.

No contexto multisseriada torna-se crucial a emergente necessidade do diálogo em consonância com os princípios que norteiam a educação do campo. No entanto, percebe-se no relato das (os) bolsistas uma experiência da iniciação à docência, ao evidenciar questões relevantes e angustiantes da docência nas classes multisseriadas, apresentando reflexões e questionamentos, ainda, sobre sua escolha profissional. Essas colocações são pertinentes, pois acrescenta uma característica no processo de iniciação à docência dos bolsistas, o “choque de realidade”. Ou seja, impressões “assustadoras” que, de certo modo, determinam a permanência na profissão ou não.

Outra questão importante, presente nos relatos dos bolsistas, refere-se a estrutura física precária das escolas do campo, constituindo-se como um dos entraves na aprendizagem dos educandos. Destaca-se, nesse sentido, as crianças da educação infantil, pois a ausência do espaço adequado interfere nas atividades de coordenação motora e na infância da criança.

Diante do exposto, é cômico nas narrativas dos bolsistas o quanto a formação de professores no contexto das classes multisseriadas precisa ser contemplada com outra proposta contra-hegemonica, rompendo com a concepção de “anomalia” e “praga que precisa ser exterminada” sobre a educação do campo (MOURA & SANTOS, 2012). Ressaltar-se, contudo, a contribuição das experiências evidenciadas nos relatos dos (a) bolsistas, no sentido de favorecer e dá subsídios para pensar e problematizar uma distinta dinâmica para as classes multisseriadas, tendo em vista, a efetivação e a luta por uma educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das questões discorridas durante o texto pode-se ter um olhar mais complexo e peculiar sobre alguns entraves que impossibilitam a qualidade da educação e da vida no campo. Reiterando, aponta - se a ausência de políticas específicas para a realidade e demandas campesinas, as lacunas na formação docente e a necessidade de romper o modelo seriado e exógeno presente nas classes multisseriadas. Posto que, por muito tempo, e até a contemporaneidade predomina, consolidando, de algum modo, o fracasso escolar e social dos sujeitos do campo.



Destarte, é válido sinalizar a forma diferenciada como o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, no subprojeto de Pedagogia, na linha de pesquisa “*A organização do trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas*”, incorpora, acrescenta outros elementos para indicar utopicamente uma possível solução para as mazelas históricas de escolarização dos sujeitos do campo. Para tanto, os saberes adquiridos pelos bolsistas apontam dimensões específicas vivenciadas no âmbito da multissérie, tais como: a prática docente, a metodologia, planejamento, organização e dinâmica de aula entre outros, potencializando o desenvolvimento de estratégias e arcabouço teórico e prático de atuação nesse contexto.

A iniciação à docência tem suas faces distintas e com o projeto em questão, não é diferente, às (os) bolsistas constataram obstáculos que freiam brutalmente ou não, o encantamento com a profissão, ocasionado por existir vacância da educação enquanto direito humano. Ocorre que, essa é uma reflexão que não se inicia aqui, tampouco encerra por aqui. Porém, pondera-se sobre a tamanha responsabilidade de buscar idealizar na prática (para além do discurso) outro modelo e projeto de sociedade que verdadeiramente os (as) represente enquanto homens e mulheres de direitos. Ainda assim inconcluso, corrobora-se com o relato da (o) bolsista em nível de oportunizar uma profunda reflexão.

Acreditamos que a educação seja o cerne de transformação de uma sociedade, sendo esta premissa verídica, faz-se necessário que se tenha mais compromisso com a educação pública brasileira, ela não pode continuar vivendo de migalhas. A educação tem sofrido as mazelas da má gestão dos recursos públicos e pede socorro, se acreditamos que a nossa sociedade pode se transformar para melhor, então que a educação deixe de ser o ponto de cortes para cobrir as dívidas e torne-se prioridade na agenda pública do país. (Relatório, 2015, Bolsista ID 05).

Portanto, reafirma-se o quanto é imprescindível à educação de qualidade respeitando os pormenores e especificidade de um povo, sinalizando o cuidado que os responsáveis legais devem ter com a oferta da educação pública brasileira. Cabendo a sociedade civil acompanhar e intervir se preciso, para impedir o avanço do retrocesso educacional no país.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista Da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito:** ressignificando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



BRASIL. **Educação do campo marcos normativos**. Ministério da Educação. Secretária de educação continuada, alfabetização, desenvolvimento e Inclusão – SECADI Brasília, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Nº 9394/1996. Brasília: 1996.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico e Pedagógico da Educação Campo. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

HAGE, Salomão. **Transgressão do Paradigma da [Multi] seriação como referência para a Construção da Escola Pública do Campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. Dez., 2014

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso Sobre as Ciências**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fábio Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. **A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma Perspectiva Contra-hegemônica às Políticas de Regulação do Trabalho Docente**. Debates em Educação. - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

SAVIANE, Derneval. **Escola e democracia**. Campina, SP, 2012.

¹ Este projeto é coordenado pela Prof. Doutoranda Terciana Vidal Moura e o Prof. Dr. Fábio Josué Santos – CFP/UFRB.

² <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf> acesso em 10 de abril de 2015 às 11h22min

³ Por motivos de anonimato, foram preservados os nomes dos (as) Bolsistas.



A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO DO FUTURO BIÓLOGO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Naiara Azevedo de Jesus, UFRB
naiaraazevedo78@hotmail.com
Jacqueline Ramos Machado Braga, UFRB
jacquebraga@globo.com
Danubia Alves Cerqueira, UFRB
danubiaalves19@outlook.com
Vivian dos Santos Souza, UFRB
vivianbio2012.2@gmail.com

RESUMO

O PIBID é um projeto de suma importância no desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional durante a formação docente, haja vista sua aproximação entre a realidade escolar e os futuros profissionais da educação, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para formação de um professor consciente e crítico, além de contribuir também na formação dos alunos do ensino médio. O presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência vivenciada no PIBID Biologia da UFRB, em um colégio Estadual do município de Cruz das Almas-BA, durante o ano de 2015. Neste período, foram utilizados diversos recursos didáticos e ambientes não formais para realização das atividades, destacando entre elas a Semana do Meio Ambiente e o Outubro Rosa e Novembro Azul. Tais atividades favoreceram os alunos no sentido de estimular a curiosidade, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas e habilidades, de modo a permitir que os alunos tenham contato prático através da manipulação e reutilização de materiais. Por outro lado, tais atividades promoveram aos futuros biólogos, a oportunidade de trabalhar em equipe e gerir conflitos, habilidades muito importantes para o exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação docente. Biologia.

INTRODUÇÃO

A experiência vivenciada, pelo licenciando no contexto escolar, é de suma importância durante o processo formativo. Vivenciar a prática docente, antes mesmo do estágio supervisionado tem uma relevante importância, pois contribui de forma significativa na ampliação dos conhecimentos através da experiência vivenciada na prática, favorecendo o enfrentamento de dificuldades encontradas durante e após a formação docente.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem financiando programas educacionais, integrando parcerias com Secretarias, a fim de promover um maior incentivo à formação de docentes para atuação na educação básica, aumentando a qualidade da formação inicial de professores inseridos nos cursos de licenciatura, integrando o ensino superior e educação básica com a inserção dos licenciandos em escolas da rede pública, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, fundamental na formação dos docentes (CAPES, 2016). O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona



uma qualificação no processo de formação através do planejamento, desenvolvimento de metodologias inovadoras, ferramentas motivadoras e as vivências do ambiente escolar.

A inserção de projetos educacionais nas instituições de ensino contribui significativamente no desenvolvimento acadêmico do licenciando. Para Almeida (2012), a realização de projetos propicia incumbir responsabilidades e caracteriza-se em promover aos participantes uma postura democrática e também comunicativa. De acordo ainda com o autor, a estratégia torna-se primordial para a elaboração e realização de um projeto, permitindo identificar claramente as formas de desenvolvimento da instituição e determinar o que se deseja mudar e como determinar essa mudança, além disso, promove uma maior interação do mesmo com a realidade da educação básica, e possibilita o desenvolvimento de novas técnicas e recursos didáticos que dinamizem o ambiente e favoreça o ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, faz-se necessário destacar a grande importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na contribuição e apoio para o bom andamento da formação do professor. Vale frisar ainda que o programa também viabiliza aos estudantes de licenciatura uma grande possibilidade de ter uma maior percepção da sua futura profissão e do contexto escolar.

OBJETIVO

O presente relato emerge da nossa experiência nas atividades “Dia Mundial do Meio Ambiente” e “Outubro Rosa e Novembro Azul”, realizadas pelo PIBID Biologia UFRB numa escola Estadual do Município de Cruz das Almas, aonde buscamos trazer as nossas vivências durante o ano de 2015, como futuros Licenciados em Biologia.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Foram várias as atividades realizadas pelo PIBID Biologia UFRB no ano de 2015 no Colégio Estadual Dr. Lauro Passos, localizado no município Cruz das Almas- BA. Dentre as atividades desenvolvidas temos: aulas práticas, jogos e saídas de campo. Durante este mesmo ano, foram realizadas outras atividades que mobilizaram toda a escola e são objeto do presente relato de experiência: o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Outubro Rosa e Novembro Azul.

Na Semana do Meio Ambiente, realizamos comemoração do Dia do Meio Ambiente no dia 5 de julho, com o desenvolvimento do Projeto “RECIPLAN: Reciclando o Planeta”. Inicialmente, foram inscritos os alunos interessados em participar das oficinas. Desta forma, apenas estes seriam liberados das aulas. Todo o material utilizado para as oficinas foi cotizado



entre os bolsistas, supervisoras e coordenadora, além de contarmos também com doações dos alunos dos materiais recicláveis ou reutilizáveis. Como atividades foram realizadas quatro oficinas de reutilização de materiais: 2 pela manhã (pallets e vidro) e 2 pela tarde (garrafas pet e materiais diversos). Foram elaboradas diversas atividades com os alunos. Inicialmente, realizaram-se as inscrições dos alunos que tinha o interesse em participar das oficinas.

O evento “Outubro Rosa e Novembro Azul” aconteceu no início do mês de novembro, tendo como objetivo demonstrar a importância da prevenção contra o câncer de mama e de próstata. Durante este projeto, buscou-se abordar o tema sob diferentes formas:

- Campanha “Doe um lenço e ganhe um sorriso”, onde uma caixa foi exposta no pátio da escola para que os alunos e os pais pudessem fazer doações. A arrecadação dos lenços seria destinada para doação a pacientes de um hospital de atendimento a mulheres em tratamento.
- Mostra de vídeos educativos contra o câncer (mama e próstata);
- Roda de conversa sobre prevenção ao câncer de mama e próstata;
- *Stand* com exposição orientada sobre os alimentos que contribuem na prevenção do câncer, e aqueles que podem acarretar no desenvolvimento da doença;
- Exposição educativa com modelos anatômicos humanos;
- *Stand* de fotos, disponibilizando placas alusivas à campanha, com diversos slogans: “Deixe essa ideia bater mais forte no seu peito”, “O PIBID toca nesse assunto e eu apoio”, “Eu apoio essa campanha”, dentre outros”.
- Montagem da “Árvore do Conhecimento”, contendo diversas informações sobre a doença, relacionadas à prevenção e curiosidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SEMANA DO MEIO AMBIENTE

Com o desenvolvimento da atividade sobre o meio ambiente, a partir da realização de oficinas nas escolas com materiais recicláveis, buscou-se favorecer a compreensão acerca dos processos da transversalidade do tema educação ambiental. O evento foi considerado de suma importância para a conscientização e preservação ambiental através das atividades realizadas.

De acordo com Jacobi (2003) a Educação Ambiental (EA) tem tido uma prevalência maior por sua ação transformadora, e os indivíduos, parte da sociedade, tem a função primordial em promover um desenvolvimento sustentável. Além disso, a EA é vista como um ponto de



aprendizagem que aprecia as mais variadas formas de conhecimento, e tem o papel também na formação de pessoas cidadãos conscientes, tanto do seu local de vivência, quanto planetário. O autor ainda traz que

A educação ambiental, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (JACOBI, 2003, p. 204)

Na Figura 1, podemos observar as oficinas desenvolvidas na Semana do Meio Ambiente, onde mostram grande mobilização, ampla participação e entusiasmo dos alunos e do corpo docente. A utilização de alternativas didáticas concernente ao tema estimula a participação dos alunos nas atividades e assim favorecem condições para mudanças de posturas individuais que são refletidas na sociedade. Dessa forma, o PIBID Biologia organizou a Semana do Meio Ambiente com o intuito de desenvolver a criatividade dos alunos na produção de objetos que poderão ser utilizados no ambiente escolar e promover sensibilizações acerca de problemas ambientais.

Figura 1. A. Estudantes na oficina de reutilização de vidro na Semana do Meio Ambiente (2015). B. Oficina de pallets.



Fonte: Autoras (2015).

Paviani e Fontana (2009) abordam que existe uma distância notável entre a abordagem teórica e prática de conteúdos e, diante disso, a utilização de oficinas enquanto estratégia de ensino supre esses entraves. Com a realização das atividades, foram confeccionadas diversas peças decorativas com materiais recicláveis, além de que vários alunos pediram sugestões para criar as mesmas em suas casas. Desta forma, percebemos que as atividades realizadas no PIBIB



são referência para os alunos do ensino médio, o que nos faz ter um maior comprometimento nas atividades propostas.

Paviani e Fontana (2009, p. 78) afirmam ainda que

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

OUTUBRO ROSA E NOVEMBRO AZUL

A atividade desenvolvida intitulada “Outubro Rosa Novembro Azul” envolveu ações que contribuíram de forma integradora para conscientização acerca de doenças que afetam uma grande parte da população. No decorrer desta atividade, os alunos puderam tirar dúvidas, participar da roda de conversa, citando casos que ocorreram com pessoas conhecidas, identificar os alimentos que ajudam evitar o câncer, como também àqueles que contribuem para a evolução da doença. Foram também distribuídos panfletos informativos, a fim de promover a conscientização sobre a prevenção. Em outro *stand*, foi montado um modelo para a simulação do auto-exame (Figura 2).

Figura 2. Aluna realizando a simulação do auto-exame em modelo de mama humana.



Fonte: Autoras (2015)

Os alunos também participaram da “Árvore do Conhecimento” (Figura 3), onde estavam penduradas em seus galhos informações acerca do desenvolvimento dos cânceres de mama e próstata, curiosidades e formas de prevenção. Esta atividade elicitou várias discussões e diversas dúvidas foram levantadas e sanadas.



Figura 3. Alunos participando da discussão na “Árvore do Conhecimento”.



Fonte: Autoras (2015).

Segundo Brasil (2009), a escola configura-se também num importante espaço de educação em saúde para crianças e adolescentes. Este espaço pode funcionar como local de confronto entre os conhecimentos científicos das disciplinas, aqueles trazidos pelos alunos e familiares, aqueles divulgados pelos meios de comunicação e aqueles trazidos pelos docentes, resultantes de vivências profissionais e pessoais.

Assim, as atividades realizadas foram de suma importância, haja vista terem proporcionado novas descobertas, além de promover aprendizagem significativa nos alunos, pois os mesmos puderam tirar dúvidas acerca do tema, compartilhar experiências, refletir e explanar situações vivenciadas por familiares ou pessoas da comunidade.

1. CONCLUSÃO

Com o presente relato podemos concluir que as atividades promoveram uma maior interação entre os alunos e o corpo docente, além de proporcionar aos futuros biólogos um contato prático, troca de experiências e desenvolvimento de alternativas didáticas que podem ter contribuído na aprendizagem dos alunos. Além disso, as atividades realizadas favoreceram significativamente o nosso processo formativo, pois auxiliaram no desenvolvimento de habilidades, enfrentamento de dificuldades e na ampliação do conhecimento, nos motivando na busca de inovações nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. G. **Pertinência e eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento.** 2012. 327 f.



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade
Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?
Período: 18 a 20 de abril de 2016

Dissertação (Mestrado em Administração escolar) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal.

BRASIL Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola** – Brasília, 2009. 96 p.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência**. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Acesso em: 25 mar. 2016.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189 – 205, 2003.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77 – 88, 2007.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E. R.; HENNIG. G. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.



DESMISTIFICANDO OS ANIMAIS PEÇONHENTOS – UMA EXPERIÊNCIA EM FEIRA DE CIÊNCIAS

Jacqueline Ramos Machado Braga
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
jacquebraga@globo.com

Naiara Azevedo de Jesus
Discente do curso de Licenciatura em Biologia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
naiaraazevedo78@hotmail.com

RESUMO

O presente relato emerge da experiência vivenciada no PIBID Biologia da UFRB, em um colégio estadual do município de Cruz das Almas-BA, durante o ano de 2015, após pesquisa anterior sobre etnoherpetologia com 130 alunos do Ensino Médio. Buscando desmistificar a visão antropocêntrica dos estudantes com relação aos animais peçonhentos e à dualidade homem-natureza, utilizou-se o momento da Feira de Ciências da escola. Foi montado em uma das salas um *stand* com a exposição “Animais Peçonhentos” com o qual os alunos tiveram a oportunidade de observar serpentes vivas e fixadas, aranhas e escorpiões em lupa, participar do jogo “Na trilha com os peçonhentos”, além de obterem informações e tirarem dúvidas sobre animais peçonhentos e venenosos, medidas de prevenção de acidentes e procedimentos em caso de picada. O *stand*, que contou com grande participação dos alunos (169) curiosos e atentos, auxiliou no esclarecimento conceitual dos saberes, buscando incentivar significativamente o ensino-aprendizagem do conteúdo curricular, além de atuar no processo de desmistificação das crenças sobre os animais peçonhentos. A contribuição do presente trabalho nos conduz a um processo de discussão e reflexão sobre aprendizagem colaborativa, baseada no processo de desconstrução da visão antropocêntrica sobre os animais peçonhentos. A atividade realizada nos permitiu ainda, inferir que as feiras de ciências configuram-se em espaços para estimular a criatividade, construir e desconstruir modelos, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, num contexto educacional interdisciplinar.

Palavras-chave: Herpetologia. Formação docente. Biologia.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados da Convenção da Diversidade Biológica (CDB), o Brasil possui entre 15 e 20% de toda a biodiversidade mundial, sendo o país com o maior número de espécies endêmicas (BARREIRO; BOLZANI, 2009). Dessa forma, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma proposta que pode contribuir para a revisão dos atuais valores e ações, relacionadas à biodiversidade, nos espaços educacionais.

Atualmente, nas práticas educativas, o que se verifica é a apresentação de um modelo fragmentador e antropocêntrico, ou seja, de uma natureza destituída de valores e pela sua adequação às necessidades humanas. Neste contexto, os animais peçonhentos são geralmente



apresentados como maléficos ao homem, subestimando sua importância ecológica e biotecnológica. Desta forma, são de grande importância os programas que envolvem atividades de EA, com enfoque mais adequado a esses animais (BARBOSA, 2015).

Para evitarmos a “ilusão pedagógica” de que a Educação Ambiental seria suficiente para reverter os conceitos atuais acerca dos animais peçonhentos, faz-se necessário avaliar os limites e possibilidades do processo educativo (SANTOS 2009). A degradação ambiental resulta de nossa vivência segundo uma ética antropocêntrica, segundo a qual o ser humano é colocado como o elemento central do universo, gerando um dualismo entre homem e natureza. Sob esta ótica, tudo existe em função do homem e a ética aristotélica da natureza. Diante dessa problemática, o processo educativo é sempre apontado como possível agente transformador (GRÜN, 2011).

De acordo com Santos (2009), atualmente um conjunto de conhecimentos prontos, é o que se transmite em sala de aula. Neste modelo, a natureza surge destituída de valores intrínsecos, porém carregada de valores instrumentais, ou seja: a fauna e a flora são interpretadas apenas pela sua adequação às necessidades humanas. Assim, o ensino formal tende a caracterizar um modelo fragmentador e dualista entre homem e natureza, no qual animais e plantas são apresentados de acordo com padrões sociais e culturais como: o bonito, o feio, o nocivo, o útil, o nojento, o perigoso etc.

Ainda de acordo com Santos (2000)

Aranhas, escorpiões, piolhos, baratas, vermes, cobras, sapos, lagartixas, tubarões, morcegos, entre vários outros animais considerados feios, nojentos, escorregadios, transmissores de doenças, perigosos, venenosos, sujos etc., dificilmente são considerados ‘dignos’ de sobreviverem (SANTOS, 2000, p.20)

Desta forma, faz-se necessário rever os programas de EA e de saúde que tratam do tema, buscando a redução do número de casos de acidentes e o tratamento eximindo práticas caseiras de primeiros socorros. A temática dos animais peçonhentos deve ser tratada nos conteúdos abordados no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), buscando a prevenção dos acidentes e o pronto atendimento adequado aos acidentados. Ainda persistem nos livros didáticos, erros conceituais relacionados à biologia dos animais peçonhentos, em especial as serpentes, além de atendimento incorreto ao acidentado, pela recomendação de procedimentos inadequados. Tais informações poderiam representar riscos à integridade física do aluno em relação ao acidente. Consequentemente, os professores enfrentam dificuldades relacionadas ao conteúdo pedagógico dos livros, associadas às informações previamente trazidas consigo e à dificuldade de acesso à literatura especializada (GIOPPPO, 1999). Nesse sentido, Bonotto (2008)



enfoca que o educador não pode mostrar-se neutro diante dos problemas, sendo imprescindível envolver os educandos na problemática do meio ambiente e da crise de valores da sociedade moderna.

Diversos segmentos da educação têm discutido a necessidade de modificações no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontam para a necessidade de um ensino contextualizado e interdisciplinar (NOBRE et al, 2015).

As primeiras feiras de Ciências surgiram no Brasil na década de 1960. Segundo Pereira et al (2000), as feiras de Ciências propiciam situações que proporcionem

[...] incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico; proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade (PEREIRA et al, 2000, p.20).

As feiras de Ciências realizadas nas escolas podem ter uma contribuição efetiva na formação docente, pois oportunizam diálogo com os visitantes, constituindo-se em um espaço de discussão dos conteúdos e das metodologias, promovendo crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos, capacidade comunicativa e mudanças de hábitos e atitudes, tanto nos participantes, quanto nos professores (DORNFELD; MALTONI, 2011).

OBJETIVO

O presente relato emerge dos resultados obtidos em pesquisa prévia acerca da Etnoherpetologia no Colégio Estadual Dr. Lauro Passos, localizado no município de Cruz das Almas – BA. Desta forma, relatamos a atividade desenvolvida pelo subprojeto de Biologia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na busca de auxiliar o conhecimento acerca dos animais peçonhentos, desmistificando-os e caracterizando sua importância antropológica e ecológica.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em setembro de 2015, os bolsistas do PIBID Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia realizaram uma pesquisa que buscou verificar os saberes e as percepções de 130 estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Lauro Passos (município de Cruz



das Almas-BA) acerca da herpetofauna,. Os resultados demonstraram que ainda persiste a mentalidade antropocêntrica, que busca valorizar as espécies animais em razão do papel que desempenham em função do homem, sendo tratadas como recursos proveitosos ou não. Os resultados nos levaram a inferir que, apesar do grupo estudado demonstrar algum conhecimento sobre o tema, os “saberes locais” ainda sobrepõem o “saber científico” passado na escola, prevalecendo crendices e mitos sobre esses animais, que são passados de geração a geração.

Buscando realizar uma intervenção que nos auxiliasse na desmistificação desses animais e na elucidação de erros conceituais, por parte dos alunos, usamos o momento da Feira de Ciências da escola. A Feira de Ciências foi realizada no mês de dezembro e contou com a participação de 169 alunos. O PIBID Biologia montou, em uma das salas, a exposição “Animais Peçonhentos”. Tal atividade contou com mostra de *banners* informativos sobre os primeiros socorros, em caso de acidente; *stand* com serpentes, aranhas, sapos e escorpiões cedidos pelo Laboratório IMUNOBIO da UFRB e pelo Instituto Butantan (SP), para que os estudantes pudessem discernir a diferença entre os animais peçonhentos e os animais venenosos; observação de invertebrados peçonhentos fixados, nos quais as estruturas morfológicas dos aracnídeos puderam ser observadas em lupa; e exposição orientada de animais vivos. Dentre as atividades, foi aplicado o jogo “Na trilha com os peçonhentos”, que consistia em conduzir um grupo de crianças até a escola para chegar em tempo para a feira de Ciências. Conforme percorriam o trajeto, os jogadores iriam retirando cartas que induziam a avançar ou recuar casas, de acordo com a conduta adotada no caso de uma picada/contato com animais peçonhentos ou venenosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a fundamental importância de desmistificar os animais peçonhentos, desenvolvemos estratégias, para trabalhar na feira de Ciências, que promovessem relações com o cotidiano dos alunos, trazendo também o lúdico como atividade motivadora. A aplicação do jogo de tabuleiro “Na trilha com os peçonhentos” (Diniz, 2010) contou com uma boa participação dos estudantes (Figura 1). Segundo Tarouco et al (2004), os jogos fazem parte da formação individual e do processo de aprendizagem, visto que divertem e motivam, sendo eficientes instrumentos na educação.



Figura 1. A. Tabuleiro do jogo “ Na trilha com os peçonhentos” (DINIZ, 2010). B. Alunos do Ensino Médio jogando.



FONTE: Autoras (2015).

A exposição dos animais vivos e fixados (Figura 2) contou com uma excelente participação dos estudantes que se mostraram curiosos e puderam sanar várias dúvidas acerca das diferenças entre animais venenosos e peçonhentos, serpentes peçonhentas e não-peçonhentas, além de conhecer as características morfológicas dos representantes do grupo dos aracnídeos. De acordo com Barbosa (2015), o processo educativo não pode se restringir a apenas passar informações, mas envolver conhecimentos que tenham significação para os educandos, de maneira contextualizada e se aproximando da realidade deles. Desta forma, o conhecimento pode ser construído de maneira que eles se apropriem do mesmo e possam refletir sem nenhuma condução por parte dos educadores. Em estudo realizado por Nobre et al (2015), foi constatado que 59% dos alunos consideraram que a Feira de Ciências promove um aumento significativo da afinidade destes para com as Ciências Naturais e suas Tecnologias.



Figura 2. Exposição de animais peçonhentos. A. serpente viva. B. serpentes fixadas em formol. C. balcão das serpentes. D. observação de aracnídeos em lupa.



FONTE: Autoras (2015).

CONCLUSÃO

Este estudo correspondeu a uma das etapas das ações do PIBID Biologia da UFRB, no sentido de propor intervenções que auxiliarão, não apenas no esclarecimento conceitual dos saberes sobre os animais peçonhentos, que podem incentivar significativamente o ensino-aprendizagem do conteúdo curricular, mas também na desmistificação das crenças sobre esses animais. A contribuição do presente trabalho nos conduz a um processo de discussão e reflexão sobre aprendizagem colaborativa, baseada no processo de desconstrução da visão antropocêntrica sobre os animais peçonhentos. Com base nisto, percebe-se que a atividade realizada nos permitiu inferir que as feiras de Ciências configuram-se como espaços para estimular a criatividade, construir e desconstruir modelos, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, num contexto educacional interdisciplinar.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, T.C.D. **Educação ambiental e valores**: um olhar para os animais venenosos. 2015. 86 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/131721>> Acesso em 28 mar. 2016.

BARREIRO EJ, BOLZANI VS. Biodiversidade: fonte potencial para a descoberta de fármacos. **Química Nova**, v.32, p. 679-688, 2009.

BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.7, n.2, p. 313-336, 2008.

DINIZ, J.M. **O tema “Animais Peçonhentos”**: proposta de atividade lúdica no ensino de Ciências. 2010. 112 f. Dissertação Mestrado. Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em : http://arca.icict.fiocruz.br/bitstream/icict/7002/1/juliana_diniz_ioc_mest_2010.pdf Acesso em: 30 mar. 2016.

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 42- 58, 2011.

GIOPPO, C. **O ovo da serpente**: uma análise do conteúdo de ofidismo nos livros de ciências do Ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 1999.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 14.ed., Campinas/SP: Papirus, 2011.

NOBRE, C.J.S.; SILVA, D. M.; DO NASCIMENTO, T. B.; FERREIRA, B.A.E.A; GONSALVES, F.N.; SOARES, C.E.A. Oficinas e feira de Ciências: práticas significativas para o processo ensino-aprendizagem na percepção de alunos do ensino médio em Patos – PB. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.13, n.01, 2015.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG.G. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.

SANTOS, J. R. **Educação ambiental e o trabalho com valores**: olhando para os animais não humanos. 2009. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2009.

SANTOS, L. H. S. **Biologia dentro e fora da escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Coleção Cadernos Educação Básica. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 6, 2000.

TAROUCO, L.M.R; ROLAND, L.C.; FABRE, M.C.J.M.; KONRATH, M.L.P. Jogos educacionais. **Novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v.2, n.2, p.1-7, 2004.



REDE DE EXPERIÊNCIAS: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Carla Andréa Santos de Queiroz
carlauneb@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Serrinha-BA

RESUMO:

O presente relato de experiência apresenta reflexões da prática docente dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino no município de Serrinha-BA, vinculados ao Programa de Formação Continuada PACTO/PNAIC, instâncias estadual e federal, respectivamente, que se fundiram na mesma proposta de formação continuada de professores. O relato organiza-se a partir da seguinte inquietação: *Que sentidos as professoras atribuem à reflexão da prática para a sua formação como alfabetizadoras, no âmbito da Rede de experiências?* Em notas conclusivas, o relato destaca que o encontro com as professoras alfabetizadoras se tornou um espaço-tempo formativo, pois à medida que socializavam suas experiências e aprendizagens construídas durante a formação, estas professoras pensavam e refletiam sobre suas práticas. Esse movimento formativo possibilitou a análise, durante a socialização da Rede de experiências, do modo como tais professoras experienciavam a formação e desvelavam sentidos e significados sobre a docência e as práticas alfabetizadoras. O movimento de reflexão das práticas das professoras alfabetizadoras tem permitido pensar sobre modos de ensinar e aprender, mobilizando questões relacionadas à identidade docente.

Palavras-chave: Rede de experiência. Prática docente. Formação de Professores. Professoras alfabetizadoras

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta reflexões da prática docente dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino no município de Serrinha-BA, vinculados ao Programa de Formação Continuada PACTO/PNAICⁱ, instâncias estadual e federal, respectivamente, que se fundiram na mesma proposta de formação continuada de professores. Durante esse período, o encontro com as professoras alfabetizadoras se tornou um espaço-tempo formativo, pois à medida que socializavam suas experiências e aprendizagens construídas durante a formação, estas professoras pensavam e refletiam sobre suas práticas. Esse movimento formativo também foi mobilizado por mim, enquanto coordenadora de um grupo de professoras alfabetizadoras, buscando analisar, durante a socialização da Rede de experiências, o modo como tais professoras experienciavam a formação e desvelavam sentidos e significados sobre a docência e as práticas alfabetizadoras.

Desse modo, ao analisar a dinâmica da *rede de experiência*, mediante o processo de formação continuada de professores alfabetizadores, alguns objetivos foram delimitados, a saber: 1) Compreender os sentidos que as professoras alfabetizadoras atribuem à reflexão da prática para a formação como alfabetizadoras; 2) Analisar a percepção das professoras



alfabetizadoras sobre o exercício da reflexão da prática no contexto da Rede de experiências;
3) Discutir a reflexão da prática no âmbito de formação de professoras alfabetizadoras.

Cabe ainda destacar que, este relato de experiência organiza-se a partir da seguinte inquietação: *Que sentidos as professoras atribuem à reflexão da prática para a sua formação como alfabetizadoras, no âmbito da Rede de experiências?* Nesse sentido, ao pensar a reflexão da prática no contexto de professoras alfabetizadoras, no âmbito da formação do educador na contemporaneidade, essa perspectiva reflexiva enquanto elemento formativo se contrapõe as propostas de formação aligeiradas, descontextualizadas e fragmentadas que desconsideram as vivências experienciadas no contexto da prática.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o problema que gerou esse relato de experiência: *Que sentidos as professoras atribuem à reflexão da prática para a sua formação como alfabetizadoras, no âmbito da Rede de experiências?* – optamos, portanto, por uma abordagem de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação entre os pesquisadores da área de educação na tentativa de se realizar um estudo sobre o objeto pesquisado, primando pela qualidade e subjetividade, sobretudo na produção e análise dos dados.

O método qualitativo considera que há uma analogia dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma conexão indissolúvel entre a objetividade e a subjetividade do sujeito que não pode ser explanado ou reduzido, exclusivamente, a números. Na investigação qualitativa, a interpretação dos acontecimentos e os significados construídos são imprescindíveis. É descritiva e analítica e não requer utilização de métodos e procedimentos estatísticos.

A pesquisa qualitativa atenta-se, por conseguinte, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na abrangência e elucidação da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Integra esta metodologia a proposta de realização de Grupos de discussão, técnica, de certo modo, inspirada na dinâmica da socialização das práticas e reflexão da docência a partir do movimento investigativo sugerido na proposta da Rede de experiências. Nesse sentido, os grupos de discussão são compreendidos como espaços de encontros entre pesquisadora e as seis



professoras alfabetizadoras que possibilitaram o debate de temas relacionados ao objeto central da investigação. Nos grupos de discussão, orienta-se o mínimo de intervenção do pesquisador, priorizando-se as vozes das professoras colaboradoras, que, a partir da reflexão e narração de suas experiências, problematizarão questões em torno da formação do educador, mais especificamente sobre a reflexão da prática para a formação.

De acordo com Weller (2010, p. 56), “o objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim, como de suas visões de mundo e representações coletivas”. Vale destacar que, como técnica de pesquisa, os grupos de discussão começaram a ser utilizados a partir da década de 1980, no âmbito da sociologia da juventude. Mais tarde, os grupos de discussão se consolidaram e começaram a ser utilizados nas pesquisas em educação, sobretudo em pesquisas com grupo de pessoas que partilham de experiências em comum. Nesse sentido, os grupos de discussão se constituem como uma técnica de pesquisa relevante para esse estudo, que teve como intenção compreender os sentidos que as professoras alfabetizadoras atribuem à reflexão da prática para a formação como alfabetizadoras.

A REDE DE EXPERIÊNCIAS: DISCUSSÕES E RESULTADOS

No que se refere à constituição teórico-conceitual, este trabalho encontra-se ancorado nas pesquisas e trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação docente. A formação docente é aqui entendida como espaço de flexibilidade e (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992). Comungo com Nóvoa (1992) quando afirma que a formação dos professores não se constrói a partir da acumulação de cursos, mais sim da reflexividade sobre as práticas de formação, evidenciando a relevância de investir na pessoa do professor e valorizar suas experiências. Ainda segundo Nóvoa (1995) a formação continuada de professores deve estar amparada pela reflexividade do cotidiano de sala de aula e sua práxis pedagógica, valorizando todo o cabedal teórico e prático destes profissionais. A formação de professores apresenta-se como desafio à formação de professores centrada na prática e na análise da própria prática (Nóvoa, 2007).

A reflexividade dos professores sobre as práticas pedagógicas pressupõe uma ação de autoformação, a partir de conhecimentos iniciais atrelados às suas experiências profissionais do “chão da escola”, é nesse movimento que os professores vão construindo sentidos e outros saberes docentes. Assim, esta investigação ancora-se, de algum modo, nos pressupostos desenvolvidos por Schön (1995), ao construir compressões importantes no âmbito da reflexão



da prática docente, destacando: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O conhecimento na ação, diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional, trata-se do “conhecimento que permite agir”. A reflexão na ação, por sua vez, refere-se às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática. A descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças, que conduz a solução de problemas, mobilizando outras ações. Assim, “o pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação” (SCHÖN, 1995, p. 85), configurando-se como um movimento de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2009, p. 37), afirma: “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva. [...] a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”. Sobre as reflexões e sentidos produzidos através dos encontros de formação continuada, Scoz (2011), considera que os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, enfim, a dimensão subjetiva implicada nesses processos, possibilita acesso à maneira como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como as emoções produzidas em diversas situações de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, trata-se de um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente.

Para tanto, vale salientar que a efetivação de algumas propostas de formação - que chegam como obrigatoriedade para os professores - regulam a ação docente e delinham a formação continuada em “pacotes” prontos, onde as professoras, muitas vezes, apenas executam tarefas, sem problematizar nem considerar o contexto onde estão inseridas.

Desse modo, esta proposta de formação de professores contaria a ideia de formação instrumentalista, baseada apenas em teorias e técnicas de ensino, tomando como disposição importante, no processo de formação e construção da identidade, a valorização da reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, concebendo, desse modo, as experiências docentes, a escola - e a vida que nela pulsa - como instituição privilegiada para formação permanente. Nesse mesmo sentido, Tardif (2002) propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados, produzidos por eles na prática cotidiana da sala de aula.

A formação de professores também faz parte dos estudos de Nóvoa (2007), que apresentou como desafio na formação de professores centrada na prática e na análise da própria



prática. Segundo o referido autor, a profissão de professor é um processo que se constrói ao longo da trajetória profissional que se articula ao conhecimento de vida. Isso possibilita a compreensão de que a construção do conhecimento se dá como e no processo de atuação docente, tendo a reflexividade como instrumento do desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser o sujeito construtor de conhecimentos à medida que se dedica à reflexão de suas experiências e práticas docentes.

Esse exercício de reflexividade sobre a prática aproxima-se da perspectiva de formação como experiência. Segundo Contreras e Ferré (2010), bem como Larrosa (2011), a experiência compreende não apenas o acontecido, a vivência em si, mas pressupõe um exercício reflexivo sobre os acontecimentos, as formas como eles nos afetam e nos transformam. De nossa perspectiva, tomar a experiência como elemento formativo é uma possibilidade de se encurtar a distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação (TARDIF, 2012).

Sendo assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento. Isso implica em investir na pessoa do professor, concebê-lo como sujeito do seu próprio processo de formação, como sujeito histórico, que vai constituindo saberes experienciais, ao longo do seu percurso de vida. Assim, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, cabe apresentar resultados e a experiência de formação que atravessam a proposta da Rede de experiências. Para tanto, torna-se necessário explicitar as etapas de trabalho realizado com as professoras alfabetizadoras. Primeiramente trata-se de uma adesão do município de Serrinha ao programa PACTO/PNAIC. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula.

Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o chão da escola. O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse “triângulo” formado, deverá estar muito bem articulado entre



si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares.

O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. A proposta de organização da formação de professores no âmbito do Pacto/Pnaic, contempla os princípios discutidos neste texto, dispõe de variadas estratégias de formação, sugerido nos os encontros. Etapas: *Acolhida; Leitura Deleite, Rede de experiência, Vivência Pedagógica, Aprofundamento Teórico, Tarefa de casa*. Outras etapas são detalhadas a seguir:

Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro - Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática. A realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorece muitas reflexões e articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo.

Socialização de memórias - Por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Ela pode acontecer de maneira associada a um determinado aspecto a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou abordando aspectos mais gerais. São propostas atividades de resgate de memórias realizadas oralmente ou por escrito. Tais memórias podem ser do tempo de infância, como estudantes, ou das experiências docentes. Desse modo, em diferentes situações, pode-se solicitar que os professores socializem se já vivenciaram determinadas experiências e analisem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação.

Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas - A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas.

Exposição dialogada - A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para



que a formação seja, de fato, transformadora. No entanto, não se pode deixar de lado a importância de sistematização dos saberes construídos. Por isso, em diferentes situações, a estratégia de exposição dialogada pode ser uma boa estratégia formativa

Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados - Essas ações devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente. A discussão coletiva sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades.

Avaliação da formação - Avaliar a formação é muito importante, para que o formador tenha informações que possam ajudá-lo a planejar melhor os encontros e melhorar naquilo que não se está dando conta. Por isso, é importante ter um instrumento que os professores possam, ao final do encontro, registrar sua avaliação. Tal instrumento não elimina a importância da conversa em grupo, para identificação de aspectos positivos e negativos da formação.

Cabe destacar que tais estratégias são orientações norteadoras e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas à risca pelos formadores. Ao contrário, elas devem ser (re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias formativas aqui apresentadas, mediante a organização da *Rede de Experiências*, são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo a partir de um determinado objetivo e planejamento a ser construído. Elas integram um conjunto de orientações sobre práticas formativas que podem compor um determinado planejamento de formação dentro de uma organização e uma estrutura própria e singular.

A Rede de experiências, portanto, conforme metodologia do Programa de Formação, configura-se como um movimento de socialização de experiências advindas dos processos de ensino desenvolvidos pelas professoras, destacando questões importantes sobre as aprendizagens construídas pelas crianças. A cada socialização das experiências, evidenciamos o quanto a Rede de experiências tem potência enquanto espaço-tempo de formação, constituindo-se, também, como um espaço-tempo de reflexão das práticas desenvolvidas pelas professoras. De certo modo, esse movimento de reflexão das práticas das professoras alfabetizadoras tem permitido pensar sobre modos de ensinar e aprender, mobilizando questões relacionadas à construção da identidade docente na contemporaneidade.



REFERENCIAS

CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Núria Pérez de Lara. **La experiencia y la investigación educativa**. CONTRERAS, José y Lara, Núria Pérez de (comps). Investigar la experiencia educativa.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad.: João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antônio, “**Os Professores e sua Formação**”. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição).

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WELLER, W. Grupo de discussão: **Aportes teóricos e metodológicos**. In: WELLER, W.

i O Programa de Alfabetização na Idade Certa, bem como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Trata-se de uma proposta de governo que conta com a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país. Atualmente 5.421 municípios e todos os estados brasileiros já aderiram ao Pacto, atendendo em sua totalidade de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas. Cabe destacar que o PACTO/PNAIC, fazem parte de uma política de continuidade do governo brasileiro em relação à formação dos educadores, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, tem como objetivo principal formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.



PIBID, O INÍCIO DA CAMINHADA PARA FUTUROS DOCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Petronilio Mendes Tito

RESUMO

O presente relato tem por objetivo divulgar as experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, especificamente pelo subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O referido subprojeto tem como objetivo a formação de futuros docentes, obtidas através do desenvolvimento de atividades em articulação escola e universidade. O presente relato versa sobre a realização da oficina de literatura de cordel desenvolvida no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá – CETEP. O percurso metodológico foi baseado em leituras e discussões em sala de aula acerca da estrutura e linguagem utilizados na construção da literatura de cordel. Para tal, a fundamentação teórica alicerçou-se em Santos (2012), Pontes (2014), Ângelo (2007) e Proença (1976). Assim, o relato da oficina de literatura de cordel objetiva demonstrar as possibilidades de alcance que o futuro docente pode atingir ao ser integrante do PIBID.

Palavras-chave: Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Formação inicial. Escola e universidade. Literatura de cordel.

INTRODUÇÃO

O presente relato, elaborado para o III Fórum de Licenciaturas da UFRB/ IV Seminário do PIBID UFRB/ I Seminário do PIBID Diversidade da UFRB, insere-se no campo das atividades de iniciação à docência, desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente através do subprojeto de “Letras”.

O projeto enquanto proposta de trabalho era sensibilizar e/ou ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca da cultura brasileira contida na Literatura de Cordel, voltada especificamente para a cultura nordestina e também auxiliar o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, sobretudo no que tange à produção textual.

Levando em consideração o caráter popular da literatura de cordel, seus temas e linguagem, entendemos que ela é um instrumento por meio do qual podemos propor aos estudantes uma reflexão sobre o uso da língua e, partindo disto, abordar a questão da variação linguística. O cordel é uma forma de arte na qual podemos nos enxergar e enxergar o nosso espaço, enquanto nordestinos, permitindo uma ampliação do conhecimento acerca de nossa



realidade e o trabalho com aceitação e valorização da cultura nordestina, tema recorrente nesta literatura.

Durante a primeira etapa das atividades do PIBID, que consistiu nas observações realizadas no CETEP, foi constatado que os estudantes do primeiro ano de Agropecuária, público-alvo desta oficina, possuíam dificuldade em Língua Portuguesa, principalmente no campo da produção de textos. Sabendo que, entre as atividades que seriam realizadas na escola, estava a organização de um sarau literário cujo gênero-tema escolhido havia sido o cordel, conciliamos nossas atividades com os projetos já existentes na escola e construímos uma oficina a fim de abordar o mesmo gênero. Assim, auxiliamos os alunos em suas dificuldades ao mesmo tempo em que os preparamos para a participação no sarau.

OBJETIVO

O relato deste trabalho tem como objetivo demonstrar como o PIBID é um programa importantíssimo para a formação inicial do professor. Assim, este relato, que se refere à oficina de literatura de cordel realizada no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA, corrobora com o objetivo ora proposto, visto que a sequência de ações desenvolvidas possibilitou aos pibidianos observar e vivenciar o seu futuro local de atuação “a escola”.

O PIBID

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de subprojetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Objetivos do Programa

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;



- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Como funciona?

Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

O SUBPROJETO LETRAS-PORTUGUÊS

O Subprojeto Letras-Português, desenvolvido pelo PIBID na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tem como coordenadores de áreas os professores Adielson Ramos de Cristo e Gredson dos Santos e conta ainda com bolsistas de iniciação à docência e quatro supervisores.

O subprojeto é estruturado de forma a articular a ligação entre escola e universidade, para isto o elo de ligação são os bolsistas, que desenvolvem atividades didático-pedagógicas, sob a orientação dos supervisores e coordenadores. As atividades são realizadas em quatro escolas: Colégio Estadual Santa Bernadete, Colégio Estadual Pedro Calmon, Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da



Silva. Estes campos de atuação permitem aos bolsistas dimensionar ou vislumbrar possibilidades de metodologias que o auxiliarão no futuro após sua graduação.

METODOLOGIA

A oficina foi realizada no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA. Com carga horária de 12 horas, ela teve início no dia 29 de agosto e se estendeu até o dia 20 de outubro de 2014.

Como recurso metodológico foram utilizados cordéis e apresentou três momentos. O primeiro momento foi reservado para exposição e discussão do conteúdo. Para tanto, fizemos a apresentação da oficina; questionamos os alunos a respeito do que sabiam sobre a literatura de cordel, se gostavam, se tinham contato, se e porque a consideravam importante; falamos sobre a literatura de cordel e sua história; distribuímos o cordel *O que é Literatura de Cordel?* (Francisco Diniz), para, em seguida, pedir que os alunos destacassem as características do cordel apresentadas na obra; e, por fim, solicitamos sugestões de temas para a composição dos cordéis.

O segundo momento se constituiu a partir da explicação acerca da estrutura do cordel. Distribuímos o cordel *Canto lá que eu canto cá* (Patativa do Assaré) e pedimos para os alunos apontarem os elementos estruturais que aparecem na obra; enfocamos a linguagem do cordel e a variação linguística e, em seguida, pedimos para os alunos destacarem, na obra, as palavras cujos significados eles não sabiam e/ou as que não estavam grafadas de acordo com as normas ortográficas e depois buscamos no dicionário o significado e a forma correta de grafá-las.

No terceiro momento, explanamos os temas mais comuns tratados no cordel; solicitamos a leitura do cordel *Terror nas torres gêmeas* (Mestre Azulão) pelos alunos e fizemos a leitura de uma notícia e de um conto, a qual teve por finalidade a comparação entre a abordagem do cordel, do conto e da notícia; discutimos sobre os temas para criação dos cordéis.

O quarto momento consistiu em orientar os estudantes na produção dos cordéis e de suas capas através da técnica da isogravura. Nessa fase, os alunos dispuseram de duas semanas para criação de seus cordéis. Na última etapa, com os cordéis prontos, tivemos a culminância do projeto, com a realização do sarau.

RESULTADOS

Com o desenvolvimento da proposta ora relatada, conseguimos conquistar a atenção dos alunos para um gênero que, embora pouco explorado, contribui bastante para o trabalho de



língua portuguesa com leitura, escrita e oralidade bem como a valorização de elementos típicos da cultura popular.

Trabalhar com a literatura de cordel nos permitiu discutir temas que não eram o foco do estudo em si, mas que se correlacionavam com o mesmo, tendo sido abordados temas que dialogam com acontecimentos da atualidade. Esse trabalho ganhou relevância pelo fato de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a língua como mecanismo de exclusão/inclusão social e sobre a diversidade de uso que podemos fazer da língua, visando atingir diferentes fins.

Atendendo a um dos propósitos da oficina, os alunos se apropriaram das discussões realizadas na sala de aula e produziram quatro cordéis com temas variados. Um dos cordéis produzidos, intitulado Amor e paixão (Keilla Samantha), conta a história de um casal de namorados. Abaixo, tem-se o trecho:

A história que conto agora
É de um casal que se apaixonou
Um olhar, um abraço sem demora
E assim o romance começou

Nos corações dos jovens
A paixão explodiu loucamente
E ali estavam eles
Prometendo amar-se eternamente

[...]

Um outro cordel leva o título de Seca no sertão (João Luís e Roberta Nascimento) e aborda as dificuldades enfrentadas na seca, como se vê no trecho que se encontra a seguir:

A seca já começou
E nesse tempo é assim
Já chegou dezembro
E nem o papa Bento lembra de mim.

São Pedro
Esse vira as costas



Vê o problema

Mas não nos dá a resposta

[...]

Uma terceira produção, que tem como título *Meu amor* (Ione Santos), é um cordel sobre desilusão amorosa:

O amor é aquele sentimento

Que vem sem a gente esperar

Pois nesse momento

Não consigo explicar

Por mais que eu tente

Te esquecer? Pra mim nem pensar

[...]

O quarto cordel, intitulado *Vida de caminhoneiro* (Karine Santos e Jaqueline Santos), é uma extensa produção que narra a história de vida de um caminhoneiro:

Minha linda profissão

Mais que sonho

Mais que paixão

E a carga mais pesada vai no coração

Tenho horário a cumprir

Tenho família pra cuidar

Se o patrão chamar tenho que ir

Até sem me alimentar

[...]

No decorrer da oficina, pudemos perceber que houve um entrosamento entre os alunos a ponto de, nas atividades de leitura, eles se ajudarem. Nas discussões, notamos o interesse e conhecimento geral da turma acerca de temas diversos, mostrando que os estudantes estavam bem informados.

Embora o público não tenha sido grande, os alunos que participaram mostraram-se envolvidos e comprometidos com as atividades sugeridas. Nesse sentido, acreditamos que a



oficina revelou-se proveitosa, pois os alunos tiveram desempenho satisfatório a partir do que foi proposto. Assim, conseguimos atingir vários dos objetivos traçados inicialmente, sem grandes dificuldades, pois os estudantes tinham um bom conhecimento dos temas.

CONCLUSÃO

O PIBID é o programa que permite ao estudante de licenciatura dimensionar o seu futuro espaço de atuação. A partir desta pré-visualização e atuação o programa permite-nos desenvolver metodologia de trabalho que ampliem os instrumentos de trabalho do futuro docente. Desta forma, o programa é uma segunda formação que, juntamente com a acadêmica, assegura ao bolsista uma tripla observação: da metodologia de atuação do supervisor, da diversas possibilidade de trabalho apresentadas pelos coordenadores e das necessidades dos estudantes do nível básico.

Outro fator a ser destacado é observação de aulas realizada pelo bolsista, cuja posição privilegiada de observador, permite-lhe diagnosticar dificuldades e desafios, que poderão ser enfrentados de modo atuante no desenvolvimento da oficina, momento em que o licenciando pode tentar trabalhar essas dificuldades e desafios na busca de soluções, elaborando planos de aula que asseguram a sequência das oficinas. Assim, os bolsistas em conjunto, em um determinado momento de suas atividades, pensam em soluções para o que foi diagnosticado e durante o percurso da oficina tentam sensibilizar o estudante para a melhoria, tentando, desta forma, modificar a realidade escolar vivida pelo aluno.

REFERÊNCIAS

<<https://www.ufrb.edu.br/proext/noticias/1352-proext-ufrb-publica-a-revista-extensao-vol-viii>>. Acesso em 04/04/2016

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 29/03/2016

ABLC. <<http://www.ablc.com.br/cordelistas.html>>. Acesso em 29/03/2016



O PIBID COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Larissa Sande de Oliveira

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Recôncavo da Bahia -URFB/CFP.

Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência/PIBID.

E-mail:larissasandeoliveira@outlook.com

RESUMO

O presente relato tem por objetivo socializar as experiências e contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, especificamente do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para a formação pré-profissional de futuros docentes, obtidas através do desenvolvimento de atividades no Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio-Amargosa(BA). O caminho metodológico percorrido deu-se através das práticas pedagógicas em decorrência da escolha de atividades realizadas no âmbito escolar, mediante seu processo de elaboração e aplicação. Buscou-se apoio teórico nos autores que oportunizaram entendimento sobre a formação de professores tais como Tardif (2002), Novóia (2009), Libâneo (2009) e Ludke(2005). Conforme a análise das práticas pedagógicas vivenciadas, pode-se afirmar que o PIBID, é um programa de cunho transformador, que beneficia a todos os sujeitos envolvidos, por principalmente tornar-se um terceiro espaço de formação atuante entre a escola básica e a universidade.

Palavras-Chave: Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Formação Inicial. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O texto trazido à discussão neste III Fórum de Licenciaturas da UFRB/ IV Seminário do PIBID UFRB/ I Seminário do PIBID Diversidade da UFRB situa-se no campo da Iniciação à Docência e outras Políticas de Formação de Professores.

As questões direcionadas a formação de professores estão no epicentro das discussões sobre a realidade educacional brasileira. A todo o momento o profissional docente é testado em face da formação acadêmica que lhe é oferecida, das condições de trabalho que lhe é imposta e da constante desqualificação e desvalorização do seu trabalho. Nesse contexto ao visar uma mudança eficaz, a valorização do profissional através do seu conhecimento torna-se um ponto de partida original, uma vez que é o próprio educador quem constrói sua identidade em consequência das experiências que vivenciou, mediante a articulação da teoria e da prática em todo o seu processo formativo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID surge como uma política pública, que busca aperfeiçoar e valorizar o professor desde a sua formação inicial, além de procurar estabelecer uma relação entre o conhecimento, às experiências e a prática, tornando-se assim, cada vez mais significativo e indispensável à formação docente, ao



possibilitar a união da teoria vivenciada no âmbito acadêmico e a prática vivenciada no âmbito escolar.

Para desenvolver este relato buscou-se apoio teórico nos autores que oportunizaram entendimento sobre a formação de professores tais como Tardif (2002), Novóia (2009), Libâneo (2009) e Ludke(2005), em paralelo a interação com dados empíricos numa perspectiva de análise, e interpretação das experiências obtidas através das atividades aplicadas no âmbito escolar do Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio- Amargosa(BA). Ainda assim as reflexões críticas fruto das diversas conversações a respeito do tema dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) foram de extrema importância para a estruturação deste relato de experiência.

OBJETIVO

A discussão deste trabalho refere-se às contribuições do PIBID para/na formação inicial de professores. Nessas conjecturas torna-se o objetivo deste escrito relatar através das experiências vivenciadas no Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio- Amargosa (BA) as contribuições do PIBID na formação inicial dos pibidianos do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

CONTEXTUALIZANDO

A formação de professores precisa ser um processo contínuo, construtivo, inovador e enriquecedor, dado que a sua prática pedagógica dentro do espaço escolar é consequência do seu próprio processo formativo. Destarte, compreende-se que um profissional bem formado que conceba *a priori* o espaço e a realidade escolar como um organismo vivo, logo mutável e indissociável, compreendendo os desdobramentos e entrelaces do âmbito escolar tem maiores possibilidades de desenvolver um trabalho mais sensível, reflexivo e coerente.

Dado as condições da realidade educacional brasileira, a qualidade da formação que se tem oferecido aos docentes principalmente em sua etapa inicial tem sido pauta de muitas discussões, uma vez que a mesma não tem atendido as necessidades básicas da formação, bem como as particularidades do ato de ensinar.

O primeiro ponto refere-se ao risco que corre hoje a formação de futuros professores na universidade, se os cursos ali oferecidos se concentram predominantemente no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática (LUDKE, 2005, p.83).



Desde a sua inserção no espaço universitário, o discente depara-se com aspectos problemáticos que contribuem para sua desmotivação profissional, dentre estes estão a constante desvalorização e desqualificação da sua futura profissão, as deficiências no conteúdo pedagógico, além do distanciamento entre a universidade e escola, o que acarreta numa descontextualização da formação, evidenciada pelo distanciamento entre a teoria e a prática.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

Assim sendo, torna-se primordial ao visar uma melhoria na qualidade da educação fomentar ações e políticas dentro e fora de todos os espaços educativos, que promovam a valorização do profissional docente, além de estimulá-lo a ser um sujeito da sua própria jornada e um pesquisador ativo da sua realidade e contexto educacional.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2007, surge no cenário educacional brasileiro como uma política pública que visa aproximar os diferentes espaços de formação, através da inserção de alunos de licenciaturas em escolas públicas, no contexto da própria formação inicial. Isto posto, o PIBID torna-se uma política pública bem articulada, instrumento de aproximação dos espaços educativos, através de uma formação compacta e de qualidade.

Nessa perspectiva o PIBID tem proporcionado aos que estão inseridos em seus subprojetos, progredirem enquanto acadêmicos e futuros profissionais da educação, mediante o desenvolvimento de um senso crítico mais aprofundado tanto em relação à teoria quanto a própria prática.

Objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador. A proposta é que o licenciando passe, assim, a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria (NEITZEL, FERREIRA & COSTA, 2013, p.101).



De maneira geral o PIBID, objetiva promover diálogos através da socialização das experiências obtidas nas vivências diárias no campo escolar e universitário, por meio da conjuntura de vários outros saberes no contexto das culturas acadêmico científica, pessoal e coletiva. “Saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p.54).

O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA

O Subprojeto de Pedagogia no contexto da educação infantil, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tem como coordenadoras de áreas a professora Karina de Oliveira Santos Cordeiro e a professora Débora Alves Feitosa. O subprojeto está estruturado de maneira a contar com quarenta e uma bolsistas de iniciação à docência, e sete supervisores.

O trabalho deste subprojeto está direcionado a atividades docentes cotidianas das Creches e Pré- escolas no município de Amargosa. A vista disso, o subprojeto tem como preocupação realizar debates que promovam a articulação entre a Educação Básica e a Universidade, uma vez que os bolsistas terão mais acesso as formulações pedagógicas no interior das creches e pré-escolas, através da própria compreensão da realidade escolar por meio do diagnóstico. Deste modo os bolsistas também usufruirão de discussões sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos processos de ensino pesquisa e extensão através das práticas sociais, socialização e valorização das experiências vivenciadas na comunidade escolar.

CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo em vista a finalidade de socializar as experiências e contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, especificamente do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para a formação pré-profissional de futuros docentes, obtidas através do desenvolvimento de atividades no Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio –Amargosa(BA), conhecida também como Creche Tia Marú. O caminho metodológico percorrido deu-se através das práticas pedagógicas em decorrência da escolha de atividades realizadas no âmbito escolar, mediante seu processo de elaboração e aplicação. As participantes das atividades desenvolvidas na Creche Tia Marú são 7 estudantes bolsistas, e uma supervisora.

Ao considerar a importância da utilização de materiais pedagógicos na educação infantil, o grupo Tia Marú propôs a construção de alguns jogos pedagógicos, visando a



utilização dos mesmos pelas crianças, a fim de que elas pudessem contar com mais materiais que lhes oferecessem a oportunidade de desenvolvimento motor, social, cognitivo, afetivo.

Pensando também em oferecer a todos os sujeitos que compõe o âmbito escolar, mais informações sobre o desenvolvimento infantil no campo do equilíbrio motor e intelectual, uma Oficina de Psicomotricidade foi aplicada. Atualmente a Psicomotricidade é de extrema importância para a educação infantil uma vez que potencializa o fortalecimento da criança enquanto sujeito.

No processo de ensino-aprendizagem os jogos e as brincadeiras podem servir como dispositivos educacionais, a depender da intencionalidade que lhes são atribuídos. Nesse contexto cabe ao professor criar situações e ambientes favoráveis, que permitam as crianças e até mesmo o educador, mediante a aplicação da atividade escolhida, explorar os potenciais e as esferas de desenvolvimento das crianças.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p.29).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p.28)

A construção dos jogos pedagógicos contou com o trabalho de todo o grupo PIBID -Tia Marú, uma vez que os jogos foram construídos a fim de serem utilizados pelas bolsistas em seus planejamentos de aula, para que assim pudessem ter mais recursos didáticos, além de ser um material pedagógico que estaria à disposição da creche.

Ao planejar cada passo da construção dos jogos, desde a forma como essa aconteceria até as técnicas que seriam ensinadas, o grupo buscou embasamento teórico. Assim o grupo construiu o jogo do circuito: para que as crianças pudessem fortalecer sua musculatura e ainda poder conhecer as cores e os números, uma vez que o circuito era colorido e para seu melhor funcionamento havia um dado; a toca do coelhinho: em que as crianças poderiam trabalhar suas



noções de espaço e lateralidade; jogo das argolas: onde as crianças eram estimuladas a terem força e concentração; o boliche das expressões: onde as crianças eram estimuladas a decifrar as expressões e fazer a contagem dos pinos derrubados.

Todos os jogos pedagógicos foram construídos utilizando materiais recicláveis, para que o grupo ao longo da utilização deles pudesse demonstrar às crianças a importância da reutilização e reciclagem de materiais, além de incentivá-las a cuidarem e respeitarem o meio em que elas vivem.

Além da atividade acima citada, uma que mais possibilitou o contato do grupo PIBID com todo o corpo docente da creche foi a Oficina de Psicomotricidade, pois esta proporcionou a todos um momento relaxante e divertido, além de informativo, uma vez que todas as atividades realizadas possuíam fundamentos teóricos, revelando a importância das atividades motoras também para realização com as crianças.

Para realização da oficina contamos com pesquisas sobre a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, com elaboração de materiais informativos, além da participação de um grupo de estudantes de educação física falando sobre a importância do movimento e fazendo atividades de relaxamento com todo o corpo docente participante.

O mais incrível de tudo isto é que na semana seguinte as professoras em sua grande maioria já estavam realizando as atividades sugeridas na oficina com as crianças de suas turmas. Ao ver esses momentos todo o grupo - PIBID ficou lisonjeado, pois pudemos perceber o quanto o nosso trabalho na instituição está sendo valorizado.

O melhor resultado de todo o trabalho realizado, para além de ver a satisfação das professoras, foi ver as mesmas utilizando as técnicas de movimento e relaxamento com as crianças, mas ainda assim o melhor era ver que elas não estavam realizando a atividade apenas por fazer, mas por compreender o quão importante à realização daquela atividade seria para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”. (Novóia, 2007, p.16)

CONCLUSÕES

Fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é ter mais uma possibilidade de acreditar em uma formação mais sensível e emancipatória, uma vez que acredita-se na construção de novos caminhos. É compreender que a qualidade do ensino



também está atrelada a formação inicial e a maneira com que ela por consequência influenciará os outros processos de formação.

Ao analisar os objetivos do PIBID como um todo, compreende-se o mesmo como um programa estratégico que ao possibilitar a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, utilizando a formação inicial como elo, visa à melhoria da educação pública. Dessa forma percebe-se a grandiosidade do programa que ao mesmo tempo é complexo por seus desdobramentos, mas torna-se simples por entender que através da formação inicial, ou seja, ao ter professores cada vez mais cientes das suas potencialidades enquanto profissionais e comprometidos com a sua função social, ainda que não melhore todo o sistema educacional, uma vez que sabemos o quão demasiados são os fatores ligados às condições educacionais, é um grande ponto de partida.

Assim sendo, torna-se válido refletir e afirmar que conforme a análise das práticas pedagógicas vivenciadas, que o PIBID, é um programa de cunho transformador, que beneficia a todos os sujeitos envolvidos, por principalmente tornar-se um terceiro espaço de formação atuante entre a escola básica e a universidade.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31
- LUDKE, Menga. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio\ago. 2005.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. FERREIRA, Valéria Silva. COSTA, Denise. **Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/2062>
- NOVÓA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP:2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999
- Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de EducaçãoFundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



O ENSINO DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS POR MEIO DAS CHARGES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DO PIBID – GEOGRAFIA

Daniele Silva Rios

Universidade Estadual de Feira de Santana.
danyrios_14@hotmail.com.

Eziel Santana Mascarenhas

Universidade Estadual de Feira de Santana.
ezielmascarenhas@hotmail.com

RESUMO

As mudanças ocorridas no mundo a partir do século XX com o advento da tecnologia surge a necessidade de inovar as práticas pedagógicas, a velocidade dessas mudanças influenciou o modo de agir e pensar da sociedade mas, as escolas e os currículos das mesmas continuaram estagnados o que contribuiu significativamente para a fragilidade da escola e de inúmeras práticas pedagógicas tradicionais. O presente trabalho tem por objetivo estimular a consciência crítica a partir da leitura e criação de charges e das discussões realizadas em sala acerca dos problemas do Meio ambiente. Esse relato é embasado em uma oficina realizada por Bolsistas ID do PIBID Geografia no Colégio Estadual José Ferreira Pinto localizado em Feira de Santana Bahia. A metodologia utilizada tem por base a abordagem humanista na qual é dado o destaque ao papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. A experiência com esses alunos possibilitou a interação e o aprendizado dos adolescentes, sobre o conteúdo da disciplina por meio dos recursos visuais e as novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Geografia. Charges. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com as mudanças ocorridas no mundo no século XX a XXI como a globalização, revolução técnico-científica junto com o avanço das tecnologias surge a necessidade de inovar o ambiente escolar, principalmente as práticas docentes e os recursos didáticos utilizados. A velocidade com que as mudanças aconteceram influenciou o modo de pensar e agir da sociedade, porém a escola continuou utilizando os mesmos métodos. É necessário inovar as práticas pedagógicas, pois a escola vem apresentando diversas fragilidades, como por exemplo, o insucesso de algumas práticas tradicionais até hoje utilizada por alguns docentes.

Sendo assim, a utilização da charge na sala de aula pode possibilitar aprendizagens aos alunos por meio do tom humorístico e irônico o que atrai esse público.

A oficina realizada teve como tema – brincando de ser cartunista, o que levaria aos alunos no final da oficina, ser cartunistas e criar suas próprias charges. A oficina foi aplicada com uma turma do ensino médio, em uma escola da rede estadual parceira do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – UEFS), na cidade de Feira de Santana- BA.



Nosso principal objetivo com este trabalho foi de estimular a consciência crítica por meio da leitura e criação de imagens e das discussões realizadas na sala de aula acerca dos problemas ambientais.

Portanto, apresentaremos a seguir o desenvolvimento da oficina com os alunos, relatando a experiência sob o ponto de vista dos futuros docentes.

OBJETIVO GERAL

Estimular a consciência crítica a partir da leitura e criação de charges e das discussões realizadas em sala acerca dos problemas do Meio ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir os problemas ambientais;
- Estimular a consciência crítica acerca dos problemas ambientais;
- Incentivar a leitura de imagens;

METODOLOGIA

Desde o planejamento, a oficina teve como embasamento a abordagem humanista que segundo Mizukami (1986) nessa abordagem é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno, o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Embasado nessa metodologia, observamos a turma no primeiro momento, sua dinâmica para obtermos conhecimento dos perfis dos alunos e um elo entre eles. Logo após construímos um power point com charges e tirinhas relacionada aos problemas ambientais. Nosso segundo passo foi apresentar esse power point na sala e discutir com eles cada charge apresentada, o que realmente cada imagem quer nos dizer.

Após a discussão com a turma solicitamos aos alunos que construísse uma charge ou tirinha em uma folha de ofício relacionada aos problemas ambientais, com esta atividade pronta montamos um mural para ser exposto na escola. Utilizamos cinco aulas de 50 minutos cada para a realização dessa oficina.

RELATO DE EXPERIÊNCIA



A oficina que aplicamos no ensino médio, foi realizada durante julho de 2015, iniciamos observando a turma do 1º ano A, no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, localizado na cidade de Feira de Santana - BA. Com o objetivo de observar o comportamento dos alunos, a dinâmica na sala de aula em relação a disciplina de Geografia e ao mesmo tempo nos aproximando deles.

Iniciamos a apresentação do power point, exibindo o nosso objetivo com aquela oficina, o significado de ser cartunista e o porque estávamos utilizando as charges. Discutimos nesse momento a charge como um tipo de ilustração que geralmente apresenta um discurso humorístico e está presente em revistas, jornais e principalmente na internet. Trata-se de desenhos elaborados por cartunistas que captam de maneira perspicaz as diversas situações do cotidiano, transpondo para o desenho algum tipo de crítica, geralmente permeada por fina ironia.

A discussão promovida pelas charges relacionadas ao meio ambiente com foco na problemática ambiental foi bastante produtiva, alguns alunos por timidez não participaram ativamente nas discussões, os demais trouxeram opiniões relevantes ao tema. Essa discussão possui como base o conceito de meio ambiente apresentado no PCN. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais o tema Meio ambiente deve ser trabalhado de forma que contribua com a conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa.

Com base nesse contexto, discutimos os problemas ambientais que ocorre no cotidiano dos alunos, de modo que podemos inseri-los na discussão. Percebemos que no decorrer da atividade os mesmos formam se familiarizando com o tema e desconstruindo gradativamente a ideia de externalidade dos problemas ambientais, passando a apontar na sua vivência, a existência dos referidos problemas.

A mudança na concepção dos alunos ficou explícito, no relato que solicitamos ao final desse primeiro momento sobre o que aconteceu nas discussões. Nessa síntese podemos perceber que a discussão serviu para estimular a consciência crítica e trazer a discussão outrora externa, para a realidade de cada um.

No último momento da oficina, iniciamos lembrando aos alunos a discussão realizada na aula passada e pedimos para que eles comesçassem a produzir as charges, distribuimos os materiais e eles iniciaram a construção. Durante a construção, muitos expressaram dúvidas, teceram comentários e trocaram ideias, de modo que a atividade estimulou a interação entre os alunos e também entre alunos e bolsistas ID.



RESULTADOS FINAIS

Na conclusão da oficina construímos dois murais que teve como finalidade expor as charges para o colégio. O mural possibilitou que os alunos de outras turmas que não participaram da oficina, tivessem a oportunidade de conhecer as questões ambientais, visto sob âmbito diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência com esses alunos, foi possível perceber o quanto os adolescentes conseguem interagir e aprender o conteúdo da disciplina com os recursos visuais e ao mesmo tempo utilizando as novas tecnologias. As charges podem ser encontradas a qualquer momento pela internet, o que possibilita mais ainda a interação do aluno e do professor, então utilizar de recursos que os alunos também podem contribuir é no mínimo prazeroso para ambas as partes. Além do que no momento da construção dos desenhos os alunos se divertem e é com esse humor que o aprendizado acontece e conseguimos gradativamente desconstruir a percepção deles que os problemas ambientais só acontecem longe de nós, mas sim direcionar o olhar dos alunos para o seu meio ambiente e o problemas que acontecem nele.

REFERÊNCIAS

ALVES, Telma Lucia Bezerra; PEREIRA, Suellen e CABRAL, Laíse do Nascimento. **A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.** Educação | Santa Maria | v.38 | n.2 | p. 417-432 | maio/ago. 2013.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente. Secretaria de educação fundamental.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE QUÍMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nataélia Alves da Silva*¹

Creuza Souza Silva¹

¹Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. * [natyalves_@hotmail.com](mailto:natyalves@hotmail.com)

RESUMO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um Programa que visa contribuir com a formação de licenciandos, o qual possibilita que estes tenham um contato com o espaço escolar ainda na graduação. Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as contribuições do PIBID de Química na formação inicial de uma licencianda do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A abordagem utilizada foi à autobiográfica e para coleta dos dados o diário de campo. A minha participação neste Programa tem me possibilitado adquirir experiências e aprendizagens para o exercício da docência, uma vez que ao realizar atividades na escola onde o PIBID atua, tive contato com diversas situações, além de conhecer diferentes realidades, possibilitando que eu reflita sobre como socializar conteúdos para meus futuros alunos, ou seja, quais as metodologias podem facilitar a compreensão de conteúdos por parte destes. Também, o trabalho grupal neste projeto tem permitido entender que a realização de atividades em conjunto colabora para interação e melhor desenvolvimento de atividades, assim, esta convivência irá contribuir quando estiver exercendo a profissão professor, uma vez que a escola é formada por um grupo de pessoas (docentes, alunos, direção, pais e funcionários) e a educação de qualidade depende da união e do diálogo de todos que fazem parte desta.

Palavras-chave: Formação inicial docente. PIBID. Contribuições.

INTRODUÇÃO

O professor tem um importante papel na sociedade, visto que este tem a função de formar cidadãos comprometidos, com o social, cultural de seu país. A formação de professores consiste tanto na inicial quanto na continuada. Dessa forma, a formação destes profissionais deve ser de qualidade. No entanto, estudos mostram que a formação inicial de professores apresenta lacunas, ou seja, estes saem da graduação sem muita preparação para a complexa realidade que apresenta uma escola e uma sala de aula.

Nesse contexto, diferentes iniciativas vêm sendo tomadas para suprir essas necessidades da formação inicial. Com isso, o PIBID criado pelo o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possibilita incentivar os licenciandos a docência através da aproximação do espaço escolar, bem como permitir que estes adquiram aprendizagens e experiências didático-pedagógicas.



No Art. 1 do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, está exposto que o PIBID “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). Este Programa que promove o desenvolvimento de ações articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, propicia aos graduandos um contato efetivo com a realidade ainda na universidade. Além disso, permite que estes se tornem críticos, criativos, reflexivos e garante uma formação ampliada.

Para Garcia (2012, p. 43), “a formação universitária deve ser efetivada num horizonte de maior amplitude para que a profissionalização de seus acadêmicos tenha um caráter integral. Isso somente será possível quando ocorrer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Os licenciandos precisam de uma formação que abarque estes três pilares que sustenta a universidade, visto que os licenciandos precisam de uma base para a formação profissional. Isso vai além da compreensão do que é visto nas disciplinas do curso; é preciso à interação com pessoas e espaços que estão além dos muros universitários para a aquisição de experiências e saberes, os quais contribuem para facilitar a execução das atividades em um espaço que exige lidar com diferentes pessoas e realidades (sala de aula).

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar as contribuições do PIBID de Química na formação inicial de uma licencianda do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

METODOLOGIA

Este relato pautou-se em uma abordagem autobiográfica, uma vez que neste estão apresentadas as contribuições do PIBID para minha formação, enquanto futura docente.

A partir da década de 1990, as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação, tiveram grandes mudanças no Brasil (BUENO, et al. 2006).

Ainda, Bueno et al. (2006) explanam:

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (p. 43).

Nesse contexto, é importante mencionar que a autobiografia possibilita que o autor descreva sua história de vida, podendo ser durante o percurso de formação na universidade ou



até mesmo já exercendo a profissão. Assim, permite que escreva sobre sua vida por meio das lembranças e narrativas.

A minha participação no PIBID se deu no ano de 2015 até o ano de 2016, durante esse período o projeto possibilitou a minha atuação em uma escola no município de Amargosa, participação em oficinas com os integrantes (bolsistas, supervisores e coordenadora) do projeto, bem como elaboração e apresentação de atividades em reuniões.

Para coleta dos dados empregou-se a técnica diário de campo, este é um importante instrumento para coleta dos dados, pois o pesquisador pode recorrer ao diário a qualquer momento. Podendo ser colocado no mesmo todas as informações e percepções (MINAYO, 1999).

Dessa forma, pude registrar as informações e o que percebia durante a atuação na escola e em todas as reuniões. Além disso, muitas vezes levei o diário para o campo (escola e reuniões na universidade) em que permitiu ser feita todas as anotações, até mesmo, possibilitou que eu escrevesse neste o que era realizado no campo, em casa. Como o diário de campo é pessoal, viabilizou as anotações de tudo que foi visto, discutido e realizado durante o período de participação no PIBID.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto participante do projeto PIBID, tive contato com a escola, o qual permitiu auxiliar a professora de uma turma de nono ano durante suas aulas. Possibilitou a realização de atividades (história em quadrinhos e o bingo da Tabela Periódica). Além disso, participei da Feira de Ciências da Escola no ano de 2015. Mediante a isso, obtive grandes contribuições para minha formação enquanto futura docente. Sendo assim, tive melhor compreensão de uma sala de aula, sabendo ouvir os alunos, me relacionando com os mesmos de forma amigável e interagindo com a professora da turma para que as ações na sala de aula acontecessem da melhor maneira possível.

Ainda, obtive aprendizagens e experiências elaborando atividades para que fosse de encontro ao nível da turma e desenvolvendo as mesmas com a finalidade de que todos pudessem compreender os conteúdos trabalhados a partir destas.

É concernente mencionar que a partir do trabalho realizado em grupo no PIBID, irá facilitar a convivência com as pessoas quando exercer a profissão docente, visto que terei que atuar em um espaço que exigirá a interação de todos os integrantes (docentes, alunos, direção, funcionários e pais). Assim permitirá a melhoria da qualidade da educação, através de um



trabalho em conjunto e colaborativo. Segundo Nóvoa et al. (2011), o trabalho coletivo é a formação baseada na partilha e no diálogo profissional, que por consequência promove aprendizagens e a preparação para o exercício da docência.

As atividades apresentadas pelos integrantes do projeto, leituras de textos e as ações elaboradas e executadas por mim nas reuniões, tem me permitido a reflexão sobre a prática docente. Também contribuem no pensar de qual a melhor maneira e como abordar um determinado conteúdo por meio de experimentos, jogos didáticos, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), etc. Destarte, o PIBID tem corroborado para minha formação enquanto futura professora. Essa contribuição se dá pelo tripé que neste projeto vem sendo realizado, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O PIBID promove reflexões sistemáticas sobre a formação profissional, contribuindo aos licenciandos participantes desse Programa que se sintam mais comprometidos e estimulados a refletir sobre a docência (HILGEMANN, et al. 2013). Isso só é possível, visto que o PIBID articula o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), em que a formação não pode acontecer somente na sala de aula através das disciplinas do curso, mas sim fora dos muros da universidade envolvendo a pesquisa e a extensão, possibilitando, dessa forma, uma formação ampliada aos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar no PIBID tem me proporcionado adquirir experiências e conhecimentos para atuar em um espaço formador de jovens cidadãos (escola). Em que, me auxiliarão na elaboração de atividades contextualizadas para meus futuros alunos, a lidar com as diversas realidades existentes na sala de aula, bem como na socialização dos saberes de forma que todos possam compreender e dialogar. Enfim, este Programa vem me possibilitando repensar sobre os saberes/fazerem do exercício da docência.

É relevante mencionar que o PIBID contribui significativamente na formação de futuros educadores, em que permite que estes, ainda na graduação, tenham contato com a escola, a qual dá subsídio para que os graduandos coloquem em prática o que é visto na universidade na sala de aula de um ensino da educação básica e vice versa.

REFERÊNCIAS



BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 25 jun. 2010, p. 4. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006, p. 385-410.

GARCIA, B. R. Z. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

HILGEMANN, C. M. et al. Vivências No PIBID: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 2, 2013, p. 31-38.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

NOVOA, A. et al. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.



RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-DIVERSIDADE: OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Paloma Jesus de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
palomajoliveira@gmail.com

Danrlei da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
danrleisilva380@gmail.com

RESUMO

O Pibid é um importante programa que permite tamanho contato com a realidade da docência antes do período de estágio, proporcionando uma melhor formação e preparação aos educadores. O presente trabalho visa relatar experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade no Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa, localizado na comunidade de Petim em Castro Alves-Ba, onde foram realizadas diversas atividades, mas destacando aqui as participações dentro da sala de aula, sendo um importante exercício para a experiência docente. **Palavras-chave:** PIBID. Ciências. Observações. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é hoje a mais importante política voltada à formação de professores contribuindo tanto com a melhoria da escola pública, quanto para formação do docente, com impactos positivos na vida de milhares de alunos da educação básica.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2016)

Os principais objetivos do Programa são o incentivo a formação de docentes em nível superior para a educação básica; a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; a contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, ao qual participam os bolsistas atuantes no Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Em que concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

OBJETIVOS

GERAL

Relatar as experiências vividas em sala de aula pelos bolsistas e mostrar a importância do PIBID para alunos de licenciatura, na visão de futuros educadores que participam efetivamente do programa.

ESPECÍFICOS

- Descrever as observações realizadas nas práticas do professor-supervisor e nas relações existentes entre alunos, professor, conteúdos e técnicas didáticas.
- Mostrar a importância da Participação em sala de aula pra minimizar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência dos estudantes de Educação do Campo.

METODOLOGIA

As atividades propostas pelo Pibid-diversidade aos bolsistas, estudantes de Licenciatura em Educação do Campo e Ciências Agrárias, foram realizadas no Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa, que se encontra situada na comunidade de Petim do município de Castro Alves/Ba, disponibilizando-se da estrutura do colégio e acompanhamento da professora-supervisora Maria Cristina e demais colaboradores da instituição.

Durante os seis primeiros meses do ano letivo de 2015, uma das principais atividades realizadas foram as observações, realizadas semanalmente, em que analisou-se o processo ensino-aprendizagem em Ciências nas turmas do 7º, 8º e 9º ano nos turnos matutino e vespertino sendo um total de seis turmas, ministradas pela professora-supervisora Maria Cristina, focando nas relações: aluno/professor; aluno/conteúdo; aluno/técnicas didáticas; professor/conteúdo e professor/técnicas didáticas.

Após este período tais observações passaram a ser realizadas também de forma participativa, onde os bolsistas interviam buscando auxiliar os estudantes na compreensão dos



conteúdos e a professora na realização das aulas, assim conhecendo e vivenciando as dificuldades existentes nesse processo. Além da participação nos eventos e outras atividades da escola como o Projeto de Ciências.

Todos os registros efetivados eram postos no relatório parcial e anual do Pibid-Diversidade composto pelos bolsistas.

RESULTADOS FINAIS

O PIBID vem possibilitando o nosso contato direto com o cotidiano escolar, dando-nos a oportunidade de descobrir novas maneiras de aplicar a pedagogia nesse espaço.

(...) compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino pode-se ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. (SCHULMAN, apud. MARCELO, p. 4).

Os resultados obtidos nas observações das aulas ministradas pelas professoras supervisora Maria Cristina, nas disciplinas de Ciências, com as turmas de 7º, 8º e 9º ano foram focadas nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem: aluno/professor; aluno/conteúdo; aluno/técnicas didáticas; professor/conteúdo e professor/técnicas didáticas,

Na relação Aluno/Professor, observou-se que em todas as turmas os alunos respeitam os professores, não havendo sérias divergências, mas na turma da 6ª série do turno matutino os alunos são mais agitados, conversaram um pouco mais, fazendo com que a professora chame a atenção com mais frequência que em outras turmas observadas, não havendo também compromisso em realizar as atividades, dificultando o cumprimento do planejamento realizado pelo educador, sendo uma turma bem mais jovem com grande diferença para o 8º ano, série conseguinte, em que há um grande número de alunos com idade avançada.

Na relação Aluno/Conteúdo, notou-se que alguns alunos apresentaram muitas dificuldades em relação aos conteúdos apresentados por motivos diversos. Alguns deles tiveram complicações por não terem conhecimentos básicos de séries anteriores, outros pela falta de interesse ou alguma outra dificuldade de compreensão, sendo que tais obstáculos com a disciplina variam para cada aluno.

Na relação Aluno/Técnicas Didáticas, em ambas as turmas pesquisadas os alunos demonstraram gostar de técnicas diferentes de aprendizagem, por ser algo que permitisse sair da rotina.



Na relação Professor/Conteúdo, a professora observada demonstrou ter domínio de conteúdo, utilizando linguagem de fácil compreensão com os estudantes e fazendo também revisões antes de iniciar um novo conteúdo e busca voltar os assuntos para realidade do campo.

Na relação Professor/Técnicas didáticas, a professora buscou inovar suas aulas, buscando ensinar de diferentes formas e com diversos recursos. Destacando para a confecção de um pulmão artificial com a 7ª série do turno matutino, onde a maioria dos alunos participou da atividade e foi deixado para eles evidente o objetivo do trabalho e a relação com o conteúdo.

Com a realização de projetos como o Projeto de Ciência foi notável maior envolvimento dos alunos, até mesmos daqueles que são menos interativos nas aulas. Ter participado de ambos os projetos foi de suma importância, para adquirir experiência docente, além disso, a participação dos alunos foi de grande relevância para o aprendizado dos mesmos no qual através de dramatizações, danças e músicas mostrou-se mais interesse em aprender o assunto do que em aulas cotidianas.

As observações participantes proporcionaram um contato direto com a realidade da docência, definido por Lakatos e Marconi (2001):

A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (LAKATOS; MARKONI, 2001, p. 194).

Onde é possível verificar algumas dificuldades para lecionar na sala de aula por falta de interesse dos alunos e indisciplina, havendo dificuldades no aprendizado também por falta de estrutura na instituição.

Portanto, as atividades desenvolvidas proporcionaram maior interação com o meio escolar, apresentando os obstáculos que iremos enfrentar como futuros professores, além de reconhecer o aprendizado adquirido pelos alunos. Pode-se notar a importância do PIBID para os futuros professores, pois permite que os licenciandos tenham um contato com a realidade escolar antes de se formarem, facilitando assim a prática escolar dos professores iniciantes.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O PIBID permitiu aos bolsistas a familiarização com o cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, contribuindo assim para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, podendo propor ações para a melhoria do



ensino da escola inserida no processo e também de verificar os melhores métodos enriquecendo nossa formação. Assim facilitando a inserção dos futuros professores na profissão e fomentando um conhecimento que irá reduzir as dificuldades encontradas por docentes recém-formados.

Além disso, com este trabalho percebeu-se a importância de planejar a aula, para nortear as ações, ajudando a driblar o nervosismo e a falta de experiência docente. No trabalho escolar é importante que o professor seja capaz de envolver os alunos em um leque de situações didáticas adequadas, isto é, situações que se colocam como problema e que, de algum modo, desafiam seus saberes anteriores, conduzindo à reflexão sobre novos significados e novos domínios de uso desses saberes.

REFERÊNCIAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 21 mar. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 22 mar. 2016.



**TROCA DE SABERES NOS ESPAÇO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE A REALIZAÇÃO DE UMA OFICINA COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE AMARGOSA-BA**

Daniela Coutinho Barreto

Graduanda do VI semestre de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência/ PIBID.
E-mail: danielabarreto1@hotmail.com

Beatriz dos Santos Barbosa

Graduanda do VI semestre de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência/ PIBID.
E-mail: beatrizbarbosa65@hotmail.com

Daniela dos Santos Santana

Pedagoga pela UFRB. Professora do Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio, Professora Supervisora (PIBID).
E-mail: danepink7@hotmail.com

Shirlen dos Santos Souza

Graduanda do VI semestre de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência/ PIBID.
E-mail: shirlensouza30@hotmail.com

Débora Alves Feitosa

Orientadora - Professora adjunta do Centro e Formação de Professores da UFRB. Coordenadora de área do Subprojeto Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência/ PIBID.
E-mail: debyfeitosa@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências durante a elaboração e realização da Oficina de Técnicas de Pintura, realizada no Centro de Educação Infantil Maria Chagas Sampaio, no município de Amargosa-BA, no ano de 2015 pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Trazendo, portanto, considerações relevantes sobre a pintura e exploração de materiais artísticos. Percebeu-se através dessa atividade, que as professoras puderam refletir acerca da utilização e da variedade de Técnicas de pintura na Educação Infantil, compreendendo a importância da mediação desse conteúdo, assim como puderam desmistificar conceitos errôneos sobre a pintura e percebê-la como um mecanismo que estimula o desenvolvimento da criança nas mais diversas formas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Técnicas de Pintura. Formação docente.

INTRODUÇÃO



O referido trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante o planejamento, construção e realização da Oficina de Técnicas de Pintura, realizada no Centro de Educação Infantil Maria Chagas Sampaio, no município de Amargosa-BA, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência em Agosto de 2015.

Um dos principais objetivos em realizar esta atividade, consistiu-se em repensar estratégias de ensinar utilizando diversas técnicas de pintura a fim de potencializar aulas dinâmicas e criativas com alunos da Educação Infantil. Outra pretensão do grupo foi desenvolver atividades que auxiliassem no trabalho das professoras buscando desenvolver atividades que pudessem envolver mais as crianças atraindo a atenção e concentração no que seria levado para a sala.

Nesse relato de experiência iremos discutir sobre a importância da pintura na Educação Infantil, a luz das discussões de autores como: Oliveira (2010) e Lowenfeld (1976) que nos fazem compreender qual o papel do professor no processo artístico e criativo da criança e como este deve mediar toda a atividade.

METODOLOGIA

O público alvo da oficina foram as professoras e auxiliares de classe da instituição, além de ter a presença da direção e coordenação da escola que achamos importante a presença na atividade para poderem também, interagirem conosco nesse momento. Desta forma, foram feitas diversas técnicas de pintura com o objetivo de demonstrar às professoras a importância da realização das atividades, para que as mesmas pudessem aplicá-las em sala, enriquecendo seu repertório cultural didático pedagógico.

Explanaremos como foi todo o desenvolvimento da Oficina, desde o surgimento da temática até o planejamento, construção, aplicação e os resultados que foram obtidos com esta atividade. E por fim, traremos as conclusões que foram percebidas ao longo de todo o percurso de desenvolvimento deste trabalho.

RESULTADOS

A pintura na Educação Infantil tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento da criança podendo auxiliá-las em vários fatores, tais como: desenvolvimento de sua coordenação motora, no desenvolvimento de sua imaginação, no reconhecimento e diferenciação das diversas tonalidades de cores.



Durante as atividades artísticas em sala, é de suma importância que o professor deixe a criança livre, sem limitações de materiais (papeis, tintas, pinceis) e busque não controlar o que ela estiver fazendo. A livre expressão e autonomia da criança devem ser estimuladas nas atividades artísticas para que o imaginário e a criatividade possam ampliar-se com mais potencialidade.

Toda criança tem seus momentos de criação, imaginação momento este onde elas não têm medo de mergulhar nesse mundo imaginário. É importante também que o professor se aproveite destes momentos e dê subsídios para que a criança possa ir cada vez mais tomando gosto pela arte e desenvolva as habilidades que a pintura trás para a ampliação do repertório cultural dela.

A expressão artística da criança é apenas uma documentação de sua personalidade. [...] “Tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística (LOWENFELD, 1976, p. 108 *Apud* SOUZA, 2005, p. 2).

A pintura é uma forma de arte que torna possível enriquecer o campo de possibilidades de experiência e conhecimento das crianças. Quando pensamos em abordar a dimensão artística na Oficina de Técnicas de Pintura, enquanto dimensão educativa em sentido amplo buscou-se incitar essa discussão com as professoras para que pudessem repensar e oferecer oportunidade de descoberta, exploração e criação na qual as crianças sejam sujeitos ativos.

A referida oficina teve como público alvo a equipe de professores e assistentes de classe do Centro de Educação Infantil. Inicialmente, cada bolsista ficou responsável em fazer pesquisas de algumas técnicas de pintura que pudessem ser atrativas as crianças, lúdicas e com materiais de fácil acesso. Após as pesquisas das atividades, fomos a seleção de quais poderiam ser aproveitadas e utilizadas na oficina.

O passo seguinte foi o levantamento de materiais necessários para a construção das pinturas que seriam executadas pelas professoras durante a atividade prática. Fizemos também uma pesquisa teórica para apresentar durante a oficina para as professoras sobre a importância da pintura na Educação Infantil destacando a necessidade de sua utilização de forma potencializadora para as crianças.

Após essa discussão a partir de autores que abordam a necessidade da pintura na Educação Infantil, partimos para a exibição de um vídeo que mostrava o exemplo de uma escola de São Paulo que foi premiada por um Projeto sobre Pintura na Educação Infantil e como essa instituição conseguiu tal façanha, mostrando depoimentos e exemplos de mediações com os



alunos. No vídeo, a referida escola utilizava a pintura como parte integrante do processo pedagógico, isso com o intuito de mostrar para as professoras o quanto é importante trabalhar com a pintura, e incentivá-las a trabalhar mais com esse tipo de recurso pedagógico.

Em seguida, trouxemos inúmeros materiais (canudo, bucha, Bombril, bola de assoprar, moldes, tampinhas, folhas de árvore, barbante etc.) para que as professoras pudessem utilizar diversas técnicas em suas telas de pintura. Montamos um cavalete, para executar as referidas técnicas uma a uma, nos dividimos para que todo o grupo pudesse colaborar e apresentar as técnicas comentando também sobre as habilidades que seriam desenvolvidas nas crianças. Só então, partimos para a atividade prática através de uma dinâmica que consistia em as professoras terem que sortear uma palavra aleatoriamente e pintar uma tela relacionando a palavra sorteada com a pintura e utilizando as técnicas de pintura que tinham sido apresentadas e os materiais disponíveis. A ideia era que o grupo de professoras tentasse relacionar a palavra sorteada com seu dia a dia de trabalho, por isso levamos palavras como: força, sabedoria, confiança, amor, respeito, solidariedade, alegria, dentre outras.

A ideia central dessa dinâmica, além de pôr em prática as diversas técnicas de pintura, era promover um diálogo com as professoras sobre o dia a dia da instituição vivenciado por elas, como um desabafo sobre as adversidades enfrentadas, as necessidades diárias, a união necessária entre Professor e Assistente de Classe para o trabalho com crianças e que elas pudessem refletir sobre suas produções artísticas na Oficina que estariam ligadas ao seu cotidiano de trabalho. Ao final das atividades, entregamos um pequeno papel para que as participantes da oficina pudessem avaliar o trabalho que tinha sido elaborado naquele dia e apresentar sugestões de possíveis contribuições que o grupo do PIBID possa desenvolver na Creche e possíveis críticas para podermos aperfeiçoar nosso trabalho no intuito de contribuir ainda mais com as professoras.

Ficamos felizes, pois quando nos reunimos para avaliar o trabalho e socializarmos as avaliações feitas pelas professoras, constatamos que só havia elogios e felicitações pela iniciativa de termos desenvolvido o referido trabalho e o quanto foi aproveitado por elas. O que nos encheu de satisfação pelo esforço e tempo dedicado ao planejamento e execução do mesmo. Por último tivemos um pequeno lanche para finalizar nossa atividade e agradecer pela atenção e participação de todos.

CONCLUSÕES

Sendo assim, concluímos diante da expectativa e interesse demonstrado pelas



professoras que a oficina obteve êxito no que diz respeito á comunicar e mais uma vez relembrar as professoras a importância e necessidade de trabalhar as diferentes noções e tipos de artes seja pintura que foi o foco dessa oficina assim como outras, com a educação infantil. É interessante relatar aqui, que foi constatado através de observação da sala de aula após alguns dias da realização da oficina, afirmando mais uma vez o sucesso da mesma, é que algumas professoras já tinham utilizado algumas técnicas de pintura apresentadas e trazido outras para realizar atividades juntamente com as crianças.

REFERÊNCIAS

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. **A arte como ferramenta de exploração e conhecimento.** Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015 (2015).

OLIVEIRA, Artleth Pinheiro de. **Artes Visuais e Tecnologias na Educação Infantil.** 2010. Acessado em: <http://cantinhodeeducacaoinfantil.blogspot.com.br/2010/10/projeto-de-aprendizagem.html>. Data do Acesso: 09/2015.

SOUZA, Maria Dolores Ribeiro de. **A Expressão Plástica Infantil com Ênfase na História da Educação.** 2005. Acessado em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art08_18.pdf. Data do acesso: 14/09/2015.



A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR ENTRE OS ALUNOS: O PIBID EM FOCO

Taisa Souza Cruz Silva
(UESB/taisa.scs@hotmail.com)

Fábio Viana Santos
(UESB/fabio.dirpe@yahoo.com.br)

Roseane Vilas Boas Pacheco
(UESB/roseaneamada33@hotmail.com)

Géssica Oliveira Bezerra
(UESB/bezerraesb@uol.com.br)

Adriana Sandes Mota
(UFRB/adriana_mota1@hotmail.com)

RESUMO

O estudo tem como objetivo conhecer, a partir das atividades do PIBID, as dificuldades relacionadas a resolução do problema da violência nas escolas. Este foi realizado no âmbito do PIBID, com observações participantes. A partir da experiência como bolsistas de iniciação à docência realizamos este estudo em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, de Itapetinga-BA, no ano de 2015. O projeto de violência foi uma atividade desenvolvida a partir do PIBID que é um programa de grande relevância para a formação dos futuros professores e para nos dá uma experiência a mais na docência.

Palavras-Chave: Desafio. PIBID. Violência.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca promover a interação entre o ensino superior e a educação básica, nos ambientes de ensino-aprendizagem tem nos proporcionado uma experiência única na formação acadêmica de poder colocar em prática a teoria, vencendo medos e superando os desafios. Por isso, este estudo tem como objetivo conhecer, a partir das atividades do PIBID, as dificuldades relacionadas a resolução do problema da violência nas escolas. Este foi realizado no âmbito do PIBID, com observações participantes em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, de Itapetinga-BA, no ano de 2015.

Lidamos com o projeto de violência que, de acordo o dicionário, significa usar a agressividade de forma intencional e excessiva para ameaçar ou cometer algum ato que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico. A palavra violência deriva do latim “*violentia*” que significa “veemência, impetuosidade”; “*violação*” (*violare*).



O PIBID EM FOCO

Temos observado o comportamento dos alunos na escola, desde quando começamos a atuar no projeto do PIBID e pudemos perceber que é grande a falta de valores entre eles hoje em dia. Não existe um respeito entre os mesmos. Agridem-se muito e facilmente como se fosse algo normal do dia a dia. Então, resolvemos escrever um pouco sobre essa problemática que é muito difícil para a gestão escolar e professores lidarem.

É um tema relevante, pois percebemos que na Escola onde atuamos como bolsistas do PIBID acontecem muitas agressões verbais e físicas entre os alunos. Não sabemos se por conta de uma realidade que trazem consigo ou se por conta das influências diárias no que diz respeito ao ambiente social.

O estudo nos leva a refletir como essa violência corriqueira pode interferir no processo ensino-aprendizagem, na motivação e também no relacionamento comportamental dos mesmos com o outro.

Os educadores devem estar preparados para lidar com este tipo de situação e saber como agir diante dela, porém, nem todos estão, pois foge do controle, o que termina por gerar conflitos e bloqueios ainda maiores entre a relação professor-aluno, aluno-aluno. Charlot e Emin (1997 *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 21-22) define violência como sendo:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo- incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Segundo os autores, existem vários tipos de agressões e de agressores como: Os que agridem porque isso já faz parte da sua realidade familiar, os que pegam carona naqueles que agridem para não ficarem pra traz como circunstância do desejo de agredir e machucar. Mesmo tendo conhecimento sobre *Bullyng*, não se hesitam em apelidar o outro com palavras feias e baixas.

Assim, não sabemos o que vem acontecendo com as crianças atualmente em relação à violência nas escolas nem como fazer com que sejam resgatados os valores que se perderam



para que possam viver com mais respeito e dignidade entre si, dando valor a vida e aprendendo a valorizar o outro. Segundo Koelher (2003, p. 27-28):

A violência escolar pode envolver tanto a violência entre classes sociais (violência macro) como violência interpessoal (violência micro). No primeiro caso, a escola pode ser cenário de atos praticados contra ela (vandalismo, incêndios criminosos, atentados em geral). No entanto, a escola- enquanto organismo de mediação social- também pode ser veículo da violência de classe: a violência da exclusão e da discriminação cuja resultante maior tem sido o fracasso escolar. No segundo caso, a escola também pode ser cenário de relações interpessoais de violência: relações intergeracionais (professor-aluno, por exemplo) e relações intrageracionais (aluno-aluno).

Mas também sabemos que um dos grandes motivos que faz com que a violência cresça nas escolas é o uso e o tráfico de drogas que tem entrado com força nas escolas e tomado conta, influenciando esses estudantes a fazerem parte dessa sujeira.

As dificuldades encontradas: reflexão e perspectivas

Diante das dificuldades estruturais encontradas no ambiente escolar, não sabemos se podemos dizer que talvez seja uma das causas de tanta desmotivação que alguns alunos apresentam pelos estudos e o que vem deixando-os violentos, fazendo assim, cair o seu rendimento escolar. Nós do projeto PIBID, temos feito intervenções de forma diferenciada para chamá-los a participação e os mesmos demonstram grande interesse, pois esperam cada semana com ansiedade pelo dia da nossa ida a escola. Sei que não é o suficiente o número de horas-aula, sendo insatisfatório e o tempo limitado, não permite uma atenção igual a todas as habilidades exigidas, mas, utilizamos artifícios a fim de desenvolver amplamente as habilidades, enfatizando a competência adequada a cada situação e temas trabalhados.

Outro problema enfrentado na escola é a escassez de materiais audiovisuais, a exemplo dos retroprojetores, TV, caixa de som e data-show para um trabalho bem diferenciado, mesmo com essas dificuldades, planejamos e procuramos fazer e dar o nosso melhor para essas crianças que levam consigo carência e realidades diversas de vivência de mundo.

É possível perceber que, entre as discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico, uma das questões sempre em pauta é a formação de professores, a qual geralmente tem demonstrado ser insuficiente e bastante frágil, uma vez que não tem propiciado uma formação adequada aos futuros docentes e, logo, não os tem auxiliado no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.



A violência está presente em qualquer meio social e não apenas nas escolas, em todos os níveis e não apenas nas periferias ou escolas públicas. Ela sempre fez e continua fazendo parte da humanidade. Nas escolas muitos estudantes se sentem seguros para fazerem o que quiserem, pois, há a certeza da impunidade e tudo isso está ligado ao regime paternalista que reina em nosso país. As escolas não estão preparadas para lidar com essa situação e hoje as famílias transferem a responsabilidade de educar para escola. De acordo com Peralva (1997, p. 20):

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência.

Hoje, muitos adolescentes não têm a mediação dos pais, uma base familiar concreta. Os pais transferem para escola o dever que é primordialmente deles, “educar” no sentido de dar valores e exemplos, pois a educação não se faz apenas com palavras, mas também através de gestos. A escola recebe esses alunos, mas não tem recursos para dar essa estrutura, daí esses alunos ficam totalmente sem os mecanismos de controle das emoções e usa a violência como escudo de defesa. Então, perguntamos a nós mesmos para refletirmos: Qual sociedade teremos e qual de fato queremos no Brasil a mais alguns anos? E qual é a perspectiva de futuro para o Brasil, se a falta de educação e de valores continuar nas famílias e nas escolas do nosso país?

Diante do contexto escolar e dos problemas enfrentados em relação à violência física e verbal entre os alunos, resolvemos planejar de forma que trabalhássemos temas que os levassem a participação direta e a reflexão sobre determinadas práticas tais como: “Folclore brasileiro” que fez com que resgatasse e conhecesse variadas culturas, “As Diferenças” resgatando valores e respeito pelo próximo. E temos conseguido êxito.

Depois das primeiras aulas já se ouvia os elogios aos bolsistas e os alunos perguntando: “E os meninas (os) do PIBID vão vir hoje?”. As estratégias mostraram grande eficiência. A cada aula uma surpresa, motivação, aprendizado, entusiasmo, conquista, confiança e superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância que os bolsistas do PIBID tenham esse contato com a sala de aula e possam vivenciar a prática com os alunos do Ensino Fundamental, podendo perceber essas possíveis dificuldades encontradas na educação como a violência física e verbal entre



alunos e conhecendo a realidade escolar desde então, para que no futuro, possam saber lidar com as mesmas de forma significativa, buscando aprender e mostrar a diferença.

Portanto, é bastante relevante a necessidade do projeto nas universidades e que ele possa estar ampliando seus horizontes para que não apenas alguns de nós possamos participar, mas, todos os discentes possam ter essa oportunidade, que só tem a acrescentar na aprendizagem e no currículo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

KOEHLER, S. M. F. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. 2003.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano II, Nº 2, IEC, rio de Janeiro, 1997.



ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O ÁBACO

Deivison dos Santos Conceição
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
deivison.s.conceicao@gmail.com

Carla Maria Ferreira Bastos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
carla_fbastos@hotmail.com

Fernanda Eduarda de Araújo Nobre
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
nanda.nobre@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, relatamos os resultados de uma experiência realizada pelos bolsistas e um supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Matemática – PIBID, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na escola Municipal Dinorah Lemos da Silva, localizada na cidade de Amargosa-BA. O objetivo desse trabalho é relatar a implementação de uma tarefa utilizando o ábaco como uma prática em sala de aula. A tarefa propunha revisar os conceitos e algoritmos da adição e subtração. Foi analisado como os alunos discutiam, respondiam e associavam a proposta da tarefa, como iriam, desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos, e um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável, fazendo assim com que o aluno tenha muito mais interesse em aprender.

Palavra-chave: PIBID, Adição, Subtração, Tarefa.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência – PIBID tem como objetivo valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo incentiva os estudantes das licenciaturas para atuar no ensino básico.

Iremos começar a apresentar como ocorreu uma proposta de intervenção do PIBID de matemática no Colégio Municipal Dinorah Lemos da Silva, na cidade de Amargosa-BA, os professores supervisores de duas escolas públicas, entre elas o Dinorah Lemos da Silva, alunos bolsistas do PIBID e coordenadora, realizaram reuniões semanais no Campus do Centro de Formação de Professores - CFP. Nesses momentos, promovíamos discussões, reflexões e troca de experiências sobre problemas e questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Básico. Essas discussões ocorreram a partir da socialização de dificuldades e problemas vivenciados pelos professores em suas respectivas salas de aula.



Para o desenvolvimento dessa tarefa, procuramos encontrar as dificuldades dos alunos, demandas socializadas pelos professores supervisores e observações feitas em sala de aula pelos bolsistas ID. Neste relato estamos discorrendo e socializando uma experiência vivenciada no Colégio municipal Dinorah Lemos da Silva. Assim, após reuniões com os supervisores, alunos bolsistas e coordenadora da área (professora da universidade) passaram a pensar qual poderia ser a melhor forma de intervir nesta realidade. Assim em conjunto e de forma consensual com todos os participantes do grupo, optamos em apresentar para os alunos uma proposta de tarefa que pudesse ser estimulante e significativa, a exemplo do ábaco.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento e a experiência da aplicação dessa tarefa na escola.

SUBTRAÇÃO E ADIÇÃO

Para o desenvolvimento dessa intervenção, o grupo do PIBID foi dividido em duplas e trios pela coordenadora para realizarmos observações em dois colégios, com intuito de detectar possíveis dificuldades dos alunos.

No decorrer das observações percebemos que existia uma dificuldade em todas as turmas referente às quatro operações básicas. Com a utilização do material concreto o aluno tende a absorver com mais facilidade o conteúdo trabalho, com isso juntamente com o professor proporcionamos para o aluno uma aula mais divertida e diferente, onde ira despertar a criatividade e o raciocínio do aluno, onde os mesmo ira aprender matemática brincando. Segundo os PCNs a Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Onde beneficia sua integração num mundo social bastante complexo. Por conta disso decidimos explorar a subtração e a adição, uma vez que com esta os estudantes apresentavam maiores dificuldades. O PCNs aponta que, (PCNs, 1997, p.104):

O desenvolvimento da investigação na área da Didática da Matemática traz novas referências para o tratamento das operações. Entre elas, encontram-se as que apontam os problemas aditivos e subtrativos como aspecto inicial a ser trabalhado na escola, concomitantemente ao trabalho de construção do significado dos números naturais. A justificativa para o trabalho conjunto dos problemas aditivos e subtrativos baseia-se no fato de que eles compõem uma mesma família, ou seja, há estreitas conexões entre situações aditivas e subtrativas.



Para realização dessa tarefa, utilizamos o texto “Tarefa no ensino e na aprendizagem de matemática” de Ponte (2014). Esse texto nos deu um embasamento teórico e nos ajudou na construção da tarefa.

A Ponte (2005) considera que duas dimensões fundamentais das tarefas são o seu grau de desafio matemático e o seu grau de estrutura. O grau de desafio matemático depende da percepção da dificuldade da questão, variando entre o “reduzido” e “elevado”. Por outro lado, o grau de estrutura varia entre os polos “aberto” e “fechado”. Numa tarefa fechada é claramente dito o que é dado e o que é pedido e uma tarefa aberta comporta alguma indeterminação pelo menos num destes aspectos. Cruzando as duas dimensões, obtêm-se quatro tipos de tarefa.

DESENVOLVIMENTO DA TAREFA

Aplicamos a tarefa no dia 21 Setembro de 2015 em uma turma do 6º ano do turno matutino. Para seu desenvolvimento a turma foi dividida em dez grupos, sendo que após esta divisão distribuímos a primeira parte da tarefa (em anexo), juntamente com um ábaco para cada grupo. Em seguida, um dos bolsistas explicou a importância do ábaco e leu um pequeno texto que vem na tarefa para os grupos.

No segundo momento foi solicitado que os alunos tentassem responder a primeira parte da tarefa com o auxílio do ábaco, sendo que os bolsistas e o supervisor auxiliávamos os grupos sempre que preciso. Depois que os alunos responderam socializamos com a turma as respostas. Com isso foi distribuído a segunda parte da tarefa seguindo o mesmo procedimento anterior, foi determinado um tempo para os alunos responderem e logo após fazermos a correção.

A aplicação foi realizada em três aulas, sendo que a última foi logo após o intervalo. Esse foi um momento complicado, pois, os alunos não queriam terminar a tarefa, ficando assim para terminar na próxima aula do supervisor.

Tivemos dificuldades em executar a tarefa, os estudantes apresentaram ainda dúvidas sobre as casas decimais, outros tinham dificuldades com as representações no ábaco, apesar de saber as dezenas que correspondia a cada cor, além da dificuldade com as contas de somar.

Durante a execução tinha uns alunos inquietos entrando e saindo da sala, outros com má vontade, aparentemente com preguiça de fazer a atividade, outros ficavam quietos olhando os outros executarem a tarefa.

Esse comportamento nos levou a reflexões e inquietações a respeito das dificuldades ocorridas no procedimento. Os fatores que influenciaram para que isso acontecesse. Será que o horário influenciou no desinteresse? Por que essas dificuldades com as operações? Será que falhamos em algo?



Eles quando souberam que ia ultrapassar o horário da aula começaram a ficar ouriçados e inquietos, depois do intervalo eles nem queriam voltar para a sala de aula e demos a oficina por encerrada até a aula seguinte quando iríamos terminar e discutir a atividade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou a experiência da oficina do ábaco com bolsistas do PIBID, estudantes e supervisores da escola municipal Dinorah Lemos da Silva trazendo as dificuldades e as facilidades que enfrentamos com os alunos no desenvolvimento da atividade.

Houve uma pequena desmotivação ao ver que os alunos não demonstraram muito interesse com a oficina, mas continuamos mesmo assim, tentando fazer com que eles se interessassem.

Ao fim concluímos que o ábaco apesar de toda dificuldade enfrentada, é uma ótima escolha para revisão e fixação de algoritmos.

REFERÊNCIAS

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

PONTE, João Pedro da. **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Junho de 2014.



A ASTRONOMIA E O COTIDIANO: TRABALHANDO A LUA E SUAS FASES

Alane Araújo da Rosa;UFRB;
alane15@hotmail.com

Eliene Ferreira dos Santos; UFRB;
eligelai@hotmail.com

Nária Araújo de Freitas;UFRB;
naryaaraujo@hotmail.com

Ornélia Araújo da Rosa Lemos;UFRB;
ornelia_lemos@hotmail.com

Roseni Araújo de Freitas;UFRB;
macielrcc@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal o estudo da Astronomia, buscando através do tema proposto: A Lua e Suas Fases, uma motivação e pretexto para realização de um trabalho interdisciplinar levando em consideração a participação ativa do aluno, bem como o envolvimento dos professores, gestores, funcionários da escola e a comunidade local. Entendemos que ações como essa devem perpassar os muros da escola e ganhar notoriedade na comunidade adjacente. Desta forma, apresentamos para as crianças a proposta da construção de um Jornal intitulado *Luar Nosso de Cada Dia*. A proposta surge ainda em detrimento de trabalhar uma variedade de gêneros textuais em uma única fonte, o jornal, pois o mesmo é formado de hipergêneros. Outro ponto que deve ser ressaltado é a importância das crianças participarem de forma ativa da construção deste produto, já que os mesmos serão incientivados a criar, pesquisar, construir e ilustrar, participando assim de todo o processo até a versão final de um produto que será exposto para apreciação da comunidade local. Neste sentido, a participação das crianças é muito importante para que as mesmas ganhem confiança nas suas produções e avance no interesse a leitura e a escrita, bem como tenham um espaço onde poderão externar experiências vividas no dia a dia no que tange a Lua e suas fases. Ainda neste trabalho buscaremos incluir todas as crianças inseridas naquela unidade escolar, já que na mesma existem crianças ditas “especiais” tanto no que diz respeito a aspectos físicos como aspectos que se referem à indisciplina escolar.

Palavras-chave: Jornal. Interdisciplinaridade. Astronomia. Inclusão. Lua.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios dos professores em sala de aula na sociedade contemporânea, sem dúvida, é apresentar para as crianças os conteúdos a serem trabalhados de forma atrativa, e o mais próximo da realidade de cada aluno. Entendemos que trabalhar em sala de aula com



algo que é conhecido pelas crianças deve ser o ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Mas, essa ação não é fácil, nem sempre conseguimos ter a atenção de todos os alunos de uma classe. Competimos diariamente com a tecnologia, a internet torna-se nossa rival se não soubermos utilizá-la a nosso favor, incentivando as crianças a usá-la também para fins pedagógicos com o objetivo de enriquecerem seus estudos, e até mesmo auxiliar suas pesquisas.

Partindo deste pressuposto é que surgiu a ideia de trabalhar com o tema *A Lua e suas fases*, trazendo aspectos interdisciplinares que fizeram com que as crianças compreendessem de que forma esse satélite natural que orbita a Terra está diretamente ligado a nossas ações cotidianas, e, assim, poder identificar o que entendemos como assuntos direcionados a Astronomia e como muitos se utilizam deste mesmo satélite para realizar atividades do seu dia a dia, bem como justificar alguns mitos e lendas do nosso folclore.

Assim, surgiu a ideia de construirmos um jornal cujo tema central seria a Lua e suas fases. Neste jornal, as crianças poderiam trazer pesquisas solicitadas durante a aula, poderiam ainda produzir poemas, poesias, músicas e paródias referentes ao tema principal do jornal, promover debates entre equipes, socializar curiosidades e teria ainda a oportunidade de, junto com familiares, elencarem atividades exercidas de acordo com as fases da Lua, como, por exemplo, o plantio de determinados vegetais.

O produto final de todas essas atividades seria a confecção do *Jornal Luar Nosso de Cada Dia*, que foi exposto para visita da comunidade local. Esperamos também como resultado deste trabalho, levar as crianças a refletirem sobre o caráter instigador que a Astronomia possui, despertando nelas o desejo de aprender mais e de forma prazerosa e significativa.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos referentes à produção de um jornal escolar tendo como tema principal *A Lua e suas fases*. Esta experiência foi realizada em uma das escolas atendida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Licenciatura em Filosofia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Amargosa-BA. É nossa pretensão também apresentar a Astronomia como um dos pontos de partida para a reflexão positiva acerca da mesma e evidenciar uma aprendizagem significativa através de atividades



prazerosas e, sobretudo, a promoção da participação das crianças de forma efetiva e criativa evidenciando das mesmas a criatividade e a espontaneidade intrínseca em cada criança.

METODOLOGIA

Todas as atividades foram desenvolvidas na Esclola Municipal Rosalina Bittencuort (sede e anexo). No primeiro momento escolhemos as turmas e fizemos uma observação para conhecer o perfil das mesmas. Através deste contato inicial procuramos nos apresentar e, desta maneira, buscamos uma aproximação com os alunos, ganhando, assim, a confiança deles.

No contato seguinte, apresentamos a proposta de realizar com eles um jornal escolar intitulado, *Luar nosso de cada dia*. Iniciamos, então, questionando se eles já haviam lido ou visto um jornal. Nos casos positivos, pedimos que descrevessem o que encontraram de mais interessante no jornal. Nosso objetivo inicial era saber qual o conhecimento que eles tinham deste suporte que compões vários gêneros textuais.

Informamos para a turma que iríamos trabalhar como o tema Lua e propomos, ainda, que eles falassem o que sabiam sobre a Lua. Aproveitamos o momento e salientamos que a Astronomia é uma área de estudo que busca compreender o que aconteceu e acontecesse no universo. Salientamos também que com aquele trabalho que estávamos propondo poderíamos entender e conhecer aspectos sobre a lua que antes ignorávamos por não o conhecer, a saber, “as fases da lua como acontece?”, “O que é uma lua de sangue?”, “Mitos e verdades sobre a lua”. Levamos para sala alguns jornais e deixamos que eles o manuseassem.

O próximo passo foi dividir a turma em pequenos grupos. Cada grupo ficaria responsável por uma parte do jornal. Realizamos também um corredor informativo sobre a Lua. Para isso, propomos uma atividade para as crianças, intitulada “Uma viagem ao mundo da Lua”. Organizamos uma sala na qual os alunos puderam entrar e ficar por dentro de muitas informações e curiosidades sobre a lua.

Durante o período de produção do jornal, as crianças foram instigadas a pesquisar, criar, ilustrar e realizar produções escritas sobre a lua. Realizamos oficinas com as crianças para produzirem ou cantarem músicas referentes à lua. Ao final desta etapa, reservamos uma tarde para a exposição do produto final. Outro aspecto muito significativo durante a execução deste trabalho foi a nossa intervenção no sentido de propor, quando necessário, que as crianças fizessem a reescrita de suas produções. Esta metodologia foi interessante porque propiciou as crianças que estavam inseguras sobre a escrita de algumas palavras realizarem a reescritas das



mesmas de forma ortograficamente corretas, dando-lhes assim, autoconfiança para expor suas produções.

Exploramos, com as atividades realizadas durante o período, métodos que favorecessem a construção e organização interdisciplinar dos conhecimentos, tantos dos conhecimentos prévios quanto dos adquiridos durante a aplicação das atividades, tendo sempre em vista uma aprendizagem significativa.

RESULTADOS PROPOSTOS

As atividades propostas durante esse período almejaram contribuir para uma aprendizagem significativa, bem como despertar, nas crianças envolvidas direta e indiretamente neste processo de descobertas, desafios e a construção de saberes no que se refere a Astronomia. Esperamos que as atividades realizadas empiricamente tivessem obtido resultados positivos e que todos que participaram pudessem ter aguçado a curiosidade e, assim, buscassem respostas para tantas perguntas.

Temos consciência que apenas essa intervenção não dará conta das muitas dúvidas que as crianças têm, mas os primeiros passos já foram dados. Essa experiência propiciou que as crianças vencessem a timidez e seus próprios limites no que se refere à leitura, à escrita e até mesmo ao seu lugar como protagonista nesta experiência.

Vale ressaltar que a interação de todos durante o processo foi relevante para a inclusão daquelas crianças que muitas vezes ficam de fora de algumas atividades promovidas pelas escolas por não saberem ler ou escrever, ou por estar desentonado dos outros pelo fato de frequentarem uma turma onde alguns estão com distorção de idade/ série. Neste sentido, a inclusão foi um dos pontos marcantes deste trabalho.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os entraves encontrados, os desafios vencidos e as conquistas alcançadas, concluímos que os trabalhos tiveram resultados positivos. A participação das crianças de forma efetiva foi de grande valia e o desejo de saber mais, externado por alguns deles, nos instiga a realizar outros trabalhos como este, procurando aprimorar e trazer novos desafios para a sala de aula. Afinal, quando adentramos neste universo, a aprendizagem é recíproca, tanto “ensinamos” como de certa forma aprendemos, é essa reciprocidade que faz a educação ter um sentido maior, o de ensinar e ao mesmo tempo aprender. Aí está a beleza da Educação.



Por fim, que nossas crianças tenham a mesma oportunidade, tanto de acesso como de permanência na escola, independente da sua religião, cor ou classe social. Neste sentido, tanto a Astronomia quanto a inclusão tornam-se parceiras indispensáveis rumo às tantas outras descobertas que certamente terão nossas crianças.

REFERÊNCIAS:

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997



UMA VISÃO INCLUSIVA E ASTRONÔMICA DE FORMA INTERDISCIPLINAR

Alane Araújo da Rosa-UFRB/CFP
alanearaujo15@hotmail.com

Eliene Ferreira dos Santos-UFRB/CFP
eligelai@hotmail.com

Nária Araújo de Freitas-UFRB/CFP
naryaraujo@hotmail.com

Ornélia Araújo da Rosa Lemos-UFRB/CFP
ornelia_lemos@hotmail.com

Roseni Araújo de Freitas- UFRB/CFP
macielrcc@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais do Projeto PIBID Interdisciplinar: Uma Visão Inclusiva na Educação, cuja proposta está diretamente ligada ao diálogo entre educação, astronomia e inclusão. Trata-se de uma proposta de cunho interdisciplinar que possibilita a transversalidade entre a astronomia e outras disciplinas, utilizando-a na promoção da inclusão social. Entretanto, pode-se observar dificuldades de discentes e docentes de nível básico de ensino no que diz respeito à compreensão de conceitos referentes a este campo de conhecimento. Além disso, a tese que sustenta esta proposta está intimamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem que se referem à educação inclusiva. Embora, políticas públicas para educação inclusiva reafirmem que todas as crianças com perfil, capacidades e necessidades de aprendizagem própria tenham direito a educação, não é isso que podemos observar nas escolas. Para transformarmos essa realidade, deve-se priorizar o processo constitutivo de conhecimento na capacitação docente, com ênfase em uma formação que abarque todos os tipos de deficiências para que seja promovida qualificação pedagógica necessária a formação de professores. Nossa proposta aponta para o envolvimento da sociedade civil, notadamente nos processos que envolvem a família e sua relação com a escola, com a formação de professores, se quisermos garantir a exequibilidade de direitos a fim de promover inclusão social com qualidade. Realizaremos neste trabalho um relato de experiência do PIBID, socializando as práticas que ocorreram através de atividades interativas, empíricas ilustrativas e conceituais, baseadas em construções que consideramos produtivas.

Palavras-chave: Astronomia. Inclusão. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Como se sabe, a constituição expõe que todos os indivíduos são iguais perante a lei, ou seja, todos têm os mesmos direitos, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se, entre outros, o direito de participar no desenvolvimento e na construção de sua vida pessoal em sociedade, de maneira digna, feliz e de qualidade. Portanto, as mesmas oportunidades proporcionadas pela



sociedade aos alunos ditos “normais” devem ser extensivas aos alunos considerados como especiais. Nesta abordagem, torna-se absolutamente evidente que as instituições educacionais regulares, necessitam contar com elementos apropriados e suficientemente flexíveis, para facilitar aos tais educandos o pleno desenvolvimento das habilidades, a integração, participação e vivência no local ao qual faz parte de forma inclusiva. Então, a astronomia ligada a trabalhos interdisciplinar de forma inclusiva, contribui para o conhecimento do mundo que vivemos e fazemos parte, uma vez, nos instiga a questionar e obter certas curiosidades, tornando-nos mais atentos a tudo o que está a nossa volta. Destarte, o estudo da astronomia, a qual pode ser vista como um legado cultural da humanidade, a mesma deve ser abordada nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, sobretudo se tratando de fenômenos presentes no dia a dia. Dessa forma o subprojeto de Interdisciplinaridade, propõe que a escola favoreça/ofereça subsídios que possam contribuir no processo construtivo do conhecimento através de atividades interativas e lúdicas, promovendo assim, de forma igualitária a aprendizagem acerca da astronomia em consonância com a educação inclusiva.

OBJETIVOS

Diante da provocação de pensar nas temáticas nomeadas: “Astronomia e Inclusão”, na área de Ensino Fundamental I, das Séries Iniciais, comprometida com o sentido da vida, o real objetivo se dá de forma a desenvolver atividades de cunho interdisciplinar que possibilitam a transversalidade entre astronomia e outras disciplinas, visando mudanças de paradigmas e posição na busca de fazer valer verdadeiramente o direito a educação, bem como buscar remover barreiras impostas e ou apresentadas pela exclusão, utilizando-as na promoção da inclusão, a fim de estimular o interesse dos alunos pelo estudo dos astros celestes através de relatos de experiências, socialização de práticas baseadas nas experiências, ilustrativas e conceituais, além de promover experimentos interativos e lúdicos. Daí a importância de trabalhar os astros celestes, já que se refere a uma ciência que deixa as crianças instigadas, curiosas para compreender os conceitos e os fenômenos naturais, sendo assim, o trabalho se mostra relevante, para maior interação e compreensão a respeito de tais fenômenos. Promovendo assim, uma maior ampliação do saber.

METODOLOGIA



Nos dias atuais, já é evidente a questão do reconhecimento da diversidade entre os indivíduos, principalmente no que tange as questões voltadas para práticas inclusivas. Por isso, que a comunidade escolar, deve reconhecer a importância de valorizar a pluralidade dos saberes e as condições as quais os conhecimentos são transmitidos e adquiridos. De tal modo, é importante priorizar o processo constitutivo de conhecimento na capacitação docente, com ênfase em uma formação que abarque todos os tipos de deficiências para que seja promovida a qualificação pedagógica necessária a formação de professores, afim de diminuir as dificuldades de identificação e reconhecimento da astronomia e assim avançar em conhecimentos, sendo que, a astronomia favorece para provocação de perguntas em busca do saber. Como também, abrir as perspectivas no sentido de instigar a origem da vida, como tais questionamentos: O que é o Universo? Como ele é? E se teve origem? Qual o seu fim? Como surgiu a vida? Quais os astros existentes no espaço? Quantos planetas são habitados? Será que existe vida nesses mundos? Certamente estes estudos permitem saber mais de nós mesmos, como compreender melhor sobre o local onde vivemos. Portanto, as atividades devem referir-se ao respeito com a natureza e a tudo que está a nossa volta, reconhecendo também o nosso limite, embora saibamos que a astronomia proporciona avanços em questões tecnológicas, devemos respeitar a natureza e a sua grandeza. Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal William D'Ávila de Bastos em Amargosa- Ba, sobre a forma de oficinas temáticas nomeadas: “Astronomia e Inclusão”, na área de Ensino Fundamental I, das Séries Iniciais. Cujo objetivo, foi desenvolver atividades de cunho interdisciplinar que possibilitaram a transversalidade entre astronomia e outras disciplinas, utilizando-as na promoção da inclusão, a fim de estimular o interesse dos alunos pelo estudo dos astros celestes através de relatos de experiências, socialização de práticas empíricas, ilustrativas e conceituais, além de promover experimentações interativas e lúdicas.

RESULTADOS PARCIAIS

Não podemos deixar de notar que a astronomia é um bom assunto, principalmente para inserir as pessoas a ciência, a qual é totalmente indisponível para a atividade em cidadania, nos dias atuais. Desta maneira, durante a aplicação das oficinas, foram abordados conceitos sobre astronomia de formas dinâmicas no intuito de favorecer melhor compreensão sobre fenômenos naturais ligados ao dia a dia dos alunos. Nestas atividades, os alunos compreenderam em conceitos básicos e acontecimentos atrelados a astronomia, compartilhando de forma empírica e expositiva os conhecimentos, os quais possibilitaram a aprendizagem efetiva e significativa.



CONCLUSÕES

Como a astronomia é uma ciência que deixa as crianças instigadas, curiosas para compreender os conceitos e os fenômenos naturais, o projeto mostra-se relevante, de forma que foram realizados trabalhos voltados para maior interação e compreensão a respeito de tais fenômenos. Promovendo de tal modo, uma maior ampliação do saber. Durante as atividades, os alunos compreenderem conceitos básicos e acontecimentos ligados a astronomia, compartilhando de forma empírica e expositiva de conhecimentos que possibilitaram a aprendizagem de forma expressiva.

REFERÊNCIA

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/estudos-astronomia-623930.shtml>



A RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alane Araújo da Rosa-UFRB/CFP
alanearaujo15@hotmail.com

Eliene Ferreira dos Santos-UFRB/CFP
eligelai@hotmail.com

Nária Araújo de Freitas-UFRB/CFP
naryaaraujo@hotmail.com

Ornélia Araújo da Rosa Lemos-UFRB/CFP
ornelia_lemos@hotmail.com

Roseni Araújo de Freitas-UFRB/CFP
macielrcc@hotmail.com

RESUMO

O ambiente escolar consiste em um campo que tem o papel, dentre outras coisas, de proporcionar ao indivíduo uma compreensão ampla acerca de todos os elementos que o cerca, desde o seu nascimento até a sua formação enquanto cidadão pertencente a uma sociedade que ao longo do tempo passa por grandes transformações, transformações essas que precisam ser compreendidas não apenas a partir de um único ponto de vista, mas sobretudo ser analisadas sob diversas óticas. A História e a Filosofia são áreas de Ensino que em muitos aspectos se relacionam uma com a outra e essa relação consiste em algo bastante necessário, pois possibilita tanto aos alunos quanto aos professores que se transformem em seres capazes de pensar ética e politicamente acerca de diversas temáticas. Destarte, ao abordar sobre as pinturas rupestres e os sítios arqueológicos que existiram na pré-história e existem até os dias de hoje, eles podem ser objetos de reflexão tanto para a filosofia, quanto para a história. Analogamente, se formos abordar sobre os padrões de beleza podemos perceber que eles nem sempre foram pensados da mesma forma, na antiguidade, por exemplo, o que atualmente é denominado como belo naquele período não era visto da mesma forma. Sendo assim, ambas as temáticas podem ser refletidas tanto a partir da história quanto a partir da filosofia. É papel do educador reforçar esse diálogo, não só entre Filosofia e História, mas entre todas as áreas de ensino, as quais, podem ser pensadas de maneira mútua e transversal.

Palavras-chave: Filosofia. História. Educação. Transversalidade.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho consiste em desenvolver de forma mútua e transversal a articulação entre filosofia e história nas turmas do Ensino Médio e Fundamental, visando aprimorar transversalmente e de maneira contextualizada a íntima relação entre essas duas disciplinas, levando em conta os conteúdos programáticos de ambas nas diversas modalidades de ensino. Pois é importante que se pense que existe um diálogo entre a Filosofia e a História que precisam ser analisados sob uma ótica crítica para que todos os indivíduos, especificamente os alunos pertencentes à rede



básica de ensino possam refletir histórica e criticamente a respeito de determinados temas, por exemplo, se formos refletirmos nas pinturas rupestres e nos sítios arqueológicos que houveram no período pré histórico e existem até os dias contemporâneos, estas podem ser pensadas tanto sob uma ótica estética, a qual consiste em um campo da Filosofia, quanto sob uma ótica histórica. O mesmo acontece com os padrões de beleza, que existiram na antiguidade e aqueles que existem nos dias de hoje. Ambas as temáticas podem ser refletidas tanto a partir da história quanto a partir da filosofia. É necessário que reforçemos o diálogo entre elas.

OBJETIVOS

O seguinte trabalho tem por objetivo abordar as experiências iniciais com o ensino de Filosofia e História, que vem sendo desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – campus de Amargosa. Nossa principal intenção é a de promover a interação entre as disciplinas Filosofia e História nas escolas da rede básica de ensino, para que a partir disso os alunos e os professores possam compreender diversas temáticas de maneira mútua e transversal, tendo em vista que a transversalidade apresenta muita importância no processo educacional, pois a mesma, permite que o indivíduo adquira autonomia e criticidade no que tange a vários aspectos que muitas vezes são restritos a apenas uma área.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual Pedro Calmon e na Escola Reunidas Almeida Sampaio sobre a forma de oficinas temáticas no âmbito do Ensino Médio e fundamental. Destarte, iniciamos nossas atividades com uma oficina filosófica denominada “A invenção do Belo”; cujo objetivo foi suscitar questionamentos e posicionamentos acerca dos padrões de beleza impostos pela sociedade, pontuando as significações que foram dadas ao conceito de Belo ao longo da tradição filosófica e histórica, bem como procuramos desenvolver um diálogo de forma transversal em com diferentes áreas de ensino, como também analisar o que cada pessoa pensa acerca do tema “beleza”. Dando continuidade as atividades propostas foram realizadas uma oficina temática sobre o período pré-histórico brasileiro onde foi abordado sobre as pinturas rupestres e os sítios arqueológicos, sobretudo se tratando dos que existem nas regiões do Nordeste brasileiro, que hoje é objeto de estudo tanto para artistas quanto para historiadores que muito se interessam pelas pinturas e sítios.

RESULTADOS PARCIAIS



Tal temática teve por finalidade contribuir para que o aluno desenvolvesse um olhar crítico e reflexivo sobre a Pré- História brasileira bem como a compreensão sobre o modo de vida e comunicação de nossos antepassados, possibilitando ao mesmo um aprofundamento de suas bases conceituais á luz da filosofia e sua história proporcionando uma maior compreensão crítica sobre as implicações éticas e políticas no que tange aos temas propostos, os quais muitas vezes são poucos discutidos ao longo da vida escolar ou quando são discutidos não passam por uma reflexão nesses dois âmbitos (histórico e filosófico) que pretendemos trabalhar. Nesse trabalho, realizaremos um relato de experiência socializando as atividades que ocorreram através de práticas interativas como peças teatrais, atividades empíricas, ilustrativas e conceituais baseadas em construções artísticas e produtivas que muito contribuiu para o resultado positivo frente às atividades propostas.

CONCLUSÕES

Considerando a relação intrínseca que existe entre Filosofia e História almejamos, através de apresentação oral, maquetes, pôsteres e cartazes expor de forma minuciosa a relação que existe entre ambas em diversas modalidades, seja pensando na formação de nossa cultura ou até mesmo refletindo em questões voltadas para formação de indivíduos capazes de refletir sobre o papel que a sociedade exerce no que diz respeito ao que as pessoas compreendem pelas pinturas rupestres e os sítios arqueológicos no nordeste do Brasil como também a respeito do padrão de beleza imposto pela sociedade, o qual é considerado ideal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alice. **A Tradição Agreste: Estudo sobre a arte rupestre em Pernambuco.** Recife-PE. UFPE. 1987.

MARTIN, Gabriela. **Pré história do Nordeste do Brasil.** Editora: Universitária da UFPE, 2008.

PESSIS, Anne Pessis. **Identidade e Classificação dos registros gráficos pré-históricos no Nordeste do Brasil.** Editora: UFPE, 1992.

NOGUÉ, Carlos. **O Belo e a Arte segundo Platão.** Editora: Universitária de São Paulo, 2010.



RESULTADOS DE UMA OFICINA SOBRE O PLANETA TERRA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thailana S. S. de Santana¹
Bolsista do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. sthailana@yahoo.com.br

Alberto S. Betzler²
Professor, Centro de Formação de Professores – UFRB. a_betzler@yahoo.com

RESUMO

O ensino de astronomia pode ser usado como um fio condutor para possibilitar a compreensão de conceitos científicos variados. Neste contexto, realizamos uma oficina visando identificar o nível de conhecimento dos alunos do ensino fundamental do 2º ao 5º ano da Escola Municipal, situada na cidade de Amargosa (BA), sobre o planeta Terra. Inicialmente, os alunos responderam um questionário sobre a localização espacial de suas residências (bairro, cidade, país, continente e planeta). Ao fim da oficina, aplicamos novamente o teste aos discentes. No segundo teste, os alunos não só responderam a todas as questões, como levantaram outras que fomentaram discussões adicionais sobre o tema, o que não pôde ser visto no primeiro teste, pois os mesmos não possuíam conhecimento adequado para responder corretamente as questões apresentadas.

Palavras-chave: Astronomia. Interdisciplinaridade. PIBID. Ensino fundamental. Planeta Terra.

INTRODUÇÃO

A astronomia é a mais antiga das ciências e ao contrário do que hoje se pode pensar dela, seu surgimento e sofisticação foram derivados não só da fascinação natural que o firmamento exerce sobre qualquer um numa noite estrelada, mas sobretudo, das necessidades práticas humanas quando da época de seu surgimento. Numa travessia transoceânica, por exemplo, o único ponto de referência possível é o céu, por meio das estrelas, e todas as embarcações necessariamente tinham um astrônomo a bordo. Embora não houvesse meio preciso, na época, de determinar a longitude (ou seja, a posição horizontal em um mapa), os astros serviam como excelente referência para a indicação da latitude (a posição vertical), resolvendo metade do serviço em termos de determinação da posição.

O ensino de astronomia pode ser usado como um fio condutor para possibilitar a compreensão de conceitos científicos variados. Motivações e curiosidades, geradas pela discussão dos conteúdos de astronomia são importantes, pois auxiliam na construção do conhecimento dos alunos e na compreensão do mundo que os cerca (QUEIROZ, 2008). Neste contexto,



realizamos uma oficina visando identificar o nível de conhecimento dos alunos do ensino fundamental do 2º ao 5º ano da Escola Municipal, situada na cidade de Amargosa (BA), sobre o planeta Terra.

Inicialmente, considerando a importância do ensino de astronomia para o homem e introduzindo indagações sobre os fenômenos naturais, bem como o universo e suas origens, pedimos aos alunos que respondessem a um questionário sobre a localização espacial de suas residências (bairro, cidade, país, continente e planeta), a fim de identificar o quanto os alunos conheciam e o que eles imaginavam de fato sobre o tema. Após esta fase, realizamos uma apresentação de slides de imagens sobre a fauna, flora e climas encontrados em diversas partes do Brasil e do mundo. Os participantes foram indagados sobre a natureza e a disposição espacial no globo terrestre das imagens apresentadas. Nesta etapa da atividade, sugerimos aos discentes que desenhassem nosso planeta, conforme eles o imaginavam. No fim desta seção, apresentamos um vídeo que retrata a Terra vista da Estação Espacial Internacional.

Por fim, construímos um grande pôster, composto de várias imagens (animais, frutas, paisagens, etc.), selecionados pelos alunos de livros e revistas, que foi afixado no corredor da escola.

OBJETIVO

Promover práticas educativas de Ensino e Aprendizagem em astronomia e Educação Inclusiva, a partir de ações que nos possibilite construir o conhecimento interdisciplinar acerca do planeta Terra, partindo da realidade dos alunos e suas vivências no cotidiano. Articulando o saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade e meio-ambiente.

METODOLOGIA

Iniciamos a oficina com a aplicação de um pré-teste, onde buscávamos saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre a disciplina de astronomia bem como do planeta Terra.

Em seguida, continuamos numa breve apresentação em power point onde fomos mostrando imagens contendo paisagens diversas da Terra, astronautas, e demais temas que pudessem nos ajudar a introduzir alguns conceitos básicos sobre astronomia, utilizando também a interdisciplinaridade como suporte, já que as turmas eram compostas por alunos do ensino fundamental, onde esse tipo de conteúdo é muito pouco discutido, ficando muitas vezes, apenas nos conceitos mais básicos sobre o sistema solar e/ou estações do ano. Em seguida disponibilizamos momento para discussão e pedimos a eles que desenhassem a Terra como eles imaginavam que fosse.



Após recolhermos os desenhos, mostramos um vídeo, bem didático, para que eles pudessem ver como o planeta Terra era de fato, retratado pela Estação Espacial Internacional.

Afim analisar se houve fixação dos conteúdos abordados, aplicamos o mesmo teste aos alunos para que pudéssemos compara-los posteriormente (anexo 1).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários e discussões em sala de aula indicaram que os alunos não tinham noção do escopo da astronomia. O conhecimento dos discentes estava vinculado exclusivamente a conhecimentos tradicionais como, por exemplo, uma suposta influência das fases da Lua no processo de plantio de alimentos. Conforme mencionado por um aluno: “Não se pode plantar feijão quando a Lua estiver aparecendo durante o dia, senão nasce tudo bichado (sic)”. Em função disso, no decorrer da parte final da oficina, correlacionamos os conhecimentos astronômicos formais com os aprendizados que eles traziam, visando corrigir eventuais equívocos, e possibilitando uma melhor fixação dos conteúdos propostos.

Analisando os desenhos da Terra observamos que apenas 20% dos alunos reproduziram o planeta na forma de um globo, outro grupo, composto por 65% da amostra, desenharam apenas suas casas e cercanias. O restante dos discentes retrataram o céu composto da Lua, Sol, Terra e estrelas.

Na obra de Jean Piaget, no livro, “A representação do espaço na criança”, que instiga a evolução das representações espaciais a partir da imaginação, de como a criança imagina ser o universo a qual está inserida, coincide com os resultados encontrados nos desenhos analisados, onde se vê a evolução das representações infantis seguindo uma trajetória que vai desde a predominância de um realismo ingênuo, onde a criança acredita que o universo é do jeito que seus sentidos lhe informam: com uma Terra plana a qual se estende, como uma camada, um céu com pouca profundidade, onde o espaço é apenas um semi-espaço que se prolonga do chão para cima e a direção vertical é absoluta; até uma visão que tende a ser predominantemente conceitual e descentrada, extraída da cultura científica, com uma Terra esférica, onde a direção vertical é relativa, que é cercada por um espaço que se estende em todas as direções e possui grande profundidade, onde a Terra é apenas um entre os outros. Piaget faz uma boa distinção entre este realismo ingênuo e a objetividade no seguinte parágrafo:

“Há, porém, duas maneiras de ser realista. Ou melhor, é preciso distinguir a objetividade e o realismo. A objetividade consiste em se conhecer muito bem as mil intrusões do eu no pensamento de todos os dias e as mil ilusões que daí derivam – ilusões dos sentidos, da



linguagem, dos pontos de vista, dos valores etc. – que, para que se permita julgar, inicia-se por desembaraçar os entraves do eu. O realismo, ao contrário, consiste em ignorar a existência do eu e a partir daí assumir a própria perspectiva como imediatamente objetiva e como absoluta. O realismo é então a ilusão antropocêntrica, é o finalismo, são todas as ilusões que abundam na história das ciências. Na medida em que o pensamento não tomou consciência do eu, ele se expõe, efetivamente, às eternas confusões entre o objetivo e o subjetivo, entre o verdadeiro e o imediato; ele enquadra todo o conteúdo da consciência sobre um único plano, sobre o qual as relações reais e as emanções inconscientes do eu estão irremediavelmente confundidas”. Este amálgama de conceitos, esse processo de interação entre noções vinculadas à vi-vência concreta e noções abstratas, científicas, resultantes da mediação cultural, por nós de-tectado, parece ser bem descrito por Vygostky :

“Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados... Ao forçar sua lenta trajetória para cima [em direção ao geral e abstrato], um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente [em direção ao particular e concreto] ... Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.”.



Figura 1 - Desenhos dos alunos sobre como eles imaginam a Terra.



Fonte: Própria (2015).

Estes resultados denotam que a maior parte dos alunos não havia assimilado o conceito que residem em um planeta ou, alternativamente, consideram que a Terra é plana, assim como pensavam os antigos povos da Mesopotâmia ou os egípcios. Isto mostra como é importante introduzir os conceitos de astronomia, desde as séries iniciais, para auxiliar os discentes a descobrirem que estão imersos em algo maior do que imaginam. Na montagem do pôster, notou-se que os alunos tinham a tendência de selecionar fotos de localidades com praias, para compor o que seria um planeta Terra ideal, sendo que, os mesmos vivem num local onde a característica principal é a caatinga.



Quando questionados sobre o que gostariam de ser quando crescer, poucos possuíam sonhos maiores, como uma graduação, por exemplo, muitos diziam que ficariam sempre na roça ajudando aos seus pais na lavoura e que por conta disso, não conseguiriam ter dinheiro para estudar além do ensino médio. Esta característica demonstra a necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância de todos os habitats naturais no estabelecimento do equilíbrio do planeta, auxiliá-los a entender que morar na zona rural não é ruim e que podem sim, conseguir alcançar seus objetivos, mesmo oriundos de áreas carentes.

Para que essa mudança ocorra, cabe ao professor refletir sobre a importância de seu papel na vida dessas crianças, dar continuidade em sua formação, utilizar de meios interdisciplinares para aplicar o assunto, visto que os conteúdos de astronomia lhes permite mesclar várias disciplinas num só tema.

Ao final da oficina, após as discussões e aconselhamentos, aplicamos o questionário novamente e percebemos uma melhora significativa nas respostas, desta vez mais completas e elaboradas. Isso mostrou que atingimos nosso objetivo, que era ajudá-los a assimilar os ensinamentos da astronomia com as vivências diárias que eles possuíam. Ademais, prevalece a visão que nosso planeta é uma fonte inesgotável de recursos, que devem ser usufruídos pela Humanidade.

Ao inserirmos alguns conceitos na base da ciência, pudemos sentir sua influência em praticamente todos os ramos do conhecimento científico. E percebemos também, que com a crescente repartição do saber, as disciplinas sendo lecionadas separadamente nas escolas, as noções astronômicas estão sendo cada vez mais diluídas e sua importância no ensino decresceu de forma extrema. Com essa diluição, não só perde o ensino da astronomia, mas também o próprio professor, que se vê sem uma poderosa ferramenta de ensino.

CONCLUSÕES

A evolução do conhecimento astronômico ao das eras é algo que deve ser visto como motivo de grande orgulho para a raça humana. Sendo que, o mais importante nesse processo de conhecimento não é o acúmulo de informações, mas sim a sabedoria que ele carrega consigo. Tendo sido o saber a nossa principal preocupação ao levar esses conceitos aos alunos do ensino fundamental do 2º ao 5º ano da Escola Municipal, situada na cidade de Amargosa (BA), ajudando-os a compreender o nosso papel dentro do Universo.

Ao fim da oficina, aplicamos novamente o teste aos discentes. Os resultados foram bem melhores que os iniciais, pois, no primeiro momento, várias questões foram deixadas em



branco, porque os alunos não possuíam condições de responder. Verificamos também, que conseguimos alcançar o objetivo principal, que era contextualizar o planeta Terra como morado da Humanidade no cosmos.

De modo geral a astronomia está presente em alguns conteúdos da disciplina de Ciências, como as fases da Lua, estações do ano, dia e noite, movimento da Terra. Contudo, muitas vezes esses conteúdos não constam no planejamento do professor, ou porque ele desconhece o assunto ou não sabe explicar os fenômenos de maneira adequada e recebe uma pergunta que pode levá-lo ao constrangimento de não saber respondê-la, ou ainda, porque desconhecem a importância da astronomia como importante instrumento na construção dos saberes científicos nos anos iniciais.

Nossos resultados reforçam a ideia de que se faz necessário repensar a forma em como esta sendo ensinado o conteúdo de ciências para o ensino fundamental. Noções intuitivas de astronomia não devem ser menosprezadas, mas utilizadas para introduzir modelos que possuem maior embasamento físico. Além disso, a oficina possibilitou às professoras refletirem sobre seus saberes, que identificassem as concepções, muitas equivocadas, sobre o tema e as sanassem a fim de possibilitar um ensino melhor para os seus alunos. Sendo que, este ensino deve ser menos antropocêntrico uma vez que nossa espécie, assim como outras que floresceram na Terra, usufrui de recursos naturais que não são finitos.

REFERÊNCIAS

BISCH, Sérgio Mascarello. *Astronomia no ensino fundamental: natureza e conteúdo do conhecimento de estudantes e professores*. 1998. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PIAGET, Jean, 1926. *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Record. (Obs.: O ano indicado corresponde ao da edição original francesa, uma vez que edição brasileira não apresenta esta indicação).

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel, 1993. *A Representação do Espaço na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

QUEIROZ, Vanessa. *A Astronomia presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Londrina*. 2008. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/dissertacoes/vanessa_queiroz_texto.pdf>. Acesso em 26 de jan. de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1996. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



ANEXOS

ANEXO A - Questionário aplicado aos alunos, antes e depois, da oficina.

Escola Municipal Vivalda Andrade de Oliveira

Aluno: _____

Questionário de diagnóstico (turmas de 3º ao 5º ano)

Aonde você mora...

1. Em qual cidade? _____
2. Em qual país? _____
3. Em qual continente? _____
4. Em qual planeta? _____

O nosso planeta...

5. O que encontramos nele?

6. Como você acha que é o nosso planeta? Ou desenhe como você acha que é o nosso planeta.



AS CONTRIBUIÇÕES DE DEWEY E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB: O CASO DA PEDAGOGIA

Carlos Adriano da Silva Oliveira (UFRB)
carlosadriano0202@hotmail.com

Emmanuelle Felix dos Santos (UFRB)
emmanuellefelix@ufrb.edu.br

Tânia Maria Nunes Nascimento (SEC/BAHIA)
tm_nascimento@hotmail.com

Wedeson Oliveira Costa (OEM/UFBA)
wedesoncosta@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal identificar a influência do pensamento filosófico e pedagógico de Dewey na formação dos professores do curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB). Para caracterizar as dimensões fundamentais desse pensamento aplicou-se um questionário a quatro professores em formação do PARFOR e realizou-se uma análise buscando compreender a influência das concepções deweyanas sobre a atuação pedagógica desses profissionais. Os resultados evidenciaram que os professores da educação básica em formação apresentam considerações que dialogam com os fundamentos de Dewey sobre educação, democracia e experiência.

Palavras-Chave: PARFOR; PEDAGOGIA; EXPERIÊNCIA; DEWEY.

INTRODUÇÃO

Estudar questões preliminares sobre educação requer debruçar-se sobre as reflexões de teóricos que fundamentam práticas e filosofias educacionais. Historicamente, a educação passa por mudanças enraizadas de paradigmas que os diferentes filósofos educacionais teorizam no seu pensar a educação. Dentre eles, destaca-se neste artigo as contribuições de John Dewey.

John Dewey foi o continuador do Pragmatismo de William James e pioneiro no pensamento educacional baseado numa fundamentação filosófica, que considera a experiência como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo. (WESTBROOK, 2010). Ao refletir sobre o papel da experiência na educação em uma sociedade democrática e criticar o que a escola tradicional nos proporciona, busca-se, neste artigo, identificar qual a influência do pensamento filosófico e pedagógico de Dewey na formação de professores do curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).



Pensar em formação de professores é possibilitar que teorias embasem suas práticas pedagógicas. Nesse caso, com um foco nas teorias de Dewey, busca-se compreender as influências teóricas nessa formação. Para isso realizou-se uma análise a respeito da contribuição de Dewey na educação, através de leituras fundamentais dos livros *Democracia e Educação* e *Experiência e Educação* e do trabalho de investigação através do questionário realizado com quatro professores que estudam pedagogia no PARFOR da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY: A ESCOLA COMO AGENTE DEMOCRÁTICO NA SOCIEDADE

O filósofo da Educação e ativista social John Dewey foi um dos líderes da educação progressiva e propôs reflexões sobre o modelo de educação tradicional, provocando pensamentos no sentido de construir a educação para uma nova sociedade, para o futuro, em um mundo menos marcado pela opressão e diferenças sociais. Esse movimento recebeu denominações como Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressista. Vale dizer que seus pressupostos partiam da premissa de que o problema da educação repousa na inexistência de uma sociedade verdadeiramente *democrática*ⁱ (DEWEY, 2007).

Uma primeira lição a apresentar nas reflexões de Dewey são as relações entre sociedade/indivíduo, educação/democracia e a busca humana pela liberdade, levando em consideração que a educação e a ordem social constituem um todo indissociável, e seria impossível desejar a superação das mazelas de uma sem contar com as alterações da outra.

No estabelecimento dessas relações, a educaçãoⁱⁱ é considerada como uma necessidade da vida humana, que visa a manter e renovar a comunidade, operando a transmissão da experiência e reconstrução de práticas de valores coletivos, em que há reciprocidade de interesses e cooperação (DEWEY, 2007). Para fins de discussão acerca das concepções e reflexões sobre sociedade/indivíduo, educação/democracia de Dewey, tornou-se necessário a análise da obra *Educação e Democracia*ⁱⁱⁱ.

Antes de tratarmos destas percepções consideramos importante ressaltar que Dewey não pensa democracia como sistema de governo. Para o autor, uma sociedade democrática é quando a relação de um homem com o outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. (DEWEY, 2007).



Neste sentido, democracia é um modo de vida das pessoas. Diz respeito à condição dos seres humanos de buscar na coletividade atender aos anseios e desejos necessários à vida em sociedade.

Ao relacionar o princípio democrático com a educação, Dewey aponta como natureza do objetivo desse processo a dimensão de habilitar indivíduos a continuar sua educação mediada pela recompensa da aprendizagem como a capacidade de desenvolvimento constante, e assim configura-se a ideia de *processo de ações para um fim^{iv}*, onde cada etapa prepara o caminho para a seguinte (DEWEY, 2007). Dentro dessa conjuntura, os objetivos educacionais propostos pelo autor conformam-se de maneira ordenada e regular, onde ordem consiste na progressiva conclusão do processo:

[...] a importância da ordem e do espaço temporal de cada elemento; o modo como cada evento prévio leva a seu sucessor retoma o que foi propiciado e o utiliza em outro estágio, até chegar ao fim, que por assim dizer, resume e finaliza o processo. (DEWEY 2007, p.13).

A convergência dessa dinâmica processual de que cada evento prévio leva ao seu sucessor funciona da seguinte maneira: (a) observação cuidadosa, (b) sequência e ordem e (c) escolha entre alternativas. Essas sucessões ocorreriam no sentido de provocar um resultado, especialmente com os pontos interligados. Assim:

[...] A conclusão é que agir com objetivo é agir inteligentemente. [...] Aproximar a ação dotada de objetivo e atividade inteligente é o bastante para mostrar o seu valor. Somos muito tentados a extrair uma entidade do substantivo abstrato “consciência”. [...] Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que contenha as impressões das coisas físicas; é um nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo. (DEWEY, 2007, p.15 -17).

Em diálogo com a afirmação do autor, ressalta-se a importância de exercer planos de ação para intervenções no intuito de conseguir efetividade ante os objetivos, sobretudo pensar atividades deliberadas, observadas e planejadas para significar o fazer e superar propostas educativas que limitam a inteligência a ações mecânicas e instrumentais.

A par disto, Dewey (2007) discute sobre o propósito da educação apontando que é um absurdo discutir sobre os objetivos educacionais – ou de qualquer outro empreendimento – se as condições não permitem prever resultados e não estimulam os grupos sociais a olhar para frente e vislumbrar o efeito de determinada situação, um objetivo com um fim antevisto, dá direção à atividade, ou seja, agir com objetivo é agir inteligentemente.



Os educadores devem precaver-se contra fins que se dizem gerais e últimos. Cada atividade, por mais específica que seja, é geral em suas diversas conexões, pois conduz indefinidamente a outras coisas. Essa crítica nos indica que os objetivos da educação devem ser definidos no contexto concreto do educador e dos educandos. A educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas pode focalizar os problemas educacionais do presente (DEWEY, 2007).

Nesse bojo, propõem-se critérios para escolha de objetivos no processo concreto entre professor e aluno que visam superar as determinações externas e imposições que limitam a inteligência de ambos, tornando a educação um ato mecânico. Inicialmente, deve-se agir com *objetivos flexíveis* que permitam ajustes nas circunstâncias, possibilitando modificações, alterações e experimentações desejáveis, em contraponto a *objetivos externos* sempre rígidos e castradores (DEWEY, 2007). A dinâmica permeada por objetivos flexíveis reforça atividades significativas no processo. Cada fase orienta-se interligada e com valor próprio.

À constituição dessas dinâmicas subjaz um planejamento prévio, mediado por observações, antecipações e arranjos para continuidade da função. Importante salientar que os objetivos da educação são traçados pelas pessoas, e podem orientar-se para superação e transformação de um modelo não democrático, ou atuar em virtude de uma pulsão reprodutora da lógica de imposições e determinações externas.

Sobre as escolhas de *bons objetivos* e suas aplicações na educação, Dewey (2007) explicita que é necessário basear-se nas atividades intrínsecas de determinado indivíduo a ser educado, traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que recebem a instrução^v.

Contudo, o isolamento de objetivos e valores está atrelado ao problema da divisão da sociedade em classes, ou seja, uma rígida demarcação entre grupos sociais, e assim as experiências e as atividades não são compartilhadas igualmente entre seus membros, reforçando a constituição de uma sociedade não democrática. É perceptível a presença de diversos fatores que limitam a possibilidade de alcançar ideais educacionais democráticos nos dias de hoje. Existem problemas no modelo estrutural que alimentam a não democracia, evidenciados, especialmente, por uma série de dualismos classificatórios e hierarquizantes (trabalho e lazer, indivíduo e sociedade, atividade prática e atividade intelectual, homem e natureza, dentre outros).

Essa estrutura pautada em dualidades nos remete ao modelo de sociedade^{vi} grega antiga, que separava "educação como preparação para o trabalho útil e educação para uma vida de



lazer" (DEWEY, 2007, p. 29). Se as duas funções – aquisição de um meio de trabalho e aproveitar de maneira culta as oportunidades de lazer – fossem distribuídas igualmente entre os membros de uma comunidade, não ocorreria a ideia de existir qualquer tipo de conflito entre as atividades educacionais e os objetivos dos indivíduos, pois tanto um homem intelectual pode dedicar-se ao trabalho com esforço físico, quanto um homem que trabalha com o físico pode trabalhar de maneira intelectual, já que essas capacidades não estão em um ou em outro indivíduo.

A esses dois modelos que se distinguem em atividades livres ou servis, correspondem dois tipos de educação: a básica ou mecânica e a liberal^{vii} ou intelectual:

Algumas pessoas são treinadas com exercícios práticos para adquirir a capacidade de fazer coisas, de usar ferramentas mecânicas envolvidas na transformação de produtos físicos e na prestação de serviços sociais. Esse treinamento opera pela repetição e pela constante aplicação, não por meio do despertar e na nutrição do pensamento. Já a educação liberal objetiva treinar a inteligência para o seu uso mais adequado: o conhecer. (DEWEY, 2007, p. 34).

Nesse sentido, a função da escola é acabar ou diminuir essas relações dualísticas, contribuindo para a faculdade do conhecer com um fim em si mesmo, sem relação nem sequer com as práticas cívicas, ser realmente liberal ou livre. Dewey (2007) não recusa o valor de mudanças teóricas e sentimentais em nossa visão no mundo do trabalho; no entanto, considera que isso será em vão se a organização da sociedade não for alterada, isto é, se não houver uma sociedade democrática, definida como igualitária na distribuição do trabalho e lazer.

A partir disso, vemos a importância da democracia na sala de aula, a fim de promover discussões que esclareçam o direito de todos a serem educados tanto para um trabalho útil quanto para um trabalho intelectual, e que nesse sentido é possível "construir um plano de estudos que faça do pensamento um guia de prática livre, e que torne o lazer uma recompensa pela aceitação da responsabilidade do serviço, em vez de algo isento dele". (DEWEY, 2007, p. 46).

Nessa linha, a escola transforma-se num ambiente onde as diferenças entre as escolhas possam ser pautadas no respeito, ponto este importante para uma sociedade democrática, além disso, propiciando a escola um espaço onde as experiências sejam favoráveis para o aprendizado.

A EDUCAÇÃO ENRAIZADA NA EXPERIÊNCIA



Não há como discutir as contribuições de Dewey na educação sem referendar o papel da experiência na constituição do conhecimento. Em sua obra *Experiência e Educação* apresenta uma crítica ao modelo educacional tradicional, propondo uma educação calcada na experiência: "educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mas importante é que sejam claras as concepções do que sejam as experiências." (DEWEY, 2010, p. 29). Assim o autor, inicialmente, nos conduz a uma reflexão sobre o papel da nova Filosofia da Educação, que perpassa pela construção da definição do que seja experiência.

Ao buscar a terminologia da palavra em questão, verificamos que "Experiência" vem do latim *ex* "fora", mais *peritus* "testado com conhecimento" ou "conhecimento obtido através de tentativas repetidas", de *experiri*, ou seja, testado (Em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/experiencia>> Acessado em 13 de abril de 2013). Análogo a esse conceito de experiência é que Dewey tenta desconstruir a filosofia dualista difundida pelos gregos que busca respostas para a experiência através do reino transcendental, substituindo a relação alma/corpo por mente/corpo como mecanismo de desenvolvimento do conhecimento.

É importante salientar que conhecimentos desenvolvidos pela fisiologia, psicologia e biologia contribuíram significativamente para que a antítese alma/corpo perdesse, no campo das ciências, consistências. Os estudos nesse campo têm comprovado que

o sistema nervoso é apenas um mecanismo especializado em manter todas as atividades corporais trabalhando juntas. Em vez de ser isoladas delas, como um conjunto de órgãos e conhecimento apartado dos órgãos de resposta motora, é a estrutura pelo qual esses órgãos interagem mutuamente de maneira responsiva. O cérebro é essencialmente um órgão de efetivação do ambiente e as respostas a ele direcionadas. (DEWEY, 2007, p. 94).

Assim, é nas relações entre mente/corpo, nas interações das atividades orgânicas, através da estimulação dos campos sensoriais que o indivíduo passa a observar, comparar, particularizar, construir hipóteses e constituir a experiência. Desse modo, a concepção deweyana ultrapassa o aspecto biológico da relação entre corpos e natureza, quando defende a possibilidade da reflexão sobre a experiência. Essa reflexão se caracteriza por um fluxo e refluxo alimentado de significação que só acontece quando há continuidade na atividade gerando mudança naquele que pratica a ação. Desse modo, a experiência torna-se auto reguladora da aprendizagem, na medida em que promove o desenvolvimento de futuras experiências.

Dewey (2010) fundamenta a importância da qualidade da experiência para que de fato ocorra aprendizagem. Ele considera que na escola tradicional estas experiências, embora



presentes, sejam falhas do ponto de vista da conexão em experiências futuras, uma vez que assumem o efeito de distorcer ou impedir novas experiências, em contrapartida, na escola progressista essas ganham valor porque se perpetuam nas que sucedem.

Na verdade, quero enfatizar primeiro o fato de que os jovens têm e passam por experiências nas escolas tradicionais, e segundo, o fato de que o problema não é a falta de experiência, mas o caráter destas experiências- falho e defeituoso do ponto de vista da conexão com experiência futuras. (DEWEY, 2010, p. 28).

Mas que experiência é essa? Dewey considera que a distinção entre as experiências da escola tradicional e progressiva nasce na qualidade das que são oportunizadas aos alunos e professores. A escola progressiva apresenta experiências mais agradáveis na medida em que estimulam e preparam o aluno para experiências futuras, assim, "o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes." (DEWEY, 2010, p. 29).

Portanto, fundado nas experiências de qualidade da escola renovada surge a teoria do conhecimento por experiências, que se caracteriza como a reorganização das experiências para manter a continuidade da vida na medida em que essas atividades modificam propositadamente o ambiente e conseqüentemente o modo de pensar dos sujeitos envolvidos. Dewey (2010) sistematiza esse pensamento diferenciando-o do pensamento comum, caracterizando o pensamento reflexivo como ferramenta para resolver problemas do mundo sensível, do mundo da experiência. Esse pensamento é passível de ser alterado. Dá-se aí o método da experiência, que não é uma simples observação do cotidiano, mas um repensar os problemas da vida.

Só é realmente conhecimento o que foi organizado para nos habilitar a adaptar o ambiente a nossas necessidades e nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos. O conhecimento não é apenas algo de que temos consciência agora, mas a disposição que conscientemente usamos para entender o que acontece agora. (DEWEY, 2007, p. 105).

Conforme se pode perceber, o tema educacional de Dewey está alicerçado na experiência, na vivência do aluno e do professor neste mundo, acreditando que é possível, através de atividade prática e de sua própria reflexão, estabelecida na relação mente/corpo, problematizar a prática e assim construir verdades que não são absolutas ou divinas, mas significativas para os sujeitos.

Neste sentido a educação precisa ser significativa, ou seja, uma educação onde os alunos sejam tratados como seres ativos, o professor não seja dono de uma verdade absoluta e não



transmita conhecimento ou padrão moral únicos, mas conteúdos que signifiquem para os alunos.

Darling-Hammond (2010 *apud* DEWEY, 2010, p. 130), ratifica a concepção de Dewey sobre experiência e educação pontuando como implicações para o ensino a relação que o professor tem com o aluno e o conteúdo:

A questão principal para uma educação que busca tornar o aprendizado significativo é a habilidade do professor em produzir interações entre os impulsos, a curiosidade e o conhecimento prévio do aluno e a matéria que está sendo estudada - trazer a matéria para dentro da experiência, como sugeriu Dewey, ao invés de achar que a experiência do aluno é irrelevante. Ao mesmo tempo, o professor deve ser capaz de se comprometer com o currículo, pensando e desenvolvendo a continuidade da experiência que contribui para a compreensão e cria hábitos mentais. [...] O papel do professor não é passivo; ao contrário, o professor está explorando ativamente como construir experiências e adaptar as matérias a fim de conectá-las com os interesses e capacidades dos alunos.

Quem conta com a existência de alunos ativos, participantes, pensantes, tem que necessariamente transformar aquilo que quer ensinar em algo proveitoso à vida deles, que possa contribuir com a sucessão de experiências que deverão provar ao longo da vida. Neste sentido, embora a concepção deweyana não alcance o campo técnico como aquele ocupado pela Didática que vai dizer como despertar o interesse do aluno, estabelece a necessidade fundamental, sustentada na sua filosofia, de que o conhecimento a ser ensinado deve ser significativo para o aluno, e para que isto ocorra deve haver interesse dele sobre aquilo que vai ser ensinado.

AS CONTRIBUIÇÕES DE DEWEY NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO PARFOR: COM A FALA OS PEDAGOGOS

Esta seção destina-se a compreender como as contribuições de Dewey influenciam na formação dos professores em formação no PARFOR, no que se refere às noções de escola, sociedade, democracia e conhecimento. Para isso, analisamos os dados obtidos no questionário que nos proporcionou a formação de categorias que respondem ao objetivo da pesquisa.

As questões do instrumento de pesquisa encontram-se divididas em duas temáticas: a primeira compreende as relações entre escola e sociedade, bem como papel desse modelo de escola na sociedade e a segunda trata acerca de práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre professor e aluno e as ideias de conhecimento por meio da experiência.

Em uma análise preliminar das respostas dos professores em formação realizamos uma tabulação dos dados onde se verificou que entre os quatro professores questionados, todos



cursavam o quarto semestre de Pedagogia do PARFOR. Desse quadro, três lecionam nos anos iniciais do ensino Fundamental e um na Educação Infantil, com a faixa etária entre 38 a 53 anos, e experiências profissionais de 13 a 32 anos.

Em relação à primeira temática acerca das relações entre escola e sociedade, e o seu papel na sociedade percebeu-se que os professores concebem a educação como elemento próprio da vida humana, no que se refere à formação e transformação/modificação da sociedade. A seguir algumas respostas dessa relação entre educação e indivíduo, onde eles delineiam que educação é:

P1: [...] O principal processo de modificação do homem em sua sociedade.

P2: O alicerce para a formação humana.

P3: [...] É algo de grande importância na atualidade, sendo processo de renovação [...] sendo assim podemos dizer que é um processo em que há cuidados para haver boas transformações e aprendizagens.

P4: [...] É a própria vida. [...]

A partir desses extratos nota-se uma relação entre educação, indivíduo e sociedade, na qual os professores demonstram conceber a educação como algo de ordem social e individual; como também, argumentam que a educação é importante para a transformação ou modificação do indivíduo em sociedade. Outra análise pode ser alcançada na resposta do professor P4, quando conceitua a educação como algo da própria vida do homem. Segundo Dewey (2007), a educação é uma necessidade da vida humana, além disso, o autor considera a educação e sociedade como um todo indissociável.

Ao entender a concepção de educação posta por Dewey, surge o grande conflito: pensar numa educação democrática para uma sociedade capitalista. Numa sociedade dividida por classes, os objetivos da educação alienam-se de acordo com os princípios e fins de cada classe social. Não há apenas uma educação, mas “educações” estabelecidas de fora para dentro ou externamente impostas. Na resposta de P1 podem-se indagar possíveis desencontros de ideias entre o que se pensa em educação e de como ela se concretiza socialmente:

P1: [...] educação é um processo coletivo em que envolve toda sociedade, onde cada cidadão adequa seu comportamento focando méritos de acordo sua vivência.

Embora compreenda educação coletivamente, apresenta nas suas entrelinhas um objetivo ou fins, que é conquistar méritos individuais de acordo com a vivência, que aparentemente se coaduna como as experiências obtidas num contexto social de desigualdades.



As reflexões de Dewey intensamente nos oferecem a concepção de que uma educação democrática é possível numa sociedade democrática, cujas organizações são instituídas equitativamente pelos envolvidos e não por autoridades externas. Essa concepção de sociedade difere totalmente das concepções apresentadas pelos professores, especialmente de P1 e P3:

P1: [...] vivemos em uma sociedade onde os direitos do cidadão não são muitos respeitados, mesmo falando em valores não conseguimos confrontar em uma sociedade democrática.

P3: [...] vivemos em uma sociedade, muitas vezes, quando cidadão não possamos ser livre totalmente [...].

Três dos quatro professores questionados declaram não viver em sociedade democrática e aquele que declara viver em sociedade democrática o declara como uma sociedade democrática em direitos (leis) e não em deveres (garantias) ou valores:

P4: Vivemos numa democracia e, que todos tem direitos e deveres, porém, as leis não são cumpridas de forma igualitária. Vivemos numa sociedade desigual, em que o ser humano vê o outro como ter e não como ser.

Ainda sobre a categoria educação e sociedade, destacamos a conceituação de P3 sobre educação, pois o mesmo dar ênfase às vivências, relacionando-as à pesquisa e problematização, não como algo corriqueiro, mas interligado ao conhecimento, que educa e transforma em consonância com a teoria deweyana.

P3: Atualmente hoje podemos conceituar educação como algo de grande importância na atualidade, sendo processo de renovação, conhecimentos e vivências renovadas, pois hoje tudo é pesquisa, questionamento... sendo assim, podemos dizer que é um processo que há cuidado para haver boas transformações e aprendizado.

Intrigante é que ao tentar conceituar educação, P3 inicialmente enfatiza que a educação é importante na atualidade. Por que a educação torna-se importante na atualidade? A educação de outrora não era importante? Daí a ideia de que existe educação que não renova e outra que renova; educação que não nos proporciona pensar e educação que problematiza. Antes não havia pesquisa e questionamento? Qual era a educação de outrora?

Estes questionamentos que P3 nos proporciona favorecem a análise que conduz à segunda e à terceira categorias: as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre professor e aluno; e a relação da construção do conhecimento por meio da experiência. Dewey ao diferenciar as experiências a partir da Filosofia Tradicional e da Nova Filosofia Educacional, nos convida a refletir sobre o papel da escola e suas práticas pedagógicas, especificamente das relações entre professor e aluno.



Sobre essa temática, os professores destacam alguns pontos acerca do papel da escola na sociedade, quando se observou pontos de vistas que puderam ser caracterizados de acordo com as concepções deweyana. Nesse sentido, destacam-se as respostas de dois professores.

P1: A escola exerce um papel de suma importância na sociedade, onde transforma o meio comportamental de cada cidadão, dando-lhe oportunidade para vivenciar um mundo em aprendizagem.

P2: O papel da escola é ser ponto de intermédio entre educação e sociedade.

Na análise das respostas foram consideradas as relações estabelecidas entre escola e sociedade. No registro do professor P1 é possível verificar que a escola tem um papel primordial na sociedade, como espaço de transformação do cidadão, além de ser um espaço de aprendizagem sobre as vivências do mundo.

Além disso, o professor P2 traz uma breve associação estabelecida entre a sociedade e educação, que de maneira mais explícita Dewey traz em suas reflexões. Sob essa análise, Cambi (1999) argumenta que o objetivo de Dewey em suas produções se atrela a formação de cidadãos, para que por meio da educação progressiva, possam se desenvolver individualmente e socialmente.

Embora declarem explicitamente não viver em sociedade democrática, compreende que o papel da escola, especificamente do professor, é conduzir o aluno a pensar:

P4: Levar o aluno a ter conhecimentos para tornar-se cidadãos críticos capazes de resolver situações problemas ao longo da vida.

Dentre as questões que diferem o papel da escola tradicional da escola progressiva é que na escola tradicional o professor é o detentor do saber. Todo ensino está centrado na figura do professor e o aluno é um receptor desse conhecimento. Em contrapartida, na escola progressiva o professor é reflexivo e os alunos são ativos, participam, opinam. Suas experiências e problemas cotidianos são considerados no contexto de aprendizagem.

Essas diferenças postas, a partir de contextos práticos na sala de aula, são declaradamente reconhecidas pelos pesquisados. Numa situação problema da relação professor/aluno num contexto tradicional e progressivo, todos os professores identificaram as posturas e formas de aprendizagens oriundos das relações estabelecidas. Sobre o processo de ensino e aprendizagem os professores posicionam-se ao afirmar que:

P2 [...] tudo que o aluno traz é de suma importância.

P4 [...] O professor precisa provocar o aluno, perguntar onde? O que? Por quê? E se fosse você?



Na perspectiva dialógica com o aluno, os professores pesquisados reconhecem que o aluno tem conhecimento, para além disso, P4 parece dialogar com os princípios de Dewey ao declarar que:

P4: [...] hoje o professor leva o aluno a pensar. Os alunos têm capacidades de desenvolver suas atitudes com liberdade, expressar suas ideias, trocar informações.

No entanto, apesar de todos declinarem para a importância do aluno e dos conhecimentos prévios que ele traz enquanto aprendizagem, a maioria dos pesquisados trata a experiência como algo elusivo, sem um rigor científico, como se toda experiência educasse. Daí o medo da banalização da escola progressiva.

Para Dewey quem conta com a existência de alunos ativos, participantes, pensantes, tem que necessariamente transformar aquilo que quer ensinar, os conteúdos, ou valores em algo relacionado com a vida dos estudantes, com suas experiências. A concepção deweyana estabelece a necessidade fundamental sustentada na sua filosofia de que o conhecimento a ser ensinado seja significativo para o aluno, que haja interesse do aluno naquilo que vai ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a concepção da Educação em Dewey, deve-se partir da ideia de que a Educação é um fenômeno criado pela e para a sociedade e que este fenômeno se realiza adequadamente nas relações sociais que necessariamente devem constituir sentido. Partindo deste fundamento observa-se na análise do questionário respondido pelos professores da educação básica em formação do PARFOR a influência da concepção deweyana sobre sua prática pedagógica apresentando posições que dialogam com os fundamentos de Dewey sobre educação, democracia e experiência.

Os professores têm ideia de que a educação precisa primar pelo desenvolvimento de uma escola democrática que contribua para superação da realidade desigual do mundo em que estamos vivendo. Nesse sentido, é preciso que na escola exista liberdade de exposição e expressão, para que o conhecimento possa se desenvolver e os alunos possam crescer como seres sociais, que saibam viver coletivamente.

Tendo em vista esse desenvolvimento, acredita-se, que a ausência de uma escola democrática está relacionada com a falta de uma formação profissional que esteja centrada no conhecimento da prática pedagógica, ou em oportunidade de vivenciar um sistema educacional



que favoreça um processo de ensino-aprendizagem que valorize as experiências individuais dos alunos.

Apesar das ideias de Dewey serem retomadas desde os anos 80 em razão do clima político de redemocratização, visando incrementar a discussão sobre o papel social da escola, este estudo traz indícios acerca das dificuldades em estabelecer a relação entre sociedade e escola, em virtude do fato de não vivermos numa sociedade realmente democrática.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINO, L. M. Paradoxos da Democracia. **Revista Filosofia, Ciência e Vida**. Ano VI. N° 70, maio de 2012. (Pg. 62 a 71).

PÚBLICO (WORDPRESS 2004-2013) Homepage da origem da palavra- Site de etimologia. Disponível em: < <http://origemdapalavra.com.br/palavras/experiencia>> Acessado em 13 de abril de 2013.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey: Vida e Educação**. Coleção Os Pensadores. Abril Cultura. São Paulo. 1980.

TRINDADE, Christiane C *et al.* Democracia, cultura e educação no pensamento de Dewey. In: III Semana da Educação: Educação é cultura, cultura é educação? - FEUSP, 2005, São Paulo. **Anais da III Semana da Educação**, 2005.

WESTBROOK, Robert B. (Org.). Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massagana, 2010.

- i Os princípios de Dewey, segundo o próprio autor, não são possíveis em uma sociedade não democrática. (DEWEY, 2007)
- ii O educador brasileiro Anísio Teixeira reporta-se ao conceito de educação de Dewey como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir, o curso de nossas experiências futuras. (TEIXEIRA, 1980, p. 116).
- iii Livro produzido com o objetivo de realizar uma apresentação e comentários dos princípios pedagógicos de Dewey (2007).
- iv John Dewey (2007) usa o exemplo da produção/trabalho das abelhas como um modelo de ação em processo. (p.13).
- v A tendência é de desconsiderar as necessidades intrínsecas, onde o adulto leva algo pronto, uma maneira de uniformizar e não considerar habilidades e fraquezas dos jovens. Nesse processo o professor impõe os objetivos assim como sofre a imposição de metas, bem como é vital o cuidado entre o todo e as partes – fins e meios (DEWEY, 2007, p.23-25).
- vi A divisão social entre os que servem de meio para subsistência material e os que se ocupam de atividades racionais ou inteligentes determina o dualismo filosófico e educacional estabelecido pelos gregos (DEWEY, 2007, p. 33).
- vii Sobre o termo liberal, nas concepções atuais e posterior a Dewey, esse termo é utilizado numa perspectiva de uma educação atrelada aos interesses do capital; dos interesses do mercado, da formação de mão de obra engessada, inflexível e legalista, contudo, na obra *Democracia e Educação*, o termo liberal é utilizado em outra acepção.



FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PERSPECTIVAS

Regiane Santana de Souza¹
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: re_530@hotmail.com

Fágna Gonçalves dos Santos²
Universidade Cândido Mendes - UCAM
E-mail: fagnaaguia@gmail.com

1 - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e Mestranda em Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

2-Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e Especialização em andamento EAD pela Universidade Cândido Mendes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre a formação do professor para a Educação Infantil, entendendo a formação como essencial para a efetivação de uma educação humanizada e produtora de significados. E entende-se, neste contexto, que o professor possui papel fundamental na mediação/aprendizagem da criança. Nesta perspectiva, o professor precisa de uma formação adequada e continuada, bem como a valorização dos saberes e experiências já incorporados neste profissional; desse modo, serão discutidos alguns aspectos históricos e desafios contemporâneos que permeiam a docência na Educação Infantil. Aportes teóricos como Bonetti (2006); Kramer (2002); Tardif (2010), Kishimoto (2000), e outros, foram essenciais para o embasamento do trabalho. Portanto, discussões e reflexões são essenciais para instigar um debate profícuo sobre a temática.

Palavras-Chave: Formação do professor. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A questão da formação do professor para a Educação Infantil é amplamente discutida. Entretanto, é necessário refletir significativamente na formação deste profissional, que está em contato direto com a educação de crianças, pois após o âmbito familiar a escola é o ambiente que a mesma permanece por maior período, necessitando de atenção e educação qualificada para sua formação enquanto cidadão. Nesta proposição, o objetivo central deste trabalho é tecer reflexões sobre a formação do professor para a Educação Infantil, entendendo que o mesmo possui extrema relevância para a educação das crianças. Nesta perspectiva, utilizaremos como aporte teórico autores que discutem a temática da formação do educador e da educação infantil como Bonetti (2006); Kramer (2002); Tardif (2010), Kishimoto (2000) entre outros, bem como documentos legais que asseguram o ensino para a modalidade.

Deste modo, a formação e valorização do profissional para a educação infantil perpassam por aspectos como, “à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas como férias e aposentadoria, entre



outros” (BONETTI, 2006, p. 2). Sabemos que ao professor são delegadas diversas atribuições e isso implica uma constante formação adequada para a educação de crianças, potencializando a construção do conhecimento.

Portanto, a errônea prática de que a Educação de crianças não requer profissionais totalmente capacitados, ou até mesmo “leigos” desarticula-se cada vez mais, vinculando-se ao passado histórico de educação assistencialista. E, entender que a formação em serviço aliada à prática é essencial para a construção de uma educação que garanta inserção social e autonomia.

Priorizar a formação profissional é antes de tudo, dar condições para que o docente tenha sua formação em serviço e neste sentido, as políticas públicas precisam “sair do papel” e ocorrer de fato, minimizando assim os ranços históricos que ainda insistem em apresentar a Educação Infantil como menos importante que as outras modalidades do ensino.

Desde que a Constituição de 1988 assegurou à criança de 0 a 06 anos o direito à educação em creches e pré-escolas, estudos, pesquisas e aparatos legais têm apontado para a necessidade de aprimorar a formação dos professores que atuam ou almejam trabalhar na Educação Infantil. Desse modo, a formação do professor de Educação Infantil assume um papel de maior relevância, pois, a criança, sendo um sujeito de direito, cabe aos profissionais, numa ação indissociada de educar e cuidar a responsabilidade do primeiro contato infantil, em um espaço formal de educação diferente e fora do âmbito doméstico, precisando, portanto, atender as especificidades das crianças dessa faixa etária com compromisso social.

Essas experiências iniciais são muito significativas e poderão influenciar todo o seu desenvolvimento posterior. Por isso é muito importante que os profissionais que trabalham com essas crianças estejam devidamente preparados para se relacionar com um conjunto de desafios que envolvem a prática da Educação Infantil: compreensão como as crianças aprende, sensibilidade, percepção, flexibilidade e a capacidade de observação cuidadosa às diversas formas de expressões das crianças.

Nessa direção o professor de Educação Infantil precisa de uma formação específica, a fim de valorizar a história, experiências de vida e os conhecimentos das crianças, além de saber e reconhecer essas necessidades individuais, sem desconsiderar o contexto social no qual estão inseridos.

No ensaio que ora se apresenta refletiremos brevemente no sentido de priorizar a formação do professor que atua em creches e pré-escola, bem como sua valorização, para que possa garantir-lhes condições favoráveis para exercer a docência com crianças e assim contribuir com uma educação de qualidade.



ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

No Brasil, as primeiras instituições destinadas às crianças, segundo Kuhlmann Jr. (2006), foram instaladas no Rio de Janeiro, na Bahia e posteriormente em São Paulo; sendo escolas denominadas *Jardins de Infância*, difundidas por Froebel, na Alemanha e considerado o primeiro estágio do ensino primário, se assemelhando com o ensino infantil atual. Visava também ao desenvolvimento harmônico da criança, ou seja, “modelar” a criança para a convivência em uma sociedade “organizada”, com o cunho de uma educação moral. Sobre este aspecto, podemos perceber que os Jardins de infância possuíam uma educação mais mecanizada e voltada para a moralização e ao controle social.

As creches eram voltadas para as famílias de classes economicamente desfavorecidas, cujas mães precisavam trabalhar fora do ambiente doméstico, evitando o conseqüente abandono das crianças. Pode-se perceber que a proposta das creches do século XIX primava pelo simples acolhimento de crianças pobres de mães trabalhadoras, dando pouca ênfase a uma proposta pedagógica de educação infantil, mas sim, tendo como principal intuito a proteção à infância.

Nessa perspectiva, a educação era de cunho compensatório tendo a função “de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.” (KRAMER, 2006, p. 24). Contudo, ultimamente, busca-se superar esta visão compensatória da educação, pois ainda é carregada de fortes traços históricos e preconceitos em relação às classes economicamente desfavorecidas; são desafios que necessitam ser superados.

Diversos documentos asseguram legitimidade para a Educação Infantil, como a constituição federal de 1988 em seu artigo 208/IV que afirma “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, entre outros.

Para tanto, é necessário, antes de tudo, que o profissional tenha formação adequada para a educação de crianças de 0 a 5 anos e ultimamente, apesar de haver mais políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil, a formação docente ainda é insuficiente.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 instauraram uma nova ordem social e cultural na forma de conceber a criança na organização da sociedade, como um sujeito de direitos, devendo a educação ser assegurada desde o nascimento. Somada a essa nova categoria cidadã da criança pode-se destacar que, a partir da LDB, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. Arelada à relevância como um nível formal da educação, foi



exigido que a habilitação inicial para trabalhar com as crianças de 0 a 06ⁱ anos seria em nível superior, aceitando-se, no mínimo a o nível médio na modalidade normal, devendo, a formação continuada dos profissionais ser assegurada pelo sistema de ensino, em constante associação entre teoria e prática.

A LDB apontou para as próximas décadas a necessidade de regulamentações para fazer cumprir o prescrito na lei máxima da educação. Dentre as quais a formação mínima para atuar na Educação Infantil. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL insere-se também no contexto das políticas que prometem garantir à qualidade da Educação Infantil no Brasil. Contudo, percebemos que a maioria das propostas de formação tem objetivos proclamados que não atingem os objetivos reais e, muitas vezes, são inalcançáveis para as realidades das instituições escolares; é então que torna-se necessário um olhar sensível à realidade local bem como a valorização de saberes já incorporados no profissional.

Destarte, para possibilitar a titulação dos profissionais que não possuíam a formação exigida pela legislação vigente, cria-se o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, como um programa à distância, que confere o diploma na modalidade normal para o exercício da docência na Educação Infantil. O público alvo do curso eram professores em exercício de creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, conveniadas ou não.

Os objetivos principais do programa foram valorizar o magistério, oferecer condições de crescimento profissional e pessoal do professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a cinco anos, elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; auxiliar os estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em magistério para Educação Infantil os professores em exercício, (PROINFANTIL, 2005). Apresenta-se como um programa emergente para obter um “nivelamento” mínimo para a atuação do profissional na Educação Infantil; é válido, contudo é necessário possuir a sensibilidade de que os professores também são construtores de saberes e que as propostas não precisam ser verticalizadas, mas construídas e dialogadas no seio escolar.

Nóvoa (1999) alerta-nos para o excesso de retórica política e esvaziamento das práticas. O autor afirma que muitas vezes os professores são olhados com desconfiança, e ao mesmo tempo são bombardeados de discursos que os posiciona como elementos essenciais para melhoria da qualidade do ensino e progresso social e cultural. Geralmente, um grupo de burocratas que



pensam em programas, ocasionando numa deslegitimação dos professores como produtores de saberes, e designam novos grupos especialistas como ‘autoridades científicas’.

Além disso, a realização de propostas pedagógicas que respeite as especificidades infantis são apropriadas pelos modelos pedagógicos e de representações – aprendidos em programa de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais – como elementos pertinentes às ações educativas, e geralmente, os professores não os vêem criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional, talvez por não possuir formação adequada.

A construção de uma proposta pedagógica requer optar por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade das crianças – concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Implica, portanto, elaborar discursos que estimule mudanças, numa perspectiva de currículo para as crianças.

Nenhuma prática é neutra e todos trazem dentro de si ideias pré-concebidas que, muitas vezes, sobressaem e prevalecem em relação aos discursos dos programas de formação continuada ou em serviço, se não seguem o princípio da reflexão-ação-reflexão. Pensar a trajetória vivida até então pode possibilitar aos profissionais que trabalham na educação da criança pequena como um dos elementos necessários para iniciar a mudança, uma vez que “a história contada e a prática refletida são substâncias viva dos processos de formação” (KRAMER, 2002, p.119).

Tardif (2010) e Kramer (2002) assinalam os saberes da formação docente como um saber plural advindo de diversas fontes. O primeiro discrimina cinco saberes que constrói a formação dos professores: os saberes pessoais, os saberes da formação escolar anterior, os saberes da formação para o magistério, os saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de “aula”, na escola. Kramer (2002) agrega também os saberes construídos nos movimentos sociais e na formação cultural em contato com a arte em geral, como alicerces importantes da formação do professor. Kishimoto ao apontar os desencontros na formação do educador da educação infantil instiga-nos a buscar responder aos seguintes questionamentos para qualquer formação para o docente da educação infantil dar conta dos desafios de educar e cuidar: “quais as concepções de criança e de educação infantil, as formas de organização e de gestão e as questões curriculares que devem servir de base para formação do profissional de educação infantil?” (KISHIMOTO, 2000, p.110)

As dimensões apontadas por Garanhan (2010) poderá ajudar na formação e identidade profissional do educador da Educação Infantil:



a) o *professor como analista simbólico*, é muito mais que o professor conhecer os estudos sobre a criança e os conteúdos, conhecimentos e saberes para educação infantil; b) o *professor como profissional da relação*, que o desenvolvimento infantil ocorre na complexa dinâmica de uma cultura na qual a professora e a criança estão inseridas, ou seja, está atenta a respeitar as individualidades e diferenças;

c) o *professor artesão* como um inventor *de práticas*, reconfigurando de acordo com as especificidades dos contextos em que atua e das pessoas com as quais interage. E por último, o *professor construtor de sentido*, que é estar atento a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como linguagens, dentre elas os gestos do corpo. Movimentos que se traduzem em ferramentas para que ela possa ensaiar e expressar sua compreensão sobre situações, práticas e/ou fatos que vivencia.

O conhecimento de como a criança aprende somado ao respeito e uma prática reflexiva dos diversos saberes que constitui o professor ou a professora da Educação Infantil, como um profissional em constante aprendizado, poderá redimensionar e melhorar a qualidade da sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação docente é refletir na historicidade desse profissional que muitas vezes é culpabilizado pelo insucesso da educação infantil, sem levar as diversas variáveis que o tornou professor.

As transformações na formação de professores para a Educação infantil começarão a ser superadas quando as políticas pensadas para a formação, inicial ou continuada, o respeite como sujeitos ativos. Para tanto é preciso também avaliar as condições infra-estruturais em que estão submetidos nas instituições, a desvalorização na carreira e, sobretudo, o espaço para ação-reflexão-ação coletiva no espaço de sua prática dentro de um horário de planejamento no local onde trabalha, para haver um diálogo constante. Destarte, criação de projetos baseados na realidade da escola, considerando as especificidades dos sujeitos e da comunidade poderá contribuir para uma educação mais humanizada.

O caráter específico na formação do professor implica no domínio de conhecimentos pertinentes à faixa etária da Educação Infantil, sem caracterizar a prática educativa como o ensino fundamental, mas respeitar o modo de apropriação do mundo, tendo o brincar como ação precípua, o que permite compreender e recriar o universo que a cerca.

Assim, voltamos a frisar que a reflexão precisa estar subsidiando a prática, a fim de que o educador possa avaliar-se, tendo como sujeito principal a criança, bem como, ter consciência



da realidade na qual atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto. Para tanto, as políticas públicas devem ser constantes para a formação do docente e de forma qualitativa e humanizada para a construção da cidadania, pois esta é uma etapa da Educação Básica que merece bastante atenção por parte dos órgãos públicos e da gestão da instituição.

REFERÊNCIAS

- BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** 29ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu: CNPq, 2006.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 23 de Março de 2016.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil In **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Gizele de Souza (org.). São Paulo, Contexto, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Encontro e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lúcia Machado (org.). São Paulo: Cortez, 2000. (p. 107-116).
- KUHLMANN, Jr. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lúcia Machado (org.). São Paulo: Cortez, 2002. (p. 117-132).
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.
- PROINFANTIL. Disponível em <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>, Acesso em 23 de Março de 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, 2010.

ⁱ A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 prescreve que a Educação Infantil é modalidade responsável pelas crianças de 0 a 05 anos e as crianças de 06 anos passaram para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, neste trabalho considerar-se-á a idade vigente, referindo-se a idade de 0 a 06 apenas nesse trecho do trabalho devido ser a normatização inicial na LDB.



ENSINO DE ASTRONOMIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTAÇÕES DO ANO

Nathalya Maia Sampaio de Almeida (UFRB)
nathalyamaia@outlook.com

Adriana Sandes Mota (UFRB)
adriana_mota1@hotmail.com

Isaac Silva Santos (UFRB)
isaacasilvasantos@gmail.com

Leandro Viturino dos Santos (UFRB)
leo.viturino@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, subprojeto Astronomia e Inclusão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de formação de professores. O objetivo desta comunicação é trazer, a partir de um relato de experiência, algumas discussões acerca do processo de ensino/aprendizagem da astronomia propiciado pelas oficinas. Além de introduzir os alunos ao conhecimento científico. Será relatado o percurso trilhado pelos bolsistas no período em que estiveram inseridos nesta atividade, desde a observação das turmas até a realização das oficinas, sempre tomando como ancoragem o referencial teórico sobre a astronomia – estações do ano – sob a perspectiva inclusiva que acompanharam e nutriram nossas ações e reflexões em todo nosso percurso formativo enquanto bolsistas. Pretendemos trazer reflexões de cada etapa (observação, planejamento, aplicação da oficina e avaliação) buscando tencionar esse ensino como o “lugar” privilegiado e estratégico nos cursos de Licenciatura de “tornar-se professor”; o lugar para a construção da identidade, saberes docentes e prática profissional. Assim, além de relatarmos nossa experiência esperamos contribuir com futuros estudantes em processo de formação docente através das questões aqui problematizadas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, subprojeto Astronomia e Inclusão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de formação de professores. O campo de atuação foi o Colégio Estadual Santa Bernadete, o qual tem parceria com o PIBID. As turmas onde aplicamos às oficinas foram da modalidade de ensino: EJA (Eixo IV- Turmas B e C).

A astronomia é a ciência que estuda o movimento, a constituição e a formação dos astros e suas relações. Seu nome deriva do grego: aster, astros, e nomos, lei. É a área da ciência que



se preocupa com a forma, grandeza, distância, organização, origem, evolução, composição e movimento de todos os corpos celestes. O seu estudo se divide nas mais variadas áreas como astronomia de posição, mecânica celeste, cosmologia, além de astronomia solar e outros casos particulares (FILHO & SARAIVA, 2004, s/p). Como o autor explica, a astronomia é uma ciência e, como todas as ciências enquanto campo de conhecimento, não pode estar distante do ensino, pois, faz parte do processo de aprendizagem do ser humano.

De acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências – o eixo Terra e Universo propõe uma abordagem histórica muito carregada dos antigos filósofos e cientistas para tentar compreender o céu, a origem de tudo, como a vida surgiu, o que existe além nas fronteiras do espaço e diversos outros questionamentos (Brasil, 1998). Podemos constatar diante dessa citação que esses filósofos tinham uma grande curiosidade em entender como aconteciam os fenômenos que ocorriam no universo como um todo, embora não faziam ideias da sua extensão naquela época. E foram esses pensadores que deram início a grandes descobertas, que nos permite hoje, orientar nossos alunos para que busquem respostas e questionem-se a respeito do conteúdo aprendido, assim, adquirem e produzem conhecimentos.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é trazer, a partir de um relato de experiência, algumas discussões acerca do processo de ensino/aprendizagem da astronomia sob uma perspectiva inclusiva para alunos da Educação de Jovens de Adultos de uma das escolas públicas parceiras do PIBID. Como também atender as demandas do projeto enquanto órgão difusor dos saberes e práticas formativas.

Já o objetivo da oficina foi contribuir com a educação destes alunos e incentivar os mesmo a buscarem o conhecimento científico sobre a astronomia (estações do ano), através de uma dinâmica de interação. Considerando os conhecimentos prévios socializados e relacionando-os com novos estudos sobre astronomia, visando com isso proporcionar aos alunos a aquisição de novas informações e ampliação dos conhecimentos sobre a temática. Em meio a essa perspectiva foi que tentamos provocar nos alunos a percepção dos fenômenos através dos materiais manipuláveis.

METODOLOGIA

A metodologia é a etapa onde organizamos todos os momentos a serem realizados durante a oficina. É também a explicação minuciosa da ação desenvolvida no método do



trabalho. Tem como objetivo analisar as características dos mais variados métodos, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações e criticar os pressupostos de sua utilização bem como decidir qual será melhor para atender as necessidades da turma.

Este relato de experiência está organizado da seguinte forma: planejamento- onde relatamos como surgiram as ideias e qual rumo nosso trabalho tomou; Reconhecimento das turmas- observamos durante duas aulas as turmas dos eixos B e C; Metodologia abordada- contamos detalhadamente como foram organizadas as etapas e quais métodos usamos. Descrição das oficinas- relatamos todo o desenvolvimento da oficina; Avaliação e resultados- de que forma avaliamos os alunos e quais impactos essa proposta contribuiu com o processo de formação dos alunos; e por fim temos as Considerações Finais.

RESULTADOS FINAIS

Levando em consideração todo o processo em questão podemos afirmar que os objetivos delimitados para a realização das oficinas foram alcançados com êxito, pois, tivemos domínio da turma, ensinamos os conteúdos planejados de maneira satisfatória, conseguimos conquistar o interesse dos alunos sobre a astronomia, a relação entre bolsistas/aluno se deu de forma respeitosa, ministramos de maneira confiante, inclusiva e com domínio dos conteúdos, além de demonstrar também habilidades com as técnicas de ensino.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Tendo em vista a proposta em realizar a oficina na escola parceira do PIBID interdisciplinar em astronomia e inclusão, conseguimos planejar e executar a atividade nas duas turmas. Trazendo para os participantes um pouco mais do conteúdo relacionado às estações do ano, de forma dinâmica e lúdica. Devemos destacar que ocorreu uma participação significativa dos alunos presentes durante a aplicação das atividades, pois colaboraram acerca do tema e do painel integrado. Com relação receptividade dos alunos percebemos que no geral eles gostavam da temática, possuíam um conhecimento prévio, contudo ainda tinham algumas dúvidas que foram sanadas. Foi gratificante observar o retorno da nossa atividade por parte dos estudantes, que em alguns momentos falavam do seu contentamento com a oficina. Essas colocações feitas são fundamentais para nossa formação acadêmica como futuros docentes, pois assim melhoramos nossa prática docente.

REFERÊNCIAS



AUSUBEL, David. P. **AQUISIÇÃO E RETENÇÃO DE CONHECIMENTOS: UMA PERSPECTIVA COGNITIVA**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais 3º e 4º ciclos /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CABRERA, WaldirléiaBaragatti. **A LUDICIDADE PARA O ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa**. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/ludicidade.pdf>Acessado em 28 de Novembro de 2015.

FILHO, K. S. O., SARAIVA, M. F. O. **Astronomia & Astrofísica**, 2ª Edição, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL**/ Antonio Carlos Gil. – 6. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

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

VIGOTSKY, L. S. **PSICOLOGIA PEDAGÓGICA**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O ÁBACO

Deivison dos Santos Conceição
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
deivison.s.conceicao@gmail.com

Carla Maria Ferreira Bastos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
carla_fbastos@hotmail.com

Fernanda Eduarda de Araújo Nobre
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
nanda.nobre@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, relatamos os resultados de uma experiência realizada pelos bolsistas e um supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Matemática – PIBID, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na escola Municipal Dinorah Lemos da Silva, localizada na cidade de Amargosa-BA. O objetivo desse trabalho é relatar a implementação de uma tarefa utilizando o ábaco como uma prática em sala de aula. A tarefa propunha revisar os conceitos e algoritmos da adição e subtração. Foi analisado como os alunos discutiam, respondiam e associavam a proposta da tarefa, como iriam, desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos, e um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável, fazendo assim com que o aluno tenha muito mais interesse em aprender.

Palavra-chave: PIBID, Adição, Subtração, Tarefa.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência – PIBID tem como objetivo valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo incentiva os estudantes das licenciaturas para atuar no ensino básico.

Iremos começar a apresentar como ocorreu uma proposta de intervenção do PIBID de matemática no Colégio Municipal Dinorah Lemos da Silva, na cidade de Amargosa-BA, os professores supervisores de duas escolas públicas, entre elas o Dinorah Lemos da Silva, alunos bolsistas do PIBID e coordenadora, realizaram reuniões semanais no Campus do Centro de Formação de Professores - CFP. Nesses momentos, promovíamos discussões, reflexões e troca de experiências sobre problemas e questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Básico. Essas discussões ocorreram a partir da socialização de dificuldades e problemas vivenciados pelos professores em suas respectivas salas de aula.



Para o desenvolvimento dessa tarefa, procuramos encontrar as dificuldades dos alunos, demandas socializadas pelos professores supervisores e observações feitas em sala de aula pelos bolsistas ID. Neste relato estamos discorrendo e socializando uma experiência vivenciada no Colégio municipal Dinorah Lemos da Silva. Assim, após reuniões com os supervisores, alunos bolsistas e coordenadora da área (professora da universidade) passaram a pensar qual poderia ser a melhor forma de intervir nesta realidade. Assim em conjunto e de forma consensual com todos os participantes do grupo, optamos em apresentar para os alunos uma proposta de tarefa que pudesse ser estimulante e significativa, a exemplo do ábaco.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento e a experiência da aplicação dessa tarefa na escola.

SUBTRAÇÃO E ADIÇÃO

Para o desenvolvimento dessa intervenção, o grupo do PIBID foi dividido em duplas e trios pela coordenadora para realizarmos observações em dois colégios, com intuito de detectar possíveis dificuldades dos alunos.

No decorrer das observações percebemos que existia uma dificuldade em todas as turmas referente às quatro operações básicas. Com a utilização do material concreto o aluno tende a absorver com mais facilidade o conteúdo trabalho, com isso juntamente com o professor proporcionamos para o aluno uma aula mais divertida e diferente, onde ira despertar a criatividade e o raciocínio do aluno, onde os mesmo ira aprender matemática brincando. Segundo os PCNs a Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Onde beneficia sua integração num mundo social bastante complexo. Por conta disso decidimos explorar a subtração e a adição, uma vez que com esta os estudantes apresentavam maiores dificuldades. O PCNs aponta que, (PCNs, 1997, p.104):

O desenvolvimento da investigação na área da Didática da Matemática traz novas referências para o tratamento das operações. Entre elas, encontram-se as que apontam os problemas aditivos e subtrativos como aspecto inicial a ser trabalhado na escola, concomitantemente ao trabalho de construção do significado dos números naturais. A justificativa para o trabalho conjunto dos problemas aditivos e subtrativos baseia-se no fato de que eles compõem uma mesma família, ou seja, há estreitas conexões entre situações aditivas e subtrativas.



Para realização dessa tarefa, utilizamos o texto “Tarefa no ensino e na aprendizagem de matemática” de Ponte (2014). Esse texto nos deu um embasamento teórico e nos ajudou na construção da tarefa.

A Ponte (2005) considera que duas dimensões fundamentais das tarefas são o seu grau de desafio matemático e o seu grau de estrutura. O grau de desafio matemático depende da percepção da dificuldade da questão, variando entre o “reduzido” e “elevado”. Por outro lado, o grau de estrutura varia entre os polos “aberto” e “fechado”. Numa tarefa fechada é claramente dito o que é dado e o que é pedido e uma tarefa aberta comporta alguma indeterminação pelo menos num destes aspectos. Cruzando as duas dimensões, obtêm-se quatro tipos de tarefa.

DESENVOLVIMENTO DA TAREFA

Aplicamos a tarefa no dia 21 Setembro de 2015 em uma turma do 6º ano do turno matutino. Para seu desenvolvimento a turma foi dividida em dez grupos, sendo que após esta divisão distribuímos a primeira parte da tarefa (em anexo), juntamente com um ábaco para cada grupo. Em seguida, um dos bolsistas explicou a importância do ábaco e leu um pequeno texto que vem na tarefa para os grupos.

No segundo momento foi solicitado que os alunos tentassem responder a primeira parte da tarefa com o auxílio do ábaco, sendo que os bolsistas e o supervisor auxiliávamos grupos sempre que preciso. Depois que os alunos responderam socializamos com a turma as respostas. Com isso foi distribuído à segunda parte da tarefa seguindo o mesmo procedimento anterior, foi determinado um tempo para os alunos responderem e logo após fazermos a correção.

A aplicação foi realizada em três aulas, sendo que a última foi logo após o intervalo. Esse foi um momento complicado, pois, os alunos não queriam terminar a tarefa, ficando assim para terminar na próxima aula do supervisor.

Tivemos dificuldades em executar a tarefa, os estudantes apresentaram ainda dúvidas sobre as casas decimais, outros tinham dificuldades com as representações no ábaco, apesar de saber as dezenas que correspondia a cada cor, além da dificuldade com as contas de somar.

Durante a execução tinha uns alunos inquietos entrando e saindo da sala, outros com má vontade, aparentemente com preguiça de fazer a atividade, outros ficavam quietos olhando os outros executarem a tarefa.

Esse comportamento nos levou a reflexões e inquietações a respeito das dificuldades ocorridas no procedimento. Os fatores que influenciaram para que isso acontecesse. Será que o horário influenciou no desinteresse? Por que essas dificuldades com as operações? Será que falhamos em algo?



Eles quando souberam que ia ultrapassar o horário da aula começaram a ficar ouriçados e inquietos, depois do intervalo eles nem queriam voltar para a sala de aula e demos a oficina por encerrada até a aula seguinte quando iríamos terminar e discutir a atividade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou a experiência da oficina do ábaco com bolsistas do PIBID, estudantes e supervisores da escola municipal Dinorah Lemos da Silva trazendo as dificuldades e as facilidades que enfrentamos com os alunos no desenvolvimento da atividade.

Houve uma pequena desmotivação ao ver que os alunos não demonstraram muito interesse com a oficina, mas continuamos mesmo assim, tentando fazer com que eles se interessassem.

Ao fim concluímos que o ábaco apesar de toda dificuldade enfrentada, é uma ótima escolha para revisão e fixação de algoritmos.

REFERÊNCIAS

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

PONTE, João Pedro da. **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Junho de 2014.



A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA CASA DE BRINCAR ALECRIM.

Rafaela Guimarães
Casa de Brincar Alecrim
rafisk80@hotmail.com

Ana Carla Nunes
UNEB
acnpereira@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre formações oferecidas a professores tanto de instituições públicas, quanto particulares, na Casa de Brincar Alecrim situada no município de Amargosa-Bahia. Com o objetivo de proporcionar aos educadores a experiência de como através da ludicidade é possível desenvolver um trabalho com crianças, levando-as ao seu desenvolvimento pleno, ou seja, cognitivo, emocional, afetivo e social. Este projeto de formação lúdica tenta promover nos professores um novo olhar de possibilidade de levar o lúdico como aprendizagem significativa para seus estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Educação. Formação de Professor. Casa de Brincar Alecrim.

INTRODUÇÃO

Uma Casa de Brincar é um espaço que proporciona a criança um ambiente lúdico e prazeroso, estimulando a socialização entre elas. O brincar, neste ambiente, é entendido como algo natural e essencial ao desenvolvimento humano, englobando o aspecto motor, cognitivo, social e emocional. A criança que está presente neste espaço aprende a se relacionar com o outro e consigo mesma, a trocar, explorar, jogar, brincar, elaborar questões internas, desenvolver a linguagem e socializar-se. Uma Casa de Brincar trata-se de um espaço que coloca ao alcance dos brincantes inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, permitindo à criança construir seu significado de mundo.

É preciso destacar que na Casa de Brincar Alecrim, há o favorecimento para o conhecimento da cultura brasileira através das músicas, dos jogos e das brincadeiras típicas, regionais e locais. Neste espaço procuramos valorizar a criança lúdica, imaginativa, criativa, sensível, peralta, arteira e espontânea que existe dentro de cada um dos nossos brincantes.

Nesta perspectiva, a Casa de Brincar Alecrim promove cursos de formação para professores da Educação básica, pública e privada, com intuito de levar a experiência da



ludicidade como promotora do desenvolvimento infantil aos educadores que estão em espaços formais e não formais de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O espaço da Casa de brincar surgiu pela possibilidade de oferecer um espaço lúdico, sem a interferência de brinquedos tecnológicos, ou midiáticos, onde os brincantes pudessem construir suas próprias brincadeiras, no intuito de desenvolver criatividade e imaginação, promovesse a socialização e o prazer da brincadeira, além de resgatar brincadeiras culturais e tradicionais.

A casa funciona de segunda a sexta-feira no período da tarde, ao qual são oferecidas oficinas de: música, arte, literatura, jardinagem, estudo da vida, teatro e culinária. Sendo assim, por se tratar de um ambiente onde é desenvolvido um trabalho pautado na ludicidade, no resgate dos jogos, das brincadeiras tradicionais, das músicas da MPB, assim como artistas que fazem parte da nossa cultura, pensou-se em abranger esse projeto como uma proposta de formação pedagógica para professores, para que essa iniciativa seja disseminada entre os educadores.

Esta proposta pedagógica de formação profissional visa propagar a educação lúdica como a forma mais eficaz de ensino. A Casa de Brincar Alecrim propõe levar os educadores a envolverem-se com a construção de uma trabalho interativo, ao qual através da experiência vivenciada na Alecrim, proporcione aos seus estudantes um trabalho lúdico. Desta forma, os docentes estarão fomentando o desenvolvimento total e integral dos educandos, promovendo uma educação, onde os alunos se tornem sujeitos criativos, imaginativos, críticos e reflexivos. Nóvoa expõe que:

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (1992, p. 26)

Desta maneira, a Casa de Brincar Alecrim promove cursos de formação sobre ludicidade, jogos, brincadeiras, atividade lúdicas, desenvolvimento infantil, entre outros. Atualmente, o lúdico é assunto nas rodas de conversa da mídia, nas universidades, nas escolas, enfim, em espaços onde se propõe a educação. Os educadores devem está em constante aperfeiçoamento buscando subsídios para tornar o ato de aprender prazeroso e significativo. A busca por novas metodologias para melhorar o fazer docente é construído a partir das formações



que eleva e abrange o olhar do educador para proporcionar aos educandos uma aprendizagem cheia de significados.

OBJETIVO

Apresentar um projeto de formação de professores pautado no brincar e na ludicidade através de vivências na Casa de Brincar Alecrim, levando os educadores a compartilhar essa experiência no ambiente escolar em que os mesmos atuam.

METODOLOGIA

Este escrito é um relato de experiência a cerca de um trabalho de formação para professores da rede pública e privada a partir de vivências na Casa de Brincar Alecrim, situada na cidade de Amargosa-Bahia. Esse processo acontece pautado em grupos de professores de outros municípios que através de uma empresa de Turismo Pedagógico realiza o operacional, que compreende em formar os grupos e trazer até a Casa de Brincar.

A formação acontece desde a saída de Salvador, ao qual uma Turismóloga, Licenciada em História e Mestranda em Educação faz a mediação pedagógica. Ao chegar ao município, acontece uma vivência na cidade, onde os professores podem compreender que a educação acontece em todos os espaços. É organizado um roteiro pedagógico, pautado em vivências em locais como a feira da cidade, fazendas, reservas ambientais, a história local, entre outros.

Ao chegar a Casa de Brincar, os professores conhecem o espaço, vivência o ambiente, e participam de palestras ou rodas de conversas sobre a educação lúdica e como levar a proposta da ludicidade para sala de aula. A formação encerra-se com uma oficina de arte, música, literatura e corporeidade. O objetivo é que os professores percebam que a educação lúdica é uma possibilidade para a mediação dos conteúdos para os alunos.

CONSIDERAÇÕES

Desta forma, a Casa de Brincar Alecrim é um espaço que a cada dia promove um ambiente de desenvolvimento infantil, com momentos prazerosos de jogos, brincadeiras, arte e cultura. Para os educadores que participam das formações oferecidas pela Alecrim, há uma oportunidade conhecer, viabilizar e elaborar uma nova forma de pensar e estrutura a educação ofertada as crianças através da ludicidade, proporcionando uma relaboração da metodologia do ato de ensinar.



A ludicidade não pode ser encarada apenas como modismo, mas como algo sério que desenvolve nos alunos e nas crianças o prazer e a plenitude de aprender. O projeto de formação da Casa de Brincar Alecrim deseja elevar a quantidade de professores que vivencie a experiência de educar ludicamente o sujeito como ser total, levando os educadores a um processo de reformulação da metodologia tradicional utilizada nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Vera Bastos. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: mar. 2016.



ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM TAREFA UTILIZANDO O MATERIAL DOURADO

Deivison dos Santos Conceição
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
deivison.s.conceicao@gmail.com

Carla Maria Ferreira Bastos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
carla_fbastos@hotmail.com

Vanessa Brandão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
wanessakika@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, relatamos os resultados de uma experiência realizada pelos bolsistas e um supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Matemática – PIBID, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na escola Municipal Dinorah Lemos da Silva, localizada na cidade de Amargosa-BA. O objetivo desse trabalho é relatar a implementação de uma tarefa utilizando o material dourado como uma prática em sala de aula. A tarefa propunha revisar os conceitos e algoritmos da subtração. Foi analisado como os alunos discutiam, respondiam e associavam a proposta da tarefa, como iriam, desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos, e um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável, fazendo assim com que o aluno tenha muito mais interesse em aprender.

Palavra-chave: PIBID, Subtração, Tarefa.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência – PIBID tem como objetivo valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo incentiva os estudantes das licenciaturas para atuar no ensino básico.

Iremos começar a apresentar como ocorreu todo o processo de intervenção do PIBID de matemática no Colégio Municipal Dinorah Lemos da Silva, na cidade de Amargosa-BA, os professores supervisores de duas escolas públicas, entre elas o Dinorah Lemos da Silva, alunos bolsistas do PIBID e coordenadora, realizaram reuniões semanais no Campus do Centro de Formação de Professores - CFP. Nesses momentos, promovíamos discussões, reflexões e troca de experiências sobre problemas e questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Básico.

Para o desenvolvimento das atividades, nos inteiramos das dificuldades, demandas socializadas pelos professores supervisores e observações feitas em sala de aula pelos bolsistas ID. Iremos discorrer e socializar uma experiência vivenciada no Colégio municipal Dinorah



Lemos da Silva. Assim, após reuniões com os supervisores, alunos bolsistas e coordenadora da área (professora da universidade) passaram a pensar qual poderia ser a melhor forma de intervir nesta realidade. Assim em conjunto e de forma consensual com todos os participantes do grupo, optamos em apresentar para os alunos uma proposta de tarefa que pudesse ser estimulante e significativa, a exemplo do material dourado.

Para o desenvolvimento dessa intervenção, o grupo do PIBID foi dividido em duplas e trios pela coordenadora para realizarmos observações em dois colégios, com intuito de detectar possíveis dificuldades dos alunos.

No decorrer das observações percebemos que existia uma dificuldade em todas as turmas referente às quatro operações básicas. Com a utilização do material concreto o aluno tende a absorver com mais facilidade o conteúdo trabalho, com isso juntamente com o professor proporcionamos para o aluno uma aula mais divertida e diferente, onde ira despertar a criatividade e o raciocínio do aluno, onde os mesmo ira aprender matemática brincando.

Optamos em apresentar para os alunos uma proposta de tarefa que pudesse ser estimulante e significativa, para realização dessa, utilizamos o texto “MATERIAL DOURADO DE MONTESSORI: Trabalhando com os algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão” da autora Joveliana Amado da Silveira. Esse texto nos deu um embasamento teórico e nos ajudou a perceber que o uso de materiais manipuláveis pode despertar no aluno a concentração, o interesse e a imaginação criadora.

Segundo Albuquerque (2000), com o Material Dourado, os alunos podem entender as relações numéricas abstratas passando a ter uma imagem concreta. Por isso facilita a compreensão dos algoritmos, e vai além: permite um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado significativo e mais estimulante.

DESENVOLVIMENTO DA TAREFA

Aplicamos a tarefa no dia 25 de Maio de 2015 em uma turma do 6º ano do turno matutino. Para seu desenvolvimento a turma foi dividida em dez grupos, sendo que após esta divisão distribuimos a tarefa, juntamente com o material dourado para cada grupo. Em seguida, um dos bolsistas explicou a importância do material dourado e mostrou a relação de cada peça com o sistema decimal, ou seja, unidade, dezena, centena e unidade de milhar; Logo após o outro bolsista leu a tarefa para os grupos. No segundo momento foi solicitado que os alunos tentassem responder a tarefa com o auxílio do material dourado, sendo que os bolsistas e o supervisor auxiliavam os grupos sempre que preciso.



No decorrer da tarefa notamos que alguns grupos sentiram dificuldades em algumas operações, principalmente quando precisavam subtrair de uma dezena (barra) valores menores, pois, nesse momento como não podiam “quebrar” a barra para subtrair a quantidade pedida deveriam fazer uma troca entre a dezena em barra por uma dezena em cubinhos. Esse foi um momento delicado, nessa situação não poderíamos simplesmente dar a resposta, mas sim tentar mostrar que uma dezena seria o mesmo que dez unidades; Nesse momento foi estabelecido um diálogo:

Bolsista ID: *Será que não tem como realizar a operação? Ou tem outra maneira de fazer utilizando o material dourado?*

Aluna 1: *aaah, sei não professor.*

Bolsista ID: *Analise melhor com seus colegas e pensem um pouco como realizar a operação.*

Aluna 2: *Pensar uma hora dessa*

A parti daí os alunos discutiram entre si e perceberam que uma dezena (barra) tinham dez cubinhos (unidades), com isso ocorreu mais um diálogo.

Aluna 2; *Oh professor pensamos aqui,mas não sei se é assim!*

Bolsista ID: *Sim, me expliquem como pensaram.*

Aluna 2: *Já que essa barra aqui tem dez cubinhos colados, é só a gente trocar por dez cubinhos desses aqui que ta solto.*

Bolsista ID: *Isso mesmo.*

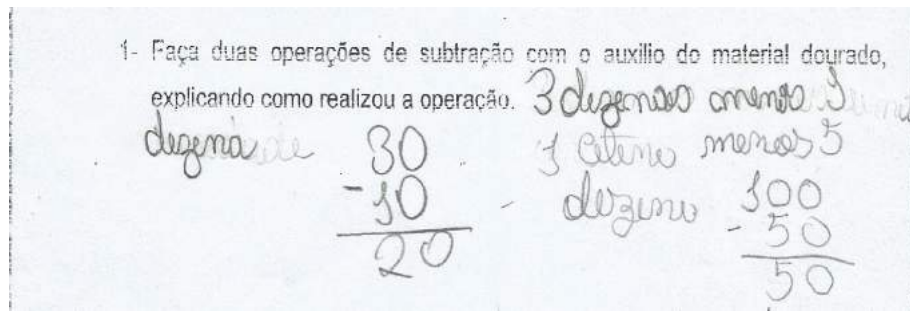
Após o término da tarefa de todos os grupos, os bolsistas iniciaram a socialização das respostas, solicitando que cada grupo explicasse como chegou à resposta final de cada questão. Os alunos ficaram muito dispersos, os bolsistas pediram silêncio e solicitou qual grupo gostaria de responder a primeira questão, nesse momento ocorreu mais um diálogo:

Aluna 3: *Eu pró!*

Bolsista ID: *Como o grupo respondeu essa questão?*

Aluna 3: *A primeira conta que a gente fez foi trinta menos dez, usamos três barra dessa (com as barras em mãos) e tiramos uma, a resposta foi vinte. E a segunda foi cem menos cinquenta, usei uma placa dessa e tirei cinco barras, pronto fiz assim.*

Figura 1 – resposta da questão 1



Fonte: Autores

Como mostra a figura, os alunos deste grupo compreenderam o que a questão solicitava, mas como foi o primeiro contato com o material dourado, notamos que não conseguiram perceber a ideia da “troca”, ficou visível quando os alunos explicaram como chegaram a resposta. Sendo assim ao decorrer da atividade optamos por indagar de uma forma a fazer com que eles percebessem a necessidade de realizar uma troca, seja de dezena para unidade ou de centena para dezena para resolverem certas operações, sendo esse um ponto importante para utilização do material, pois, no momento da explicação da aluna 3 ela utilizou uma placa e cinco barras e o correto seria trocar a placa por dez barras e depois realizar a operação.

Outro grupo explicou como respondeu a segunda questão:

Aluno 4: *Oh pró, pela letra a já da para entender como ficou as outras. Nessa peguei cinco cubinhos e tirei três, a resposta foi 2 cubinhos.*

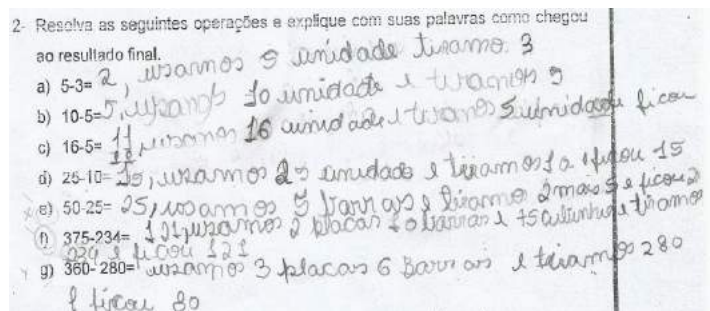
Bolsista: *E como você fez a letra e?*

Alunos 4: *Usamos essas 5 barras dessa aqui e tiramos 2 que nesse caso é 20.*

Bolsista: *E para você tirar os outros 5, como o grupo fez?*

Aluna 4: *A gente pegou uma barrinha e trocou por 10 cubinhos, aí tiramos 5. Com isso sobrou 25*

Figura 2- Resposta da questão 2



Fonte: autores



Como mostra a figura 2 na letra e os alunos encontraram a resposta correta, conseguiram explicar, mas não conseguiram registrar corretamente. No momento de explicar para turma o grupo deixou claro que realizaram a troca de uma barra (dezena) por dez cubinhos (unidades) no qual foram tirados cinco, mas no registro essa troca não ficou clara.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a utilização do material dourado na aplicação da tarefa foi importante para realização das operações de subtração, pois, percebemos a empolgação dos alunos no momento da aplicação e conseguiram compreender operações de subtração com mais de dois algarismos.

A aplicação da tarefa com o uso de materiais manipuláveis se constituiu uma alternativa metodológica, a partir da inserção de uma atividade lúdica que possibilitou trazer uma análise crítica e reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizado dos alunos em um contexto da Educação Básica. Embora tenhamos percebido as dificuldades de alguns alunos que participaram da tarefa, a empolgação no momento da tarefa contribuiu de uma forma significativa para amenizar essas dificuldades quando passaram a participar ativamente de todos os momentos da tarefa, apresentando o modo como pensaram a atividade utilizando o material dourado.

REFERÊNCIAS

Disponível em <<http://www1.ufrb.edu.br/pibid/o-que-e-o-pibid>>, acesso em 08 de agosto de 2015

PONTE, João Pedro da. **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Junho de 2014.

SILVEIRA, Joveliana Amado da. **MATERIAL DOURADO DE MONTESSORI: Trabalhando com os algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão**. Ensino em Re-vista, 6(1): 47-63, Jul.97 /jun.98.



O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Alcione de Almeida Santos
UFRB/CFP- sicaamando@hotmail.com

Mônica de Almeida Santos
UFRB/CFP- monicaalmeida13@gmail.com

Patrícia Carolina Santos Brito
UFRB/CFP- carolina_patylove@hotmail.com

Fernanda Almeida dos Santos
UFRB-CFP, nanda-off@hotmail.com

Edicarla Sulino Matos
UFRB-CFP, carlamatos1011@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de campo realizada no componente curricular “Trabalho e Educação” do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que utilizou como instrumento principal a entrevista. Para realização do trabalho foram entrevistadas professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Amargosa-BA. Sendo assim, o trabalho subsequente apresenta abordagens e reflexões sobre a profissão docente, levando em consideração aspectos de diversas áreas dessa realidade, tais como: seus processos, problemas e possibilidades. No desenvolvimento da pesquisa foi feita uma análise sobre a situação profissional do professor em meio a uma sociedade que se constitui cada vez mais capitalista, tendo como ponto de partida a opinião de um grupo de professores entrevistados. O principal objetivo desse trabalho é compreender como o trabalho docente acontece na sociedade e de que forma o capitalismo atinge os processos educacionais, possibilitando assim, a reflexão sobre sua influência e possíveis impactos para o exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Sociedade. Capitalismo.

INTRODUÇÃO

A profissão docente é muito complexa e de muita importância social, pois contribui na formação dos cidadãos e, devido a isso, o professor é um agente transformador social. Porém, muitas vezes, o valor do professor não é reconhecido pela sociedade. Com o passar do tempo, ocorrem diversas transformações na sociedade em diversos aspectos, tais como: históricos, políticos, econômicos e culturais. Todas essas transformações afetam a forma com que os processos educativos acontecem e contribuem para torná-los ainda mais complexos.

Os interesses capitalistas estão presentes em variados aspectos da sociedade, inclusive na educação. Muitos processos educacionais e até mesmo os seus problemas estão associados



ao mundo capitalista. Conforme afirma Favaro e Vaz (2010, p.506) “A sociedade capitalista caracteriza-se por relações contratuais, formais, próprias da urbanização e industrialização, que exigem níveis mínimos de abstração por parte dos indivíduos, para sua inserção social”. Dessa forma, a educação escolar já é pensada e acontece de uma forma a atender aos interesses capitalistas. O processo de formação que a escola fornece aos alunos visa prepará-los para o mercado de trabalho, assim, a sociedade capitalista, visando o lucro, exige cada vez mais que as pessoas estejam aptas a atuar em determinadas funções.

A grande concorrência ou disputa existente na sociedade, causado pelo mundo de trabalho globalizado e capitalista, exige das pessoas cada vez mais capacitação. Portanto, para se conseguir determinado emprego, é cada vez mais importante que os indivíduos tenham um grau de estudo elevado. Nesse sentido, tem se tornado essencial que as pessoas estejam buscando especializações, certificados e diplomas para ocupar determinado emprego. Sendo assim, é possível perceber que existe uma importante relação entre educação e trabalho, dessa maneira, fica evidente que o mercado de trabalho e os processos educativos estão fortemente interligados.

OBJETIVO

O objetivo da pesquisa de campo foi compreender de que forma a sociedade capitalista vem influenciando os processos educacionais, a partir da concepção de docentes de uma escola pública de Amargosa-BA obtidas através de entrevistas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa realizada na forma de entrevistas dialogadas e semiestruturadas com algumas professoras de uma escola pública das séries iniciais do Ensino Fundamental, localizada na cidade de Amargosa-BA. Para alcançar o objetivo almejado, utilizou-se um roteiro de perguntas consideradas importantes, no entanto, durante o diálogo, sempre que necessário, as perguntas poderiam ser modificadas e até mesmo novas perguntas poderiam ir surgindo.

Após coletar os dados da entrevista, as respostas foram transcritas pelas pesquisadoras. Em seguida, cada resposta foi analisada e interpretada, para que posteriormente pudessem ser analisadas a partir de um levantamento bibliográfico acerca das concepções de autores como: Freire (2000), Favaro e Vaz (2010) e Paschoalino (2002), Santos (2010), que contribuíram ainda mais para o enriquecimento do trabalho, por meio de aporte teórico.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da forte relação existente entre o trabalho e a educação, o mercado de trabalho exige que os indivíduos tenham altos níveis de escolarização para atender à demanda do capitalismo. Sendo assim, a educação escolar é uma forma de seleção dos indivíduos em meio à sociedade capitalista. Aquelas pessoas que possuem um maior nível de escolaridade têm mais chances de alcançar um determinado emprego do que aquelas pessoas que não tem um nível tão alto de escolaridade. Devido ao fato da educação estar mais acessível, é necessário também que o ensino escolar possua cada vez mais qualidade em diversos aspectos, tais como: as políticas públicas voltadas para a educação, a infraestrutura das escolas, o salário dos professores e funcionários, havendo valorização e incentivos para a educação, dentre outros aspectos.

No entanto, é possível perceber que, muitas vezes, a sociedade não vê o trabalho docente com a real importância que ele possui para o desenvolvimento e para o avanço social e cultural no decorrer do tempo. Segundo Paschoalino (2002), “A profissão do professor tem sofrido ao longo dos tempos mudanças, que interferem drasticamente no seu papel deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente”. A desvalorização do trabalho docente é uma das principais consequências causadas pelo mundo capitalista, podendo afetar diretamente o processo de ensino/aprendizagem e a cima de tudo o papel social do professor como principal agente propulsor de conhecimentos e valores.

Os professores entrevistados afirmam que o sistema capitalista influencia fortemente e de muitas formas a educação, esta é a lógica e umas das características marcantes do capitalismo que podem ser percebidas facilmente na sociedade. Tudo influencia para que haja uma grande desvalorização da profissão docente, dentre esses fatores estão: o salário, a excessiva jornada de trabalho, a superlotação das salas de aulas, a infraestrutura das instituições escolares, a alimentação fornecida nas escolas, a organização das salas de aula e os aspectos da legislação envolvidos, dentre muitas outras coisas.

Na escola em que os professores foram entrevistados, foi possível observar que a secretaria e a biblioteca estavam localizadas em uma mesma sala. Essa realidade é muito complicada, pois os alunos que tentam estudar na biblioteca não conseguem, já que os funcionários trabalham nesse mesmo ambiente provocando barulhos, o que acaba atrapalhando a concentração dos alunos, da mesma forma que dificulta o trabalho dos funcionários, uma vez



que, vários alunos procurando livros e fazendo trabalhos escolares dificulta a realização das suas tarefas.

Um aspecto relevante a enfatizar no resultado da pesquisa foi que segundo os professores entrevistados, o salário contribui para que o trabalho docente não esteja sendo valorizado na sociedade capitalista. Eles afirmam que, de maneira geral, os professores ganham muito pouco e que diante das circunstâncias da realidade do seu contexto, muitas vezes, é difícil até mesmo tentar fazer alguma aula diferenciada, que motive os alunos. De acordo com eles, outro ponto que também chama a atenção é o fato da verba que deveria ser destinada às escolas e à educação, que não acontece como deveria, pois além de ser insuficiente, muitas vezes não chega até seu destino final.

Na opinião dos professores entrevistados, a lógica do capitalismo e a sua influência sobre a educação pode ser revertida a partir do momento que os governantes passarem a ver a educação como algo mais importante e que possui um valor maior, passando assim a investir mais na educação. Além disso, eles disseram acreditar que o que está faltando para mudar um pouco essa realidade, é um olhar mais profundo das políticas públicas brasileira, para a educação. Nesse sentido:

A educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta. (MÉSZAROS 2005, *apud* SANTOS 2010)

Diante disso, uma das professoras entrevistadas afirmou que a educação é a base da sociedade, e como diz Freire (2000 p.31) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Além disso, ela também afirmou que o fato de o governo dominar os processos educativos é uma forma estratégica de manter um domínio sobre toda a sociedade.

A partir das análises dos dados obtidos através das entrevistas foi possível constatar uma série de aspectos relacionados com a forma com que a profissão docente acontece em meio a sociedade capitalista. É preciso que a sociedade, de uma maneira geral, passe a valorizar a profissão docente, evidenciando a fundamental importância que esses profissionais desempenham para os avanços sociais educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir dessas entrevistas, de reflexões acerca desse tema e seus impactos na sociedade, foi possível perceber de que forma o capitalismo atinge a educação, bem como a opinião dos professores sobre essas influências. Além disso, é possível observar que, muitas vezes, a realidade das escolas públicas brasileiras deixa muito a desejar e a desvalorização dos professores é uma característica marcante da sociedade dominada pelo capitalismo, tornando as pessoas cada vez mais submissas desse sistema.

Portanto, é preciso que os professores, os alunos, os funcionários e todos aqueles que, de alguma forma estejam ligados aos processos educacionais, estejam comprometidos com a educação, para isso, faz-se necessário que as escolas sejam sempre um ambiente agradável e adequado que torne o aprendizado mais propício a todos e a todas, proporcionando uma educação de qualidade e acessível aos cidadãos.

Diante de tudo que foi mencionado, fica evidente a necessidade de que os governantes e a sociedade em geral passem a ver a educação com um maior valor, que ocorra uma melhoria na infraestrutura, com ambientes mais propícios para a educação, uma vez que, a educação escolar é muito importante para os indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade no geral.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

VAZ, J.A. e FAVARO, N.A.L.G. **Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista**. Revista Travessias. Unioeste, Paraná. Vol. 4, No 1 (2010). Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3618>. Acesso em: 20 março. 2016.

PASCHOALINO, J.B.Q. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. Senep, Anais. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf. Acesso em: 29 março. 2016.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. Sergipe. 2010.



Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Educação Básica e o Estágio na Formação de Professores



UTILIZAÇÃO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A APLICAÇÃO DE UM MINICURSO VOLTADO PARA O ENSINO DE ELETROSTÁTICA

Robenil dos Santos Almeida, UFRB
robenilww@gmail.com

Wellington Cerqueira Júnior, UFRB
welingtoncerqueira@bol.com.br

Eider de Souza Silva, UFRB
eider@ufrb.edu.br

RESUMO

Este trabalho descreve uma intervenção didática realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Amargosa. Na intervenção, utilizamos os Três Momentos Pedagógicos (3MP) com o objetivo de problematizar algumas concepções espontâneas sobre conceitos de eletrostática, obtidas a partir da temática dos raios. Ao final da intervenção foi possível perceber que a abordagem utilizada, assim como a temática abordada, podem contribuir para um Ensino de Física contextualizado.

Palavras-chave: Problematização. Momentos Pedagógicos. Minicurso.

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as aulas de ciências naturais recebem críticas pela forma com que geralmente os professores apresentam os conteúdos para os alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). De acordo com Pereira e Schuhmacher (2013), as estratégias didáticas utilizadas pelos professores, em sua maioria, parecem não despertar interesse nos alunos, promovendo assim um elevado índice de reprovação e evasão nas matérias de ciências naturais, como é o caso da Física (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Quando o conteúdo escolar é abstrato e a maneira utilizada pelo professor para apresentá-lo aos alunos não é adequada, isso resulta numa aprendizagem de memorização de fórmulas e conceitos (LORENZETTI, 2000). Crítico deste tipo de educação, chamada de *educação bancária*, Paulo Freire (1987) propôs uma educação problematizadora, que deve levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando numa forma de educação problematizadora para o ensino de ciência voltada para o ambiente formal da sala de aula, Delizoicov (1982) e Angotti (1982) elaboraram os *Três Momentos Pedagógicos* (3MP).

Os 3MP, como o próprio nome diz, dividem-se em três etapas: *problematização inicial*, *organização do conhecimento* e *aplicação do conhecimento*. Na problematização inicial, são



apresentadas questões que façam parte da realidade do aluno. Geralmente essas questões são apresentadas sob forma de problema, para que os alunos busquem respondê-las com seus conhecimentos prévios (SANTOS e SILVA, 2008). Assim, nesta etapa espera-se que os alunos percebam que precisarão de outros conhecimentos para responder as questões apresentadas.

Na etapa seguinte, na organização do conhecimento, o professor deve apresentar os conteúdos escolares necessários para se entender as questões ou situações levantadas na problematização inicial (MARENGÃO, 2012). Por fim, na aplicação do conhecimento, retornam-se às questões levantadas na problematização inicial, agora munido dos conceitos discutidos na etapa anterior, para que os alunos, em conjunto com o professor, possam respondê-las (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2013).

Baseando-se na proposta dos 3MP, foi elaborado um minicurso de eletrostática, com duração total de quatro horas-aula, para alunos da EJA de uma escola pública da cidade de Amargosa-BA. O objetivo da intervenção foi o de apresentar alguns conceitos básicos de eletrostática aos alunos por meio da utilização dos 3MP.

2. DESENVOLVIMENTO

Aplicamos o minicurso numa turma do 2º ano da EJA, onde havia 36 alunos, sendo boa parte deles moradores da zona rural de Amargosa. Apesar de ser uma turma da EJA, a maioria dos alunos aparentavam idades entre 17 e 25 anos. O assunto escolhido para ser problematizado com os alunos foi à temática dos raios e fenômenos associados.

Levando notícias recentes divulgadas nos meios de comunicação envolvendo acidentes com raios, foi possível que os professores pudesse levantar questionamentos para que os alunos tentassem responder: *como não ser atingido por um raio?*

A problematização inicial correspondeu principalmente a aplicação de um questionário pré-teste, que teve por objetivo investigar algumas concepções espontâneas dos alunos sobre raios e fenômenos associados.

Na organização do conhecimento, foram apresentados alguns conceitos básicos de eletrostática através da utilização de slides e de uma experiência simples de eletrizar a caneta e aproximá-la de pequenos pedaços de papéis. Na última etapa, na aplicação do conhecimento, retornou-se à temática dos raios, apresentando-a aos alunos com os conhecimentos de eletrostática, que foram discutidos na aula anterior.

Além destas atividades, ao término do minicurso foi aplicado um questionário pós-teste, com objetivo de comparar o desempenho dos alunos com os resultados do pré-teste. Além de



comparar o desempenho, o pós-teste também serviu como avaliação do minicurso e da metodologia aplicada.

1.1 APLICAÇÃO DO MINICURSO

O primeiro contato aconteceu através da aplicação do questionário pré-teste. Neste questionário, haviam oito questões, relacionadas a assuntos envolvendo a temática dos raios. Como já mencionado, este questionário ajudou na investigação das principais concepções espontâneas dos alunos sobre a temática.

Na aula seguinte, o minicurso começou com a apresentação dos conteúdos básicos de eletrostática. Mas, antecedendo a parte de conteúdos, foi apresentada uma sequência de vídeos envolvendo acidentes com raios, com o objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos acerca dos conceitos básicos de eletrostática. Em seguida, foram distribuídos pequenos pedaços de papéis picados para toda a turma e foi pedido que os alunos esfregassem suas canetas no cabelo; em seguida, deveriam aproximar o objeto dos pedaços de papéis. Apesar de ser uma experiência simples e conhecida, muitos estudantes se mostraram espantados ao ver que a caneta estava atraindo os pedaços de papéis.

Nessa primeira aula, foram apresentados os seguintes conteúdos: a constituição da matéria, as propriedades das cargas elétricas, tipos de eletrização e o “poder” das pontas. A continuidade do minicurso só ocorreu quatorze dias após a organização do conhecimento, isso porque aconteceram problemas na escola que inviabilizaram a continuidade da atividade em datas anteriores. Nesta etapa, foi dada ênfase à apresentação dos conceitos físicos que estão por trás dos fenômenos que envolvem os raios: estrutura e formação das nuvens de tempestade, definição e tipos de relâmpago, condições para ocorrências de raios. Além disso, apresentou-se também as formas de prevenção de acidentes em diversas circunstâncias.

Por fim, quatro dias após o término do minicurso, voltou-se à sala de aula para a aplicação do questionário pós-teste. Este questionário foi importante para analisar se houve ou não uma possível reconstrução de concepções espontâneas, pois as questões do pós-teste tinham relação direta com as que foram apresentadas no pré-teste. Vale ressaltar que os alunos não foram avisados sobre a aplicação dos questionários.

3. RESULTADOS

Por meio do questionário pré-teste, foi possível levantar algumas concepções espontâneas dos alunos sobre raios e fenômenos relacionados. Dentre elas, pode-se destacar: a



necessidade de cobrir espelhos e se afastar de qualquer objeto metálico durante as tempestades (mesmo tendo pequenas dimensões desprezíveis, como um prego), não “cai” raio quando está chovendo, e o trovão é decorrente do choque entre as nuvens.

Durante as duas aulas, os alunos também expuseram outras concepções espontâneas tanto sobre raios como sobre os fenômenos eletrostáticos em geral.

As principais concepções espontâneas relacionadas a conceitos de eletrostática estão relacionadas à dificuldade de compreensão do termo “carga elétrica líquida nula” e “condução elétrica”. Por exemplo, durante a explicação das propriedades das cargas elétricas, muitos alunos confundiram “carga elétrica nula” com inexistência de cargas elétricas, no entanto, em toda matéria existirá prótons (carga positiva) e elétrons (carga negativa) e, portanto, o que torna um corpo eletricamente neutro é o número igual de prótons e elétrons, fazendo que a carga elétrica nula sobre o corpo seja nula (RIBEIRO FILHO, 2015).

Como forma de avaliar o minicurso, foi utilizado a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos em cada um dos questionários, isto é, no pré-teste e no pós-teste. Nas questões de cada questionário, foram atribuídas notas de acordo com a quantidade de conceitos físicos envolvidos.

Em relação ao resultado da comparação, a maioria dos alunos obteve desempenho melhor no pós-teste do que no pré-teste. Aliás, no pré-teste, pouco alunos conseguiram obter desempenho acima de 50%, enquanto que no questionário pós-teste, a maioria obteve esse percentual.

Embora não seja possível afirmar que houve a aprendizagem de conceitos, foi possível notar que o minicurso contribuiu de alguma forma para que os alunos pudessem ter outras noções acerca dos fenômenos dos raios, diferente das concepções espontâneas trazidas na fase inicial do minicurso.

4. CONCLUSÕES

Através do minicurso, foi possível trabalhar relações entre os conteúdos de física e fenômenos do cotidiano que provavelmente são poucos discutidos nas aulas tradicionais. Ao que parece, muitas vezes os professores se preocupam demais com os conteúdos da matéria, e acaba deixando de lado relações simples que podem trazer significados para o aprendizado dos alunos de lado.



Com a aplicação do minicurso de eletrostática embasado nos 3MP, aparentemente foi possível minimizar a abstração dos conceitos físicos, pelo simples fato da busca de relação entre os conteúdos científicos com o mundo real dos alunos. A utilização dessas relações entre o conhecimento científico e o conhecimento popular parece criar um ambiente favorável a participação dos alunos.

Mesmo assim, não dá para afirmar de forma incontestável que a utilização dos 3MP resolveria todos os problemas de aprendizagem. No entanto, sua utilização parece representar uma possibilidade aos professores que buscam através dos conteúdos, criar condições para uma aprendizagem mais significativa sob o ponto de vista dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, J. P. **Solução alternativa para a formação de professores de Ciências**

– **Um projeto educacional desenvolvido na Guiné Bissau.** Dissertação (Mestrado), FE/USP – São Paulo, 1982.

BELOTTI, S.H.A.; FARIA, M. A. de. Relação Professor/Aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.1, n.1, 2010.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências - Tendências e inovações.** 10ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D. **Concepção Problematicadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal.** Dissertação (Mestrado), FE/USP – São Paulo, 1982.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

MARENGÃO, L. S. L. **Os Três Momentos Pedagógicos e a elaboração de problemas de Física pelos estudantes.** 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. **Concepções sobre problematização na educação em ciências.** Congresso Internacional sobre Investigación em Didática de las Ciencias, n. 9. Girona, 9-12 set. 2013. Disponível em: http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_297.pdf. Acesso em: 29 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

PEDUZZI, L. O. Q. Solução de problemas e conceitos intuitivos. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, p. 17-24, 1987.



PEREIRA, F. C.; SCHUHMACHER, E. Hands-on-tec e a Aprendizagem Significativa de conceitos de física moderna e contemporânea. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – V3(2), pp. 22-34, 2013.

RIBEIRO FILHO, J. G. **Nota de aula – Carga elétrica e lei de Coulomb**. Disponível em: <http://www.professorgomes.com.br/arquivos/Carga%20eletrica%20e%20lei%20de%20coulomb.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.

XXXIII Encontro de Físicos do Norte e Nordeste – Natal – 2015 6

SANTOS, A. J.; SILVA, M. D. **A metodologia da problematização na física do Ensino Fundamental**. Simpósio Nacional de Educação, n. 1 – Semana da Pedagogia, n. 20. Cascavel, nov. 2008. Não paginado.



TABULEIRO ECOLÓGICO: UM JOGO, VÁRIOS APRENDIZADOS

Leopoldo Melo Barreto
Professor e Doutorando UMinho/UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
leopoldo.barreto@ufrb.edu.br

Jacqueline Ramos Machado Braga
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Coordenadora do PIBID/ Biologia
jacquebraga@globocom.com

RESUMO

A educação ambiental é um tema relevante e prioritário nas discussões de diversas instituições governamentais e não governamentais, devido às várias e amplas questões ambientais globais, como as alterações climáticas, poluições antrópicas e extinção de espécies, abordadas como fatores que modificam o ambiente, influenciando negativamente nas relações vivenciadas pelos seres vivos e comprometendo a continuidade das espécies, inclusive a espécie humana. O berço formador de grande parte dos/as futuros/as professores/as é a Universidade, através de seus cursos de licenciatura, dessa forma se fazendo importante o desenvolvimento de ferramentas de ensino que possam ser realmente implantadas no contexto de sala de aula, sendo uma delas os jogos. Nesse relato de experiência dissertamos sobre a aplicação de um jogo de tabuleiro criado com vista à educação ambiental no contexto crítico e emancipatório, envolvendo licenciandos/as em Biologia e alunos do ensino médio de uma escola pública. A metodologia envolveu um planejamento prévio e no ato, utilizando as regras do jogo, tomando a discussão e debate como meio de aprendizagem. Como resultado alcançamos um nível de discussão e debate satisfatório, demonstrando que além do ineditismo, o jogo alcançou os objetivos no processo de ensino-aprendizagem, servindo também de prática aos licenciandos/as enquanto estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Jogos. Escola. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Nosso desafio nesse relato foi o de repensar a prática educativa envolvendo a Educação Ambiental (EA) dentro do contexto do Desenvolvimento Sustentável (DS), prática essa bem desenvolvida em países como a Dinamarca e França, mas em construção na realidade brasileira. As questões ambientais estão presentes nas sociedades desde a antiguidade, no entanto, não era percebida a relação do ser humano com essas questões, estando aí o cerne da evolução dos conceitos de ambiente, sustentabilidade, educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável. Temos observado que a escola ainda procura transmitir aos/às alunos/as um conhecimento disciplinar pronto sobre o meio ambiente e os seus dilemas. Os problemas ambientais são tratados de forma fragmentada, por meio de disciplinas isoladas (TRAVASSOS, 2001; JACOBI et al, 2011) com a maioria das instituições de ensino a desenvolver principalmente iniciativas de “esverdeamento” da entidade ou apenas a adicionar



conteúdo aos temas relacionados com o ambiente a uma parte específica do currículo de algumas disciplinas (JACOBI et al, 2011). Daí surge o desafio de tornar o aprendizado interdisciplinar, que nesse caso relatado, envolve um único jogo, mas com uma abordagem holística, a fim de pluralizar o pensamento científico e instigar uma formação crítica, fundamentado também no conhecimento inicial do/a aluno/a.

OBJETIVOS

A atividade relatada aqui objetivou, através do lúdico, encorajar a aprendizagem dos conceitos relacionados ao meio ambiente, ecossistemas, fatores bióticos e abióticos, desenvolvimento sustentável, entre outros que permeiam o tema Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Trabalhar assim a educação informal inserida na formal também foi algo pensado como a aplicação do jogo Tabuleiro Ecológico como ferramenta de ensino.

METODOLOGIA

Essa atividade Tabuleiro Ecológico (Figura 1) foi parte integrante do doutoramento do autor desse relato, aplicada por alunos do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB e integrantes do PIBID em uma das sessões do projeto “*Água e Educação Ambiental para a Sustentabilidade Orientada para a Ação*”, com alunos do ensino médio de uma escola pública, tendo duração de 50 minutos. O projeto foi registrado no Conselho de ética em Pesquisa da UFRB sob o parecer CAAE nº 32887214.5.0000.0056, obtendo-se todas as autorizações necessárias para a execução e divulgação dos dados. O jogo foi criado a partir do princípio de que a aprendizagem deve ser prazerosa e inserida no cotidiano dos alunos, onde Freire em seus primeiros escritos já relacionava o aprendizado ao cotidiano do educando (FREIRE, 1959). Os jogos fazem parte constante da vida adolescente, assim pensamos também que o meio para alcançar este *status quo* educacional desejado é através da utilização de metodologias de aprendizagem que contribuam para tornar o/a aluno/a autônomo no sentido de pensar. Houve a preocupação em permitir que o ambiente, em que foi aplicado o jogo, possibilitasse a interação dos participantes, o diálogo entre os membros da equipe e a discussão entre as equipes, sendo assim a sala de aula organizada em torno de uma bancada a ser desenvolvido o jogo.



Figura 1. Jogo “Tabuleiro ecológico”.

Assim sendo, inicialmente a turma foi dividida em cinco equipes, explicando-se as regras básicas do jogo, onde ao lançar o dado, o jogador (equipe) avançava tantas casas quantas indicadas pelo número obtido. As casas indicadas com “?” no tabuleiro indicavam que deveria ser retirada uma carta “Sorte & Revés”, parte também desenvolvida pelo doutorando. A equipe que estiver na casa indicada pelo símbolo “?” deveria tirar na sorte um dos cartões e ler o que estava escrito. Se fosse “sorte”, havia uma frase relacionada à conservação e algum prêmio oferecido, como avançar um certo número de casas. Se fosse “revés”, haveria uma frase relacionada à degradação e um castigo estaria envolvido, como retroceder algumas casas ou ficar sem jogar uma rodada. Algumas cartas de “Sorte & Revés” continham perguntas e nestas era permitido a equipe discutir entre si por no máximo três minutos antes de responderem. Neste momento, os coordenadores incentivavam a discussão ou entendimento do tema tratado (ex.: a venda local incentiva o uso de sacolas recicláveis e você apoia. Porquê vocês acham isso importante? Qual o prejuízo do uso excessivo de sacolas plásticas?). O jogo decorria conforme o planejado, seguindo as regras, até que alguma equipe chegasse à casa final. Na criação do jogo nos preocupamos em abordar os três eixos da sustentabilidade (meio ambiente, sociedade, economia), em que Combes (2005) afirmam ser necessário no entendimento das relações desses pilares para uma EA de alta qualidade.

Anterior à aplicação do jogo, fizemos um bom e exaustivo planejamento, tanto ao criar as regras, como em pensar estratégias para estimular a discussão e, no decorrer da aplicação, fez também parte do processo metodológico o estímulo ao resgate do conhecimento prévio



dos/as alunos/as, fundamentados em Freire (1987), relacionando o conhecimento que já tinham com a produção do novo, através do diálogo e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Tabuleiro ecológico, anunciado como ferramenta de ensino da referida aula, já proporcionou um visível interesse por parte dos/as alunos/as, o que para Scoullos e Malotidi (2004), independente da metodologia de ensino em EA, essa participação é condição *sine que non* para a aprendizagem, tendo grande reflexo na avaliação do processo, principalmente em uma educação democrática. O ineditismo do emprego do jogo atrasou o horário de início programado devido ao excesso de empolgação dos/as alunos/as, demonstrando a necessidade prévia de planejamento e preparação por parte do/a professor/a diante de qualquer nova metodologia, em que Almeida (2012) questiona se não é falta de planejamento do/a próprio/a professor/a a falta de compromisso e desinteresse dos alunos, sendo que muitas vezes os docentes não refletem sobre a questão. Para superar esse quesito já referimos na metodologia que cuidamos em minimizar os percalços de aplicação da ferramenta com um exaustivo planejamento, mas que mesmo assim relatamos ser impossível prever todos.

Questão também que merece ser apresentada como resultado, é que no desenvolvimento do jogo os/as licenciandos/as ficaram “livres” para perceber a timidez de certos/as alunos/as, os quais foram sutilmente convidados à participar através de ação direta, como jogar o dado ou ler a carta “Sorte & Revés”, sendo entendido como um progresso de inclusão à discussão. Os debates desenvolvidos foram construtivos e salutares, onde nem o sentimento de competição acirrada foi observado (Figura 2). Em diversos momentos foi reinante o sentimento de descontração, em que Packer e Ballantyne (2004) concluíram que educação e entretenimento, na visão dos aprendentes, são complementares, não sendo constructos excludentes. Diríamos até que de forma planejada, educação e entretenimento chega a ser desejável para a formação do sujeito ecológico, citado por Carvalho (2006), como aquele que segue um modo ideal de ser e viver, com modos peculiares de pensar o mundo e de pensar a si mesmo e as relações para com os outros.



Figura 2. Desenvolvimento da atividade Tabuleiro Ecológico

Pensando em Ausubel e seus estudos que contribuíram para demonstrar que o processo de aprendizagem está voltado para tudo aquilo em que o aprendiz já sabe ou presenciou em algum momento da sua vida, em nosso caso isso ficou evidenciado em algumas respostas dos/as alunos/as, como no conceito de meio ambiente, mas também percebemos confusão de conceitos como a diferença entre reciclagem e reaproveitamento. Esse momento foi melhor explorado com contributos dos/as licenciandos/as a fim de elucidar as dúvidas e construir conceitos alicerçados nos conceitos cientificamente aceitos.

Outra questão resultante da atividade foi o ineditismo relatado pelos/as próprios/as alunos/as, onde eles/as afirmaram nunca terem jogado algo similar, principalmente no contexto de sala de aula. Percebemos também a interdisciplinaridade ao relacionarem o conhecimento de alguns temas com outras disciplinas, a exemplo da fala de uma aluna em que “...na aula de português lemos um texto sobre desenvolvimento sustentável que falava sobre isso [ecossistema]” (Figura 3), em que para Alho (2012) o entendimento do ecossistema, por exemplo, implica um enfoque interdisciplinar, com ênfase holística, já que é um sistema natural complexo, dando enfoque às interações e transações nos processos biológicos e ecológicos e entre eles no sistema natural como um todo.

Os/As Licenciandos/as que coordenaram a atividade comentaram, através de diários de bordo, que o jogo resultou numa profícua e promissora discussão acerca dos temas propostos e que, apesar de ser um jogo, todos/as ganharam conhecimento, esclareceram dúvidas, até percebendo relações ainda desconhecidas, como por exemplo a relação da política com o meio ambiente. Uma questão posta através de uma carta “Sorte & Revés” demonstrou isso, onde dizia “*Você não participa de questões decisórias porque diz não gostar de política. Volte 2*



casas”, gerando uma discussão sobre a importância de políticas públicas relativas ao meio ambiente e o papel do Poder Público na prevenção e solução de problemas ambientais, como exemplo citados o saneamento básico e a importância da participação da sociedade na fiscalização da implantação dessas políticas, etc.



Figura 3. Leitura de uma carta “Sorte & Revés” com associação à outra disciplina

A partir do exposto pelos/as licenciandos/as sobre a aplicação da ferramenta “Tabuleiro Ecológico”, apesar de não ser o foco desse relato, também nos cabe pontuar que a formação inicial de docentes necessita de constante atenção no que se refere ao uso de metodologias não convencionais, aonde diversos nomes de referência na área da educação, como Candau (2008), Braga (1988), Alves; Moreira (1992) e Marques (1992), já discutiram sobre os currículos das licenciaturas, identificando inúmeros problemas associados, voltados para todo o processo formativo, assim empurrando-nos a pensar e discutir alternativas que venham contribuir para a formação de professores, tanto no sentido inicial como continuada. Diversas investigações recentes feitas no Brasil (SANTOS; ROCHA, 2015; GARRIDO; MEIRELLER, 2014; AIRES; BASTOS, 2011; CALDEIRA et al, 2013; PINTO et al, 2015) convergem para a ideia de que a maioria das concepções acerca de meio ambiente, utilizadas por professores/a ou futuros/as professores/as, se enquadram na categoria *antropocêntrica*, considerando as visões, na fala de Fernandes et al (2005, p.3) “como expressão de um padrão mental profundamente interiorizado e típico no mundo ocidental, onde o homem considera-se o centro do mundo”. Isto posto, a concepção de EA tido pelos/as professores/as será em grande parte reflexo da concepção de meio ambiente apreendida na formação inicial ou continuada, sendo necessária uma revisão e averiguação, à luz da ciência, da suposição.



De toda forma o jogo resultou não só numa inovadora maneira de aprender temas que permeiam a EA e o DS, mas também numa inovadora forma de ensinar. Gee (2004) destaca que na interação com os jogos, os participantes aprendem a experimentar o mundo de uma forma nova, além de desenvolver recursos para uma aprendizagem futura e para a resolução de problemas nos âmbitos semióticos que estão relacionados com o jogo.

CONCLUSÃO

Concluimos assim que essa experiência foi positiva, assim como tantas outras utilizando o lúdico na educação de jovens e crianças. O que nos resta pensar é na aplicabilidade dessas ferramentas, no planejamento prévio e na otimização do tempo disponível, sempre trazendo à tona questões que promovam uma educação crítica, emancipadora e, porque não, popular, onde na EA dentro do contexto do DS muitas vezes os temas tratados não satisfazem quem está às margens das benesses que o capital proporciona. Dessa forma temos, enquanto educadores, que pensarmos em estratégias educacionais que maximizem o pensamento dos/as alunos/as de forma orientada e adequada à realidade e atualidade. Para tal, as ferramentas de ensino são analogicamente pensadas como as ferramentas de um artesão que, uma vez bem utilizadas, proporcionam belas obras finais, mesmo sabendo que em termos de educação, nunca nos devemos pensar assim, um/a cidadão/cidadã finalizado/a.

Ademais, também nos sentimos na obrigação de concluir que qualquer método/metodologia inovador/a não é fácil de ser implantado/a, uma vez que a precarização do trabalho docente é real, mas que não nos tira o fôlego.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Berenice Feitosa da Costa; BASTOS, Rogério Pereira. Representações sobre meio ambiente de alunos da educação básica de Palmas (TO). *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 17, n. 2, 2011.
- ALHO, Cleber José Rodrigues. *Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica*. 2012.
- ALMEIDA, Debora Menegazzo Sousa. *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ALVES, Nilda; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Formação de professores: pensar e fazer*. Cortez Editora, 1992.
- BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*, v. 40, n. 2, p. 151-157, 1988.



- CALDEIRA, Camila Santana; NUNES, Ana Ruschel; MORALES, Angélica Góis. Concepções sobre educação ambiental e meio ambiente de professores da educação básica: um estudo de caso no estado do Paraná. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro: *Anais...* 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- COMBES, Bernard PY. The United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014): learning to live together sustainably. *Applied Environmental Education and Communication*, v. 4, n. 3, p. 215-219, 2005.
- FERNANDES, E. T.; CUNHA, A. M. O. C.; MARÇAL JUNIOR, O. Educação ambiental e meio ambiente: Concepções de profissionais da educação. *Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas*, v. 2, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. In: *Obra de Paulo Freire; Série Teses*, 1959.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. In: *Paz e Terra*, 17^a. ed., Rio de Janeiro:, v. 3, 1987.
- GARRIDO, Luciana dos Santos; DE MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 3, p. 671-685, 2014.
- GEE, James Paul. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre El aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe: Málaga, 2004.
- JACOBI, Pedro Roberto; RAUFFLET, Emmanuel; DE ARRUDA, Michelle Padovese. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, n. 3, p. 21, 2011.
- MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Aberto*, Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.
- PINTO, Eliane Aparecida Toledo; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. A formação de professores de pedagogia como educadores ambientais críticos: primeiras aproximações. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (pp. 1-15). Rio de Janeiro: *Anais...*, 2015.
- SANTOS, Máglis Vieira.; ROCHA, Sandra Mara Santana. Avaliação da percepção de meio ambiente dos alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado no município de Itamaraju-BA. VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio de Janeiro: *Anais...*, 2015.
- TRAVASSOS, Edson Gomes. A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, v. 1, n. 2, 2001.



O ENSINO DO BASQUETEBOL PAUTADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFRB

Josélia Ribeiro de Lima
Centro de Formação de Professores-UFRB <joselia2012.1@gmail.com >

Edinéia Jesus da Cruz
Centro de Formação de Professores-UFRB <neia_su487@hotmail.com>

Michel Silva Sant'Ana
Centro de Formação de Professores-UFRB <michel.world@hotmail.com >

Valdomiro de Jesus Santos
Professor da Rede Municipal de ensino na Escola municipal Profª Dinorah Lemos da Silva <bythsantos@gmail.com >

Priscila Gomes Dornelles
Centro de Formação de Professores-UFRB <prisciladornelles@gmail.com>

Palavras Chaves: Pedagogia Histórico Crítica- Basquetebol- Educação Física- aula teórica X aula prática

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de uma experiência pedagógica desenvolvida por bolsistas do Subprojeto de Educação Física do PIBIDI/UFRB. Este relato analisa as intervenções realizadas em uma escola da rede municipal de ensino parceira do programa, situada na zona urbana da cidade de Amargosa/BA, no ano de 2014. A oficina teve duração de 04 aulas de 100 minutos cada visando o ensino da modalidade esportiva basquetebol a partir de uma aproximação com a Pedagogia Histórico Crítica, apresentada por João Luiz Gasparin em seu livro intitulado “Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica” (2002). As aulas foram desenvolvidas em uma turma com 33 alunos/as do 7º ano do ensino fundamental, desenvolvida com aulas expositivas em sala de aula e no ginásio poliesportivo.

METODOLOGIA

Para a escrita do presente relato, recorreremos a análise dos dados referente as falas dos alunos e observações escritas pelos discentes existentes nos relatórios das oficinas, a descrição do comportamento dos alunos ao se depararem com as situações no desenvolvimento das aulas, bem como as situações que consideramos que ocorreram os fatos, que levantam esta



problemática da dicotomia teoria e prática ainda presentes nas aulas de educação física escolar. Para sustentação da pesquisa recorreremos à consulta de referenciais teóricos que tratam deste assunto no campo da educação e especificamente da Educação Física.

AS INTERVENÇÕES

Durante o planejamento das oficinas, operamos com o embasamento teórico da Pedagogia Histórico Crítica (GASPARIN, 2002), a qual consiste em cinco fases/ procedimentos didáticos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser apresentados em suas diversas faces ou dimensões “[...] conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais [...]” (GASPARIN, 2002, p.2), o que proporcionaria uma maior compreensão do todo por parte dos alunos. Ancorados na ideia do ensino de um conteúdo baseado nas dimensões citadas anteriormente e atendendo a um dos princípios curriculares defendidos pelo Coletivo de Autores (2009) - a implicação da relevância de um conteúdo para a realidade social do aluno -, optamos por trabalhar com o conteúdo basquetebol.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao desenvolver as oficinas, insatisfações com o procedimento adotado durante a realização das atividades partiram por partes de alguns alunos, pois os mesmos relataram achar desinteressante o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula como momento de exposição ou as discussões sobre o tema.

Para MARCELLINO (1995), geralmente entende-se por Teoria como uma especulação, ou como um discurso vazio, desvinculado da realidade vivida no concreto. Já sobre o conceito de Prática, o mesmo autor caracteriza como uso, experiência desvinculada da Teoria, o que a transforma, via de regras em tarefa ou ação desprovida de sentido. Dessa forma, essa separação entre “aula teórica” e “aula prática” ainda perpassa as aulas da disciplina de Educação Física, o que sinaliza a necessidade de elaborarmos programa pedagógico inovador. E durante a realização da oficina, percebemos que o momento de “aula prática” é considerado pelos alunos/as como momento hierárquico em relação à “aula teórica”.

Para além de um pragmatismo-utilitarista, a Educação Física presente nos discursos dos alunos aparenta privilegiar uma determinada prática, não como critério de crítica e validação da teoria, mas como sua negação, tornando-se uma a prática pela prática, ou mero praticismo.



Por isso, uma mudança de comportamento também deve partir do professor, ao realizar suas aulas de maneira em que todos os momentos das aulas tenham aconteçam de forma dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da oficina percebemos como a dicotomia entre aula teórica e aula prática ainda predomina nas aulas da disciplina de Educação Física. As inquietações pelas aulas do fazer corporal faz com que os alunos tenham pouco interesse nos momentos de fundamentação teórica dos conteúdos. Mesmo com a resistência por parte dos educandos sobre as aulas ditas teóricas, nos mantemos o cronograma proposto e seguimos de forma dialética as cinco fases proposta por Gasparin (2002).

Neste momento, ficou perceptível o quanto é importante os conhecimentos e oportunidades que a participação no PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nos proporciona. Com o contato precoce a referenciais teóricos que diferem dos propostos nas disciplinas do curso e ingresso em sala de aula (que antecedem o estágio supervisionado) agregam de forma positiva a nossa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: 2. ed. Guanabara Koogan, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, N. C. **A dicotomia Teoria/Prática na Educação Física**. Revista Motrivivência, Ano 7, n. 8, dezembro de 1995.



A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz
Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
ritaksouza@hotmail.com

Lucimar Gracia Ferreira
Estudante de IC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB;
lucimargracia@hotmail.com

Manuela Trindade de Almeida
Estudante de IC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB;
manuela.trindade.27@hotmail.com

Lúcia Gracia Ferreira
Professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB,
luciagferreira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar as ações dos professores na relação com o aluno e se estas se configuram em violência psicológica; mais especificamente identificar as ações dos professores que se caracterizam por violência psicológica no cotidiano escolar e analisar a visão dos professores sobre essas ações na relação professor-aluno. Considerando a especificidade da temática escolhida, fez-se uma opção metodológica pautada nas diretrizes e princípios epistemológicos da investigação qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico. A pesquisa foi realizada em duas instituições públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foram participantes desta pesquisa, os professores e os alunos de 02 (duas) turmas do terceiro ano e 02 (duas) turmas do quarto ano do ensino fundamental das instituições. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação com recurso do diário de campo, videogravação e autoscopia. Os dados, ainda em fase de análise apresentaram inicialmente que a presença de ações de violência no cotidiano escolar em muito contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade e de incapacidade para as tarefas escolares, evidenciadas nas manifestações de desvalorização das crianças. Por isso, torna-se fundamental, no contexto escolar, o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções permeadas por relações afetivas. O que se espera com esses resultados é pensar em ações que privilegiem uma prática educativa pautada em relações sociais e pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades vivenciadas nas relações entre professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Violência psicológica.

INTRODUÇÃO



Algumas posturas que professores imprimem nas suas relações com alunos que podem se configurar como práticas de violência psicológica focalizam questões conceituais e consequências para o desenvolvimento da criança. Na relação professor-aluno as ações dos professores que se caracterizam por apoio e ajuda nas atividades escolares, considerando, principalmente, a dimensão afetiva da mediação, promovem sentimentos positivos nas crianças, os quais devem estar presentes na relação professor-aluno e aluno-conhecimento. Por outro lado, intervenções inadequadas dos professores podem afetar negativamente a relação do sujeito com a própria aprendizagem e, conseqüentemente, com o objeto de conhecimento (NASCIMENTO, 2011). Este é o caso das ações de violência psicológica que, considerando as definições da literatura (GARBARINO, 1993; AZEVEDO; GUERRA, 2001), promovem danos no desenvolvimento do sujeito, principalmente na aprendizagem.

O que a literatura mostra, portanto, é que os danos da violência psicológica para a criança envolvem todo o seu desenvolvimento e que esses efeitos deletérios podem seguir até a adolescência e a idade adulta (GAGNÉ, 2001; SNEDDON, 2003). Embora muitos autores concordem quanto ao fato de que a violência psicológica traz danos para o desenvolvimento da criança (HART, BRASSARD, 1991; MALO et al. 2004), ainda são necessários estudos que tragam maior clareza a essa afirmação.

O presente trabalho tem como objetivo investigar as ações dos professores na relação com o aluno e se estas se configuram em violência psicológica. Mais especificamente, identificar as ações dos professores que se caracterizam por violência psicológica no cotidiano escolar e analisar a visão dos professores sobre essas ações na relação professor-aluno.

MATERIAL E MÉTODO

Considerando a especificidade da temática escolhida, fez-se uma opção metodológica pautada nas diretrizes e princípios epistemológicos da investigação qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico. A pesquisa foi realizada em duas instituições públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foram participantes desta pesquisa, os professores e os alunos de 02 (duas) turmas do terceiro ano e 02 (duas) turmas do quarto ano do ensino fundamental das instituições. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação com recurso do diário de campo, videogravação e autoscopia. Das filmagens, foram extraídas cenas da relação professor-aluno com situações que, de acordo com três julgadores em concordância, apresentaram atos com violência psicológica. Nas sessões de autoscopia, as cenas foram, então, editadas e apresentadas a cada professor,



individualmente, solicitando que se manifestasse sobre elas. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação com registro no diário de campo, vídeogravação e autoscopia.

As transcrições das fitas com as cenas filmadas nas situações de sala de aula das crianças e os comentários registrados no diário de constituíram todo o material que foi analisado. Na sequência, procedeu-se a leitura do material, repetidas vezes, procurando familiarizar-se e se apropriar do mesmo com o objetivo de identificar e organizar os eixos temáticos e as categorias de análise. Estes se referiram às situações mais recorrentes surgidas no material analisado e foram estruturados de forma a possibilitar uma organização do material que conduzisse à compreensão dos objetivos da pesquisa. Este procedimento se constituiu em um processo minucioso de análise das transcrições das cenas vídeogravadas e dos comentários registrados no diário de campo.

O presente trabalho foi submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações identificadas como violência psicológica foram: rejeição (não aceitação do comportamento da criança), humilhação (gritar com a criança, ameaçá-la, empurrá-la e constrangê-la perante os outros) e indiferença (comportamento de omissão ou de negligência frente às necessidades acadêmicas, afetivas e de relacionamento da criança). Os resultados iniciais desse estudo, ainda que de forma rudimentar, destacam as situações que evidenciaram a falta de paciência das professoras em lidar com as crianças, não explicando os conteúdos ou não questionando se eles compreenderam a tarefa a ser feita. Essas ações ocorreram com frequência na prática educativa da professora A. Somente quando as crianças apresentavam alguma dúvida e questionavam, era que ocorria uma explicação dada pela professora. Os relatos da professora A confirmaram a insatisfação em ensinar, em promover a mediação do processo ensino-aprendizagem. Dado este confirmado, também na vídeogravação das cenas e nas observações: sempre aparentava estar nervosa e agitada, sem paciência para lidar com as crianças e raramente as auxiliava na execução das atividades. Segundo a professora, a frustração e a perda de controle do fazer docente justificavam a forma ríspida em responder e a demonstração de desprezo pelos alunos. O que marca é que enquanto realiza o trabalho docente,



o professor precisa questionar-se quanto ao significado de suas ações, acerca de suas metas, cultivando o desejo de construir algo novo.

Quando questionada acerca das suas ações, a professora justificava os comportamentos reativos manifestados, como reação às atitudes inadequadas dos alunos. Constatamos, então, que isso teria como consequência o não desenvolvimento de ações planejadas que pudessem realmente ajudar os alunos na superação das dificuldades. Isso reflete no entendimento de que a professora, realmente não apresentava um conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano de que esse tipo de ação de desvalorização da criança pode despertar, nela, um sentimento de incompetência para a execução das atividades propostas.

Ao mesmo tempo, essas atitudes conduziram ao questionamento sobre por que a professora A não investia na melhoria da atividade pedagógica, ao invés de promover situações de humilhação para essas crianças que já apresentavam uma história de insucesso escolar. As manifestações verbais da professora confirmam que além da insatisfação, a má vontade em orientar as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Fica claro, dessa forma que não houve um efetivo envolvimento da professora no ato de orientar a criança na construção do conhecimento. No entanto, deve-se ponderar pelo que observamos nas sessões de autoscopia, que as atitudes da professora podem representar uma condição de cansaço, de ter que lidar com situações para as quais, muitas vezes, o professor não está preparado ou não tem o apoio institucional necessário para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar.

Percebemos, neste sentido, que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar são estabelecidas por relações de violência que marcam o desenvolvimento da criança. O problema, então, estaria nas características das interações capazes de desqualificar ou desvalorizar a criança. As ações da professora sobre os resultados escolares das crianças assumem um papel fundamental (atuação no espaço escolar). Destacamos, também, o efeito marcante que tem a violência psicológica no desenvolvimento da criança especialmente no seu processo de escolarização.

CONCLUSÃO

Consideramos que a violência psicológica também enseja motivos para futuros estudos que estão a exigir maiores conhecimentos que possam contribuir para as transformações dessas relações. As ações que privilegiem uma prática educativa pautada em relações sociais e pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades das crianças e, conseqüentemente, para a promoção de seu desenvolvimento.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude.** Livro eletrônico disponível no link www.ieditora.com.br, 2001.

GARBARINO, J. Psychological child maltreatment. A developmental view. **Prim-Care**, 20(2), p. 307-15, Jun. [Erikson Institute for Advanced Study in Child Development, Chicago, Illinois], 1993.

GAGNÉ, M-H. Les pratiques parentales psychologiquement violentes. Une menace à la santé mentale [Psychologically violent parental practices: A threat to children's mental health]. **Revue Canadienne de santé mentale communautaire**, 20, p. 75-106. 2001.

HART, S. N.; BRASSARD, M. R. Psychological maltreatment: progress achieved. **Development and Psychopathology**, 3, p. 61-7. 1991.

MALO, C., MOREAU, J., CHAMBERLAND, C., LE'VEILLE', S. ; ROY, C. Parental cognitions, emotions and behaviors associated with the risk of psychological maltreatment of preschoolers. **Journal of Emotional Abuse**, 4, p. 1-26. 2004

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, 2011.

SNEDDON, H. The effects of maltreatment on children's health and well-being. **Child Care in Practice**, 9, p. 236–250. 2003.



A AUTOSCOPIA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz
Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
ritaksouza@hotmail.com

Tábitta Caldas Lima Mangabeira
Estudante de IC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
tabittalima@hotmail.com

Lucimar Gracia Ferreira
Estudante de IC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
lucimargracia@hotmail.com

Cleonice Souza Pires
Estudante de IC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
cleopires_2007@hotmail.com

Lúcia Gracia Ferreira
Professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB
luciagferreira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta dados iniciais de um estudo sobre a utilização da autoscopia como um recurso eficiente na pesquisa com crianças em contexto educacional. Objetivou analisar a eficiência da utilização da autoscopia na pesquisa com crianças no processo de autorreflexão sobre as ações de violência psicológica na relação professor-aluno. A pesquisa, pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, foi realizada em uma escola pública que atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itapetinga-Ba. Foram participantes quatro crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Foram utilizados como instrumentos a videogravação como recurso para captura das cenas a serem utilizadas nas sessões de autoscopia. Nas sessões de autoscopia, as cenas foram, então, apresentadas à criança, solicitando que se manifestasse sobre elas. As sessões autoscópicas duraram de trinta minutos à uma hora. Um dado preliminar observado na aplicação da autoscopia como recurso na pesquisa com crianças foi a implicação em relação ao tempo de duração das sessões. Muitas vezes as crianças se desestimulavam e mostravam-se desmotivadas, sendo necessária a interrupção da sessão. Considera-se que uma das contribuições desta pesquisa está em demonstrar que a autoscopia pode ser um recurso eficiente para a pesquisa com crianças em contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Subjetividade. Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Ainda pouco explorada na pesquisa com crianças, a autoscopia começa a ganhar espaço entre pesquisadores preocupados na inserção das crianças como co-produtoras de dados de pesquisa. A autoscopia está associada historicamente à ideia de autoconhecimento. A palavra



autoscopia é composta pelos termos *auto* e *scopia*. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a objetivo, finalidade, meta alvo ou mira (SADALLA, LAROCCA, 2004).

A autoscopia caracteriza-se, então, como uma nova técnica que possibilita o desenvolvimento de habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, habilidades que podem possibilitar às crianças ampliar e redimensionar os seus olhares para a sua subjetividade (LINARD, 1980; FERRÈS, 1996). A autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise das cenas filmadas. O interesse para o uso desse recurso consiste, sobretudo, na análise que a criança poderá realizar, ao confrontar-se com a imagem de si na tela e com as situações vivenciadas. Na autoscopia, realizam-se videograções das situações investigadas, e, na sequência, o sujeito assiste ao material e tece comentários sobre o que vê, num processo de autorreflexão.

A pesquisa objetiva analisar a eficiência da utilização da autoscopia na pesquisa com crianças no processo de autorreflexão sobre as ações de violência psicológica na relação professor-aluno. Dessa forma, esta pesquisa se faz importante por possibilitar inovação a partir do uso de um procedimento metodológico de pesquisa e a criatividade de um instrumento inovador quando utilizado na pesquisa com crianças.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa, pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, foi realizada em uma escola pública que atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itapetinga-Ba. Foram participantes quatro crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Foram utilizados como instrumentos a videogravação como recurso para captura das cenas a serem utilizadas nas sessões de autoscopia. O material editado foi submetido à apreensão do processo reflexivo das crianças e capturado através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas nas sessões de autoscopia. Nas sessões de autoscopia, as cenas foram, então, apresentadas à criança, solicitando que se manifestasse sobre elas. Quando da apresentação das cenas, foi realizada a entrevista com a criança, gravada em vídeo. O recurso da videogravação, também para as sessões de autoscopia, possibilitou registrar não só a verbalização, mas também expressões faciais e gestos emitidos no momento em que a criança se via frente às cenas vividas em sala de aula. Com esse procedimento, as sessões autoscópicas duraram de trinta minutos à uma hora.



O material foi analisado posterior à ação, sendo submetido à apreensão do processo reflexivo das crianças, capturado através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas. As questões eixo das quais derivaram as perguntas feitas às crianças versaram sobre a visão delas sobre as ações das professoras e sobre si. Simultaneamente à questão apresentada à criança, voltava-se à cena que suscitara a pergunta e lhe pedia que a observasse atentamente.

Com esse procedimento, as sessões autoscópicas duraram de trinta minutos à uma hora. Em algumas sessões, no momento em que as crianças mostraram inquietude ou não queriam mais ver as cenas, sempre era sugerida a possibilidade de interrupção da sessão, cabendo à criança decidir se queria ou não continuar a atividade. Com duas das crianças, esses momentos de interrupção ocorreram com uma frequência maior. Por isso, à medida que as crianças solicitavam que a atividade fosse encerrada, estas foram atendidas.

As transcrições das fitas com as cenas filmadas nas situações de sala de aula e das sessões autoscópicas gravadas em vídeo, os comentários a serem feitos após cada sessão autoscópica e o registro das conversas realizadas com os participantes constituíram todo o material analisado. Na sequência, procedeu-se a leitura do material, repetidas vezes, com o objetivo de identificar e organizar os eixos temáticos e as categorias de análise. Estes se referiram às situações mais recorrentes surgidas no material analisado e foram estruturados de forma a possibilitar uma organização do material que conduziu à compreensão dos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais desse estudo, ainda que de forma rudimentar, destacam alguns pontos a serem considerados na aplicação da autoscopia como recurso na pesquisa com crianças diz respeito ao tempo de duração das sessões. Muitas vezes as crianças se desestimulavam e mostravam-se desmotivadas, sendo necessária a interrupção da sessão. Isso confirmou a necessidade do fornecimento de outros estímulos para as crianças. A ideia da inclusão da sessão de autoscopia no horário de atendimento foi um ponto significativo, pois de certa forma também se viabilizou o fornecimento de dados que permitiram a psicóloga os resultados de seu trabalho com as crianças.

As verbalizações e manifestações das crianças exprimiram as emoções e sentimentos presentes nas relações professor-aluno, revelando como elas significaram suas experiências. A partir desse ponto definimos as categorias de ação que foram estruturadas mediante a análise



das conversas/entrevistas realizadas com as crianças nas sessões de autoscopia. O uso da autoscopia possibilitou à própria criança expressar-se a respeito das situações vivenciadas na relação professor-aluno e produzir, assim, elementos/indícios para a compreensão do impacto dessa vivência nas formas de ver o outro e a si. A partir dos relatos verbais das crianças, extraíram-se os dados: a visão da criança sobre as ações da professora e sobre si.

Segundo Sadalla e Larocca (2004), a função autoavaliadora contida na autoscopia implica contemplação e conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento. “O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação, [e possibilita] a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas vídeogravadas” (p. 419).

Nessa investigação, os dados indicaram que as vivências das crianças na relação professor-aluno contribuíram para que elas se avaliassem e se objetivassem no mundo. Ainda, para as autoras, “o encontro objetivado consigo, por meio do vídeo, torna-se um instrumento para provocar verbalizações mediante o conflito que se instala entre a imagem e o eu subjetivo e (...) a possibilidade de promover articulações entre elementos envolvidos nos registros” (p. 422).

A percepção que a criança apresentou de sua realidade sinalizou o quanto ela se aproximava ou se distanciava dos modelos, regras e padrões de conduta que são estabelecidos pelo meio em que vive. Considerando que as professoras são pessoas importantes para a criança, a forma como elas veem e se veem, dependeu da qualidade dessa relação vivenciada. Essa experiência subjetiva pôde ser acessada por meio dos relatos verbais e comportamentos observáveis das crianças referentes às ações das professoras.

Pensar sobre si exigiu, das crianças, uma mobilização afetiva acerca das experiências, muitas vezes desagradáveis, que vivenciaram nas relações com o outro. As crianças manifestaram os seus sentimentos e denunciaram a desvalorização sofrida, revelando o quanto valorizavam o ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Considera-se que uma das contribuições desta pesquisa foi demonstrar que a autoscopia pode ser um recurso eficiente para a pesquisa com crianças em contexto educacional. As verbalizações e manifestações das crianças nas sessões de autoscopia possibilitaram avaliar um



instrumento que privilegia a possibilidade de o sujeito redimensionar suas ações e formas de pensar sobre si mesmos.

REFERÊNCIAS

FERRES, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LINARD, M. Autoscopie par vídeo: l'image de soi au travail. **Éducation Permanente**, n. 52, p. 7-24, 1980.

SADALLA, A M.F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez., 2004.



PROFISSÃO PROFESSOR: SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia Gracia Ferreira
(UFRB/luciagferreira@ufrb.edu.br)

Jaqueline Almeida Sousa
(UESB/jack.uesb@gmail.com)

Taisa Souza Cruz Silva
(UESB/taisa.scs@hotmail.com)

Macolle de Oliveira Pinto
(UESB/ mhacolly.oliveira@hotmail.com)

Maria das Graças Porto Pires
(UESC/mgracappires@hotmail.com)

RESUMO

Este trabalho objetivou refletir sobre os conhecimentos da profissão docente de estudantes do quinto semestre do curso de Pedagogia que já são professores da Educação Básica. São conhecimentos que envolvem a história da profissão, sua identidade, seu campo de atuação e seus contrastes. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa no ano de 2015 com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia que são professores da Educação Básica. Utilizaram-se o questionário composto de cinco questões abertas como instrumentos de coleta de dados que foram respondidos por 15 alunos. Os resultados mostraram que estes estudantes conhecem aspectos da profissão que exercem.

Palavras-chave: Professor. Saberes. Conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo foi depositada na Educação a esperança de mudanças sociais. Sendo assim, consideramos que discutir temas relacionados a educação, a formação docente e ao exercício da docência é uma forma de buscar novos conhecimentos ligados ao processo de aprendizagem. Assim, acreditamos que a mudança da educação vai ocorrer a partir de ações individualizadas que tomarão proporções maiores e, a partir daí, se transformará em ações conjuntas.

Sabemos que os professores como profissionais da educação precisam conhecer melhor o seu campo de atuação, preparando-se para o desempenho de sua função. Desse modo, é evidente que a leitura de textos e contextos ajudará esse profissional a desempenhar a sua função.



Com isso, este trabalho objetivou refletir os conhecimentos sobre a profissão docente de estudantes do curso de Pedagogia que já são professores da Educação Básica. Nesses conhecimentos envolvem-se a história da profissão, sua identidade, seu campo de atuação e seus contrastes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia que são professores da Educação Básica. O desenvolvimento da pesquisa de campo deu-se no ano de 2015 através do questionário como instrumento de coleta de dados que foram respondidos por 15 alunos que são professores da Educação Básica. Assim, o caráter qualitativo da pesquisa demonstra a análise dos conhecimentos sobre a profissão docente. O questionário era composto de cinco questões abertas que foram analisadas a partir da análise conteúdo de Bardin (2010).

PROFISSÃO PROFESSOR: RESULTADOS

Buscamos verificar o que os professores investigados sabiam sobre a história da profissão docente. Analisamos os dados categorizando as respostas. O *corpus* revelou que estes sabiam que esta começou como uma profissão masculina e que depois passou a ter uma incidência maior de mulheres; que sua origem tem a relação com a Igreja e que é um trabalho desvalorizado. Assim, consideramos que “um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 28), com a função de levar esse conhecimento até a sociedade. Por isso é que a formação para o magistério deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, valorizando-o e reconhecendo-o como essencial para a formação do homem.

Sobre a identidade docente falaram que alguns já nascem professor, que aprende a ser professor na prática, que essa identidade é construída e reconstruída todos os dias na prática, que se identificar com a profissão ajuda no desenvolvimento do trabalho docente. Sabemos que é no meio social e cultural que a identidade é construída. Ao abordar a questão da identidade do professor, Nóvoa (1998, p. 28), ressalta que:



A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

A respeito do campo de atuação disseram que a escola é esse lugar e que esta precisa oferecer condições para o exercício da profissão e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, a continuação da formação docente é importante para o cidadão do mundo - o homem - visto que a sociedade e a escola estão ligadas; e, para a formação própria como ser indicador do futuro - o professor. Visto que a educação tem passado por mudanças e que não podemos ficar fora das mesmas é que devemos analisar criticamente o processo educacional, para então, podermos subsidiar uma discussão de maneira a provocar mudanças.

Os participantes da pesquisa também falaram sobre a formação docente e como esta vem ocorrendo. Remeteram as lacunas pedagógicas referentes aos saberes da docência, das deficiências existentes nos cursos de licenciatura e que estes não preparam para a prática. Perrenoud *et al* (1998) diz que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”, ou seja, do que se pretende produzir. Assim, é a partir da educação que há uma busca de um conhecimento, capaz de possibilitar ações conjuntas e trabalho que levem ao êxtase humano de realização.

Apontaram que não há uma valorização do professor, que se cobra muito desse profissional, mas dá a ele pouco para exercer sua profissão. Falaram da falta de uma política pública efetiva de profissionalização docente. Dessa forma, evidencia-se também um paradoxo quanto a profissão de professor, “são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais” (LUDKE *et al*, 1999, p. 282). Percebe-se que há uma distância muito grande entre o real e o ideal que precisa ser minimizada. Partindo do ponto de que é em nós, professores, que estão as esperanças de mudanças sociais e culturais, deve haver uma valorização bem maior desses profissionais, o que torna a sua “qualificação” um desafio do futuro que deve ser construído gradativamente. Profissionais comprometidos com a educação e formados para atuar na área prática é o que queremos que seja construído para atender a demanda educacional.

Diante dos resultados acreditamos que a formação inicial dos profissionais da educação não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender nas discussões da escola como um todo e refletir nas suas relações com a sociedade. Sabemos que qualquer profissional da



educação deve ser formado com um olhar voltado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Como afirma Imbernón (2005, p. 15) “formar o professor na mudança para a mudança”. A formação do professor de boa ou má qualidade irá contribuir ou não para a formação de indivíduos reflexivos.

Entendemos então que a busca de novos conhecimentos por parte do professor é ponto de partida para a busca de mudanças na educação, que podem ocorrer a partir de ações individualizadas, e tomar proporções maiores, interagindo o corpo docente, transformando-se em ações coletivas.

A aprendizagem é desencadeada por situações nas quais os alunos, interagindo com outras pessoas, podem levantar hipóteses e receber ajuda. Ser professor é promover esta ajuda e acreditar na capacidade das crianças. Nesse processo de construção e efetivação da aprendizagem é essencial a troca de experiências, de conhecimento e de informações entre alunos e professores. Quando o professor acredita, promove também no educando esta consciência de fé, levando-o a construção do saber.

A sociedade contemporânea está firmada em opiniões que, muitas vezes, leva a alienação e informações distorcidas, uma vez que não nasceram da reflexão individual, mas foi imposta e condicionada. Ser professor nesta sociedade requer uma articulação voltada mais para o novo sem desprezar o velho, com atitudes que levam os alunos a interagir com o seu meio, para que a educação possa ser um veículo que promova reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos no mundo do conhecimento, por isso o professor precisa ensinar a pensar, saber comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, mas primeiro o professor precisa construir e reconstruir saberes. Diante de tantos desafios que envolvem a estrutura dessa profissão, consideramos válida a pesquisa realizada. Neste contexto o professor é muito mais mediador do conhecimento e isto leva a construção de um saber mais significativo. O novo professor surge com uma nova identidade. Uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente é ser capaz de refletir e adquirir novos saberes através da formação e da experiência. Os resultados mostraram que estes estudantes conhecem aspectos da profissão que exercem.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M. *et al.* Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, nº 68, dez. 1999, 278 -298p.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOVOA, A. A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V. *et. al.* (Orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

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



OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA REENCANTAR O ENSINO DA GEOGRAFIA

Míryan Siomara de Almeida Cerqueira
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Mestranda em Planejamento Territorial (PLANTERR/UEFS)
Email: miryan_1000@hotmail.com

RESUMO

O presente texto busca discutir as potencialidades que os espaços não-formais de educação podem ter no processo de reencantamento do ensino da Geografia. Para tanto, utilizou-se como principal procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, as discussões que seguem são pautadas baseadas nos levantamentos dos fatores que foram responsáveis por causar esse processo de desencanto pela educação, responsável por gerar desmotivação e, muitas vezes, descrédito pelo ambiente escolar. Como a Geografia está inserida no contexto educacional, esse desencanto também a atingiu, tornando o seu estudo questionável. Acredita-se que uma das suas origens tenha sido a descontextualização e a fragmentação dos conteúdos que fizeram a sua aprendizagem se tornar algo com pouco ou nenhum significado. Nessa perspectiva, acredita-se que a diversificação dos espaços de aprendizagem é uma alternativa com grande potencial para o reencantar do ensino de Geografia à medida que em tais espaços há o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada. Não se desconsidera a contribuição da educação desenvolvida em espaços formais, aliás se reconhece a sua imensa importância para a formação cidadã do indivíduo o que se propõe é que possa ocorrer uma conciliação entre ambas para a concretização de uma aprendizagem significativa que desperte o interesse dos professores e alunos em ensinar e aprender essa ciência.

Palavras-chave: Espaços não-formais. Reencanto. Geografia.

INTRODUÇÃO

As transformações vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas em que houve um avanço extraordinário da tecnologia afetaram diversos âmbitos sociais. Como resultado desse processo, se teve a ruptura de diversos paradigmas sociais que acabaram por afetar também o ambiente educacional, transformando este em um local no qual passaram a reinar o desencanto e a desesperança, tornando a escola um lugar desestimulante, tanto para os professores quanto para os alunos. Conforme argumenta GENTILI & ALENCAR (2003, p. 17), “o campo educacional, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar que as coisas, dentro da escola, não vão bem”.

A Geografia nesse contexto sentiu o reflexo de tais mudanças. Atualmente, a procura por metodologias que resgatem o encanto pela Ciência Geográfica tornou-se uma preocupação constante por parte dos pesquisadores e professores desta ciência. Preocupação essa que tem levado os licenciados em Geografia a repensar suas práticas, com o intuito de buscar



alternativas que as tonem mais atraentes de modo a reencantar o processo de ensinoaprendizagem dessa ciência.

A busca por novas e criativas estratégias de aprendizagem tem sido utilizada com grande frequência no processo educativo. Percebeu-se que a educação necessita caminhar unida com a sociedade, e por isto, as mudanças que ocorrem no cotidiano desta devem ser contempladas no ambiente escolar como uma alternativa de tornar a escola um ambiente mais prazeroso e atrativo.

A sociedade contemporânea por possuir um caráter bastante dinâmico anseia para que tal dinamicidade seja transposta para os demais ambientes sociais, dentre eles, a escola.

Nesta perspectiva, surgiram novos paradigmas voltados para o ambiente escolar que buscam uma concepção de educação que possua mais significado na vida dos discentes. A diversificação das estratégias e recursos de aprendizagem e a contextualização dos conteúdos na escola são tidas como algumas das alternativas que podem auxiliar neste processo, uma vez que estes procedimentos contribuem significativamente para o êxito educacional. Além disso, a diversificação dos espaços de aprendizagem, incluindo aí a exploração de espaços não-formais tem sido vista como uma possibilidade de atrair os alunos para aprender Geografia.

Na tentativa de buscar novas trilhas que possam auxiliar no processo de reencanto da Ciência Geográfica, este texto propõe demonstrar de que forma a diversificação dos espaços de aprendizagem pode contribuir para que tal reencanto ocorra. Dessa forma, busca-se discutir ao longo das suas argumentações elementos que levem a responder a seguinte pergunta: De que forma as experiências em espaços não-formais de educação podem contribuir para reencantar o ensino da Geografia?

Em assim sendo, texto possui como objetivo principal discutir os potenciais que os espaços não-formais de educação tem para a formação docente e, conseqüentemente, para reencantar o ensino da Geografia. Propõe-se, portanto, fazer uma breve análise dos fatores que contribuíram para que houvesse o que se chama de desencanto na educação, em especial na Geografia e como o uso de espaços não-formais pode colaborar para o processo de reencanto da Ciência Geográfica. Para isso, será realizada uma consulta bibliográfica com autores que discutem esta temática e propõem novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais, o uso dos espaços não-formais é uma destas opções. Este texto foca a contribuição que tais espaços podem fornecer na construção de um conhecimento mais significativo e prazeroso. Com o intuito de embasar as argumentações será realizada uma consulta bibliográfica com autores que discutem esta temática e propõem novas metodologias para tornar o ensino da Geografia mais significativo e dinâmico.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversificar as metodologias de ensino tem sido uma das principais proposições pedagógicas para transformar o ambiente escolar em um ambiente prazeroso para os indivíduos que nele estão inseridos, sejam eles os professores, sejam os alunos. Entretanto, apenas diversificar as metodologias muitas vezes não tem sido suficiente para se obter resultados satisfatórios, talvez uma das opções seja diversificar também os espaços de aprendizagem, daí a proposição dos espaços não-formais. A definição de um espaço não-formal de educação é bastante complexa, uma vez que esta pode englobar qualquer ambiente que seja diferente da sala de aula normal alicerçada sob as égides da Legislação Educacional em vigor. Os espaços não-formais de educação normalmente são concebidos por constituírem-se como espaços diferentes do âmbito escolar nos quais se torna possível o desenvolvimento de atividades educativas, diversificadas e diferentes daquelas que são desenvolvidas na educação formal. No entanto, existem casos de docentes que conseguem desenvolver uma aula com estratégias lúdicas em ambientes de escola formal, e existem também aqueles que fazem uma aula tradicional em ambientes não-formais.

Diante dos exemplos apresentados, a não formalidade do espaço educacional será entendida neste texto como espaços que diferem da sala de aula tradicional por não terem seus aparelhos habituais (avaliação, frequência, nota), e que desenvolvem metodologias diversificadas que propiciam a construção do conhecimento. Para tanto, é preciso desconstruir a visão reducionista de educação que a restringe ao espaço da sala de aula de um ambiente formal. O conhecimento é construído em qualquer lugar que tenha como intuito o compartilhamento de saberes, não sendo necessariamente dentro de um ambiente formal. Conforme ressalta SILVA (2004, p.29),

Uma casa, embaixo de uma árvore, uma margem de rio, um cinema, um teatro, qualquer espaço em que pessoas estejam em reunião, com o intuito de compartilharem saberes aprendendo e ensinando umas às outras, é um espaço do fazer pedagógico.

A visão racionalista da temporalidade e espacialidade em muitos casos posiciona-se como empecilho para a construção do conhecimento, a padronização da sala de aula como ambiente de educação restringe a possibilidade de se estabelecer novos espaços educacionais. Porém, esses pressupostos não devem determinar as formas de realização do saber, estes não devem ser vistos pelos docentes como imposições que restringem o uso de novas estratégias de aprendizagem.



Não é o espaço-tempo em que nos encontramos que deve determinar as nossas possibilidades de aprender e ensinar e de, inclusive, superar nossas próprias espacialidades e temporalidades específicas, quando acharmos isto desejável. Ao contrário, nosso desejo de aprender e de ensinar é que deve superar nossas limitações espaciais e temporais. (SILVA, 2004, p. 29)

É válido ressaltar que no processo de ensino-aprendizagem, tanto a educação formal, quanto a realizada na informalidade devem focar suas experiências pedagógicas nas metodologias que buscam oferecer oportunidades de significação para os discentes. Neste processo, no que se refere à Geografia é indispensável considerar que o sujeito/aluno traz consigo uma carga de conhecimentos que podem estar sistematizados ou não, por isso, devem ser aproveitados e sistematizados, tornando assim, a Geografia integrada a sua vida.

Essa integração torna-se fundamental pois, pode estar associada um dos fatores responsáveis por causar as origens do desencanto. As mudanças ocorridas na sociedade no decorrer do século XX para o século XXI aconteceram de forma tão expressivas que acabaram por atingir todas as esferas sociais. No que tange à educação, essas mudanças foram responsáveis por desestruturar o sistema educacional e gerar um imenso desencanto tanto entre os educadores quanto entre os educandos. Este desencanto é caracterizado pela acomodação, decepção, perda do prazer pela profissão, entre outros.

O desencanto ao afetar a educação gerou uma grande desestrutura na sociedade, pois, esta área sempre foi tida como sinal de mudanças e esperanças de construção de dias melhores. A sociedade globalizada da informação não conseguiu adequar as novas técnicas e os novos comportamentos sociais ao contexto escolar, gerando mais desencanto. Esta crise pós-moderna alcançou a Ciência Geográfica, e como diz Silva (2004, p. 16), “é a crise da modernidade que põe em cheque a escola e a geografia escolar. É a crise que nos possibilita questionar as abordagens pedagógicas e propor a reformulação da ação dos profissionais das escolas.”

A perda do encanto da Geografia pelo alunado tem suas origens principalmente na descontextualização e fragmentação dos conteúdos, uma vez que estes são abordados na maioria das vezes realizando a divisão entre o conhecimento produzido e a realidade vivida cotidianamente pelos discentes. Abordados desta forma, estes conteúdos passam a não ter significado em suas vidas, já que aparecem como fatos abstratos e distantes da sua realidade. As aulas de Geografia tornaram-se monótonas e estagnadas, os assuntos são abordados como verdades cristalizadas e inquestionáveis, o conteúdo é passado de modo que o aluno se sente passivo diante dos acontecimentos dos fatos.



Nessa perspectiva, tais posicionamentos podem suscitar em questionamentos por parte dos discentes do tipo: para que estudar Geografia se os seus ensinamentos não me servem no dia-a-dia? Este tipo de postura ocasionada pela perda de significado da Ciência Geográfica é que gera desencanto, uma vez que esta é tratada como algo aquém da realidade próxima.

O ensino da Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como a ciência que descreva a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc). (KAERCHER, 2002, p. 223)

A crise de desencanto parece ter se sustentado nas maneiras como a Geografia é ensinada, nas metodologias que são utilizadas, e na transformação do aluno como sujeito passivo da realidade. Nesse contexto, Kaercher (2002, p. 223), afirma que “o problema do descrédito do ensino de Geografia não está nos seus conteúdos, mas sim na concepção de conhecimentos e na metodologia dos seus professores”. A busca pelo reencanto deve ser uma procura constante pelos docentes de Geografia, para que assim os alunos passem de sujeitos passivos a agentes transformadores da sociedade.

METODOLOGIA

O principal procedimento metodológico utilizado para desenvolver esse texto foi a pesquisa bibliográfica que atuou na construção do embasamento teórico que norteou as discussões sobre o problema proposto para o desenvolvimento do texto. Com isso, houve a consulta a autores que abordam questões referentes ao conceito de espaço não-formal de educação, as origens do desencanto e as possibilidades de proporcionar o reencanto da Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas leituras realizadas e nas vivências de atuação docente, é possível afirmar que essa crise de desencantamento gerou também o desejo de mudanças, sobretudo na forma como a Geografia é concebida. Os educadores perceberam que é necessário a busca por alternativas que auxiliem neste processo, pois, é algo que não afeta apenas os alunos, os professores também anseiam por transformações. Segundo aborda Castrogiovanni (2007, p.16),

Num mundo que se diz cada vez mais globalizado, onde tem reinado a desesperança, parece ser necessário resgatarmos o *encanto* da possibilidade de mudanças. É necessário buscarmos novos *caminhos* para, quem sabe, devolvermos ao *Ensino da*



Geografia um pouco mais de poesia, sem esquecermos da prosa social. [grifos do autor]

Nesse contexto, na tentativa de resgatar o encanto pela educação bem como pela Geografia, é necessário que haja mudanças metodológicas na forma de ensinar. Conforme ressalta ASSMANN (1998, p. 29), “o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos.”

O ensino da Geografia, nesse sentido, necessita descobrir novas estratégias que venham a auxiliar no resgate ao reencanto por esta área de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário que essas estratégias façam com que o aluno perceba o significado que a Ciência Geográfica possui em sua vida, para que isto ocorra, é fundamental que estes visualizem a Geografia em suas atividades cotidianas, para que assim a aprendizagem venha a ter algum significado.

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do aluno, que dele parta e nele se desenvolva. (CAVALCANTI, 1998, p. 149)

Os espaços não-formais apresentam-se como locais que podem auxiliar para este reencanto, uma vez que estes espaços pressupõem a utilização de novas estratégias que propiciam a construção de um conhecimento pautado no uso de novos instrumentos e metodologias que proporcionam o desenvolvimento de uma educação lúdica, reflexiva e diversificada que possa tecer significados geográficos a vivência dos alunos.

A educação não-formal, vai ser o diferencial para a construção de uma aprendizagem com mais significado, pois, uma das suas principais características é abordar de forma criativa diversas situações e difere-se da educação formal pelo fato que nesta os alunos cumprem deveres na sala de aula em busca da aprovação. Pode-se assim dizer que o tratamento heterogêneo das informações de acordo com a demanda do público é uma das características centrais da educação não-formal. Enquanto a educação formal privilegia a homogeneidade no tratamento das informações, a não-formal vai buscar novas alternativas que estejam pautadas no tratamento diverso destes conhecimentos. Conforme aborda Garcia (2005, p. 36),

(...) a educação não-formal possui mais condições de respeitar a diferença e privilegiar a diversidade, como de permitir e favorecer o diálogo e dessa forma abrir caminhos para a criação, ao passo que a educação formal, em muitas situações, privilegia a



homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades, portanto não propicia o diálogo.

No processo de reencanto da Ciência Geográfica, os espaços de educação tanto formal quanto não-formal necessitam proporcionar os caminhos necessários para que o sujeito possa compreender o cotidiano, ampliando as suas capacidades cognitivas de ter um novo olhar para o que lhe rodeia. De acordo com Kaecher (2002), o desinteresse dos alunos pela Geografia precisa ser combatido com temas atuais, pertinentes com as suas situações do dia-a-dia, tais temas precisam ser trazidos de forma dinâmica por meio de jogos, ou outras estratégias lúdicas, para que assim haja o despertar da curiosidade pela Geografia. Deste modo, o aluno pode perceber que é possível aprender Geografia de uma forma mais criativa e dinâmica, diferente daquele ambiente muitas vezes maçante da sala de aula. Enquanto no ambiente formal os alunos cumprem deveres para que possam conseguir aprovação, nos espaços não-formais descobrem que existem novas práticas de construção do conhecimento.

As oficinas pedagógicas são um bom exemplo de novas possibilidades de ensinar temas geográficos. Estas muitas vezes são desenvolvidas dentro de um ambiente formal de educação, mas a maneira como é operacionalizada torna o espaço não-formal isto porque, as oficinas são caracterizadas por abordar de forma diferente e diversificada, temas que são tratados em um ambiente formal, com a utilização de novos recursos de aprendizagem, como jogos, músicas, vídeo, entre outros, a própria não obrigatoriedade na participação das oficinas torna o ambiente informal, uma vez que o aluno é que opta pela sua participação. Através desses espaços, os discentes descobrem que é possível sim, aprender Geografia de uma forma mais rica e contextualizada com seu cotidiano, percebem que a Geografia está presente em diversos contextos da sua vida e que o seu entendimento possibilita a tomada de novas decisões frente a tais situações.

De acordo como Kaercher (2002, p. 230), devemos ter uma busca constante por “um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos”. Esse é o propósito de todos aqueles que acreditam em uma educação libertadora, essencial para a formação de um indivíduo que tenha consciência das suas práticas e que reconheça a Geografia como um saber fundamental na compreensão dos fenômenos que ocorrem na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Partindo do princípio que a educação é fundamental para a vida de um indivíduo e que a Geografia está inserida nesta educação, é necessário rever as práticas utilizadas para ensinar esta ciência. Conforme foi visto, a sociedade encontra-se em tempos de desencanto, perda de esperança, acomodação, decepção. Como a Geografia está inserida nesse contexto de descontentamento e desencanto, o que necessita ser realizado é a busca de novas alternativas que venham a auxiliar na resolução deste problema.

Não se desconsidera aqui a contribuição dos espaços formais, aliás, é necessário reforçar a sua importância para a formação cidadã do aluno. O que se propõe é que possa haver uma conciliação entre a educação formal e aquela realizada em espaços não-formais. Considera-se que essa aliança tem grande potencial no que tange a construção do conhecimento à medida que as mesmas podem ocorrer paralelamente proporcionando novas possibilidades de aprendizagem para o discente, além de instigar os profissionais da educação a diversificar suas práticas pedagógicas.

Os espaços não-formais de educação conforme visto no texto podem ser utilizados como uma das alternativas para o encanto da Geografia. O uso de novas metodologias nesses ambientes e, sobretudo a inserção dos alunos/sujeitos como parte integrante dos conteúdos abordados pode ser o caminho nessa longa jornada para o reencantamento da Geografia. Pois, é sabido que a construção de novos conceitos e as mudanças comportamentais são processos que levam certo tempo para se concretizarem.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.) **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- GARCIA, Valéria Aroeira. **Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal**. IN: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, (org.). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: Unicamp/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro, 2005.
- KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da Geografia**. IN: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.
- SILVA, Onildo. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.



ESTÁGIO SOBRE RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL NO CENTRO ESPIRITA IRMÃ SCHEILLA

Fernanda dos Santos Almeida
UFRB/CFP, nanda-off@hotmail.com

Ana Carla dos Santos Pereira da Silva
UFRB/CFP, anacarlaspsil@gmail.com

Edicarla Sulino Matos
UFRB/CFP, carlamatos1011@outlook.com

Jaqueline de Souza Barreto Santos
UFRB/CFP, jqbarreto@gmail.com

Lucinaldo Ribeiro Dos Santos
UFRB/CFP, luciann.ribeiro@gmail.com

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar experiências do estágio realizadas a partir do componente curricular “Gestão do trabalho pedagógico em ambientes não escolares” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP) localizado na cidade de Amargosa-BA, realizado no Centro Espirita Irmã Sheilla (CEIS), situado no centro de Amargosa-BA. O estágio foi realizado primeiramente com observações ao espaço e em outro momento foi à realização de uma oficina pedagógica realizada com a temática “Respeito à diversidade cultural”. Segundo Candau (1995) a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências, objetivando contribuir no desenvolvimento de uma prática participativa e dialógica, a partir da articulação teoria-prática. O objetivo principal do estágio foi trabalhar/contribuir para o processo de formação do grupo de jovens, através da oficina. Pudemos considerar ao final de toda intervenção que é de fundamental importância para a formação acadêmica estágios em espaços não escolares, podemos afirmar que a oficina foi muito positiva, e contribuiu para entender e respeitar as diferentes culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Experiências. Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o relato de experiência de atividades realizadas a partir do componente curricular “Gestão do trabalho pedagógico em ambientes não escolares” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP) localizado na cidade de Amargosa-BA.

Segundo Candau (1995) a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A oficina



pedagógica é uma opção metodológica que oferece maiores possibilidades para o desenvolvimento coerente entre a teoria e as atividades propostas.

Dessa forma, uma oficina pedagógica aplicada à educação, se constitui um lugar onde se aprende fazendo junto com os outros. Segundo (FREIRE, 2005, p. 68): “o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educado”. Assim, o conceito de oficina aplicado à educação, refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros. A oficina é um âmbito de reflexão e ação, no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho, e entre a educação e a vida (ANDER-EGG, Apud OMISTER et al, 2000, p.178).

O estágio foi realizado no Centro Espirita Irmã Sheilla (CEIS), localizado na Avenida Jequitibá nº 68, Centro Amargosa-BA, com a temática “Respeito à diversidade cultural”.

A Doutrina Espírita foi iniciada em Amargosa no ano de 1966, através do Sr. José Oliveira de Lima (in). Este por iniciativa própria reunia-se com um grupo de amigos em sua residência sempre às terças feiras às 19 horas com a finalidade de estudar e praticar a doutrina. Depois de um longo período funcionando dessa forma, a sede foi construída no ano de 1968, através de um mutirão em um terreno doado pela Associação Beneficente Santa Casa de Misericórdia, no qual consta de ata registrada no cartório da referida cidade.

Com a construção da sede Centro Espirita Irmã Sheila, as reuniões passaram a serem realizadas todas as quintas feiras no horário das 18 horas, por orientação do patrono espiritual Dr. Bezerra de Menezes (in) e sob a direção do referido senhor e o grupo pioneiro de amigos. O espaço atualmente é dirigido por várias pessoas, sendo D. Mariza Sales a responsável legal. E possui várias atividades em dias variados da semana, desde grupos de estudo, doutrinário, doação de alimentos e roupas etc. O grupo de jovens começou a se reunir em janeiro de 2016, e às reuniões acontecem sempre nas quartas feiras às 16:30 horas, no CEIS, com pessoas de ambos os sexos, e com idade em 20 e 30 anos, que atualmente é formado por seis pessoas.

OBJETIVOS

A finalidade principal do estágio foi trabalhar/contribuir para o processo de formação do grupo de jovens, através da oficina pedagógica, objetivando contribuir no desenvolvimento de uma prática participativa e dialógica, a partir da articulação teoria-prática.

Sendo assim, o estágio esboçou o sentido da diversidade cultural, abordando a questão da intolerância e dos conflitos existentes, bem como os temas referentes à variedade de culturas e a necessidade de tolerância e respeito à diversidade cultural.



METODOLOGIA

Os sujeitos são um grupo de jovens, seis componentes, entre homens e mulheres, entre 20 e 30 anos de idade, e se caracterizavam como estudantes e trabalhadores, que buscam no grupo uma possibilidade de avançar nos estudos da Doutrina Espirita, para fazer contribuições para o centro e a comunidade amargosense.

A proposta escolhida é um tema que merece mais atenção devido ao município de Amargosa possuir uma diversidade cultural. Candau (2008) explica que:

Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças a raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe social, necessidades especiais (CANDAUI, 2008, p. 7).

Nesse sentido as religiões enquanto culturas precisam e merecem ser discutidas entre si, para que possa haver mais respeito e, assim, possa haver uma sociedade mais justa e com menos intolerância.

Foram realizados antes do estágio, ou seja, antes da intervenção, vários dias de observações, de modo a nos aproximar do campo de atuação e das pessoas do espaço com um olhar pedagógico.

O tema foi escolhido pelo grupo que analisou temas e concluiu que era preciso fazer a junção em uma temática com cultura, diversidade e educação, já que o espaço que desenvolvemos a atividade do estágio foi um centro espírita, especificamente um grupo de jovens espíritas que pretendem atuar futuramente na comunidade de Amargosa.

A dinâmica foi pensada com o intuito de refletir através da oficina sobre a questão da diversidade cultural, já que o grupo jovem do Centro pretendia desenvolver ações com a comunidade local. Em seguida começamos a abordar a temática, fazendo provocações, e fazendo referência com o contexto do grupo, pertencentes à cidade de Amargosa, e sua diversidade cultural e aos preconceitos da sociedade.

No decorrer das atividades utilizamos recursos como papeis, lápis coloridos, filme, notebook e notícias, dentre outros, que nos ajudaram a aperfeiçoar nosso trabalho no espaço.

A realização da oficina iniciou com uma dinâmica da teia com barbante, como o objetivo de uma apresentação individual e também sobre as expectativas prévias da oficina. Fizemos referência da dinâmica como acontece em um trabalho em grupo, onde todos devem permanecer unidos e interagindo de forma que contribua para todos/as. O procedimento: pedimos que a turma fizesse um círculo, depois segurasse a ponta do barbante e jogasse o rolo para outra



pessoa que estivesse no lado oposto ao seu. A pessoa deve segurar uma parte do barbante de modo que não fique frouxo, e jogar para outro colega distante, e assim sucessivamente, até o último participante.

Depois pedimos que um ou dois deles solte(m) o barbante. A teia se desmancha, ou fica frouxa. Então explicamos que em um trabalho em grupo acontece a mesma coisa. Se um do grupo abandona o trabalho ou o faz de maneira desinteressada, isso implicará na realização de todo o trabalho. Portanto, devemos cooperar e ter responsabilidade diante dos nossos compromissos, principalmente quando envolve outras pessoas.

Depois foi a exibição do filme “O menino do pijama listrado” (2008) que se encaixou como exemplo de até onde o desrespeito e o preconceito ao outro pode chegar a uma sociedade que se diz “civilizada”. A nossa abordagem correlacionou a cidade de Amargosa e seus sujeitos e as divisões de “territórios”, que rotulam e determinam certas práticas preconceituosas. Logo após o filme realizamos uma discussão numa roda de conversa onde refletimos o contexto local com o filme.

Em seguida foi realizada a parte prática, com a construção de mandalas, que propiciou uma proposta pedagógica de articulação, integração e interação de saberes entre os participantes. Além da representação das discussões realizadas e do que os sujeitos participantes internalizaram no decorrer da oficina. Ao término o grupo de jovens do CEIS confeccionou quatro mandalas, e foi relatado o que cada mandala confeccionada por eles simbolizava uma junção de saberes que devem e precisam se constituir, ou seja, permitir uma integração entre culturas, promovendo o diálogo e aproximações de experiências. Assim, tornando-se uma relação com a oficina e com suas vivências.

Na avaliação do estágio todos os participantes avaliaram a oficina como positiva e que contribuiu para entender e respeitar as diferentes culturas, principalmente aquelas relacionadas às religiões. Nós avaliamos o grupo, da forma que nosso objetivo da oficina de suscitar a capacidade crítica construtiva no âmbito da diversidade cultural foi alcançado, pois, os integrantes se expressaram diante da temática e realizaram todas as atividades propostas de forma satisfatória.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio nos deu propriedades de vivenciarmos o funcionamento de uma atividade prática em um espaço não escolar. Permitindo que tivéssemos a compreensão do quão a prática e a teoria se aproxima e se dialogam, uma vez que, este foi nosso primeiro contato com esse



campo de atuação do (a) Pedagogo (a). Contudo, o componente e a oficina realizada torna-se ainda mais enriquecedora para nossa atuação no campo educacional, em que poderemos adotar atitudes que venham favorecer a atuação participativa de todos/as de uma determinada comunidade em seus contextos culturais.

A cultura é histórica, pensar em cultura é pensar em conhecimentos, significados e formas de interpretar o mundo e nosso cotidiano. A construção de uma cultura é baseada no que fomos agregando ao longo da história para transformar e transmitir nossos pensamentos, novas formas de ser e sentir. Geertz (1986) explica que cultura é justamente o que fazemos na sociedade.

Conhecer, aprender, ver as diferenças, como somos e como nos relacionamos é se apropriar de conhecimentos. E nesse universo de múltiplas culturas que devemos conhecer e respeitar a cultura do outro, para isso é necessário que se propicie momentos para essa reflexão. Pensando assim, buscamos compreender e refletir, tendo por embasamento alguns teóricos que vão discorrer que para compreender o conhecimento temos que refletir os inúmeros fatores pelos quais somos influenciados, como: porque temos como hábito de leitura, de saberes adquiridos, de assistir tv, entre outros. Avila (2000) ao tratar da cultura, nos indica que não podemos compreendê-la como algo homogêneo, alertando para o fato de que ela possui diferentes formas de coexistir na esfera social, refletindo formas desiguais de apropriação do capital cultural.

Ao pensar nessa diversidade do contexto cultural, percebemos que a educação não formal tem muito que contribuir para formação do pedagogo/a. Porque educação não formal? Porque ela não tem o formato da educação escolar tradicional, que acontece na escola. De acordo com Gohn (2006):

"A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas" (GOHN, 2006, p.28).

É diferente da educação formal que se desenvolve nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. A educação não formal apresenta algumas especificidades assim definidas por Gohn (2006).

Sendo assim, quais seriam os espaços onde ocorrem os processos de educação não formal ou não escolar? De acordo com Gohn (2005) eles são múltiplos, podendo ser algo criado ou recriado e que vai de acordo com os objetivos do grupo social que se organiza e cita como exemplo as associações de bairro, os movimentos sociais, as igrejas, sindicatos, partidos



políticos, espaços culturais, ambientes com idosos, classes hospitalares, educação nos presídios, entre outros.

A educação que ocorre além do contexto escolar, tendo em vista as relações sociais que são construídas fora dos muros da escola, como as relações familiares, educação popular, educação comunitária, movimentos sociais, educação social, de rua, dentre outras. Dessa forma o que podemos observar é uma educação diversa e multiplural. Conforme explica (BRASIL, 1997):

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. (BRASIL, 1997, p.125).

Dessa forma compreendermos o processo educativo como um caminho para mudanças de interpretações de mundo, o que perpassa por diversos âmbitos da vida do indivíduo em suas vivências e culturas Gohn (2005).

Nesta perspectiva percebemos o quanto a atividade da mandala contribuiu na construção de uma interpretação de um mundo menos intolerante e diverso em culturas. Assim, a participação e o envolvimento do grupo de jovens superaram nossas expectativas em relação à atividade.

O grupo de jovens do CEIS no final das atividades pôde perceber que não podemos desenvolver uma atividade coletiva sem ajuda do outro. As religiões podem e devem ter uma maior aproximação em comum, que visem desenvolver atividades em prol da cultura e da educação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio do componente curricular “Gestão do trabalho pedagógico em ambientes não escolares” contribuiu de forma significativa de aprender com teoria e prática. Aproximando-nos e preparando para possíveis atuações em outros espaços não escolares. As experiências contribuíram para nosso processo de formação como futuros pedagogos e pedagogas, fazendo a relação entre teoria e prática, possibilitando a construção e reconstrução de práticas e saberes.

Foram grandes as contribuições do estágio para o grupo, pois a matriz curricular do curso de Pedagogia impossibilita de fazer mais atuações dentro do curso em ambientes não escolares. Pois, existem poucos diálogos entre a Universidade e a comunidade local,



dificultando a aceitação no que tange a atuação nos estágios. Mesmo com essa dificuldade, conseguimos um espaço, no qual proporcionou a realização da oficina, onde foi possível refletir sobre vários aspectos, inclusive acerca da diversidade cultural.

Foi um grande desafio desenvolver uma intervenção dentro de um espaço considerado religioso, que conciliasse uma discussão educacional e que contribuísse para a formação dos membros do espaço, sem interferir na sua doutrina religiosa. Consideramos como um desafio, que abraçamos com terminação e inspiração para construir uma metodologia que envolvesse uma temática enriquecedora que contemplasse a educação, dentro de um espaço religioso e cultural que é o centro espírita.

Assim, a experiência do estágio nos proporcionou um novo olhar de como compreender e atuar em espaços para além da sala de aula, possibilitando constituir novos saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AVILA, A. B. **O campo de Relações entre cultura e subculturas: circunscrevendo a cultura corporal**. Dissertação de mestrado em Educação Física, UFSC, 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GOHN, M. da G. **Educação Não-Formal e Cultura Política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

O MENINO do Pijama Listrado. Eua , Reino Unido: Bbc Films, 2008. (94 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-o-menino-do-pijama-listrado-dublado-online.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS COMO PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andressa Brito de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA. Ex-Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da UESB, desenvolvido com apoio da CAPES.
dessa.brittoo2011@gmail.com

Marli Castilhano M. Peixoto

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da UESB, desenvolvido com apoio da CAPES.
mnpeixoto@hotmail.com

RESUMO

O presente relato desvela as reflexões, aprendizagens e experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Jequié-BA. A escola campo foi o Ginásio Municipal Dr. Celi de Freitas, localizada no bairro Jequezinho, no município de Jequié-BA, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. O objetivo central é refletir sobre a formação de professores na perspectiva do estágio, considerando as aprendizagens, os conflitos, as discussões e as aprendizagens desenvolvidas durante esse processo. Em consonância, o objetivo específico é analisar a importância da pesquisa no processo formativo dos futuros docentes. O embasamento teórico pautou-se em: Gauthier (2013), Imbernón (2010), Pimenta e Lima (2004) e Pimenta e Lima (2005/2006). A metodologia fundamentou-se no estágio, o qual foi desenvolvido em três etapas: observação, coparticipação e regência do dia 21 de outubro a 04 de dezembro de 2015. Nos resultados finais percebemos a relevância da parceria para a constituição do estágio. Nas considerações finais reconhecemos a importância do estágio para o nosso processo formativo. Assim, ao realizarmos o estágio tendo a pesquisa como eixo estruturante, buscamos ressignificar o nosso olhar sobre a docência e o professor dos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Estágio nos Anos Iniciais. Docência. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este relato tem a intencionalidade de apresentar a nossa trajetória durante o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com carga horária de 180h, realizado no oitavo semestre do turno matutino. A imersão na escola foi do dia 21 de outubro a 04 de dezembro de 2015, na qual o período da regência foi de 16 de novembro a 04 de dezembro, com a turma do 4º ano C do Ensino Fundamental, na unidade escolar Ginásio Dr. Celi de Freitas.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em cinco eixos centrais: a fundamentação teórica que, alicerçou-se em: Gauthier (2013), Imbernón (2010), Pimenta e Lima (2004);



Pimenta e Lima (2005/2006), tratando da formação docente (inicial e continuada) e da concepção de estágio como pesquisa. O segundo eixo que aborda os objetivos do relato de experiência. Em seguida, o terceiro eixo que traz a metodologia e os caminhos percorridos pela pesquisa. No quarto eixo discutimos os resultados finais e por fim o quinto eixo com as considerações finais traçando algumas questões reflexivas a respeito do processo de estágio.

Diante disto, compreendemos que o estágio é de suma importância na formação inicial, pelo fato do estudante está em contato direto com o contexto escolar pensando sobre as habilidades, as posturas e as competências inerentes a profissão, permitindo, dessa maneira, problematizar e compreender as situações dentro e fora da sala de aula.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

A formação é um tema relevante quando abordamos sobre o estágio. A formação diz respeito a toda trajetória que o professor constrói seus saberes, suas vivências, estudos, pessoas, interações, e dificuldades encontradas em seu percurso humano e profissional. Gauthier (2013), já de início, nos traz uma provocação sobre a profissão professor:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha a sua ignorância em relação a si próprio. Nesse sentido, é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual (p.20).

A formação inicial nos conduz a reflexão de que docência não deve ser compreendida, sob a ótica do expotaneísmo, na qual qualquer um pode ensinar o pouco que sabe, pois tais perspectivas levam a precariedade da educação e a desprofissionalização da docência. Por outro lado, percebemos que mesmo o professor em exercício quando não possui leituras e uma visão crítica tende em sua reflexão sobre sua prática, supervalorizar apenas o saber experiencial que acaba por produzir uma visão limitada sobre sua ação, pois não possui outros saberes que exerçam uma função contrastante, de conflitar e por em dúvida verdades absolutas.

É preciso que o professor realize questionamentos do tipo: estou seguindo o caminho mais coerente no processo de ensino-aprendizagem para meu grupo de alunos?; Estou abrindo-me a possibilidade de refletir sobre as metodologias que utilizo?; De onde parte a fonte de meus



discursos e com base em que autores está alicerçada a minha prática? Em meus discursos, sou consciente em minhas falas e perspectivas ou apenas estou reproduzindo discursos vazios?

Dessa maneira, é real a importância de refletirmos sobre os entrelaçamentos dos saberes e a relevância que cada um assume na prática docente que Gauthier (2013, p. 25) nos traz uma série de reflexões que nos ajudam a compreender a docência, não de maneira simplista, mas embasada em saberes de diversas naturezas. O autor pontua cinco saberes como essenciais: os saberes disciplinares, os saberes experienciais, os saberes das ciências da educação, os saberes curriculares e os saberes da ação pedagógica.

Nesse sentido, os professores devem estar abertos à socialização de saberes e a construir um espaço de participação, de diálogo e de trocas de ideias, que permitam desenvolver coletivamente propostas diante dos desafios enfrentados na dinâmica do ambiente escolar.

Repensando, desse modo, o formato das atuais formações de professores, desconstruindo essa lógica de depósito de conhecimentos teóricos desconexos da realidade, a fim de construir de maneira engajada uma proposta de formação que inclua nesse processo a voz dos futuros professores e dos docentes em atuação, bem como suas ideias, demandas, perspectivas e dilemas.

FORMAÇÃO CONTINUADA: QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE A DOCÊNCIA

A discussão construída anteriormente é base para pensarmos sobre a formação continuada, visto que esse processo é cada vez mais necessário pela compreensão de sua importância, à medida que percebemos que a docência é uma trajetória em movimento constante, onde o professor se faz e se refaz por meio do processo formativo. Dessa maneira, Imbernón (2010) nos traz uma grande provocação:

POR QUE ATUALMENTE É NECESSÁRIO DESENVOLVER UMA NOVA PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?¹

Pode ser ou parecer que o título desta seção seja excessivamente ambicioso. Pode refletir mais que o estado do campo de conhecimento da formação continuada: pode refletir meu estado de ânimo. Ainda assim, não posso evitar dar uma resposta positiva à pergunta que intitula esta apresentação, pensando e refletindo que mudanças nas políticas da formação continuada de professores é necessária. Existem muitas coisas que funcionam, e não nego que se avançou bastante, mas meu ponto de vista, os últimos anos da formação continuada de professores e, sendo mais específico: desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para muitos outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria. Muitas das teorias, práticas e estruturas da etapa anterior mantiveram-se (refiro-me, sobretudo, às contribuições teóricas e práticas sobre o pensamento docente, o professor reflexivo, a criação de centros de professores ou similares planos territoriais modalidades de formação em centros, processos de pesquisa-ação, etc.), mas a sua atividade foi se reduzindo e poucas coisas novas foram aparecendo [grifo do autor] (p. 07-08).



Em concordância, devemos perceber a formação continuada não de forma como se fosse destinada a um grupo de sujeitos, que não possuem a capacidade de pensar e como se não estivessem inseridos em um contexto nas tramas das relações, conflitos e afetos. Ao contrário, devemos construir coletivamente uma formação pensando que esta é destinada a professoras, e professores que enquanto seres humanos possuem emoções, incertezas, objetivos e diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, a formação continuada não se resume a cursos, oficinas e seminários realizados pelo professor, mas é um processo inacabado, pois se dirige ao professor, que é um profissional em processo constante, inserido dentro de um contexto histórico, social e político.

Em razão disso, a formação contínua deve promover um espaço de diálogo, interação e participação, na busca pela efetivação de saberes e conhecimentos relevantes, que venham a desenvolver metodologias, discussões e métodos que colaborem com a prática docente em vistas de consolidar uma efetiva aprendizagem para professores e alunos.

Assim, a grande questão é respeitar o professor como ser pensante e colaborativo, envolvendo-o no processo de construção da formação, ouvindo suas reais necessidades, problematizando sobre a questão da identidade profissional, valorizando suas considerações, ideias e perspectivas, abandonando uma concepção de formação individualista e caminhando em direção uma formação coletiva e significativa.

ESTÁGIO COMO PESQUISA: EIXO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO INICIAL

O estágio faz parte de um importante processo, no qual o futuro professor possui a oportunidade de refletir, problematizar ideias, desconstruir conceitos, ressignificar o modo pelo qual organiza e concebe o ensino e o ato de ensinar, podendo desenvolver sua própria concepção sobre a educação, sobre o que é ser professor e como se estabelece a intrínseca relação entre ensino-aprendizagem, entre o professor e o aluno, pois o estagiário tem a possibilidade de observar e refletir de perto sobre seu campo de atuação que é a escola e seus sujeitos. Pimenta e Lima (2004) afirmam:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas, ao exercício profissional docente (p. 61).

Dessa maneira o estágio abandona o caráter isolado na formação docente, deixando de ser um apêndice como nos dizem Pimenta e Lima (2005/ 2006), para se tornar um processo



conectado a toda teia formativa, onde há um entrelaçamento da teoria e da prática, e a pesquisa alcança um papel imprescindível para a concretização de um estágio autêntico, superando a concepção do estágio como repetições de modelos prontos. Assim, o estágio como pesquisa, preza pela autonomia, aprendizagem e capacidade investigativa do estagiário.

Nessa perspectiva, a concepção do estágio como pesquisa é a compreensão que acreditamos e assumimos nesse estágio nos Anos Iniciais. Ele possui um salto qualitativo incomparável em relação às outras concepções, pois possui um olhar mais cuidadoso sobre o processo de aprendizagem do estagiário, fazendo do estágio de fato um campo de pesquisa.

Desse modo, por meio do diálogo contínuo entre teoria e prática e do processo de trocas entre o estagiário e o professor regente, o estágio supera a visão da universidade como vilã, que com ar de superior, coloca seus agentes na escola para julgá-la em seus erros e acertos. Pimenta e Lima (2005/2006) defendem a concepção pesquisadora do estágio como podemos a ver a seguir:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos conteúdos, onde os estágios se realizam. Mas também e, em seguida, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considera-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágio e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (p. 14-15).

Em respeito a isso, percebemos que ao entendermos e assumirmos a pesquisa enquanto coluna dorsal do nosso estágio estamos estabelecendo uma aprendizagem significativa para o estagiário e as outras pessoas envolvidas, evitando uma possível frustração do estagiário, pois o engaja no processo de refletir sobre o que é a escola como instituição educativa, quem são as pessoas que dela participam, seus papéis e contribuições para a formação da cultura escolar e quais são as relações de conflitos e afetividade entre os sujeitos, ou seja, a pesquisa interrompe com a percepção da escola sob uma ótica simplista e conduz a visão de toda a sua complexidade.

Assim, a compreensão desses elementos presentes no ambiente escolar, se tornam objeto de nosso conhecimento por meio da realização da pesquisa, e de forma mais precisa, a pesquisa do tipo etnográfico, que nos orientou quanto à escolha da metodologia e dos dispositivos utilizados como a observação, a pesquisa participante e a análise documental, ferramentas essas essenciais para nossa reflexão e atuação no estágio.



Essa compreensão do estágio como pesquisa demarca o real sentido do mesmo, à medida que o desvincula do caráter secundário que ocupava (e ainda ocupa) no currículo dos cursos de formação de professores. Em consonância Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam:

O estágio, então deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nos instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, a luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (p. 20).

Nesse sentido acreditamos que realizar o estágio na perspectiva de incluir a pesquisa na construção de reflexões sobre o ambiente escolar e a prática docente é muito importante, à medida que desconstruimos estereótipos equivocados e negativos da escola, dos alunos e professores e abrangemos nosso olhar sobre o universo da docência.

OBJETIVOS

O objetivo geral é refletir sobre a formação de professores na perspectiva do estágio, considerando as aprendizagens, os conflitos, as discussões e as aprendizagens desenvolvidas durante esse processo.

Dessa maneira, o objetivo específico é analisar a importância da pesquisa no processo formativo dos futuros docentes.

METODOLOGIA

O estágio foi desenvolvido em três etapas: observação, coparticipação e regência as quais iremos caracterizar cada uma delas a partir desse parágrafo. Começaremos pela categoria: observação, a qual se estendeu do dia 21 a 27 de outubro de 2015. Nesta etapa tivemos a oportunidade de observar todo o contexto da escola em que produzimos, por meio da pesquisa do tipo etnográfica, dados que viessem subsidiar a nossa prática no período da regência.

Esses dados foram coletados através dos instrumentos de pesquisa do tipo etnográfica como a observação do contexto e dinâmica escolar, a entrevista com a professora regente, a entrevista com a coordenadora e a gestora da escola, observação da estrutura física da escola, observação do desempenho pedagógico da professora regente na sala de aula.

Assim, o período de observação possibilita ao aluno de estágio produzir dados qualitativos e quantitativos que lhe permitirão ter uma visão mais ampla desse espaço escolar,



do seu cotidiano, da sua dinâmica no processo educacional, dos relacionamentos de todos os atores da comunidade escolar, dos valores, das crenças, atitudes, e comportamentos, entre outros, a fim de nortear quanto à escolha da metodologia para uma melhor aprendizagem dos alunos.

A co-participação ocorreu do dia 09 a 13 de outubro de 2015, aonde podemos acompanhar e auxiliar a professora regente, no desenvolvimento das atividades, construindo uma relação de trocas de saberes e vivências.

E a regência a qual foi realizada entre 16 de novembro a 04 de dezembro de 2015, nessa etapa ocorreu à execução do projeto de estágio, dos planos de aula, a elaboração de material didático específico. O projeto de intervenção teve como tema as virtudes ao qual nosso projeto foi intitulado: As Virtudes Humanas nas Histórias Infantis, cujo intuito foi de amenizar atitudes de desrespeitos entre os alunos, promover a afetividade, o respeito e a disciplina na convivência diária.

RESULTADOS

Quanto aos resultados alcançados, percebemos que a nossa imersão e trajetória na escola campo Ginásio Municipal Dr. Celi de Freitas, nos permitiu perceber que a parceria, desenvolvida entre professores, estagiários, coordenação e gestão, e traçada na interação e no mútuo respeito ao movimento do ouvir e do falar foi fundamental para a constituição do estágio nos Anos Iniciais.

Nessa perspectiva, as questões de pesquisas foram construídas coletivamente pelo grupo de Estágio – Turma 2 – 2015.2, e foram centradas ao micro e ao macro do ambiente escolar, desde a sala até a coordenação. Envolvendo, desse modo, as relações sociais e as questões da estrutura física da escola, que nos conduziram a reflexão e que reverberou diretamente na aprendizagem dos estagiários, consolidando dessa maneira, a importância da efetivação do estágio como pesquisa e não como repetição de modelos e técnicas.

Assim, as ideias e os pensamentos construídos ao longo do estágio voltaram-se para a correlação da teoria e da prática, vivenciada no ambiente escolar, entre espaços, sujeitos com diferentes interpretações, valores, personalidades, olhares e perspectivas, nos levando a compreensão de que a teoria e a prática não são elementos díspares, mas são conexos e interdependentes dentro do processo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escola é um ambiente complexo, composto pela heterogeneidade dos sujeitos, construído pelas diferentes perspectivas, pelas relações e pelos conflitos. Dessa maneira, a nossa vivência nesse espaço, por meio do estágio, ampliou nossa visão nas dimensões humana e profissional, em meio aos desafios e dificuldades encontradas em nosso percurso.

Nesse sentido, o estágio é uma ferramenta de construção da identidade docente, que inicia suas bases já na formação inicial e prossegue no exercício da docência, à medida que a pesquisa colabora na superação de uma visão ingênua quanto as questões da educação, bem como da desconstrução de verdades absolutas e dos estereótipos que são formados, como por exemplo, a do aluno indisciplinado que é incapaz de aprender.

Dessa maneira, o estágio abandona o caráter isolado na formação docente, deixando de ser um apêndice como nos diz Pimenta e Lima (2005/2006), para se tornar um processo conectado a toda formação, onde há um entrelaçamento da teoria e prática, e a pesquisa alcança um papel imprescindível para a concretização de um estágio autêntico, superando o estágio como repetições de modelos prontos.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010;

PIMENTA, S; LIMA, M. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez: 2004.

PIMENTA, S; LIMA, M. **Estágio e Docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.

i – Ênfase do autor



FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTREVISTA COM UM PROFESSOR DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Aldenize Tome dos Santos
Graduando/Curso de Filosofia/UFAL
Aldenize.rosy@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa (auto)biográfica realizada com um professor de Filosofia do ensino médio. Tem como objetivo relatar a história de vida e formação de um professor de ensino médio de uma escola pública de Alagoas. Trata-se de uma entrevista qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia II, do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A entrevista revelou dados como a formação do professor, planejamento, conteúdo e metodologia, e vários outros fatores diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Na análise das informações foram utilizados como referencial teórico, autores que tratam da questão do ensino da Filosofia no nível médio de ensino: Favaretto (2011), Lorieri (2002), Walter; Melo e Silva (2013), Rocha (2008) e Rodrigo (2009), além de teóricos que tratam da abordagem (auto)biográfica como prática de formação docente e como método de pesquisa, como: Sousa (2006) e Ferrarotti (2010). O texto faz referência ainda as **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM** e ao resultado do IDEB 2013 para o Estado de Alagoas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Filosofia. Formação. (Auto)biografia. Estágio.

INTRODUÇÃO

Esse texto foi elaborado a partir de uma abordagem (auto)biografia que buscou investigar a vida e formação de um professor de Filosofia do ensino médio da rede pública estadual de Alagoas, como requisito da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que possibilitou a partir de um esquema básico, a coleta de diversas informações, seguindo o roteiro proposto pela professora de Estágio Supervisionado (MELO; CIRINO, 2013).

As pesquisas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais. Nesse sentido todas as informações aqui apresentadas levam em conta a subjetividade do professor. Nosso objetivo principal é descrever e analisar as informações referentes a formação e a atuação do professor na sala de aula, pois entendemos que a entrevista qualitativa viabiliza o diálogo, a análise e a discussão sobre diversos aspectos que auxiliam na formação de professores. Como diz Sousa (2006) a pesquisa



(auto) biográfica trata sobre história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências, pois há uma troca de experiência entre entrevistado e entrevistador.

Foram coletadas informações referentes à formação do professor bem como sua experiência profissional, conteúdos, metodologias e recursos utilizados, formas de avaliação e sua significação enquanto procedimento de verificação de aprendizagem, relação professor-aluno, além de questões pessoais relevantes no desempenho da função enquanto professor de Filosofia.

A partir dessas informações foi possível dialogar com o professor entrevistado sobre outras questões referentes à educação, como o resultado do IDEB 2013, em que Alagoas aparece com o pior índice de desenvolvimento educacional do Brasil mais uma vez.

As informações recolhidas serão aqui apresentadas de forma a ressaltar a importância da formação do professor de Filosofia, para uma “intervenção educacional devida, no processo de desenvolvimento de habilidades dos alunos” (LORIERI, 2002, p. 71).

A ESCOLHA DO PROFESSOR

Para realização do trabalho de campo, a entrevista obedeceu ao pré-requisito de ser realizada com um professor de Filosofia do ensino médio da rede pública estadual. Sendo assim, a escolha do professor se deu por ele trabalhar com ensino médio em escola estadual, mas também por sua formação em Filosofia, pois gostaríamos da experiência de conhecer a realidade de um professor com formação em Filosofia, embora saibamos que vários dos professores que lecionam Filosofia nas escolas do ensino médio não possuem formação nessa área de conhecimento.

Vale considerar que em Alagoas o curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL é o responsável pela formação dos professores de Filosofia do Estado, como esclarece Walter, Elizabete e Andréa (2013):

[...] após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais o curso de filosofia da universidade federal de alagoas, a partir do exposto em seu Projeto Pedagógico, pretende consolidar uma dinâmica de formação docente voltada para as demandas advindas das escolas do Estado, especialmente as escolas publicas. (WALTER, ELIZABETE e ANDREA, 2013, p. 2).

Dessa forma o direcionamento da pesquisa para um professor de rede publica, é sem dúvida, significativo para formação dos futuros professores dessa rede de ensino. Como diz



Favaretto (2011, p. 19) “Ensinar Filosofia [...] é algo que diz respeito aos professores que fizeram graduação em Filosofia”.

DADOS GERAIS DO PROFESSOR

O professor entrevistado possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas, tendo concluído sua graduação em 1988. Trabalha como professor há dez anos, como professor de escolas particulares trabalhou oito anos e como professor de Filosofia de escolar pública apenas dois anos.

O referido professor leciona Filosofia apenas no ensino médio, em oito turmas vespertinas. Possui graduação em Teologia e leciona Ensino Religioso no turno matutino. O mesmo esclareceu que já lecionou Filosofia para as turmas do EJA (Ensino de Jovens e Adultos), mas que não conseguiu dar conta da quantidade de turmas e preferiu trabalhar apenas com o ensino regular, argumentando que “o excesso de trabalho diminui a qualidade do ensino”

É sabido que grande parte dos professores se submetem a cargas horárias excessivas de trabalho para complementarem sua renda familiar, visto que o salário dos professores é muito baixo, prejudicando assim a qualidade do ensino-aprendizagem, pois o planejamento das aulas demanda tempo e com sobrecarga de trabalhos para corrigir, provas de diversas turmas, os professores acabam por não terem tempo para planejar suas aulas como deveriam e gostariam. Com isso a escolha de conteúdos e a metodologia a ser utilizada (sabemos que a metodologia aplicada a uma turma e que produz bons resultados pode não surtir nenhum efeito positivo em outra turma, ou seja as especificidades precisam ser levadas em conta) são assim também comprometidos. Neste sentido, afirma Favaretto (2011, p.19) que “a carga horária excessiva aliada à formação deficiente dos professores faz com que as dificuldades naturais, como a de que os alunos em não verem relevância na disciplina, tornem a aula de Filosofia um problema de difícil solução”.

CONTEÚDOS: PLANO DE CURSO

De acordo com o que o professor relatou na entrevista, seu plano de curso é elaborado com base no livro didático. Quanto a buscar orientações nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), esclareceu que o livro didático já se baseia nos PCN’s e que não busca uma aproximação mais direta com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vale à pena lembrar que segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) deve haver uma junção entre conteúdos, avaliação e metodologia. O plano de curso deve



conter os requisitos básicos referentes à especificidade da Filosofia “dialogando” com o plano curricular que envolve toda escola. Nesse sentido escreve Rocha (2008, p. 9) “Se falamos em currículo, somos obrigados a falar em conteúdos e métodos de ensino”.

A questão do conteúdo no ensino de Filosofia gerou e gera muita discussão entre os professores dessa disciplina. Uma das questões abordadas com o professor referente aos conteúdos foi se ele utiliza textos filosóficos em sala de aula, além daqueles que já vem no livro didático. A resposta do professor foi que sempre utilizou alguns trechos de textos filosóficos, porém os resultados nem sempre foram satisfatórios, os alunos não compreendem muito bem. Além disso destacou ainda que os alunos não estão interessados em aprender, em desenvolver um reflexão filosófica.

Sabemos das dificuldades dos alunos em compreenderem os textos filosóficos, assim como sua desmotivação, como diz Rodrigo:

O desinteresse pelas aulas de filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesse conhecimento. O professor pode ter certa cota de responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença. (RODRIGO, 2009, p. 37)

Ainda segundo Rodrigo (2009, p. 35) “ao iniciar o trabalho na disciplina, o professor não pode, obviamente, contar com nenhum interesse prévio do aluno pela Filosofia [...] não se pode encarar a motivação do aluno como um *requisito a priori*”. Nesse sentido tornasse necessário falar da necessidade da formação do professor de Filosofia, do conteúdo e da metodologia. Cabe aqui ressaltar que o professor de Filosofia deve estar capacitado para pratica docente de forma a manter sempre associados o que ensinar e o como ensinar, tendo sempre em vista as especificidades do nível médio. Como destaca Favaretto:

Há uma especificidade própria do ensino de filosofia no nível básico. Essa especificidade é, acima de tudo, pedagógica, ou seja, a relação entre o que é específico na filosofia e o que é necessário pedagogicamente é que deve resolver a questão da filosofia propriamente educativa. (FAVARETTO, 2011)

Tendo em vista a importância de uma metodologia adequada para o ensino de Filosofia, “posto que o que ensinar aparecerá sempre entrelaçado com o como fazê-lo, e vice-versa” (CERLETTI, 2004, p.36), perguntamos ao professor qual a metodologia que ele desenvolve para as aulas, além da exposição do conteúdo no quadro. Em sua fala sobre essa questão, o professor ressaltou a dificuldade em “fugir” da aula expositiva, relatando que a maior parte de



suas aulas consiste em expor o conteúdo e debatê-lo com os alunos. Para não perder tempo prefere trazer o texto impresso ou deixar com os alunos para que eles tirem cópias.

Vale ressaltar a importância de trabalhar os textos filosóficos, buscando a utilização de “recursos não filosóficos, ou seja, de recursos didáticos e complementares” (RODRIGO, 2009, p. 99), podendo ser estes: músicas, filmes, poemas, imagens, dentre outros. Esses recursos didáticos e complementares tem a função de ajudar o aluno a compreender o texto, “tornar o conteúdo filosófico erudito em um conteúdo didático acessível ao aluno sem, no entanto, banalizá-lo” (RODRIGO, 2009; 2007). Vale ressaltar ainda, que o texto filosófico jamais deve ser substituído por outros textos, o acesso a vários outros textos deve ser para o aluno, um meio de contextualizar o texto filosófico.

Sobre a utilização dos recursos facilitadores para o processo de ensino- aprendizagem, o professor se posicionou a favor da utilização das mídias digitais. Segundo o mesmo, a utilização das mídias digitais faz parte de seu plano de ensino, contudo falta fazer dos recursos midiáticos uma ferramenta de ensino mais presente nas aulas, visto que facilitam o ensino e a aprendizagem, porém a escola não dispõe dos recursos em quantidade suficiente, nem na qualidade ideal para atender a demanda da escola, dificultando a utilização de tais recursos.

Levando-se em consideração as péssimas condições de trabalho que o professor enfrenta, e o sucateamento das escolas do Estado de Alagoas, faz-se necessário que o professor tenha um plano “A”, um plano “B” e um plano “C”, pois não podemos garantir que a aula ira sair como planejada, pois podem ocorrer vários contratemplos, por exemplo, a falta de recursos midiáticos, podendo fazer com que a aula não ocorra.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Perguntamos ao professor se é necessário manter uma boa relação com o aluno, e se isso é possível em turmas lotadas. Ele respondeu que uma boa relação com os alunos torna-se mais difícil com a turma grande, porém é possível tornando as aulas dinâmicas, mantendo o diálogo, respeitando o aluno, e defendendo o próprio direito do professor de ser respeitado

O processo de ensino-aprendizagem requer que o professor esteja em dialogo constante com seus alunos, para assim fazer as intervenções educacionais devidas. Como diz Loreri (2002. P.125) “os seres humanos se fazem nas relações que estabelecem [...] não são elas que nos fazem. Nós é que nos fazemos de alguma maneira nelas”. Produzimos a partir das relações que temos, Segundo Loreri:



No caso da relação professor-aluno. Por ser uma interação, há sempre intervenções de ambos os lados: o professor oferece uma intervenção e os alunos oferecem suas intervenções ao professor. Ambos os lados deixam marcas um no outro. Se a intervenção não é acolhida, a marca ser a repulsa, a mágoa, o desprazer, pode ser atitudes de fuga, raiva, pode ser o desejo de não repetir a relação, etc. se a intervenção for acolhida, algum resultado diferente ou a mais, dos que acima foram apontados pode ocorrer. Mesmo havendo, por exemplo, um desprazer na relação, pode haver uma acolhida de alguma influência para que se faça algo que não se sabia fazer ou para fazer algo de forma diferente. Mesmo havendo raiva, pode-se acolher a intervenção para pensar de forma diferente.

A fala de Lorieri citada acima, nos remete para outro questionamento ainda referente à relação professor-aluno, que é sobre a autoridade e o autoritarismo que o professor pode exercer sobre seus alunos. Perguntamos ao professor se em sua opinião há uma diferença entre autoridade e autoritarismo. A resposta foi sim, “o professor tem uma formação que lhe dá condições de ensinar, é um profissional que merece ser respeitado, no entanto isso não lhe dá o direito de usar desse ‘poder’ para oprimir o aluno”.

Segundo Lorieri (2002) “Mesmo havendo raiva, pode-se acolher a intervenção para pensar de forma diferente”. No entanto o autoritarismo em sala de aula pode criar uma repulsa do aluno para com o professor e conseqüentemente pela disciplina. O aluno se fecha para qualquer tentativa do professor de apresentação do conteúdo. Obviamente que uma relação de confiança de respeito e de parceria surti efeitos contrários como nos diz Lorieri (2002, p.123) “se houver prazer na relação, se houver simpatia que certas intervenções sejam acolhidas de maneira ainda mais intensa e provoquem mudanças mais significativas.”

DESAFIOS DE ENSINO

Perguntamos ainda ao professor quais as dificuldades encontradas no exercício da profissão, ele elencou algumas dificuldades esclarecendo que estas eram penas algumas das tantas existentes, dentre as principais ou mais debatidas, estão o pouco investimento na educação, a estrutura física da escola não é boa, falta merenda para os alunos que por isso precisam sair mais cedo da aula. Além disso, tem o próprio desinteresse do aluno, que não está acostumado a trabalhar com leitura de textos, como decorrência da educação deficiente de nosso Estado.

Para finalizar a entrevista, conversamos com o professor a respeito do atual estado em que se encontra a educação pública no Estado de Alagoas, e como ele avalia o resultado do IDEB 2013. Nas palavras do professor, “a educação no Brasil é em geral muito ruim, e no caso de Alagoas essa situação se agrava, em resumo a educação em alagoas encontra-se em estado



catastrófico”. O professor foi bem direto em sua colocação, sua indignação com o atual estado em que se encontra a educação de Alagoas se reafirmou quando ele comentou o resultado do IDEB 2013 (Alagoas aparece com o pior índice de desenvolvimento nas três fases da educação básica), para o professor o baixo índice de desenvolvimento da educação básica é resultado do baixo investimento na educação, juntamente com os diversos problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método autobiográfico nos possibilita uma análise reflexiva do outro e de nós mesmos, na medida em que ouvimos do outro nos revestimos de possibilidades. A reflexão na e sobre a ação docente nos propicia uma reação não só individual como coletiva, levando em consideração as falhas e acertos para serem buscados novos caminhos de superação.

O trabalho de campo nos proporcionou um contato direto com a realidade de um professor de filosofia do ensino médio. Enquanto futuros professores, o aprendizado adquirido com este trabalho servirá como ponto de análise para nossa futura atuação nas escolas públicas de Alagoas. Como diz Ferrarotti “As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador (FERRAROTTI, 2010, p. 46)

O momento da entrevista com o professor foi uma oportunidade para conhecer como um professor de Filosofia do ensino médio da rede pública de um Estado como o nosso- onde as escolas são sucateadas e onde tantos outros problemas se fazem presentes- relaciona-se com os alunos. Podemos perceber que o ensino de Filosofia é para o professor fundamental, ainda que em circunstâncias pouco favoráveis.

Em relação às problemáticas do ensino que debatemos na academia, podemos a partir desse contato com o professor perceber que as dificuldades de ensino de Filosofia que vai do “que ensinar” ao “como ensinar” (RODRIGO, 2009) se faz presente na realidade do professo, cabendo a nós professores e futuros professores através da indissociação da teoria com a prática, buscarmos superar esse e tantos outros desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. V3. Brasília, 2006.



CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia**: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FAVARETTO, Celso Fernando. “**O papel estratégico da Filosofia na educação básica**”. In: *Revista Dialogia*. São Paulo: Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2011.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO Elizabete Amorim de Almeida Melo. **Plano de Estágio**: entrevista com um professor de filosofia do ensino médio. Maceió: UFAL, 2014. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; CIRINO, Felipe Henrique Souza. **Roteiro de Entrevista**. Maceió, UFAL, 2014. Mimeo.

ROCHA, Ronai Pires da. Ensino de Filosofia e currículo. **Petrópolis, RJ: Vozes, 2008**.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados 2009. (Coleção Formação de Professores).

SOUSA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: **reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006.



A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO: FATORES QUE ATUAM NEGATIVAMENTE NO PLANO DE ENSINO

Suellen Fonsêca da Conceição Santos¹ – UFRB / suellen.sully@hotmail.com

Adriano de Souza Santos Monteiro¹ – UFRB / assmonteiro@hotmail.com

Rodrigo da Luz Silva¹ – UFRB / rodrigoluz_saj@live.com

Joselia Santos Cirqueira¹ – UFRB / joseliacirqueira@hotmail.com

RESUMO

O plano de ensino é caracterizado como uma tarefa docente indispensável, pois fornece ao professor subsídios para o bom desempenho de suas atividades, permitindo que as ações a serem desenvolvidas em sala de aula contribuam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o presente trabalho traz uma reflexão acerca da importância do ato de planejar o ensino abordando sobre os fatores internos (imposição da direção na escolha do conteúdo a ser ministrado; seleção aleatória dos conteúdos por parte dos professores) e fatores externos (transporte escolar; volta após o intervalo) que atuam influenciando negativamente na elaboração e na execução do plano de ensino. Portanto, o principal objetivo deste trabalho é discutir a importância da elaboração do plano de ensino na escola com o intuito de sensibilizar os profissionais da educação a respeito da seleção do conteúdo e de sua aplicabilidade em sala de aula, mostrando os fatores internos e externos que atuam sobre o ato de planejar.

Palavras-chave: Planejamento. Ensino e aprendizagem. Seleção de conteúdos.

INTRODUÇÃO

Por que e para que planejar? Eis a pergunta que muitos professores devem fazer ao se depararem com cobranças de algumas escolas. Para um professor ministrar uma aula de qualidade, é necessário que a mesma seja planejada. Além disso, o planejamento também é fundamental para todo o ano letivo. O ato de planejar serve para todas as ações pensadas pelo ser humano que segue um fluxo contínuo de etapas até chegar ao cumprimento de um ou mais objetivos (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012). Porém, no âmbito educacional, o planejamento é, de acordo com Santos *et al.* (2013), uma sequência lógica de ensino que é prevista e feita pelo professor com o intuito de aprimorar a sua própria prática, resultando, principalmente, na aprendizagem significativa dos alunos. Porém, muitos professores utilizam planos de ensino em todas as turmas repetindo o mesmo durante anos consecutivos. Com isso, Menegolla e Sant'Anna (2012) ressaltam que, antes de planejar, é preciso que o professor observe qual o contexto em que a escola está inserida, observando também a realidade dos alunos que compõem a sala de aula para, posteriormente, selecionar os conteúdos corretamente



e planejar o ensino com eficiência. Todavia, diversos professores utilizam o aspecto da "experiência" em sala de aula como algo suficiente para que a práxis pedagógica ocorra e, com isso, negam o ato de planejar, o que configura um problema de formação docente.

Outros fatores internos que ocorrem no âmbito escolar, interferem na elaboração do plano de ensino. No momento da seleção dos conteúdos, por vezes, assuntos não tão importantes para o aluno são selecionados, enquanto outros de bastante relevância no processo de ensino são excluídos durante o planejamento. Além disso, em inúmeras escolas os professores também são obrigados a trabalhar determinados conteúdos impostos pela direção (muitas vezes não tão fundamentais quanto alguns conteúdos que foram excluídos), resultando em um processo de ensino e aprendizagem sem eficiência, o que ocasiona lacunas formativas nos alunos.

Além destes fatores, alguns fatores externos também atuam sobre o plano de ensino. O atraso na chegada à escola, a dispersão na aula após o intervalo, e a cultura que os alunos têm de saírem antes do término da aula, no caso, no último horário por conta do ônibus escolar não ter um horário compatível com o tempo de término da aula e outros fatores semelhantes, atuam negativamente no plano de ensino elaborado pelo professor. Sendo assim, o principal objetivo deste trabalho é discutir a importância da elaboração do plano de ensino na escola com o intuito de sensibilizar os profissionais da educação a respeito da seleção do conteúdo e de sua aplicabilidade em sala de aula, relatando alguns fatores internos e externos que atuam sobre o ato de planejar.

REFLEXÕES ACERCA DO PLANO DE ENSINO

O plano de ensino é caracterizado como uma tarefa docente indispensável, pois fornece ao professor subsídios para o bom desempenho de suas atividades, permitindo que as ações em sala de aula contribuam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, através da construção de um plano de ensino, o professor deve buscar refletir acerca do que se pretende desenvolver, o que de fato ele almeja que o aluno aprenda através dos conteúdos que vão ser trabalhados, e qual a melhor forma de executar suas ações.

O planejamento já está implícito na vida de todos profissionais nas mais diversas áreas. Porém, quando se fala em planejamento de ensino, as opiniões dos profissionais da educação são um tanto divergentes, pois muitos ainda resistem não aderindo essa prática por acreditar que planejar é perda de tempo, porque a rotina no ambiente escolar é imprevisível, necessitando sempre de adequações segundo as demandas que surgem. Sendo assim, professores muitas das



vezes rejeitam o planejamento como se o mesmo não fosse algo importante. Assim sendo, Menegolla e Sant'Anna (2012, p. 9) ressaltam que,

Parece-nos que, de certa forma, algumas vezes, a rejeição ao ato de planejar reside no fato de que haja uma carência de objetivos claros e bem definidos sobre a importância de tal ato. Desse modo, os professores, passam a perceber que os planejamentos a eles solicitados não passam de exigências burocráticas ou de defesas de certos modismos pedagógicos.

Os autores também afirmam que, “A rejeição se dá ainda porque, muitas vezes, são exigidos dos professores planejamentos um tanto sofisticados, mas de pouca funcionalidade na sala de aula” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 9), isto é, o planejamento precisa ser de acordo com a realidade da escola, sendo que “o planejamento deve ser um instrumento para o professor e para o aluno, diríamos que, principalmente, para os alunos. Em segundo lugar, visa o atendimento aos objetivos da escola ou dos seus setores pedagógico-administrativos” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 10).

O planejamento em si, como já foi citado, é muito importante para a educação. Contudo,

O planejamento não é um oráculo inspirador de todas as soluções para os problemas que se referem à educação e ao ensino. Não é um ditador de normas e de esquemas rígidos e inflexíveis, que podem e devem ser aplicados universalmente em todas as situações e lugares. Não é um delimitador de ideias, desejos e aspirações das mais diversas tendências sociais, políticas, econômicas e religiosas. O planejamento não é um ditador, mas é algo altamente democrático e desencadeador de invocações; por isso, é um processo que evolui que avança e não permanece estático (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 27).

Logo, o planejamento não é o único e exclusivo caminho para chegar ao cumprimento de objetivos. É, e deve ser acompanhado de teorias e práticas educativas em conjunto complementando-se, pois, construir um planejamento sem intencionalidade não trará resultados efetivos, da mesma forma que somente teorias ou somente práticas pedagógicas sem a devida reflexão não são suficientes. Isto é, o planejamento educativo é um dos fatores essenciais para uma educação satisfatória com o intuito de transformar a sociedade, assim como as teorias e as práticas educativas.

De nada adianta um planejamento educacional já pronto ser utilizado repetidas vezes. Porém, muitos professores que têm uma carreira profissional extensa e lecionam há muito tempo, possuem esse hábito ou até mesmo constroem o planejamento por imposição da escola e deixam engavetados durante todo o ano letivo. Parece não haver a percepção de que o planejamento seja algo significativo quando fazem o uso do mesmo durante anos consecutivos, em turmas e escolas diferentes, não buscando contextualizar e adaptar à realidade social a qual



a escola está inserida, sem a intencionalidade de contribuir de fato com a formação do aluno. Sendo assim, Moretto (2007, p.100) ressalta que “Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência.”, isto é, não basta tantos anos lecionando sem a devida reflexão da sua prática, improvisando suas atividades, não planejando corretamente e utilizando planos de ensino de 20 anos atrás. Assim sendo, o plano geral de ensino precisa ser elaborado e/ou modificado de acordo a realidade escolar. Para isso, segundo Menegolla e Sant’Anna (2012), antes de planejar, é preciso que o professor observe qual o contexto em que a escola está inserida, observando também a realidade dos alunos que compõem a sala de aula. É também neste ponto que se utiliza o embasamento teórico. “Deve seguir os princípios que orientam todo um processo de pesquisa, para se poder colher dados, os mais exatos possíveis, isto é, para se poder conhecer a realidade” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 31).

FATORES INTERNOS QUE ATUAM SOBRE O PLANO DE ENSINO

CONTEÚDOS IMPOSTOS PELA DIREÇÃO

O planejamento inicial deve ser um norteador para que o professor não inicie suas atividades sem ter o conhecimento de quem são os alunos que ele irá acompanhar durante o ano letivo. Sendo assim, todo o plano de ensino planejado neste momento pode não ser satisfatório e ser passível de alterações. Assim sendo, o professor deve estar em constante processo de ação-reflexão-ação do exercício docente e buscar diagnosticar as lacunas formativas e as maiores dificuldades encontradas pelos alunos a fim de saná-las, por mais que as salas de aula estejam cheias.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de elaboração do plano de ensino, vale ressaltar uma delas que é a imposição da escola na seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, sendo que essa seleção, por vezes, também ocorre durante as jornadas pedagógicas onde a direção da escola juntamente com os professores definem quais conteúdos serão trabalhados, tendo como base apenas o livro didático, onde conteúdos imprescindíveis que poderiam ser abordados de forma interdisciplinar, muitas vezes são direcionados apenas a uma disciplina, sendo que essa abordagem seria mais enriquecedora se os alunos tivessem acesso a esses conteúdos através de professores de áreas distintas, interligando um conteúdo ao outro.

Durante o processo de escolha e imposição dos conteúdos pela direção escolar, alguns assuntos essenciais que necessitam ser abordados podem ser deixados de lado. Sabe-se que



atualmente um dos principais objetivos da escola é a aprovação do aluno em vestibulares. Sendo assim, os conteúdos impostos pelas mesmas vão ao encontro a essas provas e remetem, muitas vezes, a conteúdos atuais, excluindo, em alguns casos, assuntos extremamente importantes e de grande relevância para o aluno.

Essa ausência de autonomia do professor durante o planejamento é grave podendo acarretar em um ensino de má qualidade, o que pode resultar em uma aprendizagem ineficiente por parte dos alunos com lacunas formativas, principalmente pelo fato do professor está sendo "obrigado" a trabalhar certos conteúdos que muitas vezes não são relevantes, não estando também de acordo ao meio onde a escola está inserida, fato que dificulta o aprendizado.

Diante disso, o professor deve ter autonomia para fazer a escolha dos conteúdos e definir a forma de abordagem, visto que o mesmo foi formado para tal e, muitas vezes, tem conhecimentos necessários para escolher os conteúdos essenciais e relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é também necessário que a direção escolar atue na supervisão sem grandes intervenções nas atividades dos professores, pois, dependendo do profissional (professor) e da sua formação, o plano de ensino pode também não ser satisfatório e não resultar no processo fundamental que é o ensino de forma a estimular a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, bem como pode estar totalmente a favor dos requisitos básicos para uma aprendizagem significativa.

CONTEÚDOS SELECIONADOS PELO PROFESSOR

Sabe-se que, para formular o plano de ensino do professor, é preciso que o mesmo selecione conteúdos para ministrá-los durante todo o ano letivo. Mas como será que os professores escolhem os conteúdos? Utilizam critérios para tal escolha? É aleatório? Como citado no tópico anterior, algumas escolas impõem sobre o plano do professor certos conteúdos a serem seguidos. Porém, em muitas escolas, o professor tem autonomia para tal escolha.

Em muitos casos, os conteúdos são escolhidos aleatoriamente, sendo esta seleção muito prejudicial para o aluno, pois, escolher os conteúdos de forma aleatória e abordá-los sem relacionar com o que acontece em volta do aluno, isto é, sem relacionar com a diversidade pessoal, social e cultural do mesmo (LOPES, 2012), o processo de ensino e aprendizagem torna-se não eficiente, remetendo a um ensino tradicional e conteudista sem considerar a realidade da escola, da turma e do alunado. Portanto, cada conteúdo selecionado pelo professor precisa estar relacionado, principalmente, com o presente contexto em que o aluno está vivendo, pensando-se no passado ou na história cultural daquele meio e visando também o futuro, tendo como



principal objetivo a preparação dos mesmos para a vida profissional e em sociedade (LOPES, 2012).

Lopes (2012) ressalta que, após a escolha dos conteúdos a serem ministrados, os mesmos devem ser abordados de forma conceitual, procedimental e atitudinal, relacionando e interagindo cada uma dessas categorias de forma que todo o conteúdo conceitual trabalhado permita ao aluno colocar em prática o que foi aprendido de forma procedimental, e interagindo também com todos em volta de forma atitudinal visando à preparação do aluno para viver em sociedade.

Através da escolha aleatória conteúdos talvez não tão importantes quanto os que não foram escolhidos podem ser selecionados, pois, muitas vezes, um conteúdo que foi eliminado é tão relevante para o processo formativo que tem um valor maior do que três conteúdos que podem ser escolhidos aleatoriamente e são trabalhados em sala de aula.

O conteúdo a ser escolhido, além de ser essencial para o processo formativo e estar ligado a realidade do aluno, isto é, estar contextualizado com o cotidiano do mesmo, precisa ser significativo e interessante de maneira que inclua eventos do dia a dia, para que haja um interesse pela aprendizagem (LOPES, 2012).

Com isso, para formular o plano de ensino, é preciso critérios para a seleção dos conteúdos. Cada professor precisa estabelecer uma matriz analítica para tal, pois esse processo de escolha é uma das avaliações de sua própria prática, e dependendo da escolha dos conteúdos, pode resultar em um péssimo ensino que reflete em uma aprendizagem ineficiente. Os professores precisam ser estimulados a planejarem selecionando os conteúdos mais relevantes para serem ministrados. Mas para isso, é preciso a fundamentação teórica, para que façam os mesmos refletirem sobre a sua prática de ensino, o que com certeza pode melhorar a educação.

FATORES EXTERNOS ATUANTES NO PLANO DE ENSINO

ATRASSO NA CHEGADA À ESCOLA E SAÍDA ANTES DO TÉRMINO DAS AULAS

O transporte escolar é essencial no meio educacional, pois fornece ida e volta para os alunos que moram longe da escola. Sendo assim, "o transporte escolar é, portanto, uma política educacional essencial para o acesso de considerável número de alunos de escolas públicas ao ambiente escolar, condição para que se garanta o direito à educação" (MOURA; CRUZ, 2013, p. 10). Contudo, em diversas escolas, têm-se a cultura de que deve ser estabelecido um tempo de tolerância para que o professor inicie a aula, pois muitos alunos dependem do transporte público para chegar à escola, sendo que por dispor de uma frota não suficiente, o mesmo ônibus passa em diversas localidades rurais, o que culmina, quase sempre, em atraso na chegada dos



alunos na escola, sendo que nem todos os alunos residem na zona rural. Os alunos que moram mais próximos à unidade escolar chegam no horário estabelecido, mas tendem a ficar dispersos, pois o professor tem por obrigação aguardar os alunos que dependem do transporte escolar para dar início a aula e, nessa situação, há uma perda de tempo muito grande para as disciplinas que têm aula apenas nos horários iniciais, porque o tempo de aula se torna reduzido e isso impede que o professor execute suas atividades a contento.

Porém, esses transtornos são observados não só nos primeiros horários, mas também nos horários finais onde o transporte público passa para recolher os alunos antes do término da aula e o mesmo transporte tem que trazer novamente os alunos do turno oposto. Com isso, os alunos começam a ficar agitados arrumando os materiais para voltarem para casa, e o professor que tem um plano de ensino engessado não consegue abordar por completo os assuntos previstos durante o ano letivo e a turma permanece sem adquirir conhecimentos que são imprescindíveis para os anos posteriores, para a sua vida profissional e em sociedade.

Sabe-se que esse problema com o transporte é algo grave e que afeta muitas escolas públicas ao longo de muitos anos no Brasil. Contudo, todo esse problema pode ser resolvido se a direção das escolas juntamente com a secretaria municipal de educação em parceria com os órgãos responsáveis pelo transporte escolar entrassem em acordo e ajustassem esses horários para que os professores consigam executar efetivamente as suas aulas planejadas e também para que nenhum aluno seja prejudicado.

VOLTA DOS ALUNOS APÓS O INTERVALO

Outro fator que atua negativamente na execução das aulas e, conseqüentemente, no plano de ensino elaborado pelo professor é o comportamento dos alunos quando voltam do intervalo. Após esse período, os alunos chegam eufóricos na sala de aula e o professor perde um tempo considerável tentando fazer com que os mesmos se acomodem. Além disso, a chegada do transporte público antes do término da aula - fato que já foi discutido no tópico anterior - bem como a pausa para a chamada, encurta bastante o tempo de aula que foi (ou deveria ser) planejada pelo professor.

As escolas disponibilizam um período de aproximadamente 15 minutos para o intervalo. Nesse período, os alunos saem da sala para merendar, conversar, brincar e interagir com outros colegas. Porém, quando esse tempo acaba, os alunos voltam à sala de aula, ainda eufóricos do intervalo conversando, brincando, e muitos também chegam atrasados devido ao pequeno tempo disponibilizado para recreação, o que muitas vezes é tomado por professores que



prolongam a aula anterior ao intervalo consumindo alguns desses minutos. Essa cultura do atraso e da euforia após o intervalo acarreta em uma perda de tempo muito grande das últimas aulas até que todos cheguem sem grandes intervenções, se sentem e conseguem ficar atentos para, na sequência, o professor iniciar a aula que, a priori, também perde muito tempo no momento da chamada, o que diminui mais ainda a duração da aula levando a uma desorganização do que foi planejado pelo professor. Esses fatos são preocupantes e podem resultar em um ensino insuficiente, podendo ocasionar, nos alunos, lacunas formativas.

CONCLUSÃO

O planejamento é muito importante no âmbito escolar por ajudar a organizar as ideias e objetivos do professor e principalmente por estimular os alunos com diversas propostas e métodos de ensino de forma organizada. O ensino precisa ter seus passos bem definidos, seguindo uma sequência que atenda às necessidades da realidade onde os sujeitos estão inseridos. Por isso, vale ressaltar que muitos professores ainda não planejam suas aulas com os detalhes necessários sendo muitas vezes professores "experientes", e isto traz sérias consequências para o ensino. Além disso, fatores internos e externos da escola podem atuar negativamente na elaboração do plano de ensino do professor. Infelizmente alguns desses fatores externos não podem ser modificados por apenas um professor, restando apenas adaptar-se com o seu plano de ensino e estimular os gestores escolares e municipais a mudarem o cenário. Sendo assim, todo o plano de ensino precisa ser elaborado pensando-se nesses fatores que podem causar interferências.

É fundamental que o professor avalie constantemente o seu plano de ensino durante o processo de construção e no decorrer do ano letivo. Portanto, eis um grande desafio para o docente atual: planejar com fidelidade, clareza e empenho as suas aulas selecionando os conteúdos essenciais para a formação do aluno, de maneira que possa oportunizar aos seus alunos uma dinâmica com o conhecimento. Através disso, torna-se muito mais possível envolvê-los com os conteúdos abordados, pois quem planeja deve buscar a variação e a diversidade em suas aulas, saindo do modelo estritamente tradicional, que dificilmente é capaz de estimular algum estudante no mundo atual. Portanto, é fundamental que os professores reflitam sobre os conteúdos a serem escolhidos, relacionem com o dia a dia do aluno, e interliguem com assuntos que já foram abordados em anos e aulas anteriores e que deixe o caminho pronto para novos conteúdos que irão ser abordados futuramente, com o intuito de



formar cidadãos preparados para a vida profissional e, principalmente, para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

LOPES, M. I. **Critérios para a seleção de conteúdos de ensino.** Rev. De Magistro de Filosofia – Ano V no. 09, p. 30-43, 2012.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, A. P. M.; CRUZ, R. E. **A política do transporte escolar no Brasil.** Cadernos ANPAE, v. 17, p. 1-13, 2013.

SANTOS, H. M. N.; SANTOS, A. H.; SANTOS, A. O. **A importância do planejamento no processo de ensino de ciências naturais na visão de professores de escolas públicas de sergipe.** Disponível em < http://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/A_IMPORTANCIA_PLANEJAMENTO_PROCESSO_ENSINO_Ciencias_Naturais.pdf >. Acesso em 10/12/2015.

¹ Graduandos do Curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.



RECONSTRUINDO OS EVENTOS ESPORTIVOS DA ESCOLA

Geovani Alves Dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
geovani.tbrs@gmail.com

Jean Adriano De Barros Da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
jeanadriano@ufrb.edu.br

Leopoldo Katsuki Hirama
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
leopoldohirama@ufrb.edu.br

RESUMO

Apresentamos neste trabalho a discussão da reprodução dos eventos esportivos de rendimento no ambiente escolar. Consideramos que a educação física deve reconstruir os eventos esportivos da escola os tornando eventos pedagógicos voltados a superar a reprodução hegemônica do esporte de rendimento neste ambiente de ensino. Apresentamos aqui norteadores para a estruturação dos eventos pedagógicos pautados nas teorias críticas de ensino e formação humana através da estimulação de valores éticos e morais. Evidenciamos como pilares norteadores para formulação de eventos pedagógicos a adequação da modalidade aos praticantes, estimulação a criticidade e estimulação de valores morais e éticos.

Palavras-Chave: Eventos Pedagógicos, Eventos Esportivos, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Diversas práticas corporais foram criadas ao longo dos anos, tendo como finalidade o lazer e a competição entre sujeitos em diferenciados momentos históricos, muitas destas constituindo-se em modalidades esportivas (BETTI, 1997). É notório que as modificações na forma de produção de vida, avanços tecnológicos e diversidades culturais fazem do “[...] esporte uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações” (BRACHT, 2000, p. XVI).

Sua característica de transformação constante pode ser observada também na sua relação com a educação física escolar, que em seu primeiro momento direcionou-se por uma vertente hegemônica militarista dentro das instituições de ensino. Essas características tornaram os termos professor-instrutor e aluno-recruta (BRACHT, 2009) fundamentais para o pensamento sobre a conformidade da educação física nesse momento histórico, ao qual se objetivava a formação de corpos dóceis, uma vez que o corpo constitui-se como uma instituição e instrumento nas relações de poder (BRACHT, 1999).



Ao pensar os corpos produzidos nos ambientes de ensino, dadas às características de relações de poder nas quais diversos fatores são participantes para que um determinado agente se demonstre como o “detentor do poder”, é plausível pensar que a política é um dos agentes deste processo. Sua interferência voltada a interesses econômicos colabora para que a educação física ganhe foco no esporte de rendimento em momentos de ensino, tornando professores-treinadores e alunos-atletas (BRACHT, 1989).

A política brasileira tem contribuído para que o esporte adentre o ambiente escolar, entretanto, as características de ensino apontam para uma tentativa de formação de jovens atletas (MASCARENHAS, 2012). Bracht (2003) relata que uma contribuição para este processo de estímulo do esporte na escola foi o fracasso brasileiro nas olimpíadas de Sidney, o que ocasionou um processo de elaboração de programas de incentivo ao esporte, com a implantação de quadras e programas de ensino. Com isso, a educação física começou a ter maior visibilidade nas instituições públicas de ensino, porém, ao servir de base na pirâmide de formação de atletas, esta deixa de se afirmar como componente curricular de ensino das práticas corporais historicamente produzidas, que nas últimas décadas apresentam duas principais vertentes, a cultura corporal e cultura corporal de movimento.

Atuando como pilar norteador destas vertentes, a formação do sujeito crítico nas propostas de ensino da cultura corporal e cultura corporal de movimento pauta-se pela necessidade de tornar conhecidos os processos agentes na construção das práticas corporais, que por suas posições, são denominadas teorias críticas. Essa e outras teorias críticas de ensino da educação física surgem através da necessidade de rompimento com a reprodução de gestos, sem seu devido trato sócio histórico (BRACHT, 1999).

Apesar da criação e difusão de novas tendências de ensino, ainda é notória a discussão acerca do ensino do esporte no ambiente escolar. Objeto de estudo em ascendência é o trato pedagógico do esporte nos momentos extra-aula, como os eventos pedagógicos, onde a educação física serve de instrumento de mera reprodução das modalidades de alto rendimento esportivo (CORREIA, 2006; REVERDITO et al. 2008; SADI; COLPAS, 2009). Devido aos elementos que constituem os esportes, notamos que o entendimento polarizado de ensinar ou não, através do uso de competições deve ser superado, pensando-se no ensino crítico dos elementos que constituem tal dimensão e para, além disso, criar e discutir situações que contribuem para formação humana, atribuindo às teorias críticas o incentivo aos valores éticos de convivência e os valores morais pertencentes a este processo.



Ao identificar que a educação física escolar tem sido reprodutora dos padrões de alto rendimento nos seus eventos escolares, objetivamos propor pilares norteadores para constituição dos eventos esportivos nos ambientes de ensino, tendo como direcionamento as teorias críticas e a formação humana como elementos de ensino.

EVENTOS ESPORTIVOS E AMBIENTE DE ENSINO

Antes mesmo de atribuir aos professores de educação física uma reprodução da competição esportiva pautada no alto rendimento dentro do ambiente escolar, devemos nos ater aos processos que perpassam por todos os sujeitos, aos quais estão envolvidos com o ambiente de ensino.

Primeiramente, pretende-se tratar dos múltiplos sentidos gerados pelo esporte em sua essência. Bracht (1999) propõe que estes múltiplos sentidos do esporte são agentes nas percepções dos sujeitos ao ponto do entorno de uma prática criar o sentido de nação, como acontece no futebol. Sentido de conjunto que na competição esportiva, em modalidades coletivas ou individuais, a identidade do sujeito se confunde com a equipe a que se sente pertencente, justificando assim, tais sensações como a vontade de vencer, de continuar na disputa, entre outras.

O acesso a essa sensação de pertencimento de um grupo nos tempos atuais, se apresenta de formas variadas, não apenas presencialmente, mas digital e impressa, por diferentes mídias, como jornais, revistas, canais de tv, blogs/sites esportivos e aplicativos de smartphones além dos constantes conteúdos produzidos nas redes sociais, como o facebook no qual os sujeitos podem criar, comentar, compartilhar e curtir diversos conteúdos (BETTI, 1997; VASQUES; BELTRÃO, 2013; SANTOS; PIRES, 2015). Não podemos ignorar o papel destas mídias em uma rede de poderes que atravessam os sujeitos consumidores do esporte, nelas o sujeito é estimulado cada vez mais a ser participante deste sentimento, que pode ser observado na compra de materiais esportivos ditos de alta tecnologia para um simples futebol de fim de semana. Sendo assim, por que o esporte não seria reproduzido da forma com que se é consumido?

Nesta investigação nos pautamos na afirmativa de que:

“As pessoas possuem acessos diferentes, recursos diversos, condições materiais, culturais distintas, enfim, contextos e expectativas que caracterizam os seus processos de interações sociais, de apropriação de conteúdos, e de desenvolvimento de sua identidade.” (RODRÍGUEZ; MONTAGNER, 2009)



E acreditando nesta complexidade de interações e de relações de poder agentes neste processo, não seria coerente atribuir aos professores de educação física a inteira responsabilidade pela formatação dos eventos realizados nos ambientes de ensino. Há um grande leque de ações que podem contribuir para a criação de um padrão de evento esportivo escolar que é observado nas escolas como uma reprodução do esporte de rendimento, algumas destas ações podem ser observadas nos estudos de Sawitzki, (2008), Reverdito et al. (2008), Sadi e Colpas, (2009). Possivelmente não apenas os professores de educação física viam ou veem este padrão como o correto no ambiente escolar, as crianças e jovens também podem esperar que fossem reproduzidas as características que eles observam nas competições, assim como professores de outras áreas de ensino, direção e coordenação da escola, coordenadores municipais e estaduais de educação.

Quando é observado que a característica hegemônica de reprodução de alto rendimento pode se dar por uma fragmentação entre diversos setores que organizam o evento (SAWITZKI, 2008), identificamos que fatores como os citados anteriormente podem estar presentes nesta relação, exigindo do professor de educação física ser agente transformador deste pensamento hegemônico. Papel que não será simples, mas o comprometimento com a prática pedagógica ao longo dos anos podem gerar bons frutos, como o olhar diferenciado ao ensino dos conteúdos da Educação Física, e também mudanças comportamentais de forma positiva (HIRAMA; MONTAGNER, 2012).

Deste modo, percebe-se que no esporte:

“Sob o objetivo único de “ganhar o jogo” e na ausência de princípios de formação humana e desenvolvimento social, em muitas situações, ocorrem as transgressões das regras do jogo, a agressividade física e moral, a seletividade e a exclusão, aspectos os quais se considera negativos à formação humana.” (SAWITZKI, 2008, p. 133)

E desta forma, além da privação de um entendimento elaborado do esporte negamos aos alunos a possibilidade da discussão sobre a ética vigente na sociedade em que está inserido, não dando elementos para questionar, propor e mudar determinados paradigmas.

Hirama e Montagner (2012) em seu estudo demonstram a possibilidade da transformação no ensino do esporte e na estimulação de valores morais, e por sua vez, não descaracterizando a modalidade esportiva. Eles propõem que o ensino deve ser para além do esporte, de ensinar apenas a lançar e receber a bola, do correr e driblar o adversário, mas por que, como e quando fazer, transcendendo o fazer corporal, os autores defendem o estímulo à formação humana, utilizando a aula como espaço de formação através de valores morais que são confrontados e debatidos durante esse momento.



Denúncia feita por Bracht (2000) e reforçada por Revertido et al. (2008) é que os eventos esportivos não estão em consonância com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da escola, principalmente por nem estarem presente neles na maioria dos casos, que é uma demonstração da percepção indevida da importância deste momento para a formação dos alunos. É necessária que toda atividade realizada no ambiente escolar esteja relacionada a uma proposta de formação dos sujeitos que são formados neste ambiente, materializando-se através de seu direcionamento dentro do PPP.

Com estas características apresentadas sobre os eventos esportivos na escola, como superar a hegemonia da competição esportiva? Como devem ser realizados estes eventos?

Primeiramente, deve-se entender que “Goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida” (BENTO, 2006, p. 14). Reforçando esse pensamento, Reverdito (2008, p. 37) compreende que “A competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido a sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude”.

Afirmações importantes para entender que a superação da competição nos eventos escolares não deve ter como sentido descaracterizar um elemento importante do esporte que é o ato de competir, mas sim, dar novo sentido a esta competição, além de expandi-la para torná-la inclusiva. Uma proposta de evento pedagógico deve pautar-se por ensinar a competir e deve negar o objetivo de ganhar a qualquer custo (SADI; COLPAS, 2012).

Uma grande sensibilidade por parte dos professores é necessária para a percepção de elementos de ensino que devem ser observados durante a prática de uma disputa esportiva:

Uma das questões que dificultam a pedagogia do esporte na escola é abstrair da competição esportiva os seus diversos sentidos educativos. Talvez isso ocorra pelo fato de conhecermos o fenômeno esportivo de maneira panorâmica e difusa, faltando elementos do como intervir e mediar as infinitas situações concretas que emergem da prática coletiva do jogo. (SADI; COLPAS, 2012, p. 3)

A percepção polissêmica do esporte nos dará subsídios para a estimulação de situações as quais planejadamente darão início a uma nova forma de ver a competição.

Pautadas numa nova experimentação do evento esportivo no ambiente escolar, algumas propostas são encontradas na literatura, como as de Reverdito, et al. (2008), a qual defende que deve-se ensinar a competir, pretendendo que a competição seja utilizada como espaço de enfrentamento de desafios, de forma proporcional entre os alunos, e deve ser papel do professor o estímulo para que o aluno goste do esporte, para praticá-lo em outros momentos. Característica importante citada pelos autores é que cada aluno deve sentir-se individual, porém,



esta individualidade é a que compõe o grupo. Já para Sadi e Colpas (2012), a articulação de cinco elementos são fundamentais para a intervenção: compreensão, criatividade, competitividade, cooperação e co-responsabilidade.

Nas duas proposições anteriores, encontramos importantes delimitadores para o trato pedagógico dos eventos esportivos escolares, porém, nos propomos a expandir essa discussão sobre a conformidade destes eventos em suas características e possibilidades. Deste modo, apresentamos uma articulação de proposições de ensino percebendo a importância de cada uma destas para a formação humana do sujeito, evitando a polarização na interpretação de argumentos.

NOSSO OLHAR

Teremos como referência desta proposta a articulação de elementos de outras sugestões críticas de ensino, de formação humana e do trato pedagógico no ensino do esporte direcionado pelos pilares norteadores das teorias interacionistas os quais são evidenciados no estudo de Hirama et al. (2014) que destaca quatro pilares: entender o jogo do todo para suas partes, adaptação de regras e materiais, estimulação a resolução de problemas e valorização do conhecimento prévio do aluno.

A ADEQUAÇÃO DA MODALIDADE AOS PRATICANTES

Cabe à reflexão dos professores de educação física preservar e estimular a finalidade do jogo. Como exemplo, se utilizarmos as medidas oficiais da modalidade basquete em um torneio para crianças, certamente poucas terão sucesso na atividade. Portanto, a modificação da altura do aro ou adaptação de um novo aro não destituirá o sentido do jogo, possibilitando a experimentação mais adequada a estrutura física e nível de habilidade e compreensão do jogo apresentado pelas crianças (HIRAMA, et al. 2014).

Ao idealizar a adequação de uma modalidade é notório que há necessidade de adaptação de regras e materiais, mas estas modificações devem ser feitas a fim de preservar o sentido do jogo, a sua essência, para isso devemos articular os pilares norteadores propostos por Hirama, et al. (2014). Esses pilares auxiliam no entendimento do sentido do jogo, adequação de regras e materiais para seu acontecimento, como exemplificado anteriormente na modalidade de basquete.

A estimulação do aprendizado por meio da resolução de problemas que deve ser a base norteadora das aulas para que a criança/adolescente entenda o sentido do jogo, de como e por



que realizar determinadas ações, quais seriam as mais adequadas, quais os erros da equipe durante o jogo, etc. Possibilitando que no momento de aplicação deste conhecimento na competição os alunos possam obter êxito não apenas no ganhar o jogo, mas também na avaliação de sua participação neste.

Tanto nas aulas como nas competições deve-se partir do princípio que o sujeito individual possui vivências anteriores e traz consigo conhecimentos que devem ser utilizados para sua aproximação com o conteúdo de forma sistematizada.

Como exemplo, podem-se propor eventos nos quais nas disputas dos jogos os alunos ou equipes não sejam divididos, eliminados ou classificados como no esporte profissional. Tal ação as priva de experimentar o jogo, de aproveitar este momento, quando certamente o que a criança quer é jogar e não podemos privá-las de tal sensação. Por outro lado a utilização da divisão e classificação tomadas como objetivos pedagógicos se tornam interessantes para a organização das competições, como por exemplo, dividir em grupos por nível de desenvolvimento através de classificatórias, assim, um aluno com menos vivência na prática da modalidade não enfrentaria de imediato outro com maior tempo de prática.

ESTIMULAÇÃO A CRITICIDADE

A importância da historicidade humana, da construção do sujeito e da sociedade em que está inserido, assim como o esporte que é reinventado a todo o momento, deve estar em articulação com o evento, tornando possível o entendimento do elemento que se está praticando.

O momento do evento pode ser utilizado como aplicação daquilo que se foi ensinado nas aulas anteriores, até como estímulo para que os alunos tornem-se mais atentos as discussões dos conteúdos, que não necessariamente devem acontecer numa aula que tem uma formatação monótona de interação com o conteúdo de forma estática. O movimento deve ser a base das aulas de educação física, assim, o conteúdo proposto a partir da historicidade também pode ser tratado em aula a partir do movimento, como por exemplo, as modificações ocorridas no voleibol, pode-se realizar jogos com as regras antigas e através da discussão (que não deve interromper a aula) ir modificando as regras para as atuais, ressaltando o por quê das modificações.

Outra proposição é que o evento também seja o precursor de temas que serão abordados em aulas futuras, como, por exemplo, o uso de tecnologias no meio esportivo. Tomemos como modalidade o judô, que pode ter várias áreas de lutas e em alguma delas será utilizada uma câmera para que os árbitros possam rever, se necessário, a ação realizada na luta para pontuar



corretamente, e nas demais áreas a pontuação será efetuada pelos árbitros sem o uso de tecnologias adicionais.

As atividades que remetem a aulas anteriores podem ser utilizadas como preenchimento do espaço ocioso do evento, ou na transição dos jogos, onde as equipes, a partir de uma atividade específica da modalidade, realiza tarefas determinadas. A exemplo, um jogo de mimica, no qual a tarefa é demonstrar a evolução das regras do vôlei durante o passar dos anos. Para isso, a equipe teria disponível o espaço do jogo, as bolas e tentariam demonstrar como foi esta evolução através do ato de jogar.

Com o exemplo anterior pretendemos demonstrar que é possível tratar da historicidade da modalidade sem necessariamente abandonar o movimento, o ponto central do evento deve ser a modalidade. Necessitamos aqui repensar também as estruturas das aulas, se, para estimular a criticidade, colocamos os alunos sentados diante de um texto/aula expositiva ou se os colocamos na prática da modalidade que estamos discutindo temas diferenciados a partir da própria vivência, tornando possível a tematização do acesso a esta prática em seu contexto social e econômico pelos alunos, e de diversos outros temas que tornem possível um tensionamento entre o espaço social do esporte e o espaço social da comunidade (BRACHT, 2003).

ESTIMULAÇÃO DE VALORES MORAIS E ÉTICOS

Na crise atual de valores morais e éticos em nossa sociedade é de suma importância que estes temas estejam presentes em todas as aulas e eventos escolares. O jogo é uma ótima ferramenta para possibilitar situações e discussões sobre as ações exercidas pelos sujeitos, a criação de acordos, o debate sobre posicionamentos de opiniões diferentes e a avaliação das atitudes tomadas, podendo classificá-las em positivas e negativas para o bom convívio em grupo.

Atitudes como responsabilidade, cooperação, competitividade e outros devem ser estimuladas e exploradas, seguindo a proposição de Riverdito et al. (2008), oferecendo assim, oportunidades para que diferentes potencialidades sejam requisitadas durante o evento, e que esta pluralidade possibilite que os alunos experimentem situações nas quais tem a oportunidade de competir de forma prazerosa.

Seguindo o pilar interacionista da resolução de problemas apresentado por Hirma et al. (2014), podemos transferi-lo também para as situações de estímulo dos valores morais e éticos que devem se fazer de forma proposital durante a atividade, como os tradicionais jogos de



desafios em grupo, nos quais os alunos são desafiados a resolver um problema juntos. Os embates e posicionamentos diferentes serão demonstrados durante estas atividades e a intencionalidade que isto ocorra possibilitará ao professor uma intervenção na mediação entre estes conflitos, buscando a reflexão das atitudes tomadas durante as atividades.

Atividades como organização do espaço, criação de identidade da equipe, como nome e grito de guerra, são tarefas pouco complexas e que o professor pode monitorar com maior proximidade as ações e atitudes dos alunos, diante das tomadas de decisões. Essas atividades vão para além da percepção das atitudes durante a prática do jogo, porque nelas há a intencionalidade de que haja os acordos formados em grupo para que os objetivos sejam alcançados.

Outra proposta possível para a estimulação de valores que deve ser levada em consideração é o uso de uma meta por equipe a qual gerará a necessidade da cooperação entre a equipe, como por exemplo, ao se perceber a pouca participação de alguns integrantes da equipe, para estimular que os alunos se organizem para a atuação de todos, o grupo só terá a possibilidade de acumular pontos se garantirem a todos a oportunidade de jogar. Assim a equipe tem duas possibilidades, (1) - propiciar a participação de todos da equipe e conseguir pontos para o somatório em um quadro geral, (2) - desistir dos pontos extras e continuar a competição da forma que já organizaram entre si.

Aparentemente o exemplo anterior pode causar resistência, contudo, estas ações sendo positivas ou não, serão destacadas e devem ser trabalhadas em um momento posterior, como a tematização nas aulas, por exemplo, da exclusão dos menos habilidosos, onde deverá ser tratado o sentido de equipe, para este grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos atemos aqui a concluir este trabalho, apenas sugerimos um direcionamento possível para um novo olhar sobre os eventos esportivos escolares, pautado na articulação de elementos importantes a adequação da modalidade ao público ensinado, a estimulação da criticidade e dos valores morais e éticos. Tornando os eventos pedagógicos em momentos de maior experimentação da modalidade envolvida, com elementos que contribuam para a formação crítica e autônoma dos sujeitos, assim como, a estimulação de valores éticos e morais, através de intervenções planejadas, sem negar a competição, o movimento e as características da modalidade.



REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. A Janela De Vidro: Esporte, Televisão E Educação Física. Campinas. 1997.
- BENTO, J. O. Pedagogia do esporte: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. o.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs). Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- BRACHT, Valter. Educação Física: A Busca Da Autonomia Pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/99
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento** - Ano VI - Nº 12 - 2000/1
- BRACHT, Valter. A Política De Esporte Escolar No Brasil: A Pseudovalorização Da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**. v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
- CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades E Desafios Na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Rev. Bras. Cienc. Esporte [online]**. 2012, vol.34, n.1, pp.149-164.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki. Propostas Interacionistas Em Pedagogia Do Esporte: Aproximações E Características. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 51-68, out./dez. 2014.
- MASCARENHAS, Fernando. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 39-67, jan/mar de 2012.
- REVERDITO, Riller Silva et al.. Competições Escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **PENSAR A PRÁTICA**. 11/1: 37-45, jan./jul. 2008
- RODRÍGUEZ, Eduardo Fantato; MONTAGNER, Paulo Cesar. O conteúdo esportivo da mídia e intervenções pedagógicas na educação física e esportes. **Revista Iberoamericana de Educação**. P. 1-13
- SADI, Renato Sampaio; COLPAS, Ricardo Ducatti. O esporte e a escola no mesmo time: remontando um “quebra-cabeças” de jogos pedagógicos e atividades alternativas. In: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E SIMPÓSIO INTERNACIONAL CIÊNCIA DO DESPORTO, 3., 2., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2009.
- SANTOS, Silvan Menezes dos; PIRES, Giovani de Lorenzi. Megaeventos Esportivos E Educação Física: estudo no facebook com professores em formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade
Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?
Período: 18 a 20 de abril de 2016

SAWITZKI, Rosalvo Luis. Esporte Escolar: aspectos pedagógicos e de formação humana. **Motrivivência**. Ano XX, Nº 31, P. 132-142 Dez./2008

VASQUES, Daniel Giordan, BELTRÃO, José Arlen. MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out/dez de 2013.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E A POSTURA DOS ALUNOS DIANTE OS CONTEÚDOS DESSA DISCIPLINA.

Daniele Silva Rios

Universidade Estadual de Feira de Santana
danyrios_14@hotmail.com

Suelen Brito de Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana
ellenbismark15@hotmail.com

Bruno Pinheiro de Almeida

Universidade Estadual de Feira de Santana
bruno_issa_13@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de inicialmente observar as turmas do ensino médio e fundamental em três escolas estaduais diferentes e identificar os problemas enfrentados pela instituição, professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. A importância da observação para prática pedagógica em Geografia é que como futuros professores é necessário que se utilize esse método no sentido de obter conhecimentos sobre o ambiente escolar e dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola. Sendo assim, observar como está sendo desenvolvido o processo de ensinar e aprender sobre a disciplina de Geografia e como o seu papel enquanto formadora de cidadãos vem sendo desempenhada por meio da instituição é de grande relevância, pois, permite que possamos contribuir futuramente por meio de uma postura inovadora e de novas práticas pedagógicas para a formação dos cidadãos na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Ensinar. Aprender. Geografia.

INTRODUÇÃO

As observações foram realizadas em três colégios da rede estadual nos ensinos fundamental e médio. O nosso objetivo inicialmente era observar as turmas e identificar os problemas enfrentados pela escola, professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as observações foram feitas em três semanas com duração mínima de dez horas.

Entretanto, deve-se frisar a importância dessa observação para prática pedagógica em Geografia, pois como futuro docente é necessário que se utilize esse método no sentido de obter conhecimentos acerca do ambiente escolar, dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola.

Tendo em vista a necessidade de apresentar os resultados alcançados, o relatório é elaborado com essa finalidade, além do mais é realizado um trabalho de pesquisa e fundamentação teórica no sentido de oferecer um embasamento conceitual a respeito dos termos utilizados neste relatório.

Dessa forma, iniciaremos a conceituação das variáveis utilizadas no decorrer do



relatório, com auxílio de obras que abordam assuntos relacionados a temática geral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faz-se necessário embasar-se teoricamente a respeito das variáveis estudadas. Portanto, segundo PRODANOV (2013) o relatório, além de se referir a um projeto ou a um período em particular, visa simplesmente a registrar seu desenvolvimento, muito mais no sentido de apresentar os caminhos percorridos, de descrever as atividades realizadas e de apreciar os resultados – parciais ou finais – obtidos. Obviamente deve sintetizar suas conclusões e os resultados até então conseguidos, sem, no entanto, a necessidade de conter análises e reflexões mais desenvolvidas.

O relatório é constituído dos seguintes elementos:

- a) apresentação: capa e folha de rosto;
- b) introdução: inclui objetivos, justificativas e hipóteses trabalhadas;
- c) metodologia: inclui técnicas utilizadas, da pesquisa;
- d) embasamento teórico: teoria que sustenta o trabalho, levantamento de estudos já realizados sobre o assunto e definição de conceitos;
- e) apresentação dos dados coletados e a respectiva análise;
- f) interpretação dos dados coletados e analisados;
- g) conclusão: decorrência natural da análise e interpretação dos dados;
- h) recomendação e sugestões: indicações práticas extraídas das conclusões;
- i) apêndice: materiais ilustrativos elaborados pelo autor do relatório;
- j) anexos: materiais ilustrativos não elaborados pelo autor do relatório;
- k) referências: relação das obras e dos documentos consultados, de acordo com as normas atuais da ABNT.

Entretanto, é importante os docentes reconhecerem a importância que tem um relatório, pois é este que vai registrar suas informações e lhe permitir uma análise posterior sobre os dados coletados.

A técnica da observação que foi utilizada para a realização desse relatório foi bastante relevante, pois utilizando os sentidos nos ajudou na obtenção de informações sobre a realidade o que contribui para a formação docente.

Durante esse processo, a atenção precisa ser redobrada, pois, segundo Lakatos e Marconi (2010), o uso dessa técnica exige que o pesquisador esteja ciente de que o observador encontra grandes dificuldades para manter a objetividade pelo fato de exercer influência no



grupo, ser influenciado por simpatias ou antipatias pessoais e pelo choque natural do quadro de referência entre observador e observado. Essa técnica não consiste em apenas ver e ouvir, mas também proporciona examinar fatos e fenômenos que desejamos estudar.

Enquanto futuros professores é necessário o uso dessa técnica, pois, a mesma nos possibilita um melhor conhecimento sobre os alunos, como está sendo o desenvolvimento dos mesmos em relação aos conteúdos ensinados, sendo assim, permitindo uma reflexão sobre um conjunto de atitudes comportamentais e cognitivas.

Atualmente tem-se falado com frequência do ensino nas escolas públicas, seja criticando a forma do ensino oferecido nelas, ou por raras vezes enaltecendo uma prática pedagógica que torne o ensino dos conteúdos escolares mais significativos.

Com referência ao ensino (no nosso caso o ensino de Geografia), há também uma preocupação por parte dos professores de graduação como também dos graduandos em Geografia, em compreender como esta ciência tem sido concebida no ambiente escolar, tanto em relação ao ensino, quanto em relação à aprendizagem.

Desse modo, pretende-se, por meio deste relatório apresentar as ideias e os resultados, com base nas observações realizadas nas escolas, o ensino de Geografia e a postura dos alunos diante dos conteúdos da disciplina, contemplando a prática docente nas escolas e a forma que essa prática tem contribuído em favor ou não ao aprendizado dos educandos, no que diz respeito aos conteúdos da Geografia escolar.

IDENTIFICANDO O LÓCUS DE OBSERVAÇÃO

As instituições atendidas foram os Colégio Estadual Colomba Dalto localizado no município de Coração de Maria - BA, Colégio Estadual José Ferreira Pinto e o Colégio Estadual Dr. Jair Santos Silva ambos localizados no município de Feira de Santana - BA. Em geral apresentam estrutura regular, sendo que o espaço físico possui características precárias dificultando o processo de ensino-aprendizagem, com exceção do Colégio Estadual Dr. Jair Santos Silva, que apresenta estrutura diferenciada, pois oferece laboratórios para estudo de diversas áreas. Os colégios observados atendem em média 1200 alunos cada um nos níveis de ensino fundamental, médio e EJA (educação de jovens e adultos).

PERFIS DOS SUJEITOS OBSERVADOS (ALUNOS E PROFESSOR)

As escolas observadas possuem em média 20 professores, a maioria com formação em sua área de atuação, com graduação, especialização e poucos professores possuindo mestrado. Em relação ao vínculo empregatício a maioria são docentes efetivos que cumprem carga horária



de 40 horas semanais.

As comunidades escolares atendem a turmas diversificadas onde os aspectos econômicos mais visíveis são os alunos de classe média baixa, que não possuem nenhum vínculo empregatício dependendo apenas dos pais ou responsáveis e de programas sociais do governo.

Majoritariamente as escolas recebem um público com etnia de negros e pardos, com a faixa etária de 12 á 20 anos, que possuem religiões distintas com predominância cristã, no qual há um equilíbrio entre os gêneros.

A FUNÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO

As instituições observadas tem uma característica em comum, por fazerem os planejamentos da disciplina por unidade, e a cada semana esse plano é ajustado por alguns professores de acordo com as necessidades dos alunos. Porém, em relação ao Projeto Político Pedagógico os professores não participam diretamente desse projeto, o que dificulta o planejamento de suas aulas, pois só aplicam conteúdos que o livro didático apresenta.

Os professores relataram que sua grande dificuldade é fazer com que os alunos se concentrem e participem das aulas já que as escolas não oferecem nenhum recurso didático, além do uso do quadro e dos livros, o que torna as aulas desinteressantes contribuindo com os problemas abordados pelos professores.

Nesse mesmo período foi perceptível a dificuldade dos alunos em apreender os conteúdos da disciplina devido a falta de novas metodologias, como por exemplo, o uso de imagens ou atividades lúdicas que estimulam o interesse e participação dos alunos. Essas dificuldades encontradas também são reflexos da falta de participação da família no ambiente escolar que adéqua os alunos a serem irresponsáveis com seus estudos por não serem cobrados devidamente.

O processo de avaliação de aprendizagem é realizado por intermédio de testes avaliativos, seminários, e provas ao final da unidade. Em alguns casos são utilizados o método de avaliação de cada atividade realizada em sala, estimulando a participação efetiva dos alunos, porém, não há participação de todos.

Enquanto estivemos no colégio observando as aulas não percebemos nenhuma articulação voltada ao trabalho de pesquisa a não ser pelo uso do livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O trabalho desenvolvido foi de grande relevância, pois, como futuros docentes necessitamos desse contato prévio com a comunidade escolar além de conhecer o seu funcionamento. Tendo em vista observar como está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Geografia e como o seu papel enquanto formadora de cidadãos vem sendo desempenhada por meio da instituição.

Enquanto as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho foram conciliar o tempo disponível com os horários oferecidos pelas instituições, além dos transtornos quanto ao acesso aos responsáveis para liberar nossa observação.

Como futuros docentes foi importante o uso do método da observação no sentido de obter conhecimentos acerca do funcionamento do ambiente escolar, dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola e desse modo contribuir para uma prática pedagógica adequada a realidade vivida, por meio de uma postura inovadora.

As experiências proporcionadas pelas as observações fizeram com que percebêssemos como o ensino de Geografia tem sido trabalhado na escola e desse modo compreender a importância da prática docente e como esta influi na postura e interesse do aluno diante dos conteúdos apresentados, portanto, nos estimulando a repensar nossas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Org. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.



AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esdras Oliveira de Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
maestrosesdras@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem a proposta de investigar as contribuições do estágio em Educação Física I na formação da identidade docente, a partir dos relatos de experiências dos estagiários. Nesse sentido, essa pesquisa busca discutir e fortalecer a importância de se ter um estágio a partir do 5º período do curso de licenciatura em Educação Física, que é proposto pela resolução do CNE/CP nº 2/02. Nesta resolução, propõe-se que o estágio seja ofertado a partir da segunda metade dos cursos de graduação e deve ter a carga horária mínima de 400 horas. A método de análise dos dados e interpretação da realidade, utilizado nessa pesquisa, foi o Materialismo Dialético, tendo como instrumento de coleta dos dados um questionário, que foi aplicado em oito estagiários. Os resultados apontam para a importância do estágio na formação da identidade docente, por propiciar um momento de simulação da prática docente ao discente em processo formativo. Os participantes da pesquisa consideraram que o estágio é muito importante para a formação docente e para aproximar os discentes da realidade escolar.

Palavras-chaves: Docência; Estágio; Identidade Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a proposta de investigar as contribuições do estágio em Educação Física I na formação da identidade docente, a partir dos relatos de experiências dos estagiários. Nesse sentido, essa pesquisa buscou discutir e fortalecer a importância do estágio no curso de licenciatura em Educação Física, como é proposto pela resolução do CNE/CP nº 2/02. Nesta resolução, propõe-se que o estágio seja ofertado a partir da segunda metade dos cursos de graduação e deve ter a carga horária mínima de 400 horas.

O Estágio I em Educação Física da Universidade federal do Recôncavo da Bahia tem a carga horária de 136 horas divididas da seguinte maneira: 10h de Observação inicial; 17h de Planejamento das atividades finais (seminário integrador); 13h de Participação em atividades pedagógicas da escola (Reuniões pedagógicas, reuniões de colegas, etc.); 24h – Planejamento das atividades de docência; 24h – Docência; 48h – Orientação do trabalho pedagógico. Essa carga horária é apresentada pelo orientador do estágio e discutida com os estagiários na primeira aula do estágio.

De acordo com o regulamento do ensino da graduação, no artigo 112, da resolução 04/12 dessa Universidade, o Estágio é entendido como “um ato educativo supervisionado,



desenvolvido no ambiente de trabalho, e que integra o itinerário formativo do discente previsto no projeto pedagógico do curso”.

Assim sendo, o Estágio configura-se como uma atividade curricular obrigatória em todos os cursos dessa universidade, pois o mesmo deve propiciar uma maior aproximação do aluno com o ambiente escolar para familiarizar-se com esse ambiente e, posteriormente, atuar na docência. Esse primeiro estágio é destinado as séries iniciais do ensino fundamental I e infantil e está consoante com o que é proposto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física. Ambos os documentos garantem a obrigatoriedade da docência em Educação Física nessa fase.

A prática do estágio faz-se necessário na iniciação à docência, pois, segundo Santos (2011), o Estágio Curricular é um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem e que reconhece que apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela somente não é suficiente para preparar os (as) docentes para o pleno exercício de sua profissão. Assim, faz-se necessária a sua inserção na realidade do cotidiano escolar, para que possa ser estabelecidas as primeiras relações entre o docente e a escola.

“A formação acadêmica precisa ser reflexiva e crítica, mantendo-se a qualidade do ensino” (TEIXEIRA E DINIZ, 2010, Apud, ZOTOVICI et al, 2013), nesse sentido, evidencia-se a eficácia do estágio, na medida em que o mesmo propicia um momento de ação-reflexão-ação, no qual os discentes vão para o campo de pesquisa (escola) exercer a docência, depois, reúnem-se com o docente orientador, para discutir sobre os aspectos positivos e negativos da aula ministrada e, então, constroem, com base nas orientações do docente, e os relatos dos discentes, novas possibilidades de intervenção pedagógica e retornam para a escola.

O Estágio também é visto por Fernandes e Junior (2013) como espaço para a união entre a teoria e a prática pedagógica. Assim, o estagiário depara-se com situações práticas cotidianas que exigirão do mesmo um aparato teórico, proveniente dos conhecimentos adquiridos nos semestres anteriores. “O deslocamento da prática para a teoria acontece no sentido de que esta ofereça elementos que auxiliem na compreensão da situação problema ao mesmo tempo em que colabore para a (re) construção da prática”. (FERNANDES E JÚNIOR, 2013, p. 55).

OBJETIVOS

- Apresentar as contribuições do Estágio I para a formação inicial docente em Educação Física;



- Discutir as experiências formativas realizadas durante o período do Estágio;
- Refletir sobre as vivências do estágio I e suas implicações no processo de formação docente;

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se um estudo qualitativo. Dessa forma, os/as participantes, que eram discentes do curso de Educação Física, que cursavam entre o quinto e sétimo período do curso, e estavam matriculados no componente Estágio I. No total, foram 7 participantes, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Antes da coleta dos dados, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema em questão, utilizando como caracteres chaves as palavras: Estágio, Identidade docente e Contribuições do Estágio na docência. Após as buscas, foram selecionados alguns textos de relevância com o tema da pesquisa. Após a leitura desses textos, foi realizada a coleta dos dados.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário, contendo questões cinco questões abertas, de caráter subjetivo, visando obter o máximo de informações possíveis dos (das) discentes sobre suas impressões, anseios, expectativas e frustrações na experiência do estágio e como isso irá ajuda-los na sua formação docente. Sobre a utilização de questionários em pesquisa sobre formação de professores, Ivo et al (2009) afirma que:

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja, de modo que apresenta um conjunto de questões relacionadas com o problema central. Sendo ainda considerado um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. (IVO, et al 2009, p.4).

Após a coleta e análise dos dados, foi realizada a análise documental dos documentos que regularizam o Estágio no curso de Educação Física: Resolução CNE 02/02, Regulamento de Estágio em E.F da UFRB, Regulamento do Ensino da Graduação da UFRB;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação dos questionários discursivos, os dados foram analisados e serão apresentados a seguir.

Questão 1: O Estágio I atendeu as suas expectativas enquanto docente em formação? Se sim, quais?

“Sim. A princípio, achei que por ser o primeiro estágio teria muita dificuldade, pois nunca tive experiência em sala de aula. Depois de algum tempo, passou o nervosismo, a



ansiedade e a insegurança, até porquê a professora [regente da turma] também nos ajudava”
(Estagiário 2)

“Com certeza. O estágio superou minhas expectativas em relação à docência nas séries iniciais” (Estagiária 4).

Nessa primeira questão, que interrogava os discentes para saber se o estágio atendeu as suas expectativas, todos disseram que o estágio superou as expectativas. Entretanto, dois estagiários responderam que não tinham muita expectativa a respeito do estágio. Os outros cinco, afirmaram que as suas poucas expectativas foram superadas na experiência formativa do estágio.

Sobre essa questão, Ivo, Ilha e Krug, afirmam que...

O Estágio Curricular Supervisionado tem funcionado como um componente teórico-prático, pois possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão concreta, real, social e prática própria do contexto da escola brasileira. Assim, através dessa vivência o acadêmico lança mão dos saberes que está aprendendo na sua formação, para construir o seu fazer pedagógico durante a atuação profissional (IVO; ILHA; KRUG, 2009, p. 2103).

Na mesma perspectiva, pode-se afirmar que “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (PIMENTA; LIMA (2004), apud SOUZA; BONELA; DE PAULA, 2007, p. 7)

Questão 2 Quais foram às primeiras impressões do Estágio I? Elas realmente se comprovaram?

“Como foi a minha primeira experiência na docência, eu achei que não daria conta de uma sala de aula, pois nunca tinha vivenciado essa realidade no curso. No início eu estava totalmente insegura, mas, depois de algumas conversas, o medo e a insegurança foi passando”
(Estagiária 5).

“Achei desnecessário e puxado uma carga horária de 20 horas aulas, já que é nosso estágio no curso. Pensei que seria mais fácil, mas não foi. A carga horária é muito densa e a gente acaba ficando sem ideias para as aulas” (Estagiária 1)

Sobre as primeiras impressões relativas ao estágio, todos disseram que, no primeiro contato com a escola, pensaram que seria muito difícil desenvolver um plano de curso para o ensino da Educação Física, naquela escola, por conta do comportamento da educandos. Um outro estagiário alegou que não sabia que a regência com a turma observada seria em um período tão grande, sugerindo a diminuição dessa carga horária, já que era a primeira



experiência de estágio deles, e não tiveram prática de ensino em outras disciplinas durante o período do curso.

Quando os estagiários responderam a questão: Em algum momento desse Estágio você se sentiu frustrado (a) por algum motivo? Qual? a resposta foi positiva. Dos sete estagiários que participaram da pesquisa, seis deles alegaram que a frustração ocorreu principalmente durante a organização das aulas e nas práticas pedagógicas, o que causou, na maioria deles, uma angústia que é perceptível no relato a seguir: *“A indisciplina, as agressões que acontecem nas aulas, são bastante desmotivadoras. Você prepara uma aula otimista, achando que tudo dará certo e ao final isso não acontece”*. (Estagiário um). Um outro estagiário relatou que o fator desmotivador era *“participar das reuniões pedagógicas e ser menosprezado pela direção da escola pelo fato de ser estagiário”* (Estagiário três).

Sobre as experiências do estágio é importante salientar que *“Vivenciar a escola no seu dia a dia, sua rotina, suas usualidades e costumes, ou seja, a cultura escolar, faz com que o professor adquira experiências (positivas ou não) e as incorpore à sua ação docente”* (MARTINY; GOMES DA SILVA, 2011, p. 572).

A respeito da quarta questão: O Estágio serviu como um momento de reflexão para a sua prática docente? Todos os estagiários confirmaram a sua importância nesse quesito. *“A todo o momento fui levado a refletir e me questionar sobre nossas intervenções”*. (Estagiário 1). Realmente, segundo Fernandes e Junior, (2013) e Ivo et al (2009), o estágio tem se configurado como um espaço de reflexão da prática docente à medida que os estagiários são levados a uma reflexão sobre os saberes e as práticas que perpassam à docência.

Na questão seguinte: Você acha que a experiência do Estágio contribuiu para a sua formação docente? Por que, houve também unanimidade nas respostas. Todos os participantes do estágio concordaram que a experiência do estágio foi uma importante contribuição para a formação docente. *“O estágio me fez refletir sobre a minha prática docente, questionar sobre as atividades realizadas e buscar meios para que as aulas fossem produtivas para os alunos, tudo isso foi de grande contribuição para a minha formação”*. (Estagiário 3)

Por último, eles foram questionados sobre qual foi o aprendizado novo que o estágio lhe trouxe. Dentre as várias respostas, algumas apareceram em comum, tais como: Experiência docente, importância do planejamento, conhecimento sobre a dinâmica escolar, importância da prática reflexiva na docência e aproximação com a escola e a sua realidade. Esses resultados também foram evidenciados nos estudos de Andrade e Resende (2010), Fernandes e Junior (2013) e Lima (2008).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contribuições dos autores citados na pesquisa e as respostas dos estagiários, conclui-se que o Estágio I foi um fator de extrema importância no que tange o caráter da formação da identidade docente, visto que o mesmo, ao promover a inserção dos discentes no ambiente escola e os expor aos dilemas da docência, cria um espaço de aprendizado, mediante a reflexão da prática pedagógica. A vivência prática do estágio, requer que o estagiário desenvolva um pensamento teórico, baseado nos conhecimentos adquiridos nos semestres anteriores. Esses conhecimentos entram em prática durante o estágio (Fernandes e Junior, 2013).

No tocante as experiências que ocorreram durante o período do estágio, pôde-se evidenciar nessa pesquisa, que nem sempre serão positivas. Porém elas são necessárias, uma vez que, o estágio simula a realidade do contexto escolar em que irão atuar, e nem sempre é possível ter só experiências positivas. Nesse ponto, foi fundamental o diálogo entre o docente orientador e os (as) discentes estagiários na resolução das situações problemas encontrados nesse período.

Esse estudo limitou-se apenas a investigação das contribuições do estágio para a formação da identidade docente em Educação Física. Vale ressaltar que, devido a turma dos estagiários ter sido pequena (apenas oito estagiários), o relato dos mesmos podem ou não ser o reflexo de outros (as) estagiários desse curso. Sugere-se, então, maiores estudos nesse campo de experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. 1ª Edição São Paulo, Editora Cortez, 1992.

FERNANDES, Amanda Paula; JUNIOR, Admir S. Almeida. **APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRODUZINDO NOVAS FORMAS E SENTIDOS PARA OS REGISTROS**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 12, n. 1, 2013, p. 53-64.

IVO, Andressa Aita; Et al. **REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:**



O DESENVOLVIMENTO E A ARTICULAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS. IX Congresso Nacional de Educação. 2009

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Ed.: Horizonte, 1978. P. 261-284

LIMA, Maria do S. Lucena. **REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO/ PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo. Ed.: **Expressão Popular**, 1ª Edição, 2009.

SANTOS, Helena Maria dos. **O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.** Projeto Pedagógico do Curso Normal superior: Formação de docentes para as séries iniciais. São José dos Campos, SP: ISE, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Ed.: **Atlas**, 1987.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida, Et al. **REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.** *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 2, Abril /2013, p. 320-618.



A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA.

Almir Barauna
almirprofissional@hotmail.com

Catiana Nery Leal
catiananery@hotmail.com

Daise Muniz da França Guedes
daisemuniz2012@hotmail.com

Mariana Barreto Oliveira
maribarreto@gmail.com

Márcia Valéria Cozzani
mvcozzani@ufrb.edu.br
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB-CFP

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos alunos de uma Escola da rede municipal da cidade de Amargosa- BA, sobre a utilização dos espaços e materiais nas aulas de educação física. O presente trabalho fez uso de uma abordagem quantitativa que permitiu a obtenção de dados descritivos do objeto de estudo, a fim de compreender sua subjetividade mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação pesquisada. Esta pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um questionário, que contou com uma amostra de 41 alunos, com idades variando de 12 (doze) a 15 (quinze) anos, regularmente matriculados na referida escola. Os dados obtidos foram categorizados por frequência de ocorrência e dispostos em tabelas para a melhor compreensão dos mesmos. Os resultados da pesquisa indicaram que ainda há hegemonia do ensino do conteúdo “esporte” na Educação Física na educação básica. As condições de infraestrutura de espaços e materiais para as aulas de educação física ainda é insuficiente na escola e que as condições atuais, somadas a formação docente podem direcionar as escolhas de conteúdo e de orientações metodológicas durante o trabalho pedagógico dos professores de educação física.

Palavras chave: Educação Física Escolar, espaços e materiais.

1. INTRODUÇÃO

Embora a disciplina Educação Física seja reconhecida como componente curricular obrigatório, estudos evidenciam a inexistência de estrutura adequada para sua prática pedagógica. (DAMASIO & SILVA, 2008).

De acordo com Dórea (2000), Anísio Teixeira se preocupava com uma escola que tivesse o espaço exclusivo para se educar, ou seja, “[...] sem instalações adequadas não poderia haver



trabalho educativo e por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino.” (TEIXEIRA, apud DÓREA, 2000, p. 151). Silva (2008), em um estudo sobre os espaços para jogos no âmbito escolar, identificou-se que os espaços existentes nas escolas se limitam a quadras poliesportivas de cimento para as práticas da Educação Física e pátios de convivência, onde as quadras existentes eram restritas somente para as aulas.

Nesta perspectiva, a Educação Física deve possibilitar ao aluno a constituir-se cidadão integrante na cultura corporal, usufruindo dos conteúdos que incorporam a mesma como jogos, esportes, lutas, danças entre outros.

Segundo Vago (2009) a escola é o lugar de produzir culturas, portanto é nesse espaço escolar que esses seres culturais vão ter as possibilidades de se relacionarem entre si e com o outro problematizando os diversos saberes tratados especificamente no ambiente escolar.

Diante desse contexto uma escola sem garantia de espaço físico e falta de materiais pedagógicos torna-se ineficaz, pois não possibilita as condições necessárias para que os protagonistas desse ambiente construam conhecimentos da cultura corporal, impedindo assim um trabalho de qualidade.

A realidade das aulas de Educação Física parece se assinalar-se, normalmente, por aspectos desmotivastes à sua prática, tais como: a falta de materiais, estrutura física inadequada à atuação do professor e a não legitimidade da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos.

O Estado deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012). Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação Física Escolar é vista como uma disciplina que:

“[...] introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.” (BRASIL, 1998, pag. 28).

Segundo Damazio e Silva (2008) a questão do espaço físico e das instalações são fatores que podem comprometer o trabalho pedagógico do professor nas aulas de educação física. Faz-se necessário garantir materiais que possibilitem o desenvolvimento das aulas de Educação Física, tendo em vista à condução da aprendizagem e a estimulação dos alunos.



A Educação Física possibilita a aprendizagem de diferentes conhecimentos em relação ao movimento corporal, capacitando o aluno para utilizar de forma autônoma seu potencial para mover-se, sabendo quando, como e porque realizar atividades ou habilidades motoras.

Damazio e Silva (2008) evidenciaram em seus estudos que ainda há inexistência de espaços apropriados para a prática pedagógica docente nas aulas de Educação Física. A educação é o meio de garantia dos demais direitos civis, políticos e sociais. Partindo dessa perspectiva o ensino da Educação Física, não se resume só a prática do correr, brincar, jogar bola, mais sim em integrar os alunos na cultura corporal. Segundo Vago (2009) a escola é onde compartilhamos vários tipos de culturas, onde há a existência de várias produções de cultura, cultura infantil, juvenil, adulta, as de classe, gênero entre outras. A escola é um espaço que temos para poder usufruir, aprender, problematizar os diversos saberes dessas culturas.

Sabemos que a participação dos alunos, a cooperação e a opinião é muito importante para que se tenha uma aula de qualidade e produtiva. De acordo com Vago a escola é então o lugar que:

“pode organizar um modo seu para que os estudantes acessem os conhecimentos produzidos nas relações sociais. A escola tem aí condições para ser uma mediadora para os estudantes realizarem uma fruição crítica desses conhecimentos, incorporando suas contribuições para o embelezamento da experiência humana” (VAGO, 2009, p. 28)

Um dos principais fatores que influenciam a exclusão dos alunos nas aulas de educação física são as metodologias adotadas pelos professores, os conteúdos utilizados de formas rotineiras durante todas as séries sem fazer um remanejamento do plano de aula, provocando o desinteresse dos alunos. Conforme aponta Darido (2004) o que se observa nas aulas de Educação Física é que apenas uma parcela dos alunos, em geral os mais habilidosos, estão efetivamente engajados nas atividades propostas pelos professores. Esses, por seu lado, ainda influenciados pela perspectiva esportista, continuam a valorizar apenas os alunos que apresentam maior nível de habilidade, o que acaba afastando os que mais necessitam de estímulos para a atividade física, ou seja, os menos habilidosos.

Sendo assim os professores deveriam proporcionar atividades que estimulassem os interesses nas aulas e a cooperação entre eles. O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas em relação aos espaços e materiais de uma escola pública do município de Amargosa-BA a partir da percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física.

2. METODOLOGIA



Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo, e apresenta como instrumento metodológico um questionário de levantamento de dados quantitativos. A investigação quantitativa tem como objetivo trazer a luz dados, indicadores e tendências observáveis, enquanto a pesquisa descritiva descreve, sistematicamente, fatos e

Participantes	Feminino	Masculino
41	23	18

características presentes em uma determinada população (GRESSLER, 2004). Participaram da pesquisa 41 alunos das séries finais do Ensino Fundamental de um Colégio da rede pública da cidade de Amargosa-BA do 6º ao 9º ano, dos turnos matutino e vespertino. Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa contou com a colaboração de quarenta e um alunos de ambos os sexos e com idade variando de 12 a 15 anos, escolhidos de forma aleatória pelos pesquisadores, cada aluno teve sua identidade resguardada e foram devidamente avisados dos objetivos da pesquisa. Os resultados obtidos foram transcritos, categorizados e organizados em tabelas, para a melhor compreensão dos mesmos.

2.1. PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente foi encaminhado um ofício a direção do Colégio, solicitando a permissão para realização da pesquisa. Foi utilizado um questionário adaptado de Darido (2004), composto por 10 questões de múltipla escolha, a quais abordaram três temas, a saber: (1) caracterização dos sujeitos (idade, gênero, série); (2) espaço e materiais nas aulas de Educação Física; e (3) conteúdos e percepção dos alunos nas aulas de Educação Física.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A caracterização dos participantes da pesquisa em relação ao gênero está descrita na tabela. Houve maior participação de alunas o que ocorreu de forma aleatória. Porém, o que dificultou para obtenção de um número maior de participantes foi que dos 80 alunos que foram selecionados para a amostra 39 não entregaram o TCLE.

Tabela 1. Participantes do estudo em relação ao gênero.



Quando perguntados sobre a importância da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica 59% dos participantes destacaram sua relevância em relação ao aprendizado proporcionado pela área o que demonstra a importância do acesso aos conteúdos da cultura corporal no contexto escolar. Entretanto um percentual significativo ainda acredita que a disciplina é importante pelas brincadeiras e diversão 29% e outros motivos como mais esportes e atividades na quadra 12%. Para Fonseca et. al. (2011) muitos alunos ainda associam a Educação Física ao lazer.

Tabela 2. Resultados referentes à questão: porque você considera importante a aula de Educação Física?

	Total %
Aprendizado	59%
Brincadeiras e Diversão	29%
Outro Motivo. Qual?	12%

Quando perguntado sobre quais os aspectos relevantes de modo a qualificar as aulas do componente curricular Educação Física na escola os alunos apontaram que o conteúdo “esporte” deve ser ampliado nas aulas (Tabela 3). Isto reforça o que outros autores já discutiram sobre um olhar para a Educação Física escolar que a identifica com a esportivização dos conteúdos. Como apontado por BETTI (2003) “do ponto de vista do aluno, parece haver uma identificação do significado da disciplina Educação Física com o esporte, principalmente a partir da 5ª série do primeiro grau”. Os aspectos relacionados à infraestrutura e materiais adequados às aulas apareceram em menor porcentagem, Damazio e Silva (2008) consideram que as condições materiais tais como as instalações, materiais didáticos e o espaço físico de realização das aulas interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos.

O esporte como conteúdo principal das aulas restringe a vivência de outros conhecimentos da cultura corporal (FORTES, et. al, 2012). A prevalência de determinados conteúdos da Educação Física, como principalmente dos esportes tradicionais, tem sido notada nas aulas de Educação Física (BETTI, 1999).

Tabela 3. Aspectos relevantes que qualificam as aulas de Educação Física Escolar?

	Total
Melhor infraestrutura	21%



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB

IV Seminário Interno do PIBID UFRB

III Seminário Interno do PIBID Diversidade

Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?

Período: 18 a 20 de abril de 2016

Mais esporte	39%
Mais diversão	18%
Menos violência	4%
Mais materiais	8%

Os alunos também apontaram que as aulas de Educação Física deveriam ter mais atividades com 54%. Diferente do estudo de Fonseca et. al. (2011) onde os alunos apontaram que aulas fossem com mais recursos de materiais, os participantes apontaram que as aulas de educação física deveriam ter mais atividades, ou seja, a ampliação dos conteúdos que são desenvolvidos.

Na tabela 4 observamos que os alunos e este aspecto é reiterado ao apontarem o conteúdo esporte como destaque para a aprendizagem com 29%, seguido de Dança, Lutas e Ginástica, esses últimos pouco tratados nas aulas de Educação Física. Em relação a indicação do esporte Betti (1999) aponta que:

Atualmente, o esporte é o veículo mais utilizado como forma de difusão do movimento corporal na escola de 1º e 2º graus. Mais do que isto, somente algumas modalidades esportivas tais como o futebol, basquete e voleibol fazem parte do conteúdo das aulas de Educação Física. (p. 25)

Tabela 4. Conteúdo da Educação Física indicados para aprendizagem?

	Total
Lutas	21%
Esportes	29%
Ginástica	19%
Dança	24%
Outros	7%

Nos resultados descritos na tabela 5 os alunos indicaram que os conteúdos mais desenvolvidos na escola foram os esportes, seguido de lutas e ginástica. Outros conteúdos como brincadeiras, esportes adaptados, textos sobre a importância dos exercícios e a necessidade a inserção de novas modalidades nas aulas de Educação Física foram apontados.

Tabela 5. Conteúdo das aulas de Educação Física.

	Total
Lutas	0 %
Esportes	50%



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB

IV Seminário Interno do PIBID UFRB

III Seminário Interno do PIBID Diversidade

Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?

Período: 18 a 20 de abril de 2016

Ginástica	29%
Dança	2%
Outros. Quais?	19%

Em relação aos espaços utilizados para as aulas, a sala de aula foi indicada como o espaço mais utilizado para as aulas de Educação Física, seguido da quadra. Ao verificarmos os espaços físicos desta escola identificamos que há uma grande área, um pátio e há uma quadra que está em reforma. A realização das aulas de educação física na quadra implica o deslocamento das turmas para outro espaço, pois a quadra está em reforma. Este é um fator que pode dificultar a realização das aulas e também há uma forte relação entre o espaço físico como, por exemplo, a quadra com a relação de materiais que podem ser utilizados pelo professor de educação física. Materiais como as bolas foram os mais utilizados nas aulas, pois as possibilidades de utilização de outros materiais são restritas a disponibilidade dos espaços físicos.

Tabela 6. Espaços mais utilizados para as aulas de Educação Física.

	Total
Quadra	25%
Sala de Aula	71%
Pátio da escola	2%
Outros espaços. Qual (is)?	2%

Tabela 7: Materiais mais utilizados nas aulas de Educação Física.

	Total
Bola	56%
Colchonetes	0%
Materiais adaptados	10%
Cone	0%
Cordas	15%
Todos citados	0%
Outros. Qual (is)?	19%

Pode-se concluir que os alunos percebem a importância da Educação Física como componente curricular para a formação, embora não se pode desconsiderar a hegemonia do conteúdo “esporte” ainda presente no ensino da Educação Física na educação básica. Os resultados revelaram que as condições de infraestrutura de espaços e materiais para as aulas de educação física ainda é insuficiente na escola e que as condições atuais, somadas a formação



docente podem direcionar as escolhas de conteúdo e de orientações metodológicas durante o trabalho pedagógico dos professores de educação física.

REFERÊNCIAS

- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999b.
- BETTI, M. LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p. 135-142, set-dez. 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2012.
- DAMAZIO, M. S. SILVA, M. F.,P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática** 11/2: 197-207, maio/ago. 2008.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividades física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, n. (13), pag. 151-160, Jan/Junho, 2000.
- FORTES, M. O. et al. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.
- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- VAGO T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.
- SILVA, Junior Vagner Pereira. Espaços para Jogos no Recreio Escolar e a Ocorrência de Lutas a “brincar”. **Licere**, Belo Horizonte, v. (11), n. (2), Agosto, 2008.



VALORIZANDO A CULTURA AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DE OFICINAS REALIZADAS EM ESTÁGIO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Patrícia Carolina Santos Brito
PIBID Subprojeto Interdisciplinar, UFRB/CFP, carolina_patylove@hotmail.com.

Alcione de Almeida Santos
PIBID Subprojeto Interdisciplinar, UFRB/CFP, sicaamando@hotmail.com.

Mônica de Almeida Santos
PIBID Subprojeto Interdisciplinar, UFRB/CFP, monicaalmeida13@gmail.com.

Jovení Oliveira Santos Brito
PIBID Subprojeto Interdisciplinar, UFRB/CFP, dyda.britto@bol.com.br

RESUMO

O trabalho subsequente tem por objetivo apresentar um relato de experiência de atividades realizadas pelas alunas do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do componente curricular Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes não escolares. O estágio foi realizado em uma instituição não escolar localizada na cidade de Amargosa- Bahia. A temática principal utilizada no decorrer das atividades estava relacionada à cultura afro-brasileira e foi trabalhada a partir de duas vertentes principais: Contação de Histórias e Artes. O estágio é um momento muito importante para a formação dos futuros professores, uma vez que possibilita um contato direto com a realidade, proporcionando a relação da teoria com a prática. Nesse sentido, o estágio em ambientes não escolares de educação tem por objetivo permitir que os futuros educadores possam ter a possibilidade de estabelecer relações com algumas práticas pedagógicas em diferentes espaços que envolvam a educação, sem necessariamente fazer parte de uma instituição escolar. Um outro aspecto muito importante a ser ressaltado é o trabalho com a cultura africana no contexto educacional. Nessa perspectiva, as lendas africanas constituem-se enquanto um importante meio de trazer reflexões acerca de uma temática que é extremamente importante para a sociedade, contribuindo assim para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio, Educação não Escolar, Cultura Africana

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de atividades realizadas pelas alunas do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), durante o período de estágio do componente curricular Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes não escolares. Sabendo-se que um dos aspectos fundamentais da educação em espaços não escolares é a emancipação humana, as atividades realizadas tiveram como temática principal o conhecimento e a valorização da cultura africana. Para tanto, serão apresentadas as



descrições das atividades levando em consideração os diferentes aspectos envolvidos, bem como as considerações acerca da importância do estágio para a formação dos professores.

Sabendo-se da importância de trabalhar as lendas africanas nas práticas pedagógicas do contexto educacional, bem como a importância do estágio para os professores, buscou-se aporte na pesquisa bibliográfica para realização desse trabalho. Para tanto foram utilizadas concepções de diferentes autores, Barros, Castellar, Lima, Tardif, Vieira, dentre outros.

A temática da valorização das histórias africanas é muito importante devido ao fato de que trabalha com aspectos culturais e sociais que estão diretamente ligados ao nosso cotidiano e as nossas origens. Além disso, abrange elementos relacionados ao respeito e igualdade por todos os indivíduos, sendo assim, é fundamental que tais temas sejam trabalhados com as crianças, para que desde cedo seja desenvolvida a percepção da existência das diversidades e a importância de respeitá-las e valorizá-las, de acordo com Costa e Rocha (2013, p.72):

Esta íntima relação dos elementos africanos no dia a dia brasileiro em todas as esferas começou a despertar uma necessidade imperativa de se valorizar, exaltar, difundir e principalmente resgatar todo o legado do povo negro que tem sido negado e considerado maligno.

Os espaços não escolares de educação são caracterizados por se tratarem de espaços em que existem processos educacionais de ensino e aprendizagem, embora não ocorra dentro de uma instituição escolar. Sendo assim, segundo Vieira, Bianconi e Dias (2005, p. 4), a educação em espaços não escolares “ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar”.

Durante muito tempo a atuação dos professores era restrita à apenas espaços escolares, porém, sabe-se que a atuação do pedagogo abrange diversas áreas, e não apenas as instituições escolares, nesse sentido, podemos citar como exemplo a Pedagogia Hospitalar, Empresarial e Social. Portanto, é importante que haja uma integração entre as universidades e esses outros locais, que possibilitará a ampliação e valorização da área de atuação dos futuros pedagogos. Como ressalta Tardif (2006) “essas vivências e experiências desenvolvidas em espaços não escolares são de extrema importância para o desenvolvimento dos saberes docentes”. Assim, fica evidente o quanto é importante a existência do contato com experiências práticas em qualquer ambiente.

METODOLOGIA



As atividades do estágio foram realizadas na Casa de Brincar Alecrim, localizada na Rua Dr. Albertino Passos, N° 86, Centro- Amargosa- Bahia. O espaço foi inaugurado no dia 02 de março de 2015, se constitui como uma instituição particular, não escolar que trabalha com crianças de três a dez anos de idade, atendendo a uma clientela tanto da mesma cidade, quanto de outras regiões. As crianças da mesma cidade costumam frequentar a Casa de Brincar com mais frequência durante todo o ano, já as crianças de outras localidades buscam atendimento alternados, principalmente no período de férias. O público que frequenta a instituição é, em sua grande maioria, crianças pertencentes à classe média ou alta.

Visando conhecer o espaço e identificar a forma com que as atividades de rotina acontecem, inicialmente, foram realizadas observações da estrutura e do cotidiano do local, entrevistas com as pessoas que fazem parte desse contexto e análises documentais do portfólio institucional. Esses foram momentos importantes de aproximação com o espaço e com as crianças, sendo assim, se construiu em um momento crucial para começar a estabelecer relações com as mesmas que iriam ser fundamentais para o momento em que as atividades relativas ao estágio fossem realizadas.

Após essa aproximação inicial, em conversa com as responsáveis, foi decidido que o tema a ser utilizado no desenvolver das atividades do estágio seria a valorização das lendas africanas, bem como os recursos que seriam utilizados para isso. Assim, as atividades foram agendadas para o dia 29 de janeiro de 2016 em que iriam acontecer em forma de oficinas que envolveriam contação de histórias e artes.

Para a realização das oficinas a história escolhida foi “Bruna e a Galinha d’Angola” que conta a história de Bruna, uma menina que se sentia sozinha até que sua avó veio da África e lhe trouxe uma galinha da Angola, com isso, Bruna conseguiu novos amigos e não se sentiu mais sozinha. Para tanto, foram confeccionados pelas estagiárias diversos recursos lúdicos, como o baú de histórias e os palitoches que seriam utilizados durante a contação da história.

A oficina foi dividida em quatro momentos principais. No primeiro momento, as crianças sentaram-se em círculo e aconteceu a contação da história Bruna e a Galinha D’Angola, utilizando o recurso “Baú de Histórias” e os “palitoches”. É importante ressaltar também que foi utilizado um outro elemento muito importante, já que um dos personagens principais da história contada foi uma galinha, então foi levado um pintinho de verdade, com o objetivo de que as crianças interagissem com a história e a relacionassem a aspectos do seu cotidiano. O segundo momento foi dedicado à socialização com as crianças sobre o que aprenderam e o que mais gostaram da história contada, de modo que, as discussões foram



relacionadas à importância de respeitar e valorizar as culturas africanas e as diversidades existentes.

No terceiro momento da oficina, foram realizadas atividades de artes. Para isso, utilizou-se massinha de modelar para a confecção de uma galinha, como a presente na história contada. É interessante destacar que a massinha de modelar utilizada foi confeccionada pelas próprias crianças utilizando os materiais necessários, a partir das instruções das estagiárias. Assim, eles tiveram a oportunidade de participar de todo o processo de confecção dos materiais que seriam utilizados na oficina de arte. Após a massinha ter ficado pronta, ela foi colorida de várias cores usando corante artificial, para que as crianças pudessem escolher de que cor gostaria de fazer sua modelagem.

No quarto momento foi realizada a brincadeira “O Mestre Mandou”. Essa é uma brincadeira de origem africana em que o grupo define quem será o mestre que vai comandar a brincadeira, e a partir daí, os demais devem seguir as tarefas que o mestre inventar, como por exemplo bater palmas, pular numa perna só e etc. As crianças demonstraram estar gostando muito. Ao final da oficina, as crianças puderam levar para casa as galinhas confeccionadas que fizeram utilizando a massinha de modelar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio é um momento muito importante para a formação dos futuros professores, uma vez que possibilita um contato direto com a realidade, proporcionando a relação da teoria com a prática. Nesse sentido, conforme afirma Lima e Oliveira (2013) “é muito importante que no currículo dos cursos de licenciatura estejam presentes momentos em que ocorra a relação teoria-prática, para que os futuros professores possam compreender o processo educacional e a própria produção de conhecimento”. Isso nos mostra a fundamental importância do momento do estágio, sendo essencial para a formação pessoal e profissional para futuras atuações na área da educação. Nesse sentido, o estágio em ambientes não escolares de educação tem por objetivo permitir que os futuros educadores possam ter a possibilidade de estabelecer relações com algumas práticas pedagógicas em diferentes espaços que envolvam a educação, sem necessariamente fazer parte de uma instituição escolar. Segundo afirma FERREIRA E MEDEIROS (2012, P. 7)

Na tentativa de melhor entender esta forma de educação, a não formal, compreendemos a necessidade do pedagogo em atuar nesses espaços além dos muros escolares. Salientando da responsabilidade dos cursos de Pedagogia a formação inicial³ dos pedagogos, os quais atuam no processo educacional e articulam teorias e



práticas que acabam focando somente no âmbito escolar, mesmo tendo redirecionamentos nas diretrizes curriculares em busca de atender essas novas necessidades de ações educativas diferenciadas em outros contextos.

Além disso, outro aspecto muito importante a ser ressaltado é o trabalho com a cultura africana no contexto educacional. Nessa perspectiva, as lendas africanas constituem-se enquanto um importante meio de trazer reflexões acerca de uma temática que é extremamente importante para a sociedade. No entanto, podemos perceber que, muitas vezes, no cotidiano educativo, tais discussões acabam ficando restritas a apenas determinados períodos do ano, como por exemplo, a semana da consciência negra. Nesse sentido, de acordo com BARROS (2012, p. 63):

Seja na linguagem, na música, nos costumes ou nas religiões, não é novidade nos referirmos à ascendência africana e à presença do negro na cultura brasileira. Ainda assim, diferente do que se poderia esperar do contexto escolar, não apenas as práticas culturais, mas também a história do continente africano costuma ser ignorada, de maneira que a criança negra cresce marcada pelo recalque, pela descaracterização de seus valores e por um discurso de inferioridade.

Ao trazer isso para o âmbito infantil, é interessante destacar a grande importância que possui no fato de que as crianças tenham acesso, desde cedo, a discussões e reflexões que busquem promover o respeito pelas diferenças e a valorização das diversidades. Assim, conforme afirma Castelar *et al.* (2015): “As crianças negras, no Brasil, sofrem, ainda, com a produção e reprodução de um modelo eurocêntrico, enraizado a partir do processo histórico de escravidão e suas atualizações”. Sendo assim, vemos que tais aspectos são resultados de todo um processo histórico e social que são historicamente construídos. Dessa forma, fica evidente a fundamental importância do trabalho com essas reflexões nos âmbitos educacionais, visando trazer reflexões de maneira direcionada e contextualizada com o cotidiano e com a realidade dos envolvidos, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças e para o seu processo de construção da interpretação do mundo que as cerca.

Ao analisar as atividades desenvolvidas durante a oficina, é importante ressaltar também diversos elementos que estavam envolvidos e que são extremamente importantes para as práticas pedagógicas dos professores, dentre os quais podemos citar a interdisciplinaridade, a ludicidade, a criatividade e a socialização que estiveram presentes durante todos os momentos da oficina. As atividades foram planejadas de modo a contemplar a temática escolhida de forma interdisciplinar, lúdica e integrada, fazendo com que as crianças se sintam envolvidas e motivadas a interagir e participar ativamente, utilizando toda sua criatividade e tendo a oportunidade de socializar suas ideias e pontos de vista com todos.



A educação é a base da sociedade e portanto, é fundamental para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, o professor cumpre um importante papel na sociedade, ajudando a formar cidadãos e isso é algo crucial no mundo em que vivemos. Com isso, fica evidente a fundamental importância que a realização do estágio possui para a formação dos futuros professores, sendo fundamental que aconteçam de forma sistematizada e com objetivos bem definidos, visando o bom desenvolvimento da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, fica evidente que o estágio desenvolvido foi extremamente importante, tanto para as estagiárias, por se tratar de um possível futuro local de trabalho e oferecer a oportunidade de conhecer um espaço que vai além dos muros da escola e que tem muito a contribuir para a educação na sociedade, quanto para as crianças, pois puderam conhecer um pouco da cultura africana, relacionando aspectos do conto com o seu cotidiano, trazendo elementos da história para suas realidades, aguçando assim sua imaginação e interesse sobre o tema, além de desenvolver diversas habilidades através da arte.

Vale ressaltar a importância de todas as etapas do planejamento, como a organização, intervenção e participação, para que esse trabalho fosse realizado com sucesso, alcançando as expectativas de todos os envolvidos no decorrer do processo. Diante de tudo isso, fica evidente o quanto o estágio foi um momento proveitoso para todos. Além disso, fica nítido o quanto essa prática pode ajudar o professor em seus planejamentos pedagógicos, constituindo-se assim um elemento enriquecedor para a sua atuação em sala de aula.

A interação com as crianças e com os profissionais foi muito proveitosa, permitindo vivenciar o contexto cotidiano na prática, bem como a realização das mais diversas atividades. Diante disso, as experiências adquiridas foram de fundamental importância para o aprendizado, possibilitando um olhar mais amplo sobre a educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Mariana Leal de. **Narração de Mitologias Afro-Brasileiras na Educação Infantil: Possibilidades de Atuação para uma Aprendizagem Democrática.** Revista da



APAGESP, Vol. 13 no. 1 Ribeirão Preto, 2012. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702012000100008.

CASTELAR, Marilda; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; KHOURI, Jamile Georges Reis; ANDRADE Thaís. **Brinquedos e Brincar na vida de mulheres educadoras negras**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00595.pdf>.

COSTA, Dilermando Moraes; ROCHA, José Geraldo da. **Cultura Africana e o Ambiente Escolar**. Revista Magistro, Vol. 8, n. 2, 2013. Disponível em:
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/2120/1000>.

FERREIRA, Helena Perpetua de Aguiar; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. **As Práticas Pedagógicas em Ambientes Não Escolares: contextos, sujeitos e aprendizagens**. São Cristóvão-SE/Brasil, 2012. Disponível em:
http://educonse.com.br/2012/eixo_19/PDF/22.pdf.

LIMA, Laís Anita da Rocha; OLIVEIRA, Mário César Amorim. **A importância do estágio em espaços não escolares no projeto acadêmico curricular do curso de licenciatura em ciências biológicas da uesc**. 2013. Disponível em:
http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13352_223_MARIO_CEZAR_AMORIM_DE_OLIVEIRA.pdf

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 7ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2006.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de Ciências. Cienc. Cult. vol.57 no.4 São Paulo. 2005. Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009-67252005000400014&script=sci_arttext.



A IMPORTÂNCIA DO PERÍODO FORMATIVO DO ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO: VISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA.

Bárbara do Carmo Passos – UFRB
passosbaby@hotmail.com

Valterci Ribeiro – UFRB
val.rib@hotmail.com

Suellen Fonseca da Conceição Santos – UFRB
suellen.sully@hotmail.com

Anabell Pereira Brito – UFRB
bia_brito1984@yahoo.com.br

Silvana Santos Santana Velame – UFRB
sssvana@hotmail.com

RESUMO

O Estágio supervisionado caracteriza-se como uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores e não se configura apenas como um cumprimento de disciplina obrigatória. Sua importância está, sobretudo no que diz respeito à vivência e experiência do futuro professor em seu campo de trabalho, possibilitando ao licenciando a oportunidade de unir teoria e prática, até então estudadas apenas no âmbito universitário. A presente pesquisa teve a intenção de fazer reflexões sobre o debate da dinâmica escolar e as especificidades dos aspectos básicos, descrevendo as características que despertaram a atenção durante o acompanhamento das aulas no período de estágio, inicialmente relatando as experiências vivenciadas em sala de aula regular, o qual fez parte do processo avaliativo da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O estágio foi realizado em turmas do ensino médio em uma escola da rede pública estadual na cidade de Cruz das Almas – Bahia. Levantamento bibliográfico foi utilizado para fundamentar a pesquisa e confrontar aspectos teóricos às observações registradas no contexto escolar. Desse modo, compreender a profissão docente e dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor, tornando clara a importância desta atividade, que traz benefícios relevantes à aprendizagem do estagiário, à melhoria do ensino e, principalmente, para o benefício e desenvolvimento da comunidade escolar.

Palavras chaves: Educação. Estágio Supervisionado. Experiência. Formação de docentes.

INTRODUÇÃO

O Estágio é uma exigência prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Resolução CNE/CP nº 01/2002 aos cursos de formação de professores e não se configura apenas como um cumprimento de disciplina obrigatória de uma matriz curricular de um curso de formação de docentes, assim sua importância se dá, sobretudo no que



diz respeito à vivência e experiência do futuro professor em seu campo de trabalho, possibilitando ao licenciando a oportunidade de unir teoria e prática, até então estudadas apenas no âmbito universitário.

De acordo com Bianchi et al. (2005) o Estágio é um momento importante de experiência, em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Dessa forma, esse passo proporciona ao futuro professor uma oportunidade para perceber se essa sua escolha corresponde aos seus anseios pessoais e profissionais. Santos (2010) afirma que nos primórdios da história do Brasil a educação era entendida como um privilégio social, capaz de dar status. Apenas os descendentes das famílias aristocráticas possuíam este direito. Portanto, a educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes.

Imbernón (2011) destaca que a formação inicial, embora seja uma condição necessária, não é suficiente, em si, para sustentar a complexidade que constitui a tarefa da formação de professores. Dessa forma, podemos compreender que o processo de formação dos docentes não está apenas ligado a tarefas e cumprimentos de regras, mas necessita de uma entrega pessoal do profissional que está sendo formado para que esse processo seja concluído com êxito.

A pesquisa se justifica pela compreensão da importância do estágio supervisionado e sua finalidade de contribuir para uma reflexão sobre a realidade vivenciada nas escolas públicas e a qualidade de ensino no nosso país. Salientamos que este período do estágio pautou-se na observação do professor em sala de aula, sendo que a regência ocorre no estágio subsequente.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem a intenção de fazer reflexões sobre o debate da dinâmica escolar e as especificidades dos aspectos básicos, descrevendo as características que despertaram a atenção durante o acompanhamento das aulas no período de estágio, inicialmente relatando as experiências vivenciadas em sala de aula regular. Realizando acompanhamento e registros escritos de fatos e acontecimentos que ocorreram no cotidiano escolar, além das inquietações e situações enfrentadas pelo professor durante as aulas, tais anotações serviram de apoio para a escrita desse material e subsidiaram esta pesquisa.

O momento formativo do estágio é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010). Por isso, o presente estudo foi desenvolvido com o intuito de analisar e descrever os fatores positivos e negativos referentes ao estágio obrigatório no ensino médio no curso de Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. De modo a contribuir para a compreensão e reflexão a respeito



da formação de professores de Biologia, além disso, relata a relevância da experiência prática ligada aos conhecimentos teóricos vistos no âmbito acadêmico.

METODOLOGIA

Este trabalho relata uma experiência do momento formativo de observação no estágio supervisionado obrigatório conduzido dentro do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, por estudantes da disciplina Estágio Supervisionado III, que incluem atividades de observação e planejamento. Foram conduzidas junto a turmas de 1º e 2º ano do ensino médio em uma escola de rede pública estadual na cidade de Cruz das Almas (BA).

Na ocasião foram observados e registrados fatos e ideias em um “diário de bordo” de modo que fosse possível sistematizar e ponderar fatos e ocorrências cotidianas, objetivando tratamento e apresentação das informações desejadas. Levantamento bibliográfico foi utilizado para fundamentar a pesquisa e confrontar aspectos teóricos às observações registradas no contexto escolar. Os estudantes envolvidos observaram turmas diferentes no mesmo colégio e em discussão dos resultados em sala chegou-se a consenso de tais resultados

Segundo Nunes (1996, p. 1) “O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador”. Nesse sentido com a utilização do estudo e observação de campo criam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa qualitativa para a produção do trabalho descritivo.

Durante o período das observações, foram coletados dados, participação de atividades, anotações e análises buscando interferir o mínimo possível nas atividades desenvolvidas pela professora colaboradora no cotidiano das aulas. No dia-a-dia da sala de aula, buscou-se analisar os alunos, através da observação do interesse pelas ações desenvolvidas, participação, realização das atividades orais, escritas e práticas, bem como o comportamento dos mesmos.

Em cada aula acompanhada, adotou-se posição ética, onde houve acompanhamento, colaboração e anotações sobre a aplicação dos conteúdos ministrados, verificando se os objetivos propostos para aquela aula foram atingidos, bem como a participação dos alunos na mesma e as situações as quais os sujeitos estariam expostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores é caracterizada por tratar-se de um processo contínuo de formação profissional, pois não envolve apenas as práticas acadêmicas, necessitando também do envolvimento pessoal do professor em formação e do envolvimento coletivo do sistema



educacional, onde se enquadram o governo, a direção escolar, os professores regentes, os alunos e os pais.

Durante o período de estágio mais precisamente no primeiro dia de aula, a professora da turma pediu que os alunos se apresentassem e relatassem as expectativas para o ano. A maioria dos alunos falaram sobre o desejo de aprender mais, estudar bastante e, principalmente passar de ano, porém um estudante se mostrou um pouco rebelde e respondeu: “Quem souber morrer!”, deixando a professora um pouco desconcertada, mas logo a mesma levou a situação do garoto na graça, onde o mesmo acabou se sentindo deslocado por tentar fazer graça com uma simples pergunta que teve como intuito o conhecimento dos alunos.

A importância da apresentação dos alunos no primeiro contato do ano letivo se dá não apenas em nível de conhecer nomes, dentre outras informações que podem ser requeridas pelo professor, mas, sobretudo poder estabelecer uma relação de afetividade entre professor/aluno, favorecendo vínculos positivos, que podem refletir na conduta dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Para Saltini (2008) através da interação afetiva do aluno com o professor e com os colegas de classe, há o favorecimento nas trocas de informações e conhecimentos e dessa forma beneficia o desenvolvimento cognitivo na realização das atividades.

Ainda no processo de apresentação da turma a professora apresentou normas de convivência, ressaltando o horário de entrada em sala de aula, já que muitos chegaram atrasados no dia referido; as conversas paralelas e brincadeiras durante as trocas de conhecimentos na exposição de conteúdo; o compromisso dos alunos com as atividades propostas pela professora, etc.

A questão da indisciplina no cotidiano da escola atual é um dos assuntos mais discutidos atualmente entre a direção escolar, professores e pais em diversas escolas, tanto públicas quanto particulares e esse problema que está associado ao descumprimento de regras, desordem e falta de limites por parte dos alunos vem prejudicando cada dia mais o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcelos (1997) as questões disciplinares ocupam um grande espaço no cotidiano das escolas e dessa forma geram cada vez mais insatisfações pelos professores, que em alguns casos desenvolvem doenças, principalmente nervosas, causando problemas ainda maiores nas instituições de educação básica.

Durante o cotidiano escolar a docente sempre utilizava de aula expositiva participativa e iniciou a apresentação do conteúdo que a ser estudado durante a I Unidade, onde a professora



escreve no quadro branco e inicia com o conteúdo “Níveis de Organização”, propondo questionamentos aos alunos para obtenção de seus conhecimentos prévios, que devem ser considerados em todos os níveis de ensino, pois através dessa valorização podem-se obter êxitos no processo de ensino-aprendizagem, visando assim à obtenção de uma aprendizagem significativa e posteriormente reconstrução do conhecimento de acordo com o que o fora discutido.

Segundo Moreira (2000), ocorre aprendizagem significativa quando um conhecimento já existente é relacionado a um novo, assim esse novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva, tendo um significado para o aluno. Nessa perspectiva compreende-se que o novo conhecimento adquirido pelo educando é relacionado com o que já existia, por fim tornando o conhecimento acerca do que foi estudado mais amplo e elaborado.

É possível perceber o grande problema que os alunos da educação básica têm em interpretar questionamentos simples feitos pelos professores, à interpretação acaba desfavorecendo o processo de ensino/aprendizagem. Concordando com Moreira (2000), para que haja aprendizagem significativa o aluno é quem constrói e produz o seu conhecimento. Entende-se que se o aluno não consegue interpretar e relacionar o que está sendo explanado com os seus conhecimentos prévios fica muito mais difícil obter êxitos na aprendizagem.

Espera-se que ao completar o Ensino Médio, o aluno esteja “alfabetizado” e, desse modo, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, seja capaz de pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária (KRASILCHIK, 1996).

Durante a observação, a professora regente concluiu a explicação de um conteúdo e questionou quem estava com o livro didático, percebendo que os alunos não estavam com o livro. A mesma avisou que o uso do livro em sala é indispensável, principalmente para a Biologia, que é uma disciplina que precisa ser estudada através de visualização de imagens, de forma a facilitar o entendimento dos conteúdos discutidos em sala. Para Bruzzo (2004), existe uma articulação entre a visualização de imagens e a obtenção de conhecimento no estudo de Biologia, tendo uma importante influência na prática e reflexão educativa, se configurando como meio de organizar os conhecimentos sobre Biologia.

O estudo de Ciências e Biologia por meio de imagens fornecem ao estudante uma melhor visão e compreensão do mundo natural, visto que nas imagens podemos observar aspectos que o conteúdo teórico não consegue citar, dessa forma o estudo com imagens também pode se configurar como uma forma diferenciada e prazerosa de estudo. Para Bruzzo (2004),



existe uma articulação entre a visualização de imagens e a obtenção de conhecimento no estudo de Biologia, onde as imagens podem modificar a maneira de conhecer e reconhecer certas áreas de conhecimento, tendo uma importante influência na prática e reflexão educativa, se configurando como meio de organizar os conhecimentos sobre Biologia.

A professora ressaltou a importância da continuação dos estudos após a conclusão do ensino médio, para que possam alcançar novos horizontes e ter mais oportunidades no mercado de trabalho. Segundo Krawczyk (2009), há certa tensão permanente entre os objetivos fundamentais do ensino médio. A principal dificuldade parece ser a falta de identidade para a educação. Dessa forma, se de um lado coloca-se como objetivo a formação profissional, segundo as demandas de conhecimento e competências solicitadas pelo mercado, do outro observa-se a preparação para entrada na universidade.

Portanto, compreender a profissão docente e dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor, tornando clara a importância desta atividade, que traz benefícios relevantes à aprendizagem do estagiário, à melhoria do ensino e, principalmente, para o benefício e desenvolvimento da comunidade escolar, bem como a devida preparação e sensibilização dos alunos.

Ressaltando a fala de Ludke que:

“O principal fator associado à melhoria do desempenho dos alunos provenientes de camadas desfavorecidas é a influência da escola e dentro dela, de modo especial, o trabalho do professor”. (LUDKE, 2009, p. 96).

As deficiências observadas atualmente no ensino médio do Brasil são em geral sobre: a importância do primeiro contato e a afetividade entre docente e discente, que na maioria dos casos não ocorre devido à demanda de alunos e tempo de convívio entre os mesmos; a orientação dos estudantes para a vida, onde os professores se preocupam apenas com o conteúdo a ser ministrado; o papel da família na educação, em que quase sempre não há parceria com a direção e professores e a indisciplina em sala de aula, que atualmente é um dos maiores problemas enfrentados no ambiente escolar.

Segundo Ludke (2009), existem propostas desafiantes a fim de proporcionar mudanças exitosas no processo de formação de professores. Desse modo, é necessário o conhecimento e enfrentamento dessas questões, que são basicamente: a importância da interdisciplinaridade, que visa propiciar interação entre as áreas do conhecimento; a valorização do uso da pesquisa em conjunto com o ensino no âmbito universitário; o reforço e apoio as práticas coletivas, a fim de proporcionar trocar de ideias, de conhecimentos e de opiniões; a valorização da educação



básica em todos os níveis sociais e a relevância das dimensões cognitivas científicas, políticas e emocionais em articulação com as dimensões pedagógicas.

Com isso, esses princípios estão em concordância com o artigo 22 da lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual diz que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Desse modo esses problemas expressam uma tardia compreensão da necessidade de um novo projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, e que proporciona diversas e significantes transformações sociais, econômicas e culturais, com relevantes consequências para toda a educação básica.

CONCLUSÃO

Assim, o Estágio Obrigatório é de extrema importância para o desenvolvimento do profissional, pois durante esse período o estagiário pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação e, além disso, é possível compreender como enfrentar certos tipos de problemas comuns ao ambiente escolar. Dessa forma, espera-se que seja possível entender a importância que tem os educadores na formação pessoal, profissional, cultural, sobretudo na identidade de seus alunos.

O trabalho do professor em formação, ao término do curso deve colaborar para melhorias na realidade escolar, e dessa forma contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade, a qual se demonstra tão fragilizada humanamente nos últimos tempos.

Nessa fase, pôde-se observar alguns pressupostos da atuação como professor que leva a compreender a importância de ensinar com qualidade, tendo em vista que direta ou indiretamente o aprendizado dos alunos a cada dia é mais dependente da práxis desenvolvida pelo professor. Para os estudantes do âmbito acadêmico apenas a crítica não é suficiente, como também não basta à prática sem a reflexão sobre ela. É necessário um conjunto de ações para que possa-se compreender um pouco sobre os desafios da educação nos sistemas públicos de ensino.

Identificar as aprendizagens construídas a partir do estágio e relatá-las foi à melhor forma encontrada para materializar essas aprendizagens que estão vinculadas com a atividade do professor. A vivência da troca de experiências foi de grande relevância como possibilidade de partilha com o professor da escola que abriu espaço, no seu cotidiano, para a realidade do



estagiário. Nesse sentido, o processo de formação de professores requer uma maior sensibilidade por parte das escolas de educação básica, bem como por parte do graduando e da instituição de ensino superior, com o intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI, A. C. M., et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRUZZO, Cristina. *Biologia: Educação e Imagens*. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1359-1378, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 Fev. 2016
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em 12 de Fev. 2016
- IMBERNÓN, FRANCISCO, **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 3ª ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1996.
- KRAWCZYK, N. R. **O Ensino Médio no Brasil**. Ação educativa. São Paulo, 2009.
- LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte v. 01, n. 01, p. 95 – 108, ago./dez. 2009.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Porto Alegre, RS, Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em 12 Fev. 2016
- NUNES, José Luis. PESQUISA QUALITATIVA – CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES. **CADERNO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**, São Paulo, v.1, nº 3, pág. 1/5 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em 15 de Fev. 2016
- SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Walk, 2008.
- SANTOS, R. R. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. **Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia**. UESC, 09-11 Jun. 2010.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola**. Publicação: Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Aclécia Brito Moraes*
acleciabmoraes@hotmail.com

Antonio Cláudio Silva Batista*
kackau.silva@hotmail.com

Josélia Ribeiro de Lima*
joselia2012.1@gmail.com

*Discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

RESUMO

A LDB 9394/96, indica que a educação física deve ser ofertada ainda nas series iniciais. Diante disso, o objetivo do presente estudo é apresentar o relato de uma proposta educativa voltada para a educação física com o conteúdo capoeira em idade escolar. O presente trabalho refere-se a um relato experiência, desenvolvido durante as atividades de estágio obrigatório I realizado em uma escola do município de Amargosa-Ba. Tratou-se de aulas e oficina com o conteúdo capoeira, com duração de 20 horas. As aulas foram desenvolvidas em uma escola da periferia com alunos com idade entre quatro e cinco anos. Algumas crianças já conheciam pessoas que jogavam capoeira, mas não tinha contato com a capoeira. Diante disto, é de suma importância a realização de aulas de Educação Física na educação infantil atividades que ressaltem a importância da prática de atividade física desde a infância, para que estes sejam mantidos durante a vida adulta.

Palavras-chave: Professor. Educação Física. Educação Infantil. Capoeira.

INTRODUÇÃO

Durante o presente trabalho realizado na Educação Infantil percebemos que apesar de haver atividades relacionadas ao movimento, era preciso buscar meios que pudessem sistematizar essas aulas. Destacamos que esta foi uma experiência nova e desafiadora, trabalhar a cultura corporal com um público em um dos mais importantes períodos de desenvolvimento humano.

Apesar da Educação Física ser componente curricular obrigatório da Educação Básica nos anos iniciais LDB 9394/96, normalmente é ministrado por docentes habilitados em magistério ou pedagogia na maioria das redes de ensino, que trabalham com todos os componentes curriculares, visto que não existe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma definição explícita que aponte a necessidade do professor de Educação Física.



Conforme a lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da cultura afrodescendente nas escolas, baseado nesta lei é que entendemos que a capoeira deve estar presente no espaço escolar devido a sua particularidade como sendo uma mistura de jogo-luta-dança, “a capoeira é conhecida no mundo como a única luta em que os lutadores se confrontam ao som de cânticos executados pelos demais componentes” (FALCÃO, 1996) musicalidade tão presente na sala de aula de alfabetização. Diante disso, o objetivo do presente estudo é desenvolver estímulos nos alunos para que eles não participem da aula de educação física só por obrigatoriedade, é preciso que nossos alunos desenvolvam gosto pelo o movimento corporal. É preciso considerar que “a escola não é local para treinar o aluno, mas para ensiná-lo de forma significativa e prazerosa”. (FALCÃO, 1996). Cabe ao profissional em educação física promover atividades que promova essa mudança.

METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a um relato experiência, desenvolvido durante o estágio obrigatório I com alunos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores. As aulas foram desenvolvidas em uma série da educação infantil com 22 (vinte e dois) alunos, sendo 12(doze) meninas 10(dez) e meninos numa escola do município de Amargosa situado em um bairro periférico onde dispusemos de área externa, quadra coberta e sala de aula para desenvolver as atividades onde tratamos do conteúdo capoeira e duração de 20 horas distribuídos em uma aula de 50 min uma vez por semana com crianças com idade entre quatro e cinco anos, os estagiários contaram com a colaboração da professora regente. Os objetivos deste estágio foram experimentar movimentos da cultura africana; Respeitar o tempo do outro na realização das atividades; Identificar nos jogos e brincadeiras o colega como fator importante para o jogo acontecer; Construir materiais para as aulas; Realizar movimentos básicos da capoeira como chapa de frente, aú, meia-lua, negativa, ginga e por fim Identificar técnicas e ações de capoeira em diferentes jogos e brincadeiras. Foram utilizados materiais como: cordas, pandeiro fantoches, material adaptado (garrafa pety da pequena, lata de goiabada), semente de arroz, arame, tampinhas de garrafas durex colorido. A princípio aconteceu uma dinâmica cantada, objetivando a formação de um círculo, posteriormente cada criança recebeu um barquinho de papel que a medida que o estagiários iam contando uma historia que falava sobre um grupo de amigos que saiu para um passeio de barco e que tinham divididos as tarefas de forma que um não poderia se intrometer na tarefa do outro durante o passeio surgem algumas dificuldades, mas apenas uma pessoa tenta resolver o problema após



passar por várias dificuldades, o grupo consegue se salvar e chega a uma ilha deserta e então percebem que se eles querem mesmo sair daquela ilha terão que vestir a camisa do trabalho em conjunto. Neste momento o barquinho se transforma em uma camisa, a partir dessa dinâmica falamos da importância do trabalho em equipe e fizemos alguns combinados, contamos a história da capoeira com algumas adaptações feita por nós com fantoches, sempre da forma mais lúdica possível. Ensinamos as músicas *aeiou uoiea* e *saci Pererê* que fez muito sucesso, na verdade eles amaram e por isso quando precisávamos chamar atenção deles para uma determinada atividade utilizávamos a música que é muito bem aceita por crianças nessa fase. As instruções sobre as atividades eram dadas de forma breve para não cansar os alunos e sempre buscávamos adaptar as atividades com o conteúdo proposto. Um exemplo disso foi na primeira aula que falamos um pouco sobre a história da capoeira trabalhamos com atividades do tipo *casa grande* e *quilombo*, nesta atividade os alunos espalhados ao redor de um círculo no chão quando professor falava *casa grande* eles deveriam pular dentro do círculo e quando dissesse *quilombo* fora do círculo. Para ensinar a *ginga* criamos a brincadeira *sala cozinha* onde desenhamos uma casa para cada aluno semelhante a *amarelinha* e ao som do pandeiro cantávamos *sala cozinha* e juntos desenvolvíamos os movimentos. Ao ensinar o *aú* fizemos um risco no chão e lançamos o desafio que eles teriam que atravessar sem molhar os pés, para ensinar a cair que é muito importante quando se trabalha com movimentos corporais fizemos a brincadeira *vivo caranguejo* que é uma adaptação do *vivo morto*.

As aulas eram sempre iniciadas com uma retomada da aula anterior e através de brincadeiras como: *mestre mandou fugas dos escravos* com elas fazíamos uma revisão dos movimentos já trabalhados. Através dessas atividades foram enfatizada a importância da cooperação e do respeito as diferenças

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos que passaram por esse projeto se mostraram envolvidos com as propostas e conseguiram ao final do processo identificar a capoeira como um movimento da cultura corporal, não que fora da escola eles não venham a desenvolver esse movimento, mas ele não seria sistematizado.

Essa observação veio reforçar ainda mais a certeza da importância da Educação Física nas séries iniciais, por ser uma disciplina essencial para o desenvolvimento motor da criança, visto que amplia suas habilidades e as envolve num processo de afirmação de identidade e valores.



É válido ressaltar aqui a importância do professor de Educação Física, uma vez que, através da intervenção docente de um professor (a) com um olhar refinado, através de atividades adaptadas, é possível se ter uma educação física de qualidade. “A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” [...] (PCNs, 1997, p.24).

Educação esta que possibilitará um melhor desenvolvimento do repertório motor desde a infância.

Uma intervenção nesta área deve ser assumida com responsabilidade e por pessoas que estejam preparadas para essa função e tenha consciência da importância do seu trabalho, pois ninguém ensina aquilo que não sabe, podendo assim colocar em prática a lei 9.394/ 97.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o estágio realizado com crianças com o conteúdo capoeira foi eficaz na conscientização destes sobre a importância em reconhecer e respeitar a cultura afro brasileira contribuindo na sua formação. A infância é a fase da vida na qual as crianças estão abertas para novas experiências livres de estereótipos o que torna a educação física na educação infantil ainda mais envolvente. Diante disto, é de suma importância a realização de aulas de Educação Física na educação infantil atividades que ressaltem a importância da prática de atividade física desde a infância, para que estes sejam mantidos durante a vida adulta, buscando desenvolver o verdadeiro papel do professor de Educação Física sendo facilitador no processo e não apenas um professor recreativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

FALCÃO, J.L.C. **Capoeira. In Didática da Educação Física.** 4º Ed. Ijuí, 2006.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: III ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Carine Sousa Santos
Email: karyverdes1@hotmail.com

Daise Muniz da França Guedes
Email: Daisemuniz2012@hotmail.com
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores

RESUMO

O presente trabalho trata do relato da experiência realizada no componente curricular Estágio em Educação Física III, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, a partir das observações e relatório aula, tanto das estagiárias, como dos alunos e das atividades de regência desenvolvidas na escola. O estudo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca da experiência de estagiárias sobre o estágio curricular obrigatório no ensino médio. As atividades foram desenvolvidas com alunos da rede estadual de ensino da cidade de Amargosa-BA, alunos estes do primeiro ano do ensino médio e alunas estagiárias do curso de educação Física da UFRB/CFP. Participaram da atividade 40 alunos com idade entre 15 e 17 anos. O estágio foi realizado de onze de setembro a dez de outubro de dois mil e quatorze ocorrido na unidade terceira unidade sendo um total de dez intervenções. Utilizamos a concepção crítica para desenvolver as atividades. Os objetivos foram alcançados os alunos conseguiram compreender, conceituar o voleibol e seus fundamentos básicos, vivenciaram e reconstruíram formas variadas de jogá-lo, ressaltamos que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos foi nunca ter vivenciado esse conteúdo. Diante do exposto faz-se necessário pensarmos na organização curricular, problematizando a não sistematização dos conteúdos a ser tratado ao longo dos ciclos de escolarização.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Curricular Obrigatório, Escola.

INTRODUÇÃO

O estágio tem por finalidade colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa (PIMENTA & LIMA, 2010).

De acordo com Silva (2007) citado por Fernandes e Júnior (2013) diversos ordenamentos legais para a formação de professores foram produzidos e se constituem como desdobramentos da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96. Esses documentos, em diálogo com a discussão teórica, reconhecem a centralidade da licenciatura na formação de professores para a educação básica, tomando a mesma como um processo no qual os estudantes aprendem e vão aprendendo a se tornar professores. Dessa maneira destacamos o estágio curricular obrigatório como sendo uma oportunidade ímpar para otimizar esse contato com a realidade do futuro local e profissão.

O presente trabalho trata do relato da experiência realizada no componente curricular Estágio em Educação Física III, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP,



a partir das observações e relatório aula, tanto das estagiárias, como dos alunos e das atividades de regência desenvolvidas na escola. O estudo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca da experiência de estagiárias sobre o estágio curricular obrigatório no ensino médio. As atividades foram desenvolvidas com alunos da rede estadual de ensino da cidade de Amargosa-BA, alunos estes do primeiro ano do ensino médio e alunas estagiárias do curso de educação Física da UFRB/CFP. Participaram das atividades 40 alunos com idade entre 15 e 17 anos. O estágio foi realizado de onze de setembro a dez de outubro de dois mil e quatorze ocorrido na terceira unidade, sendo um total de dez intervenções. Utilizamos a concepção crítica para desenvolver as atividades. Alguns dos objetivos traçados nos planos foram alcançados, dessa forma os alunos conseguiram compreender, conceituar o voleibol e seus fundamentos básicos, e puderam vivenciar e reconstruir formas variadas de jogar. Levamos em consideração a autonomia dos alunos, ou seja, despertar nos alunos a criatividade de desenvolver formas de jogar o voleibol, para além do jogo tradicional e tecnicista, no entanto, o fato de nunca terem vivenciado o conteúdo voleibol, conseqüentemente dificultando o desempenho das atividades.

Diante do exposto faz-se necessário pensarmos na organização curricular, problematizando a não sistematização dos conteúdos a ser tratado ao longo dos ciclos de escolarização

No caso especificamente do nosso trabalho, destacamos o estágio no ensino da Educação Física no ensino médio, sabemos que a sociedade capitalista em que vivemos tem tornado a educação um assunto preocupante. A insegurança desse nível de ensino é enorme, essa fase de escolarização.

Cada vez mais as escolas negligenciam o ensino dos conteúdos da Educação Física nessa fase alegando que os alunos necessitam ter tempo para se prepararem para os vestibulares e para o mercado de trabalho. Para DARIDO (2004) é papel da escola garantir também a aprendizagem dessas culturas que compete a cultura corporal, e sendo assim tão importante e legalmente obrigatória.

Diante desse contexto esse trabalho se justifica pelo fato de entendermos ser de importância o ensino de conteúdo voleibol, pois o mesmo, e contempla um dos conteúdos da Cultura Corporal e não pode ser negligenciado pela escola. Nessa perspectiva cabe à Educação Física possibilitar ao educando essa vivência a partir de sua realidade social, otimizando novos saberes.

METODOLOGIA



O estudo é de natureza qualitativa, e seus dados descritivos relatados a partir de uma experiência pedagógica. Utilizamos como instrumento observações, relatórios e práticas pedagógicas. Foram 10 observações, 16 relatórios aula e 10 regências, que foram desenvolvidas com uma turma do 1º ano do ensino médio de um Colégio estadual de Amargosa-Ba. A intervenção realizou-se em 10 aulas com duração de 50 minutos cada. A turma era composta por 40 alunos, com idade entre 15 a 17 anos.

As aulas tiveram como objetivos o ensino e aprendizado do conteúdo voleibol mediante as vivências cotidianas dos alunos e de sua relevância na realidade social, problematizando junto aos alunos a partir de reflexões e sua participação na sociedade, em uma perspectiva da participação do próprio homem na construção e transformação do meio onde vive. As atividades eram realizadas em grupos e/ou duplas estimulando a cooperação entre os próprios alunos (as). Na dimensão conceitual, priorizou-se o diálogo professor/aluno através da explicação das atividades a serem desenvolvidas a partir da fala e também na organização dos espaços para a prática. Nesse sentido, as atividades tiveram uma proposta lúdica, estimulando também a imaginação e criatividade das dos alunos.

Durante as aulas os alunos puderam refletir sobre como jogar em dupla, em grupo com a cooperação do colega pois tinham atividades que eram duplas ou em grupos. Na dimensão procedimental, os alunos vivenciaram os fundamentos do voleibol a partir da lógica de jogos.

Na dimensão atitudinal, foi possível perceber no trabalho em grupo, pouca cooperação, e respeito entre eles durante as atividades em duplas ou grupos. Pois tínhamos que intervir sempre na tentativa de incluir os alunos menos habilidosos nas atividades na maioria das vezes meninas. Percebemos também pouca percepção espaço temporal dos alunos. Dos 40 alunos em média 28 destes participavam efetivamente das aulas, porém desconsideravam a necessidade de trabalhar em conjunto, ou seja, não compreendiam que era necessário criarem estratégias de jogo, sempre que falavam das atividades ressaltavam apenas a dificuldade de conseguir manter a bola entre eles mesmos. A maioria relatava que não tinha vivenciado esse conteúdo antes e que as aulas eram boas, porém eles não conseguiam jogar uma partida completa sem deixar a bola cair. O que percebemos no exposto é que os alunos na verdade comparavam seus desempenhos a partir dos jogadores profissionais e não como alunos principiantes nessa prática em processo de aprendizado.

Porém, não poderíamos deixar de ressaltar os avanços da turma durante as aulas, nas primeiras atividades os mesmos não conseguiam desenvolver os princípios básicos do vôlei, como manter a bola no ar, e passar a bola para o colega, como exposto anteriormente, no



entanto, ao longo do processo eles começaram a criarem estratégias de jogo, adaptando regras, materiais e espaço e assim foram aprimorando e avançando na apropriação do conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de ensino-aprendizagem o voleibol apresentado aos alunos, foi possível desenvolver essa vivência e práticas, que foram impactantes no processo como todo principalmente por muitos não ter vivenciado o mesmo antes. Assim, através dessa experiência com o voleibol, os/as alunos/as passaram a conhecer e refletir sobre este conteúdo, incluindo em seus repertórios e tornando-se parte dele.

Com relação a turma, foi perceptível a falta de interesse por parte dos alunos com a disciplina, isto é, consideram a disciplina irrelevante no seu processo de formação enquanto sujeitos, priorizando as demais disciplinas e não aceitam reprovações, notas baixas.

Diante disso faz-se necessário pensarmos e refletirmos sobre a organização curricular principalmente em relação aos conteúdos do componente curricular da Educação Física, e a necessidade de problematizar a não sistematização e suas causas.

REFERÊNCIAS

CAMPOS.L.A.S. **Voleibol “da” escola**. Jundiaí [SP] :Fontoura Editora, 146p, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2009.

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

DARIDO, S.C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de educação física**. Revis. bras. Educ. Esp. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan. / mar. 2004.

Disponível em: <http://cepcbolog.blogspot.com.br/>, pesquisado 23 de agosto de 2014.

FERNANDES.A.P.; JÚNIOR.A.S.A. **Aprendizagens no estágio supervisionado produzindo novas formas e sentidos para os registros**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 12, n. 1, 2013.

PIMENTA.S.G.; LIMA.M.S.L. **Estágio e docência** -5. ed- São Paulo: Cortez, 2010.



A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ESTUDO: PESQUISA DE CAMPO NA SALA DE AULA EM UM COLÉGIO DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DE AMARGOSA/BA

Emanoela Sena dos Santos
manu.gcat@hotmail.com (UFRB-CFP)

Jéssica Maiana Ribeiro dos Santos
jessicagt100@hotmail.com (UFRB-CFP)

Cleide Silva Araújo
cleidewxe@hotmail.com (UFRB-CFP)

Maurina dos Santos Nunes
mauryyna@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar o ensino de língua portuguesa com enfoque na metodologia do professor, de modo a verificar como os conteúdos são abordados e transmitidos aos alunos, em uma aula do 6º ano de ensino fundamental do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Amargosa/BA. O corpus deste trabalho constituiu-se a partir de uma observação e anotações em diário de campo, em que o conteúdo trabalhado foi Literatura. A professora disponibilizou a turma livros literários para todos os estudantes, e propôs que escolhessem um poema para leitura em sala de aula. A metodologia utilizada pela docente não foi satisfatória, pois não conseguia atrair atenção dos alunos, apesar de ter o domínio sobre o assunto. Diante disso, ponderamos que se houvesse a utilização de outros métodos, a aula teria maior rendimento. Logo, é necessário que o professor proponha atividades que estejam respaldadas em uma prática pedagógica que leve em conta o diálogo, a interação, a dinâmica, e etc. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer a leitura como objeto de ensino e como conteúdo de Língua Portuguesa, além de contribuir para a ampliação dos estudos sobre o Português do Brasil. Através dessa pesquisa refletimos as teorias estudadas, onde buscamos construir um conhecimento significativo, pois só a partir de experiências vividas é que interiorizamos o conhecimento. Sendo assim, a função primordial deste relato é nortear uma reflexão acerca das ações pedagógicas, buscando meios para melhor orientar o processo de formação de educadores, visando um avanço educacional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Textos Literários. Objeto de Ensino. Metodologia. Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma Pesquisa de Campo, intitulada “A aula de língua portuguesa como objeto de estudo um estudo de caso na turma de uma escola do ensino público na cidade de Amargosa/BA”. Neste intuito de cinscuscrever o objeto de estudo com base no referencial teórico adotado, nos interessa problematizar o ensino de língua portuguesa com enfoque na metodologia do professor, de modo a verificar como os conteúdos são abordados e transmitidos aos alunos



Muitas propostas de ensino são focadas em textos e são centradas, na maioria das vezes, apenas na teoria sem progressão da prática pedagógica. Isso nos leva a refletir, que a leitura não é um exercício de decodificação de palavras, como também a escrita não trata tão somente de reproduzir esses códigos, isto sendo, ambas devem ser construídas reciprocamente para que o aluno possa, de certa forma, aprender e desenvolver em um processo lento e gradual, que envolve muitas etapas.

De acordo com Dionísio (2010) apud Naujorks (2013) “A linguagem só é compreendida se tivermos acesso aos seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (conversar, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção”. Desta forma, é necessário que o exercício da escrita seja algo interativo, dinâmico e, sobretudo, dialógico com o intuito de que a prática alcance a interação entre os alunos.

Sendo assim, o professor deve planejar suas atividades, de forma que haja tempo para refletir sobre os textos e mantenha condições que favoreçam seu trabalho em sala de aula. Dito isso, o trabalho com textos, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos mais eficaz aos alunos, aumenta sua habilidade na interação comunicativa de modo a desenvolver sua competência discursiva não somente na sala de aula, mas no dia-a-dia.

PESQUISA DE CAMPO- OBSERVAÇÃO

Os participantes desta pesquisa foram uma turma de alunos do 6º ano, ensino fundamental, do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Amargosa/BA. Ao contatar esta instituição foi entregue a carta de anuência à diretoria, que autorizou a realização da pesquisa. Nesse primeiro contato, apresentamos a pesquisa a professora de Língua Portuguesa. Isto feito, a observação foi realizada no contexto da sala de aula. Como estudantes pesquisadores/as, ficou acordado a garantia e a segurança de que a colaboradora não será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo de informações, no corpus da discussão da pesquisa.

Após a realização da observação da aula de Língua Portuguesa, com o conteúdo abordado sobre Literatura, problematizamos o que o professor da área trouxe em relação a essa temática, e de que forma os conteúdos foram abordados para os alunos. Como processo metodológico desta pesquisa, foi utilizada uma investigação por meio de uma abordagem qualitativa. Com este procedimento metodológico, buscamos reunir informações empíricas sobre os estudos de Língua Portuguesa como objeto de estudo.



Não tivemos acesso ao plano de aula e, possivelmente, não havia.

A professora disponibilizou a turma livros de literatura para todos os alunos e propôs que todos escolhessem um poema para a leitura em sala. O livro escolhido foi “Poesias Populares – palavras de poetas”, de Henrique Lisboa, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes e Mário Quintana. A sala estava organizada em fila indiana, os garotos se colocaram no lado direito da sala e as meninas do lado esquerdo. A metodologia utilizada pela professora não foi satisfatória, já que a todo momentos os alunos se encontravam dispersos, pois a mesma não conseguia atrair atenção dos estudantes.

Os recursos utilizados pela professora foram o quadro branco e os livros de poemas. O objetivo da aula foi ensinar aos alunos que o poema é dividido em estrofes e versos, é composto por ritmo, musicalidade, rima (repetição de letras e palavras). E ainda, que os poemas pelos quais continham 4 estrofes eram denominados sonetos sendo, 2 estrofes contendo 4 versos, e 2 estrofes com 3 versos. A quadrinha também é composta de 4 estrofes, e cada uma contém 4 versos.

Por último a professora recitou o poema “O tempo é um fio de Henrique Lisboa e levou a turma a questionar-se: “Estamos aqui perdendo tempo?”; “Como temos tecido o nosso tempo?”; Como temos feito a nossa história?”; Como tem sido nossos dias?”. Alguns alunos prestaram atenção na aula, mas apesar da professora ter o domínio sobre o assunto, ela não conseguiu prender a atenção do aluno. Talvez se ela utilizasse outros métodos educacionais a aula teria maior rendimento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação do professor tem sido alvo de debates em discussões que objetiva a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o preparo dos futuros docentes em cursos de licenciatura necessita proporcionar o trabalho com práticas pedagógicas que possibilitem o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso, o professor precisa compreender que a educação não se restringe a sala de aula, juntamente, com as práticas da linguagem. Para o processo de formação docente o educador precisa de formações teóricas e, sobretudo, da efetivação dessa teoria na prática no espaço escolar por meio de atividades didáticas de maneira crítica e reflexiva.

Remeter-se a reflexão para a formação de professores não significa trabalhar apenas com teorias. O trabalho reflexivo opera de modo que a ação e a reflexão operem ao mesmo tempo, ou seja, conhecer e intervir na realidade para muda-la. Isso significa dizer, que tanto a



formação inicial quanto o estágio devem pautar-se na investigação da realidade, sobretudo, nas práticas docentes examinando e questionando criticamente o modo de fazer as práticas e refazelas de modo diferente. Nesse sentido,

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO; GERBAN 2006, p.22).

Como se percebe para se construir uma postura reflexiva faz-se necessário a constante articulação entre teoria e prática, pois essa articulação permite ao professor a construção de novos saberes em sua prática docente. Nesses pressupostos, tendo em vista a relação existente entre teoria e prática, em sua formação inicial, como afirma (BARREIRO e GERBAN 2006, p. 24) “É na elaboração desse saber-fazer que se constrói a autonomia docente”.

Nesses aspectos, é importante destacar, que a prática docente é fundamentada por vários saberes que vão além dos conhecimentos específicos de língua portuguesa, inglesa, literatura, didático-pedagógicos adquiridos na academia. A teoria, por sua vez, possibilita diferentes pontos de vista para realização de uma ação, isto é, o trabalho contextualizado de modo que o professor compreenda aspectos históricos, sociais, culturais da realidade do contexto escolar em que se encontra inserido.

Desse modo, o trabalho do professor passa a ser voltado para uma relação dialógica, interativa e reflexiva que não preza tão somente a transmissão de conhecimentos com método conteudista, mas a busca por procedimentos metodológicos inovadores que se apliquem a realidade da turma. Assim sendo, o papel reflexivo do professor mediante suas práticas pedagógicas com pensamento voltado a progresso do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, juntamente, com o crescimento ético e moral dos mesmos, visibilizando a melhoria da relação professor-aluno, resulta tanto no aumento da potencialidade do professor enquanto educador quanto no entusiasmo ao pretender superar o obstáculo escolar.

No texto “O desafio de ensinar Português”, Bueno (2012) afirma que a maior dificuldade de ensinar a Língua Portuguesa está na crença de que só existe uma regra correta baseada no modelo europeu, não reconhecendo as diversidades dialetais presentes no grande território brasileiro. Segundo a autora, é preciso aproximar o ensino da língua para a realidade de cada lugar quebrando o mito de que a língua é única ou homogênea, mas sim heterogênea. Bueno ainda enfatiza a importância de uma reformulação no ensino da língua portuguesa e,



principalmente, que nessa reforma deve associar o uso das novas tecnologias que por possuir meios atraentes, auxiliam no processo de aprendizagem.

Com base em Malcon (2007), é significativo que o professor escute os alunos, que entenda a sua gramática, (conhecimentos anteriores que trazem em sua bagagem), suas formas de expressão, seus sistemas de valores, suas hipóteses lógicas de existência e a partir dessas vozes e do contexto, o professor apresentará outras perspectivas culturais, ou outras formas de ver e sentir o mundo.

É necessário que o professor, seja ele de qualquer disciplina, leve em consideração a complexidade e a situação da sala de aula, dentre eles o comportamento dos alunos, já que existem características diferentes para cada um. Algumas dessas características dizem respeito: as dificuldades de diálogo entre o discente e o docente; a falta de identificação do aluno pela disciplina apresentada, e ainda, a idade, etnia e origem sócio-econômica. Da mesma forma, o professor também tem a sua complexidade, seu modelo pedagógico, linguístico e metodológico de ensino.

Quanto a utilização do texto literário, é cabível ressaltar sua importância no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o mesmo auxilia na formação do indivíduo muitas vezes estabelecendo proximidade entre os textos a sua realidade. Para confirmar, Moço (2011), nos traz que por meio da didática do texto literário e de uma comunicação intercultural é possível inverter a tendência que os jovens têm de recorrer a determinados estereótipos e de ler acriticamente.

Também afirma Moço (2011), que o texto literário não deve ser tomado como um simples exercício de imaginação artística. Pelo contrário, como salienta Carlos Ceia (2002:53), deve ser considerado como uma nova forma de encarar o mundo, isso porque contato com o texto literário pode trazer novos ensinamentos tanto por meio do exemplo das personagens quanto pela expressão escrita que apresenta.

Diante desses pressupostos, a aprendizagem em geral e a aprendizagem de línguas em particular se encontra relacionada com a forma como o sujeito interpreta o mundo, pois é a partir da sua visão do mundo que o sujeito aprende. No entanto, para que esse diálogo seja possível, é necessário que exista um “engajamento” (Kleiman, 1992:30) entre o leitor e o texto, um envolvimento no qual o leitor se mostre disponível para decodificar os signos que o texto apresenta.

CONCLUSÃO



O presente trabalho apresentou a real situação do nosso ensino, que ainda se adequa ao ensino tradicional, e não a realidade do contexto do aluno. Nessa pesquisa, identificamos equívocos que giram em torno da metodologia do professor, que fazem com que a prática da leitura perca o foco em sua função, ou seja, a interação.

Foi claramente notável que o ensino é uma experiência desafiadora. Diante disso, não existe uma fórmula pronta para o sucesso das articulações entre teoria e prática na sala de aula, assim como foi constatável que o bom andamento das aulas depende tanto dos procedimentos metodológicos do professor quanto da relação interativa entre professor-aluno a fim de que os alunos sintam-se importantes agentes no processo de ensino.

A atividade utilizada pela professora aos alunos do 6º ano – ensino fundamental de uma escola pública do município de Amargosa/BA, não incentivou o prazer pela leitura, a mesma não mostrou o quanto essa atividade é eficaz na vida dos alunos. Ler parece ser um exercício fácil, mas torna-se complexo com a falta de interação e dinâmica. A leitura deve ser trabalhada de forma que estimulem interpretações.

Dessa forma, a prática docente relaciona-se com a interação professor-aluno, com as práticas didáticas metodológicas do educador, que se aproximem com a realidade dos alunos de modo a tornar a prática docente mais desafiadora de modo a desafiar o aluno a sentirem-se ativos a participar das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BERNARDO, A. B; NAUJORKS, J.D.C. **Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa**. Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa. UFRGS INSTITUTO DE LETRAS 7ª Edição. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96182/000918852.pdf?sequence=1>> Acesso em 25 de abril de 2015.

BUENO, Gabriela. **O desafio de ensinar português**. 1964. Revista Giz. Disponível em: <<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=1964>>. Acesso em 24 de abril de 2015.

MALCON, Cristina Feldens. **Ensino de Língua Portuguesa: Desafios e Encantos**. Porto Alegre, 2007

MOÇO, Mafalda Gaspar Dias Mendes. **O texto literário como veículo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Lisboa, 2011.



A ICONOGRAFIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sandna da Silva Santos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
sandnasantos_0@yahoo.com.br)

Luziane Brandão Alves (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
luzianebalves@hotmail.com)

Nayara Lima Santos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
naylima_@hotmail.com)

RESUMO

O uso de recursos metodológicos que permitam uma melhor compreensão acerca do ensino de Ciências está sendo cada vez mais discutido. A inserção da iconografia possibilita propiciar o trabalho de ensino e aprendizagem, como também levando a informação e a contextualização dos conteúdos. Quando se remonta ao campo do ensino de Ciências, sabe-se que os conteúdos abordados tornam-se na maioria das vezes abstratos e que é muito mais complicado entender o que não é visualizado, buscou-se utilizar recursos ilustrativos e representações de mapas conceituais nas aulas de Ciências durante a vivência e contato durante o período de Estágio Supervisionado com alunos de uma turma de Ensino Fundamental trabalhando as imagens dentro do conteúdo que estava sendo exposto, com ênfase nos conteúdos da Botânica.

Palavras – Chave: Iconografia. Aprendizagem. Botânica.

INTRODUÇÃO

O modelo educacional está passando por profundas reformulações buscando proporcionar um ensino mais interativo e mais próximo da realidade no sentido de aprimorar o ensino para os sujeitos da aprendizagem. A inserção de práticas pedagógicas tem um caráter importante, pois quando leva ao campo de ensino de ciências existe uma preocupação em como trabalhar determinados conteúdos que muitas vezes tornam-se abstratos e são apresentados sem existir uma correlação com a vida cotidiana.

O ensino de Ciências precisa despertar nos alunos a curiosidade de conhecer e entender o mundo que os cerca oferecendo suporte para uma reflexão sobre a sua interação com este. Para Bizzo (2008)

Modificar a preparação das aulas, proporcionar momentos de auto-reflexão aos estudantes, oferecer oportunidades para testar explicações e refletir sobre sua propriedade, limites e possibilidades são atividades que ensejarão uma forma muito diferente de ensinar e aprender ciências (BIZZO, 2008, p. 137).

Como discutido por Frison et al (2012), o cenário no ensino e aprendizagem de Ciências na Educação Básica e na formação do profissional docente tem apresentado ao longo da história, diversas influências oriundas da tradição no meio escolar, das orientações curriculares,



dos expostos nos documentos oficiais e nos livros didáticos, resultando num campo rico à múltiplos estudos e investigações.

Um fator relevante para que seja conduzido um bom trabalho é conseguir a atenção dos alunos de maneira que se apropriem do que está sendo discutido e sejam incitados a participarem questionando ou fazendo contribuições ao conteúdo exposto.

O ensino de Ciências está atrelado à cognição de cada aluno. Rosa (2000) afirma que a aula no ensino de Ciências constitui um momento onde o aluno possa manipular as abstrações de maneira articulada e coerente, construindo a partir daí os conceitos necessários ao entendimento da realidade científica.

As estratégias metodológicas como a utilização de recursos de computação, modelos tridimensionais, aulas de laboratório e aulas de campo, são exemplos mais comuns utilizados em sala diariamente. A busca de recursos visuais torna-se uma alternativa no cenário metodológico a fim de permitir ampliar as possibilidades e alcançar o cognitivo dos alunos. Eles fornecem suporte vital às ideias e informações contidas no livro, e por isso merecem atenção especial (Vasconcelos e Souto, 2003). E quando se refere a utilização desses recursos, os modelos iconográficos resultam numa estratégia no campo das Ciências que subsidia a tradicional aula expositiva podendo proporcionar ao professor condições para direcionar os alunos a transformarem o universo da imagem em compreensão.

Considerando o grau de abstração encontrado ao ensinar Ciências no Ensino Fundamental o uso de imagens e ilustrações, aparece como um recurso e uma estratégia importante e valiosa quando utilizados de forma a aproximar o aluno do seu objeto de estudo.

Segundo Barthes (1990), toda representação iconográfica tem seu referente no mundo real. As representações imagéticas podem se aproximar mais ou menos do seu referente real elas precisam ser bem exploradas e o professor tem que estar atento aos alunos no sentido de perceber se a metodologia utilizada está realmente contribuindo de forma positiva no seu aprendizado, pois a leitura que o aluno fizer da imagem pode não ser a mesma feita pelo professor e o recurso pode não alcançar a devida funcionalidade. Uma imagem possui várias vozes, sendo assim, diferentes mensagens podem ser lidas em uma mesma imagem dependendo de quem a observa (NAVARRO E URSI, 2013).

A inserção de imagens dentro do contexto de ensino está atrelada ao desempenho do professor em sala, de modo que permita aos alunos o entendimento daquilo que está sendo representado e o papel dos elementos que norteiam a imagem.

Souza (2014) revela que:



Podemos entender uma imagem, a partir do ponto de vista do criador, como a representação ou interpretação de algo que não está presente e que é capaz de gerar uma série de evocações e sensações no observador; ou do ponto de vista do observador, que é quem lhe atribui ou não os mesmos significados idealizados pelo autor. (...) O grau de realidade com que uma imagem se relaciona com a realidade que representa passa por diferentes níveis, desde a igualdade total (iconicidade máxima) até a abstração total.

Ainda no sentido de trabalho e entendimento, Silva et al (2006), traz uma discussão muito importante em relação as imagens

considera-se o papel da própria materialidade e do suporte da linguagem em questão, ou seja, sua estrutura e sua forma são aspectos que intervêm na constituição dos sentidos. Mas não são os únicos. Intervêm também a posição do sujeito numa dada formação discursiva. Lida a partir de diferentes formações discursivas, uma mesma imagem pode significar de diferentes modos. Deste ponto de vista teórico, trata-se do sujeito inserido e parte de uma história, de uma sociedade e de uma cultura que já vêm constituindo sentidos e modos de leitura. Assim, o sujeito não é o centro ou origem do processo de produção de sentidos, mas parte de um processo que se iniciou *antes* (SILVA, 2006, p. 221).

A inserção da iconografia potencializa a aprendizagem diante dos conhecimentos científicos quando acompanhada do docente como um auxiliador no suporte a interpretação. No processo de ensino-aprendizagem de leitura de imagens, o professor apresenta o papel fundamental de mediador, pois lhe cabe direcionar o olhar do aprendiz bem como auxiliá-lo a superar a crença de que a imagem é uma realidade absoluta (NAVARRO E URSI, 2013). E não está retida no campo apenas de imagens, mas também com mostra Ribeiro e Smaniotto, (2009) “como o conjunto das outras linguagens gráficas, como as fotografias, os gráficos, as tabelas, as gravuras, etc.”.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho foi a aplicação do uso de modelos iconográficos no ensino de Ciências com ênfase nos conteúdos de Botânica com alunos do Ensino Fundamental, enfocando os principais grupos das plantas seguindo a sua ordem evolutiva e suas partes vegetativas e reprodutivas.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado com alunos do segundo ciclo de Ensino Fundamental numa escola da rede municipal no Estado da Bahia durante a vivência de Estágio Supervisionado. Trinta e duas aulas foram ministradas e todos os conteúdos teóricos foram conduzidos a partir de imagens e ilustrações, assim como todo procedimento de reconhecimento dos conhecimentos prévios e construção de conceitos.



A estratégia metodológica consistiu em utilizar a imagem para explicar os conteúdos de Botânica. Os recursos iconográficos foram feitos manualmente em papel cartolina e coloridos com giz de cera e lápis de cor, a fim de ter o enfoque e atenção dos alunos, foram utilizados também recursos presentes na sala de aula – o quadro branco onde foram desenhadas as imagens durante algumas aulas.

O trabalho se estendeu durante toda uma unidade. Os conteúdos abordados em sala foram: Características e reprodução de Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas; Estruturas vegetativas – Raiz, Caule e Folha; Estruturas reprodutivas – Flor, Fruto e Semente.

As aulas eram iniciadas a partir de uma breve apresentação do que seria discutido e em seguida as ilustrações eram colocadas no quadro - sendo este também um suporte nas aulas - referentes ao conteúdo que possibilitasse a contextualização no sentido de não induzir o aluno a uma interpretação incorreta acerca das imagens, ressaltando a todo instante que se tratava de representações e não realidade exata do exposto. Uma ilustração para ser bem aproveitada e apresentar resultados positivos deve ter relação direta com o texto e ser inserida à medida que a informação é apresentada (VASCONCELOS E SOUTO, 2003).

Imagem I - ciclo reprodutivo das Gimnospermas.

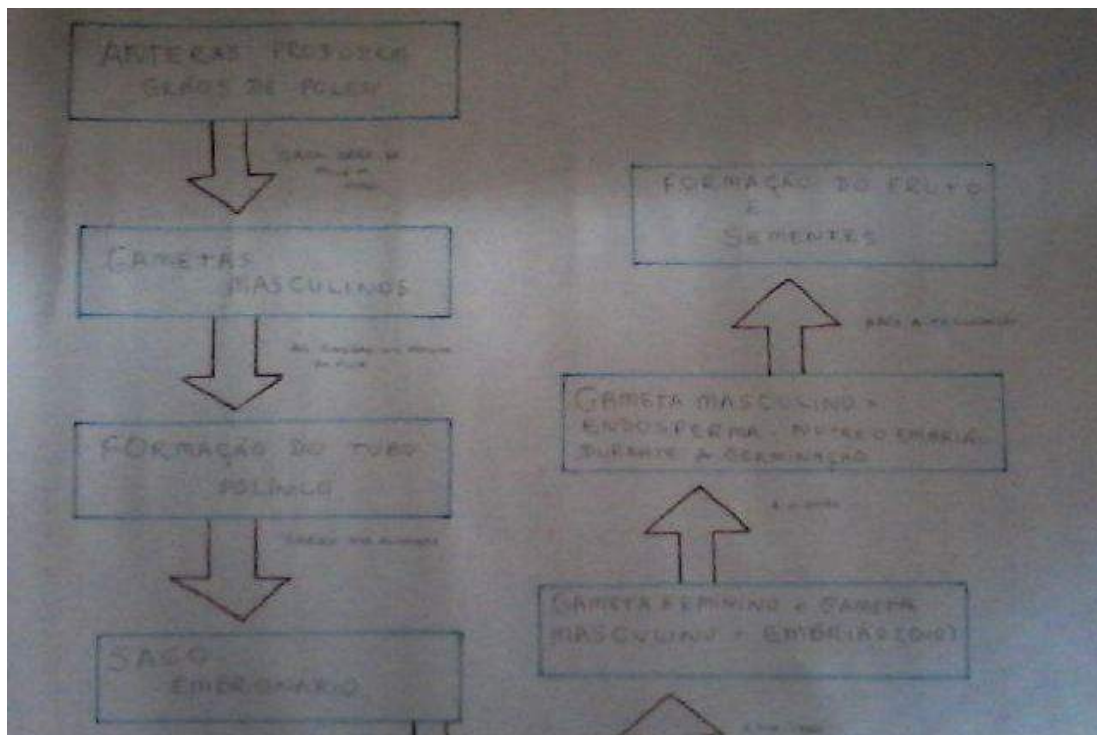
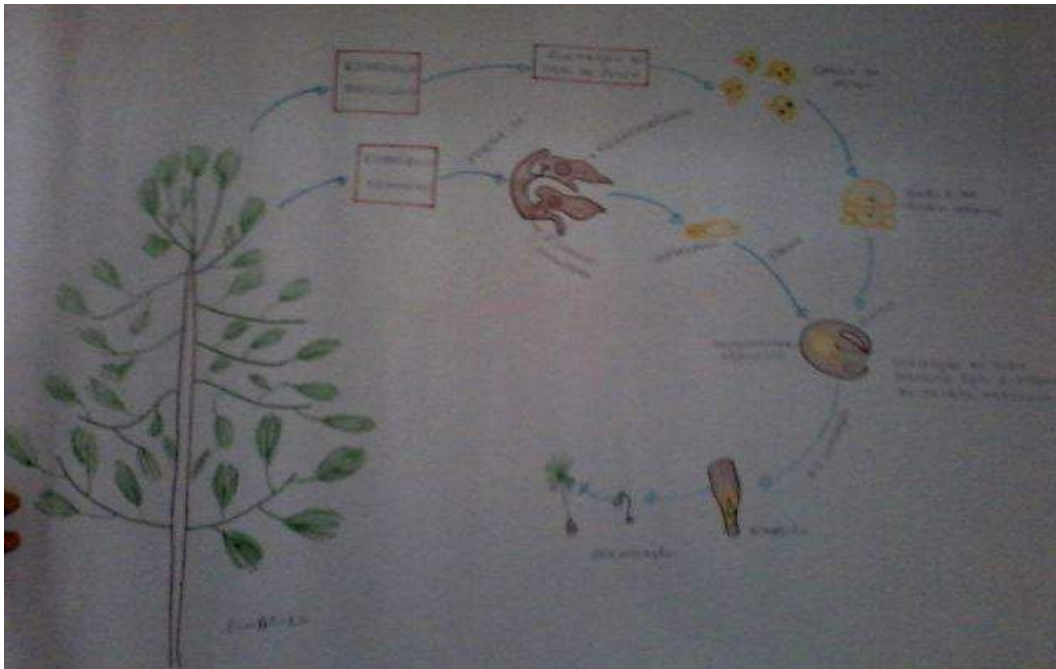




Imagem 2 - ciclo reprodutivo das Angiospermas.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de trabalhar com recursos ilustrativos surgiu das observações feitas no período do estágio supervisionado I, onde diagnosticamos certa dificuldade do professor regente em conseguir a atenção da turma evitando que ela se dispersasse no decorrer da aula.

Durante as aulas que foram utilizadas ilustrações e imagens, analisou-se que o fato de ter algo pra observar e fazer relação com a informação que estava sendo discutida resultava numa maior atenção por parte dos alunos e conseqüentemente participação a partir de questionamentos feitos pelos estagiários após a explicação dos conteúdos acerca das imagens.

Outro fator bastante notório foram as reduções referentes a dispersão durante as aulas e as possíveis conversas paralelas entre os colegas ao lado. A estratégia metodológica foi realizada em turma com adolescentes onde conseguir a atenção destes se torna algo precioso. A inserção de métodos e conteúdos em sala que não possibilite o despertar dos alunos ou que não haja uma correlação com fatores presentes no dia a dia de cada um, ou ainda não possam associar a demais pontos referentes às suas curiosidades, resulta, refletindo de forma negativa no momento da aula com o professor.

Buscando impulsionar um melhor resultado no aproveitamento dos alunos e compreender se o que foi aplicado e desenvolvido em sala de aula contribuiu de maneira positiva na sua aprendizagem, foram utilizadas as mesmas imagens ou similares nas avaliações e atividades propostas. As atividades eram realizadas com múltiplas questões, as quais



continham os recursos iconográficos representavam cerca de 20 – 30% do total (cerca de 2 a 3 das questões, num total de 10 questões presentes nas avaliações). A partir das realizações das verificações de aprendizagem percebeu-se que o nível de acertos dos alunos decorrentes das questões com a inserção das figuras em relação as que não continham eram cerca de 70%.

Houve um cuidado maior durante todas as aulas em como seria a contribuição e a função a ser trazida pelas imagens referente a abordagem nos conteúdos de Ciências, podendo desta forma perceber as diversas interfaces da utilização da iconografia em si, e os diversos campos de conhecimentos, não resumidos apenas nos discutidos acima.

Durante as aulas todos os momentos que se recorriam às imagens para a explicação dos conteúdos foi esclarecido que ali estavam sendo utilizadas representações não sendo algo real, principalmente a alusão a cores de determinadas estruturas internas das plantas ou processos que ocorriam durante o ciclo de vida, a exemplo da esquematização da Célula Vegetal e o processo reprodutivo das Briófitas e Pteridófitas.

Além disso, a inter-relação com os conteúdos e abordagem científica a partir de recursos iconográficos pode funcionar como um impulsionador do desenvolvimento cognitivo de cada aluno à medida que estes se tornam mais apreensivos e interessados na aula.

CONCLUSÃO

Diversificar as aulas para os alunos é uma tarefa nada fácil para o professor que além de ter a obrigação de obter o domínio dos conteúdos precisa adequá-los a turma e utilizar de vários recursos que permitam ao aluno sentir a necessidade de aprender e se apropriar destes.

A utilização de recursos iconográficos constitui uma ferramenta interpretativa no ensino de Ciências de forma geral, como também importante para o profissional que percebe a necessidade de criar e utilizar novos instrumentos que possam motivar alunos oferecendo possibilidade de contextualização com a realidade ao qual pertencem e, ao mesmo tempo, valorize o trabalho do profissional docente que também precisa estar motivado para desenvolver o seu trabalho.

Ficou evidente que os alunos não se motivam muito para as aulas quando elas serão apenas expositivas. Vale ressaltar que nem sempre com recursos visuais, pois os equipamentos precisam ser previamente agendados e algumas vezes já não estão disponíveis e as aulas seguem com os alunos apenas ouvindo ou acompanhando com as ilustrações dos livros quando são orientados para tal.

Percebeu-se também a relevância de determinar os aspectos principais que se deseja alcançar com os recursos metodológicos e as atividades que se pretende trabalhar para que aluno



possa transcender o aprendizado para a sua realidade fora da escola e reflita sobre a importância do que foi apresentado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BIZZO, N. Ciências: **Fácil ou difícil**. 2ª ed. 10ª impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; RIBAS, F. K. **Ensino de ciências e aprendizagem escolar: manifestações sobre fatores que interferem no desempenho escolar de estudantes da educação básica**. 2012. Anais in.: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

ROSA, P. R. S. O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 17, n. 1: p. 33-49, abr. 2000

NAVARRO, T. E. M.; URSI, S. **Utilização didática de imagens por formadores de futuros professores de Ciências**.

RIBEIRO, M. W. SMANIOTTO, M. **Possibilidades semióticas da cartografia e da iconografia no ensino de geografia**. Anais in...: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre - RS, 2009.

SILVA, H. C.; ZIMMERMANN, E.; CARNEIRO, M. H. S.; GASTAL, M. L. CASSIANO, W. S. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. *Ciência E Educação*, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006.

SOUZA, L. H. P. Imagens científicas e ensino de ciências: Uma experiência docente de construção de representação simbólica a partir do referente real. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 92, p. 127-131, jan.-abr. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

VASCONCELOS, D. S.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência E Educação*, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.



CASA DE BRINCAR ALECRIM: UM AMBIENTE DE VALORIZAÇÃO A INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA

Rafaela Guimarães
Casa de Brincar Alecrim.
E-mail: rafiusk80@hotmail.com

Ana Carla Nunes
UNEB.
E-mail: acnpereira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda a experiência da Casa de Brincar Alecrim situada na cidade de Amargosa-Bahia, que valoriza a essência infantil, o brincar. Este espaço oportuniza o brincar simples e natural, sem a utilização de brinquedos ou artefatos tecnológicos, privilegiando as brincadeiras tradicionais e a utilização de objetos e elementos da natureza para construção das brincadeiras. No ambiente utiliza-se metodologicamente das oficinas lúdicas de estimulação infantil que privilegia conceitos e conteúdos importantes para formação humana dos sujeitos envolvidos. As oficinas abrangem áreas como a literatura, música, arte, culinária, jardinagem, estudo da vida e teatro. Percebe-se que na Casa de Brincar Alecrim, embora não seja um ambiente formal de educação, a mesma acontece de maneira lúdica, plena e integral, auxiliando na integralidade dos brincantes como sujeitos individuais e sociais.

Palavras-chave: Casa de Brincar Alecrim. Oficinas Lúdicas. Criança.

INTRODUÇÃO

A Casa de Brincar Alecrim é um espaço lúdico constituído para atender crianças de 02 a 10 anos de idade, situada no município de Amargosa-Bahia. Este ambiente foi idealizado no intuito de colocar ao alcance dos brincantes inúmeras atividades que possibilitassem a ludicidade individual e coletiva, permitindo à criança construir seu significado de mundo. Atualmente a Casa de Brincar Alecrim se constitui em um projeto singular de valorização da infância. O espaço da Casa de Brincar Alecrim traz a proposta de oferecer um ambiente lúdico, sem a interferência de brinquedos tecnológicos, ou midiáticos, onde os brincantes possam construir suas próprias brincadeiras, no intuito de desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a imaginação. São oferecidas oficinas lúdicas que visa realizar um trabalho direcionado, com o intuito de apresentar conceitos e conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento infantil de cada brincante.

OBJETIVO

Objetiva-se oferecer as crianças da cidade de Amargosa-Bahia e dos municípios circunvizinhos um ambiente acolhedor da essência infantil para um desenvolvimento saudável



das crianças, oportunizando o brincar como algo natural e promotor do desenvolvimento infantil, oferecendo um brincar livre e oficinas lúdicas.

METODOLOGIA

A Casa de Brincar Alecrim é estruturada metodologicamente através da oferta do brincar livre, sendo o foco primordial do espaço, aos quais os brincantes constroem as brincadeiras através dos brinquedos estruturados e não estruturados como gravetos, caixas, sementes, pneus, folhas, terra, água e um quintal amplo, onde as crianças o exploram da melhor forma possível. As oficinas lúdicas é outro foco importante na estimulação dos brincantes. Na Alecrim, o trabalho com as oficinas é estruturado com grupos heterogêneos de brincantes, ao qual centraliza-se o foco em um conteúdo da temática do dia. É interessante perceber que trabalhar com oficinas lúdicas, oferece aos brincantes uma interação, pois os mesmos opinam, constroem e auxiliam no desenvolvimento do trabalho. As oficinas foram idealizadas a partir dos

Cada dia acontece uma oficina como: Música: ao qual se estrutura um trabalho de musicalização infantil através de brincadeiras corporais, exploração dos sons, ritmos, brincadeiras cantadas, estimulação da percepção musical, apresentação dos sons de diversos instrumentos musicais, assim como sons extraídos de objetos afins. Durante as oficinas de música, procura-se resgatar cantigas folclóricas, trabalhar com canções da MPB e valorizar cantores da nossa cultura popular.

Arte: exploramos as sensações, o trabalho com materiais reciclados, onde se transforma o “lixo” em algo belo feito pelas crianças, exploramos a pintura, o desenho, a modelagem, o conhecimento de obras de arte, assim como seus artistas, trabalha-se e explora-se o saber-fazer artístico.

Culinária: favorecemos e estimulamos as crianças quanto à alimentação saudável, a origem dos alimentos e seu preparo, propomos atividades que reforcem as características nutricionais dos alimentos, através do manuseio e observação de cores, formas, cheiros, texturas e sabores diversos. Assim, desejamos que as crianças possam aprender de maneira lúdica e prazerosa a importância de comer bem para uma vida saudável. Acreditamos que oferecer atividades como misturar, bater, picar, enrolar, abrir embalagens, entre outras, desenvolve a coordenação motora, assim como estimula atitude, independência e criatividade. Cozinhar exige planejamento, organização, curiosidade e paciência, além de promover a socialização e a interação entre o grupo, contribuindo para a formação dos indivíduos. As oficinas de culinária da Casa de Brincar Alecrim proporcionam aos brincantes momentos lúdicos de brincadeiras,



promovendo trocas e experiências, assim como a degustação de pratos deliciosos feitos por eles mesmos.

Literatura: realiza-se um trabalho de estimulação a leitura, com o objetivo de formar leitores, estimulando a interpretação dos textos lidos e ouvidos através do reconto, do desenho e da dramatização. São utilizados diversos tipos de textos como a literatura de cordel, a poesia, as rimas, entre outros. Se prioriza também a contação de histórias culturais e tradicionais.

Teatro: trabalhamos o desenvolvimento das habilidades para a utilização do corpo de forma expressiva, improvisando, experimentando, estimulando e elaborando a criatividade. Esse trabalho é realizado através da poesia, letras de músicas populares e eruditas, textos filosóficos, monólogos, leituras dramáticas, exercícios corporais, auditivos, visuais, criação de musicais, textos e crônicas.

Jardinagem: os brincantes têm contato com a terra, num trabalho de plantio e cultivo de alimentos. Demonstramos as crianças que o alimento não vem do supermercado, assim como existe o tempo de plantar e de colher, e para isso, precisamos cuidar e ter responsabilidade. Quando os alimentos estão prontos para serem colhidos, as crianças são responsáveis por essa tarefa. Numa roda exploramos o alimento colhido, assim como a degustação do mesmo (hortaliças e legumes que podem ser degustados sem precisar do cozimento).

Estudo da Vida: trabalhamos o conhecimento através de rodas de conversas, pesquisas e exploração sobre ciências, natureza e sociedade.

Enfim, opta-se pela utilização das oficinas lúdicas como metodologia, pois entende-se a necessidade das crianças participarem do seu processo de aprendizagem. Na Casa de Brincar Alecrim, concebe-se a criança como um ser em formação que interagem com/no mundo e não apenas como receptáculo de conteúdos como nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A Casa de Brincar Alecrim é um espaço que proporciona a criança um ambiente lúdico, estimulando a socialização entre elas. O brincar, neste ambiente, é entendido como algo natural e essencial ao desenvolvimento humano, englobando o aspecto motor, cognitivo, social e emocional. A criança que está presente neste ambiente aprende a se relacionar com o outro e consigo mesma, a trocar, explorar, jogar, brincar, elaborar questões internas, desenvolver a linguagem e socializar-se. Trata-se de um espaço que coloca ao alcance do brincante inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, permitindo à criança construir seu significado de mundo.



O espaço com o nome de Brinquedoteca surgiu, pela primeira vez no Brasil em 1981, com a criação da primeira Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis, em São Paulo, voltada para o ato de brincar, atendendo diretamente a criança. Já em 1984, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas, responsável pelo crescimento da preocupação com o brinquedo e com as brincadeiras por todo o Brasil.

De acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), uma Brinquedoteca é “um espaço criado para proporcionar às crianças, oportunidade de brincar de forma enriquecedora e em que há muitos brinquedos, muita magia, muita criatividade e as "brinquedistas" prontas a favorecer a brincadeira”.

Segundo Cunha, a Brinquedoteca é “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos” ... “É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar”.

A Casa de Brincar Alecrim se faz algo mais amplo, pois é literalmente uma casa organizada para que as crianças se sintam pertencente de um ambiente feito para elas. Na Alecrim, utiliza-se as brincadeiras e as oficinas lúdicas como via de construção para a comunicação expressiva dos brincantes, para o seu processo de socialização e desenvolvimento.

Neste ambiente, as crianças são estimuladas a se relacionar com o outro, a aprender a dividir o espaço, a desenvolver a oralidade, as habilidades psicomotoras, o gosto pela leitura, além de compreender a vida, a sua pertença ao mundo, a estar em exercício da vida e desenvolver a imaginação.

O que norteia o trabalho desenvolvido na Alecrim, são as brincadeiras tradicionais e culturais, pois a mesma intermedia a criança no mundo social. Sendo a brincadeira uma das categorias que orienta o ser humano para ser parte de uma determinada sociedade, tem-se que o indivíduo ao brincar, estabelece ações interativas entre os objetos e o mundo que o cerca. No momento em que o sujeito concretiza a ação da brincadeira, ele reconstrói a realidade de maneira simbólica expressando, assim, uma reação através de uma ação. Realizando a ação de brincar, o indivíduo transita na elaboração de questões de ordem emocional.

A brincadeira é uma espécie de “elo” entre a realidade externa e interna, pois joga com a integridade e a divisão do ser humano. Ao lidar com o que é real e com o faz-de-conta, a criança não está apenas propiciando a integração geral de sua personalidade, mas, desenvolvendo sua capacidade de inversão, está à volta com a problemática da verdade e da criação de novidades (WINNICOTT, 1975).



Sendo assim, enquanto categoria, a brincadeira orienta o homem no seu processo evolutivo, ela cria zonas de evolução, onde a criança pode exprimir seus desejos na obtenção de prazer. Neste contexto, há uma relação de ordem que está expressa na manutenção de incorporar regras, ainda que subjetivas da realidade em que faz parte. O brincar, portanto, se reveste de importância por ser a maneira mais prazerosa do indivíduo aceitar o conjunto de regras e normas que o inserem no convívio social.

Brincando a criança aprende a fazer coisas de forma prazerosa e significativa, ela aprende a lidar com informações novas, que passam a fazer parte das suas ações posteriores. “Esse brincar direciona o indivíduo a um contexto sociocultural. Brincando, o bebê ingressa no mundo simbólico” (OLIVEIRA, 1994).

Enquanto categoria, a brincadeira orienta o homem no seu processo evolutivo, ela cria zonas de evolução, onde a criança pode exprimir seus desejos na obtenção de prazer. Neste contexto, há uma relação de ordem que está expressa na manutenção de incorporar regras, ainda que subjetivas da realidade em que faz parte. O brincar, portanto, se reveste de importância por ser a maneira mais prazerosa do indivíduo aceitar o conjunto de regras e normas que o inserem no convívio social.

Sendo assim, a brincadeira assume um caráter essencial no processo de constituição da criança como ser humanizado, o brincar como atividade dominante da infância, garante à criança o processo de desenvolvimento pautado na estruturação e organização das suas capacidades funcionais de ordem mental, motora e social.

CONCLUSÃO

É brincando que a criança aprende a fazer coisas de forma prazerosa e significativa, ela aprende a lidar com informações novas, que passam a fazer parte das suas ações posteriores. Através do lúdico que as crianças criam uma significação de mundo. Desta forma, as aulas mediadas na educação infantil precisam estar permeadas de experiências plenas, ao qual a aprendizagem de fato aconteça. Para Luckesi (2004) “uma atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência.

Na Casa de Brincar Alecrim vivenciamos o pensamento de Freud, (2006) quando ele expõe que: “[...] seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira, e dispende na mesma muita emoção. A antítese do brincar não é o que é sério, mas o que é real”. Procura-se a cada dia explorar o brincar, a ludicidade e a



simplicidade, valorizando a criança com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil na sua totalidade.

Pelo presente exposto, utiliza-se do pensamento de Manoel de Barros, "(...) Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. (...) Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. (...)". Desta forma, a Casa de Brincar Alecrim é um espaço que a cada dia promove a valorização da infância, oportunizando as crianças vivências significativas a sua formação como pessoa, promovendo momentos prazerosos através da estimulação dos sentimentos afetivos, cultivando a sensibilidade para percepção do mundo, vivenciando tudo isso num universo lúdico, favorável a imaginação, ao sonho e a plenitude do que é ser criança.

Referências

- BACELAR, Vera. **Ludicidade e educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros do livro: Memórias Inventadas - As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo, SP: Editora Planeta, 2010.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneio**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. IX. p.135-143. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Original Publicado em 1908)
- LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: mar. 2016.
- _____. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaio 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.
- OLIVEIRA, Vera Bastos. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA

Jucelma Brito dos Santos
Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores
pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: jucelmabsantos@hotmail.com

Viviane Borges Souza
Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores
pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: vyviane_17@hotmail.com

Elisangela Lemos Pitta
Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores
pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: laly_pitta@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar o estágio supervisionado referente à disciplina Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O estágio ocorreu na turma da EJA do CAPS Pássaro Livre na cidade de Amargosa/BA, situado na Avenida Aloísio Borges, no período de 11 de novembro de 2015 a 08 de dezembro de 2015. O estágio ocorreu no turno matutino e vespertino, à turma a qual realizamos a prática possui vinte e cinco alunos, com idades variadas e com patologias diferentes, o que requer do professor maior atenção e cuidado na hora de desenvolver as atividades, assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se um desafio. O estágio na EJA realizado no CAPS Pássaro Livre nos proporcionou novos conhecimentos, nos enriquecendo com a prática de um trabalho voltado para alunos tão especiais, com seus conflitos e suas bagagens de experiências diversas, pelo olhar atento e observador, pelo desejo de participar, de aprender, de interagir, de trocar experiências e acima de tudo do respeito ao próximo.

Palavras-chave: Estágio; EJA; Saberes docente.

INTRODUÇÃO

O estágio tem por objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural, através das situações vivenciadas no dia a dia de trabalho, lidando com a realidade do ensino e da aprendizagem, além do trabalho pedagógico nas múltiplas manifestações (SILVA; PAIVA; MAGALHÃES, 2013). No processo de observação do estágio é possível por meio do enfrentamento da realidade, conhecer o meio profissional ao qual



pertenceremos futuramente. É nestes momentos que aprendemos o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica, além de nos proporcionar conhecimentos indispensáveis para análise e reflexão da nossa futura atuação profissional.

Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 6).

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar o estágio supervisionado referente à disciplina Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O estágio ocorreu na turma da EJA do CAPS Pássaro Livre na cidade de Amargosa/BA, situado na Avenida Aloísio Borges, no período de 11 de novembro de 2015 à 08 de dezembro de 2015. À turma possui vinte e cinco alunos, com idades variadas e com patologias diferentes, o que requer do professor maior atenção e cuidado na hora de desenvolver as atividades, assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se um desafio. Em 1999 se iniciou O Programa de Saúde Mental em Amargosa no Ambulatório de Saúde Mental, só em 2002 que foi inaugurado O CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Os usuários da Instituição apelidaram o local de Pássaro Livre, assim, passou a ser chamado CAPS Pássaro Livre, o qual está instalado na antiga Santa Casa de Misericórdia, o CAPS possui cerca de cento e quinze usuários cadastrados com diferentes modalidades e níveis de deficiência mental, como por exemplo, neuroses graves, psicoses, oligofrênias leves a moderadas, esquizofrenia e transtornos bipolares.

METODOLOGIA

No dia 11 de novembro de 2015 nos apresentamos para a coordenadora do CAPS Pássaro Livre solicitando o seu consentimento para a realização do estágio. Seguimos com uma reunião com a coordenadora, na qual nos foi explicado como se desenvolve e quais são os tipos de atividades e atendimentos oferecidos aos usuários do CAPS, além de nos informar alguns cuidados e comportamentos que deveríamos ter para a realização das atividades com os usuários. Fomos em seguida ao encontro da professora que atua na educação de jovens e adultos que são usuários do Caps. Tivemos um momento para explicar para a professora o nosso desejo de estar desenvolvendo o estágio da EJA com a turma dela, assim como também nos foi proporcionado por ela, informações de como se desenvolvem as aulas, como o planejamento destas deve ser pensado com enfoque na ajuda a inserção destes alunos no meio social, assim



como a noção deste ser um trabalho diferenciado em que ao longo do dia são desenvolvidas diversas outras atividades (acolhimento, oficinas profissionalizantes e terapêuticas, atendimento individual e em grupo, palestras...). A partir deste momento prosseguimos com dois dias de observações, dois dias em co-participação e cinco dias de regência. Assim, o estágio foi marcado por três etapas, sendo elas: observação, co-participação e regência, essas etapas foram de suma importância para conduzir o estágio, pois proporcionou conhecer os alunos de maneira singular, o que contribuiu positivamente no momento da regência, as atividades foram desenvolvidas em grupo de três pessoas.

OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DO CAPS PÁSSARO LIVRE: DIALOGO ENTRE CONTEÚDO ESCOLAR E O CONTEÚDO SOCIAL

Fizemos a observação do cotidiano da Instituição, na qual constatamos que o ensino-aprendizagem acontecem não apenas nos horários das aulas da turma da EJA, mas a todo tempo na rotina dos usuário. As atividades desenvolvidas são acolhimento, atendimento individual, atendimento em grupo, palestras, atendimento de família, visitas domiciliares, oficinas profissionalizantes (artesanato com materiais reciclados, culinária), oficinas terapêuticas (violão, karaokê, relaxamento, comemoração dos aniversariantes do mês, participam anualmente de passeio para a Ilha de Itaparica e diversas apresentações culturais na cidade), assembleias, parcerias interinstitucionais e encaminhamentos. Deste modo observamos que atividades realizadas pela Instituição colaboram para inserção dos seus usuários à sociedade, a partir daí começamos a discutir a construção do plano de aula, pois o mesmo não deveria restringir a penas aos conteúdos, mas a junção de conteúdos escolares com conteúdos sociais, tendo o dialogo entre os mesmos. Segundo Pimenta (1961, p. 75) espera-se que o professor:

[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1961, p. 75).

Para que melhor entendermos essa dinâmica nos deleitamos nas aulas da professora da turma da EJA. Notória a preocupação da professora no processo de aprendizagem dos alunos, podemos resumir as aulas através das seguintes palavras: dinâmica, contextualizada, criativa, divertida, interessante e desafiadora.



CO-PARTICIPAÇÃO: APRENDENDO COM A PROFESSORA E OS ALUNOS

A co-participação foi um processo que possibilitou uma aproximação maior com esses alunos, pois a partir do momento que auxiliamos no desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, passamos a conhecê-los de uma maneira subjetiva. Esse processo possibilitou conhecer as especificidades de cada aluno, bem como suas dificuldades e habilidades, como também os diferentes níveis de conhecimento que cada um apresenta. Descobrimos também, que são pessoas extremamente carentes de atenção, com o tempo, eles passaram a se sentir cada vez mais a vontade com nossa presença, compartilhando suas difíceis realidades, seus sonhos, enfim, suas histórias de vida.

Aprendemos com a professora que devemos respeitar o tempo de cada aluno, pois além da heterogeneidade da turma, a os níveis de deficiência mental de cada um. Aprendizagem que nos ajuda enquanto estagiarias na construção do nosso saber-fazer e na identidade como futuras professoras e na preparação para a regência. Sabendo que para regência ter sucesso deviríamos primeiramente amar os nossos alunos, amar significa “querer para eles o que você quer pra você mesmo” (FREIRE, Paulo e HORTON, Myles, 2003, p.174). Pois, segundo Freire e Horton, 2003, p.174, uma boa educação “não seria nada acerca de métodos ou técnicas. Seria amar as pessoas primeiro”.

REGÊNCIA: ENSINAR E APRENDER

A regência foi pensada, planejada e preparada antecipadamente, na qual elaboramos um projeto para tentar contribuir com a Instituição na inserção social dos seus usuários, o projeto trabalhou com o Direito do consumidor. Acreditamos que tal proposta foi de fundamental importância para os usuários alunos da EJA, pois lhes informou sobre seus direitos como cidadãos, além de lhes auxiliar no ato de fazer compras de maneira independente, segura e econômica. Desta forma estaríamos trabalhando neste processo de ensino e aprendizagem quais são os direitos que eles possuem, como otimizar o tempo na hora de fazer comprar (sabendo como os produtos estão distribuídos no supermercado), como economizar o dinheiro (através da lista de compras já estabelecida antes de ir ao supermercado, permitindo que seja comprado apenas o necessário).



RESULTADO E DISCUSSÃO

Como já esperado, os alunos participaram das aulas com maior alegria, isso nos motivava a contribuir mais e mais nas suas formações, achávamos que o que levamos era pouco, mas eles nos agradeciam “o pouco” de maneira verbal e não verbal. A turma da EJA do CAPS Pássaro Livre pode-se afirmar que é a turma dos sonhos de qualquer professora, são alunos interessados, motivados, participativos, humorados e carinhosos. Queríamos lhes ajudar mais, ajudá-los a compreender e exercer seus direitos como cidadãos, a não permitirem ser enganados quando forem fazer as compras, a não deixar ser humilhados por pessoas preconceituosas e desumanas. Entendemos que todas as pessoas têm o direito de ir e vir, de usufruir de seus direitos e que nenhuma doença ou qualquer outra coisa possa lhes negar isso ou excluí-los. Reyes (2011, p.1) afirma que:

As pessoas deficientes por não serem vistas pela sociedade como “normais”, muitas vezes são dela excluídas e, conseqüentemente sem acesso à educação, lazer, vida social. Assim, tendem a se fecharem no ambiente familiar, que, frequentemente, também, é um lugar de exclusão.

A regência foi uma experiência de grande relevância em nosso processo de formação, pois por meio deste ato é possível conhecer melhor as atribuições da nossa futura profissão, como também é o momento em que a teoria e prática se encontram, atravessando a ponte acadêmica para a realidade em sala de aula. A respeito da prática docente, Pimenta (2001) aponta que o estágio é uma atividade que precisa ser realizada pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os estudantes devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber, observar, descrever, registrar, propor alternativas de intervenção”. (PIMENTA, 2001, p. 76).

CONCLUSÃO

O estágio possibilita a experiência da realidade da ação profissional. É a partir dele que podemos vivenciar a infinidade de conhecimentos adquiridos no dia a dia da sala de aula, é no estágio onde nos surpreendemos, nos desafiamos, nos desapontamos e nos realizamos. Pois, todo percurso é possível diante da tarefa proposta, por meio do envolvimento e responsabilidade na execução de cada etapa do processo de ensino/aprendizagem. O estágio na EJA realizado no CAPS Pássaro Livre nos proporcionou novos conhecimentos, nos enriquecendo com a prática de um trabalho voltado para alunos tão especiais, com seus conflitos e suas bagagens de experiências diversas, pelo olhar atento e observador, pelo desejo de participar, de aprender, de



interagir, de trocar experiências e acima de tudo do respeito ao próximo. Os alunos da turma têm sede de aprender, mas na verdade são eles que ensinam. Ensinam sem ao menos perceberem tal ato de ensinar. Ensinam o respeito ao outro, a não julgar sem conhecer, a amar o próximo... Ensinar esse que moldam o professor, o ser humano a ser mais humano. Fomos moldados a cada dia do estágio, e a cada dia que retornamos para nossas casas levamos mais do que deixamos, aprendemos mais do que ensinamos. Percebemos que a identidade profissional não será constituída em um só momento, mas, será lapidada ao longo do exercício da profissão e através de uma formação contínua.

REFERÊNCIAS

ABREU, Miguel Fernandes de; SOUZA, Telma Ferreira de; FAGUNDES, Diego Santos. **Os efeitos da massoterapia sobre o estresse físico e psicológico.** Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, jan-jun, 2012. Disponível em: www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/.../94. Acesso em: 28 de novembro 2015.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminha se faz caminhando: conversa sobre educação e mudança social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores– Saberes da docência e identidade do professor.** R. Fac. Educ., São Paulo, v 22, n, 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

SILVA, I. T.; PAIVA, A. B.; MAGALHÃES, C. **A experiência do estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: primeiros apontamentos.** Revista Eletrônica Pro-docência/Uel. Edição N°. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 28 de novembro 2015.

REYES, Ana Carolina Rodriguez. **Deficiente mental e a Educação Física Adaptada** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - N° 156 - Maio de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 28 de novembro 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.



SISTEMA ENDÓCRINO: UMA VIA DENTRO DE MIM

Manoela de Jesus Pinheiro Ferreira (UFRB)
manuh.jesus@bol.com.br

Luziane Brandão Alves (UFRB)
luziaebalves@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho trata do uso da ludicidade na sala de aula como método para o ensino e aprendizagem das vias hormonais do sistema endócrino. A proposta consiste na utilização de um jogo educacional com o objetivo de levar os alunos a relacionar o sistema endócrino com a fisiologia do próprio corpo, com ênfase na atuação de hormônios sexuais. O jogo tem como público alvo alunos do Ensino Médio. Confeccionado com materiais de baixo custo, visa o trabalho em equipe na montagem de uma via hormonal, onde a equipe vencedora será aquela que montar a via corretamente em tempo mínimo. O referido jogo foi avaliado pelos cursistas da disciplina Tópicos em Educação I presente na matriz do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. E todos declararam que o jogo proposto permite a compreensão do conteúdo, levando aos estímulos da cognição e da interação e o trabalho em grupo permite uma troca de saberes e discussão de conhecimentos prévios nos grupos e todos afirmaram que usariam a proposta em sala de aula. Esta proposta relaciona o brincar, o pensar e o aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; jogos; Vias Hormonais; Sistema Endócrino.

INTRODUÇÃO

A inserção da ludicidade em sala de aula vai além da simplicidade de apenas brincar, podendo ser utilizada e usufruída em qualquer modalidade e nível de ensino. Galdino e Galdino (2012) afirmam que atividades lúdicas constituem em uma ferramenta pedagógica com caráter essencial, auxiliando muito o professor no processo de ensino, desse modo, o educador proporciona aos seus alunos uma forma de aprender descontraída que bem mediada pelo professor motiva os alunos a participar ativamente do processo educativo, despertando a curiosidade, a criticidade e, por conseguinte, sendo construtor do seu conhecimento. O lúdico é importante em todas as faixas de idade, e não pode ser visto apenas como diversão, já que facilita o processo de construção do conhecimento (SANTOS, 1997 apud ANTUNES e SABÓIA-MORAIS, 2010).

Os jogos educacionais podem ser utilizados com o objetivo de facilitar a transposição didática e a socialização do conhecimento. “Os jogos podem aumentar a motivação, a cognição



e a criatividade favorecendo o desenvolvimento social e facilitam a aprendizagem” (ANTUNES e SABÓIA-MORAIS, 2010, p.1).

O sistema endócrino é composto de diversas glândulas presentes no nosso corpo, as quais produzem substâncias reguladoras os hormônios, com determinadas funções no nosso corpo, atuando em tecidos alvo, através de receptores que são específicos.

Propor atividade que envolve os alunos numa participação ativa para o ensino dos sistemas do corpo humano, com ênfase no sistema endócrino, possibilita uma aprendizagem significativa e interacional, onde os alunos possuem papel importante na construção do próprio conhecimento. O jogo quando bem planejado promove o aprender brincando.

O sistema endócrino é um assunto pouco abordado em sala de aula e as vias hormonais podem adquirir o estigma de ser algo complexo para a compreensão pelos estudantes e a ludicidade como proposta metodológica pode dinamizar e facilitar a aprendizagem, tornando-a mais prazerosa.

OBJETIVO

Propor uma estratégia didática para levar os alunos a relacionar o sistema endócrino com a fisiologia do próprio corpo, com ênfase na atuação de hormônios sexuais.

METODOLOGIA

A atividade utilizada tem como público alvo alunos do Ensino Médio. O jogo foi confeccionado usando isopor forrado com T.N.T e cola e peças confeccionadas em E.V.A para a inserção dos conceitos chaves, constituindo materiais de baixo custo. O painel de isopor foi marcado com números de 1 a 20 onde os alunos deveriam inserir os conceitos da via constituindo uma sequência pelo estímulo de uma glândula e a produção final de um hormônio sexual atuando em homem ou mulher. O jogo inicia-se com a divisão da turma em equipes e a entrega das peças da via que serão analisadas por eles durante 3 minutos. Os painéis para a via serão entregues em seguida e a montagem ocorre a partir do início determinado pelo docente. A equipe que finalizar a via levantará o painel e não poderá realizar interferências. Se acaso, as peças forem inseridas erroneamente a equipe desce uma colocação. Aquela que montar a via corretamente em menor tempo vencerá o jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



O referido jogo foi avaliado pelos cursistas da disciplina Tópicos em Educação I presente na matriz do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. O processo de avaliação constou de um questionário, contendo perguntas objetivas sobre a qualidade, facilidade na aplicação, abordagem correta dos conteúdos, promoção da atividade em grupo.

O total de 93,3% dos estudantes afirmaram que a atividade engloba o conteúdo. Todos declararam que o jogo proposto permite a compreensão do conteúdo, levando aos estímulos da cognição, da interação e o trabalho em grupo permite uma troca de saberes e discussão de conhecimentos prévios nos grupos. Quando indagados sobre a utilização do jogo enquanto estudantes de um curso de Licenciatura e futuros docentes, todos afirmaram usariam a proposta em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da via torna-se uma estratégia metodológica que visa à aprendizagem não caracterizada apenas pelo ensino tradicional como é comumente visto, mas uma forma que inter-relaciona o brincar, pensar e aprender em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. M.; SABÓIA-MORAIS, S. M. T. O jogo educação e saúde: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de ciências. **Rev. Experiências em Ensino de Ciências**. v.5. n. (2). p. 55-70, 2010.

SANTOS, S. M.P (1997U apud GALDINO, A.; GALDINO, S. A ludicidade como mediação pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos na escola municipal Marcionílio Rosa – Irecê/BA. **Revista Discentes**. 1ª ed. Dezembro, 2012.



EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Adriana Sandes Mota (UFRB/ adriana_mota1@hotmail.com)

Caiane dos Santos e Santos (UFRB/ caiane.santos@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho é fruto das vivências no componente curricular Prática Reflexiva na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Curricular Supervisionado) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O objetivo desta comunicação é trazer, a partir de um relato de experiência, algumas inquietações e discussões acerca do processo de iniciação à docência propiciado pelo estágio com intuito de contribuir com a formação docente dos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Será relatado o percurso trilhado pelas estagiárias no período em que estiveram inseridas na escola, desde contato inicial até o encerramento das atividades, sempre tomando como ancoragem o referencial teórico sobre a docência, estágio e formação de professores que acompanharam e nutriram nossas ações e reflexões em todo nosso percurso formativo enquanto estagiárias. Pretendemos trazer reflexões de cada etapa do estágio (período da observação, coparticipação, planejamento e regência) buscando tensionar o estágio como o “lugar” privilegiado e estratégico nos cursos de Licenciatura de “tornar-se professor”; o lugar para a construção da identidade, saberes docentes e prática profissional. Assim, além de relatarmos nossa experiência esperamos contribuir com futuros estágios através das questões aqui problematizadas. Defendemos que os cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, devem, a partir de uma diversidade de experiências curriculares, caminhar no sentido de proporcionar vivências em que o estagiário, futuro docente, possa desenvolver sua competência e identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A ideia que se tinha de estágio era a de ter que colocarem prática tudo aquilo que veio sendo ensinado nos últimos anos no curso, isso gerou sentimentos como: insegurança, medo, preocupação em não dar conta etc. E também vários questionamentos: como seremos recebidas pela professora regente? E a turma, será que vamos conseguir ter o domínio necessário e realizar o nosso trabalho? Era isso que se passava em nossas mentes até conhecer o nosso campo.

O estágio aconteceu em uma escola de ensino fundamental I na cidade de Amargosa-BA, conhecida como: *Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira*, localizada no bairro Santa Rita, numa turma de 2º ano, turno matutino. A mesma era composta por alunos na faixa etária entre sete a oito anos, sendo vinte e cinco alunos ao todo, do sexo feminino e masculino, a maioria apresentava uma vulnerabilidade social por se tratar de um bairro periférico.



A recepção que tivemos ao chegar tanto na escola quanto na sala de aula foi surpreendente, visto que em alguns casos a presença de estagiários não são bem-vindas nas instituições escolares, mas em nosso caso aconteceu o contrário, fomos muito bem recebidas, o afeto e alegria dos alunos e da professora regente eram visíveis. Isso nos passou muita segurança e confiança para iniciar o estágio.

O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

O período de observação no estágio se caracteriza como um momento de reflexão e discussão sobre a prática, propiciando a nós futuras pedagogas um contato inicial com a realidade na qual iremos atuar. Essencialmente tem como propósito fazer com que estabeleçamos relação entre a realidade da sala de aula e da escola, explorando, especialmente o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente fomos à escola conhecemos um pouco da estrutura. Na sala em que fomos alocadas conhecemos a turma e fomos apresentadas ao grupo pela professora da classe, juntamente a regente, fizemos alguns acordos em relação ao horário, frequência e conduta enquanto estagiárias dentro da instituição.

No segundo momento a professora regente iniciou sua aula como de costume. Iniciada com uma oração seguida da chamada realizada por um aluno previamente escolhido, sucedido pelo “Tempo pra gostar de ler”¹. Os alunos estavam eufóricos com a nossa presença e um tanto inquietos, desta forma, para conter a inquietação deles e colaborar com a aula a professora regente nos solicitou que auxiliássemos os alunos nas atividades que vinham sendo propostas. Nesse auxílio deveríamos centrar nossa atenção para aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades de atenção e na aprendizagem.

A CO-PARTICIPAÇÃO

O período de co-participação aconteceu entre os dias 06, 09 e 10 de Abril de 2015. Essa etapa nada mais é do que a continuação da observação participante que já vínhamos desenvolvendo no momento anterior do estágio; nessa fase algo nos chamou muito a atenção que foi o papel da professora regente, suas orientações a todo momento sobre o que realizava foram bastante pertinentes, com isso percebemos a importância da mediação do conhecimento

¹ Esse é um momento que faz parte da rotina das atividades pedagógicas da sala observada, onde a professora oportuniza aos alunos a leitura de diversos gêneros textuais de uma forma lúdica, diversificando os textos apresentados, envolvendo os alunos e tornando prazeroso o hábito pela leitura.



através da metodologia do "aprender fazendo". Neste contexto, notamos o constante envolvimento da turma com a atividade proposta em sala e, conseqüentemente, a aprendizagem fluiu de maneira satisfatória, pois, atingiu o objetivo proposto sem nenhuma dificuldade.

O PAPEL DA PROFESSORA REGENTE

O estágio se configura como um momento ímpar em nossa formação por possibilitar a aproximação entre a formação acadêmica e a realidade profissional, entre o professor experiente e o professor em formação. Uma experiência importante de aprendizado e troca de saberes, uma socialização profissional e de construção de identidade. Nesse contexto que se faz importante o papel do professor regente.

Corroborando Pimenta e Lima (2004) afirma que o estágio na formação inicial deve ser compreendido como um espaço para aprender e preparar-se para exercer a profissão docente, desenvolvendo competências e saberes necessários para a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências e aos desafios da sociedade contemporânea.

A regente orientou durante os três períodos: observação, co-participação e regência. No período de observação a mesma se mostrou bastante preocupada com alguns alunos que segundo ela apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas não sabia exatamente qual era a necessidades destes por não possuírem um laudo diagnosticando o problema. Com isso, notamos algo nessa professora que a faz diferente e que alguns professores ignoram muitas das vezes por acharem que terão mais trabalho, que foi o cuidado e preocupação em ajudar esses alunos. Tornando assim um exemplo a ser seguido na prática pedagógica.

A REGÊNCIA

A regência aconteceu durante cinco dias, onde assumimos o papel de professoras da educação básica, nos anos iniciais. Os momentos realizados foram de acordo com o planejamento. Durante a nossa regência aconteceram alguns contratempos, ou seja, alguns planos de aula não deram certos, então tivemos que repensá-los e mudá-los para atender as necessidades da turma. Não houve outras eventualidades.

A regência nos proporcionou uma experiência ímpar, nos mostrou a realidade do ensino fundamental I, e alguns tipos de contratempos os quais citamos a cima, que devemos esperar deste campo. Portanto, a realização deste estágio foi de grande relevância para o processo de formação das estagiárias.



OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo abordar o relato de experiências vividas, durante a atuação no estágio nas séries iniciais do ensino fundamental I, por duas graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia em pleno processo de formação. Pretendemos trazer um pouco de cada etapa do estágio para fazer uma síntese da nossa vivência em sala de aula. Assim, além de relatarmos nossa experiência esperamos contribuir com futuros estágios através das informações aqui arremetidas.

METODOLOGIA

Subdividimos este relato de experiência em algumas seções, sendo elas: O período de observação: o qual observamos a turma durante três dias para conhecer o perfil da turma. A coparticipação: Esse momento realizamos uma observação participante, acompanhamos o trabalho realizado pela professora regente e auxiliamos os alunos nas atividades propostas durante três dias. O papel da professora regente: Observamos suas metodologias, a dinâmica usada com a turma, bem como recebemos todas as informações por ela dadas, às quais iriam ajudar no desenvolvimento do nosso plano de aula. O planejamento: Acompanhamos as reuniões de planejamento da escola e junto com a professora regente realizamos o nosso planejamento. A regência: momento no qual colocamos em prática tudo aquilo que foi planejado e nos colocamos como professoras, desenvolvendo nossas habilidades.

Dessa forma, abordaremos detalhadamente cada etapa do estágio, apontando as dificuldades encontradas e as medidas que tomamos a esse respeito, a contribuição da professora regente nesse processo, os planejamentos que deram certo e os que não deram, como também, relatamos os procedimentos de cada aula.

RESULTADOS FINAIS

Levando em consideração todo o processo em questão podemos afirmar que os objetivos delimitados para a realização do estágio foram alcançados com êxito, pois, tivemos sucesso no domínio da turma, ensinamos os conteúdos planejados de maneira satisfatória, conseguimos conquistar o interesse dos alunos, a relação entre professor/aluno se deu de forma respeitosa, ministramos as aulas de maneira confiante e com domínio dos conteúdos, além de demonstrar também habilidades com as técnicas de ensino.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO



Com o estágio finalizado, concluímos que essa foi uma experiência em que foi proposta uma nova reflexão sobre a prática docente, como pensar sobre as situações encontradas em sala de aula: Como lidar em determinados momentos? De que forma avaliar os alunos que se mostraram em fases diferentes de aprendizado? Qual método trabalhar com a turma e chamar a atenção dos alunos para as atividades.

O momento do estágio foi um ensaio para a prática que nos deu uma base sobre a cultura escolar e a realidade da sala de aula, e o mesmo é uma fonte importantíssima de troca de aprendizado que não pode ser substituída durante a formação acadêmica. Com isso, notamos, então, a importância da disciplina “Prática reflexiva na docência dos anos iniciais” dentro do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB.

REFERÊNCIAS

RELATÓRIO DA PRÁTICA DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/08/RE_Maria_Martins.pdf/Acessado em: 20 de Maio 2015.

PRÁTICA NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/pratica.asp> Acessado em: 20 de maio de 2015.

FELTRIN, Gabriel Bertochi; MORAES, Denys Ricardo Ferreira de. **A importância da Educação Física no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. 8ª Mostra acadêmica UNIMEP. Ano 2010.

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

LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liberar Livro. 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O PIBID: UMA EXPERIÊNCIA E MUITAS APRENDIZAGENS

Livia Karen Figueredo de Jesus

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP.

Bolsista PIBID-Capes/UFRB.

E-mail: livia.karen@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa socializar experiências vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A problemática norteadora do trabalho consiste em relatar as experiências vivenciadas durante a realização de atividades envolvendo contação de histórias e sua influência para o desenvolvimento das crianças. Assim o relato de experiência foi construído através da realização e observação de uma atividade realizada por bolsistas-ID e por uma supervisora, no âmbito de uma instituição de Educação Infantil. Alguns estudiosos da área de educação tais como Moraes (2002), Freitas (2012) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foram utilizados para fundamentar o relato e a reflexão do mesmo. E ao realizarmos as contações podemos perceber o quanto é importante para as crianças terem momentos onde eles podem imaginar, conhecer outras culturas, viajar através da imaginação e vivenciar momentos artísticos. Diante do exposto é inegável a importância da contação de história para o desenvolvimento infantil, assim é essencial que os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e os profissionais que ainda se encontram e formação tenha conhecimento sobre essa temática.

Palavras-chave: Contação de história. Educação Infantil. Prática-pedagógica. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa socializar experiências vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esse programa tem por objetivo proporcionar aos graduandos em licenciaturas, a iniciação à docência ainda durante a formação, além de promover a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Durante as colaborações realizadas pelos bolsistas do subprojeto de Pedagogia, podemos vivenciar o cotidiano docente em uma instituição de Educação Infantil. Além de observar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. E por reconhecer a importância da temática tem-se em vista a exposição de uma atividade realizada.

A problemática norteadora do trabalho consiste em relatar as experiências vivenciadas durante a realização de atividades envolvendo contação de histórias e sua influência para o desenvolvimento das crianças. As atividades foram realizadas por bolsistas-ID e por uma supervisora, no âmbito de uma instituição de Educação Infantil.



O referido trabalho está estruturado de forma a trazer as nossas percepções acerca da atividade e as práticas pedagógicas utilizadas. Sempre correlacionando as atividades com a importância do ato de contar histórias para as crianças. Alguns estudiosos da área de educação tais como Moraes (2002), Freitas (2012) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) foram utilizados para fundamentar o relato e a reflexão do mesmo.

OBJETIVOS

Durante as realizações das atividades do programa na instituição de Educação Infantil, buscou-se promover práticas que contribuíssem para o pleno desenvolvimento das crianças. Práticas lúdicas, atrativas para a faixa etária e que proporcionassem momentos prazerosos. E ao desenvolvermos as atividades de contação não foi diferente.

Dessa forma, tínhamos como objetivo promover uma prática pedagógica que contribuísse para o desenvolvimento das crianças, que estimulasse a imaginação e que promovesse um momento de interação na instituição. Além de proporcionar um momento de diversão para as crianças.

METODOLOGIA

O presente trabalho baseia-se em um relato de experiência obtido através da realização de uma atividade de contação de histórias realizada por bolsistas do PIBID, no Centro de Educação Infantil Gustavo Leal Sales, com todas as turmas. A referida instituição fica localizada na cidade de Amargosa no Estado da Bahia.

Foi escolhida a contação de história para o desenvolvimento do trabalho por sabermos da importância desse tipo de prática para o desenvolvimento das crianças, pois como afirma Freitas (2012, p. 245-246)

Escutar histórias é o início da aprendizagem, é o primeiro contato com um texto escrito que é feito oralmente. Das histórias contadas ou lidas conhece-se de tudo um pouco, a vivência de contar ou ler histórias é um momento único que é pessoal e prazerosos para cada um. (FREITAS, 2012, p. 245-246)

A história escolhida foi “João e Maria” de autoria dos Irmãos Grimm. A atividade ocorreu em dois dias seguidos e apresentou a história em duas modalidades distintas de contação. No primeiro dia foram utilizados fantoches e no segundo dia foi realizada uma peça teatral. Recursos didáticos foram utilizados a fim de promover maior interação entre o grupo de bolsistas e as crianças. Os principais recursos didáticos utilizados foram, cenográficos, artísticos e de expressão corporal.



Para a coleta de dados foi utilizada a observação pois se adequava a situação, uma vez que executávamos a atividade e tínhamos a possibilidade de perceber as reações das crianças. Além disso entendemos a importância da observação, para a nossa formação e escrita do trabalho. Desta forma, tomou-se como base o método da observação. Dessa forma corroboramos com Viana (2007) quando afirma que:

O conhecimento da metodologia da observação pode ser, assim, também útil aos professores atuantes ou a futuros docentes, aqueles que ainda se encontram na fase de formação didático/pedagógica, representando, desse modo, um instrumento que possibilita assegurar a melhoria da qualidade de ensino. (VIANA, 2007, p. 74)

Ao tomar como base os referidos métodos, teve-se em vista o desenvolvimento da atividade, a estruturação dos relatos da realização e observação da atividade com finalidade de comporem os resultados. Para que esses se tornassem mais claros e objetivos possibilitando a compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a execução da atividade confeccionamos os personagens da história em fantoches e também os objetos para compor o cenário para a peça teatral. Nos dois momentos de contação, preparamos o ambiente de forma que as crianças ficassem a vontade e pudesse interagir com a atividade.

Por opção da instituição, no primeiro dia fizemos dois momentos de contação, um com as turmas das crianças de três anos e dois anos e outro com as turmas das crianças de dois e um ano. Com as turmas maiores foi magnífico, as crianças pareciam hipnotizadas, algumas perguntavam sobre os personagens e demonstraram alegria quando terminou a história. Nesse momento pedimos pra que as crianças recontassem a história e podemos perceber o quanto esse momento teve significado para elas. Já com a turma menor, percebemos que não foi tão significativo pois as crianças pareciam dispersas, pareciam não entender. E ao terminarmos a contação a professora da turma nos chamou e disse que isso pode ter se dado por conta dos fantoches terem sido pequenos para a idade deles, essa foi uma dica muito importante para a nossa prática. E esse é um dos momentos onde é possível perceber a importância do programa para a nossa formação.

No dia da peça teatral preparamos todo cenário na maior sala da instituição, pois apresentariamos a peça para todas as crianças ao mesmo tempo. Nos caracterizamos dos personagens e tínhamos um grande receio com relação a reação das crianças quando a bruxa aparecesse, ficamos com temor das crianças menores chorarem. Começamos a peça e



percebemos que as crianças estavam muito atentas a peça, pareciam que elas nem piscavam. E nesse momento vivenciamos o que Morais (2002, p.82) garante, “[...]diante de uma boa história, todo ouvinte tende a sentir-se contagiado e a desejar que não se cesse de pronto a experiência estética que vive. Diante de um bom narrador ou narradora, desejamos a continuidade da história saboreada pelo ouvido...”. Era a sensação que tínhamos, que as crianças saboreavam a peça.

E chega o momento da aparição da bruxa, momento esse que tínhamos a reação das crianças. E surpreendentemente o choro não apareceu, as crianças continuavam vidradas na história. Elas escutam, viam a encenação, mas pareciam enxergar tudo aquilo como os olhos da imaginação. E para nossa surpresa, o momento que as crianças mostraram maior entusiasmo foi no momento que a bruxa foi jogada no fogão, as crianças gritaram, riram, foi uma festa. E nesse momento nos sentimos marcados pelo momento e pela relação com as crianças, que se construiu durante a peça, pois como afirma Morais (2002, p. 85) “Narrar histórias às crianças é de certa forma imprimir marcas no texto e nos próprios ouvintes: marcas da cultura de seu grupo, marcas de outros grupos distantes, marcas nem sabemos quais. E esta relação entre quem narra e quem ouve recebe marcas também.”.

E ao realizarmos as contações podemos perceber o quanto é importante para as crianças terem momentos onde eles podem imaginar, conhecer outras culturas, viajar através da imaginação e vivenciar momentos artísticos. Assim essa prática na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento psicossocial da criança, pois estimula a imaginação e proporciona o contato das crianças com outras culturas. Desse modo corroboramos com o *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* no Volume 3 intitulado *Conhecimento de Mundo*, publicado pelo Ministério da Educação, em 1998 ao afirmar que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (BRASIL,1998, p. 143)

Assim, a prática de contar histórias se faz essencial para o desenvolvimento das crianças. Portanto, é de extrema importância que professores da Educação Infantil realizem atividades



de contação de histórias. E sobre tudo ao realiza-las tenham clareza nos objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dessa prática.

CONCLUSÃO

Desse modo a prática de contar histórias se faz necessária para o desenvolvimento das crianças, pois estimular o escutar, o pensar e o imaginar. Além de proporcionar o encontro de diferentes culturas, o que auxilia na formação da identidade da criança e contribui para a construção do seu conhecimento de mundo.

Diante do exposto é inegável a importância da contação de história para o desenvolvimento infantil. Assim é extrema importância que o profissional que atua na instituição de Educação Infantil e os profissionais que ainda se encontram em formação tenha conhecimento sobre essa temática. Pois isso influenciará na prática desse profissional e consequentemente no desenvolvimento das crianças. E nesse processo percebe-se a importância do PIBID no processo formativo do futuro docente, uma vez que pode se vivenciar e refletir a luz da teoria à prática docente ainda durante a formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.
- FREITAS, Andreza Gonçalves de. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v.8, n. 13, p.233-251, jul./dez.2012.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. – (O sentido da escola).
- NOVAES, S. C. **A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia**. *Iluminuras*, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29. 2012.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.



INCLUSÃO DA BRINCADEIRA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: VIVÊNCIA NO COLÉGIO DO PIBID DR. REINALDO BARRETO ROSA- CASTRO ALVES –BA

Rosilda A. Amorim (UFRB)
roseamorim10@hotmail.com

Tamires de S. Fernandes (UFRB)
tamires_fernandes@yahoo.com.br

Sidnará R. Sampaio (UFRB)
narasampa@live.com

RESUMO

Este trabalho originou-se da realização da atividade do componente Corpo e Cultura ministrada no III semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP) campus Amargosa-BA. O conteúdo trabalhado nesse período estendeu-se para o III Tempo Comunidade no qual foi executada com os alunos do 9º ano do colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa situado no distrito de Petim Castro Alves/BA. Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições que a brincadeira pode oferecer à aprendizagem na escola, sendo utilizada como prática pedagógica visando o desenvolvimento do aluno. Por meio da vivência desta experiência foi possível notar que a brincadeira no contexto escolar é um artifício que contribui para além da diversão sendo considerada uma forma de aproveitar uma motivação própria dos alunos para tornar a aprendizagem mais interessante.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Brincadeiras. Aprendizagem. Escola do campo.

INTRODUÇÃO

A educação do campo requer atenção e centralidade favorecendo as diversidades encontradas na escola e no meio rural, consoante ao que afirma Arroyo (2011) “As lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade.” Tem sido constante a luta por Terra, trabalho e acima de tudo a luta pela educação de qualidade para os alunos das escolas do campo.

A utilização de diversas brincadeiras como prática pedagógica, quando incluídas nas escolas do campo podem contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na educação escolar. Para Ferreira (1999 p.718), educação é o “Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral da criança e do ser humano em geral, buscando a sua melhor integração individual e social”. O contexto escolar pode ser relacionado com o campo fazendo com que mantenha viva a história da luta por uma educação do campo como é possível perceber no que diz Arroyo onde fala que é necessário garantir o conhecimento a essa história de resistências e de emancipação, dando centralidade nos currículos de formação e de educação



básica sobretudo à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de letivos e de povos do campo. Para tanto nota-se que as práticas pedagógicas podem proporcionar aos mesmos a oportunidade de transformar a brincadeira, (ainda que para muitos possa ser aparentemente simples) onde pode estar proporcionando o aprendizado tanto de crianças quanto dos jovens e adultos do campo. Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciada durante a realização de brincadeiras em sala de aula da escola Dr. Reinaldo Barreto Rosa situada na zona rural de Castro Alves, através da realização destas atividades objetivou-se mostrar a importância da inclusão de brincadeiras através das Práxis pedagógica nas escolas do campo.

Não deixando de enfatizar que uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito (Arroyo, 2011). A importância da formação curricular pode ser um forte aliado do professor, tendo em vista que a utilização de metodologias que incluam brincadeiras utilizadas como forma de estimular a aprendizagem dos alunos, ainda que de maneira mais simples possível.

A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer atividade que vise proporcionar interação. Porém mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização (MALUF, 2008, p.21). As atividades lúdicas podem servir como forma de inserção sendo que a educação inclusiva é um movimento que envolve a educação como um direito humano essencial que serve de base para uma sociedade que busque a igualdade social.

A partir do momento em que o aluno “brinca” em sala de aula, no pátio ou em outro lugar que envolva a escola considerando a mesma como um espaço de novos aprendizados, ele se relaciona com um mundo novo e o mais interessante é que não só aprende como também transmite saberes, elevando a diversidade gerando o respeito ao conhecimento do outro, por este motivo que se afirmar que “os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação, conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares” (Kishimoto, 1996 p.11). Ao trabalhar com brincadeiras também é um meio que proporciona conhecimentos que são efetivados através de ações que gerem alegria, bem-estar, animação e satisfação.

As brincadeiras nas escolas do campo podem ser de grande relevância para atrair os



alunos para a realidade do campo, de forma que o professor possa ministrar os assuntos de maneira lúdica trazendo as temáticas que envolvam a comunidade para o meio escolar.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Contribuir com o processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos trabalhem em grupo estimulando a imaginação de modo que passem a interagir, divertir, recriar no meio escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a brincadeira como práxis pedagógica de forma a gerar aprendizagem;
- Promover a inclusão na escola por meio de brincadeiras facilitando a interação dos alunos;
- Incentivar o aluno a desenvolver a coordenação, e o respeito às regras;
- Estimular a compreensão entre os alunos, forjando o caráter participativo;
- Promover a melhoria da qualidade do ensino, tornado às aulas mais prazerosas, dinâmicas, criativas, contextualizadas e participativas;
- Integrar a brincadeira como proposta de trazer a realidade da comunidade;
- Auxiliar no trabalho em conjunto.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa, localizado no distrito de Petim Castro Alves BA. Lugar este onde os alunos do PIBID Diversidade atuam durante o período do Tempo Comunidade.

O colégio que atende ao Ensino Fundamental II. Conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) Foi fundado no ano de 1993, tendo por Decreto Municipal nº 001 – 02 de janeiro de 1996, apresentando como código de identificação para o Ministério de Educação: 29163285 e Ato de Criação 461\96, sendo publicado no Diário Oficial em 22\11\1996, legalizando assim o funcionamento do Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa. Desde então passou a atender alunos da redondeza e os que residem na vila de Petim.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas duas brincadeiras em sala de aula sendo a primeira conhecida como a casa do Zé, para a realização da mesma os alunos



formaram um círculo onde foi colocada a música que tem por título “Casa do Zé” sua letra descreve uma sequência de movimentos que foram exercidos por todos que estiveram participando na roda. Outra brincadeira realizada e por sinal bem conhecida pelos alunos foi dança da cadeira onde música escolhida foi a “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos na qual os alunos puderam através da letra entender a importância de permanecer no campo além de dançar e movimentar o corpo em volta das cadeiras, conforme a música parava todos procuravam acento para ocupar, aquele que não conseguiu foi eliminado da brincadeira assim sucessivamente até que restou apenas um ganhador. É importante ressaltar que, ambas as brincadeiras tiveram a presença de perguntas, onde estavam relacionadas com os conteúdos aplicado em sala de aula.

RESULTADOS

Através da utilização da brincadeira como prática pedagógica aplicada no colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa na série do 9^a ano do turno vespertino foram feitas observações que possibilitaram perceber maior participação dos alunos até mesmo aqueles menos interativos na aula. Os mesmos aproveitaram o momento de brincadeira e se divertiram assim como também vivenciaram um modelo diferenciado de aprendizagem.

Foram escolhidas duas matérias do componente curricular dos alunos para elaborar perguntas durante o momento de cada brincadeira, onde os alunos participantes respondiam de acordo com as mesmas, sendo perceptível a alegria gerada durante os momentos de aprendizagem de forma lúdica.

As brincadeiras realizadas na escola do campo tem por finalidade, relacionar a realidade do campo no contexto escolar de forma lúdica onde os alunos se relacionem

Os alunos demonstravam entusiasmo o que sendo considerado algo bom pois o mesmo aliado com a imaginação podem cooperar para o aprendizado, o que não pode deixar de ser retratado é como os movimentos corporais que são desempenhados por eles durante o desenvolvimento da brincadeira desencadeiam a missão importante de tirar as crianças e jovens do sedentarismo nem que seja durante os momentos em que brincam.

Realizar este trabalho com os alunos na escola, foi também uma forma de estar dialogando com os docentes sobre a importância de utilizar a brincadeira e formas diversas para gerar aprendizado, Friedmann (2012, p 47) afirma que “Os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagem significativas.” podendo este



ser transmitido por meio de brincadeiras, sendo assim geradas novas propostas para a escola, uma vez que é possível tornar brincadeiras com o eixo voltado para a realidade do campo, sendo incluso a pedagogia da práxis, contribuindo para que os professores não fiquem apenas no discurso em sala de aula depositando os seus conhecimentos como fala Saviani (2009, p.61):

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos.

Para romper com este modo sistêmico é importante realizar aulas práticas com os alunos aproveitando o espaço escolar para trazer a dinamização com atividades inovadoras. “A tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticos e curriculares propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 105). Este processos de ensino devem estar voltados de maneira objetiva para a aprendizagem do aluno.

A partir do momento em que se manifeste o desejo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no contexto educacional, o espaço físico é também um forte aliado nesse processo, pois a organização deste espaço deve ser prazeroso, isto é, um lugar onde dê “liberdade” aos discentes para usar a sua criatividade.

A título de adquirir maiores informações buscou-se analisar o PPP da escola no intuito de desvendar ações ou trechos que destacassem práticas pedagógicas que falem sobre inclusão de brincadeiras em sala de aula, percebeu-se assim como as demais instituições escolares esta também ainda encontra-se em construção do PPP ao longo da análise notou-se que a escola oferece diversos projetos que estão sendo executados que são : o projeto de música buscando atender a Lei nº 11.769/08 que altera a LDB dispondo a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, art. 26, inciso 6º. E atender também a Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos, projetos interdisciplinares, tematizando as estratégias educacionais elaborados a partir de necessidades diagnosticadas, visando um maior desempenho por parte dos envolvidos para se chegar a um resultado positivo o mais rápido possível. Projeto de Leitura: Realizado anualmente, procurando atender aos alunos que apresentam dificuldade na leitura, escrita, bem como interpretação de textos. Projeto de meio ambiente: Para pensar nos problemas ambientais existentes, a escola é o melhor espaço para trabalhar este tema, pensando na perspectiva da sustentabilidade. Consciência Negra:



Trabalhado durante todo ano letivo, com o objetivo de fazer com que os estudantes se reconheçam e se aceitem como negros, valorizando sua origem, dentre outros aspectos.

Estes projetos apresentados pela escola são importantes para o desenvolvimento do aluno, no entanto ao que diz respeito à inclusão de brincadeiras como forma de aprendizagem não se constatou nem uma ação pedagógica nesta escola.

CONCLUSÃO

Por meio da realização desta pesquisa pode-se perceber que para valorizar e dinamizar o ensino nas escolas os professores podem buscar práticas pedagógicas que incluam as brincadeiras em sala de aula. Para alcançar estes é preciso que todos envolvidos na educação tenham mais dedicação e profissionalismo nas práxis pedagógicas, seja na esfera de gestor, professor, aluno, pais, conselho escolar, pois educação não se faz apenas de saber e de poder, mais sim de junção de afetos educacionais recíprocos, assim será possível aprender a lutar tendo apenas um objetivo que é a construção do ser humano crítico, capaz de transformar e cooperar para um avanço qualitativo da aprendizagem escolar com a esperança de conseguir uma educação democrática e participativa. Além disso percebe-se também que as brincadeiras são recursos pedagógico que fomentam e desenvolvem as funções psicológicas agindo de maneira lúdica que vislumbram a aprendizagem do aluno e também do professor.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRA A B H. **Novo Aurélio Século XXI** - Dicionário da Língua Portuguesa. 5ª impressão. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1999.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1º edição. São Paulo: Moderna, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO; Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa. Castro Alves-BA 2015.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



MODELO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O CONTEÚDO DE ANATOMIA HUMANA

Kelly Cristine Moreira de Almeida
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
kellyc_ma@hotmail.com

Natália Araújo de Almeida
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
almeida.natalia1995@gmail.com

Alexsandra Pereira dos Santos
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
allesansper@gmail.com

Lílian Gleisia Alves dos Santos
Professora do IFNMG - Campus Salinas.
liliangleisiasantos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência a respeito de um objeto pedagógico desenvolvido por estagiárias do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para o 8º ano de uma escola pública da cidade de Salinas-MG. O trabalho apoiou-se em uma metodologia quantitativa e qualitativa, sendo desenvolvido de forma dinâmica e coletiva, visando à inserção dos alunos como participantes ativos em conjunto com o professor, contribuindo para uma aprendizagem efetiva. Sabe-se que no ambiente escolar, a utilização de jogos é de suma importância para a interação entre aluno e professor, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse propósito, o jogo “Construindo o Aparelho Digestivo” foi elaborado após o período de observações em sala de aula, sendo confeccionado com intuito de montar o trato digestivo para auxiliar os alunos no aprendizado do conteúdo do processo digestivo. A representação do corpo, desde a cavidade oral ao tronco foi ilustrada em dois painéis de madeira MDF, sem a presença dos órgãos. Estes foram confeccionados com papel emborrachado, se atentando às cores e formas de cada par de órgãos. Durante a aplicação, a turma foi dividida em dois grupos, sendo cada grupo ficou responsável por montar o painel com os componentes do trato digestivo. Os alunos responderam alternadamente perguntas relacionadas ao tema, promovendo um ambiente de debate. A turma reagiu positivamente ao jogo, onde pode-se perceber a amplitude da dinâmica no aprendizado dos alunos. A prática unida à teoria promove um momento enriquecedor para os estudantes, incentivando estes a serem construtores do próprio conhecimento.

Palavras-chave: Jogo. Ensino-aprendizagem. Sistema digestivo.

INTRODUÇÃO



A falta de métodos e recursos didáticos para o professor lecionar é um dos principais problemas do ensino da rede pública. Essa escassez é refletida na baixa qualidade da educação, no despreparo e na falta de conhecimento científico que muitos alunos possuem. Por consequência, os estudantes poderão apresentar dificuldades em relacionar o conteúdo ensinado em sala de aula com os fatos do cotidiano, o que não configura em real aprendizado.

Para facilitar a compreensão em sala de aula e contornar os problemas citados, os jogos didáticos tornam-se uma alternativa viável que podem contribuir para que os alunos edifiquem seus próprios conhecimentos e interajam com o professor, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os modelos didáticos surgem como aliados na prática educacional, fazendo com que os educadores possam socializar o conteúdo entre os alunos, despertando curiosidades e estimulando o desenvolvimento cognitivo.

A partir das observações de aula realizadas durante o estágio curricular supervisionado obrigatório em uma escola pública de Salinas-MG, pôde-se notar certa dificuldade por parte da turma em absorver os conteúdos de anatomia humana, especificamente quanto ao funcionamento do sistema digestivo, visto que este apresenta peculiaridades importantes e complexas. Notou-se também que o laboratório da escola não possuía bonecos anatômicos, modelos didáticos ou órgãos conservados em formol, que pudessem ser usados como recursos de ensino para apresentar aos alunos. Perante essas deficiências do ensino público nos conteúdos de Ciências para o Ensino Fundamental, surgiu a iniciativa de elaborar um objeto pedagógico com intuito de complementar o processo de ensino-aprendizagem. A ideia do jogo “Construindo o Sistema Digestivo” partiu do pressuposto de facilitar o entendimento do conteúdo de forma divertida, despertando o interesse dos alunos.

O trabalho foi desenvolvido segundo o que prevê o Conteúdo de Ciências Naturais do ensino fundamental II, no eixo temático “Ser Humano e Saúde”. A turma foi escolhida de acordo a disponibilidade da escola, tendo o apoio da professora de Ciências que trabalhou o tema anteriormente com os alunos.

OBJETIVO GERAL

Entender como a utilização adequada de modelos didáticos pode agir como facilitadora no ensino fundamental, especificamente no conteúdo de Anatomia Humana.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem e conceitos fundamentais do conteúdo de Anatomia Humana.
- Desenvolver, após pesquisas e planejamentos, um modelo didático-pedagógico que trabalhe temas até então incompreendidos pelos estudantes.
- Interpretar em que proporção a utilização de jogos, dinâmicas ou objetos lúdicos auxiliaram os alunos na compreensão de importantes conceitos da disciplina de Ciências.

METODOLOGIA

A turma escolhida é composta por 36 alunos do 8º ano de uma escola pública da cidade de Salinas-MG, tendo o apoio da professora de Ciências que trabalhou o tema anteriormente com os mesmos.

A primeira etapa para o planejamento foi a definição dos objetivos e finalidades que se pretendia atingir. Para isso, foi necessário, conhecer profundamente o conteúdo específico, pedagógico e a grade curricular da série em questão. Além disso, foi necessário conhecer os alunos e suas características escolares, sua faixa etária e número de participantes. Em seguida, foram organizados os materiais, de acordo com a necessidade do professor levando em consideração o espaço disponível para a aplicação das atividades e o tempo.

É importante iniciar o jogo analisando o conhecimento prévio dos alunos para identificar possíveis dificuldades e traçar um plano de trabalho. Em seguida foram distribuídas questões sobre o tema do modelo didático para os alunos. Após responderem, foram divididos em dois grupos, denominando um líder para cada equipe.

Cada equipe deveria ouvir discutir em grupo e responder uma pergunta referente ao tema “Sistema Digestivo”. Ao acertar, o grupo teve a oportunidade de anexar um órgão ao seu painel MDF. Caso erre a equipe perderia a vez passando a oportunidade para a equipe adversária. Assim, o jogo prosseguiu de forma cíclica, até que alguma equipe completasse o painel.

Ao finalizar o jogo, o professor aplicou um questionário baseado nas questões iniciais propostas aos alunos, com o objetivo de avaliar o objeto didático e comprovar ou não sua eficácia.



RESULTADOS

Pela realização do jogo os alunos desenvolveram capacidades de assimilação, pois durante a atividade lúdica estiveram em constante atenção para responder as perguntas e completar as metas.

Para os estagiários, foi possível identificar a realidade escolar, fazendo uma conexão entre a prática e a teoria. Assim o estágio levou a identificar novas estratégias para nos ajudar na busca pelo bom desempenho dos alunos no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional. Neste sentido, Miranda em suas concepções ressalta a importância do estágio, pois;

A experiência no cotidiano escolar contribui para a construção da identidade profissional do estagiário, fazendo com que futuramente ele assuma determinadas posturas e consolide suas opções e intenções. Por meio de critérios objetivos e subjetivos, neste momento de sua trajetória acadêmica, os futuros professores e pedagogos estão fazendo escolhas, portanto " o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida..." (MIRANDA, 2008, p.18).

Dessa forma foi possível identificar os fatores positivos, pois a turma reagiu positivamente ao jogo, onde pode-se perceber a amplitude da dinâmica no aprendizado dos alunos. A prática unida à teoria promove um momento enriquecedor para os estudantes, incentivando estes a serem construtores do próprio conhecimento.

Depois da aplicação do jogo podemos perceber que os alunos ficaram familiarizados com os conceitos relacionados ao aparelho digestivo. Outro fato também observado está relacionado à animação que os alunos demonstraram durante a atividade. Isso nos remete a ideia de que é possível ensinar e aprender de forma dinâmica. Os pensamentos de Luckesi estão incluídos nessa perspectiva quando faz a seguinte referência:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assume o papel de auxiliar o crescimento. (LUCKESI, 2002, p.166)

Dessa forma, ao aplicar um questionário como forma de avaliação do conhecimento prévio dos alunos, foi possível perceber as noções e conhecimentos dos alunos sobre o assunto abordado e as lacunas deixadas pela aula expositiva.

A metodologia do jogo também pôde ser avaliada através dos resultados obtidos nos testes. Durante a aplicação do jogo foi possível avaliar a metodologia utilizada. A separação



em dois grupos faz com que exista uma luta para ver quem consegue responder de forma correta as perguntas feitas pelo organizador. A escolha de um líder faz com que o aluno se sinta responsável por aquele grupo. Nesse sentido, o jogo estimula a liderança, a cooperação e a união entre os alunos.

CONCLUSÃO

Em virtude da pesquisa realizada, pode-se concluir que o uso de objetos didáticos são metodologias de ensino alternativas, viáveis, e efetivas, que auxiliam tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino e aprendizagem, e tornam conteúdos abstratos em modelos reais, palpáveis e de fácil manuseio.

A sua utilização pode garantir ao ambiente escolar uma fuga das aulas expositivas monótonas realizadas com quadro e giz, pois as mesmas podem ser complementadas ou até mesmo substituídas por modelos de ensino que levam a realidade para a sala de aula, sem que a escola necessite de laboratórios para isso.

Pela experiência do jogo desenvolvido, as estagiárias do curso de licenciatura em Ciências Biológicas perceberam a importância do uso de metodologias lúdicas para o aprendizado dos alunos. Além disso, o estágio foi enriquecedor e possibilitou que a teoria e a prática fortalecessem a formação propiciada pelo mundo acadêmico. Nesse sentido, a experiências das estagiarias foram muito relevantes, pois foi vivenciado na prática experiências do cotidiano escolar. Através desse jogo, pudemos aprimorar nossos métodos de ensino e pesquisa e ampliar conhecimentos, e percebemos que a interação com o meio tem grande importância no desenvolvimento estudantil das crianças e jovens, pois abrange elementos afetivos, cognitivos e motores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREITAS, L. A. M. de. **Construção de modelos embriológicos com material reciclável para uso didático**. Uberlândia: 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligência Múltipla: A Teoria Prática**. Howard Gardner: trad. Maria Adriana Veríssima Veronese...Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/gabrielsoares08/howard-gardner-teoria-das-inteligencias-mltiplas#>> acesso em 08/10/14.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed – São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais**. 5ª a 8ª séries. Brasília, 1998.

MIRANDA, Maria Irene. In: SILVA, I. MIRANDA, M. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e Possibilidades**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.



INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO SOB A ÓTICA DO PROFESSOR BAIANO

Roberta Pereira Peixoto
Universidade Federal da Bahia
robertapeixoto@gmail.com

RESUMO

Ao longo dos anos, o inglês foi se desterritorializando (CRYSTAL, 2003) e, em todo canto do planeta, recebendo influências locais, distinguindo-o, cada vez mais, dos chamados padrões dominantes. A partir da segunda metade do século passado, surgiu a necessidade de uma língua franca que possibilitasse a comunicação entre países e as relações humanas globais. Discutir o *status* do inglês na contemporaneidade é essencial para a elaboração de políticas linguísticas e, sobretudo, para o contexto de formação de professores que atuam nessa área. Neste artigo, inicialmente, aspectos da formação dos docentes serão abordados para, posteriormente, ser apresentada uma pesquisa de doutorado, em andamento, que pretende verificar o que os professores de inglês da escola pública baiana têm a dizer sobre o inglês como língua do mundo e como utilizam a língua adicional que ensinam para auxiliar na conquista do empoderamento dos seus alunos.

Palavras-chave: Inglês como língua franca (ILF). Formação de professores. Escola pública.

INTRODUÇÃO

O *status* do inglês atualmente, considerado por muitos como a língua franca global, é fruto possivelmente de sua desterritorialização (CRYSTAL, 2003). Apesar de o inglês estar consolidado em grande parte do globo, ele, como acontece com qualquer língua, não se apresenta da mesma forma em todos os lugares, sendo falado de formas diferentes pelos inúmeros falantes que hoje o dominam nos mais diversos níveis de proficiência. Em cada canto por onde passa, o inglês recebe influências locais, o que vem, cada vez mais, o distinguindo dos chamados padrões dominantes, isto é, americano e britânico (KACHRU, 2006). Esse fenômeno deixa claro que a língua inglesa vem sendo “apropriada e transformada por seus usuários, na sua maioria absoluta, falantes não nativos” (SIQUEIRA, 2008, p.57).

Diante desse contexto, é essencial que o professor de inglês esteja ciente dessa realidade, que tenha um posicionamento crítico a respeito disso e que, sobretudo, crie oportunidades em sala de aula para que seus alunos percebam que a diversidade da língua inglesa vai muito além das duas opções que são frequentemente apresentadas nos programas de ensino dessa língua.

Este artigo, inicialmente, abordará aspectos da formação dos profissionais dessa área para, em seguida, apresentar a pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana*, que tem como objetivo geral



identificar de que maneira professores de língua inglesa da escola pública baiana (re)conhecem o inglês como língua franca global e de que forma pensam e planejam sua prática pedagógica a fim de proporcionar aos seus alunos, não apenas o conhecimento formal da língua, mas, principalmente, meios que possibilitem a conquista de seu empoderamento.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Para atuar na educação básica, o professor de línguas deve ser licenciado no idioma que ensina, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essa formação dada através de um curso de Licenciatura deve preparar o docente com as habilidades necessárias ao exercício eficaz de sua profissão. Segundo Leffa (2001), para que o professor de línguas seja competente é necessário que a sua formação envolva o domínio de variadas áreas do conhecimento, desde o código linguístico que se propõe a ensinar até a ação pedagógica necessária para a efetivação do aprendizado em sua sala de aula. Na opinião do autor, uma formação eficaz não envolve apenas questões acadêmicas, mas, sobretudo, questões políticas.

Na visão de Giroux (1997), em um contexto que ele chama de ‘educação transformadora’, é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, inserindo a escolarização na esfera política e utilizando formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora. Como defendia Paulo Freire (2000), ensinar não é transferir conhecimento, devemos criar possibilidades para que nossos alunos produzam e construam seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental que o professor exerça a prática do educador interculturalmente sensível (SIQUEIRA 2008, 2010; MENDES 2007, 2010; MOTA, 2010), emancipador do saber, respeitando e sabendo lidar com as diferenças, auxiliando seu aluno a refletir sobre o mundo que o cerca. Afinal, as salas de aula não são caixas fechadas, mas sim espaços sociais que também determinam as relações fora do mundo escolar (PENNYCOOK, 2001).

Assim, considerando o ensino de língua inglesa, é imprescindível que o professor apresente ao seu aluno o *status* dessa língua na contemporaneidade, marcado pela existência de diferentes *ingleses*. É possível notar que “a maioria dos cursos de formação inicial de professores tem privilegiado – como é tradicional no ensino de língua estrangeira – a norma advinda de países que são desenvolvedores de normas, como por exemplo, os Estados Unidos ou a Inglaterra” (EL KADRI, 2010, p. 13) e, infelizmente, isso é reproduzido em nossas salas de aula, através da utilização de materiais didáticos que apresentam apenas os padrões cuja



origem está nos países do *círculo central*ⁱⁱ. Dessa forma, a sala de aula, quando não reconhece a existência das variedades que a língua apresenta nem permite que o aprendiz as conheça, deixa de manifestar a sua característica principal que é a representação do mundo (SIQUEIRA, 2012).

Essas questões estão diretamente vinculadas às discussões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF)ⁱⁱⁱ. Na visão de El Kadri (2010), essas discussões desafiam as concepções tradicionais do ensino de inglês como língua estrangeira (LE), pois implicam a “descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística” (EL KADRI, 2010, p. 13).

Seidlhofer (2011), por sua vez, ao tomar o ILF como campo de estudo, deixa claro que nunca foi intenção dos pesquisadores em ILF propor um novo padrão de inglês que pudesse ser utilizado em contextos diversos, mas, sim, chamar a atenção para o caráter heterogêneo dessa língua em situações de contato, bem como provocar nos professores reflexões sobre as suas crenças e suas práticas sobre o significado do ILF dentro do seu ambiente de ensino.

Rajagopalan (2012, p. 66), ao seu turno, defende que “a adoção ou não de uma norma linguística para fins de didática e as implicações ideológicas dos seus desdobramentos” é fruto de uma decisão de caráter político. Na visão de Graddol (2000), ao optarmos por uma variedade de inglês que apresenta características híbridas, estaremos privilegiando a (re)construção de novas identidades a partir da união do global com o local, e não apenas contribuindo para a disseminação de culturas que ao longo do tempo ostentaram posição de hegemonia. Assim, cabe ao professor de inglês contemporâneo enfrentar o grande desafio de encontrar uma forma de lidar com as variações que possam ser incorporadas ao ensino e conhecidas pelos alunos (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

Na visão de Siqueira (2011), no cenário instrucional de ILF, o professor precisa estar pronto para encarar novos desafios que vão desde a escolha do modelo a ser utilizado em sala de aula, o papel da cultura ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, entre outros. Por fim, chamamos a atenção para o fato de que nenhuma formação é completa. O docente deve estar consciente que esse é um processo contínuo, em que sempre haverá o que melhorar e conhecimentos novos a serem descobertos.

INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO E A ESCOLA PÚBLICA BAIANA: A PESQUISA



As práticas cotidianas da maioria dos milhões de professores de inglês ao redor do mundo parecem permanecer intocadas por este desenvolvimento: poucos professores participam desta discussão e o ensino mudou muito pouco em consideração às discussões teóricas sobre o tema (SEIDLHOFER, 2001, p. 134).

Considerando o estatuto que a língua inglesa assume no contexto globalizado em que estamos inseridos, bem como os estudos recentes sobre o inglês como língua franca global, é significativo identificar como os professores de língua inglesa do ensino básico da escola pública baiana (re)conhecem a condição desta língua no contexto atual e de que forma planejam a sua prática pedagógica a fim de proporcionar aos seus alunos não apenas o conhecimento formal da língua, mas, principalmente, meios que possibilitem a conquista do seu empoderamento, como defendia Paulo Freire.

Identificar essa realidade pode servir de base para outros pesquisadores, para políticas de formação continuada de docentes e reformulação curricular, como também para os cursos de Letras. Segundo El Kadri e Gimenez (2013), apesar de as discussões sobre o ILF na formação de professores no contexto brasileiro ter ampliado de forma significativa nos últimos cinco anos, as pesquisas voltadas para a formação continuada têm sido pouco exploradas. Além disso, para as autoras, “no contexto brasileiro, considerar esse estatuto implicaria a redefinição de objetivos para o ensino nas escolas da educação básica e em reformulações curriculares para os cursos de formação de professores” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 127).

Diante desse contexto, está em andamento uma pesquisa de doutorado, intitulada Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana, que se insere no campo da Linguística Aplicada e está vinculada à linha de pesquisa que aborda estudos referentes ao ensino e aprendizagem de línguas. Configura-se um estudo de cunho etnográfico e interpretativista, dentro de uma perspectiva qualitativa, recorrendo, também, a elementos de caráter quantitativo.

A pesquisa está dividida em cinco etapas, sendo 1) Levantamento e leitura de bibliografia específica e atualizada; 2) Aplicação de questionários; 3) Observação e análise de aulas; 4) Condução de entrevista semiestruturada; e 5) Análise dos dados.

De acordo com as etapas acima, após o levantamento bibliográfico, um docente de cada um dos 417 (quatrocentos e dezessete) municípios baianos^{iv}, lotado na rede estadual de ensino, receberá um questionário *online* a fim de verificar de que maneira estes profissionais (re)conhecem o inglês como língua global, quais as implicações pedagógicas proporcionadas por esta opção de ensino e de que forma utilizam a língua adicional que lecionam como meio



de auxiliar na conquista do empoderamento de seus aprendizes. O encaminhamento deste questionário foi feito para uma unidade de ensino (UE) de cada município do estado, selecionada através do site da Secretaria da Educação do Estado, através da CONSULTA ESCOLA^v. Para a seleção das UEs, em caso de existência de mais de uma no município, será utilizada a primeira da lista localizada na zona urbana. Ao receber o *link* do formulário, a gestão da unidade é solicitada a direcioná-lo para um professor de inglês mantendo, assim, o anonimato da identidade do docente, uma vez que não há identificação nas respostas.

Após esse diagnóstico, sete^{vi} professores(as) e suas turmas serão observados em seu contexto, proporcionando à pesquisadora a chance de “estar lá” (GEERTZ, 2002) e realizar um estudo de cunho etnográfico. Mediante a análise das respostas iniciais, a pesquisadora selecionará sete professores participantes que representem diferentes realidades de conceitos e metodologias a fim de que possam ser observados *in loco* nas próximas fases. Para isso, a expectativa é encontrar professores que estejam dispostos a abrir as portas de suas salas de aula, pois, na maioria das vezes, a resposta é a mesma: “É pesquisa é? Ah, não quero, não bem!” (TELLES, 2002).

Por fim, será realizada, na terceira fase da pesquisa, a entrevista semiestruturada com o objetivo de fazer a triangulação dos dados, conforme orienta Cançado (1994), ampliando a confiabilidade nos dados obtidos ao longo desta pesquisa.

RESULTADOS PARCIAIS

Depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética^{vii}, o formulário *online* foi encaminhado para as unidades de ensino selecionadas. Inicialmente, apenas 8 (oito) professores enviaram suas respostas, então, em uma nova tentativa, o instrumento foi reenviado, recebendo o retorno de 14 (catorze) docentes. Diante da dificuldade encontrada, conforme prevista em Telles (2002) e também relatada em minha dissertação de mestrado (PEIXOTO, 2013), iniciei o contato com os gestores por telefone na tentativa de ampliar o quantitativo de professores participantes. Até a elaboração deste artigo, 28 (vinte e oito) professores tinham respondido o questionário, sendo que sobre as respostas optei por destacar o que segue, devido ao espaço reduzido para a redação deste artigo.



Analisando o perfil dos professores (Gráfico 1), podemos perceber que apenas 1 (um) deles não possui a licenciatura na área, o que representa um bom sinal se compararmos com períodos anteriores. Contudo, no Gráfico 2, nota-se que mais de 42% dos docentes raramente utilizam a língua fora da sala de aula, sendo que aqueles que informaram que a utilizam o fazem, em sua maioria, de maneira receptiva e não produtiva, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 1 – Formação dos professores

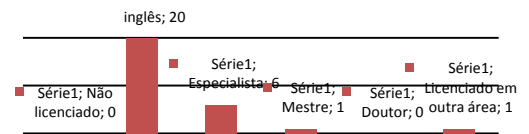
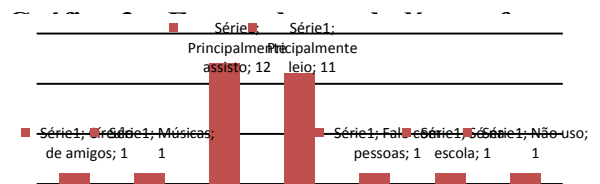
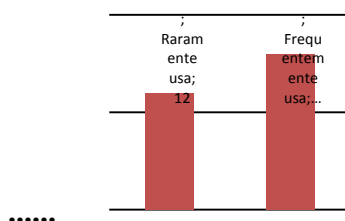


Gráfico 2 – Uso da língua fora da sala de aula



Dentre as descrições dispostas abaixo, o professor deveria selecionar aquela que representava a realidade da sua prática e aquela que ele considerasse a mais apropriada para o ensino de inglês em seu contexto.

- ✓ **Descrição 1:** O ensino de inglês baseado em variantes do falante nativo (como o britânico ou americano) e não nativo, considerando também que as experiências da escola e da sociedade podem ser caracterizadas como cada vez mais multiculturais.
- ✓ **Descrição 2:** O ensino de inglês visando a comunicação entre falantes não nativos e estudantes brasileiros, para quem o inglês é visto como um meio de interação internacional.
- ✓ **Descrição 3:** O ensino de uma determinada variedade nativa de inglês (por exemplo, inglês britânico ou americano) para ser usado como língua estrangeira por falantes brasileiros, para quem o inglês não tem nenhuma função imediata dentro da sociedade brasileira.
- ✓ **Descrição 4:** O ensino de uma determinada variedade nativa de Inglês (por exemplo, inglês britânico ou americano) com uma orientação expressa para preparar os alunos para a participação em um exame especial (tais como exames de proficiência, ENEM etc).

Nos gráficos, a seguir, podemos verificar as respostas dos professores. As escolhas praticamente ficam polarizadas entre a Descrição 1, adequada a contextos multiculturais, e a Descrição 4, focada para a preparação de exames de proficiência entre outros.



Gráfico 4 – Descrição que melhor representa o seu ensino

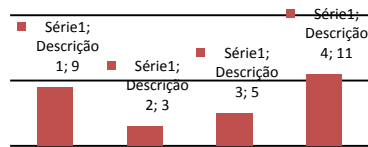
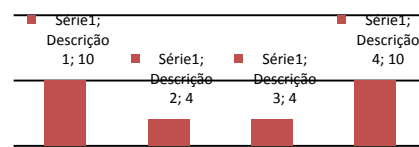


Gráfico 5 – Descrição mais apropriada para o ensino



Quando

solicitados para darem uma definição para o termo “inglês como língua franca”, dois professores não deram respostas. Entre as respostas apresentadas, é possível notar descrições que mostram a percepção do ILF como uma variedade, confundida, inclusive com os padrões nativos, mas também como uma língua de contato que permite a interação entre falantes de línguas maternas distintas, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

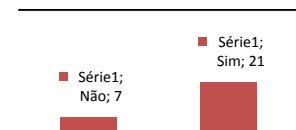
O inglês como língua franca é uma realidade que nos vem sendo imposta em função da globalização, dos negócios, da era digital. Em muitas situações do cotidiano, o indivíduo se vê obrigado a dominar este outro código linguístico, para que possa interagir na sociedade. Não basta dominar a sua língua materna, é preciso incorporar outras línguas. Ignorar tal é fato é está fadado ao insucesso e/ou exclusão social. (P7)

É a língua que um grupo multilíngue de pessoas intencionalmente adota ou desenvolve para que todos consigam sistematicamente comunicar-se uns com os outros. (P1)

Inglês como língua falada por pessoas do mundo inteiro e não como exatamente falam os nativos; é o inglês com o qual se comunicam as pessoas de países nos quais essa língua não é a língua nativa, mas a usam como segunda língua. (P3)

Perguntados se viam diferença entre o ILE e o ILF, 21 (vinte e um) professores disseram que sim e 7 (sete) que não diferenciavam os dois termos. Abaixo, seguem alguns exemplos das justificativas apresentadas por eles.

Gráfico 6 – Diferença entre ILE e ILF



Sim. No inglês como língua estrangeira, vê-se uma língua outra para aprendizagem; na condição de língua franca, trata-se do inglês como uma língua de comunicação / de interação entre pessoas que não falam uma mesma língua nativa, mas que têm o inglês como segunda língua para que se dê a interação entre eles. (P3)

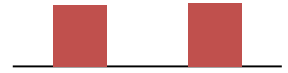
Sim. Pois a língua franca possibilita o acesso de várias culturas, facilita a comunicação e o aprendizado. A língua Inglesa segue os padrões do falante nativo e as regras gramaticais da mesma. (P20)

Não. Pois em ambos as situações proporcionam a comunicação entre pessoas de idiomas diferentes. (P16)



Questionados se percebiam a língua adicional que lecionavam como um meio para auxiliar no empoderamento de seus alunos, mais de 60% responderam que sim e apresentaram justificativas que podem ser verificadas abaixo.

Gráfico 7 – Língua adicional como empoderamento



Todo aprendizado, não apenas o da língua inglesa como 2ª língua, é um meio de empoderamento, porque sustenta melhor o poder de escolha do indivíduo. Aprender sempre promove a independência, o protagonismo. (P3)

(...) pensar numa sala de aula criticamente orientada é abarcar questões sobre gênero, raça e sexualidade, meio ambiente, etc, dentro da sala de aula de línguas, trazendo discussões interessantes para que este empoderamento aconteça. (P27)

(IN)CONCLUSÕES

Entender melhor a natureza do ILF trata-se de um pré-requisito para as decisões formais, especialmente no que diz respeito a políticas linguísticas e de ensino de línguas (MCKAY, 2002). É possível notar nos dados iniciais da pesquisa, apresentados anteriormente, que uma parte significativa dos professores ainda baseia o ensino do inglês nos padrões hegemônicos (britânico e americano), com foco nos exames nacionais e de proficiência, deixando a comunicação em segundo plano.

Conforme Sifakis (2014, p. 326), os professores teriam de trilhar um caminho (“*make a journey*”). Inicialmente, eles precisariam entender o que é o ILF e quais as suas consequências no processo de ensino e aprendizagem. Depois, os docentes lidariam com o crescimento célere da literatura sobre essa temática e com os obstáculos criados pelas suas próprias convicções. Em seguida, eles deveriam desenvolver um plano de ação para, por fim, lidar com mais obstáculos, só que desta vez oriundos do seu próprio contexto, lançados por aprendizes, pais, patrocinadores, entre outros. Ainda segundo o autor, essa viagem reflexiva feita pelo professor deve transcender a perspectiva crítica, focada no entendimento e mudança do contexto, e alcançar a perspectiva transformativa, voltada para o conhecimento e a transformação do indivíduo.

Para isso, Sifakis (2014) chama a atenção para o papel inestimável da Pedagogia Crítica, pois ela forneceria aos professores as ferramentas necessárias para torná-los sensíveis às complicações do contexto e aos variados discursos implícitos e, muitas vezes, escondidos, desde a construção da identidade do aprendiz até as políticas pedagógicas, considerando que a sala de aula é a representação social e cultural do mundo (PENNYCOOK, 2001).



A prática pedagógica, no nosso caso voltada para o ensino de inglês, deve proporcionar aos educandos não só conteúdos formais sobre o código linguístico, mas, sobretudo, que o processo de ensino e aprendizagem implique um processo de reflexão e tomada de consciência sobre a sua realidade a fim de proporcionar a formulação das mudanças almejadas, proporcionando, assim a conquista da emancipação e do empoderamento de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, 1994. p.55-69.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR.
- EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto como lingual franca. *Acta Scientiarum*. v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GEERTZ, C. *Obras e vidas: O antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2000.
- JENKINS, J. *World Englishes*. 2nd ed. London: Routledge. 2009.
- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M.. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44.3. Cambridge University Press, 2011. p. 281 -315. doi: 10.1017/S0261444811000115.
- KACHRU, B. B. World Englishes and Culture Wars. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. *The handbook of World Englishes*. Sidney: Blackwell Publishing, 2006. p.446-471.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas: Editora, 2001. v. 1. p.333-355.
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. New York: Oxford, 2002.



MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 2010. p.53-77.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p.119-140.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYEL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010. p.37-62.

PEIXOTO, R. P. *Monitor educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública*. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: An introduction*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p.57-82.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, p. 133–158, 2001.

SIFAKIS, N.C. ELF awareness as na opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*. 3(2), 2014. p. 317-335.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais Didáticos - Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

_____. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

_____. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.25-52.

_____. *Inglês como língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não bem! – Sobre pesquisa acadêmica e sua



relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

ⁱ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Orientanda do Professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira. Professora da rede estadual da Bahia. Bolsista Capes.

ⁱⁱ Kachru (1985) propõe o modelo de representação conhecido como “os círculos concêntricos” da expansão do inglês. O círculo central, *Inner Circle*, representa os países nos quais o inglês é utilizado como a primeira língua, como os Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido, Irlanda e Nova Zelândia. Do círculo externo, *Outer Circle*, fazem parte países como Índia, Nigéria, Cingapura, entre outros, onde o inglês é institucionalizado, utilizado como segunda língua. Países como China, Japão, Coreia e Brasil fazem parte do círculo em expansão, *Expanding Circle*, e estudam/falam o inglês como língua estrangeira.

ⁱⁱⁱ Para Jenkins (2009), trata-se do inglês usado como uma língua de contato entre falantes de línguas maternas diferentes, sendo que Seidlhofer (2011) acrescenta que o inglês é língua de contato escolhida e, frequentemente, a única opção.

^{iv} É importante destacar que o município de Milagres não dispõe mais de unidade estadual de ensino devido ao processo de municipalização.

^v <http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolas>

^{vi} A definição do quantitativo levou em consideração a subdivisão de mesorregião criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que agrupa os municípios das unidades federativas conforme aspectos socioeconômicos e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

^{vii} Parecer nº 1.086.595.



PIBID EM PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO COLÉGIO DR. REINALDO BARRETO ROSA-CASTRO ALVES-BA.

Rosilda A. Amorim (UFRB)
roseamorim10@hotmail.com

Tamires de S. Fernandes (UFRB)
tamires_fernandes@yahoo.com.br

Paloma J. Oliveira (UFRB)
palomajoliveira@gmail.com

Sidnará R. Sampaio (UFRB)
narasampa@live.com

RESUMO

O presente texto descreve as experiências vivenciadas pelos estudantes do V semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP) campus Amargosa-BA. Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência, (PIBID), cujo objetivo é apresentar as ações produzidas durante o período letivo do ano de 2015 no Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa, situado na comunidade de Petim em Castro Alves-Ba. Durante todo o processo de acompanhamento a equipe recebeu o apoio e direcionamento da supervisão da Professora Maria Cristina Rocha e acolhimento do grupo escolar em questão. Os resultados apontam para a compreensão de que o PIBID tem sido essencial para a formação docente, pois promove o contato inicial dos graduandos com a sua futura profissão, além de proporcionar a aquisição de experiências profissionais através da proximidade com a dinâmica da sala de aula e com o contexto escolar como um todo.

Palavras-chave: Formação profissional. PIBID Diversidade. Prática docente. Experiência.

INTRODUÇÃO

“A formação docente é uma temática educacional de enorme relevância, pois as universidades tem a responsabilidade de formar profissionais que são agentes transformadores da sociedade atuante” (FREYBERGER, 2005). O presente trabalho expõe um relato de experiência vivenciada durante as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, que após um ano de estudos teóricos iniciou-se a discussão sobre docência, onde a partir de então se passou a frequentar o Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa, dando início



às atividades dentro da instituição.

Participar do cotidiano escolar vai muito além de conhecê-lo melhor, é uma oportunidade ímpar para ampliarmos nosso olhar e buscar entender o espaço que pretendemos nos inserir. Uma vez que estando incluso no PIBID se torna uma grande importância para a formação de um educador, sendo possível obter uma educação de boa qualidade para todos, havendo necessidade de ser levada ao máximo de pessoas possível, para que estas se formem cidadãos íntegros, podendo assim, prestar sua contribuição para a sua geração e para a seguinte.

Tendo em vista o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é importante considerar a contribuição deste para o processo de formação do professor. O programa proporciona aos licenciando os primeiros contatos com a sua futura profissão por meio da atuação destes como professores, mediando à percepção sobre os diversos âmbitos que compõem o contexto escolar e os diferentes estágios do desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, por meio do exercício da docência, os graduandos são responsáveis pelo desenvolvimento de competências dos alunos, tornando a aprendizagem dinamizadora com base na análise prática das dificuldades deparadas e assim, poderem criar metodologias capazes de modificar essa realidade.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Relatar as experiências acerca de como o processo vivenciado no PIBID está possibilitando a integração dos licenciando bolsistas com os professores da rede pública de ensino e com os alunos da educação básica durante as atividades desenvolvidas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a contribuição do programa para a formação docente dos graduandos;
- Identificar as atividades e as metodologias utilizadas em sala de aula;
- Refletir as práticas e as vivências realizadas ao longo do processo de formação;

METODOLOGIA

Durante o período de atuação no colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa foram realizadas: Observações, Feira de Ciências, tarefas solicitadas pela supervisora para o auxílio nas aulas, eventos, construção da horta bem como auxílio de alguns estudantes com maiores dificuldades,



estabelecendo assim as observações participativas que proporcionam um contato direto com a realidade da docência. Definido por Lakatos e Marconi (2001):

A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (LAKATOS; MARKONI, 2001, p. 194).

Nas observações das aulas pode-se notar o processo ensino-aprendizagem em Língua portuguesa, na 7ª série, e de Ciências em todas as turmas lecionadas pela professora-supervisora, focado nas relações: aluno/professor; aluno/conteúdo; aluno/técnicas didáticas; professor/conteúdo e professor/técnicas didáticas, com o intuito de propor ações para a melhoria do ensino da escola inserida no processo e também de verificar os melhores métodos enriquecendo nossa formação.

Com o apoio da supervisora trabalhamos com os alunos da 7º (matutino) e 9º ano (vespertino), com o tema “Sementes crioulas”, onde foi feita uma breve explicação sobre segurança alimentar e o que vinha a ser estes tipos de sementes, apresentando-lhes algumas amostras para que pudessem visualizar para um melhor entendimento. Logo após foi passado um questionário com perguntas fechadas, para os estudantes aplicassem com alguém de sua casa e/ou comunidade que realize plantações, solicitando que indicassem o nome da comunidade em que moram e qualquer informação extra que o entrevistado possa comunicar. Em 20 de julho recolhemos os questionários e analisamos as respostas.

Além de conversar com os estudantes foi levado o tema para os agricultores de algumas comunidades, tendo em vista um diálogo que abordasse sobre a agroecologia e os métodos que constituem estas práticas, com foco na utilização, troca e conservação das sementes crioulas. Os assuntos abordados nestes encontros foram principalmente “Convivência com o semiárido”, “Agroecologia”, “Desmatamento e queimadas”, “Agrotóxicos e Sementes crioulas”.

Na execução do Projeto da Horta escolar realizamos a plantação de mudas e sementes e conversamos sobre a adubação orgânica e a utilização de materiais reciclados. O projeto foi criado e realizado em parceria com os Pibidianos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e habilitação em Matemática, que também atuam no mesmo colégio.

No colégio também foi realizado o evento “Café com Educação do Campo” com o corpo docente do Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa, durante um sábado letivo em que aconteceu a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo desse encontro foi informá-los a



respeito do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Para a preparação da culminância do Projeto de Ciências os bolsistas foram convidados pela supervisora para auxiliarem na execução da feira, sendo divididos em duplas para que orientassem uma determinada série dos dois turnos e com temas distintos para cada série. Apesar do 6º ano/5ª série não ter sido lecionado pela supervisora, os bolsistas se dispuseram à ajudar também. A partir da divisão cada dupla se direcionou para as salas responsáveis e foi obtido um diálogo com alunos para identificar ideias. Partindo desse pressuposto foram organizadas as tarefas conforme o tema de cada turma, elaborando dramatizações, cartazes, painéis, maquetes e vários materiais para apresentação dos temas. As tarefas foram desenvolvidas pelos estudantes juntamente com os pibidianos e supervisora.

RESULTADOS

Diante das ações realizadas no colégio nota-se que o PIBID vem possibilitando o contato direto com o cotidiano escolar, dando-nos a oportunidade de descobrir novas maneiras de aplicar a pedagogia nesse espaço. Durante o nosso percurso no colégio pudemos observar que a atual gestora da escola tem um ótimo relacionamento com os alunos, docentes e funcionários, havendo comunicação e respeito mútuo. Observando também que no geral os professores aplicam o conteúdo com qualidade, porém há alguns sentem dificuldade para lecionar sua aula por falta de interesse dos alunos, indisciplina e também por falta de estrutura na instituição.

Segundo Libâneo (1998, p. 38) A comunicação professor aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que garante a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são necessárias bem como relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Na relação Aluno/Professor, observou-se que em todas as turmas os alunos respeitam os professores, não havendo sérias divergências, exceto na turma da 6ª série do turno matutino os alunos são mais agitados, conversaram um pouco mais, fazendo com que a professora chame a atenção com mais frequência do que em outras turmas observadas, não havendo também compromisso em realizar as atividades.

Na relação Aluno/Conteúdo, notou-se que alguns alunos apresentaram muitas dificuldades em relação aos conteúdos apresentados por motivos diversos. Alguns alunos tiveram complicações por não terem conhecimentos básicos de séries anteriores, outros pela falta de interesse ou alguma outra dificuldade de compreensão.



Na relação Aluno/Técnicas Didáticas, em ambas as turmas pesquisadas os alunos demonstraram gostar de técnicas diferentes de aprendizagem, por ser algo diferente, que permitem sair da rotina. Libanêo (1998, p. 43.) afirma que o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou, ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.

Na relação Professor/Conteúdo, a professora observada demonstrou ter domínio de conteúdo, utilizando linguagem de fácil compreensão com os estudantes e fazendo também revisões antes de iniciar um novo conteúdo.

Na relação Professor/Técnicas didáticas, a professora buscou inovar suas aulas, ensinando de diferentes formas e com diversos recursos. Destacando para a confecção de um pulmão artificial com a 7ª série do turno matutino, onde a maioria dos alunos participou da atividade e foi deixado para eles evidente o objetivo do trabalho e a relação com o conteúdo.

Nesse sentido Freire (1996, p. 32.) defende que o bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas de seus pensamentos surpreendem suas pausas, suas dúvidas suas incertezas. Com a realização de projetos como o Projeto de Leitura e de Ciência foi notável maior envolvimento dos alunos, até mesmos daqueles que são menos interativos nas aulas. Ter participado de ambos os projetos foi se suma importância, para adquirir experiência docente, além disso, a participação dos alunos foi de grande relevância para o aprendizado dos mesmos no qual através de dramatizações, danças e músicas mostrou-se mais interesse em aprender o assunto do que em aulas cotidianas. Nessa direção torna-se fundamental trazer a contribuição de VEIGA (2013, p. 36), afirmando que as técnicas de ensino trabalhadas na complexidade da prática pedagógica como prática social tendem a uma relação pedagógica crítica entre professor e alunos que pode favorecer a autonomia e o espírito coletivo, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas.

A realização do Projeto da Horta escolar possibilitou perceber o grande interesse dos estudantes a respeito de novas técnicas de plantio e de utilização de materiais reciclados. Além de efetuar uma parceria com os pibidianos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e habilitação em Matemática CETENS/campus de Feira de Santana-Ba, que também atuam no mesmo colégio.

Portanto, as atividades desenvolvidas proporcionaram maior interação com o meio



escolar, apresentando os obstáculos que iremos enfrentar como futuros professores, além de reconhecer o aprendizado adquirido pelos alunos. Pode-se notar a importância do PIBID para os futuros professores, pois permite que os licenciandos tenham um contato com a realidade escolar antes de se formarem, facilitando assim a prática escolar dos professores iniciantes. O PIBID está acrescentando muito na formação enquanto futuras docentes, pois, proporciona tanto um crescimento pessoal quanto profissional. Através das experiências vivenciadas no projeto foi possível conhecer a realidade da escola e da educação pública. Além disso, o programa ajudou a entender um pouco mais da profissão de professor sendo um fator importante para a nossa formação.

A participação no PIBID está sendo proveitosa, pois permitiu observar a realidade escolar e profissional ao qual estamos inseridos. Além disso, percebemos a importância que as intervenções têm na realidade escolar, pois por meio dos projetos que desenvolvemos através do PIBID, foi notável um retorno satisfatório tanto dos alunos quanto dos demais profissionais que atuam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID permite aos bolsistas a familiarização com o cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, contribuindo assim para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura em Educação do Campo. Assim facilitando a inserção dos futuros professores na profissão e fomentando um conhecimento que irá reduzir as dificuldades encontradas por docentes recém-formados.

Além disso, com este trabalho percebe-se a importância de planejar a aula, para nortear as ações, ajudando a administrar melhor o tempo. No trabalho escolar é importante que o professor seja capaz de envolver os alunos em um leque de situações didáticas adequadas, isto é, situações que se colocam como problema e que, de algum modo, desafiam seus saberes anteriores, conduzindo à reflexão sobre novos significados e novos domínios de uso desses saberes. Neste sentido, a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades da construção da horta, planejamentos coletivos, participação em eventos, roda de debates e interações com os alunos da escola de atuação, são fatores que enriquecem e contribuem para o processo de formação dos graduandos, uma vez que se tornam profissionais reflexivos e preocupados com as questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os programas como o PIBID



são de grande importância para o amadurecimento profissional e também pessoal. Por tanto, deve ser colocado em prática, para incentivar a busca por alternativas, para agir diante dos problemas em relação ao ensino aprendizagem e tornar os futuros educadores profissionais altamente capacitados.

REFÊRENCIAS

FREYBERGER, Adriana. **Projetos e Práticas de Formação de Professores: Comunicações Científicas**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. Paz e terra, São Paulo 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. Coleção educar São Paulo, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Papyrus. São Paulo, 2013.



Eixo 3: Currículo e Interdisciplinaridade



O SERTÃO BAIANO EM CENA: INSERÇÃO DE LINDOLFO ROCHA NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Edelvito Almeida do Nascimento
CELEL/UESB – nascimentoedelvito@gmail.com

RESUMO

O texto aqui apresentado faz uma discussão acerca da inserção, nas aulas de Literatura do Ensino Médio de Maracás-BA, do autor Lindolfo Rocha (1862-1911) e de seu romance *Maria Dusá* (2011). O artigo procura apontar motivos para a inserção desses temas, justificando-a no fato de o autor ser injustamente desconhecido do público escolar do sertão baiano, embora seu texto seja rico em discussões acerca da realidade sócio-histórica local. A discussão que propomos é em torno da homogeneização do currículo de Literatura (em torno dos cânones), o que engessa a ação educativa e restringe as possibilidades interdisciplinares.

Palavras-chave: Lindolfo Rocha. Maria Dusá. Cânone. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz uma discussão acerca da inserção do autor Lindolfo Rocha (1862-1911) e de seu romance *Maria Dusá* (2011) entre os temas e textos estudados em Literatura no Ensino Médio em escolas do sertão baiano. A nossa problemática se instala em torno da escolha de temas e conteúdos desta disciplina na referida etapa do Educação Básica. Geralmente, essa escolha se restringe a movimentos literários e a uma lista de autores considerados canônicos. De modo geral, a escolha é imposta tanto pela eleição de conteúdos nos manuais escolares como pela perspectiva de fornecer uma espécie de treinamento para participação nos vestibulares.

Essa visão restritiva e padronizada do currículo acaba por preterir autores (não canônicos) e temas (que não os pertencentes aos interesses do mercado editorial e aos grandes vestibulares) que talvez contribuíssem de forma mais efetiva para o desenvolvimento da leitura (por estar mais próximo da realidade do estudante) e para o tratamento de problemas de interesse local. É nessa perspectiva que propomos o seguinte problema de investigação: por que trabalhar com o autor Lindolfo Rocha na disciplina de Literatura do Ensino Médio em escolas do sertão da Bahia? Ao responder essa pergunta, pretendemos indicar razões que justificariam a inclusão do autor e suas obras como temáticas a serem abordadas na terceira série do Ensino Médio nas escolas onde atuamos (Colégio Estadual Edivaldo Boaventura e Colégio Normal Municipal, ambos do município de Maracás-BA).

Nosso objetivo é apontar a importância de inserir Lindolfo Rocha nas discussões acerca do sertão baiano, mas não apenas inseri-lo entre os autores pré-modernistas (por exemplo),



mantendo a mesma lógica historiográfica, classificatória e conteudista que valoriza a memorização de informações acerca de movimentos literários, em detrimento da experiência leitora. O objetivo é, sobretudo, apresentar Lindolfo Rocha como um autor que, conhecendo a Bahia, em virtude de suas muitas viagens, escreve de modo a apresentar um panorama do Estado em sua época (fim do século XIX). A leitura de suas obras (combinada com um trabalho dialógico com outras áreas de conhecimento e aperfeiçoada pela pesquisa colaborativa entre docentes e discentes) contribuiria, portanto, para a compreensão da realidade histórica e social do sertão da Bahia.

As hipóteses que levantamos acerca dessa problemática são as seguintes: (a) uma das razões para a inserção do autor entre os estudados no Ensino Médio é que, malgrado a relevância da temática abordada por ele em *Maria Dusá* (2011) – em torno, principalmente da história e de uma espécie de sociologia das regiões diamantíferas da Chapada, no sertão da Bahia –, bem como diversos esforços empreendidos para tornar a sua obra acessível (como a adaptação do romance para a telenovela da Rede Globo de Televisão em 1978, com o título de *Maria Maria*, e a recente publicação de nova edição financiada pela Fundação Pedro Calmon), Lindolfo Rocha permanece, injustamente, como um ilustre desconhecido e o trabalho com seu romance em sala de aula faria justiça à importância de sua obra; (b) tanto por ser um viajante como pela sua inclinação para uma espécie de pragmatismo literário que embute na obra ensinamentos de interesse prático (BENJAMIN, 1983), seu estudo possibilitaria despertar o interesse do estudante em torno de temáticas de outras áreas de conhecimento, contribuindo, assim, tanto para estimular o hábito de leitura, como para fundamentar conhecimentos interdisciplinares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há um constante debate em torno do conteúdo abordado na disciplina de Literatura no Ensino Básico. Willian Cereja, em sua proposta dialógica da ensino de literatura, critica a eleição desses conteúdos nas escolas pesquisadas por ele:

com pequenas variações, a abordagem da literatura nas escolas pesquisadas tem sido a consagrada pela tradição: a cronologia histórica das estéticas literárias, com a contextualização histórica (distanciada do texto), a apresentação de autores e obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone) (CEREJA, 2004, p. 69)

Em outro momento, Cereja (2004, p. 74) evidencia que, muitas vezes, sobretudo em escolas da rede particular, estabelece-se um vínculo direto entre os exames de vestibular e os programas de estudo na disciplina de literatura, bem como com a eleição de obras tais a serem



lidas pelos estudantes em contextos extraclasse, criando uma espécie de “cânone escolar”. Esse tipo de ligação, a nosso ver, acaba por influenciar também o mercado editorial de manuais escolares, que tendem a produzir compêndios que atendem a um interesse do mercado. Evidentemente, o simples fato de vestibulares publicarem lista de obras a serem “cobradas” em seus testes, não é, por si só, um mal. O mal, ainda de acordo com Cereja, é o pragmatismo que nasce dessa lista (CEREJA, 2004, p. 100).

A mesma visão reflexiva em torno da questão do cânone é compartilhada, pelo que parece, pelo Ministério da Educação, quando, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, afirma que

é importante lembrar que o cânone não é em si negativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva). [...] Contudo, se na universidade as diferentes pesquisas são veiculadas, movimentam e reorganizam o repertório de obras significativas, na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária) (MEC, 2006, p. 75).

O que pretendemos, portanto, com a inserção da obra de Lindolfo Rocha nos temas e conteúdos do Ensino Médio no sertão da Bahia, não é demonizar o cânone ou desprezá-lo. Antes, é contribuir a combater a visão escolar do cânone literário como algo estático ou como algo que deva ser determinado por fatores externos. É nesse sentido que não propomos uma substituição de autores, mas um estudo comparativo que mostre a relação entre a literatura produzida por Lindolfo Rocha e algumas obras já inseridas no cânone. Evidentemente, essa aproximação não pode ser estabelecida em juízos de valor (e esse não é nosso objetivo), mas numa aproximação temática, histórica e sociológica que, partindo de questões locais, lance luz sobre questões consideradas universais.

METODOLOGIA

O presente estudo é parte de nossa pesquisa, em andamento no Curso de Especialização em Literatura e Ensino de Literatura (CELEL), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e compreende, na sua totalidade, uma metodologia mais abrangente. O texto ora apresentado, com resultados parciais, foi desenvolvido a partir de (1) pesquisas acerca da



biografia de Lindolfo Rocha, (2) estudos de Literatura Comparada (fazendo aproximações entre a obra deste autor e obras de autores consagrados e canônicos) e (3) estudo teórico acerca da narrativa (BENJAMIN, 1983).

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

LINDOLFO ROCHA: UM ESQUECIDO

Quando Mucio Leão, em 1953, disse que Lindolfo Rocha era um escritor sem biografia, talvez tivesse o intento de revelar a importância dos escritos daquele mineiro, radicado no interior da Bahia, para o contexto da literatura brasileira. Leão explicita a dificuldade que encontrara, à época, de encontrar informações precisas sobre a vida daquele autor. (LEÃO, 1953a, p. 12)

Desde aquela sua afirmação, muita coisa mudou: no mesmo ano, Nilo Bruzzi publicou um estudo biográfico minucioso intitulado *O homem de Maria Dusá* (1953); mais tarde, no final da década de 1970, *Maria Dusá* foi adaptado para telenovela da Rede Globo de Televisão, com o título de *Maria Maria*, estrelada pela atriz Nívea Maria nos papéis de Maria Alves e Maria Emerentina; no início da década de 1980, *Maria Dusá* recebeu duas novas edições, uma pela Ática e a outra pela Ediouro, tendo a última organização e apresentação de Afrânio Coutinho, notas de Osmar Barbosa e Apêndice Didático para o Ensino Básico; em 1995, Epitácio Pedreira de Cerqueira publicou novo estudo biográfico de Lindolfo Rocha, com prêmio da Academia de Letras da Bahia, intitulado *Lindolfo Rocha – o advogado do sertão*. Além disso, há estudos teóricos recentes acerca de sua obra (CERQUEIRA, 2003; ARAÚJO, 2008) e, em 2011, *Maria Dusá* recebeu nova edição da P55 Edições, com financiamento do Governo do Estado da Bahia, por meio do Fundo de Cultura e da Fundação Pedro Calmon.

Apesar disso, a verdade é que passado mais de um século de sua morte, Lindolfo Rocha ainda permanece num imerecido anonimato. Não podemos deixar de mencionar a responsabilidade da crítica literária nesse processo de esquecimento. *Maria Dusá*, publicado em 1910, apenas em 1912 teria uma menção no Almanaque Brasileiro Garnier. O primeiro texto a reconhecer a relevância do livro foi escrito já em 1923, pelo então estrepante nas letras Aloísio Lopes Pereira de Carvalho Filho e, após quase vinte anos do mais completo silêncio, Gilberto Freyre publicou no *Jornal do Commercio*, do Recife, o artigo “Um Romance Esquecido”, em que credita a *Maria Dusá* o fato de ser “o mais colorido e até o mais exato – de certa fase de



nossa história social e econômica de certos trechos de nossa paisagem sertaneja” (FREYRE, 1941. apud CERQUEIRA, 1995, p. 112, 113).

O VIAJANTE LINDOLFO ROCHA: NARRADOR NATO

Embora esteja inserido na modernidade, é possível encontrar em Lindolfo Rocha alguns traços (certamente, não todos) do narrador clássico, que para Benjamin é o único e verdadeiro narrador (BENJAMIN, 1983, p. 60). Lindolfo Rocha (1862-1911), natural de Grão-Mogol, na zona diamantífera e aurífera de Minas Gerais, parece um desses casos de narradores que, embora seguidores da forma do romance e da estética que lhe é própria, ainda tem experiências comunicáveis, deseja transmiti-las e o faz por meio de sua narrativa.

Um desses traços é a qualidade de viajante inerente ao autor Lindolfo Rocha e à sua principal personagem masculina, Ricardo Valeriano Brandão (que parece, às vezes, representar o próprio autor), do romance *Maria Dusá* (ROCHA, 2011)

Benjamin enaltece o narrador que, ao escrever sua história, não se distancia muito do discurso dos inúmeros contadores de história anônimos. Entre estes, haveria o viajante (BENJAMIN, 1983, p. 11). O que chamamos atenção aqui é justamente para a caracterização de Lindolfo Rocha, autor/narrador, como um viajante, em virtude de sua formação por meio da experiência, no contato com diversas comunidades no interior da Bahia (principal cenário de suas narrativas), desde sua chegada em Brumado (ainda na infância) até seu estabelecimento definitivo em Jequié, já na maturidade, o que constitui uma longa migração, além de todas as viagens esporádicas, seja com o fim de concluir seus estudos básicos, no Liceu Provincial, em Salvador, ou formar-se advogado pela Faculdade de Direito de Recife. Essas experiências permitiram a Lindolfo Rocha a produção de uma literatura que apresenta um espaço (sertão) em determinado tempo (final do século XIX), de modo que o estudo de sua obra possibilitaria uma maior compreensão de nossa história, geografia e sociologia.

Além do mais, a personagem Ricardo Valeriano Brandão é também um viajante (tropeiro por profissão) e, no decurso da narrativa de *Maria Dusá* (ROCHA, 2011), transita por várias cidades e povoados do sertão e da Chapada Diamantina. É, portanto, uma espécie de porta-voz do autor em seu objetivo de apresentar o Sertão baiano e, mais especificamente, as lavras diamantinas.

Lindolfo Rocha conhecia muito bem as regiões de mineração e seus povoamentos, o que muito contribuiu para a construção do romance *Maria Dusá: garimpeiros*, originalmente



publicado em Porto, Portugal, em 1910. Filho de Jacinto Rocha, “cabra disposto à aventura da mineração” (BRUZZI, 1953, p. 27), baiano, que se arriscara nas lavras de diamante de Grão-Mogol, e de Irene Gomes Rocha, natural desta mesma localidade, viveu seus primeiros anos em contato com povos de origens diversas que, em busca de riqueza ou na fuga da miséria, se aproximavam das regiões do diamante. Ainda muito pequeno, entre os seis ou oito anos de idade, com a morte do pai, se transferiu juntamente com a mãe para a Bahia e viveu entre Bom Jesus dos Meiras (hoje Brumado) e cidades da Chapada Diamantina, como Mucujê (onde residiam alguns parentes paternos).

Ainda na adolescência, empreendeu viagem a pé para Maracás e, depois de lá instalado, fundou uma escola de ensino fundamental e tornou-se, com o tempo, maestro da filarmônica local (BRUZZI, 1953, p. 35, 36). Ainda nesse tempo, na época de férias do ano letivo de sua escola, fazia viagens à capital para prestar exames preparatórios no Liceu Provincial, hospedando-se, por falta de recursos, no Convento de São Francisco, onde conheceu Aloísio Lopes Pereira de Carvalho, o Lulu Parola. Para tais viagens, em virtude do difícil acesso a Maracás, era necessário, à época, um esforço hercúleo.

Ao terminar os preparatórios no Liceu, transferiu sua escola para Areia (vila de São Vicente Ferrer d'Areia, hoje cidade de Ubaíra-BA), no Vale do Jiquiriçá, porque a proximidade com a cidade de Valença facilitava suas viagens a Salvador ou diretamente a Recife, onde matriculou-se na faculdade de Direito. Nesta instituição, conseguiu, em poucos meses, o título de Bacharel em Direito, tendo concluído, sem frequência alguma (o que era permitido na época), o curso que, normalmente, duraria cinco anos. Na época da conclusão, já residia em Salvador.

Com a criação, em 1891, do município de Correntina e, conseqüentemente, da comarca de mesmo nome, Lindolfo Rocha foi nomeado juiz, o que o obrigou a mais uma longa jornada: passando por Senhor do Bonfim, Angicos, Juazeiro e Bom Jesus da Lapa. Instalou-se em Correntina e lá ficou até 1894, quando pediu demissão do cargo, para instalar-se, definitivamente, em Jequié (na época, ainda povoado de Maracás). Lá passou a advogar e, em 1897, protagonizou os acontecimentos que levariam à emancipação do povoado à qualidade de cidade, tendo sido nomeado Juiz preparador do termo de Jequié, na comarca de Maracás.

Além dessas jornadas maiores, muitas outras foram empreendidas, principalmente à região da Chapada Diamantina. Lindolfo Rocha tinha verdadeira obsessão por viajar (ROCHA apud CERQUEIRA, 1995, p. 65). Mesmo no período em que já havia fixado residência em



Jequié, realizou muitas viagens a pequenos povoados, como a visita que fez à povoação de Barra da Estiva, no município de Juciapé, em 1904. Essa consciência de sua natureza de viajante não chegava a ser uma aceitação passiva, mas uma posição que ele tomava de modo resignado por acreditar estar cumprindo uma missão para com seu povo, em virtude de sua formação intelectual privilegiada e em face de todas as necessidades do interior baiano. Considerava-se um desterrado voluntariamente, mas não lastimava esse fato, porque, segundo ele, isso contribuía para a sua formação moral e intelectual (ROCHA apud CERQUEIRA, 1995, p. 88).

E esta mesma sina de desterrado segue a personagem Ricardo Brandão, protagonista masculino do romance *Maria Dusá*, tropeiro que fazia a travessia entre Minas e Bahia. É numa de suas viagens que ele conhecerá, na fazenda Lagoa Seca, Maria Alves, ou Mariazinha, a quem os pais, em virtude da fome e da seca, pretenderá vender-lhe por um “celamim de sal”. Apesar de admirar a vida de tropeiro, como se pode deduzir pela forma como se descrevem suas ações nas jornadas de idas e vindas, compras e vendas, Ricardo não encontra sentido na constante viagem (ROCHA, 2011, p. 35). Mas, ao que nos parece, trata-se de uma viagem cíclica, como uma jornada de iniciação ou descoberta, ou ainda, como a de Ulisses retornando a Ítaca e aos braços da mulher amada.

LINDOLFO ROCHA E O NARRADOR COM SENSO PRÁTICO

Mas, além do caráter de viajante, outro aspecto a que chamamos a atenção em Lindolfo Rocha é a sua orientação para o interesse prático. Para Benjamin, “o senso prático é uma das características de muitos narradores natos” (BENJAMIN, 1983, p. 200). Isso pode ser observado, de modo mais objetivo, em seus escritos dispersos e, de modo mais implícito, nas próprias narrativas. Entre os escritos com claro objetivo prático, podemos citar alguns catalogados por Nilo Bruzzi e elencados por Mucio Leão (MUCIO LEÃO, 1953b, p. 21): os livros *O pequeno lavrador*, dois volumes; *Silabário prático*, também em dois volumes, *Gramática infantil* (em preparação); alguns estudos publicados em jornais como *Secas periódicas – lei que rege, previsões de secas neste século*, publicado no Jornal de Notícias, *Cartas do sertão – série de estudos* (Jornal de Notícias, 1902).

O *Silabário* e a *Gramática*, fica evidente, foram construídos com fins didáticos precisos. Mas também o foi *O pequeno lavrador* (1909). O próprio autor reconhece que tomou como modelo o *Tu serás agriculteur*, do Francês Henry Marchant. *O pequeno lavrador* é uma pequena novela com poucos personagens. Entre eles, está o professor Albino Paraíso, que



ensina a dois meninos, um pobre e um rico, os segredos da produção agrícola. Através dos ensinamentos do professor e dos atos de Batista, o aluno pobre, o narrador diz qual é a melhor época do ano para a plantação de cada cultura, ensina a tratar a terra para que cada uma delas produza resultados melhores etc.

Os estudos denominados *Cartas do sertão* tem como finalidade noticiar sobre a natureza, a paisagem, a geologia, a vegetação, a mineralogia etc. do sertão, em especial o sertão baiano. Esses mesmos conhecimentos estão implícitos em *Maria Dusá*, como na caracterização da vegetação no período da seca: “em grandes extensões de terreno não se vislumbrava sinal de clorofila senão no Icó, a planta que resiste a todas as secas, e nas diversas espécies de cactos” (ROCHA, 2011, p. 24).

O mesmo domínio de conhecimentos precisos acerca do sertão é notado quando o narrador detalha as atividades de mineração, indicando como se dá a formação das pedras preciosas e em que tipos de terrenos elas aparecem com maior ou menor frequência. Além disso, percebe-se esse domínio das artes de mineração nos momentos em que relata minuciosamente todos os atos envolvidos na extração das pedras e todos os riscos envolvidos nessa tarefa.

Já o estudo *Secas periódicas* é resultado de suas análises e teorias segundo as quais os períodos de estiagem no sertão seguem períodos mais ou menos fixos. Euclides da Cunha, também propôs uma periodização da seca. É provável que os dois tenham recorrido às mesmas fontes, porque, de acordo com Cerqueira (1995), em 1902 (ano em que foi lançado *Os sertões*, de Euclides da Cunha), Lindolfo Rocha já fazia palestras sobre o tema. Além disso, o registro da seca apontado por Lindolfo Rocha em *Maria Dusá* está em desacordo com os períodos registrados por Euclides da Cunha. Evidentemente, as secas não atingem todas as regiões do nordeste ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. De qualquer forma, não é a exatidão de seu ensino que nos interessa aqui, mas a sua intenção de, por meio da criação de um sistema rígido de períodos, chegar a prever as secas e para elas se preparar.

Outras semelhanças podem ser apontadas entre o narrador chapadista de *Maria Dusá* e o correspondente de guerra de *Os sertões*. Uma delas é a inserção de conceitos cientificistas ora baseados no positivismo tão em voga no século XIX, ora na simples observação do meio. O tratamento que o narrador dá à repentina paixão de Maria Alves – que, “por um fenômeno de autopersuasão, frequentes nas pessoas predispostas ao histerismo” transformava o gesto de generosidade de Ricardo Brandão e sentimentos românticos) – lembra muito a tentativa de Euclides da Cunha de justificar a ação do Conselheiro num suposto desequilíbrio mental.



(ROCHA, 2011, p. 62; CUNHA, 1979, p. 116) Há, nesse tipo de argumento, um apoio nas bases científicas (hoje já ultrapassadas) que procuravam explicar os comportamentos humanos que não se ajustavam aos padrões, se não pelo viés biológico e racista, por supostas doenças mentais. Muito próximo a isto, as explicações darwinistas que Euclides da Cunha dá às suas hipóteses de extinção das “sub-raças” do nordeste (CUNHA, 1979, p. 7, para citar apenas um exemplo).

CONCLUSÃO

Pretendíamos, com a discussão ora apresentada, indicar razões que justificassem a inclusão do de Lindolfo Rocha e seu romance *Maria Dusá* entre os temas a serem abordadas no Ensino Médio em escolas do sertão baiano. A questão que nos moveu estava relacionada às razões pelas quais se deveria fazer essa inserção, apontando para a importância da temática apresentada pelo autor para uma compreensão interdisciplinar de nossa realidade local. Acreditamos ter respondido (por enquanto, parcialmente) a essas questões, embora reconheçamos que, em alguns pontos, estancamos em virtude da necessidade de síntese. Ou seja, acreditamos que a leitura dialética de *Maria Dusá* contribuirá, portanto, para a compreensão da realidade histórica e social do sertão da Bahia.

Ressaltamos a relevância de se trazer à luz um autor que, embora fale de nossa realidade, é esquecido e afastado de nosso currículo oficial, que se pauta numa espécie de “cânone escolar” imposto tanto pelo mercado editorial (fabricantes de manuais pedagógicos) como pela lógica do vestibular estabelecida pelas grandes capitais.

Apontamos para o fato de não defendermos a substituição do currículo ou a exclusão de qualquer autor, mas uma revisão crítica do cânone para a inserção do autor em questão, posto que, como demonstramos, no que diz respeito às questões teóricas, em nada é inferior a autores já estudados no Ensino Médio (BENJAMIN, 1983).

Mas reconhecemos que o que empreendemos aqui é, ainda, um passo tímido, um gérmen de uma pesquisa que julgamos necessária pelas questões já mencionadas. Mas essa insuficiência só revela como a discussão sobre a temática é complexa e como a obra de Lindolfo Rocha (toda a obra e não apenas o romance *Maria Dusá*) pode ainda ser explorada. Parece-nos que o valor de sua escrita já foi melhor defendida por teóricos e críticos de grande gabarito. Mas ainda há muito o que se discutir sobre o homem e o escritor, para que seja retirado do rol do injusto esquecimento. Esperamos que, no futuro, o mineiro Lindolfo Rocha, escritor e jurista que



adotou o interior da Bahia como terra, tenha, pelo menos na escola baiana, o devido reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Floração de imaginários: o romance baiano no Século XX*. Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008. pp. 51-56.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow*. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos Escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewald ... [et al.]. - 2. ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRUZZI, Nilo. *O homem de Maria Dusá*. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1953.

CEREJA, Willian Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de Doutorado. Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

CERQUEIRA, Dorine. *O espelho de Maria Dusá*. In: _ *O espelho de Maria Dusá e outros ensaios*. Ilhéus: Editora da UESC, 2003.

CERQUEIRA, Eptácio Pedreira de. *Lindolfo Rocha: o advogado do sertão*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

COUTINHO, Afrânio. *Um romancista da Bahia: Lindolfo Rocha*. In.: CARVALHO FILHO, Aloísio de; LEÃO, Mucio; BRUZZI, Nilo; COUTINHO, Afrânio. *Lindolfo Rocha*. Rio de Janeiro: Depart. de Imp. Nacional/ Ministério da Educação e Saúde, 1953. p. 40-49.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FREYRE, Gilberto. *Bahia e baianos*. Org. Edson Nery da Fonseca. Salvador: Fundação das Artes/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LEÃO, Mucio. *Um escritor sem biografia*. In.: CARVALHO FILHO, Aloísio de; LEÃO, Mucio; BRUZZI, Nilo; COUTINHO, Afrânio. *Lindolfo Rocha*. Rio de Janeiro: Depart. de Imp. Nacional/ Ministério da Educação e Saúde, 1953. p. 12-17.

LEÃO, Mucio. *Informação bibliográfica*. In.: CARVALHO FILHO, Aloísio de; LEÃO, Mucio; BRUZZI, Nilo; COUTINHO, Afrânio. *Lindolfo Rocha*. Rio de Janeiro: Depart. de Imp. Nacional/ Ministério da Educação e Saúde, 1953. p. 23-27.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Vol 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROCHA, Lindolfo. *Maria Dusá*. Salvador: P55 Edições, 2011. Edição original: Porto, Portugal, 1910.



O CURRÍCULO ESCOLAR NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROPOSIÇÕES E DESAFIOS

Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro - UESB
elianecgmelo@yahoo.com.br

Marlene Moreira Xavier - UESB
marlmor@msn.com

Valéria Silva Magalhães de Matos - UESB
valeriasm.matos@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre currículo e políticas públicas, considerando o currículo escolar como o principal instrumento de disseminação e homogeneização dos interesses dominantes de uma sociedade. Temos como objetivo discutir sobre as implicações de currículos homogeneizantes na formação e reprodução destes interesses. Para tanto, contamos com contribuições de autores que versam sobre a temática, tais como Michael Apple, Sandra Corazza, Pablo Gentil e Tomaz Tadeu, dentre outros. Defendemos que as políticas curriculares devem compreender a educação sob uma perspectiva dialética, considerando a diversidade dos sujeitos e a provisoriedade do conhecimento. As análises desenvolvidas permitem afirmar que, diante da atual conjuntura sócio política e econômica do Brasil, faz-se necessário repensarmos as políticas públicas curriculares de forma a viabilizarmos propostas que valorizem as diferenças culturais e a individualidade dos sujeitos, rompendo com a ideia de currículo único em uma sociedade multicultural.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O atual cenário sócio político brasileiro convida-nos a pensarmos o currículo no contexto das políticas públicas educacionais, problematizando os interesses que perpassam em torno das propostas curriculares desenhadas nas esferas governamentais. Compreendendo o currículo como um campo de luta entre diferentes interesses, propomos discutir sobre as implicações das políticas curriculares que vem sendo implementadas pelos governos nas últimas décadas.

Essas discussões vem sendo desenvolvidas na disciplina de Currículo e Práticas Educacionais ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação-UESB, atrelando-as aos projetos de pesquisa que vemos construindo na linha de Currículo e Práticas Pedagógicas. Os estudos vem propiciado trafezarmos pelas diferentes teorias do currículo e desenvolvermos importantes discussões sobre o campo do currículo no Brasil. No entanto, neste texto, centramo-



nos principalmente nos pressupostos críticos e pós-críticos do currículo, dialogando com Silva (2002), Corazza (2001), Lopes (2015), dentre outros importantes referencias.

Com esses interlocutores temos buscado compreender como as propostas curriculares são capazes de moldar comportamentos, atitudes, valores e crenças de uma sociedade e veicular uma ideologia dominante. Por isso, acreditamos que esse ensaio teórico traz relevantes contribuições para pensarmos e nos posicionarmos frente as propostas curriculares que vem se redesenhando na história da educação brasileira.

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: NOTAS DE DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA GLOBALIZADA

O neoliberalismo apoia-se em um forte instrumento, que é a ideologia, a fim de realizar os seus objetivos, a qual “é constituída por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”. (ALTHUSSER apud SILVA, 2002, p. 31). Assim, a ideologia passa a ser utilizada para a construção estática de uma realidade social que favorece a um grupo definido, com intenções e interesses preconcebidos de privilegiar a sustentação da dominação social e cultural, e “se dá como criações inevitáveis e essenciais que funcionam como convenções de significados compartilhados, para tornar inteligível uma realidade social e complexa.” (APPLE apud SILVA, 2002, p. 35).

Desse modo, a ideologia se compõe através de dois eixos que a sustentam, a legitimação e a luta pelo poder; a ideologia fortalece e legitima a ação de um grupo e sua aceitação social, fazendo com que as pessoas envolvidas nas decisões aceitem como certo e inquestionável. Outro aspecto a ser levantado é a apropriação da ideologia na luta pelo poder; utilizando-se das ações e do que “ela” realmente faz pelas pessoas que as detêm, lutando pela busca e preservação do poder e controle social.

Visando estabelecer uma relação entre ideologia e educação, o filósofo Antônio Gramsci, referendado por Silva (2002), diz que a ideologia age de forma a direcionar os grupos para obterem uma hegemonia, a fim de fortalecer as decisões e as adesões dos outros grupos sociais, através das conquistas e manutenção de poder. Como hegemonia, Gramsci a define como a situação em que uma classe consegue o apoio de várias outras ao seu projeto político. Segundo ele, hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. Portanto, configuram-se como um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente.



A noção de hegemonia indica que um grupo tem a direção intelectual da sociedade, ou seja, suas ideias são dominantes; para se manter no poder, uma classe deve obter uma hegemonia sobre as classes aliadas. Nesse sentido, as escolas, por meio do currículo, são em geral, as principais agentes de transmissão da cultura dominante. No texto de Silva (2002), Gramsci aponta que o controle sobre as instituições educacionais é um dos mecanismos mais importantes para uma classe manter ou conquistar a hegemonia. A escola se encarrega de divulgar e consolidar a visão de mundo de uma classe determinada, fazendo com que os interesses estabelecidos por esta, aparentam ser o de toda a sociedade.

O debate da escola como transmissora e reprodutora dos valores das classes dominantes já vem sendo apontado por Althusser (1985) na sua obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Nesse texto o autor ressalta que a educação institucionalizada representa o maior objeto de transmissão da ideologia dominante, sendo que a instituição escolar atinge todas as crianças, por um longo período de tempo, veiculando uma ideologia que convém ao papel que cada grupo (classe) irá desempenhar na sociedade de classes.

Os estudos de Apple somam-se aos de Althusser quando escreve *Ideologia e currículo* (1979), texto que trata de questões concernentes a ideologia subjacente aos currículos escolares, compreendendo que os mesmos não são neutros, inocentes e desinteressados de conhecimentos. Que por trás de uma aparência “inofensiva”, o currículo revela uma determinada visão ideológica do mundo social, falsa ou invertida, impulsionada pelos interesses dominantes, de favorecimento de um grupo particular que visa à manutenção do poder dentro de uma estrutura social.

Nessa perspectiva, o modelo neoliberal encontra no currículo escolar o maior “espaço” para impor teorias e “moldar” os sujeitos de acordo com interesses minoritários, “onde o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra realidade” (GENTIL; SILVA, 1994, p.16). Assim sendo,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (MOREIRA, 1995, p.59)

Partindo destes pressupostos, percebemos que o currículo possui uma grande influência na formação de uma sociedade, na medida em que o mesmo age de forma a selecionar o que deve e o que não deve ser ensinado na escola, estabelecendo assim uma relação de poder,



formando os indivíduos com comportamentos e atitudes previamente esperados e calculados, privilegiando conteúdos que garantam que o conhecimento disseminado na sociedade seja hegemônico e totalitário. Ainda, segundo Apple, citado por Silva (2002), na cultura neoliberal, os indivíduos são estimulados a comportar-se de acordo com o ideal do empreendedor, uma pessoa capaz de escolher racionalmente o melhor curso de ação e de ampliar ao máximo os seus lucros. Assim, torna-se perceptível que os pressupostos dos ideais neoliberais presentes nos currículos escolares visam reconceituar a ideia de indivíduo, levando estes a compreenderem que são responsáveis por seus sucessos ou fracassos, ou seja, o neoliberalismo.

No Brasil, as políticas públicas relacionadas ao currículo escolar estão imbricadas ao projeto neoliberal que tem como principal estratégia a reforma do Estado por meio de propostas educacionais que favoreçam uma relação mais próxima entre a educação e o projeto mais amplo de atender as necessidades da economia. As políticas curriculares propostas estão estritamente interligadas ao modelo de produção capitalista, o qual percebe os currículos escolares como um mecanismo de planejar a educação conforme os interesses de determinados grupos sociais. A educação tem sido vista como uma mercadoria, reduzindo a liberdade crítica, o rigor acadêmico e coadunando num currículo centralizado e despolitizado.

Para esse fim, o esforço neoliberal na educação visa reorganizar a escolarização, de modo que as necessidades das economias locais e globais sejam atendidas pela produção de capital humano suficientemente capacitado, adaptado e flexível. Além de conceber as escolas como produtoras de “capital humano”, o neoliberalismo possui uma agenda cultural igualmente preocupante: ela implica mudar radicalmente o modo como pensamos a nós mesmos e quais deveriam ser as metas do ensino (APPLE, 2006, p.23).

Segundo Apple(2006), Franklin Bobbit e W.W. Charters, foram um dos mais importantes teóricos da área do currículo. Bobbit e Charters em suas teorias visavam a formação de um operário que desempenhasse funções especializadas, inseridas em organizações hierárquicas de trabalho. Segundo estes princípios, a escola deveria ser planejada como uma fábrica, nela o aluno assumiria o papel de matéria prima, devendo ser moldado e transformado em um produto, em um material humano para ao mercado de trabalho. “A industrialização fez com que a expropriação do saber artesanal, produzido em escala industrial o que antes era produzido em escala familiar. O “saber fazer” que era patrimônio familiar passa ao “poder fazer” indústria” (PEDRA, 1997, p.36).

As teorizações de Bobbitt sobre o currículo no início do século XX tiveram fortes influências sobre o currículo escolar brasileiro, o qual adotou nessa época uma pedagogia



tecnicista, com o objetivo de formar indivíduos que atendessem as exigências do processo de industrialização do nosso país, iniciado a partir de 1930. Sob a égide do tecnicismo, as políticas curriculares implantadas a partir de 1970 e posteriormente no ano de 1980 pelos diferentes governos, acreditavam que bastaria ter uma boa proposta curricular, (e aqui, vale ressaltar que se qualifique como “boa” o que cada ideologia de governo considera), elaborada por especialistas, para que a escola cumprisse com eficácia o seu papel.

Para cumprir as metas estabelecidas pelas propostas criadas nos gabinetes, o professor, deveria ser “reciclado” e instruído de modo a atender o que estava sendo proposto. Deste modo, agia como ser passivo diante da realidade que lhe era imposta, não participando do planejamento e seleção do que devia ser ensinado pela escola. No entanto, muito destas propostas serviam apenas ao sistema burocrático, pois havia um grande distanciamento entre o que era teorizado sobre currículo e a prática cotidiana de muitas escolas. As propostas curriculares são elaboradas sem a participação dos maiores interessados: professores e alunos. A gestão do currículo escolar ocorre num nível hierárquico, de cima para baixo, sem a participação dos principais atores do cenário pedagógico. As políticas educacionais são verticalizadas e dicotomizam o pensar/agir, impossibilitando os sujeitos de administrarem as questões escolares conforme as necessidades de cada realidade e de construção de um currículo voltado aos seus reais interesses.

Nesta perspectiva, o currículo escolar exclui grupos de estudantes que não se encaixam em escolas que são uniformemente projetadas para impor um modelo de educação dominante e inquestionável. Nesta escola, boa parte dos educandos não se sentem reconhecidos, pois o currículo não contempla suas culturas, as variedades linguísticas, etnias, etc, ou seja, são propostas curriculares que manipulam a informação e o conhecimento, silenciando culturas, ignorando as minorias, através de um modelo monocultural de sociedade. Para exemplificar a incorporação deste currículo em nossas escolas, Santomé, referendada por Apple (2011) aponta que o currículo excludente “não abordam pessoas com necessidades especiais ou mentais, idosos ou pessoas com deficiências sérias; nem reconhecem identidades ou a cultura gay, lésbicas e bi ou transexual.”

Uma das propostas para se pensar o currículo nacional brasileiro nos últimos anos foi os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs. Elaborada no ano de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, essa proposta tem sido motivo de severas críticas por parte de muitos educadores. Tendo como principal objetivo criar um currículo básico nacional, pois entendiam-se que, “a existência de parâmetros curriculares facilitaria a avaliação do



ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos” (ESTEBAN, 1999, p.116.). O que temos percebido é que essa proposta apresenta-se carregada de interesses neoliberais e tenta direcionar a educação brasileira de acordo com a “cartilha” das classes dominantes, pois forma colocados como ponto de referência para os professores em sala de aula.

Vale ressaltar, que a construção dos PCNs não fugiu à regra das até então propostas curriculares que o Brasil já havia tido, pois foram desenvolvidas por especialistas, sem a participação da comunidade escolar, os quais procuraram produzir um material didático que servisse de guia para o ensino e a aprendizagem em sala de aula, já que os mesmos trazem preestabelecidos os conteúdos, objetivos, metodologias e modos de avaliação a serem adotados pelos professores nas diferentes disciplinas.

As análises da professora Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), e do professor Antonio Flávio Barbosa postulados no texto da Corazza (2001), enfatizam que, na verdade, pelo jeito que é proposto, não se trata de parâmetro curricular, é currículo mínimo nacional e mais, é currículo homogeneizante, porque têm uma listagem de conteúdos, objetivos dos conteúdos e propostas de atividades e processos avaliativos. Sendo assim, fica evidente que o objetivo maior dos PCNs não é apenas de homogeneização do que a escola deve ensinar, mas está preocupado também com os resultados quantitativos deste ensino, pois para avaliar os alunos a nível nacional era necessário transmitir um mesmo conhecimento a todos os alunos em território nacional.

Os PCNs foram distribuídos e divulgados em nível nacional, havendo até mesmo cursos específicos para estudo dos mesmos, tendo como intuito adaptar a sua proposta à prática cotidiana dos professores. Acabaram por se tornar imprescindíveis na elaboração das propostas pedagógicas de muitas escolas e até mesmo do plano de aula, já que muitos o aceitaram sem questionamentos, tomando-o como parâmetros a serem seguidos.

As pesquisas críticas e pós-críticas sobre o currículo apontam os PCNs como uma proposta curricular criada pelo governo brasileiro para tomar as “rédeas” da educação brasileira e padronizar o conhecimento a ser transmitido pela escola de forma a atender os seus interesses, sendo assim, os mesmos são entendidos como uma forma de governamentalidade de cada indivíduo e da sociedade como um todo, compreendendo-o “como um dispositivo, que conforma moralmente os infantis, seus corpos, emoções, crenças e comportamentos” (CORAZZA, 2001, p.78).



O discurso político dos PCNs, apesar de não colocar abertamente, age de forma a favorecer a adaptação das propostas pelos estados e a adequação da mesma ao projeto pedagógico da escola, através do processo de ensino e aprendizagem, o que se efetiva através da programação e adequação dos conteúdos, no entanto, oculta “não pressupor que existem intenções implícitas, condutas idealizadas, relações de causa-efeito, qualquer ‘objeto natural’ chamado aluno, professor, cidadão, democracia, educação moral, parâmetros curriculares.” (CORAZZA, 2001, p.78)

Sendo assim, fica explícito através de diferentes pesquisas no campo da educação, que os PCNs trazem consigo muito mais que orientações pedagógicas, pois, subjacente a sua proposta está toda uma gama de valores, crenças e comportamentos de uma classe social hegemônica que visa difundir os conhecimentos ditos como válidos por esta mesma classe, inculcando nos sujeitos uma “moral”, conduzindo-os a agirem de acordo com os interesses daqueles que controlam a sociedade.

Para que isto se efetive, as políticas públicas direcionadas à educação atreladas ao sistema neoliberal veem na escola um espaço profícuo para transmissão de uma linguagem que mascara a realidade. Se o discurso propõe-se a minimizar as desigualdades, os mecanismos de ação da prática pedagógica, dentre eles, os PCNs, agem como “um ‘governante’ da população infantil. Governante que não é um indivíduo ou grupo político, nem se corporifica em alguma entidade central ou mecanismo burocrático.” (CORAZZA, 2001, p.79), agindo assim como um derivativo da “lógica” governamental, que rege todos os currículos nacionais das democracias (neo) liberais, ou seja, como uma das táticas contemporâneas de governo dessa nossa “era da governamentalidade.”

Preparado, escrito, editado e divulgado pelo Estado brasileiro, o currículo nacional é uma de suas formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais. [...] Usando as teorias psicológicas, transformadas em técnicas de governo, os PCNs constituem-se em código de moralizante e um sistema normalizador, cuja forma tecnológica estabelece mecanismos, espaços e tempos para agir sobre as condutas. (CORAZZA, 2001, p. 81;89)

Nessa mesma perspectiva, as discussões que vem se acirrando em torno da necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como cumprimento as exigências do Plano Nacional de Educação-PNE, 2014-2024, busca os conhecimentos que devem ser ensinados pela escola em todo território nacional. Sobre essa questão Lopes (2015), aponta que a proposta de BNCC contempla objetivos de transformação social e saberes



universais, marcados pela história do currículo. A autora questiona o fato de este projeto abrir espaço para um debate nacional, pois todos os termos já estão definidos, a solução para os problemas sociais estão postos como resolvidos com mais educação, com padrões de conhecimentos e algumas garantias sociais e o conhecimento torna-se um dado que foi capturado e depois distribuído.

Desta forma o currículo é desconsiderado em sua dimensão, na medida em que a BNCC não leva em conta as possíveis conexões e contextualizações socialmente instituídas. As políticas curriculares, na tentativa de controlar a educação tende, a padronizar o discurso, ou seja, as leituras, os conteúdos e os textos contidos nas tais propostas. Porém de acordo com a autora, todo este esforço de controle não surtirá efeito. Um currículo padronizado, direcionado não será produzido, pois os textos podem ser unificados, mas o processo discursivo é complexo. Podem haver diferentes leituras sobre um mesmo documento e a proposta de homogeneização dos conhecimentos veiculados pela escola não será alcançada. Nas palavras da autora:

Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. Como se qualquer base curricular, qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, não estivesse submetido à tradução a uma contextualização radical. Como se qualquer texto não estivesse submetido a ser outra coisa, uma vez que é disseminado e lido. Preocupa-me como o debate teórico pedagógico é desconsiderado. (LOPES, 2015, p. 456)

Neste sentido, questionamos a finalidade da BNCC, pois de acordo com Lopes (2015), todo este esforço para instituir esta proposta é em vão, mediante as possibilidades discursivas em cada contexto. Assim, o investimento que o governo direciona para a construção da base, deveria estar sendo direcionada a outras ações que garantiriam a melhoria da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as tentativas de controlar a educação, sem considerar as suas particularidades, faz-se necessário o desenvolvimento de um processo de conscientização na práxis curricular, em prol de uma cultura do debate em sala de aula, visando a solidificação da diversidade presente no cotidiano das instituições escolares, em seu currículo, em que os direitos legitimados tornem-se possíveis, e os estudantes possam construir suas próprias visões a partir de informações de acontecimentos do presente e do passado, que envolvam os contextos sociais, culturais, políticos e científicos.

Para isto, educandos e educadores precisam ser envolvidos a fim de que se possam construir uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, superando assim o modelo



fragmentado de currículo, de uma ordem única, para a construção de um outro universo de sentido e de possibilidades. Precisamos problematizar o que está sendo realizado, disseminar diferentes propostas curriculares e mobilizar diferentes caminhos e possibilidades curriculares por meio de um debate crítico sobre o que é realizado em nossas escolas.

Em um tempo em que a nossa luta pela democracia tem se tornado cada vez mais incansável, é preciso agirmos contra as políticas hierarquizadas, os currículos homogeneizantes e uma educação que se direciona assustadoramente para os interesses do capital.

REFERÊNCIAS:

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, 1985.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- APPLE, Michael; Au, Wagner; GANDIN, Luís A. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre. Artemed, 2011.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Regina Leite Garcia, Angel Díaz Barriga, Almerindo Janela Afonso, Corinta M. G. Geraldí, Jussara M. P. Loch. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Voz e Editora Vozes, 1994.
- LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. Brasília, DF, 2015
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. – 2. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1995.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações** – Campinas – SP: Papyrus, 1997. – (Coleção Práxis)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. – 2ª edição, Belo Horizonte: Autentica, 2002.



CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiane Correia da Cunha
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: fabiane_correia@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa a descrever uma experiência obtida na monitoria da disciplina Cálculos Matemáticos e Financeiros do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, vinculado ao Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Cruz das Almas - BA. Entende-se por monitoria uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação acadêmica, nesse sentido, será apresentada a importância da monitoria na formação acadêmica do monitor, suas vantagens e as dificuldades que permeiam esse meio. Percebeu-se que, devido ao déficit na busca pela monitoria, foi necessário tomar medidas para resgatar os alunos criando assim, ferramentas metodológicas, como por exemplo, a construção de estudos de casos para serem respondidos em sala de aula, orientação em relação a pesquisas bibliográficas sobre os temas abordados e o auxílio na correção das atividades propostas. Essa experiência na monitoria foi de suma importância, pois proporcionou a estudante monitora um crescimento pessoal e profissional como acadêmica de gestão de cooperativas, além de favorecer uma visão real da vivência e das atividades de docência.

Palavras-chave: Atividades. Ensino. Monitoria.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação os acadêmicos encontram momentos de grande amadurecimento, diretamente ligados à formação e geração de um novo profissional. Do graduando é exigido um contato cada vez maior com diferentes áreas do saber e com os problemas que serão enfrentados no seu cotidiano. Além disso, durante a formação profissional é fundamental o desenvolvimento de habilidades específicas intrínsecas de cada indivíduo (SANTOS et al., 2008).

A monitoria é uma atividade que coloca o acadêmico em interação com atividades didáticas. A rotina do ensino como preparo de aulas e postura frente as mais diversas situações encontradas na docência serve como base sólida para aqueles que desejam seguir carreira acadêmica. Uma atividade como a monitoria propicia ao acadêmico aprendizado, experiência e a oportunidade de ser inserido na rotina da vida acadêmica, e aos alunos que estes atendem proporciona uma maior compreensão e aprendizagem (SANTOS et al., 2008). A importância da monitoria em disciplinas de ensino superior excede o caráter de obtenção de um título, seja no ganho intelectual do monitor, seja na contribuição dada aos alunos monitorados e,



especialmente, na troca de conhecimentos entre os professores da disciplina e o estudante monitor.

Dessa forma, a monitoria interage num espaço em que as teorias estudadas durante o decorrer do curso podem ser confrontadas com as situações vividas em sala de aula de modo que os monitores se tornem mais críticos e construtores do conhecimento a cerca das atividades de um docente. O estudante monitor é capaz de experimentar em seu trabalho docente, de maneira amadora, os primeiros contatos diretos com os alunos, propiciando situações extraordinárias, como a alegria de contribuir com o aprendizado dos mesmos, bem como experimentar a profissão de professor universitário, evitando que no futuro tornem-se profissionais descontentes com a carreira escolhida (ASSIS et al., 2006).

Além desta introdução, este relato conta com mais outros cinco tópicos, a saber: o primeiro traz o objetivo do trabalho, o segundo revela a metodologia desenvolvida nas atividades, o terceiro demonstra os resultados obtidos com a realização da monitoria, no quarto é descrita as conclusões e no quinto e último, trazem-se as referencias bibliográficas.

OBJETIVO DO TRABALHO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência na monitoria da disciplina Cálculos Matemáticos e Financeiros no período da graduação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas da UFRB, campus Cruz das Almas - BA, assim como demonstrar a importância da monitoria, enquanto aprendizagem para a formação acadêmica do estudante monitor.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência discente na monitoria da disciplina Cálculos Matemáticos e Financeiros, que, no curso de graduação em Tecnologia em Gestão de Cooperativas da UFRB, é ofertada aos estudantes do I semestre. Esta experiência ocorreu no município de Cruz das Almas - BA, no período de janeiro a maio de 2013, correspondente ao período de 2012.2.

A disciplina de Cálculos Matemáticos e Financeiros trabalha conhecimentos acerca de Elementos Básicos da Matemática Aplicada à Administração, Estudo das Funções, Equações,



Noções Fundamentais da Matemática Financeira, Regime de Juros Simples e Compostos, entre outros assuntos, em aulas teóricas, ministrada por um docente do curso com formação universitária em Administração. O docente da disciplina realiza também, orientações aos alunos no que diz respeito à pesquisa bibliográfica, trabalhos científicos, dentre outras atividades. Com carga horária diária de 4h/semanais, o atendimento aos alunos é feito de forma individual e coletiva, usando, como ferramenta metodológica, simulados de estudos de caso, a fim de enriquecer e instigar o conhecimento dos mesmos. Além disso, a monitoria dá suporte a aulas práticas com exercícios que tratam da vida cotidiana dos estudantes e, por vezes, auxilia na aplicação de provas junto ao professor.

Coube à monitoria acompanhar as atividades em sala de aula; preparar materiais didáticos a serem utilizados como instrumento metodológico de ensino; estar ao lado do discente para sanar suas dúvidas sobre os diversos conteúdos teóricos e práticos ofertados na disciplina, de modo a facilitar o processo ensino-aprendizagem; orientá-los quanto à realização de pesquisas bibliográficas sobre os diversos temas abordados; e auxiliá-los na correção das atividades propostas.

Dessa forma, para esta disciplina a monitoria foi de caráter voluntário com carga horária de 8h/semanais, sendo realizadas às segundas e quartas nos turnos vespertinos e aos sábados no turno matutino. Mensalmente era necessário entregar um relatório com as atividades desenvolvidas de acordo com o projeto de monitoria apresentado pelo professor orientador e aprovado pelo Comitê de Monitoria do Centro, neste caso o CCAAB.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo principal da disciplina Cálculos Matemáticos e Financeiros é o de preparar os alunos para definir e avaliar situações, além de utilizar os instrumentos da Matemática Financeira no contexto do processo de tomada de decisões. A responsabilidade incumbida à monitoria acadêmica deveria ir ao encontro com as seguintes atividades proporcionadas aos alunos monitorados:

- efetuar cálculos básicos envolvendo equações matemáticas do 1º grau;
- resolver situações da administração através de modelos matemáticos simples;
- compreender a variação do valor do dinheiro no tempo;
- calcular valores futuros ou de antecipações de empréstimos ou compras a prazo;



- efetuar operações de descontos de títulos;
- calcular o valor de prestações a pagar por empréstimos ou aquisições de bens;
- conhecer a constituição da estrutura de parcelas a pagar nos empréstimos e financiamentos;
- avaliar o sistema de amortização mais adequado para a situação que se apresenta;
- ter uma visão geral do sistema financeiro;
- conhecer as formas básicas de aplicação financeira.

O aprimoramento dos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos abordados e o desenvolvimento de atividades junto ao docente e estudantes da disciplina favoreceram a estudante monitora uma maior segurança e aprimoramento no desempenho da monitoria, além de instigarem quanto ao interesse pela prática docente como futura atividade profissional, uma vez que teve grande contribuição quanto ao desenvolvimento de atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa.

A referida disciplina é de suma importância para os cursos da área da administração, em especial para o curso de gestão de cooperativas, pois proporciona uma melhor compreensão acerca do processo de tomada de decisão em situações corriqueiras de qualquer empreendimento solidário ou de empresas de capital.

Por ser uma disciplina extensa e complexa, que envolve cálculos matemáticos, estatísticas, equações e operações a ação da monitoria torna-se indispensável, pois se sabe que o professor é apenas um intermediador do conhecimento, cabendo ao aluno se aprofundar ainda mais no que lhe é transferido como saber em sala de aula. De acordo com Matoso (2014), a monitoria entra para subsidiar o ensino-aprendizagem e resgatar as potencialidades de cada aluno, retirando suas dúvidas e tornando-o ativo nesse processo de conhecimento.

Durante a vivência na monitoria, foi possível conquistar uma boa relação interpessoal com os discentes, conseqüentemente, sentia-se mais à vontade para solicitar a monitora o auxílio nas atividades e no esclarecimento de dúvidas, o que possibilitou o bom e harmonioso desenvolvimento das atividades no transcorrer do semestre letivo, evidenciando o valor da influência da monitoria na inter-relação com os discentes.

Diante da prática de monitoria, a estudante monitora sentiu a necessidade de atualização e aprofundamento dos conhecimentos científicos propostos, para que houvesse um maior



aproveitamento da experiência que estava acontecendo, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo no desempenho das funções da monitoria.

Alguns autores acreditam que a experiência da monitoria tem a capacidade de promover o alcance de grande aprendizado pelo monitor, bem como o estímulo e o ensaio para uma futura prática docente (MATOSO, 2014). É importante ressaltar que a prática da monitoria representou um grande desafio, porque, além de ser uma experiência nova, exigiu uma postura mais séria para saber lidar, muitas vezes, com alunos que estavam angustiados, decorrente da necessidade de aprenderem, bem como para elaborar ferramentas pedagógicas capazes de estimular a busca dos discentes pela monitoria, pois a demanda, muitas vezes, era insatisfatória.

Foram diversas as dificuldades que permearam a atuação da monitoria, apesar de existirem duas turmas que estavam contanto com a monitoria, contabilizando cerca de 70 alunos, a falta de interesse de alguns estudantes em procurar a monitoria era grande, sendo que aproximadamente 15 pessoas freqüentavam ativamente as aulas. Além disso, no decorrer das aulas, verificou-se que uma dificuldade dos alunos é quanto ao uso da calculadora científica, já que os cálculos exigiam atenção na resolução das questões. Sobre isso, Silva e Lopes (2012) falam que uma das maiores dificuldades de alunos monitorados é a interpretação, uma vez que o ensino de exatas comporta uma linguagem técnica muito particular e exige um alto grau de abstração.

A experiência na monitoria foi de suma importância, pois proporcionou a monitoria um crescimento pessoal e profissional como acadêmica de gestão de cooperativas, além de favorecer uma visão real da vivência e das atividades de docência.

Para os discentes monitorados, acredita-se que possibilitou um maior estímulo ao estudo e uma redução da ansiedade, mesmo essa busca pela monitoria ser nas vésperas das atividades avaliativas. Ressalta-se que o bom resultado obtido nessa experiência foi fruto de um proveitoso relacionamento interpessoal estabelecido entre monitor, alunos monitorados e o docente da disciplina, culminando em um maior aprendizado para todos. Para Schneider (2008), a monitoria parte do princípio de que a aprendizagem acontece pela interação e pela relação com outros alunos e professores, ou seja, havendo as interações em sala de aula, o conhecimento pode estar em constante construção, pois a troca de experiências é de grande importância na educação. Em um processo interativo, em uma sala de aula, todos terão possibilidades de falar, levantar hipóteses e, através das negociações, chegarem a conclusões que os ajudem a perceber



como ocorre parte de um processo dinâmico de construção. Essa possibilidade de aprender em conjunto desperta vários sentimentos, tais como: afetividade, companheirismo, responsabilidade, dentre outros, buscando no aluno o “aprender a ser”, como forma de destacar o talento de cada um, pois cada pessoa possui uma facilidade de aprendizagem, seja pela escrita, pela audição ou pela própria observação.

Ao longo deste trabalho, foram traçadas ideias básicas a respeito da experiência da monitoria acadêmica e sua importância na formação de futuros professores universitários. As experiências vividas na monitoria acadêmica são marcas que, certamente, ficam impressas no intelecto de quem tenha o privilégio de vivenciar essa realidade. O currículo de graduação, que é composto de ensino, pesquisa e extensão, englobam a monitoria na categoria de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida disciplina é extremamente importante para este curso, pois traz consigo uma série de temas que já foram estudados no ensino médio e que agora passa a ser reforçado ainda mais com o incremento de novos detalhes.

A realização da monitoria foi de grande relevância para a formação acadêmica da monitora já que possibilitou a experiência de planejamento e execução de aulas, crescimento pessoal e intelectual. Além disso, a atividade de monitoria representou autoconfiança, minimizando possíveis erros, contribuindo para uma formação acadêmica mais ampla e aprofundada, incentivando o interesse e despertando vocações acadêmicas.

Por meio das atividades realizadas e da constante observação durante a realização das mesmas verificou-se que o estudante que participa da monitoria encontra diversas vantagens, como uma aprendizagem mais ativa, interativa e participativa, podendo desenvolver, maior domínio do processo de aprendizagem, fato que pôde ser comprovado com as notas obtidas nas avaliações do professor orientador. Pode-se perceber que a mesma trouxe benefícios tanto para a aluna monitora quanto aos monitorados, já que a monitoria desenvolvida ajudou os estudantes a compreenderem melhor os conteúdos da Administração Financeira.

Desta forma, a monitoria se tornou um recurso explorado para desenvolvimento prático de habilidades trabalhadas em sala de aula, fortalecendo a consolidação de competências e oportunizando a abertura de um leque de conhecimento específico e geral de todos os envolvidos.



REFERÊNCIAS

- ASSIS, F. D.; BORSATTO, A. Z.; SILVA, P. D. D.; PERES, P. L.; ROCHA, P. R.; LOPES, G. T. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. In: **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 391-377, 2006.
- MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. In: **Revista Científica da Escola de Saúde**, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014.
- SANTOS, M. B. H.; SOUSA, J. A.; SILVA, A. L.; MAGNO, A.; BARBOSA, J. A. Importância do monitor no ensino de química orgânica na busca da formação do profissional das ciências agrárias. In: **XI Encontro de Iniciação à Docência**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008, 15 p.
- SCHNEIDER, M. S. P. S. **A produção de conhecimento e a ambientação de formação de professor**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2008. 224 p.
- SILVA, M. G. F.; LOPES, A. C. Monitoria como processo de ensino-aprendizagem e formação de futuros professores de química. In: **III simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012, 10 p.



ALGUNS OBSTÁCULOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE AMARGOSA-BA

Fernanda dos Santos Almeida
UFRB-CFP, nanda-off@hotmail.com

Adriano dos Santos Pereira
UFRB-CFP, pmonge@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência descreve algumas das experiências vivenciadas durante o período de atuação como bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP), desenvolvidas em atuações em uma escola pública na cidade de Amargosa-BA. E temos como objetivo abordar as principais dificuldades encontradas durante o período de dois anos no ambiente escolar sobre o currículo e a prática interdisciplinar. Para análise e reflexão teórica serão utilizados autores como Fazenda (2005) e José (2008), que além de discutirem o tema da prática da interdisciplinaridade contribuirá para discursão e reflexão sobre a escola e o currículo em práticas interdisciplinares. Sendo assim, o presente relato de experiência contribuirá para a reflexão da interdisciplinaridade do currículo escolar e na formação de professores.

Palavras-chave: Prática Interdisciplinar. Dificuldades. Reflexão.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento entre duas ou mais disciplinas nas mais variadas áreas, e é considerada uma ciência nova. E acabou tornando-se uma prática desafiadora para muitos professores e escolas. Também considerada uma luta contra os efeitos alienantes na educação e exige movimentos no currículo, na didática e na prática pedagógica Yared (2008).

A prática interdisciplinar tem haver com a ação e a dinâmica que a escola proporciona. Segundo José (2008), o maior empecilho para que de fato não aconteça à interdisciplinaridade na sala de aula é a falta de diálogo entre professores e disciplinas que acabam tornando incomunicáveis.

Segundo a autora José (2008) o modo de trabalho interdisciplinar exige do professor um aprofundamento e conhecimento disciplinar mais amplo, ao mesmo tempo em que exige uma habilidade para dialogar com os colegas de profissão da própria escola, e assim dessa forma, constrói com as outras disciplinas uma prática entrelaçada e sem muros que separem as disciplinas.



Refletindo sobre a realidade de muitas escolas brasileiras, questionamos as principais dificuldades que impedem a efetivação da interdisciplinaridade na educação. Como sinaliza Fazenda (2005), muitos educadores sabem da importância de usar a interdisciplinaridade nas aulas e até sabem de alguns conceitos teóricos, porém na prática não sabem utilizar, ou muito pouco se utiliza.

Enquanto alunos, aprendemos as disciplinas de forma separadas, fragmentadas, isso acaba refletindo nas nossas ações e acabamos reproduzindo a fragmentação. E na formação acadêmica em cursos de licenciaturas o ensino é também fragmentado, e com raras exceções de prática interdisciplinar entre as disciplinas. Ou seja, a interdisciplinaridade acaba sendo para muitos professores um grande desafio para ser executado na prática. Dessa forma, Fazenda (2005) afirma que interdisciplinaridade é quebrar barreiras, é mudar o currículo existente, na didática e na sala de aula.

O presente relato de experiência foi realizado a partir de experiências vivenciadas como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, do Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa - BA. Que surgiu como reflexões e questionamentos de algumas experiências vivenciadas nas atuações do projeto em uma escola pública da cidade de Amargosa-BA.

OBJETIVOS

O objetivo do Subprojeto Interdisciplinar foi desenvolver ações que visassem à prática interdisciplinar entre as disciplinas em algumas escolas públicas na cidade de Amargosa, com foco na Astronomia e na Inclusão, buscamos alternativas para superar a fragmentação da estrutura curricular.

METODOLOGIA

Antes e durante as intervenções passamos por estudo teórico com discursão de textos. Para realizarmos as intervenções planejávamos juntos com os supervisores as ações que foram desenvolvidas nas escolas.

Utilizamos o método bibliográfico para analisarmos algumas experiências vivenciadas como bolsistas do PIBID em mais de dois anos de atuação, experiências essas, obtidas em uma escola pública municipal na cidade de Amargosa-BA do ensino fundamental II sobre o currículo e a interdisciplinaridade.



Para termos base e sustentação teórica, decidimos buscar referências bibliográficas de autores como, Fazenda (2005), José (2008) que discutem sobre a prática da interdisciplinaridade contribuindo para discussão e reflexão sobre a escola e o currículo que contribuirá sobre a importância da interdisciplinaridade na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As intervenções ocorreram em várias séries, do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II, no turno matutino e vespertino. Os alunos eram moradores da zona rural e da cidade de Amargosa, e que apresentam uma grande diversidade cultural e étnico-racial.

Nas experiências de intervenção que tivemos no PIBID no Subprojeto Interdisciplinar na escola, onde encontramos uma diversidade de desafios no ambiente escolar como, por exemplo, usar a criatividade nas atividades; que desperte a curiosidade dos alunos; que os conteúdos conceituais sejam relacionados com os demais conhecimentos; e que o lúdico e o significativo estejam presentes.

Para o planejamento de qualquer atividade que seria desenvolvida futuramente, apresentamos muitas dificuldades de como planejar, pois desvencilhar da fragmentação da nossa formação com relação às disciplinas ao longo dos anos durante nossa trajetória escolar foi um desafio constante.

Durante o período de atuação realizamos variadas intervenções com foco na Astronomia e Inclusão, as disciplinas que apresentamos maior facilidade de fazer ligação foram à disciplina de História, Ciências, Português e Artes, porém com as disciplinas ligadas à área das ciências exatas, não tivemos experiências significativas, pois não sabíamos como fazer ligação com as disciplinas da área de exatas com as demais disciplinas, ou seja, pois “precisa ser compreendida antes de ser aplicada” (JOSÉ, 2008, p. 89).

Outra da grande dificuldade que tivemos foi em utilizar mais de duas áreas do conhecimento em uma única atividade que envolvesse todos os alunos, inclusive os alunos com algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE), já que a escola possui vários alunos com diversas NEE, além que prendesse a atenção dos alunos, despertasse o seu interesse, sua vontade e a sua curiosidade durante as atividades.

Foram vários os obstáculos que impossibilitou de que de fato acontecesse a interdisciplinaridade de forma satisfatória com as várias áreas do conhecimento. Como a grande quantidade de alunos por sala, curto tempo para planejar aulas e atividades, etc.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, identificar as dificuldades enfrentadas na execução da interdisciplinaridade é muito importante. Silva (2002) nos dá elementos para avaliar o tamanho do desafio necessário a ser enfrentado no currículo sobre a prática interdisciplinar, em substituição do modelo educacional de currículo fragmentado e tradicional.

A interdisciplinaridade em sala de aula não depende exclusivamente dos educadores que estão em sala de aula, mas de todo corpo docente da escola e das outras instâncias educacionais. Os cursos de formação de professores precisam possibilitar aos futuros educadores uma melhor experiência prática de como praticar a interdisciplinaridade em sala de aula, através dos estágios e intervenções, para assim possibilitar uma melhor orientação e preparação sobre a prática interdisciplinar aos futuros educadores.

Consideramos que também nossas experiências devam ser objeto de reflexão, e que as mudanças no currículo precisam acontecer de forma gradual, e requer muito estudo e dedicação, o que implica em tempo e disposição dos educadores.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. IN. FAZENDA, Ivani (org.) **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? IN. FAZENDA, Ivani (org.) **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.



CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Anderson Silva Pereira (UESB/and.pereira92@gmail.com)

Géssica Oliveira Bezerra (UESB/kita_oliveira15@hotmail.com)

Martha Élide Silva Sodré (marthasod@hotmail.com)

Cleonice Souza Santos (cleopires_2007@hotmail.com)

Lúcia Gracia Ferreira (UFRB/luciagferreira@ufrb.edu.br)

RESUMO

Este artigo tem como objetivos mostrar a importância do currículo nas relações de saberes que se constrói entre os sujeitos e suas relações culturais. Trata-se de uma reflexão teórica e do currículo como constituinte de um instrumento de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumuladas por uma sociedade com enfoque principal na educação. Mostra que o currículo começa a ganhar sentido onde se alicerça a vida social e democrática do país, a ele cabe à função de colocar as crianças e os jovens numa forma de perfeição, cujos padrões são estipulados pela dominação social. Entende que a formação real deve ser sustentada não só pela escola, mas também pela sociedade por todos os envolvidos com o fazer educação.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Cultura.

INTRODUÇÃO

O currículo é um componente social e político, intimamente relacionado à cultura e a ideologia. Esse currículo se constitui um instrumento de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumuladas por uma sociedade. Se em termos pormenorizados concebemos o currículo como sendo um planejamento pedagógico que orienta (direciona) o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática, também poderíamos dizer que o currículo tem sido uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade, que não é neutra.

Ele não é apenas organização das disciplinas, não é apenas conteúdos, pois é composto pelas dimensões filosófica, artística, política, técnica e prática. Mas, sabemos que, de forma subliminar, as relações de poder movimentam as ações curriculares, interferindo na formação da identidade das pessoas, aprisionando sujeitos em cadeias abstratas de alienação e, envoltos de vulnerabilidade e ingenuidade eles reproduzem, os discursos de interesse dominante contidas nas representações curriculares. Assim, este artigo tem como objetivos mostrar a importância do currículo nas relações de saberes que se constrói entre os sujeitos e suas relações culturais.



METODOLOGIA

Trata-se de uma breve reflexão teórica realizada através de referenciais como livros, artigos de periódicos, sites e, principalmente, de discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos” do CNPq.

CURRÍCULO X CULTURA

O currículo e a educação estão ligados ao processo cultural, mas o currículo não deve ser visto como “veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28). O currículo é visto como um campo contestado, onde se valoriza a definição de cultura de uma classe quanto o conteúdo dessa cultura.

A cultura é vista como uma forma de vida social ligada aos grupos sociais, e é concebida também como campo de luta em torno de significações, ligada a as relações de poder e as formas como os grupos devem ser, o que envolve a definição de identidade cultural e social dos grupos. O currículo é concebido então como uma forma de saber, poder e identidade e vem sendo homogeneizado, transmitindo a ideologia dominante (SILVA, 2002). Nessa perspectiva, muitas culturas são silenciadas no currículo.

Sobre essa questão do poder, Silva (1995, p.197) afirma que:

O poder está inscrito no currículo, através de tudo aquilo que se divide, e, portanto, se inclui/exclui, isso é poder. “Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdade entre os indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder”.

A palavra “divisão” entrou em evidência na fala acima, também por se tratar do vocábulo da Língua Portuguesa que melhor define o currículo em vias de poder, elemento que outorga a alguém direito de dividir grupos, delegando entre eles qual é o melhor em relação aos outros. É o poder que semeia desigualdade entre as classes usando como parâmetro a mais torta das réguas, o poder que se define ao olharmos para o lado e percebermos que os “outros” se encontram as margens da intolerância, da pobreza e da discriminação.

No currículo, para Moreira (1997, p. 11), gira a responsabilidade de ser, para muitas sociedades, um precioso instrumento de reeducar sujeitos, pois:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos



conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Com base na ideia exposta por esse autor, o currículo começa a ganhar sentido nessa discussão, a ele cabe à função de colocar as crianças e os jovens numa forma de perfeição, cujos padrões são estipulados pela dominação social. Nesse sentido, fica evidente o grau de complexidade dessa temática, uma vez, que esses sujeitos vivenciam diferentes processos socioculturais, e, por consequência, trazem consigo essa marca da diferença, pois “esses grupos levam para os espaços sociais que frequentam sua visão de mundo, os seus valores morais, religiosos, suas tradições, os seus preconceitos” (GOMES, 1996, p.86). Desse modo, esses sujeitos passam por um processo de reeducação para serem introduzidos numa proposta de cultura comum, aquela que Apple (2000) denomina como a que foi romantizada pelos neoconservadores e como tais não consideram a heterogeneidade cultural de uma sociedade. Essa heterogeneidade se caracteriza, segundo o autor, quando se extrai tradições culturais do mundo inteiro. Assim, na perspectiva de uma cultura comum, imposta, os múltiplos grupos socioculturais são uniformizados e obrigados a reproduzirem significados alhures as suas próprias culturas e entre o currículo e a imposição de uma cultura comum perpassam muitos valores.

Partindo dessas premissas, a formação multicultural deve estar firmada na ideia de pedagogia como um modo de transformação social. Diante de todas essas discussões, o nosso maior destaque está na necessidade de formar docentes preparados para lidar com essa diversidade de culturas e comportamentos, mas o mais importante é formar professores que estejam dispostos a criticar o currículo e suas práticas.

É de extrema importância inserir nos centros de formação de professores discussões acerca do multiculturalismo, em uma perspectiva crítico-intercultural, valorizando-se a construção de uma estratégia, que promova a partir do ponto de vista pedagógico a valorização e produção da diferença no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Acerca da formação, Imbernón (2005, p.14), afirma que:

Hoje a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.



Vale ressaltar que a formação não tem apenas esse dever de transmissão de conhecimento, ela também exerce papéis diferentes, como o de incentivo na luta a favor de seus ideais.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2005, p.15).

A formação vai além do processo de ensino, nos dias atuais essa formação está vindo como espaço de participação e reflexão do indivíduo. Nessa perspectiva, a formação precisa estar embasada em processos de mudança, uma formação que critique o currículo que faça com que o indivíduo reflita e que aprenda a conviver com as mudanças e incertezas.

Reconhecer a importância dessa temática voltada para esse processo de formação no que tange a diversidade étnica não resolve todos os problemas. Mas já é um grande avanço. Dessa forma, há um longo caminho a percorrer, marcado pela luta na conquista da legitimidade dessa discussão do próprio meio acadêmico educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a política educacional tem um valor significativo no que se refere à construção do currículo e do saber cultural. O currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de conhecimento social. Assim o currículo precisa estar alicerçado a vida social e democrática do país, pois a ele cabe à função de influenciar na formação de sujeitos que vivenciam diferentes processos socioculturais. É necessário que os docentes vençam a ideia de que o currículo se entende como conteúdo, pois não se constrói conhecimentos curriculares dentro dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo Nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 59-91.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

MOREIRA, A. F. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: _____. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p.9-28.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



MEIO AMBIENTE E O CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO AMBIENTAL

Anderson Silva Pereira (UESB/and.pereira92@gmail.com)

Thays Marinho Oliveira (UESB/thays012011@hotmail.com)

Taísa Souza Cruz Silva (UESB/taisa.scs@hotmail.com)

Alexandre Santos Silva (UESB/xandealexsilva@hotmail.com)

Deivity Kassio Correia Cabral (UFRB/cabralki@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo propõe algumas reflexões sobre o currículo enquanto espaço para uma construção de uma proposta de socialização ambiental. Discute a concepção da educação ambiental permeada entre todas as áreas do conhecimento curricular. Aprofunda ainda questões ligadas ao currículo como constituinte de um instrumento de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumuladas por uma sociedade. Mostra como Educação Ambiental (EA) tem por objetivo auxiliar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente, através de um trabalho interdisciplinar. Nessa perspectiva, a partir de buscas e reflexões, este trabalho tem como objetivo de estudo compreender as ações em torno do currículo tendo em vista a grande necessidade de uma socialização ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Socialização. Currículo

INTRODUÇÃO

O imperativo da sociedade atual é o desenvolvimento desenfreado em detrimento da saúde do Planeta e todos têm encargos sobre essa degradação ambiental em processo. Em busca de conforto, bem-estar social, o desejo passa a ser tratado como necessidade de sobrevivência humana e desencadeia ações problemáticas do ponto de vista ambiental.

Segundo a WWF-Brasil (2007 apud RABESCHINIET et. al. 2012), esta problemática fica clara quando consideramos ações simples como a utilização em excesso da energia elétrica, o consumismo acelerado, o conseqüente aumento da quantidade de lixo produzido e a aceleração da exploração de recursos naturais.

Inegavelmente, as discussões sobre a importância da preservação ambiental devem fazer parte das políticas educacionais; é necessário que apresentem dinâmicas inovadoras que se traduzam em ações concretas. Nesse intuito, projetos cotidianamente são aprovados e elevados até mesmo a categorias de leis, por apresentarem propostas às necessidades e demandas das urgências pelas quais tanto clama o meio ambiente.



O tema Meio Ambiente e Sustentabilidade são muito ricos, diversos e abrangentes, pois tratam da vivência cotidiana do aluno, são parte essencial da sua vida. Sua abordagem consiste na fonte de reflexão do aluno sobre a sua integração ao meio ambiente e a importância de sua atuação na conservação do mesmo, através de atitudes sustentáveis através da Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, a educação ambiental é parte integral da identidade do aluno e deve estar articulada nesse processo de ensino aprendizagem, sendo assim, surge uma real necessidade de políticas públicas em torno dessa temática. A Educação Ambiental (EA) foi delimitada na Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, que ocorreu em Estocolmo em 1972 e é tida como marco internacional para criação de políticas ambientais (CARVALHO, 2004).

Em 1999 foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795) (BRASIL, 1999), que torna obrigatória a EA em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Porém, os trabalhos sobre EA que mais comumente se encontra fazem referência à escola básica e o seu desenvolvimento tem gerado muito polêmica e controvérsia (CASTRO, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), a EA tem por objetivo auxiliar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente, através de um trabalho interdisciplinar. No entanto, como ressalta Tristão (2004, p.110), a realidade que temos “nas práticas pedagógicas dos projetos de EA denominadas interdisciplinares, não passa de multidisciplinaridade”.

A EA é tratada de forma totalmente fragmentada, visando algumas vezes, apenas o cumprimento do calendário escolar em datas comemorativas, como a Semana do Meio Ambiente, o Dia da Árvore, o Dia da Água, entre outros (CASTRO, 2007). Neste sentido, a consciência ambiental construída cotidianamente com os alunos na escola é frágil, perdendo-se a oportunidade de trazer discussões interdisciplinares para a sala de aula.

Tomamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com leituras seletivas de bibliografias variadas, através das quais foi possível reflexões teóricas sobre tema. Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo de estudo compreender as ações em torno do currículo tendo em vista a grande necessidade de uma socialização ambiental.



O CURRÍCULO COMO UMA ALTERNATIVA DE SOCIALIZAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental permeia todas as áreas do conhecimento, está sendo intensamente vivida, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e professores/educadores em seu cotidiano. Por se tratar de um tema transversal aparece em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo na escola. Nesse sentido, surge à necessidade de articular ações na área da educação ambiental. A escola através de seu currículo tem a missão de transformar a temática da socialização ambiental em algo mais intenso e com maior teor de importância, pois, ambientalmente o mundo está em colapso, é necessário que se reflita em ações para que essa realidade seja mudada, estamos engajados em um contexto marcado pela degradação ambiental. Nessa perspectiva, a escola através do currículo tem em mãos o poder de socializar a sociedade a essa realidade, articulando assim, os processos de vivência futura e as consequências da não educação ambiental.

A escola é um ambiente socializado, onde são discutidos variados assuntos, tais como, político, econômico, social e também ambiental. A educação ambiental é diferenciada da ecologia, porém requer um conhecimento de vários aspectos tais como: a capacidade do homem para refletir sobre o seu habitat, conhecer sobre a história da educação, compreender os impactos ambientais, se mobilizar por meios de intervenção científica para integração no sistema ambiental, através de medidas de prevenção utilizando o lixo para transformar em objetos, reciclados e reutilizados transformando esses em brinquedos para a própria formação educacional das crianças.

A educação se torna a porta de entrada para as mudanças de uma socialização ambiental, sendo assim, surge com grande teor de relevância a busca por um currículo que vise dar mais clareza para as questões ambientais.

É perceptível que a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada, ou seja, cada componente curricular é ensinado separadamente, essa hierarquização homogeneizadora tem colocado as disciplinas de maior importância em detrimento de outras, que recebem mais tempo para serem exploradas no contexto escolar.

Dessa forma, esse jogo de interesses está presente tanto na universidade como nas escolas de ensino básico. Nessa perspectiva, este faz com que nosso currículo seja proposto de forma fragmentada e sem perspectivas humanizadoras. Não podemos fechar os olhos para isso, é preciso que haja uma mudança no contexto curricular tanto da universidade como das escolas de Educação Básica.



Dessa maneira, o currículo precisa ser o principal vilão, e nele deve estar posto esforços para diminuir a própria fragmentação e essa seleção que se faz dos conhecimentos “válidos”. É lastimável que os processos de aprendizagens escolares continuem sendo desagregado da aprendizagem experiencial dos alunos, pois essas experiências são recursos de libertação e de conscientização crítica. Para Sacristán (2000, p.17) “esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade”.

O currículo é um componente social e político, intimamente relacionado à cultura e a ideologia e, quando pensamos em uma cultura de socialização do meio ambiente, o currículo é eixo principal. Esse currículo se constitui um instrumento de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumuladas por uma sociedade. Se em termos pormenorizados concebemos o currículo como sendo um planejamento pedagógico que orienta (direciona) o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática, também poderíamos dizer que o currículo tem sido uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade, que não é neutra (SILVA 1995; 2002).

Ele não é apenas organização das disciplinas, não é apenas conteúdos, pois é composto pelas dimensões filosófica, artística, política, técnica e prática. Mas, sabemos que, de forma subliminar, as relações de poder movimentam as ações curriculares, interferindo na formação da identidade das pessoas, aprisionando sujeitos em cadeias abstratas de alienação e, envoltos de vulnerabilidade e ingenuidade eles reproduzem, os discursos de interesse dominante contidas nas representações curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é fruto de intenções, de representações simbólicas, é lugar de inclusões e de discussões principalmente sobre a importância da preservação ambiental. Reafirmamos neste sentido que o currículo ao incluir a questão ambiental vai impulsionar a construção de uma educação mais engajada na missão de transformar a temática da socialização ambiental em algo mais intenso e com maior teor de importância. Reforçando assim, que a concepção dinâmica do currículo só pode ser construída numa relação entre currículo e sociedade, por isso há uma necessidade urgente da socialização ambiental ser idealizada numa relação interdisciplinar, impulsionando a descolonização dos conhecimentos. Repensar o currículo a partir da



socialização ambiental não é somente um desafio, mas uma exigência da educação contemporânea.

REFERENCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente: saúde/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

_____. **Lei n. 9795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, M.A. A reciclagem no contexto escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR, 2011. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/448-4.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998

SILVA, T. T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RABESCHINI, M. R. et. al. **Educação Ambiental Lúdico-Expositiva para Crianças do Ensino Fundamental**. In: Encontro de Extensão – PROEX – UDESC (8). Lages-SC: 8-9 de novembro de 2012.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação ambiental**. Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0 (nov.2004). Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, Trimestral.

BRASIL. MMA. **Consumo Sustentável**: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/IDEC, 2005. 160 p.



Eixo 4: Educação Inclusiva e outros Desafios Atuais da Docência



O ESTRESSE E SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE DOCENTE

Vitor de Almeida Miguez
Licenciado em Biologia- UFRB
vitormiguez_contato@hotmail.com

Jacqueline Ramos Machado Braga
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
jacquebraga@globo.com

RESUMO

A docência tem sido caracterizada como uma das mais estressantes profissões do mercado atual. Desta forma, o estresse tem sido responsável pela maioria dos afastamentos do trabalho. Em meio a este cenário, a Síndrome de *Burnout* vem se tornando um problema comum a estes profissionais. O presente estudo objetivou verificar o nível de estresse e possíveis casos de Síndrome de *Burnout* nos professores atuantes em duas escolas do município de Cruz das Almas – BA. A pesquisa, do tipo descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizou como método de coleta de dados, três questionários semiestruturados: o de identificação social, o ISSL (Inventário de Sintomas de Stress de Lipp), para identificar o nível de estresse, e o questionário preliminar de identificação de *Burnout* de Jbeili. Os questionários foram aplicados em 12 professores entre 26 e 51 anos, e tempo de docência entre 5 e 21 anos, na maioria mulheres (11). A análise dos dados foi realizada através da contagem dos pontos obtidos nos questionários. Verificamos que 50% dos docentes pesquisados foram classificados na fase de resistência de estresse, e destes, 25 % encontraram-se na fase inicial do *Burnout*. Observou-se relação entre tempo de docência e casos de estresse, mesmo naqueles com formação voltada para a docência. Os dados do estudo poderão servir de base norteadora para que os gestores realizem triagens com os docentes que lecionam no município, buscando identificar aqueles que estejam sofrendo com sintomas de estresse, melhorando as condições de trabalho na profissão docente e reduzindo assim, os afastamentos laborais.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*. *Stress*. Docente. Psicopatologias.

INTRODUÇÃO

A desvalorização profissional, carga horária de trabalho excessiva e baixos salários, são fatores que têm levado os profissionais docentes a migrar para outras áreas em busca de melhores condições de trabalho, e aonde possam obter um melhor retorno financeiro. Aqueles que desejam continuar na docência sofrem diariamente com os diversos problemas vivenciados no chão da escola. Esse quadro tem ocasionado aos professores diversos transtornos de ordem médica, principalmente aqueles relacionados aos problemas psicológicos. Desta forma, o número de docentes, que se afastam de suas atividades em sala de aula por licença médica, aumenta a cada dia. Com isso, se faz necessária a identificação das fontes estressoras que



interferem no bem estar e desempenho individual do professor (SADIR; LIPP, 2009).

De acordo com Nodari et al (2014), a palavra “*stress*”, de uso na língua inglesa, provém do latim “*stringere*” e foi utilizada pelos ingleses no século XVII para significar “adversidade” ou “infelicidade”, antes de ser resgatada pelos teóricos da Física do século XIX para designar a “força resultante de um corpo submetido a uma força contrária, que tende a deformar tal corpo”. Como o próprio conceito remete, é um “corpo submetido a uma força contrária”.

Para Ferreira (2006), todo o desgaste ocasionado pelo estresse trazem sintomas físicos que prejudicam o desempenho do docente em suas atividades diárias, gerando assim desconfortos, cansaço e reduzindo sua capacidade de manter uma vida equilibrada e saudável. Como consequência disso, podem ser desencadeados problemas de saúde, emocionais, interpessoais, transtornos como isolamento social, irritação e impaciência para lidar com as pessoas de convívio constante. O estresse é a principal queixa dos docentes quando se diz respeito ao exercício da profissão, principalmente quando se trata de ensino a crianças e adolescentes (SILVA, 2009).

O estresse é uma psicopatologia que não afeta apenas aqueles que trabalham com o ensino regular. Professores do ensino superior também sofrem com o estresse ocupacional, em parte pelas mesmas razões que afetam os professores da rede básica. No caso do docente do ensino superior, as situações de estresse são determinadas pelas constantes cobranças das instituições de ensino, do corpo docente, da sociedade e da comunidade científica (MARTINS; ZAFANELI, 2006).

Diversos estudos na literatura abordam o tema estresse, suas causas, consequências e fenômenos correlatos e apontam para o impacto negativo desses fenômenos na produtividade dos indivíduos, o que justifica seu estudo também no âmbito da profissão docente (LIPP, 1984; GOMES, 2002). Entretanto, conforme aponta Witter (2002), a produção científica sobre o estresse do professor ainda é escassa, o que dificulta ações preventivas contra o estresse, o que muitas vezes acaba por reduzir a produtividade do trabalho docente.

De acordo com Nunes Sobrinho (2002), o estresse ocupacional se constitui em uma experiência individual extremamente desagradável, que pode ser associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, tudo isso gerado através da vivência diária no ambiente de trabalho. Todo esse quadro promove um esgotamento, e esse esgotamento é o que caracteriza a chamada Síndrome de *Burnout*.

A síndrome de *Burnout* é mais frequente entre os professores do que em outras profissões, talvez por encontrar nesta profissão um ambiente propício para seu desenvolvimento



(REINHOLD, 2002). Isto ocorre porque o profissional docente trata diretamente com pessoas das mais variadas personalidades, o que pode ocasionar uma enorme fonte de conflitos e um grande fator estressor. Diante do exposto, fica evidente que o estresse e a síndrome de *Burnout* são fatores que podem trazer transtornos à vida de muitos profissionais da educação.

Quando se pensa em regiões como a do Recôncavo da Bahia, com suas discrepâncias socioeconômicas, podemos imaginar o quão importante são os estudos que revelam as condições de saúde e trabalho dos docentes. Somando isto a uma estrutura deficitária de ensino, e à precarização do trabalho docente no Brasil, podemos dimensionar o tamanho do problema que temos em mãos ao ampliarmos este olhar em âmbito nacional.

Esse estudo procurou levantar uma discussão reflexiva acerca das condições de trabalho e de saúde ocupacional dos professores com o intuito de traçar um panorama sobre as relações estabelecidas entre as condições de saúde docente e o nível de estresse que acomete esses profissionais. Desta forma, para a realização do presente estudo, buscou-se respaldo nas considerações teóricas sobre o estresse e a Síndrome de *Burnout*, que forneceu subsídios para melhor compreender as variáveis resultantes da aplicação de dois testes padronizados: o Inventário de Sintomas de “Stress”, criado por Marilda Lipp, e o Questionário Preliminar de Identificação da *Burnout*, elaborado e adaptado por Chafic Jbeili, inspirado no Maslach Burnout Inventory – MBI.

OBJETIVO

O presente estudo buscou identificar o nível de estresse e possíveis indícios de Síndrome de *Burnout* em professores de uma escola pública e uma escola privada do município de Cruz das Almas- Bahia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracterizou como sendo exploratória do tipo descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CAAE nº 106146/2015). Contou-se com 10 professores da rede pública de ensino e 02 docentes da rede privada, que lecionavam no município de Cruz das Almas, Bahia. A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, que buscou traçar o perfil do professor entrevistado, e dois



inventários: o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (2000), que buscou avaliar os sintomas e as fases do estresse, e o Maslach Burnout Inventory – MBI para Síndrome de *Burnout*, para avaliar indícios da presença desta síndrome no grupo estudado.

Após a aplicação dos questionários, foram feitas as análises individuais, sendo usada metodologia quantitativa, com respostas apuradas pela contagem de pontos em cada item (questão). No inventário de Lipp, cada questão possui uma quantidade mínima de acertos para que seja caracterizada a fase do possível caso de estresse: questão 1, 7 (sete) ou mais pontos, Fase I de alerta; questão 2, 4 (quatro) ou mais pontos, Fase II de resistência; questão 3, 9 (nove) ou mais pontos, Fase III de exaustão.

No questionário preliminar de identificação de *Burnout*, cada pergunta tem 5 (cinco) opções: 1- Nunca, 2- Anualmente, 3- Mensalmente, 4- Semanalmente e 5- Diariamente, totalizando assim 5 colunas. Para a análise, multiplicou-se o valor de respostas do entrevistado pelo valor das colunas, obtendo-se de 0 a 20 pontos: sem indícios de *Burnout*; de 21 a 40 pontos: possibilidade de desenvolver *Burnout*; de 41 a 60 pontos, fase inicial de *Burnout*; de 61 a 80 pontos, *Burnout* começa a se instalar; e de 81 a 100 pontos, *Burnout* instaurada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

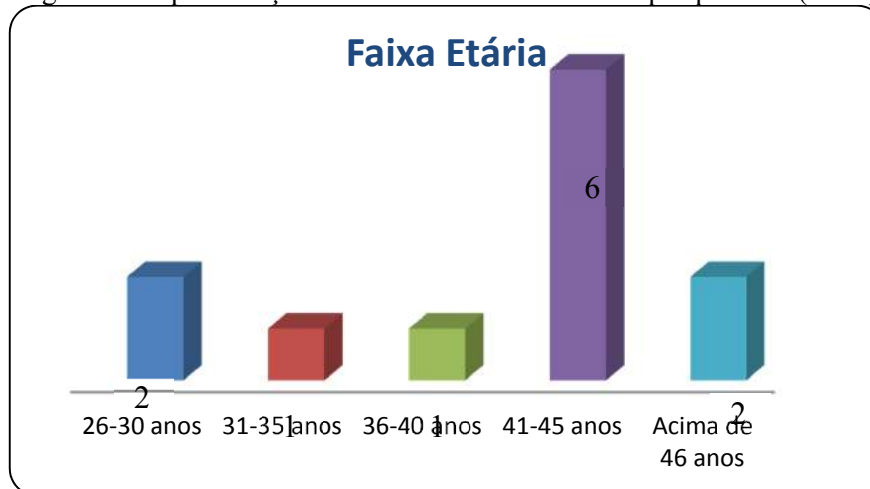
PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dos 12 professores participantes, 11 eram do sexo feminino. Em um censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, constatou-se que no Brasil, em todas as modalidades de ensino, existem 1.882.961 professores, sendo que destes, o equivalente a 81% dos professores de todo o território nacional são mulheres, reforçando a ideia de que a docência ainda é considerada uma profissão feminina. Quando os dados são estreitados para o ensino médio, esse número é um pouco menor, haja vista que dos 414.555 professores do ensino médio, 65% são do sexo feminino, mas persistindo ainda a hegemonia de gênero para esta área do exercício profissional (BRASIL, 2009).

De acordo com Brasil (2004), em pesquisa realizada pelo MEC em 2007, ficou evidenciado que a média de idade dos docentes do ensino médio seria de 40 anos. A faixa etária dos professores participantes da presente pesquisa variou de 26 a mais de 46 anos (Figura 1). Percebemos que 50% dos entrevistados se encontram numa faixa que varia entre 41 e 45 anos corroborando os achados do MEC.



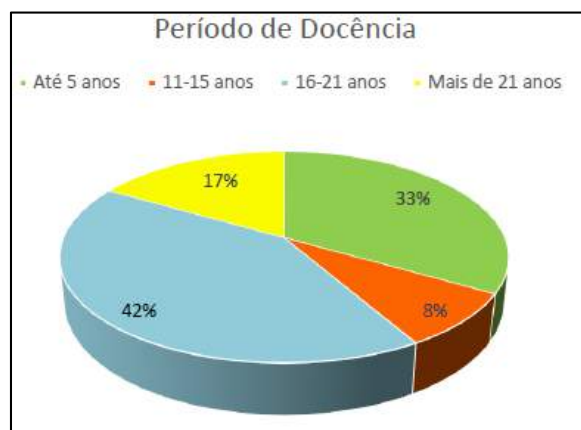
Figura 1. Representação da faixa etária dos docentes pesquisados (n=12)



FONTE: Autores (2015).

Analisando a Figura 2, verificou-se que 33,4% dos participantes envolvidos na pesquisa possuía menos de 5 anos de docência em sala de aula, o que nos revela o interesse destes profissionais pela carreira docente, após os 30 anos. Os números revelados nesta pesquisa assemelham-se àqueles encontrados no estudo de Castro; Fleith (2008), que mostrou que o tempo médio de docência era de 15,6 anos, variando de 1 a 29 anos de trabalho em sala de aula.

Figura 2. Representação do tempo de docência dos professores pesquisados (n=12).



FONTE: Autoras (2015).

Os dados revelaram ainda que, dos 12 professores entrevistados, 11 possuem nível superior completo, sendo que dois destes professores possuem pós-graduação e apenas um profissional possui o nível superior incompleto. Esses números não corroboram com os dados nacionais, haja vista que superam os dados levantados no censo escolar realizado pelo MEC, aonde dos 1.882.961 professores que estão em sala de aula, apenas 68,4% do total possuem nível superior completo (BRASIL, 2009).



INVENTÁRIO ISSL (LIPP, 2000)

O presente estudo nos mostrou que cerca de 50% dos docentes pesquisados não evidenciaram sintomas de estresse. Em contrapartida, de acordo com o ISSL aplicado, a segunda metade dos professores apresentaram os sintomas de estresse, se encontrando na Fase de Resistência. Esse número se assemelha aos dados do estudo de Martins (2007) no qual cerca dos 55,3% dos professores pesquisados também se encontravam nesta fase. A fase de Resistência surge a partir do momento em que a fase de alerta se mantém por um longo período de tempo, ou acontece com uma grande intensidade. Caso o professor permaneça em contato com o fator estressor e nada seja feito, os sintomas tendem a piorar, com a possibilidade de evoluir para fases mais agudas de estresse, podendo até mesmo chegar à fase de exaustão.

Os sintomas causados pelo estresse podem originar uma série de doenças, principalmente para mulheres (MARTINS; ZAFANELLI, 2006). Além disso, alguns estudos revelam que a incidência de estresse é maior nos professores do sexo feminino (LIPP et al, 2000; MELEIRO, 2002). No grupo pesquisado, podemos destacar a presença de dois tipos de sintomas: o físico e o psicológico. Durante a análise dos dados, pôde-se identificar a presença de 16 sintomas físicos e 21 sintomas psicológicos no grupo de docentes estudado. Tensão muscular (66,6%) e sensação de desgaste físico constante (50%) foram os sintomas físicos mais frequentes. Com relação aos sintomas psicológicos, podemos destacar a insônia (66,6%), problemas de memória e esquecimento (50%) e a irritabilidade excessiva (58,3%).

Todos os sintomas elencados pelo grupo pesquisado podem interferir em seu rendimento profissional e na sua vida pessoal. Segundo Lipp (2005) o estresse em altos níveis pode ser percebido pela quantidade de licenças médicas, queda na produtividade, dificuldade no relacionamento com pessoas, divórcios, problemas no sono, impaciência e doenças físicas variadas. Ou seja, afeta toda a vida do indivíduo. A análise dos dados ratifica o que a referida autora sugere, porém é sabido que a maioria das escolas dos municípios brasileiros não disponibiliza qualquer tipo de apoio psicológico para o professor e, na maioria dos casos, o docente precisa enfrentar toda essa dificuldade sozinho (MARTINS, 2007).

MBI PARA SÍNDROME DE *BURNOUT*

De acordo com os dados levantados, observamos na Tabela 1 que dos professores participantes desta pesquisa oito têm possibilidade de desenvolver a *Burnout* (faixa de 41-59 pontos) e três encontram-se em sua fase inicial (faixa de 65-80 pontos). A *Burnout* está



intimamente ligada ao estresse, pois os mesmos são duas psicopatologias que caminham juntas (GIL-MONTE, 2008). Observou-se no nosso estudo, que dos seis professores que estão manifestando os sintomas do estresse, 50% se encontravam na fase inicial do *Burnout*, número bastante significativo se considerarmos o tamanho de nossa amostra (n=12).

Tabela 1. Pontuação do questionário MBI para Síndrome de *Burnout*, de cada professor (n=12).

PROFESSOR	PONTUAÇÃO	SITUAÇÃO
P1	41 pontos	ACB
P2	45 pontos	ACB
P3	45 pontos	ACB
P4	51 pontos	ACB
P5	51 pontos	ACB
P6	53 pontos	ACB
P7	55 pontos	ACB
P8	59 pontos	ACB
P9	65 pontos	FIB
P10	75 pontos	FIB
P11	80 pontos	FIB
P12	Não respondeu	Desconhecida

ACB = Altas Chances de desenvolver *Burnout*
FIB = Fase inicial do *Burnout*

CONCLUSÃO

O presente trabalho nos permite inferir que se faz necessária a realização de estudos mais aprofundados acerca da temática estresse/síndrome de *Burnout*, visando desta forma identificar os professores que estejam com sinais destas psicopatologias, sugerindo o encaminhamento dos mesmos para um suporte especializado. Os dados do presente estudo poderão ainda servir de base norteadora para que os gestores públicos realizem triagens com os docentes que lecionam no município de Cruz das Almas - BA, buscando identificar aqueles que estejam sofrendo com sintomas de estresse, melhorando as condições de trabalho na profissão docente e reduzindo assim, os afastamentos laborais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC, INEP. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* / Instituto Nacional de Estudos e



- Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 21 out. 2015.
- CASTRO, J. S. R.; FLEITH, D. S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.12, n.1, p.101-118, 2008.
- FERREIRA, T. B. *Indisciplina na Sala de Aula*. Universidade Candido Mendes. Projeto A vez do Mestre. Monografia de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.avm.edu.br/monopdf/6/TEREZA%20BAZAN_%20FERREIRA.pdf Acesso em 17 maio, 2015.
- GIL-MONTE, P. R. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, v.91, n. 92, p.4-11, 2008.
- GOMES, L. *Trabalho Multifacetado de Professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação: Mestrado (ENSP). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). 2002. Disponível em <http://www.sinpro-ba.org.br/saude/doc/tese_luciana.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- LIPP, M. E. N. Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia*, v.1 p.3-4,519, 1984.
- LIPP, M. E. N. *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000, 573p.
- LIPP, M.E.N. *Stress e o turbilhão da raiva*. Campinas. Casa do psicólogo. 2005.
- MARTINS, A. M. M. S.; ZAFANELI, C. Professor universitário: aprendendo a lidar com o estresse. *EDUCERE - Revista da Educação*, v. 6, n.1, p.61-75, 2006.
- MARTINS, M.G.T, Sintomas do estresse em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, v. 10, p.109-128, 2007.
- MELEIRO, A. O stress do professor. In: *O stress do professor*. LIPP, M. N. (Org.). Campinas: Papyrus, 2002.
- NODARI, N.L.; FLOR, S. R. A.; RIBEIRO, A. S; CARVALHO, G. J. R. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, v. 2, n.1, p. 61-74, 2014.
- NUNES SOBRINHO. F. P. O Stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da Ergonomia. In: *O stress do professor*. LIPP, M. E. N (Org.). Campinas: Papyrus, p. 81-94, 2006.
- REINHOLD, H. H. O Burnout. In: *O stress do professor*. LIPP, M. N. (Org.). Campinas: Papyrus, 2002.
- SADIR, M. A; LIPP, MEN. As fontes de stress no trabalho. *Revista de Psicologia da IMED*, v.1, n.1, p.114-126, 2009.
- SILVA, E. A. Stress ocupacional dos professores. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 5, n.8, 2009.
- WITTER, G. P. Produção Científica e Estresse do Professor. In: *O stress do professor*. LIPP, M. E. N (Org.). 6. ed. São Paulo: Papyrus, p.127-134, 2002.



INCLUSÃO ESCOLAR: UMA OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

SANTOS, Alexsandra Pereira dos.
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
allesansper@gmail.com

ALMEIDA, Kelly Cristine de.
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
Kellyc_ma@hotmail.com

ALMEIDA, Natália Araújo de.
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG- Campus Salinas.
Almeida.natalia1995@gmail.com

SANTOS, Lílian Gleisia Alves dos.
Professora do IFNMG- Campus Salinas.
liliangleisiasantos@gmail.com

RESUMO

O estágio constitui-se em uma etapa fundamental para a formação inicial do professor. Em um dos estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, surge o interesse pelo tema inclusão escolar, com o objetivo de discutir questões que envolvam os deficientes no ambiente escolar. Para se chegar ao objetivo proposto foram utilizados levantamentos bibliográficos e uma observação durante as atividades exigidas no estágio para uma melhor compreensão do assunto. Observou-se que a escola encontra-se em fase de adaptações, sendo possível notar alguns consideráveis avanços que fortalecem a inclusão escolar. Por fim, conclui-se que ainda existem muitas barreiras para um ensino de qualidade aos alunos com deficiências no ambiente escolar, devendo a escola se preparar um pouco mais para atendê-los, oferecendo o que lhe é de direito.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. Inclusão Escolar. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma importante ferramenta para propiciar a aproximação e o entrosamento entre o acadêmico e o ambiente escolar, sendo composto de atividades práticas pré-profissionais, destinadas a articular teoria e prática. Possui caráter obrigatório e é um indispensável componente curricular dos cursos de Licenciatura, uma vez que possibilita ao estagiário a oportunidade de conhecer os desafios da carreira docente, e proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino aprendizagem.

Em um dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, surge o interesse pelo tema, abrangendo à inclusão escolar.



Conceitua-se inclusão como a forma de construir uma sociedade que seja capaz de promover a participação social dos portadores de necessidades especiais.

A escolha desse tema se deu devido à atualmente o ambiente escolar evidenciar não se encontrar totalmente preparado para atender alunos com deficiência física, no qual são necessários ajustamentos e recursos pedagógicos apropriados, para que de maneira inclusiva estes alunos possam se desenvolver integralmente.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral discutir sobre o tema da inclusão do deficiente físico no espaço escolar. Para se chegar ao objetivo proposto foram utilizados levantamentos bibliográficos e discussões teóricas, para uma melhor compreensão do assunto, além de observações durante as atividades exigidas no estágio.

O presente trabalho foi dividido em três tópicos sendo eles: Referencial teórico com os sub tópicos: Breve histórico da inclusão no Brasil; Políticas Públicas da educação inclusiva Brasileira; Infraestrutura escolar para atender alunos com deficiência física, a Metodologia e o Relato da observação no estágio sobre a inclusão escolar, além das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Breve histórico da inclusão no Brasil

Na investigação deste tema de pesquisa se torna importante abordarmos as diferentes concepções da pessoa com deficiência no decorrer da história. De acordo com Mazzota (2005), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional.

Segundo Mantoan (2001) no período de 1854 a 1956, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, seguindo o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1854. Incluindo a educação, nesse tempo, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, física e sensorial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Em 1857, D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, dando início a assistência médica aos



indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MAZZOTTA, 2005).

Em seguida a Proclamação da República, em 1889, a deficiência mental ganha certo destaque nas políticas públicas. Jannuzzi (2004) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses, posteriormente europeus e norte-americanos.

No período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. Em 1950, surge no Brasil a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), instituição particular especializada que vem mantendo convênio com o estado e a prefeitura de São Paulo, para atender aos alunos da rede estadual e municipal. Mazzota (2005) diz que em 1954, criou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com o objetivo de atender aos problemas relacionados à deficiência mental.

Lopes, Mendes e Faria (2005) esclarecem que no decorrer do século XX o conhecimento sobre deficiências mudou muito. Ao começar a ter um pouco mais de conhecimento sobre a deficiência, entende-se que o ambiente em que vivemos pode contribuir para que sejamos mais ou menos dependentes, no qual nos ensinam a ser de uma maneira ou outra.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), é por volta do final da década de 1970 e início de 1980, depois de inúmeras tentativas e acontecimentos, os deficientes passam então a ser inseridos em classes regulares. Todavia, até os dias atuais percebe-se que algumas pessoas partilham de pensamentos retrógrados não aceitando a inclusão.

Para melhor discutirmos sobre isso, o seguinte tópico trata das políticas públicas em favor da inclusão dos alunos portadores de deficiência no ensino regular.



Políticas Públicas da educação inclusiva Brasileira

No ano de 1986 surgiu a proposta de integração educativa, na qual o ensino para alunos com necessidades educativas especiais passa a ser realizado no contexto da escola regular. A Constituição Brasileira de 1988 aborda esse assunto. O art. 205 diz que deve haver “educação para todos como direito subjetivo para que as pessoas possam conviver e interagir normalmente, atendendo a diversidade humana”. Já em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Em 1989 foi implementada a Lei 7.853, que estabelece em seu art. 1º as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Esta lei prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

Hoje, os deficientes possuem seus direitos assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Como se pode ver nos Art.58 e Art. 59 dessa Lei, a educação escolar preferencialmente deve ser oferecida na rede regular de ensino, para todos os alunos deficientes.

O Art. 58 refere-se assim:

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Artigo 59 sugere que:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I. currículos, métodos, técnicas educativas e organização específica, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação.



As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) enfatizam a necessidade de que todos possam aprender juntos. Em 2003, passa a existir o Programa Educação Inclusiva, do Ministério da Educação na qual tem o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal apresenta o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que possui o objetivo de reafirmar o direito da escolarização de alunos com/sem deficiência em turmas comuns do ensino regular. Em 2005, é implementado o Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação. (PEREIRA, SANTANA, SANTANA, 2012)

Ainda de acordo com Pereira, Santana e Santana (2012) o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007, relata que deve existir a implementação da sala de recursos, onde sejam disponibilizadas ferramentas indispensáveis à necessidade particular do aluno com deficiência. Estes recursos submergem a: disponibilização de tecnologia assistida, que promoveram o desenvolvimento escolar desse aluno.

É notório que já faz certo tempo que começaram a criar leis para os estudantes com necessidades especiais freqüentem as escolas de ensino regular, fazendo agora necessário ser ajustado outros fatores que para que se consiga uma satisfatória inclusão escolar.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi utilizado à abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1993, p. 244), a abordagem qualitativa se firma na subjetividade.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Decorrente da pesquisa de abordagem qualitativa, elegeu-se como instrumento de coleta de dados a observação do ambiente escolar, realizada durante o estágio supervisionado II do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em uma escola pública da cidade de Salinas-MG. A estagiária pôde fazer uma série de anotações a respeito do preparo de todos os seguimentos da escola para uma educação inclusiva de qualidade, na qual foi analisado desde a estrutura física até os materiais didáticos adequados a determinada deficiência, e a capacitação



dos docentes e demais funcionários da instituição para o bom andamento dos estudos dos alunos com necessidades especiais.

RELATO DA OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

O estágio consta de atividades práticas pré-profissionais, exercidas em situações reais de trabalho, sendo um processo interdisciplinar avaliativo e criativo, destinado a articular teoria e prática, obrigatório para todos os alunos dos cursos de Licenciatura.

Dessa maneira, o estágio foi o momento no qual se observou como uma escola pública da cidade de Salinas-MG, se encontra em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Quanto à estrutura física, foi verificado que a escola se encontra em fase de adaptações, em especial com adequações no piso para subida de cadeiras de rodas em determinados locais da instituição.

Fumegalli (2012, p.22) discorre sobre esse assunto, ao dizer que:

A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula.

As salas de aula são super lotadas. Em uma dessas na qual foi realizada parte das atividades do estágio, notou-se a presença de um cadeirante, que devido à super lotação a sua locomoção causa alguns desconfortos. Para que o aluno se locomova é preciso que outros alunos tenham que sair de seus lugares, empurrem as cadeiras e mesas para que o mesmo consiga sair da sala.

Como ponto positivo, observou-se a presença de uma professora que auxilia este aluno cadeirante em suas atividades. A docente o acompanha desde a sua entrada na escola até o fim da aula aonde seus pais vêm o buscar, orientando-o e contribuindo para a realização em todas as tarefas que são passadas aos alunos.

Percebe-se que os docentes ao ministrarem suas aulas sempre fazem uso dos mesmos materiais, os tradicionais livros didáticos, pincel e quadro. Isso, além de deixar as aulas cansativas, não estimulam os alunos de uma maneira geral, com/sem deficiência.

Nos dias atuais existe uma gama de outros recursos que tornam as aulas atrativas. Como exemplo, pode-se citar os jogos didáticos, que trazem grandes benefícios na aprendizagem. De acordo com o PCN (1998) “os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois



permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções.”

A partir de atividades dinâmicas é possível proporcionar às crianças uma aprendizagem prazerosa, fazendo com que o espaço escolar se torne um ambiente mais interessante para um melhor aprendizado.

Ao analisarmos os demais funcionários da escola, nota-se que os mesmos demonstram muito amor e carinho para os alunos com necessidades especiais. Eles são sempre muito bem recebidos e todos se encontram a disposição para qualquer necessidade a que venham sentir.

De modo geral, a escola se encontra em fase de adaptações, mais já se pode notar alguns consideráveis avanços que fortalecem a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a escola deve ser um ambiente na qual haja aprendizagem, indiferente de quais tipos de alunos que ela possui. Ainda existem muitas barreiras para um ensino de qualidade para os alunos com deficiências no ambiente escolar, devendo a escola estar preparada para atendê-los, oferecendo-os o que lhes é de direito. É necessário que haja uma verdadeira inclusão, onde a escola esteja realmente preparada em todos os segmentos para receber o aluno.

Através desse artigo acreditamos que a inclusão não é só inserir mais um aluno com necessidades especiais na sala de aula do ensino regular, mas sim dar condições para que este se sinta como membro da classe, tendo condições favoráveis de se relacionar e conviver com os demais.

Nesse sentido, espera-se o surgimento de mais políticas na perspectiva inclusiva que possam ser discutidas e aprofundadas no cenário educacional, com a criação de projetos que capacitem os docentes, e a liberação de mais verbas para a realização das adaptações necessárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

FUMEGALLI, R.C. A. **Inclusão Escolar: O Desafio De uma Educação Para Todos?** 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em 03/01/2016.

JANNUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, Autores Associados, 2004.

LOPES, K. R.; MENDES R. P.; FARIA, V. L. B. (Orgs). **Coleção Pró Infantil: programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil**. Brasília: MEC, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>> acesso em: 01/12/2015.

PEREIRA, A.G.S.S; SANTANA, C.L.; SANTANA, C.L. 2012. **A Educação Especial no Brasil: Acontecimentos Históricos**. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>> Acesso em: 02/01/2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



A INTERFERÊNCIA DA POLUIÇÃO SONORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM AMBIENTES ESCOLARES: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PAROQUIAL DOM ANTÔNIO MONTEIRO, CACHOEIRA-BAHIA.

Jamile Teixeira Barbosa- UFRB- jamitb92@gmail.com
Cricia Tainã Cerqueira Bonfim- UFRB- criciatebonfim@hotmail.com
Nayara Limas Santos- UFRB- naylima_@hotmail.com
Sanda da Silva Santos- UFRB- sandnasantos_@yahoo.com.br
Luziane Brandão Alves- UFRB- luzianealves@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa propõe a análise de um estudo de caso sobre as interferências negativas que a poluição sonora no âmbito escolar podem causar no processo de ensino aprendizagem, por base nas experiências e observações obtidas na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro – EPDAM, situada no município de Cachoeira, com atividades realizadas nas turmas do 7º ano A e B. Busca apontar os prováveis motivos quais são resultados do problema em questão proporcionando uma maior reflexão para favorecer um entendimento da importância de um ambiente de qualidade para a efetivação do ensino. Muitos pesquisadores apontam as interferências sonoras como causas de problemas auditivos, comportamentais e de aprendizagem dos alunos. O presente trabalho tem como objetivo identificar quais os impactos da sonoridade no processo de ensino e aprendizagem da Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro – EPDAM propondo uma reflexão de como os problemas de sonoridades tem contribuído para o não aprendizado dos alunos, problemas de stress de professores, e sobretudo a não efetivação do ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Poluição sonora. Ensino aprendizagem. Escola

INTRODUÇÃO

A audição é um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que desempenha um papel preponderante e decisivo na aquisição da fala e da escrita. A comunicação é uma destreza que apresenta bastante relevância para o ser humano. É através dela que o homem integra-se e interage com seu semelhante e adquire linguagem por meio da percepção e transmissão de experiências e conhecimentos. Os aspectos auditivos estão relacionados com a capacidade do indivíduo reconhecer, discernir e perceber os aspectos segmentais da fala ou som. Isso porque, a audição desempenha um papel fundamental na cognição e desenvolvimento da linguagem, portanto se faz claro que a audição apresenta-se como aspecto primordial para a comunicação, e sua integridade deve ser preservada para um satisfatório desempenho, afinal, o sistema nervoso tem a necessidade de ordenar estes estímulos sonoros e desta forma produzir a informação. Desta forma, as perturbações que alteram a função auditiva podem influenciar diretamente na construção do complexo sistema de aprendizagem do homem.

A poluição sonora é um problema ambiental que tem ganhado relevância devido a influência na saúde física e mental do indivíduo, gerando efeitos auditivos prejudiciais a quem a ela se



expõe, quer no ambiente de trabalho, quer na escola, quer no lazer, comprometendo sobretudo, a qualidade de vida. Apesar de ser um poluente invisível, o ruído pode vir a prejudicar a qualidade de vida da população, como também apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento de problemas auditivos. De forma específica o ambiente escolar pode acarretar uma série danos no processo de ensino-aprendizagem por interferir nas realizações das atividades. A percepção de estímulos sonoros de maneira adequada é importante para um bom desempenho escolar. Portanto é necessária uma atenção maior as interferências sonoras nos ambientes escolares, pois as crianças e adolescentes estão mais vulneráveis as perturbações em seu processo de aprendizagem, já que estas se encontram em uma fase que passam por um intenso e significativo processo de desenvolvimento das habilidades auditivas, como também em período de cognição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. E, como não poderia deixar de ser, a escola como veículo de comunicação, está de afetada pela poluição sonora, sendo transformada em vilã do aprendizado.

A poluição sonora urbana, nas últimas décadas, passou a ser considerada como a forma de poluição que atinge o maior número de pessoas. Assim, desde o Congresso Mundial sobre a poluição sonora realizado na Suécia em 1989, a questão da poluição sonora passou a ser considerada como questão de saúde pública.

Este trabalho propõe analisar as interferências negativas que a poluição sonora no âmbito escolar podem causar no processo de ensino aprendizagem, por base nas experiências e observações realizadas no período de estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Biologia pela UFRB, realizado na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro – EPDAM, situada no município de Cachoeira- Bahia.

A POLUIÇÃO SONORA NO ÂMBITO ESCOLAR

A caracterização do som é definida por oscilação de pressão em um meio compressível. Porém, nem todas as oscilações de pressão irão produzir a sensação de audição ao atingir a orelha humana. Alguns pesquisadores mediram os decibéis das salas de aulas e constataram uma média de 71 decibéis, sendo que o numero razoável para que não comprometa a aprendizagem dos alunos deveria ser de 40 á 50 decibéis, assim como a saúde dos docentes, pois o estresse causado por tentar se fazer compreender é apontado como uma das causas responsáveis pelas doenças cardíacas e fonoaudiólogas dos professores. Com níveis de decibéis tão alto nas salas de aula é inevitável que a aprendizagem seja afetada negativamente. Apenas didática e resumidamente, podemos dividir esses efeitos em efeitos auditivos e efeitos extra auditivos do ruído. Os efeitos



auditivos podem ser divididos em traumas acústicos, efeitos transitórios e efeitos permanentes. Há sons que, de tão tênues, nem são ouvidos pelo ser humano; outros há que são ouvidos dentro de uma faixa que temos como “normal” e sem potencial de agravos. Outros sons, ainda, são ouvidos em frequência e intensidade suficientes para provocar lesões temporárias ou permanentes: esses sons podem estar presentes no trabalho, no lar, na escola, nas ruas, em atividade de lazer etc. Embora reconheçamos que o distúrbio da audição é resultante de várias causas, o foco de nossa atenção está voltado para a poluição sonora no ambiente escolar, decorrente do excesso de ruído que vem interferindo no ambiente sônico escolar e contribuindo para o não- aprender dos alunos e conseqüentemente para o surgimento das dificuldades e/ou problemas de aprendizagem. Não só os estudantes, mas como também os professores podem ser prejudicados por elevados níveis sonoros. Sendo assim, as atividades escolares que exigem uma maior concentração são mais difíceis de serem executadas com êxito em um ambiente ruidoso, percepção qual foi observada na escola em questão, a partir da discrepância de desenvolvimento cognitivo notado e acompanhado entre as duas turmas já apontadas.

A POLUIÇÃO SONORA E OS DANOS AO DOCENTE

A voz do professor é outro ponto de real interesse quando pensamos em percepção de fala, pois dela depende a grande tarefa de transmissão de conhecimento, tendo a exigência de ser clara, harmoniosa, inteligível e sobrepor se a todo e qualquer ruído competitivo, pois caso contrário os alunos não acompanharão seus ensinamentos. Durante o período de observação de Estágio Supervisionado, o “barulho” exacerbado na sala provocava um nível de estresse muito grande para nós, que estávamos ministrando as aulas, como também para os outros professores, sobretudo nos induzia a aumentar o volume da voz, tendo como consequência vários casos de ronquidão por parte dos professores na escola, valendo ressaltar que ocasionou o afastamento um dos professores por problemas vocais. E cada vez mais situações como essas se tornam frequente; alguns estudos fonoaudiólogos registraram sucessivos pedidos de licença de professores em decorrência de problemas na voz. Ainda nessa área, podemos encontrar diversos trabalhos relativos à percepção de fala, à acústica dos sons da fala, aos transtornos vocais ocasionados aos professores devido ao barulho competitivo e aos distúrbios de aprendizado ocasionados por falha de processamento auditivo. Em uma sala de aula ruidosa, o professor normalmente tem de superar os ruídos competitivos para ser entendido e, assim, sobrecarrega seu aparelho fonador, exigindo que sua voz seja mais forte do que deveria e em um período prolongado de tempo, o que pode, muitas vezes, desencadear alterações de pregas vocais



(edemas, nódulos, fendas, etc). Isto caracteriza o que é chamado de Efeito Lombard, ou seja, a tendência que o falante tem em manter uma constante relação entre o nível de sua fala e o ruído competitivo (DREOSSI, 2005, P. 254). A fala pode ser afetada por inúmeros fatores estressantes incluindo os do aspecto físico (exercício, ruído ambiente, vibração intensa); aspecto químico (fadiga, falta de sono, álcool, remédios) e aspectos fisiológicos (doenças, ansiedade, depressão). Muitos trabalhos têm focado sua atenção nesta importante ferramenta de trabalho e obtêm números assustadores. Uma pesquisa realizada em uma escola pública na Cidade de São Paulo nos mostra que os professores utilizam a voz em intensidades entre 88.5 dBA e 90.5 dBA (nas classes mais ruidosas), o que equivale a intensidade de voz gritada.

Baseados em estudos sistematizados, Penteadó e Pereira (apud FREITAS, 2008) constataram que aspectos ambientais e falar em tom elevado por muito tempo, devido a ruídos, têm relação com os problemas de voz apresentados pelos docentes, mas evidenciaram aspectos desfavorecidos da qualidade de vida e necessidades de saúde, que podem ter implicações na voz e saúde vocal docente, apesar de alguns professores apresentarem razoável satisfação com a voz, mostrando, assim dificuldades na percepção no processo saúde-doença. Sabemos como a voz é uma ferramenta essencial na vida do docente, necessitando, dessa forma, uma adaptação precisa dos órgãos da fonação a fim de se evitar o surgimento de sintomas de disfonia, como afirma Ortiz:

Há evidências de que os nódulos de pregas vocais sejam a patologia mais frequente nesses profissionais, entretanto, há uma diversidade de outras alterações orgânicas e funcionais na laringe e no trato respiratório que podem provocar disfonia, ressaltando-se assim a sua multifatorialidade (Ortiz *et al*, 2004).

A escola normalmente desenvolve em torno de 60% de suas atividades com base na comunicação oral, seja o professor explicando uma matéria, seja leitura, ditado, etc. O ruído de fundo (competitivo) atrapalha ou mesmo impede a comunicação oral e pode trazer consigo alguns malefícios físicos, emocionais e educacionais. Ou seja, este ruído pode trazer alterações nos limiares de audição e/ou zumbido ;cansaço, pois o aluno precisa despender um esforço maior para se concentrar durante 4 horas de aula, o professor terá um esforço redobrado para manter sua voz em intensidade maior para ser ouvido prejuízo na aprendizagem, pois o aluno poderá perder parte do conteúdo, ou mesmo, receber a mensagem alterada.

Docentes apresentam duas a três vezes mais queixas de disfonia do que outros profissionais, entretanto, mesmo sendo evidente que a atividade de ensino aumenta o risco de problemas vocais, os fatores de risco para o desenvolvimento da disfonia em professores ainda não estão



bem definidos. Como também, percebemos uma carência nos cursos de licenciatura de uma atenção especial voltadas para a educação vocal dos professores em formação, visto que não é desconhecido a ocorrência de problemas vocais por esses, principalmente no período de estágio.

METODOLOGIA

Estudo de caso que propõe analisar as interferências negativas que a poluição sonora no âmbito escolar podem causar no processo de ensino aprendizagem, por base nas experiências e observações realizadas no período de estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Biologia pela UFRB, realizado na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro – EPDAM, situada no município de Cachoeira, com atividades realizadas nas turmas do 7º ano A e B; através de observação, aplicação de questionários para um grupo de amostragem (5 professores e 10 alunos de cada turma) e análise do desempenho acadêmico quantitativo, das turmas em questão, a partir das avaliações aplicadas na disciplina de Ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Escola EPDAM apresenta grandes dificuldades, quais pontuaremos as três principais para discussão. O primeiro problema observado está relacionada a estrutura física da escola. A Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro, fundada pelo Mons. Fernando Almeida Carneiro e inaugurada em 25 de setembro de 1957, é uma das unidades mantida pela Obra de Assistência Paroquial de Cachoeira, atualmente em convênio com a Secretaria de Educação do Estado, acolhendo alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em junho de 2001, a Escola transferiu-se para o prédio da Casa da Criança Ana Nery, onde já se encontrava funcionando a Educação Infantil (Maternal, Jardim e Alfabetização) em regime de creche, e como consta na sua história, o referente prédio (casa da Criança Ana Nery) funcionava como um espaço de acompanhamento hospitalar para crianças. Como já é de se esperar de um estabelecimento hospitalar, sobretudo com edificações antigas, esse prédio é constituído por corredores longos, paredes altas e azulejadas, fatores que favorecem para a reflexão do som, dito isto, torna-se claro que seus ambientes (salas e corredores) possuem uma incidência acústica alta, produzindo ecos dos sons neles emitidos. Antes mesmo de apresentar as consequências sobre este primeiro problema notado, retomemos ao que já foi apresentado: no mesmo espaço qual funciona a EPDAM situa-se uma creche, apontando esse como o segundo problema. Em vistas da concepção que é corriqueiro nesse tipo de ambiente educacional (referindo-se as creches) debater com choro e gritos das crianças, sons de brinquedos, o próprio som das falas das



professoras e auxiliares da creche, entre outros, forma-se um ruído bastante perceptível, aspecto também encontrado nessa creche. Vale ressaltar, que as paredes quais separam o espaço exclusivamente da EPDAM para o da creche possuem espécies de aberturas nas regiões superiores das paredes, com o intuito de permitir a circulação do vento, porém, essa passagem permite também a transmissão desses ruídos, quais somados aos ruídos produzidos no ambiente interno da escola com seu espaço físico que favorece a formação de sons, resultam em um ambiente com um índice de ruídos muito significativo e incomodativo.

Partindo para o terceiro e último problema notado, refere-se ao ensaio de fanfarra da própria escola no mesmo no mesmo período de aula. Os ensaios estão vinculados ao programa governamental educacional *+Educação*, abraçado pela escola. Qual abrange um dos eixos da aula de música. Porém os ensaios ocorriam no mesmo período que ocorriam as aulas, deixando explícito que o ‘barulho’ por ela produzido atrapalhavam de forma bastante significativa a execução das aulas e das atividades programadas, desta forma toda as turmas são afetadas pela sonoridade vinda do ensaio da fanfarra. Não pretendemos com isso criticar esse programa, *+Educação*, muito pelo contrario, pois percebemos e reconhecemos seu papel formado e educacional, além de ser também um forte instrumento para possibilitar que os alunos desenvolvam suas aptidões. Mas se torna oportuno salientar uma falha por parte da gestão municipal, já que a cidade não dispõe de um espaço próprio para esses tipos de atividades, em vista que se tornou cultura das escolas municipais de Cachoeira adotarem fanfarras, portanto esse aspecto nos leva a deduzir que problemas similares ao encontrado na EPDAM, em relação ao interferência do “barulho” produzido pelos ensaios das fanfarras na execução das aulas, podem ser comuns com outras escolas do município.

Analisando as respostas dos questionários, percebemos que, segundo os professores, a poluição sonora influencia na atuação desses em sala de aula, tendo como consequências diversos casos de problemas relacionados a saúde vocal, bem como de estresse. Os professores ainda afirmam que durante o período de formação não houve algum momento de orientação de como se comportar vocalmente em sala de aula. A estrutura do prédio colabora para a intensificação da poluição, sonora, percebido até mesmo pelos próprios alunos; apesar dos mesmo não serem contrários ao ensaio da fanfarra no momento das aulas, porém, contraditoriamente, admitirem que o barulho provocado pelo ensaio atrapalha o andamento das aulas;

Como já foi aqui exposto, este projeto foi realizado na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro- EPDAM, nas turmas de 7º ano A e B, as duas turmas foram usadas como comparativos. Antes mesmo de iniciar o período de estágio, nos foi apresentado dois perfis de



turmas distintos, turmas essas que iríamos acompanhar. A turma A foi apontada como uma turma pouco participativa, alunos com comportamentos inadequados (salvo exceções), média de notas relativamente baixa, e que por coincidência, ou não, nela se encontravam os alunos repetentes (que estavam repetindo a série). Por outro lado, a turma B, uma turma participativa, de bom comportamento e com uma média de notas relativamente alta em comparação com a turma A. Porém ao finalizar o estágio nos deparamos com um quadro diferente qual nos foi apresentado, onde os alunos da turma A tiveram uma participação significativa nas aulas, um bom comportamento e uma média de notas nas atividades realizadas, superior em relação a turma B, e esta com pouca participação nas aulas e por muitas vezes um comportamento inadequado; vale ressaltar que as mesmas aulas, atividades e os mesmo métodos foram aplicados em ambas turmas. Dito isto, torna-se estranho e questionador o motivo de tal situação, porém para tal entendimento é importante salientar que os ensaios da fanfarra passaram a acontecer no mesmo horário das aulas de Ciências, qual estagiamos, da turma B, os dois últimos horários. Portanto, a oportunidade que tivemos na turma A de desenvolver as atividades que consideramos favoráveis como propostas de mediar o conhecimento e solucionar os problemas encontrados, não tiveram o mesmo êxito em relação a turma B. A turma A não sofre interferência sonora da fanfarra pois o horário das aulas de ciências são os primeiros, já a turma B é diretamente influenciada, já que o horário das aulas de ciências coincidem com o ensaio da fanfarra. Assim podemos caracterizar e comparar o desempenho das turmas, com e sem interferência do auto nível sonoro consequente da fanfarra. O “barulho” produzido pela fanfarra praticamente impossibilitava dos alunos ouvirem a nossa voz, ou seja, disputávamos com esse fator já que os ensaios ocorriam no pátio da escola, espaço qual é vizinho a sala em que situa-se a turma B, sendo que a parede que os separam possuem uma abertura para permitir a ventilação e iluminação, e conseqüentemente, a passagem do som. O “barulho” exacerbado na sala provocava um nível de estresse muito grande para nós, que estávamos ministrando a aula, como também para os alunos, deixando-os inquietos, interferindo na concentração. Além desses fatos, uma parcela dos alunos não assistiam as aulas completa, pois eram convocados a ensaiar. Contudo, notamos uma discrepância na media de notas entre as duas turmas nas atividades realizadas.

CONCLUSÃO

Para que aprendizagem seja efetiva, o ambiente deve ser propício ao desenvolvimento global do individuo, com boa acústica, iluminação e ventilação. Ao fim da pesquisa, concluímos que



o “barulho” produzido pela fanfarra da escola pesquisada, interferiu para o declínio do desempenho escolar de muitos alunos. Tal resultado, traz grandes reflexões acerca das condições em que o processo de ensino aprendizagem estão expostos e propõe uma mudança necessária na organização dos programas educacionais, sendo que estes deverão ser compatíveis com a estrutura física e comportamental da escola.

REFERÊNCIAS

DREOSSI, R.C.F; MOMENSOHN, T.S. O ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri- SP, v. 17, n.2, p.251-258, maio-agosto, 2005

FREITAS, Claudia Regina. CRUZ, Roberto Moraes. **SAUDE E TRABALHO DOCENTE**, 2008. 15p.

LIMA, A.K.F; CARDOSO, H.F.S; MELO,G.S.V; SOEIRO, N.S. **Metodologia para controle de ruído no piso dos geradores de um usina hidrelétrica**. Tucuruí- PA, 2011.

NASCIMENTO, Ludimila. LEMOS, Stela Maris. **A influência do ruído ambiental no desempenho de escolares nos testes de padrão tonal e de frequência e padrão tonal de duração**, Belo Horizonte-MG, 2012. 390-402.

ORTIZ, E; COSTA E.A; SPINA, A.L; CRESPO, A.N. Proposta de modelo de atendimento multidisciplinar para disfonias relacionadas ao trabalho: estudo preliminar **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. Vol. 70, n.5, São Paulo-SP. Setembro-outubro, 2004.



FORMAÇÃO DOCENTE COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS: UMA DISTANTE REALIDADE

Leydiane Ribeiro Campos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
leyd_campos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Matemática. Através de uma pesquisa bibliográfica o texto busca discutir que não basta haver uma lei que garanta a matrícula de pessoas com deficiência, precisa haver profissionais capacitados para ensinar estes alunos. Para isso se tem materiais que estão presentes no dia-a-dia do estudante de Licenciatura em Matemática como: Geoplano, Soroban, Tangran, Material Dourado, Disco de frações, Ábaco, figuras geométricas, entre outros, que são utilizados sempre para alunos videntes e nunca incentivados ao uso com alunos com deficiência visual. Por fim, é mostrado o multiplano, um material que pode ensinar muito de Matemática para esses alunos. **Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de Professores. Deficientes Visuais.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva começou a ser discutida no Brasil desde o século XIX, quando serviços foram trazidos por brasileiros de experiências vividas com norte-americanos e europeus, por meio de ações isoladas e particulares. Foi em 1957 que o poder público assumiu a educação especial, com a criação de “Campanhas” como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e posteriormente outras campanhas foram surgindo, atendendo as outras especialidades.

Atualmente, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 27

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 32)

Sobre isso, Lima (2006 apud SILVA e LEIVAS, 2013, p. 1) defende que “as propostas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino vêm estimulando reflexões, investigações e questionamentos de muitos educadores”. Assim, a inclusão nas instituições regulares é direito de toda pessoa com deficiência e provoca uma mudança significativa nas metodologias aplicadas na sala de aula, refletindo nas metodologias e didáticas que são abordadas durante a formação docente.



Diante disto, reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência visual são muito importantes. Em conjunto com estas reflexões, têm que vim metodologias de ensino e aprendizagem, porém em diversas licenciaturas ainda são fracas essas reflexões e metodologias, o que dificulta para o futuro profissional em educação saber como lidar com tal situação. Na Licenciatura em Matemática, onde o objeto de estudo é tão abstrato, essas dificuldades são ainda maiores. Ferreira e Ferreira (2007 apud SILVA e LEIVAS, 2013, p. 1) afirmam que

as escolas estão mostrando dificuldade em ensinar as variações de alunos que a compõem e, quando se trata dos alunos com deficiência esta incapacidade se torna mais evidente pelo fato da formação docente não contemplar um processo educativo relevante para estes alunos.

Pensando assim, surgem dúvidas de qual a melhor forma de se trabalhar Matemática para alunos com deficiência visual. Como ensinar, por exemplo, o que é uma representação de quadrado se a representação não é palpável?

Assim, o presente trabalho pretende levantar uma discussão acerca da Educação Matemática voltada para alunos cegos. Ao observar a ementa do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) percebi que o único componente curricular que tratava sobre inclusão era Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e nos demais havia pouca ou nenhuma discussão sobre o tema e, desta mesma forma se percebe em outras licenciaturas. Quando se trata da educação de alunos cegos estas discussões se tornam mais distantes. Deste modo, pretendo problematizar a falta de debates sobre a Educação Matemática para alunos cegos nas licenciaturas desta área.

Além disso, este trabalho pretende destacar exemplos de ensinar aos alunos não videntes, a Matemática, componente formado de elementos tão abstratos, que já é de difícil compreensão para alunos videntes, e é ainda mais complicado esse entendimento se o aluno é deficiente visual, tal que este aluno precisa sentir de maneira concreta e palpável o que está sendo trabalhado. Essas dificuldades se ampliam se o profissional que está trabalhando com esse aluno não tem preparo para isso.

METODOLOGIA

Nesta seção apresento as metodologias que usei para alcançar o objetivo de propor uma discussão acerca da Educação Matemática para alunos com deficiência visual além de apresentar alguns exemplos de materiais que buscam se aproximar do ensino e aprendizagem destes alunos.



Segundo Gil (2010) saber a metodologia usada numa pesquisa permite avaliar a qualidade dos resultados, pois é através da metodologia que conhecemos a natureza dos dados que o pesquisador expôs em seu trabalho. Porém, existem variadas metodologias como pesquisa quantitativa, qualitativa, bibliográfica, documental e experimental, e, cabe ao pesquisador estabelecer uma ou mais de uma que melhor se adéqua ao seu trabalho.

Dentre estas metodologias a que usei neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica que, para Horn et al (2001, p.10 apud DIEZ; HORN, 2013, p.29),

é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres. [...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objeto de investigação.

Visto que pretendo levantar um debate sobre a Educação Matemática para alunos com deficiência visual, busquei, a partir de ideias já publicadas, alicerçar minhas convicções acerca do tema. Deste modo, para atingir a ideia central do texto realizei pesquisas em diversos textos que discutem sobre a educação inclusiva, em particular, a educação de alunos cegos.

MAS, O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

O dicionário Aurélio (2014) define inclusão como “ação ou efeito de incluir; estado de uma coisa incluída”. Partindo desta definição, educação inclusiva é o ato de ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Esta ampliação se dá na estrutura física, na metodologia e em todo sistema educacional.

De acordo com o *Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium – IDDC)* sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (i.e. HIV, TB, hemofilia, Hidrocefalia ou qualquer outra condição);
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;



- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Assim, não é o aluno que tem que se adaptar a escola, mas a escola tem que se adaptar ao aluno, adequando seu projeto pedagógico, a estrutura física e as metodologias de sala de aula, se colocando a disposição do aluno.

PENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

O ensino da Matemática, em geral, fica disperso e de difícil entendimento se não adotar meios de visualização de gráficos, equações e figuras geométricas. Enfim, precisa-se muito do apoio visual para melhor ser compreendido pelos alunos.

Durante os cursos de Licenciaturas em Matemática se reflete bastante sobre como ensinar a matemática para alcançar um bom aproveitamento na aprendizagem do aluno. Contudo, uma sala de aula não é homogênea e são necessárias diversas metodologias para que estes alunos efetivamente aprendam os conteúdos. Dentre esta variedade nas turmas podemos ter alunos com deficiência visual que precisam de aulas diferenciadas para que esta aprendizagem seja alcançada.

É através dos outros sentidos que alunos cegos adquirem conhecimento, mas devido a motivos que requerem reflexão, os futuros professores não vivenciam (ou vivem pouco) experiências que os façam perceber como esta aprendizagem acontece. Isto reflete no trabalho deste futuro profissional que por falta de experiências não se sente confiante para ensinar um aluno não vidente.

Segundo Silva e Leivas (2013, p. 14):

Existem diferentes metodologias de ensino de Matemática, por exemplo, jogos, modelagem matemática, projetos, material concreto, entre outros, buscando significar a aprendizagem para alunos com necessidades especiais. Para alunos com deficiência visual, existe grande carência em termos de alternativas metodológicas, principalmente práticas em sala de aula, que sejam significativas ao processo de ensinar e aprender Matemática.

Deste modo, percebemos que são escassas as metodologias e os materiais para realização da Educação Matemática aos alunos com deficiência visual. Porém, existem materiais que já estão em uso no ensino de Matemática e no ensino de futuros professores que podem servir como alternativas metodológicas em aulas para pessoas com deficiência visual.



Materiais simples que muitas vezes nem mesmo precisam ser comprados, podendo ser confeccionados a baixo custo.

Dentre estes materiais, Moura e Lins (2012) sugerem o Geoplano (figura 1) como ferramenta, pois segundo Machado (2004, p. 1) “o Geoplano é um meio, uma ajuda didática, que oferece um apoio à representação mental e uma etapa para o caminho da abstração, proporcionando uma experiência geométrica e algébrica aos estudantes”. Daí, através do concreto pode surgir a noção da representação de figuras geométricas planas, como quadrado, triângulo, entre outros. Além disso, considerando a distância entre os pregos como sendo 1 cm é possível calcular a área de cada figura, desde o quadrado que possui uma fórmula simples para o cálculo de área até o triângulo que envolve o Teorema de Pitágoras para obter a altura.

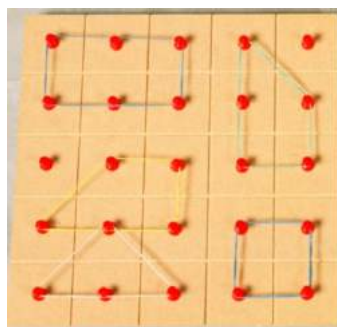


Figura 1: Geoplano

Fonte: <http://eduardo1803.pbworks.com/w/page/18631697/exercicios2>

Além do Geoplano, o Soroban, um ábaco japonês, é uma ferramenta essencial na prática do cálculo para as pessoas com deficiência visual. “Uma das principais vantagens do uso do Soroban por pessoas cegas e com baixa visão é a velocidade e rapidez com que se pode efetuar o registro de números” (BRASIL, 2009, p. 13). Ainda segundo Brasil (2009), os tipos mais comuns de Soroban são os compostos por 21 eixos e 7 classes (figura 2) e, ainda podem ensinar diversos conteúdos como: Operações fundamentais, Números Fracionários, Potenciação e Radiciação.

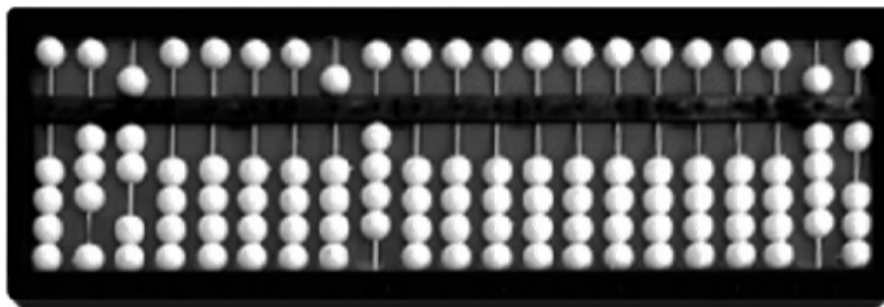


Figura 2: Soroban
Fonte: CINTRA E FELÍCIO (2013)

O Tangran (figura 3) é uma ótima ferramenta de comparação de área de figuras geométricas. Existem ainda outros materiais como o material dourado, disco de frações, entre outros.

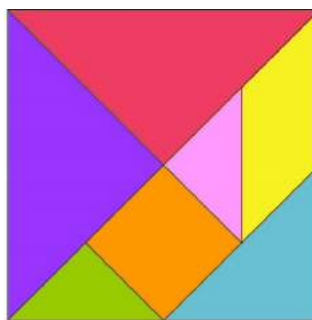


Figura 3: Tangran
Fonte: <http://www.ensinarevt.com/jogos/tangram/index.html>

Esses materiais não devem ser utilizados pontualmente, e sim, serem inseridos no cotidiano desses alunos, estimulando a exploração e o desenvolvimento dos outros sentidos. Assim, o risco deles se desestimularem diminui além de possibilitar o acesso ao conhecimento, dando significado a aprendizagem.

Visto que esses materiais são de tão fácil disponibilidade, não é entendível o porquê de incentivar o uso deles apenas para alunos sem nenhum tipo de deficiências e não incentivar ou não mostrar formas de usar pelas pessoas com deficiência, em especial, o aluno não vidente. “Dessa maneira, torna-se perfeitamente justificado o argumento que ouvimos frequentemente dos professores que não se pode ensinar aquilo que não se conhece” (SANTOS, 2009, p.179).

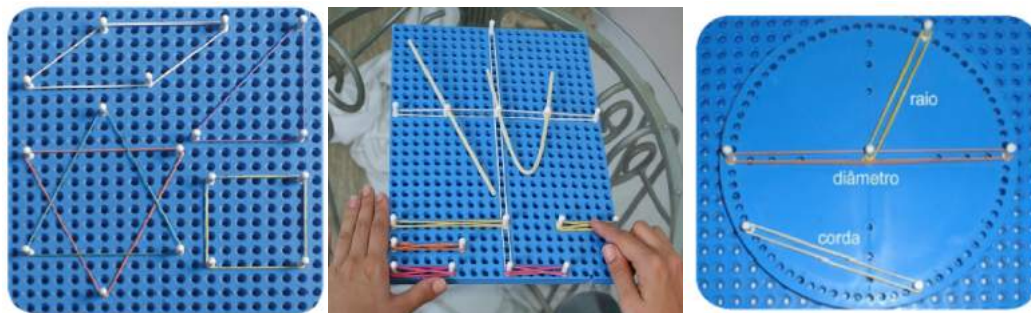
O que se identifica nas ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática é uma pequena abordagem apenas sobre a LIBRAS, que é a língua brasileira dos surdos, mas a forma como o professor deve abordar os conteúdos, para os surdos, cegos e qualquer outra deficiência,



não compõem estas ementas. Esta realidade prejudica o trabalho do futuro professor, pois o desafio de trabalhar com metodologias nunca vistas é difícil.

MULTIPLANO: UM MATERIAL PARA ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

O *multiplano* é um objeto educacional que está sendo utilizado nas diversas modalidades de ensino de várias instituições do país. Este recurso possibilita ao estudante a compreensão da lógica existente nos conteúdos matemáticos e configura-se como elemento decisivo para o entendimento e proposições de alternativas na superação de problemas vivenciados nesta área, principalmente para alunos deficientes visuais.



Multiplano

Fonte: <http://www.multiplano.com.br/conteudos.html>

Foi criado pelo professor universitário Rubens Ferranato, e, segundo ele, pode ensinar Operações básicas; tabuada; equações; proporção; regra de três; funções; matriz; determinante; sistemas lineares; gráficos de funções; funções exponenciais e logarítmicas; trigonometria; geometria plana; geometria espacial; estatística; entre outros... Estes conteúdos são expostos em uma página na *web* (<http://www.multiplano.com.br/conteudos.html>), tal que exemplos de como trabalhar o multiplano para atingir a aprendizagem dos alunos compõem a página.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As licenciaturas devem preparar o profissional para variadas situações de sala de aula, e mesmo que não seja de forma específica, ao menos discussões de como preparar e efetivar aulas para alunos deficientes visuais, indicando quais materiais usar nos conteúdos, deve estar presente nas licenciaturas.



É preciso ensinar aos graduandos na Licenciatura em Matemática, e também nas demais licenciaturas, que em conjunto com as políticas de inclusão vem à necessidade de está preparado para receber esses alunos. É importante também saber que apenas fazer o uso de materiais especializados ou adaptados não é o suficiente para ensinar um deficiente visual, é preciso realizar outros procedimentos, e nada disso é discutido na Licenciatura de Matemática, nada disso é abordado, e se abordado apenas pontualmente e não durante todo o curso e incentivando o aluno a fazer uso de diversas metodologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146: Brasília. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP. 2009

CINTRA, C. C. F. FELÍCIO, D. **Oficina: Soroban e o ensino da Matemática para pessoas com deficiência visual**. Sigmae, Alfenas, v.2, n.2, p. 1-6. 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com/Inclusao.html>. Acessado em: 14 de abril de 2014.

DIEZ, C.; HORN, G. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. Atlas: São Paulo. 2002.

MACHADO, Rosa Maria. Explorando o Geoplano. In: II Bienal da SBM, Bahia- BA, 2004.

MOURA, A. A.; LINS, A. F. **O uso do geoplano numa perspectiva inclusiva**. In: 1º Encontro Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia/UEPB. Paraíba. 2012.

SILVA, D. C.; LEIVAS, J. C. Inclusão no Ensino Médio: Geometria para Deficiente Visual. In: **Educação Matemática em Revista**. Ano 18 - nº 40, novembro de 2013. p. 13-20.

SANTOS, M. C. O. Cabri-Geométre e o desenvolvimento do pensamento geométrico: o caso dos quadriláteros. In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. (Org.). **A pesquisa em educação matemática: repercussões na sala de aula**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 177-211.



INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA

Daise Muniz da França Guedes¹;
daisemuniz2012@hotmail.com

Márcia Valéria Cozzani¹
mvcozzani@ufrb.edu.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender qual a percepção da família sobre a inclusão de crianças e jovens com deficiência no contexto escolar e no projeto de extensão “Educação Física Adaptada” desenvolvido no CFP/UFRB a partir das interações sociais e afetivas promovidas por estas experiências. Ainda, qual a percepção sobre o processo de inclusão e de escolarização de seus filhos/as na escola regular. Esta pesquisa configurou-se como uma abordagem metodológica qualitativa e um estudo de natureza descritiva. Colaboraram nesta pesquisa seis participantes identificados como membros da família (mãe ou pai) de seis alunos com deficiência que participam do projeto extensão “Educação Física Adaptada” da Universidade Federal Recôncavo da Bahia Amargosa-BA. Os resultados revelaram que o processo de escolarização dos filhos/as é percebido com lacunas entre a prática pedagógica do professor/a e a aprendizagem do filho/a na escola. Os/as participantes indicaram que as aulas no projeto de extensão foram contadas pelos/as filhos/as em casa e trouxeram elementos para avaliar que as experiências foram consideradas positivas para o processo de aprendizagem e inclusão nas aulas de Educação Física.

Palavras chave: Educação Física Escolar, família, pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado, refletido e discutido sobre inclusão escolar, no entanto para que a inclusão aconteça de fato, há muitos fatores no contexto educacional que merecem ser observados. A comunidade escolar que é formada por professores, alunos, família e gestores estão diretamente implicados ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola, em garantir o acesso e, sobretudo, a permanência qualificada dos alunos a partir do processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão social da pessoa com deficiência tem sido um tema utilizado com frequência na literatura especializada brasileira, um avanço em prol do brutal processo de exclusão das pessoas com deficiência do convívio da sociedade. Tal preocupação se dá em função do entendimento de que o meio social constitui-se como um dos elementos essenciais para a compreensão das relações de alteridade entre os sujeitos. O preconceito e a discriminação em relação às diferenças entre os sujeitos podem levar à exclusão de crianças da escola e estão, em



grande medida, relacionados à concepções pré-existentes que discriminam e levam o indivíduo a uma situação de diminuição social.

Segundo Caputo e Ferreira (1998) a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meio de transporte), nas atitudes das pessoas e também da pessoa com deficiência. A inclusão escolar de pessoas com deficiência não diz respeito somente à oportunidade em desempenhar as atividades propostas pelo professor em sala, mas conjuntamente participar e estruturar uma rede de relações sociais junto aos seus colegas de classe.

A família também tem papel fundamental na inclusão da criança com deficiência, mas nem sempre recebe destaque em discussões acadêmicas e, muitas vezes, passa despercebida na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Em geral, as discussões sobre inclusão estão centradas na criança com deficiência e nas dificuldades do sistema educacional em recebê-las. A família exerce um papel fundamental no processo educativo, podendo atuar como uma rede impeditiva ou de apoio (CHACON, 2008) à inclusão. Conforme Sá e Rabinovich (2006) a família tem, entre outras ações, proporcionar a esta criança tornar-se um sujeito atuante que possa transformar seus impulsos em desejos, procurando realizá-los dentro e por meio das diferenças.

Outros estudos como Cia; D'affonseca; Barham, (2004) e Cia; Pamplin; Williams, (2008), trazem a participação e o envolvimento dos pais como de fundamental importância. Segundo os autores a participação ativa dos pais na vida escolar de seus filhos pode repercutir diretamente sobre um melhor desempenho acadêmico dos mesmos na escola.

O interesse em pesquisar este tema surgiu a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Física, em que foi possível conhecer e vivenciar a prática de Educação Física Adaptada para jovens com deficiência em uma parceria com a Associação de Familiares e Amigos de pessoas Especiais (AFAGO) na cidade de Amargosa/BA. Neste projeto as atividades propostas tiveram como objetivos estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social de um grupo de crianças e adolescentes com paralisia cerebral, a partir de atividades adaptadas tais como, boliche, jogo da memória, jogos de encaixe, tiro ao alvo, habilidades motoras como arremessar e chutar. Depois desta experiência surgiram muitas inquietações entre as quais, buscar compreender como ocorrem as relações/interações sociais e afetivas a partir das diferenças entre os participantes do grupo.



Diante deste contexto inicial a inquietação à realização deste estudo foi: compreender qual a percepção da família sobre a inclusão de crianças e jovens com deficiência no contexto escolar e no projeto de extensão “*Educação Física Adaptada*” desenvolvido no CFP/UFRB a partir das interações sociais e afetivas promovidas por estas experiências. Ainda, qual a percepção sobre o processo de inclusão e de escolarização de seus filhos/as na escola regular.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se como uma abordagem metodológica qualitativa e um estudo de natureza descritiva. Colaboraram nesta pesquisa seis participantes identificados como membros da família (mãe ou pai) de seis alunos com deficiência que participam do projeto extensão “*Educação Física Adaptada*” da Universidade Federal Recôncavo da Bahia Amargosa-BA.

A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. O instrumento metodológico escolhido foi a entrevista semi-estruturada onde se buscou compreender como a família percebia o processo de escolarização dos/as filhos/as na escola regular, sobre as experiências no projeto de extensão “*Educação Física e Inclusão*” e o processo de aprendizagem em ambos os contextos.

A percepção sobre algo ou alguém sempre vem marcada por pré-concepções, construídas socialmente. Para Silveira, Santos e Silva 2014 (apud TEIXEIRA, 2006, p.35) as histórias de vida são medidas por relações sociais, e é nessa dinâmica que os sujeitos trazem as ressignificações do que “viveram, do que viram, do que ouviram” e do que testemunharam num processo de reconhecimento de si como sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias. Diante disso buscamos compreender qual é percepção da família sobre a inclusão e participação de crianças e jovens com deficiência no contexto escolar, bem como no projeto de extensão “*Educação Física Adaptada*” desenvolvido no CFP/UFRB a partir das interações sociais e afetivas promovidas por estas experiências, com base nos seguintes eixos: (1) percepção da família sobre a inclusão e escolarização dos filhos e (2) percepção da família sobre a participação das crianças e jovens com deficiência no projeto de extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram descritos a partir das questões norteadoras nos eixos entre as quais iniciamos por um breve relato dos participantes sobre quem são seus filhos/filhas. Houve aproximações entre os relatos dos participantes quanto à caracterização dos filhos/as destacando



aspectos do comportamento afetivo-social dos/as mesmos/as e também pela marcação da “norma” como parâmetro de comparabilidade que se orientam por uma lógica binária de comportamento que elege “o normal” como aquele filho/a que tem comportamentos como qualquer outra criança/jovem sem deficiência e “o anormal” àquele que apresenta características no comportamento que marcam a condição de deficiência.

De acordo com Skliar (2006) quando pensamos nas pessoas com deficiência, a normalidade e as normalizações apresentam-se como retórica cultural e marcam as diferenças como atributos de inferioridade e desvantagens. Há a necessidade de ir além de entendimentos binários que opõem normal/anormal para compreendermos o lugar dos sujeitos no contexto escolar e no processo de aprendizagem. Destacamos algumas das falas dos participantes.

Participante 1 “[...] É uma pessoa assim, além de especial que é especial, sem palavras, gosta de brincar muito, de fazer amizade, participativo, brinca com todo mundo aqui e na escola. Pega a bola e brinca na rua é uma criança normal, ele tem as limitações dele mas ele é normal[...]

Participante 2 “[...]Ela é agitada, bem agitada mesmo, ela é pouco amorosa, ela é autoritária, vaidosa. Ela é normal ela brinca, ela briga, eu a vejo normal[...]

Participante 3 “[...] Ele não é um menino normal não, ele anda dentro de casa mas ele se bate nas coisas eu não deixo nada no chão.” ele gosta de brincar de bicicleta, ele pega corrida de bicicleta nesse campo aí, ai ele não enxerga então quem enxerga tem que sair da frente[...]

O que se percebe são falas sobre a representação social da deficiência o que não é a mesma coisa que falar sobre representações psíquicas do pai e/ou da mãe em relação aos filhos/as. O que aparece nos discursos é uma fala segundo uma experiência individual e uma constituição subjetiva de cada pai e/ou mãe. A deficiência passa a ser o não pensar, o não-existir ou o não-ser, condição essa que impede o indivíduo produzir outras experiências. E essas categorizações de normalidade de indivíduos criam estereótipos, que valorizam intensamente a estética corporal, a força, e aptidão física, e de imperfeição e fragilidade (SILVA, 2008).

A análise dos depoimentos evidencia que os/as filhos/as são percebidos pelos participantes como um ser que ora se enquadra dentro dos padrões da normalidade, ora não. Estar próximo à norma e aos padrões de normalidade estabelecidos por uma construção social foi percebido como um modo de não inferiorizar a condição de deficiência.

A construção histórica de uma alteridade deficiente revela que a experiência do olhar para pessoas com deficiência é marcada por estereótipos, entre eles a falta de capacidade para



avaliar criticamente as experiências dos sujeitos e de participar ativamente da produção subjetiva destas experiências. A marca dos estereótipos da pessoa com deficiência revela-se em outra fala:

Participante 6 “[...] uma pessoa normal ainda que ele tenha um retardo mental, eu não vejo ele como uma pessoa doente não, o retardo mental não impede ele de aprender nada” [...].

Em todos os depoimentos foi revelado um sentimento de equiparação da família em relação ao que a mesma percebe sobre seus filhos. Fica evidente nas falas uma necessidade de seus filhos estarem dentro dos padrões da normalidade, mesmo aquelas mães que demonstraram expectativas sobre a capacidade de seus filhos, expressam contradição ao associarem a deficiência a uma doença e também por esperarem que seus filhos estejam dentro da normalidade construída e mantida sob vigilância pela sociedade. Estes relatos revelam como as percepções da própria família estão amparadas por estigmas e estereótipos construídos socialmente, como nos diz Souza (2008, p.32):

A sociedade exclui os deficientes, contribuindo com o preconceito. A sociedade trata como normal o que é mais frequente, e desta forma, dificulta o acesso das crianças e adolescentes com deficiência à rede de ensino formal significará manter o conceito de deficiência como anormalidade, como algo fora do comum, ajudando a estabelecer o preconceito.

Além de aceitar os estigmas, a própria família perpetua esse conceito de normalidade como sendo inquestionável, porque para muitos o que realmente importa é que aceitemos a normalidade, pois assim àquele que carrega os estigmas é quem tem que se adaptar e corresponder aos mecanismos de controle social, de certa forma, este controle inferioriza e culpabiliza a pessoa com deficiência. Para Veiga e Lopes, os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governmentação, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 126).

Quando questionados sobre qual o olhar da família para o processo de inclusão escolar, a escolarização dos filhos foi vista pela família como algo importante, no entanto, os relatos demonstraram que este processo passa longe das expectativas, visto que as falas discorrem da preocupação quanto ao fazer pedagógico e a aprendizagem:

Participante 1 “[...] A escola não estimula ele, não existe estímulo nenhum, esses dias mesmo eu afastei ele da escola pelo fato de não ter um monitor.... Ninguém estimula, ele não faz uma



tarefa não faz prova e a coordenadora fala que ele tem capacidade de aprender, mas como é que vai aprender se não existe o estímulo da escola[...]"

Participante 5 “[...] eu queria que ele continuasse a aprender eu não queria que ele ficasse o tempo todo no parque..... ele ficava no parque da escola o tempo todo enquanto seus colegas estavam na sala estudando” [...]

Participante 3 “[...] ele só vai pra escola pra ficar lá sentado, leva o gravador, caixa de som, flauta é tanto que eu já falei se na escola não tiver esse ano o braile ele não vai estudar mais não” [...]

O acesso escola extrapola o ato da matrícula e implica a apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas a totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar (BRASIL, 2003). Então o que explicaria a escola não atender pedagogicamente a esses alunos visto que, uma das principais finalidades é oportunizar aprendizado a todos os alunos sem distinção? Contraditório quando observamos os dispositivos legais e constitucionais garantirem os direitos às pessoas com deficiência e, na prática não observamos a efetivação e aplicação destas leis. Nunes ao refletir sobre o assunto discorre que, (2013, p. 269):

Em tempo de submissão dos Estados às exigências de exclusão disciplinada das novas necessidades do sistema capitalista, isto é, de gestão controlada da exclusão, os apelos da escola vão para a intervenção médica e psicológica, ao mesmo tempo em que assistimos à obrigatoriedade dos testes psicológicos, por disciplina, como o alfa e o ômega da caracterização dos alunos – não para, em função disso, organizar a resposta educativa bem sucedida, a que todos tem direito mas, quantas vezes, para justificar e legitimar a sua ausência – e comprometem os professores com a sua aplicação, como se de uma medida ideologicamente neutra se tratasse.

Diante desse contexto Beyer (2005) ao refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, estabelece uma distinção que nos é útil entre inclusão e integração. Ele explana que uma não extingue a outra, uma vez que enquanto uma garantir o direito ao acesso, a outra busca garantir a qualidade das relações que se estabelecem no interior das escolas. E essa deve ser a questão primordial, os alunos com deficiência de fato estão incluídos, ou apenas estão integrados? Caracterizados, estereotipados, por suas diferenças, como algo que é considerado problema para a escola, exatamente por que a mesma não considera as diferenças dos indivíduos. Incluir não é jogar os alunos no meio ou misturá-los e sim permitir que ele faça parte desse meio com direcionamentos e condições que o coloque não só integrado, mas também incluído.



Segundo Skliar (2006), a escola inclusiva que temos desenvolvido não garante as condições de permanência das pessoas com deficiência, tem constituído apenas como um campo pedagógico caracterizado por representações dentro dos moldes de representações tradicionais de uma escola homogênea. Segundo Lopes e Fabris (2010) este contexto escolar homogêneo acaba por assim culpabilizando ao sujeito a responsabilidade pelo não aprendido.

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõem-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (BRASIL, 2003).

De acordo com Skliar (2003) essa é a hora de inverter essa trajetória e fazer com que o que interesse realmente seja a mudança das analogias, as formas como nos vemos e vemos os outros, as formas em que nos definimos e nomeamos aos outros e, a partir daí, sim, produzir mudanças nas representações, no currículo e no nível textual e legal.

As narrativas a seguir demonstram a satisfação em relação ao projeto desenvolvido pela Universidade e fica claro nas falas que isso ocorre exatamente pelas experiências contadas pelos/as filhos/as em casa e pelo desejo dos/as mesmos/as em participar do projeto.

Participante 1: [...] *“faço questão de levar, eu acho que ele tem se desenvolvido mais nas atividades do projeto do que as da escola, as vezes eu acho melhor o projeto da UFRB do que a própria fisioterapia”* [...]

Participante 2: [...] *“Ela fica muito feliz nos dias que vai pra lá, eu gosto muito que ela participe”* [...]

Participante 3: [...] *“lá na UFRB é muito! Muito bom ele aprende as coisas”* [...]

Participante 4: [...] *“Eu gosto que ele participe... lá ele aprende muitas coisas inclusive jogar bola, capoeira, fazer estrela”* [...]

Participante 6: [...] *“o projeto da UFRB ajudou muito a ele, a escola não, se na escola tivesse um professor assim ele já estaria mais avançado”* [...]

A maioria das falas demonstrou que a família gosta e aprova a participação dos alunos no projeto. É interessante como eles relacionam pontos positivos relacionados ao aprendizado e identificam as atividades do projeto. Na fala de alguns participantes, os alunos aprendem mais no projeto do que na escola. Podemos discutir sobre como os espaços de educação podem ser diferenciados como bons ou ruins para os mesmos sujeitos, levantar questionamentos de cunho



pedagógico e sobre aspectos do currículo que devem ser revistos tanto pelas instituições escolares quanto pelo sistema educacional. Partimos do pressuposto de que o que nos subsidia nesses resultados a partir das falas das famílias é exatamente a forma pedagógica a qual seus filhos aprendem no projeto que facilita e diferencia a aprendizagem dos mesmos da escola regular.

Essa afirmação nos desperta interesse em reflexões acerca das questões curriculares e da prática pedagógica para, a partir disso, pensarmos como as pessoas com deficiências estão incluídas no contexto escolar. Como aponta Skliar precisamos alinhar nossas concepções de que: “a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional” (SKLIAR, 2004, p. 8).

O que destacamos são as diferentes formas de ações pedagógicas, na qual o aluno pode dispor das ferramentas necessárias para desenvolver suas habilidades, ampliando-as e, conseqüentemente, pertencer ao processo de aprendizagem. De acordo com Skliar (2006) é importante questionar a suposição de uma identidade homogênea e da produção de um espaço colonial em relação aos sujeitos e comunidades representados como parte da alteridade deficiente. Skliar (2003) assinala, nesse sentido, a necessidade de inversão epistemológica do problema da deficiência e da construção de uma alteridade deficiente em que os sujeitos, representados, não sejam olhados como minoritários.

Desde modo, a escola como espaço social deve re/pensar às ações e práticas pedagógicas que, mesmo com todos os aparatos legais que legitimam a entrada das pessoas com deficiência revelam-se excludentes e, na maioria das vezes, são justificadas pela falta de formação dos professores/profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da família sobre a inclusão e escolarização dos filhos e sobre a participação das crianças e jovens com deficiência no projeto de extensão “Educação Física Adaptada” foi o tema de interesse desta pesquisa, tendo como ênfase o olhar da família sobre o contexto de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola e/ou espaços educativos não escolares. Buscamos compreender qual/is os olhares sobre a inclusão e permanência de crianças e jovens com deficiência no processo de escolarização e sobre as aquisições de aprendizagem neste contexto a partir das experiências nas aulas de educação física desenvolvidas no projeto.

Os resultados desta pesquisa revelaram que a família percebe os filhos/as no contexto escolar com o olhar ainda centrado na deficiência. A deficiência como a marca do sujeito,



reforçando estereótipos historicamente construídos que colocam o sujeito “fora” da norma e dos padrões de normalidade praticados no contexto escolar.

As práticas pedagógicas normativas foram reconhecidas pelos participantes (a família) na medida em que relataram um descontentamento e um olhar crítico ao modelo educacional e às práticas de ensino na escola, as quais inviabilizam que seus/suas filhos/as permaneçam na escola. Ainda, que estas práticas pedagógicas não atendem às especificidades de todos como garantem a legislação e as políticas de inclusão. Ficou evidente o anseio e a preocupação com a aprendizagem dos/as filhos/as, no entanto os relatos demonstraram que há insatisfação pela família em relação as oportunidades que a escola oferece, o que segundo os pais passa ser um “problema” da escola.

Deste ponto, a família passa a subverter a ideia frequente de que o “problema” é da pessoa com deficiência e que esta não se adéqua ao contexto escolar e coloca sob suspeita as orientações curriculares normativas, seguidas de práticas excludentes ao reconhecerem que há experiências de aprendizagens significativas quando a rigidez em torno da prática pedagógica é revista no contexto das diferenças dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: os alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC; Org: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 58 p., 2003.

CAPUTO, M.E; FERREIRA, D.C. **Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física escolar**. In: **I Congresso Latino-Americano de Educação Motora**. Anais..., Foz do Iguaçu, p. 625, 1998.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 309-322.

CIA, F., D’AFFONSECA, S. M., & BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286, 2004.

CIA, F., PAMPLIN, R. C. O., & WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360; 2008.



LOPES, M. C.; SILVEIRA, P. B. Não-aprendizagem e (In)disciplina na escola moderna. In: **Aprendizagem e Inclusão: Implicações curriculares**. Orgs. Lopes, M. C; Fabrís, E. H. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

NUNES, R. S. Medicalização da educação e racismo da inteligência. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; FRANÇA, M. C. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

SILVA, Vagner Pereira. **Espaços para Jogos no Recreio Escolar e a Ocorrência de Lutas a “brincar”**. Licere, Belo Horizonte, v. (11), n. (2), agosto, 2008.

SILVEIRA, T. B; SANTOS, J. B; SILVA, L. M. Estudos sobre preconceito e inclusão educacional: Percepção de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito no ambiente escolar. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. Compreendendo o exame nas escolas (não) seriadas. *Ciclos em revista*, v. 4, p. 71-80, 2008.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto alegre: Editora Mediação, 2004; p. 5- 14.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” a diferença que é do “outro”. In **Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva**. Rodrigues, D. (Org). São Paulo: Summus, 2006.

TEIXEIRA, I. A.C. C et al. **Memória e percursos de estudantes negros e negras na UFMG**. Belo horizonte: Autentica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTÉS, Ruth Amanda; MARÍN, Dora Lilia (comp.). Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporaneas. Bogotá: IDEP, 2011. p.106-126.



UM BREVE ESTUDO ACERCA DAS CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

Marilza Maia dos Santos Oliveira (UFRB)
Bamaia_03@yahoo.com.br

Adriana Sandes Mota (UFRB)
Adriana_mota1@hotmail.com

Nathalya Maya Sampaio de Andrade (UFRB)
nathalyamaia@outlook.com

RESUMO

As Línguas de Sinais fazem parte da cultura surda, assim como qualquer outra língua são carregadas de significações sociais, permitem a troca de informações, expressão de ideias e vinculações de discursos. Essa língua, portanto, ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação não podendo ser considerada como mímica, tampouco uma simples sinalização por falta da oralidade. A cultura dos surdos começou a ganhar respeito após muitos anos de lutas e sofrimentos, e ainda na atualidade existem preconceitos e estigmas se tratando da surdez. Partindo destas reflexões esse trabalho busca propor uma discussão sobre algumas questões relativas à cultura da Língua de sinais. Esse discurso se faz necessário para levar ao conhecimento da sociedade como um todo que a Língua de Sinais é de fato uma língua. Se tratando do Brasil esta é reconhecida oficialmente em território nacional, pela Lei Federal nº 10.436/2002, o que permitiu desviar a concepção da surdez como deficiência e tratá-la como uma diferença linguística e cultural. É comum em meio a diálogos sobre a língua de sinais surgir discursos que podem ou não tratar essa língua como artificial, agramatical, mímica, código secreto, ágrafa, sem contar as origens históricas dessa língua que muitos ainda acreditam que foram originadas da língua oral. O conteúdo a ser explorado nesse trabalho pode alcançar diferente leitores, tais como: surdos, ouvintes, estudantes, professores ou simplesmente curiosos.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Mitos. Verdades.

Este trabalho tem como objetivo abordar sobre “Mitos e Verdades” da língua de sinais. Dessa forma, tentar esclarecer equívocos que vem sendo construídos ao longo do tempo em torno desta língua, como por exemplo: achar que o alfabeto manual ou datilologia é a própria Libras; que a língua de sinais é universal; que é artificial; que não tem gramática; que é mímica; ou um código secreto dos surdos, etc. Sobre estas questões buscaremos realizar um estudo do qual possamos esclarecer esses questionamentos.

Segundo Ramos, a língua de sinais foi descrita pela primeira vez como um sistema complexo em 1644, nessa época era muito raro edições a respeito desta temática, nesse período acreditavam que a língua de sinais era universal e icônica, e foi nesta também que surgiu o interesse pelo tema e a preocupação pela educação dos surdos. Já em 1760 iniciou-se na França



um trabalho de instrução formal com alguns surdos utilizando a língua de sinais. A metodologia utilizada obteve sucesso tornando-se conhecida e adotada pela primeira instituição de surdos-mudos de Paris (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, INJS) fundada pelo Abade Charles-Michel de L'Épée, um educador filantrópico francês do século XVIII, que dedicou-se a desenvolver uma pedagogia de ensino da linguagem (gestual e escrita), por meio de sinais com intuito de ajudar os surdos carentes e humildes a aprender a se comunicar.

Em 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos na cidade de Milão na Itália, onde diversos representantes de diferentes países reuniram-se com o intuito de discutir a educação dos surdos, como os ouvintes eram a maioria, decidiram que o melhor método de ensino seria o oralismo. Conforme Quadros (2006, p. 26), “a discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos”.

Uma das consequências do Congresso de Milão foi a demissão dos professores Surdos e a sua eliminação como educadores. De acordo Moura (2000), tal demissão era a forma de impedir que eles pudessem ter qualquer tipo de força e de poderem se organizar para qualquer manifestação ou proposta que fosse contra o oralismo.

Perlin (2000:24) aponta o legado do oralismo como enfraquecimento da comunidade surda porque “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!”

A língua de sinais voltou a atuar no cenário educacional por volta dos anos de 1940 e ainda hoje os surdos passam por diversos processos de aceitação de sua língua e cultura. Mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual de acordo com o Decreto 5.626/2005, ainda é notável o não cumprimento da lei, dificultando a vida do surdo, pois muitos desses educandos encontram-se à margem das escolas. Alguns estão “incluídos” em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema, ficando desmotivados por não poderem participar das aulas orais.

Embora a comunidade surda tenha passado por muitas lutas para que a língua de sinais seja aceita como o melhor método de ensino e comunicação é notável que muitos mitos ainda perpassam no pensamento das pessoas, e o que hoje se tem feito é a tentativa de provar que a língua de sinais é uma língua natural. Segundo o pensamento de Chomsky (*apud* GESSER, 2009), tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade



psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e emoções.

No Brasil, a LIBRAS, embora reconhecida oficialmente em território nacional, pela Lei Federal nº 10.436/2002, ainda é desconhecida pela imensa maioria da população e continua sendo encarada por muitos, equivocadamente, apenas como um conjunto de gestos naturais ou “mímicas”, utilizada pelos surdos na ausência da oralidade.

Faremos agora de forma sucinta a desmistificação de crenças em torno da língua de sinais mostrando a sua importância em serem esclarecidas.

“*A língua de sinais é universal*”. É bem comum entre as pessoas afirmar que a língua de sinais é universal, mas pensar dessa forma é estar cometendo um equívoco, pois, a língua de sinais não é universal. Esse é um mito recorrente quando se trata de língua de sinais e essa ideia se estabeleceu porque algumas pessoas pensam que a língua em discussão é um código passado aos surdos de forma geral e é muito comum também achar que por conta disso todos os surdos falam a mesma língua. Há várias línguas de sinais, como: a americana, a brasileira, a australiana, a espanhola, etc.

Sobre isso Gesser (2009, p.12) vem dizer que: “nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais; no Japão, a língua japonesa de sinais, e assim por diante”.

Assim fica claro que a língua de sinais não é universal, existem várias, e cada uma com suas características culturais, suas particularidades e importância própria para a comunicação.

Gesser (2009, p.12), diz também que a língua dos surdos não é universal, uma vez que a libras não é um “decalque” ou “rótulo” para ser colocada e utilizada por surdos de todas as comunidades, de maneira que venha os uniformizar.

“*A Língua de sinais é artificial*”. Este é mais um mito sobre a língua de sinais, esta foi desenvolvida naturalmente pelos surdos que sentiam a necessidade de se comunicar, e surgiu como parte cultural de um grupo, portanto é capaz de explicar conceitos de difícil entendimento o que não a torna artificial e sim uma língua completa.

De acordo com Gesser (2009, p. 12), consideram-se “artificiais” as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico.

“*A língua de sinais tem gramática*”. Como já foi citado anteriormente a língua de sinais é completa e sendo assim ela possui sim a sua gramática. Os sinais são constituídos por cinco



parâmetros, que são eles: C.M: Configuração de mão; P.A: Ponto de articulação ou Locação; M: Movimento; O: Orientação da palma da mão; e E.M: expressão não manual.

A Configuração de mão diz respeito à forma da mão, por exemplo: a palavra “amor” a mão deve estar em configuração da letra “C” e depois em “S” conforme o movimento do sinal. A Orientação da palma da mão indica que os sinais têm uma direção e que a sua inversão, em algum sinal, pode modificar o seu significado, fazendo com que o surdo, ou intérprete não entenda o sinal. A Locação se refere ao lugar onde o sinal é realizado, seja frente ao abdômen, na lateral da cabeça, dentre outros pontos. O Movimento diz respeito ao movimento que a mão faz para compor o sinal, sendo que nem todos os sinais possui o movimento. E a expressão facial/corporal trata do movimento feito através da face/corpo. Tais expressões faciais/corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em língua de sinais é feita pela expressão facial/corporal.

“*Alíngua de sinais é mímica*”. Esse é mais um equívoco cometido sobre a língua de sinais. Essa língua não é mímica, porque para descrever um objeto a mímica quer que você veja o objeto enquanto o sinal o símbolo que estar convencionado para o objeto.

“*É possível expressar conceitos abstratos na língua de sinais*”. É possível sim, a pressuposição de que não é possível expressar conceitos abstratos está ligada a crença de que a língua de sinais é limitada, e não passa de um código. Então é importante deixar claro que as pessoas que usam a referida língua podem falar sobre qualquer assunto, filosofia, política, literatura, e explicar qualquer coisa que se passa no seu cotidiano.

Laborit (1994) em seu livro *O Voo da Gaivota* afirma: Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo.

“*A língua de sinais é uma língua exclusivamente icônica*”. Iconicidade são palavras ou sinais que podem assemelhar-se a seus referentes. Mito. Existe sim alguns sinais icônicos como por exemplo: casa, telefone, bebê, avião, etc. contudo é importante destacar que essa língua não é uma representação pantomímica, se trata de uma língua de modalidade espaço visual.

“*A língua de sinais é um código secreto dos surdos*”. Durante séculos os surdos foram privados de se comunicarem na sua língua natural, a língua de sinais foi negada aos mesmos, pois, as escolas achavam que o uso dos sinais os afastariam da comunidade majoritária – a ouvinte – forçando-os a falar e a fazer leitura labial. E foi assim que a língua de sinais passou a ser conhecida como “código secreto”, pois os surdos não deixavam a língua de lado e a usavam escondido.



Outro motivo pelo qual a língua de sinais foi proibida nas escolas era que os surdos ao sinalizar colocava demais o corpo em exibição, assim era considerado como algo erótico, obsceno, e agressivo.

“A língua de sinais é o alfabeto manual”. De maneira nenhuma. O alfabeto manual, soletração digital ou datilologia é apenas um recurso usado pelas pessoas que usam a língua de sinais para se comunicarem. Esse recurso é utilizado somente para soletrar lugares, siglas, nomes próprios, filmes, livros, explicar o significado de um sinal ou vocábulo não existente na língua de sinais que ainda não tenha um sinal.

O alfabeto é usado também para pontuações como: ponto final, vírgula, ponto de interrogação, etc. E para entender o alfabeto manual é preciso antes conhecer o abecedário, tanto o sujeito surdo quanto o ouvinte que for aprender a língua de sinais.

“A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral” Esta é apenas mais uma crença recorrente sobre a língua de sinais. Segundo GESSER (2009, p,33), “a língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística, portanto não é uma versão sinalizada da língua oral”. A Libras derivou da língua de sinais francesa enquanto que a língua portuguesa usada no Brasil derivou da Língua portuguesa de Portugal. Isso é uma prova de que elas não tem relação.

Esperamos que a partir desse trabalho possamos promover uma discussão que desmistifique essas crenças, tratando a Língua de Sinais como uma língua que assim como qualquer outra possui suas particularidades e gramática própria, e que precisa ser respeitada e difundida, uma vez que, até os dias atuais os surdos são minimizados intelectualmente, por conta das crenças que ainda se perpetuam.

Diante dessa situação, é válido reforçar que de acordo com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, institui o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. É de suma importância que o poder público se posicione a favor contribuindo com elaboração de projetos. Além disso, a comunidade acadêmica ou não, tem um papel importante para divulgação da mesma, através de palestras nas comunidades, eventos no âmbito escolar e acadêmico, enfim, o envolvimento de todos, inclusive publicações de trabalhos.

REFERÊNCIAS



RAMOS, Clélia Regina. **Libras: A língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul. Disponível em: <www.editora.arara.azul.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos I**. Educação de Surdos: Uma Releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880 – Petrópolis – Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

GESSER, Audrei, 1971- **LIBRAS? Que Língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda–São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994

DECRETO Nº 5.626, 22 DE DEZEMBRO DE 2006 Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm2000>

PERLIN, G. **Identidade surda e currículo**. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R de (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p.23-28.

CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo:

Um Estudo de Caso. 2014. 140fls. Dissertação. Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/1cc3073a00cbe1d839a381e198c40b2d.pdf>>



**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA
MUNICIPAL HERCÍLIA TINOCO DE FREITAS ANDRADE (SANTO ANTÔNIO DE
JESUS – BAHIA)**

Vaneusa Santana Argolo
Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB
– CAMPUS V. Pós-Graduada em Cultura afro brasileira e Supervisão educacional em
Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna – ISEIB. E-mail:
vaneusasantanaargolo@hotmail.com

RESUMO

A educação dos surdos, historicamente, vem sendo debatida a partir de diversas perspectivas e ressaltando a necessidade de maiores debates em torno dessa questão essa pesquisa tem como objetivo verificar a importância da formação continuada dando ênfase à inclusão de alunos surdos na Escola Municipal Hercília Tinoco de Freitas Andrade, localizada no município de Santo Antônio de Jesus – BA. Foram realizadas entrevistas com roteiros estruturados com professores, intérprete e gestor da escola pesquisada. A análise foi realizada com base em posicionamentos congruentes e discordantes, verificados a partir de categorias de análises. Os resultados demonstram que os depoentes abordam, sobremaneira, a necessidade da formação continuada para a educação inclusiva. Nos seus discursos, observa-se que os participantes citaram a falta de apoio estrutural, especializado e formativo. Faz-se necessário a implantação de políticas públicas e planejamento educativo para trabalhar com o atendimento aos alunos surdos.

Palavras- chave: Educação Especial. Surdez. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Uma das discussões centrais na área de educação decorre da atual política nacional da educação que preconiza a educação inclusiva, aquela organizada para atender a todos. No entanto, para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere a alunos surdos em classes regulares de ensino será necessário um repensar dos processos de ensino aprendizagem.

A presente pesquisa surgiu da inquietação e necessidade de investigar como está acontecendo a inclusão de alunos surdos em classes regulares no município de Santo Antônio de Jesus – Ba. Também faremos uma reflexão sintética no que se refere à formação continuada, trazendo-a como um dos pilares bases de sustentação da educação inclusiva, dessa forma obtém-se um estudo parcial desse processo de inclusão educacional. Como procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos foram realizadas entrevistas com três professoras, a vice-diretora e a intérprete. Como pré-requisito para participar da pesquisa está o fato de que todos os entrevistados trabalham com a aluna surda. As entrevistas foram realizadas individualmente e estruturadas com questões específicas para cada categoria de



depoente. O roteiro de entrevistas foi desenvolvido com questões diretas, mas deixando aberto um espaço para cada depoente discorrer sobre os assuntos abordados. Para esse artigo, em especial, será dando ênfase à formação continuada e os desafios do aluno surdo em classe regular.

Como fundamentação teórica, foram usando autores que discorrem sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns e sobre formação continuada. Assim, Carneiro (2008) disserta sobre a inclusão como um dos princípios que caracteriza a proposta liberal para a inclusão, dialogando com as políticas compensatórias que viabilizam o direito que o homem tem à educação. Mantoan (2006) e Nóvoa (2008) discursam sobre a dificuldade que se tem na implementação da educação inclusiva. Já Vieira e Ramos (2012) traçam reflexões sobre a necessidade da formação e da formação continuada para os professores no panorama da educação inclusiva.

Assim sendo, este trabalho busca verificar a importância da formação continuada dando ênfase à inclusão de alunos surdos na Escola Municipal Hercília Tinoco de Freitas Andrade localizada no município de Santo Antônio de Jesus – BA. Esta pesquisa faz-se necessária, pois colabora para possíveis avaliações, mesmo que periciais, da inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino.

A ESCOLA INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: PARÂMETROS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES

Pensar a formação continuada de professores é também pensar a escola inclusiva, e a escola inclusiva nos remete não só a formação continuada do seu corpo docente, mas, de uma forma geral, de todos os presentes no ambiente interacional da instituição.

As escolas devem despertar o respeito mútuo, reconhecendo e respondendo às várias dificuldades de seus alunos, acomodando-os de diferentes formas, ritmos e estilos de aprendizagem, para que seja assegurada e promovida uma educação de qualidade para todos, mediante estratégias de ensino, currículos apropriados, recursos adequados, modificações organizacionais e parcerias com sua comunidade, o que implica, ainda, um esforço para a modernização e restauração das condições, para que o ensino seja adaptado à diversidade e as ações pedagógicas dos educandos.

Apoiando-me nas palavras de Carneiro, 2008:

[...] espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da Educação e da Saúde sobre as especificidades e instrumentos



adequados para que aquele aluno encontre ali um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível (CARNEIRO, 2008, p.146).

A escola inclusiva não é feita apenas de boas intenções, é construída de ações concretas, que possibilitam a todos os discentes o aprendizado. Construir a escola inclusiva requer uma coletividade, passando por reformulações no espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação, implicando no compromisso com o processo educacional formativo por parte de todos que estão envolvidos nele.

A formação continuada na inclusão não promove respostas prontas, também não fornece uma múltipla habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, no entanto é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre o educando, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento referente as particularidades de cada educando, ajudando-o a compreender as necessidades que esses possam ter e em decorrência disso entender que tipo de apoio é necessário e onde se pode buscá-lo.

Pensar a formação dos educadores é de fundamental importância para que o processo inclusivo ocorra. Uma das estruturas de ação, citada na Declaração de Salamanca (1994) como fator chave na promoção do progresso no sentido do estabelecimento da escola inclusiva, é o “Recrutamento e treinamento de educadores”. A referida declaração destaca que a “Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção do progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. (SALAMANCA, 1994, p. 10).

Partindo desse pressuposto, podemos destacar o quanto a formação é necessária para que o educador possa reconhecer conhecimento e aptidões em uma pedagogia acolhedora, como por exemplo, a capacidade de adaptar os conteúdos dos programas de estudos, a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de individualizar procedimentos pedagógicos, de reconhecer a necessidade do trabalho em conjunto com especialistas, todo o corpo docente e gestor da instituição, além de buscar também, caso seja possível, o apoio dos familiares do educando.

O docente tem como principal desafio, promover e desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, sendo capaz de educar e incluir integralmente os educandos, uma vez que a inclusão é aplicada a todos. A formação continuada é apenas mais um recurso, entre outros, que necessitam com regularidade ser retrabalhados para o desenvolvimento das políticas públicas no que se refere a inclusão escolar.



Antônio Nóvoa (apud ANDRADE, 2008, p.90) afirma que “as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaboração que refazem as identidades”.

Numa escola inclusiva a contribuição de cada docente é considerada um recurso valioso e indispensável para a socialização de experiências objetivando aperfeiçoar a prática docente e de todos os envolvidos. Partindo dessa perspectiva Mantoan (2006), destaca que:

[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. (MANTOAN, 2006, p.60).

A formação docente tem que apresentar com um de seus pilares o pressuposto de que a escola é um ambiente no qual todos têm a capacidade de aprender. Um de forma mais específica do que outros. É determinante que se reflita sobre a formação dos docentes, porque a formação continuada proporcionara ao educador desenvolver outra visão do educando tendo assim conhecimento de suas necessidades e buscando apoio necessário.

De acordo com Vieira e Ramos (2012):

Precisamos assumir a formação docente como um movimento que permite ao professor se colocar em estado de pesquisa, munindo os educadores dos conhecimentos que explorarão em sala de aula, mas também de saberes didáticos que os possibilita tornar esses conhecimentos acessíveis aos alunos (VIEIRA e RAMOS, 2012, p.57).

Sendo assim, para além da prática da educação inclusiva, faz-se necessário um redirecionamento do papel do professor.

Acreditar na educação como instrumento fundamental de mudanças sociais é uma crença que pode ser evidenciada a partir da pesquisa e de estudos no campo educacional, bem como de documentos nacionais e internacionais que versam sobre essa temática. Esses valores conferidos a educação exige um profissional cada vez mais qualificado preparado e capaz para enfrentar as permanentes mudanças da sociedade atual, fazendo-se necessário destacar a importância da formação continuada.

A formação caracteriza-se por um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. Baseando-nos nessa afirmação, observamos que as atividades de planejamento deveriam se estabelecer como um momento de compartilhamento de experiências docentes e reflexões sobre a prática como meio para responder à diversidade existente nas salas de aula.



Como cita Vieira e Ramos (2012), faz-se necessário ressaltar que a formação continuada de professores se dá tanto pela via de encontros agendados, reuniões, planejamentos, bem pela assunção dos desafios que se constituem em sala de aula, pois, quando os professores os assumem e buscam por alternativas de intervenção, investem, também, positivamente em sua formação profissional. (VIEIRA e RAMOS, 2012, p. 67)

Um meio indispensável para que a escola possa concretizar o processo de inclusão é o Projeto Político Pedagógico. Ele pode ser usado como fio condutor que simplifica as ações da escola, proporcionando a possibilidade de legitimar as diretrizes e linhas de ações pelas quais serão construídas propostas para a aprendizagem e participação de todos no processo de inclusão; ele abre a oportunidade de a direção, equipe escolar e a comunidade definirem o papel da escola na educação de seus educandos, organizando suas ações objetivando atingir uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

A necessidade da formação continuada no âmbito da educação inclusiva nos leva a perceber que ela é fundamental para que a inclusão aconteça, de forma específica, acreditamos que é necessário maior investimento financeiro, por meio do poder público (Governo Federal, Estados e Municípios), para que cursos de formação continuada possam ser aplicados a professores das redes públicas de ensino. Em meio a tantas dificuldades enfrentadas na educação pública, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais torna-se um desafio para gestores e professores, fazendo com que todos os funcionários da escola e também os alunos estejam envolvidos na prática da inclusão seja um exercício diário. Uma escola inclusiva não é um sonho utópico, é uma realidade que deve ser construída com o apoio de todos que estão direta ou indiretamente envolvidos nesse processo, e a formação continuada é uma das pontes que leva a concretização da educação inclusiva.

CONGRUÊNCIAS E DISCORDÂNCIAS: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR, NA ESCOLA MUNICIPAL HERCÍLIA TINOCO DE FREITAS ANDRADE – SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

Não é objetivo da pesquisa a análise profunda das entrevistas, por isso a divisão em categorias ajudou a direcionar o trabalho para objetivos específicos. Para esse estudo em específico foram selecionadas duas categorias de análise, que tratam dos objetivos propostos na referida pesquisa enfatizando o que os entrevistados destacam como elementos de fundamental importância para a problemática da inclusão do aluno surdo em classe regular. São



eles: A ampliação das perspectivas de formação continuada para inclusão e os desafios do aluno surdo em classe regular.

ANÁLISE DE DADOS

a) A ampliação das perspectivas de formação continuada para inclusão

Nessa categoria de análise, observa-se que os entrevistados possuem relatos discursivos congruentes afirmando que nunca foram oferecidos pela secretaria de educação municipal curso de formação continuada, apenas a intérprete e a professora de Matemática afirmam ter participado de alguns cursos de capacitação. Para a professora de Matemática, eles são muito superficiais e abordam mais a parte teórica. Quanto à intérprete, ela afirmou que em sete anos trabalhando apenas uma vez ocorreu um curso de formação continuada, sendo que o mesmo foi interrompido com a promessa de retorno no ano seguinte e até o presente momento esse retorno não aconteceu, como se pode ver a seguir *“Bom e tô na educação já a sete anos como interprete, e assim, a gente teve um curso de formação continuada, né, apenas o ano passado que foi assim um curso intensivo que ficou de retornar pra que desse continuidade a esse curso mais infelizmente até hoje a gente tem, tá esperando mais esse curso não ocorreu, e assim não tem, a questão de formação continuada nessa área não”* (INTÉRPRETE, agosto, 2015) - *“Qual a importância da formação continuada? Eu acho que sempre a gente aprende o que não pode é jogar esse tipo de aluno e você não ter conhecimento nenhum de nada a respeito. Sempre você vai aprender agora não é uma coisa de uma semana, nem de poucas horas, como eu já falei anteriormente que eu já fiz, né, que você vai sair preparado pra trabalhar com esse tipo de aluno. A formação continuada pra trabalhar com esse tipo de aluno deve ser algo com a extensão maior de tempo e voltado principalmente pra prática”* (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, agosto, 2015).

A vice-diretora, em sua fala, demonstra não ter conhecimento de nenhum tipo de curso que proporcione a formação continuada aos profissionais que trabalham na escola: *“Durante esses dois anos que eu estou na escola eu não tenho o conhecimento de que houve ou que se desenvolveu algum curso específico para trabalhar funcionários e professores acerca da inclusão”* (VICE-DIRETORA, agosto, 2015).

A professora de Português em sua fala demonstra a necessidade da formação continuada para a relação de comunicação enfatizando a dificuldade que o aluno surdo tem de entender o abstrato *“É extremamente importante porque é tudo muito rápido com relação a informação, né, principalmente agora com as redes sociais, então o aluno com surdez ele tem uma*



dificuldade de entender a definição concreta da palavra. Ele não compreende por exemplo: estou sentindo muito a sua falta, essas coisas mais como eu diria mais assim abstratas, eles compreende o concreto, então pra gente ter uma comunicação com ela precisa muito desse trabalho que faça a gente conseguir traduzir pra ele o que é essa parte abstrata das coisas (...)” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, agosto, 2015).

A professora de História em sua entrevista aborda a questão recorrente do curto tempo para dedicar uma atenção especial ao discente surdo sem segregar os outros da turma e também aponta a falta de tempo com um empecilho para investir na formação continuada “*Bem, a formação continuada é sempre necessária em todos os sentidos, em todos os aspectos, né, por que nós estamos sempre em processo de evolução, né, teno dificuldades, então a formação continuada é extremamente necessária. O que coloca na forma de surdez é um trabalho muito árduo a gente trabalhar isso por que a gente se dedicar pra trabalhar um ou outro aluno Porque você precisa estudar, você precisa trabalhar mais, ter um olhar mais diferenciado e com tantos alunos na sala de aula, com toda uma correria que nós vivemos no dia atual, né, na atualidade isso se torna um pouquinho difícil e complicado*” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, agosto, 2015).

Como se pode ver, todas as entrevistadas apresentam opiniões congruentes quanto à necessidade da formação continuada no processo de inclusão educacional.

b) Os desafios do aluno surdo em classe regular

Pensar em uma escola que inclua o aluno surdo em classe regular demanda não só as mudanças no currículo, mas mudanças importantes nas práticas pedagógicas. Isso não equivale a focar-se apenas no aluno surdo, mas desenvolver metodologias que o inclua nas atividades realizadas com os outros alunos. Para o aluno surdo, a escola é lugar de sentir-se inserido na sociedade, é lugar de representação de identidade e de afirmação da sua diferença.

Nessa categoria de análise foram notados nos discursos dos entrevistados, congruências e discordâncias no tocante a formação continuada e a falta de preparação dos profissionais para lidar com os alunos surdos, além das ressalvas feitas pelas professoras de Português e História deixando em evidência a dificuldade de trabalhar novas metodologias em salas cheias e em relevância do pouco tempo (quarenta e cinco minutos) reservados para as aulas “*Salas superlotadas e a não formação, né, a não capacitação pra se trabalhar com um aluno como esse, porque ou você, é como eu te falei, tem curiosidade, você é levado a fazer esse curso, é, por vontade própria ou alguém oferecer e você tiver um tempo pra fazer e se apaixonar por ele ou então, você vai simplesmente ignorar o aluno, sala superlotada, quarenta e cinco minutos*



de aula, aquela correria e então a gente acaba se sentindo assim impotente diante de uma realidade que a gente não sabe como lidar” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, agosto, 2015) - “ O professor ter mais essa incumbência em sala de aula, né, porque eu acho que é mais uma incumbência, já que tem que tem que tratar o aluno não que seja de uma forma diferenciada mais agregar algo mais ao seu trabalho em sala de aula. Professor eu já acho que é sobrecarregado, que quando você trabalha com trinta, quarenta e poucos alunos em uma sala torna muito difícil você ter um olhar diferente e ai você pode também excluir outros alunos” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, agosto, 2015).

A intérprete ainda complementa afirmando que mudanças no ambiente escolar, como por exemplo a sinalização seria necessária para o processo de inclusão, ainda salientando que a aluna surda ficou um semestre sem intérprete, o que de fato compromete o sentimento de escola inclusiva para a instituição: *“(...)as escolas precisam também estar sinalizadas e isso não ocorre, então, inclusão não é só isso, envolve algo maior e ai é o que a gente para e se pergunta, né, será que isso na verdade é inclusão ou exclusão? Porque no início do ano a escola tinha a surda mais não tinha o interprete e ai ela vinha pra escola e não tinha quem se comunicasse com ela, e ai? Os professores não sabiam, a aluna vinha ficava no canto quer dizer ela no canto sozinha, um colega que chegava às vezes tentava interpretar alguma coisa, ai isso a gente pode chamar de inclusão? Não, não pode, né? Então eu acho que a inclusão é algo mais além e que as escolas ainda não estão preparadas, falta muito ainda e o que a gente quer é exatamente isso, que é essa inclusão ela não fique apenas no papel mais que possa ser colocada em prática” (INTÉRPRETE, agosto, 2015).*

No que concerne ao papel do interprete, pode ser observada uma discordância do seu significado entre a professora de matemática e a vice-diretora. Para a primeira, o interprete é a ligação principal do aluno com os colegas e principalmente com o professor. Já para a segunda, deveria existir um empenho de todos que atuam na escola para que o discente sintasse incluído, para ela a comunicação, a inclusão deveria acontecer independente da presença do interprete *“Os desafios são muitos! Muitos, mais eu acho que o maior de todos, é, que eu acho que já deu um avanço muito grande a questão do interprete é esta questão da interpretação mesmo de ter alguém que esteja fazendo esse trabalho já que o professor não se sente preparando para fazer isso, então com o interprete em sala a gente fica, vamos dizer assim, mais aliviado eu acho” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, agosto, 2015) - “Então acho que o desafio maior, acho que, seria esse o processo de inclusão acho que a formação das pessoas que vão trabalhar com, na escola que vão trabalhar com as crianças, professores precisam ser formados, eu acho*



que a inclusão acontece da portaria a quem serve a merenda, acho que todo mundo precisa está sendo formado mesmo tendo este apoio de formação para trabalhar com essa criança, ai sim a inclusão aconteceria porque todos os seres humanos estariam envolvidos, né, não apenas esperando no caso nosso da interprete, né, como se fosse responsabilidade apenas da interprete, então a interprete não vem a criança não vem por que?” (VICE DIRETORA, agosto, 2015).

Os desafios são grades, mas as possibilidades são múltiplas e os entrevistados deixaram explícitos nessa categoria de análise que a inclusão vai além do que a lei determina, o seu processo é delicado, é como a metamorfose necessária para a inclusão do surdo na sociedade como um todo.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Diante da investigação proposta, podemos concluir que, no que se refere à formação continuada para trabalhar com alunos surdos, os professores da referida escola não possuem tal formação, os que tiveram acesso a algum curso, seja ele referente a inclusão do surdo ou de estudantes portadores de outras necessidades especiais, foram apenas cursos de extensão com carga horária pequena, nos quais eram abordados referenciais teóricos e a prática era pouco respaldada.

A maioria dos entrevistados questionou o conceito de inclusão, percebendo a fragilidade do sistema inclusivo da escola e o pouco apoio recebido por parte da Secretaria de Educação Municipal. Esses alunos existem, a lei respalda a sua matrícula e permanência na escola, mas para que a inclusão aconteça notamos que é preciso algo mais profundo, não apenas seguir as leis. Cabe refletirmos sobre a necessidade de incluir na formação de professores, a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas da educação inclusiva, em especial para os alunos surdos.

Por fim, é necessário avaliar que a inclusão é um processo contínuo. Portanto, as escolas que possuem alunos surdos ou com qualquer outra necessidade educacional especial matriculada devem preparar-se continuamente, estando sempre na observância das mudanças ocorridas, das interações necessárias e dos recursos a serem direcionados, tendo em vista a inclusão e a aprendizagem dos alunos que fazem parte desse processo. Existe muito a ser pesquisado, muitas escolas públicas de cidades do interior do Estado da Bahia possuem alunos surdos e a grande maioria não tem conhecimento da Libras e, conseqüentemente, não tem o apoio de profissionais intérpretes educacionais. A maioria das prefeituras municipais possuem



núcleos de coordenação voltada à inclusão, então cabe questionar qual, de fato, é a função desses núcleos. Pesquisas como essa podem colaborar para uma avaliação parcial do modo como está acontecendo o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas públicas e quais pontos têm de ser melhorados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariguela Lima de. RAMOS, Ines de Oliveira (organizadoras). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012
- ANDRADE, Simone Girardi. **Inclusão Escolar e Formação Continuada de Professores: relações e contra pontos**. Poiésis, Tubarão, n.1, v.1, p.86-100, jan./abr.2008
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas – questão sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência**. Centro de Educação. Cadernos. Ed.2004, n.23. Campinas- São Paulo.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** - 2º ed – São Paulo: Moderna, 2006.
- UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco.



UM ESTAGIÁRIO CEGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSÕES E EXPERIÊNCIAS.

Emerson Danilo Pires de Souza
daniloufrb@hotmail.com

Marcos George Souza Lobo
georgelobo_10@hotmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência acerca de um estagiário deficiente visual (cego) na Educação Infantil. Busca-se, desta forma, abordar impressões e experiências desse período do estágio, passando por uma perspectiva de Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, sendo o estágio realizado na Educação Infantil, seria muito oportuno estar trabalhando a perspectiva da Educação Inclusiva com os alunos e aproveitar o fato de estarmos convivendo e atuando com uma pessoa com características que, diante do senso comum, não teria capacidade para estar ocupando esses espaços na condição discente/estagiário. Nessa perspectiva, o texto traz algumas reflexões acerca da Educação Inclusiva, ressaltando o papel da Escola, do Estado e a formação dos profissionais para a efetiva inserção da pessoa com deficiência na escola, com o apoio da sociedade e da família da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação Inclusiva. Estágio.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi construído por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e tem a proposta de tecer comentários sobre as experiências do estágio, como foram trabalhadas as atividades e qual o papel da creche na formação e no desenvolvimento dos alunos. A partir das experiências vividas no estágio da Educação Infantil traremos relatos acerca da vivência e atuação de um estudante universitário, como estagiário, com deficiência visual (cego) nesse ambiente e, sua relação com os alunos da supracitada etapa da Educação. Sendo essa uma primeira experiência para muitos atores inseridos naquele ambiente de ensino, isto é, estar recebendo um aluno com deficiência visual na condição de estudante universitário, estagiário graduando no curso de pedagogia.

A proposta do estágio foi fazer a relação das experiências da infância dos estagiários com o estágio realizado na creche, expondo-as a fim de relacioná-las com as experiências observadas nas crianças de hoje. Sabe-se que com o passar do tempo às coisas tendem a mudanças e, de alguma forma, as crianças de hoje são bem diferentes às de outros tempos.



Como retrata Ariès (1981) que por volta do século XI e século XIII a infância era desconsiderada, pois não havia crianças, elas eram representadas como “adultos em miniatura”. Nessa perspectiva, durante o estágio observamos essas nuances em relação à criança. Porém, nesse trabalho iremos ater mais às questões da Educação Especial Inclusiva.

A partir dessa proposta foi observado que esse era um momento, podemos dizer –ímpar - de estar trabalhando na perspectiva da Educação Especial e da inclusão como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB em seu artigo 58 parágrafo 3º “A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Desta forma, foi aproveitado o momento para que todos pudessem aprender com um estagiário com deficiência visual. Desde os alunos até à direção da instituição e promover a efetivação da Educação Inclusiva que, embora a legislação assegure esse direito às pessoas com deficiência, é preciso ações concretas para que possa ser posto em prática o que a lei preconiza.

METODOLOGIA

O estágio foi realizado seguindo três momentos: o momento de observação com dois dias, o de coparticipação com três dias e o de regência com cinco dias respectivamente. Nos dois primeiros momentos, observação e coparticipação, foram para nos familiarizar com o ambiente, instituição e sala de aula, antes de assumir a regência da sala.

Ainda no primeiro período do estágio, houve a coordenação pedagógica, onde fizemos o planejamento para a semana de regência, foi o momento em que pensamos como trabalhar com uma perspectiva de Educação Especial Inclusiva, dada a especificidade do momento. Como afirma Carvalho (2005, P.72) “O que se pretende com a educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se de todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz)”.

O estágio foi realizado em dupla, neste caso, um aluno vidente e um deficiente visual (cego). Foram relatadas as experiências e impressões vivenciadas no estágio pelos dois estagiários, primeiro o aluno vidente colocou suas impressões e experiências do estágio com o colega e, em seguida, o estagiário deficiente visual traz suas considerações acerca desta experiência vivida no estágio da Educação Infantil.

RELATOS DA PARTICIPAÇÃO DE UM ESTAGIÁRIO CEGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TRAZENDO AS IMPRESSÕES DO ESTAGIÁRIO VIDENTE

Em relação ao estágio na Educação Infantil, foi sem dúvidas algo inédito tanto para mim como para a instituição de ensino. Para mim, por ser uma experiência que eu nunca tive: essa convivência efetiva e direta com crianças, até mesmo no âmbito familiar por não ter muitas crianças na minha família. Por outro lado, a experiência mais importante que a meu ver despertou a curiosidade de todos, tanto em nós discentes e estagiários, como em todo o corpo de professores e funcionários daquela instituição, que foi a convivência com uma pessoa com deficiência visual. Além disso, na posição de discente de um curso de graduação e estagiário na Educação Infantil, o nosso colega, gerando assim certa expectativa em torno dessa situação, como ele iria se portar diante de tudo isso, o que ele traria de novo para educação pela sua especificidade.

Mas, ele também não sabia muito bem como poderia estar contribuindo no estágio. Na verdade ele me parecia muito inseguro porque assim como para nós, era uma situação nova para ele também, estava sendo tudo novo e muito mais difícil, pelo fato de que ele não poderia estar vendo as atividades feitas pelas crianças. Quando ainda na fase de observação, durante uma atividade na sala de aula, a professora nos convidou para participar, nesse momento ele ficou meio temeroso, pois achava que não conseguiria interagir com as crianças, mas cheguei até ele e consegui estimulá-lo a participar, assim, aos poucos ele foi relaxando e com pouco tempo já estava cheio de crianças em sua volta. As crianças também pareciam estar vivendo algo novo com relação à pessoa com deficiência visual, pois várias foram as perguntas: se estava doente, por que o olho dele era daquele jeito, o que era aquilo que ele tinha na mão (se referindo à bengala).

A expectativa era tanta em torno dessa nova situação, que a diretora da creche cogitou fazer uma programação diferente na sala onde estávamos, mas a coordenação já tinha feito toda a programação daquela semana na creche. Com isso, seguimos a respectiva programação durante a semana, que foi o combate à dengue, com o tema “creche unida, dengue banida”, que foi trabalhada de forma que pudesse facilitar e estimular principalmente a participação do estagiário com deficiência visual.

Para isso, foram elaboradas histórias em braile que foram apresentadas aos alunos, sendo também um meio de mostrar para os estudantes como era a forma que o estagiário fazia suas leituras. Perguntamos se eles estavam vendo alguma coisa escrita no papel, todos



afirmaram que não, e foi passado pelas mãos de cada um para eles identificarem como era o braile.

O estagiário ainda elaborou os nomes de cada uma das crianças em braile e colocamos acima do nome de identificação que tinha na cadeira delas, na escrita “normal”. Deste modo, ficaram as duas formas dos seus nomes. Ainda com a intenção de identificar algo através do tato, foi elaborada uma pintura em alto relevo do mosquito da dengue e de outras imagens. Levamos garrafas pets e pneus, a fim de ilustrar o ambiente em que a dengue se prolifera e conscientizando dos cuidados que devemos ter com esses objetos. Desta forma, conseguimos fazer uma boa relação com os alunos e o mais importante, permitir que o colega participasse de forma efetiva na relação com a turma.

No entanto, ainda assim notamos que há uma falta de recursos nas escolas para serem trabalhados com pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente a visual, que foi o caso que vivenciamos. Por muitas vezes eu não sabia como fazer em determinadas situações, tive que lhe perguntar qual seria a melhor forma para ele, assim como para a professora regente, que afirmou aquela ser uma situação nova para ela, pois ainda não havia tido nenhuma experiência com pessoa deficiente visual. A situação foi difícil tanto para nós videntes, quanto para ele, o qual chegou a confessar que pensou seriamente em desistir do estágio.

Mas, com tudo isso, foi uma experiência maravilhosa, pois apesar das dificuldades, acredito que muitos aprenderam com ele que a pessoa com deficiência visual é sim capaz de ir além. Todavia, também fica claro e evidente que falta uma maior atenção do poder público em relação a questões como essa, que é a inserção da pessoa com deficiência. Apesar de já ter algum movimento em prol desta situação, é notório que não são suficientes, é preciso uma maior intensificação desta questão no sentido de promover formação para os profissionais como acessibilidade em escolas e prédios públicos. Como bem ressalta Pimentel (2012) a qual enfatiza que “é importante ressaltar que essas conquistas no âmbito político e da legislação são imprescindíveis, porém não suficientes [...] Há que se promover políticas públicas que efetivem a inclusão social já assegurada no âmbito da legislação.” Com isso, notamos a necessidade de maior atenção à causa da Educação Especial Inclusiva no tocante a pessoa com deficiência.

TRAZENDO AS IMPRESSÕES DO ESTAGIÁRIO DEFICIENTE VISUAL

Hoje eu consigo perceber como a Educação Infantil é de suma importância para as nossas crianças, as faz interagir umas com as outras, isso proporciona um conhecimento enorme para elas. No estágio eu tive dificuldade de realizar algumas atividades com os alunos por dois



motivos: o primeiro deles foi não ter interagido com outras crianças na infância; e o segundo motivo é a deficiência visual, mas mesmo assim nós adaptamos algumas atividades para me oferecer possibilidades de trabalhar com eles. Porém, a falta de ter uma infância mais dinâmica, ou melhor dizendo, divertida e interativa, isso aí não tínhamos como fazer adaptações pois, o tempo é algo que não volta atrás.

A universidade mesmo deixando várias lacunas, principalmente quando relacionadas à pessoa com deficiência, hoje posso dizer que ela me proporcionou uma nova visão da infância e da Educação Infantil.

Foi muito enriquecedor para mim, ter um contato direto com a sala de aula. A partir desta vivência, consegui descobrir coisas que às vezes me deixavam muito pensativo que, por conta da deficiência visual não teria possibilidades de estar desenvolvendo com as crianças. Mas, com a parceria da creche a qual realizei o estágio e com o trabalho realizado pela professora responsável pela disciplina do estágio, que teve a atenção de fazer o contato antecipadamente com a referida instituição, conseguimos fazer o diferente ser visto como o normal, podendo assim, levar e trazer experiências novas em todos os aspectos, principalmente no sentido de ter um estagiário cego em uma sala de crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Hoje em dia observamos várias discussões sobre o aluno com deficiência, mas naquele momento a situação era totalmente diferente, pois tinha uma pessoa cega no lugar do professor.

Não posso deixar de relatar a contribuição imensa de meu parceiro de estágio e da professora regente e auxiliar que foram peças fundamentais para que tudo desse certo. De uma forma geral, posso afirmar que as crianças são uma fonte de conhecimentos que me levam a refletir o quanto é importante proporcioná-las uma infância verdadeiramente participativa, divertida e interativa, ter contato com elas para mim foi uma experiência fundamental para minha formação.

Com essa experiência, consigo perceber a importância que tem para uma criança ter uma infância legal e ter o direito a Educação Infantil e de qualidade, não somente por causa do preparo que ela vai adquirir neste tempo, mas fundamentalmente pelo contato que ela vai ter com os colegas e que vai refletir em toda sua vida. Ressaltando também a importância da oferta da Educação Especial Inclusiva nos espaços formais de educação, coadunando com o que preconiza a Constituição Federal em seus artigos 205 e 208:

A Educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho



[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente em rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, entendemos que a oferta da Educação Especial Inclusiva nos espaços formais, ensino regular, é de suma importância para colaborar com o desenvolvimento da pessoa com deficiência, visto que ela poderá estar interagindo com outros estudantes com características diferentes podendo gerar assim uma ajuda mútua, pois com certeza a pessoa com deficiência tem muito a ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, de acordo com a proposta do estágio, foi possível observar de uma forma geral que as coisas mudaram muito desde o tempo de nossa infância até hoje. As brincadeiras das crianças não são mais as mesmas, apesar de continuarem com a mesma função de divertir as crianças e ensiná-las. Hoje, as brincadeiras se tornaram mais individualizadas com o advento das tecnologias e a produção em massa dos brinquedos.

O que podemos perceber de uma forma bem expressiva, é que as crianças, a cada dia que passa, conseguem ocupar o espaço de um ser protagonista de sua própria história. As crianças antigamente eram vistas apenas como um ser que não tinha muito valor pela sociedade e deveria reproduzir e aceitar tudo que os adultos lhes impusessem, sem ter a oportunidade de sinalizar o que no momento elas estavam sentindo. Com isso, podemos perceber que a infância de hoje é, em muitos aspectos, vivida de forma diferente de alguns tempos atrás.

No tocante à Educação Especial Inclusiva, fica claro que é de fundamental importância estar trabalhando essa modalidade de Educação desde os primórdios da formação, independentemente de haver criança com deficiência na escola. Essa modalidade tem de ser trabalhada de forma que as crianças possam ter contatos com conceitos e situações que envolvam pessoas com deficiência e possam contribuir para a formação dos alunos como cidadãos, pois muitos veem pessoas com deficiência nas ruas, televisão, mas não têm conhecimento dos direitos dessas pessoas e pensam que por estes indivíduos terem algum tipo de deficiência não podem executar determinadas atividades.

Mas não só buscar trabalhar com as crianças essas questões. Esses aspectos devem ser abordados com maior ênfase com os profissionais da Educação, pois esses profissionais estando bem capacitados e instruídos acerca da temática, conseqüentemente poderão estar trabalhando



de forma mais consciente e eficaz com os alunos e mobilizando a comunidade para o respeito e inserção das pessoas com deficiência na sociedade de forma igualitária.

Embora tenha amparo legal que visa à inclusão do deficiente na educação, na sociedade, mercado de trabalho, entre outros, é de fundamental importância fazer valer o que preconiza a legislação referente à temática. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva não pode ficar em segundo plano em uma proposta educacional, ela deve ser encarada como algo que precisa ser discutido e posto em prática para evitar exclusão da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental nessa questão, através dela poderão ser quebrados paradigmas e atitudes discriminatórias. Desta forma, entendemos que situações como esta: participação de deficientes no âmbito escolar e trabalhar projetos que visam à inclusão, poderão possibilitar uma melhor vivência das pessoas com deficiência na sociedade.

No caso do estágio, o estagiário já é uma pessoa adulta e já possui um domínio e independência em determinadas situações. Mas em uma perspectiva de uma Educação Inclusiva, geralmente essas instituições irão trabalhar com crianças que requerem toda uma atenção por parte dos profissionais, bem como materiais que possam atender às necessidades de pessoas com deficiência.

Assim sendo, o Estado deve providenciar meios de atender e inserir essas pessoas, de forma que elas possam ter condições de permanecer no ambiente escolar dispondo de todo aparato necessário ao seu desenvolvimento, visto que, são preconizados em legislações como a LDB e a Constituição Federal. Além disso, o Estado deve buscar parcerias com a sociedade para efetivar essas ações. É importante ressaltar que a ação do Estado não exime a família de sua responsabilidade para com a pessoa com deficiência. A família deve estar dando toda a base e estimulando o desenvolvimento da pessoa com deficiência, estando junto à escola, buscando fortalecer a parceria família escola, para que esse paradigma da pessoa com deficiência, de estar limitado ao espaço de casa ou familiar, seja quebrado.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. 1981. Capítulos 1, 2, 5 e Conclusão un. In: Aries, P. 1981 **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade
Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?
Período: 18 a 20 de abril de 2016

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
Acesso em: 25 mar. 2016

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. A presença de crianças com Síndrome de Down na escola.
In: _____ **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos / Susana Couto Pimentel.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Educação Inclusiva) Cap.1 n.p.



O ENSINO PARA A DIVERSIDADE: TRANSFORMANDO CRIANÇAS EM ADULTOS SEM PRECONCEITOS

Aclécia Brito Moraes

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
acleciabmoraes@hotmail.com

Érika Karine Almeida Nogueira

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
erikakarine2011@hotmail.com

Josélia Ribeiro de Lima

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
joselia2012.1@gmail.com

Thalita Brandão Silva Teixeira

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
thali_brandão@hotmail.com

Thereza Bastos

Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
therezabastos@yahoo.com.br

RESUMO

Introdução: A LDB 9394/96, indica que a educação inclusiva deve ser ofertada ainda nas séries iniciais, durante a educação infantil (BRASIL, 1996). Esse processo de uma educação voltada para inclusão de pessoas com deficiências é considerado novo, e vem buscando reverter um quadro histórico de exclusão dessa minoria principalmente no ambiente escolar (Carneiro, 2011). **Objetivo:** Diante disso, o objetivo do presente estudo é apresentar o relato de uma proposta educativa voltada para promoção de atitudes inclusivas em crianças em idade escolar. **Metodologia:** O presente trabalho refere-se a um relato experiência, desenvolvido durante as atividades do componente curricular optativo Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores. Trata-se de oficina com atividades físicas adaptadas, em conjunto com uma roda de conversa a cerca do tema de inclusão, com duração de 120 minutos. Para a realização da oficina foram convidadas crianças com idade entre cinco a onze anos. **Resultados e Discussão:** Algumas crianças já possuíam convívio, ou pelo menos conheciam pessoas com deficiência. Ao contrário dos comportamentos preconceituosos, comumente vistos na sociedade, as crianças demonstravam-se livres de estereótipos. Essas crianças concebiam a possibilidade de pessoas com deficiência terem uma vida “normal”, brincar, trabalhar, estudar etc. **Conclusão:** É de suma importância a realização de atividades que ressaltem a adoção de atitudes inclusivas desde a infância, para que futuramente as pessoas possam manter uma conduta mais inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva, práticas pedagógicas, educação infantil.

INTRODUÇÃO



Vivemos em uma sociedade formada por cidadãos com diferentes identidades culturais e ainda assim nos deparamos com situações de inferiorização e preconceito. Não obstante as pessoas com deficiências tem sido alvos de atitudes preconceituosas em vários contextos da sociedade. Na tentativa de promover a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar a LDB 9394/96 indica que a educação inclusiva deve ser ofertada ainda nas series iniciais, desde a educação infantil (BRASIL, 1996). Esse processo de uma educação voltada para inclusão de pessoas com deficiências é considerado novo e vem buscando reverter um quadro histórico de exclusão dessa minoria principalmente no ambiente escolar (Carneiro, 2011). Assim a exposição de alunos ainda nas series iniciais, a práticas pedagógicas inclusivas podem corroborar com a inversão deste quadro. Pois de acordo com Carneiro (2011), a convivência proporciona mudanças conceituais contribuindo para formação de gerações livres de preconceitos. Diante disso, o objetivo do presente estudo é apresentar o relato de uma proposta educativa voltada para promoção de atitudes inclusivas em crianças com idade escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a um relato experiência, desenvolvido durante as atividades do componente curricular optativo Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores. Tratou-se de uma oficina com atividades físicas adaptadas e uma roda de conversa sobre o tema “inclusão”, com duração de 120 minutos. Para a realização desta oficina foram convidadas crianças com idade entre cinco e onze anos. Os objetivos desta oficina eram: estimular as crianças a expressar o que entendem por deficiência; analisar a visão que as crianças possuíam com relação a pessoa com deficiência; auxiliar na construção de conceitos sobre a deficiência, por meio de jogos interativos; e por fim, sensibilizar as crianças sobre o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade. As atividades da oficina foram coordenadas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física e contaram com a colaboração de estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia, todos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foram utilizadas cadeiras de roda, vendas, bola de guizo, quebra cabeça (em forma de boneco), plaquinhas com perguntas, cones e cordas. A princípio aconteceu uma dinâmica cantada, que objetivou a formação de um círculo. Em seguida cada criança foi convidada a montar um quebra-cabeça do corpo humano, no qual faltava propositalmente uma peça sendo esta uma parte do corpo. Com isto objetivou-se levar as crianças a se questionarem sobre a ausência das peças. A partir disso iniciou-se uma discussão sobre, deficiência, inclusão, acessibilidade e



outros temas relacionados à temática. Utilizando-se de imagens e palavras distribuídas em plaquinhas propiciava-se uma discussão lúdica e prazerosa. Posteriormente as crianças participaram de atividades físicas adaptadas, o golbol, a caminhada orientada e a dança na cadeira de rodas. Atividades em que se enfatizou a importância da cooperação e do respeito às diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cantiga de roda cantada no primeiro momento colaborou não apenas para que as crianças se organizassem no espaço, mas também para que as mesmas tivessem um primeiro contato com o ambiente e com as pessoas presentes. No segundo momento, durante a montagem dos quebra-cabeças, as crianças procuravam dentro do saquinho as peças que estavam faltando e quando questionados sobre o motivo da ausência das peças alguns se defendiam com falas do tipo “Já veio assim, faltando!”. Com o desenvolver das perguntas sobre o que faltava em cada boneco e se havia alguma semelhança com a realidade foi possível perceber que as crianças foram compreendendo o sentido da ausência das peças nos bonecos. As mesmas faziam associações como: “Ele não tem o olho, então é cego...”. Percebendo as diferenças as crianças não se recusaram em continuar participando do quebra-cabeça. No terceiro momento as imagens e palavras nas plaquinhas foram facilmente reconhecidas. As crianças sabiam identificar e relacionar as imagens com atitudes do seu cotidiano vale destacar que as mesmas falavam da inclusão e das experiências que tinham com pessoas com deficiência sem nenhum constrangimento. Na atividade realizada neste momento, o golbol, as crianças se sentiram um tanto quanto inseguras em usar vendas no início, mas depois de postas as vendas e iniciado o jogo o envolvimento na atividade se deu de tal forma que elas não queriam encerrar a atividade. Na última atividade, dança na cadeira de rodas, as crianças demonstraram-se ansiosas para experimentar a cadeira e durante esta atividade dançaram com ajuda dos colegas. Durante a realização das atividades foi possível observar que as crianças já possuíam uma noção sobre a deficiência, sabiam reconhecê-la e compreender a limitação que cada uma representa. Algumas crianças já possuíam convívio, ou pelo menos conheciam pessoas com deficiência. Ao contrário dos comportamentos preconceituosos, comumente vistos na sociedade, as crianças demonstravam-se livres de estereótipos que desacreditassem na possibilidade de pessoas com deficiência terem uma vida “normal”, brincar, trabalhar, estudar etc. Viver uma situação parecida com a que uma pessoa cega vive, no golbol, possibilitou as crianças um entendimento



maior sobre as dificuldades encontradas, bem como reconhecer as possibilidades que existem para a inclusão destas pessoas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a oficina ministrada com as crianças à respeito da educação inclusiva foi eficaz na conscientização destes sobre a importância em reconhecer e respeitar as diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos livres de atitudes preconceituosas. A infância e a adolescência são as fases da vida nas quais os comportamentos se formam e se consolidam para a fase adulta. Diante disto, é de suma importância a realização de atividades que ressaltem a adoção de atitudes inclusivas desde a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil**. Disponível em <
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf?sequence=1>> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.



VIVÊNCIA NA ESCOLA PESQUISADA (ETNOGRAFIA)

Débora Noádia dos Santos Eustáquio
Graduada em Ciência Sociais Licenciatura - UNIVASF
debora_n@hotmail.com

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo compartilhar as experiências vividas pela autora durante a observação e participação (através do Estágio Supervisionado e PIBID) no cotidiano escolar da escola que foi ambiente de pesquisa para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso da mesma. A pesquisa foi realizada numa escola estadual que contém estudantes com algum tipo de deficiência, porém atenção foi voltada aos estudantes surdos. Durante o tempo da pesquisa a concepção da autora sobre a educação voltada para surdos foi mudando, mesmo que esta estivera se graduando na área da licenciatura.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Inclusão. Etnografia.

Neste trabalho apresentarei pontos importantes da minha vivência na escola que foi campo para a pesquisa utilizada na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

PRIMEIRO CONTATO

A primeira visita a escola foi para apresentação do grupo que realizaria o Estágio Supervisionado na mesma. A professora responsável pela disciplina nos apresentou à coordenadora e diretora, e foi dada a proposta de permanecermos observando o cotidiano escolar da instituição.

Tivemos contato imediato com um grupo de alunos que apresentavam algum tipo de deficiência intelectual e fomos muito bem recebidos por eles.

Ao longo dos dias os demais estudantes nos receberam bem, outros ficaram curiosos, enquanto alguns se mostraram indiferentes a nossa presença.

O acolhimento foi bom e nos sentimos a vontade para fazer as visitas. A vice-diretora, sempre que precisávamos nos dava informações, como horários de aulas e reuniões.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1

No Estágio Supervisionado I era o período de observar. Uma colega do curso e eu observamos as mesmas turmas, nos mesmos horários. Presenciamos aulas em dois turnos: vespertino e noturno, em três séries: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e matérias distintas: Biologia, Educação Física, História, Inglês e Matemática.



Na época, ouvimos de alguns professores os termos D.I. e D.A., que eram siglas utilizadas para fazer referência aos surdos (D.A.= deficiente auditivo e estudantes com déficit cognitivo (D.I.=deficiente intelectual), portanto utilizamos também estes termos. Ouvimos também a expressão os “meninos de inclusão”, referindo-se também, no geral, aos estudantes com algum tipo de deficiência.

A primeira vista fiquei encantada com todas aquelas pessoas com deficiência inseridas na escola. Porém a minha concepção foi mudando.

O meu foco, depois de uma observação mais geral na escola, foi nas turmas do Ensino Médio.

Durante as observações percebi que os professores pouco se direcionavam aos surdos, falavam como se na sala apenas tivessem ouvintes, poucas vezes vi algum direcionamento de fala ao estudante surdo. Em conversa com um intérprete, ele relatou que alguns professores o perguntam se o estudante surdo entendeu, e o certo, de acordo com este intérprete, seria que perguntasse diretamente ao estudante surdo e aí o intérprete faria seu papel, traduzir e interpretar.

Em um dos dias das observações, uma professora estava realizando uma atividade em sala em que os estudantes formavam grupos com membros escolhidos por eles e a mesma fazia perguntas ao grupo baseadas num questionário trazido por ela. A professora pediu ao pessoal que inserisse a estudante surda num grupo. Ela já estava antes do pedido. No momento em que era a vez do grupo, que tinha a estudante surda, responder, a professora chamou várias vezes a surda pelo nome, querendo que ela fosse responder também e uma aluna falou rindo “professora, ela é surda!”.

Ao conversar depois com a minha colega de curso que estava observando comigo, sobre este caso, concluímos que a nossa presença fez com que a professora se sentisse pressionada, pois quando nós chegávamos às salas, falávamos com o professor (a) responsável pela aula e dizíamos que estávamos lá para observar a inclusão em sala. Não apenas essa professora, mas sentimos em outros certa apreensão. Por isso, o mero fato de estarmos lá observando o fenômeno pode mudar a natureza dos acontecimentos.

Acredito que informações como essa, junto às observações, talvez condicionadas pela emoção ou vontade de que esteja tudo certo e logo, pode ter me deixado com uma má impressão sobre o trabalho do professor em sala.



Julguei o corpo docente erroneamente. De forma imatura acreditei que este poderia mudar as práticas educacionais relacionadas aos estudantes surdos. Como se isto fosse muito fácil e rápido. Para quem observa de fora, creio que seja mais fácil apontar os erros.

Sem muita análise presumi que era uma inclusão de “faz-de-conta”, sem levar em consideração a formação que os professores tiveram, a preparação para receber este público específico, o tempo disponível para planejar as aulas, a quantidade de turmas que eles tinham, a disponibilidade para fazer um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), ou seja, estes e mais vários fatores que deveriam ser ponderados.

Julguei também que alguns dos intérpretes facilitavam para o surdo, por exemplo, elaborando as respostas das atividades. Outra coisa que causou incômodo era a saída rápida do intérprete durante a aula, mesmo não sendo demorada, achava desapropriada a saída deste. Não considerei nem as necessidades pessoais do intérprete. Foi um diagnóstico impróprio e prematuro.

Durante as observações também percebi que alguns estudantes conversavam com os surdos em sala. Conheci uma aluna que na época estava no 2º ano do Ensino Médio que relatou ter aprendido LIBRAS com os próprios surdos e gostava de conversar com eles. Porém a maioria dos estudantes não tinha um contato direto com o surdo, muito menos com os deficientes intelectuais, mas respeitavam a presença destes. Só presenciei brincadeiras negativas ou perturbações com os deficientes intelectuais. E em relação aos estudantes surdos os estudantes ouvintes os inseriam em grupos e mantinham uma boa relação, mesmo que distante na maioria do tempo.

Na sala do 3ºB que observei no Estágio I, no início do ano letivo, enquanto estava em diversas salas, percebi que a estudante surda presente, ficava isolada na sala e apenas conversava na hora do intervalo quando encontrava surdos de outras turmas. Ao longo dos outros Estágios passei a ficar mais na sala do 1ºB do Ensino Médio e não voltei àquela sala - 3ºB. Já no Estágio III, no final do ano letivo, fui assistir à aula de um colega que escolhera aquela sala para realizar o último Estágio. Parecia outro ambiente. A estudante que surda que anteriormente ficara isolada, estava se comunicando através da LIBRAS com algumas estudantes ouvintes - uma delas que me comunicou ter entrado no curso de LIBRAS oferecido pela escola.

Fiquei mais focada em observar as pessoas sem deficiência em relação aos surdos e demais deficientes. Anteriormente a minha inserção nesta escola, eu já desgostava de termos



e expressões para se referir ao deficiente, por exemplo, “mudinho” e outros que remetem a uma ideia de coitado. Ainda assim carregava um pensamento, mesmo que inconsciente, de que temos que lidar bem com estes porque “são frágeis” ou “precisam de mais cuidados” e algo como “eles já têm deficiência, não precisam sofrer mais”, ficava olhando as relações como se a qualquer momento fosse identificar um erro.

Mesmo em meio às críticas negativas, analisei na época o trabalho com os deficientes como bom, o esforço da gestão para fazer com que funcionasse já tinha grande valor e por estes terem acesso à escola. O fato também de ser uma escola que cumpre¹ com a inclusão, já foi algo que me fez estimá-la no geral.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3 E PIBID²

Nesse estágio foi o momento de ministrar aulas em conjunto com as atividades do PIBID. Agregar os conhecimentos adquiridos durante o período de aulas na universidade com a prática docente. A turma que escolhi foi o 1º B do Ensino Médio, em que anteriormente foi realizada a intervenção.

Mesmo tendo experiência com o PIBID em escolas anteriores, na primeira aula estava apreensiva, sem saber se lembraria de tudo que planejei e se teria desenvoltura para lidar com a turma, que até então, como professora, era uma novidade pela diversidade.

Mesmo estando apreensiva nas primeiras aulas, por estar lá, sozinha na frente, tentei passar segurança do que eu estava fazendo. Ao longo do tempo me acostumei com o processo de “ser professora”, porém, me avaliando depois, na época fiz algumas coisas alvos de críticas negativas que fiz aos professores nos estágios supervisionados anteriores. O que mais me incomodou foi, em algumas aulas, ter me direcionado ao intérprete, por não saber como falar com o surdo, para este falar algo - como “você entendeu?”, “faça a atividade”, “pare de conversar” - ao surdo que eu, como professora deveria ter falado, mas no momento não me atentei. Mesmo tendo percebido isso, repeti o erro outras vezes, talvez por não conseguir me desdobrar para atender as diversas situações encontradas na sala, ou seja, ter que saber conciliar as três realidades ali presente: surdo, deficiente cognitivo e ouvinte.

Por vezes fiquei “sem saber o que fazer”. Por exemplo: a turma no intervalo de uma aula pra outra, às vezes, fica dispersa e é preciso que o professor chame estudantes que estão em pé na porta ou ao longo do corredor e após isso já na sala pedir que sentassem, parassem de conversar e focassem na aula. Em momentos como este precisava chamar a



atenção dos surdos, dos estudantes com deficiência intelectual e dos ouvintes, eu pensava: qual primeiro?

No Estágio I eu já sabia que no Estágio III eu daria aulas. Ao longo dos Estágios I e II, observando e vivendo naquele cotidiano, planejei o modo como ministraria as aulas, o que eu faria ou não e notando as práticas dos professores da escola pesquisada tentei absorver das suas ações o que eu aplicaria. Porém, o planejado nem sempre acontece. Agir se torna mais difícil. No final das primeiras aulas, lembrando de certos procedimentos em sala a vontade era de esquecer aquilo totalmente, mas tentei utilizar de forma positiva, como aprendizado para as próximas aulas.

Além de estar preocupada com o modo de lecionar e atender a tantas demandas, eu precisava também tentar - e conseguir - transmitir os assuntos de sociologia de forma clara e interessante aos estudantes.

Desde as primeiras aulas o plano tentava abarcar as realidades, tentando conciliar métodos para surdos e ouvintes. Como o surdo aprende melhor utilizando o campo visual, no plano de aula sempre havia, por exemplo, um vídeo legendado - o intérprete ajudava os surdos a entenderem a legenda - ou cartazes coloridos, estes instrumentos também eram utilizados para atingir os ouvintes. Para fazer as atividades passadas no fim de cada aula (na maioria das vezes de 2 a 5 questões sobre o assunto da aula), quando havia tempo de fazer ainda em sala, os surdos que optavam por não escrever e sim dar a resposta para a intérprete e ela traduzir para mim, tinham essa liberdade, preferiam geralmente discutir entre eles e depois fazer uma resposta igual para todos -, assim como os ouvintes tinham a liberdade de falar apenas.

Durante este período aprendi muitos sinais da LIBRAS com os estudantes surdos. Eles sempre indicavam estar dispostos a ensinar e quando eu utilizava datilologia³, pois não sabia o sinal da palavra eles me mostravam como fazer. Alguns estudantes ouvintes chegaram até mim na escola, fora da aula, para compartilhar suas histórias de vida, dificuldades que eles passaram ou estavam passando.

A avaliação final da unidade foi igual para todos, com a ajuda dos intérpretes os surdos entendiam as questões, que estavam na língua portuguesa, e esta apresenta uma escrita diferente⁴ a que o surdo está habituado. No geral, as discussões e o resultado das avaliações foram satisfatórios.



Tentei me imaginar no lugar dos professores que ali ensinam. Eu estava ali pra aprender, não tinha lucros, não tinha que contar com o salário para me manter e nem pressão sobre mim para apresentar resultados à direção e à comunidade. Eu tinha apenas uma turma. A professora de sociologia da escola Adelina que era minha supervisora nos Estágios tinha 13. Eu precisava planejar aula para uma turma e dar uma aula por semana apenas. E esta atividade não se mostrou fácil para mim. Eu não fui preparada para estar numa turma inclusiva. Alguns professores me falaram que também não foram. Ainda tive a vantagem de observar à dinâmica da sala inclusiva anteriormente.

A experiência acima citada foi enriquecedora pra mim, aprendi muito sobre as pessoas surdas e os desafios atuais da docência.

NOTAS

¹ Segundo o depoimento de uma professora da escola pesquisada, coletado durante o período de observação, determinada escola particular da cidade não aceitou a matrícula de um estudante deficiente e este precisou ser transferido à instituição na qual fiz a pesquisa. A Constituição Federal determina no Art. 205 que a educação é direito de todos, e a resolução do CNE/CEB nº 2/2001, define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. A lei se aplica a escolas públicas e particulares. A escola que negar matrícula a um aluno com deficiência está cometendo um crime punível.

² Não citei o Estágio II neste trabalho por conter informações que poderiam ser cortadas para a apresentação no III Fórum das Licenciaturas e pela quantidade de páginas estipuladas para a publicação do trabalho.

³ Datilologia é o alfabeto manual dos surdos.

⁴ “As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas orais. Não tendo tendência natural ao aprendizado da língua oral, os surdos foram e são, muitas vezes, ainda submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português. Como resultado de tal prática, os leitores surdos apresentam óbvia restrição de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação.” (SCHELP, p. 3044, 2009)



A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROJETO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA” DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB.

Josélia Ribeiro de Lima¹
joselia2012.1@gmail.com

Márcia Valéria Cozzani²
mvcozzani@ufrb.edu.br

¹Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

²Professora Doutora do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Coordenadora do Projeto de Educação Física Adaptada e do Grupo de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora Adaptada.

RESUMO

O presente texto trata-se de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo compreender as contribuições da Educação Física na construção de práticas pedagógicas inclusivas e quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos são observadas para a inclusão de alunos com deficiência visual (DV) nas aulas de Educação Física. A pesquisa trata de um estudo de caso de um participante com DV do projeto de extensão em Educação Física Adaptada desenvolvido pelo grupo de Pesquisa – DAMA - (Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Centro de Formação de Professores. As oportunidades de acessar os conhecimentos acerca dos conteúdos da Educação Física escolar podem contribuir no desenvolvimento motor da criança ou adolescente com DV e também pode propiciar novas experiências à sua interação junto ao meio social, por isso a importância de proporcionar ao indivíduo com DV, acesso a prática de atividades físicas não somente para a aptidão física mas também como meio de lazer e para os benéficos à saúde e a qualidade de vida. A educação física enquanto componente curricular da escola que trata da cultura corporal como construção histórica, social e política deve ser atuante no processo de inclusão de pessoas com deficiência a partir da desconstrução de práticas pedagógicas normativas em torno do corpo, da linguagem, da proficiência motriz e de tantos outros rótulos que marcam negativamente os sujeitos no espaço escolar.

Palavras chave: Educação Física Adaptada. Deficiência Visual. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é um tema cada vez mais debatido e estudado por diversos pesquisadores das áreas da educação. Isto tem levado a reflexão e discussão de como estão sendo incluídas as pessoas com deficiência, e se há realmente condições para a aprendizagem. A inclusão diz respeito às práticas sociais adotadas que



possibilitam ao indivíduo a capacidade de participar dos espaços públicos, em condições de usufruir os mesmos direitos em questão de igualdade com os demais.

A defesa de uma escola para todos é impulsionada na década de 90, desde a proclamação da Declaração de Salamanca em 1994, a qual determina o novo modelo de escola em condições para que, alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação adaptada as suas condições de compreensão, sem que a mesma perca sua qualidade. Por isso Hegarty (apud Rodrigues 2006) define a inclusão educacional como *o ‘desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular’*. (HEGARTY, 1994 p.65)

O principal problema ao se pensar em uma proposta de educação para pessoas com deficiência, está na insistência em utilizar práticas homogeneizantes para enquadrá-las nos padrões da sociedade “[...] transformando esses indivíduos inúteis e perigosos em homens dignos de alguma liberdade e capazes de prestar alguns serviços”. (CECCIM, 1997, p.30), estando pouco preocupados com a aprendizagem dos mesmos, negando assim a subjetividade do indivíduo.

E com a disciplina Educação Física é diferente? Como o professor de um componente curricular que trabalha com a cultura corporal, compreender a inclusão de um aluno com alguma limitação física e como o aluno reage tendo que ficar de fora da aula, especialmente as aulas de educação física escolar? A Educação Física é considerada por Rodrigues (2006) como um componente curricular que aproxima professor-aluno e por não ter uma rigidez conteudista. De acordo com o autor, proporciona uma maior participação de alunos com alguma deficiência e assim, pode contribuir para seu aprendizado, devido a possibilidade de flexibilidade de aplicação de seus conteúdos.

A partir deste contexto inicial as questões norteadoras deste estudo são: (1) Como a educação física enquanto experiência formativa contribui para a des/construção de práticas pedagógicas inclusivas? A partir destas questões apresentadas este estudo tem como objetivo geral analisar, a partir de uma revisão da literatura como a educação física enquanto experiência formativa contribui para a des/construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A organização educacional no Brasil criou uma nova modalidade de ensino, a qual recebe o nome de educação especial e que foi instituída com o objetivo de atender alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a Educação Especial, no Art. 58 está definida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de



necessidades especiais” (1996, p. 21). Entretanto, até se fazer presente como lei essa modalidade de ensino teve um longo caminho a percorrer, pois até mesmo o acesso à educação escolar, em um dado período, foi privilégio de poucos, a qual sofreu e ainda sofre alterações buscando sempre sua melhor organização para proporcionar um ensino de boa qualidade.

O processo de implantação da educação especial no Brasil, inicialmente aconteceu voltado para questões médicas e não educacionais. Ao longo dos anos essa inserção se deu em centros específicos onde somente indivíduos com mesma deficiência poderiam frequentar, como por exemplo, o Instituto dos Surdos-Mudos e Imperial Instituto dos Meninos Cegos entre os anos de 1854 e 1857 no Rio de Janeiro. As primeiras escolas de ensino foram organizadas pela população civil ligadas a hospitais entre as décadas de 30 e 70, levando em consideração que o indivíduo com deficiência para além da educação necessitava de cuidados médicos (PAN, 2008).

A declaração de Salamanca veio colocar no mapa da educação escolar um novo modelo de aluno, contrário ao modelo que a sociedade idealizou, esse novo aluno demanda novas estruturas físicas, pedagógicas e organizacionais. No Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a Educação Especial, no Art. 58 é definida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (1996, p. 21).

Com essa mudança ocorrida na estruturação do modelo de ensino, a sociedade que antes idealizou um aluno e adequou a escola para recebê-lo, com a democratização do espaço escolar, a mesma viu-se obrigada a receber todo e qualquer tipo de aluno que estivesse fora dessa norma, dando origem a diversas nomenclaturas utilizadas para classificar alunos que estivessem fora dos padrões esperados e idealizados. Assim dá-se início a um processo de separação entre o que a escola considera como aluno “*normal*” ou “*anormal*” bem como, a demarcação das diferenças significativas (SKLIAR, 2003).

Nessa perspectiva de uma escola e educação inclusiva a Educação Física, aparece como uma disciplina que possui uma maior capacidade de adaptação de seus conteúdos e aulas para que possa proporcionar a aprendizagem de um aluno com deficiência também, porque pode proporcionar através de seus conteúdos, atividades que requerem maior interação entre os alunos e movimentação corporal, além da flexibilidade de escolha de conteúdos por não ter um programa já estabelecido. Por isso, (RODRIGUES, 2006, p.65) diz que “[...] em Educação Física os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que



em outras disciplinas”. O professor de Educação Física dispõe de mais liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas.

Proporcionar a alunos com deficiência, a exemplo da deficiência visual, vivência e aprendizagem com conteúdo da Educação Física, requer do professor conhecimento sobre a deficiência e, principalmente, conhecimento sobre as práticas pedagógicas, que proporcionem seu aprendizado.

A Educação Física, pode proporcionar aos alunos cegos e/ou com baixa visão a experimentação e vivência de atividades que ajudaram a desenvolver sentidos e percepções corporais que são afetadas pela deficiência, promove a interação do aluno com o ambiente e com os demais criando a possibilidade de uma identidade mais interativa com o meio social.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

A forma naturalizada de “ver” o mundo, através do sentido da visão, institucionalizando um jeito de atribuir significado a símbolos e objetos, não permite ao indivíduo cego, condição igualitária de viver em uma sociedade totalmente pensada e adaptada para videntes. De acordo com o Portal Brasil (2015), existem no Brasil, mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, entre as quais, 582 mil são pessoas cegas e seis milhões são pessoas com baixa visão segundo dados desta fundação e com base no Censo Demográfico de 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e muitas dessas pessoas com deficiência visual estão matriculadas na rede básica de ensino.

A condição de cegueira ou baixa visão podem ser ocasionadas por lesões no nervo óptico em algum período da vida do indivíduo ou a partir de uma condição congênita que é quando o indivíduo já nasce com a cegueira ou com a perda visual progressiva. Na cegueira o indivíduo acometido, não apresenta nenhum resquício de visão, enquanto que na condição de baixa visão, é caracterizada pela dificuldade na percepção e/ou identificação de objetos, dificuldades de ver de longe e impossibilidade na realização de algumas tarefas. São muitas as condições de baixa visão que podem ser melhoradas com correções ópticas e possíveis adaptações no ambiente (SEABRA E MANZINI, 2008).

A criança que tem a DV, além dos déficits causados pela deficiência, apresentam comprometimento no desenvolvimento de seu repertório motor por não ser estimulada durante a infância, por superproteção de pais e parentes, e também apresenta déficits na percepção espacial e cognição, devido ao seu pouco ou nenhum contato com atividades que envolvam



múltiplas ações corporais e de deslocamento. A estimulação precoce dessas crianças proporcionará menor dependência na vida adulta porque contribuirá com o desenvolvimento da memória corporal e motora.

O acesso a atividades físicas ajuda a criança ou adolescente com DV a construir novas experiências que facilitam sua interação junto ao meio social, como afirma Diehl:

A Educação Física é um dos meios onde crianças e adolescentes cegos ou com baixa visão podem explorar seu espaço e adquirir um bom desempenho motor para as atividades do dia a dia. Além do aspecto motor, as atividades esportivas possibilitam momentos de integração social, podendo ampliar o círculo de amizade desses jovens. (2008, p. 71)

Diante da necessidade de termos atividades que possam proporcionar ao indivíduo com DV, acesso a prática de atividades, não somente pra aptidão física e esportes, a mesma também tem que proporcionar lazer e benéficos para saúde e qualidade de vida.

Por isso a importância do professor no momento da realização da atividade física com o aluno com DV, ter propriedade das adaptações necessárias voltando sua atenção para toda preparação dos materiais e espaço utilizado para o desenvolvimento das tarefas, tendo consciência que, para estas atividades realmente proporcionem os benefícios desejados, as modificações e adaptações nas atividades, no espaço para sua realização e nos materiais a serem utilizados, devem estar totalmente seguros para utilização desses alunos. É fundamental um professor de Educação Física comprometido e com conhecimento sobre estratégias de ensino e práticas pedagógicas para inclusão de alunos com DV em suas aulas.

O ensino da Educação Física para alunos com DV, na escola regular ainda é bastante limitado, há limitada apropriação dos profissionais com práticas pedagógicas inclusivas, o que se traduz como grande fator impeditivo da participação efetiva destes alunos nas aulas, além das barreiras arquitetônicas e materiais, como também pela ausência desses indivíduos na escola ou quando estão, não pertencem efetivamente à proposta de ensino (COZZANI, 2013).

ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Os resultados desta pesquisa buscam contribuir diretamente no planejamento de ações pedagógicas a partir de novas estratégias que ofereçam oportunidades de ampliar o acesso de pessoas com deficiência visual à prática de esporte, lutas, ginástica e outros conteúdos da



Educação Física. A partir deste estudo espera-se compreender como o ensino da educação física, enquanto componente curricular da escola contribui para a des/construção de estereótipos em pessoas com deficiência. A Educação Física enquanto componente curricular da escola que trata da cultura corporal como construção histórica, social e política deve ser atuante no processo de inclusão de pessoas com deficiência a partir da desconstrução de práticas pedagógicas normativas em torno do corpo, da linguagem, da proficiência motriz e de tantos outros rótulos que marcam negativamente os sujeitos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In : Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas. Julio Groppa Aquino (coordenação), São Paulo. Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96.

BRASIL. Câmara dos deputados. Biblioteca digital. Constituição da República Federativa do Brasil.35ª ed. Brasília, 2012. Acessado em 06/12/2015 às 22:11 hs.

CECCIM, R. B. et.al.- Educação e exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial. SKILAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1997.

COZZANI, M. Educação física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora. In: Universidade e escola na construção de práticas inclusivas. Susana Couto Pimentel (Org.) Cruz das Almas-BA: UFRB,2013.

DIEHL, R.M. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos.2 ed. São Paulo. Editora Phorte, 2008.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: In/Exclusão nas tramas da escola. Maria Corcini Lopes e Maria Claudia Dallgna (org.). Canoas: Ed. Ulbra, p. 11-33, 2007.

LOPES, M.C., FABRIS, E. H. *Inclusão e exclusão*-Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola In: Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

MARTINS, G.de A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória In: A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas



metodológicas. Vicente Molina Neto; Augusto N.S. Triviães (Org.) 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MUNSTER, M. de A.V., ALMEIDA, J. J. G. de. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio In: Atividade motora adapta: a alegria do corpo. David Rodrigues (Org.) São Paulo- Editora Artes Médicas, 2006.

PAN, M.A.G. de S. O direito a diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba. Ibpex, p. 71-100, 2008.

Portal do Brasil disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/01/braille-umenta-inclusao-de-cegos-na-sociedade>

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física In: Atividade motora adapta: a alegria do corpo. São Paulo- Editora Artes Médicas, 2006.

ROSSI, R. O ambiente e a acessibilidade na escola e na aula de educação física: a perspectiva de uma aluna com deficiência visual

SEABRA JÚNIOR, M. O., MANZINI, E. J. Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada. Marília. Abpee, 2008.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.) São Paulo. Summus, 2006.

SKLIAR, C. A. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SOUZA, J. V. de. Dimensões da organização de um centro de atividades motoras adaptadas para pessoas com deficiência com base na extensão universitária In: Atividade motora adapta: a alegria do corpo. São Paulo- Editora Artes Médicas, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo- Atlas, 1987. P. 91 a 173.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11/11/2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve. Vol 20. P 121-135, 2011.



A INICIAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES E PROFISSIONALIDADE

Lúcia Gracia Ferreira (UFRB/luciagferreira@ufrb.edu.br)

Deivity Kássio Correia Cabral (UFRB/cabralki@hotmail.com)

Nalim Moura Santos (UFRB/liim_moura@hotmail.com)

Raphaela Thamilis Barbosa dos Santos de Castro (UFRB/raphaelbarbosa70@yahoo.com.br)

Marcia Soares de Castro (UFRB/marcy_scastro@hotmail.com)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em andamento que visa contribuir para os estudos sobre a profissionalidade dos professores universitários iniciantes, a docência e a formação. Tem por objetivo analisar como os professores universitários iniciantes desenvolvem (constroem/delineiam) a sua profissionalidade, afirmando a docência como profissão e ressignificando sua prática, saberes e contextos formativos. A pesquisa, de caráter qualitativo e de abordagem (auto)biográfica, pautada na investigação-formação, esta sendo realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com três professores universitários com até cinco anos de docência. Foi iniciada no ano de 2015 e utilizamos para a coleta de dados instrumentos como questionários aos professores participantes, para aos alunos e os ateliês biográficos de projeto. Os resultados vêm mostrando uma lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes em suas formações, o que incide sobre a profissionalidade desses sujeitos. Com este estudo espera-se, com essa investigação contribuir para o fortalecimento das pesquisas (auto)biográficas, para a inovação na área de formação de professores e desvelamento de novas maneiras de formar que possa provocar mudanças na educação.

Palavras-chave: Iniciação profissional. Professor. Universidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento que vem sendo realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFBA, desde o ano de 2015. Neste cenário, os resultados dessa investigação tende a contribuir para o fortalecimento da pesquisa no campo da formação de professores e do desenvolvimento profissional, sempre priorizando a formação dos professores e a docência. Esta investigação teve como objetivo analisar como os professores universitários iniciantes desenvolvem (constroem/delineiam) a sua profissionalidade, afirmando a docência como profissão e ressignificando sua prática, saberes e contextos formativos.

A relevância desse estudo destaca-se pela importância dada ao professor na sociedade contemporânea, visto que a investigação sobre os professores, sua formação, identidade, profissionalização e profissionalidade ascendeu muito nos últimos anos da década de 90,



tornando-se áreas de estudos da atualidade, pois, no início desta década, os estudos sobre identidade e profissionalização docente representavam menos de 10% do total de dissertações e teses defendidas e analisadas no estudo, sendo temas poucos explorados (ANDRÉ, et al, 1999).

METODOLOGIA

Fizemos uso da abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, a partir da investigação-formação. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários e ateliês biográficos de projeto. Os questionários para os professores tiveram como objetivo construir um perfil biográfico dos professores iniciantes universitários; os questionários para os alunos buscaram conhecer a profissionalidade dos professores a partir da opinião dos alunos que já os tiveram como professores; os Ateliês biográficos de Projeto, com três professores (P1, P2 e P3) teve o objetivo de compreender como refletiam e falavam dos seus processos identitários-formativos. Estes Ateliês, planejadas minuciosamente, foram realizados em seis etapas, para o grupo citado, que articula o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2006).

A análise desses dados foi realizada a partir do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, e, posteriormente, descritos e organizados em categorias articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo, partir das histórias de vida como técnica de análise de dados. Em cada categoria buscou-se apresentar os dados da pesquisa, e ao mesmo tempo confrontá-los com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo assim, uma síntese considerável sobre os aspectos levantados.

PROFISSIONALIDADE E SABERES: RESULTADOS

Para d'Ávila (2012) a profissionalidade é “esta capacidade de mobilizar saberes, competências e valores profissionais no próprio exercício da profissão, concluímos que a formação inicial constitui-se em etapa fundamental nesse processo” (p. 22). Ela afirma que esta se associa a formação inicial, continua no exercício profissional docente e perdura por todas as etapas do desenvolvimento profissional. Sacristan (1995, p. 65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Dessa forma, P1 e P3 demonstraram aspectos dos saberes didáticos-pedagógicos que vem aprendendo no processo de mobilização dos mesmos:



P3 falou do que vem dos estudantes, como aproveitar aquilo. Eu ainda tenho essa dificuldade de sondar a minha turma, saber de onde eles vêm qual a formação prévia deles para começar a falar sobre Física. Às vezes eu acho que eu poderia ir mais lentamente no conteúdo que eu estou passando. (P1)

Como trazer para dentro da sala de aula uma dinâmica que permita a quebra das traduções e ao mesmo tempo em que você busque dele o saber mais enraizado, que é diferente dessa tradução até ele identificar o que essa tradução, o que é meu saber. Quando eles chegam aqui eles já passaram por 8, lá na escola, 12 anos dentro de uma sala de aula, então não é só um conhecimento enraizado dos saberes das comunidades deles não [...]. Até a própria dinâmica, didática, assim, você jogar na lousa tudo que vem sendo trazido por eles, quando vê a lousa está um emaranhado de coisas escritas relacionadas então é uma dinâmica muito, que didática é essa. (P3)

O espaço da prática é referenciado como espaço de desafio e de aprendizagem. É espaço de saberes e, segundo Tardif (2012, p. 39), os saberes “são elementos constituídos da prática docente”. Ambos os professores fizeram o bacharelado, mas P3 mostra que a formação na pós-graduação em Ciências Sociais e Antropologia e a realização de pesquisas etnográficas com a convivência em comunidades do campo lhe permitiu uma prática voltada mais para o social. Ele dá aula no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (área de Ciências Agrárias), na modalidade da Pedagogia da Alternância, e busca alcançar que seus alunos pensem, reflitam sobre a educação, e isso é oriundo da formação em Ciências Sociais que ele fez.

As falas dos professores são reveladoras dos saberes didático-pedagógicos que são mobilizados na prática. Os professores demonstraram, em suas falas, a mobilização de saberes didático-pedagógicos e conseqüente desenvolvimento da profissionalidade através dos conhecimentos da formação profissional, dos conhecimentos dos conteúdos, dos conhecimentos dos seus alunos, dos saberes construídos na prática. São saberes da experiência vivenciados como amálgama na prática do trabalho docente.

As narrativas revelam que esses professores referenciam a profissionalidade também a partir da aprendizagem coletiva; eles aprendem na socialização profissional (esse aspecto é muito importante porque é muito presente na formação contínua do professorado). Assim:

A ideia do professor-pesquisador que P3 falou, o professor em sua sala de aula, no laboratório, na verdade, me chamou atenção. E P1 de ser aprendiz. Nunca estou acabado, estou sempre na posição de aprendiz, busco isso também. (P2)

A minha é enxergar a sala de aula como um laboratório, em que a pesquisa, colocar na sala de aula ao mesmo tempo. Eu percebi pela fala de P2 na Física a gente passa meio que por isso também tentar colocar para os estudantes as



disciplinas de Física geral, a importância delas, porque é que tem que fazer aquilo tudo quando no Ensino Médio você não faz nem metade. (P1)

Pensar formas que tragam as pessoas. Eu não obrigo a ficar na sala por causa de, quer assinar e quer ir embora vá, elas são adultas, se estão aqui é porque tem um interesse. Então como fazer com que a aula se torne, e saber que como é um grupo diverso algumas coisas podem interessar uns e outros não e entrar naquela forma de diálogo, acho que é o que P1 falou. (P3)

No momento da socialização das narrativas todos os docentes colaboradores concordaram com a ideia de aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 179). Para P2 sala de aula é um lugar de aprendizagens constantes, um laboratório onde experiências (de ensinar e aprender) acontecem. Para P1, cuja formação além de ser em bacharelado é de uma área de conhecimento em que os resultados da aprendizagem são concretos realizados a partir de laboratório, há a dificuldade de enxergar a sala de aula como esse laboratório, pela própria ideia de laboratório que possui oriunda de sua formação. E P3 fala do conhecimento dos alunos, da relação de todos com a aula. Todos eles nestes relatos comentaram as falas uns dos outros.

Nessa perspectiva, no momento dos ateliês, os professores aprenderam, socializaram saberes, num processo de formação coparticipada em que não só possibilitaram a coleta de dados para esta investigação, mas em contrapartida também mergulharam num processo formativo onde suas singularidades profissionais foram socializadas, expostas, o que gerou possibilidades de mudanças em suas práticas. Ainda, esses revelaram aspectos das três dimensões da temporalidade no percurso formativos dos ateliês – passado, presente e futuro, conforme apontado por Pineau (2003) e que os projetos de si, ressaltado por Delory-Momberger (2006, 2008) envolvem a carreira profissional docente e a vida pessoal. Eles projetam o futuro com base no presente que vivenciam e no passado que formaram. Em síntese, os ateliês representaram mais uma etapa na construção da profissionalidade desses atores sociais que desejam continuar na carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem relevância devido a proporção dos conhecimentos gerados a partir dele e das mudanças que podem ser alcançadas através dele. É viável por subsidiar a transformação de uma realidade que primeiramente será o contexto universitário e a partir desse abrangerá o



contexto da educação básica, além de contribuir para uma reflexão acerca da formação de professores tomando como base as histórias de vida.

Vale salientar que a valorização do professor deve ser um fator preponderante e prioritário, em que sua profissionalidade deve fazer-se presente como um aspecto importante para a compreensão da sua profissão, responsabilidades e saberes, que possibilitará, através da profissionalização, transformações no seu trabalho e formação.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr., 2006. p. 177-197.

ANDRE, Marli; et al. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p. 73-89.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

D'ÁVILA, Cristina. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 15-30.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2. São Paulo. p.359-371, maio/ago, 2006.

_____. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades da formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE UM DEBATE NECESSÁRIO

Fábio Viana Santos (UESB/fabio.dirpe@yahoo.com.br)

Roseane Vilas Boas Pacheco (UESB/roseaneamada33@hotmail.com)

Marcelo Aguiar Martins (UESB/cello.aguiar007@gmail.com)

Cristiane Viana Sousa de Azevedo (UESB/tinajr_2003@yahoo.com.br)

Deivity Kássio Correia Cabral (UFRB/cabralki@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, debate bastante emergente nos últimos anos, mas que ainda carece de maiores aprofundamentos. Nosso objetivo é discutir o papel e atuação do professor nesse processo. Para tanto realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo através da aplicação de entrevista semiestruturada e observação com duas professoras da educação infantil. Percebemos a importância do professor na garantia de uma educação que permita a inclusão e desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Palavras Chaves: Inclusão. Professor. Necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos visualizamos um aumento das discussões sobre educação especial, principalmente no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. Ao tempo que essa discussão avança na academia, as políticas públicas ainda caminham a passos lentos, mesmo com conquistas importantes em termos de legislações.

Apesar do discurso de inclusão da criança com deficiência na escola regular ser um debate antigo, foi após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994, que esta questão foi debatida mais efetivamente. A Declaração de Salamanca (1994) enfatizou a necessidade de uma transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as crianças, jovens e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades.

A respeito da inclusão de pessoas com deficiência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) traz no Capítulo V importantes informações sobre a Educação Especial, e no Parágrafo Único diz que:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede



pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Ficando bem claro o direito das crianças com NEE ao acesso à rede regular de ensino, onde o mesmo atenda às suas particularidades. Essas conquistas em sua grande maioria à organização de diferentes grupos e movimentos de pessoas com deficiência, pais e profissionais que exerceram forte pressão na efetivação de um agenda de discussão em nível nacional. (MENDES, 2006 p.388)

Contudo apenas a garantia em lei não é suficiente para mudar a realidade. Um dos focos de atuação deve ser em torno da formação e trabalho docente a fim de garantir uma educação que de fato inclua esses sujeitos e permita seu pleno desenvolvimento. Assevera Mendes (2006, p.401):

Se de fato a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, se configura como um momento ímpar na história, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas. (MENDES, 2006, p.401)

Assim, esse trabalho surge na tentativa de traçar algumas discussões em torno dessa temática, com recorte para o trabalho docente. A pesquisa foi realizada com duas professoras da educação infantil que serão identificadas com nomes fictícios. Nosso objetivo foi de discutir a relação entre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e o papel do professor nesse processo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca captar o dinamismo e a complexidade do objeto de estudo, tendo como referências não só o contexto em que ocorre como também sua constituição histórica. Para a coleta de dado utilizamos a observação e entrevista semiestruturada com duas professoras da educação infantil, os dados foram transcritos, tabulados e categorizados a fim de permitir a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionadas sobre o que pensavam a respeito da inclusão de crianças com deficiência, bem como a interação desta e o comportamento diante das demais, responderam que:



Considero a inclusão na escola e na sociedade como algo que pode e deve acontecer sempre, desde que passamos a enxergá-las como seres humanos e cidadãos capazes e com direitos. Apesar da pouca experiência com esse tipo de situação, mas posso dizer que a criança com deficiência fica muito delimitada em relação às outras crianças “normais”. Ela fica mais isolada, indefesa. A criança se comportava de forma isolada e com muita timidez. (Professora Raquel)

Sabemos que toda criança tem o direito à educação, cada uma tem a sua especificidade que deve ser respeitada. Portanto, a escola tem o dever de incluí-la no processo de ensino permitindo o seu desenvolvimento tanto no cognitivo como o social. A interação da criança com NEE na sala depende muito da prática do professor, possibilitando o seu entrosamento nesse ambiente. Ao longo do processo tanto de socialização como de aprendizado a criança está se desenvolvendo. (Professora Ester)

Percebemos que a recepção, o compromisso em trabalhar com o respeito às diferenças, além apesar da pouca experiência fez toda a diferença para as professoras entrevistadas. A fala das entrevistadas corrobora com o conceito de inclusão exposto por Oliveira *et. al.* (2012):

Inclusão, nesse sentido, significa compartilhar o processo de humanização, numa experiência de construção coletiva que coloca todos na condição de sujeitos. Nesse processo, desfaz-se pré-conceitos, visões e atitudes excludentes, possibilitando aqueles antes estigmatizados, tornarem-se sujeitos de sua própria história. (Oliveira *et. al.*, 2012 p. 5361)

Observem que além de mostrarem compromisso com o trabalho as entrevistadas abraçam a causa da proposta de educação inclusiva. Neste sentido o Caderno de Educação Especial (2012) do Governo Federal destaca: “Os impedimentos enfrentados por elas, muitas vezes, são gerados pela falta de oportunidades, falta de estímulos ou de acessos aos bens sociais”. Faz necessário que o educador acolha e promova a interação entre os colegas e a criança com deficiência para que a mesma sinta de fato que faz parte do processo escolar.

Quando as professoras falaram em relação ao tempo de trabalho, seus sentimentos e a forma como acontece a inclusão destas crianças com a escola e família, responderam:

Trabalho apenas há cinco meses. No começo fiquei surpresa e um pouco insegura, após a cirurgia feita na criança foi bem melhor e considero um desafio acompanhado de muitos outros fatores que podem trazer sentimentos tanto negativos ou positivos Mas é um sentimento de dever: dever de amar, aceitar e respeitar as diferenças que deve ser de acordo a cada necessidade e situação buscando uma melhor formação moral e social (Professora Raquel).

Há cinco anos trabalho com crianças com necessidades especiais. É preciso ter atitude para compreender o processo de inclusão. A interação acontece de maneira compreensiva entre a escola e a família, porém, a escola necessita de um amparo da Secretaria de Educação e isso não acontece (Professora Ester).



É um desafio para qualquer profissional da área de educação receber um aluno com deficiência, uma vez que o profissional não é preparado para realizar este trabalho, além de não contar com condições físicas, ambientais e materiais adequados para realizar um bom trabalho. Porém, neste sentido Cavalcante (2012, p. 16) registra que, “não se pode mais categorizar o desempenho do aluno escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidas pela escola”.

Percebe-se que o trabalho com inclusão não pode ser feito de forma isolada e sim com envolvimento de toda a equipe administrativa, secretaria e principalmente o apoio da família. Faz necessário que o professor antes tudo tenha uma conversa aberta e informativa com os pais do aluno colocando as dificuldades e avanços que podem aparecer durante todo o processo de ensino. De nada adianta os materiais que a escola recebe ficar engavetados ou o professor não consultar e rever sua prática pedagógica frente às demandas no processo de ensino aprendizagem para alunos com NEE.

Carneiro (2007 *apud* CAVALCANTE, 2012, p. 15) “menciona que os alunos com deficiência intelectual são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender as diferenças dos educandos”.

Sobre os quesitos da promoção da interação, atividades desenvolvidas, recursos utilizados para o trabalho de crianças com NEE as professoras disseram que a escola promove várias atividades de interação entre crianças, porém nada específico com o intuito de promover a inclusão, que às vezes se faz necessário à aquisição de material pelo próprio professor, para que possam dar o apoio a esse processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a criança tenha sucesso no seu desenvolvimento escolar, não é preciso apenas dispor de recursos sofisticados, faz-se necessário que o professor tenha a sensibilidade de incluir a criança com deficiência em seu planejamento, buscando conseguir a confiança da mesma, pois através de uma atmosfera de confiança e afetividade, a criança sentira-se mais segura e, poderá arriscar mais em seu novo ambiente de convívio social.

O professor não pode considerar uma criança com NEE como incapaz de desenvolver a cognição, deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia delas, desmistificando a ideia de que a deficiência é sinônima de incapacidade de aprendizagem. Tem que ser oportunizadas condições adequadas para que elas tenham acesso aos mesmos conteúdos das crianças sem deficiência. Darcy, Prioste e Machado (2006) ressaltam que:



O desejo de ensinar do professor e as estratégias utilizadas fazem uma diferença significativa na aprendizagem da criança, que às vezes, é pouco percebida em curto espaço de tempo, mas certamente é fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência.

É importante que o professor reflita acerca do planejamento diário, e observe se ele abrange as especificidades das crianças com NEE presentes em sua sala de aula, Cavalcante (2012, p. 17) argumenta que “a educação da pessoa com deficiência tem sido um desafio para os educadores, provocados a reverem as suas práticas homogeneizadoras e, por isso excludentes”. São muitos os motivos que impedem a realização de uma educação inclusiva, a falta de profissionais capacitados no ambiente escolar é um deles e, talvez seja este o mais grave.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAVALCANTE. **Tícia Cassiany Ferro**. Acessibilidade em indivíduos com impedimentos comunicativos: contribuições para educação inclusiva. **Pesquisa em andamento. Recife 2012**.

DARCY, Raíça; PRIOSTE, Cláudia; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de; RIBEIRO, Renata R. R. P. Costa; MATOSm Izabeli Sales. **Formação de professores para a educação de crianças com deficiência visual: A experiência e contribuição da Associação de Cegos do Ceará – ACEC**. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2012. pP. 5358-5374.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES

Jaqueline Almeida Sousa (UESB/jack.uesb@gmail.com);

Anderson Silva Pereira (UESB/and.pereira92@gmail.com);

Macolle de Oliveira Pinto (UESB/ mhacolly.oliveira@hotmail.com);

Paloma Oliveira Bezerra (UESB/palomaoliveira7@hotmail.com);

Deivity Kassio Correia Cabral (UFRB/cabralki@hotmail.com)

RESUMO

A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do professor, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento processou, seja este teórico ou prático. Assim, este estudo teve como objetivo refletir sobre a avaliação da aprendizagem na/da escola e as possibilidades e desafios docentes frente a este instrumento. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica, com discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos” do CNPq. A avaliação é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno sobre o resultado da aprendizagem durante as atividades escolares. Localiza deficiência do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações da prática pedagógica desenvolvida na/pela escola. O processo de avaliação implica repensar objetivos mais consistentes na prática pedagógica, principalmente por fazermos parte de uma sociedade competitiva e classificatória.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Desafios.

INTRODUÇÃO

A atual prática da avaliação da aprendizagem está muitas vezes a serviço de um entendimento teórico-conservador da sociedade e da educação, por isso, é reservado às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, supostamente, atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, ou que torna imensa a responsabilidade. Nesta perspectiva, objetivo através deste refletir sobre a avaliação da aprendizagem na/da escola e as possibilidades e desafios docentes frente a esse instrumento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho qualitativo que a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Trata-se de uma breve reflexão teórica realizada através de



referenciais como livros, artigos de periódicos, sites e, principalmente, de discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos” do CNPq.

O PROFESSOR FRENTE A AVALIAÇÃO

Autores (DEPRESBITERIS, 1989; LUCKESI, 2004; VASCONCELOS, 2005) que tem analisado a avaliação da aprendizagem com uma visão crítica afirmam que ela pode exercer duas funções: a diagnóstica e a classificatória. Da primeira supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.

Na escola de maneira geral, há grande preocupação com a nota ou conceito atribuído ao aluno. Ligada diretamente à aprovação ou reprovação dos alunos, a nota acaba se tornando um fim em si mesmo, ficando muito distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem. Mesmo quando a escola providencia uma revisão de conteúdos, é para “melhorar a nota”.

Nessa visão, a avaliação serve apenas para julgar e classificar. A participação do aluno nesse processo é pequena e, muitas vezes, ele nem mesmo tem clareza do por que dos resultados obtidos. A nota chega como uma sentença, definindo seu destino escolar e, às vezes, até seu destino fora da escola. Nessa situação, Hoffman (1991, p.16) faz um alerta: é necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção. Portanto, pensar a avaliação apenas como ferramenta para aprovar ou reprovar o aluno nos faz pensar na função da escola. Quando esta simplesmente classifica os mais capazes de prosseguir os estudos para a série seguinte, acaba penalizando aqueles que pertencem às classes sociais desfavorecidas, mais distanciadas da cultura escolar, que são os que mais “fracassam”.

Além de julgar o desempenho dos alunos nos aspectos cognitivos de forma parcial e inadequada, a escola, muitas vezes, também usa notas para controlar a disciplina dos alunos e enquadrá-los em regras e normas que consideram desejáveis, revelando total ausência de reflexão sobre o significado da avaliação. Assim,



Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 1979, p.32)

Atualmente, esta situação vem se modificando, com a construção de novas formas de gestão e organização, de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, muitas escolas vêm repensando a função da avaliação. Repensar essa prática, tendo a realidade como referência, vem mostrando que a avaliação pode ser um instrumento para ajudar o aluno a aprender, quando centrada nas atividades diárias da sala de aula.

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo de aprendizagem é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos. A decisão de transformar a prática avaliativa não acontece de uma hora para outra, nem é tomada de forma isolada das outras decisões relativas a proposta pedagógica. As alterações na forma de avaliar são integrantes do projeto da escola, demandando estudo e reflexão, resultando do trabalho coletivo dos professores.

Por isso, cabe a escola compreender que os alunos aprendem de variadas formas e em tempos heterogêneos, a partir de experiências anteriores e de diferentes vivências pessoais e, junto a isso, compreender que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, para que seja capaz de realizar aprendizagens vida afora e entender a avaliação como promotora desses princípios. Portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Sob essa perspectiva, avaliar passa a ser um processo contínuo, que propicia momentos de reflexão sobre a prática educativa. Assim:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE 1979, p. 33)

Avaliar é uma tarefa didática e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo ensino-aprendizagem. A avaliação vista como acompanhamento da aprendizagem é contínua, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento e também reorienta o trabalho docente. Dessa



forma, tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico.

Grosbaum (2001) considera que a escola tem a função de promover o desenvolvimento dos alunos. Todos esperam que a escola faça diferença na vida de seus alunos, que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos seus alunos. Para isso é necessário que a escola esteja sempre revendo suas concepções de ensino e aprendizagem, levando os professores a construir uma prática pedagógica.

Segundo Martins (2001), as escolas são instituições que funcionam em regime contínuo. O processo pedagógico não pode ser interrompido pela falta de meios. Estabelecido o projeto pedagógico da escola, cabe fazer um minucioso levantamento das necessidades de recursos materiais para seu desenvolvimento.

A análise do professor acerca do momento de aprendizagem dos alunos é um processo diagnóstico e contínuo. Acompanhar as atividades que os alunos realizam, analisando com eles seus avanços e dificuldades ajuda-os a aprender e melhorar suas competências, mas não se pode transformar as situações de sala de aula em “tarefas” às quais se atribuem notas ou conceitos. Juntar esses resultados parciais para estabelecer, pela média, a apreciação sobre o desempenho dos alunos significa apenas ter mais notas, e não garante a atuação de acompanhamento e diagnóstico, além da avaliação continuar sendo classificatória.

A avaliação usada como instrumento importante da gestão escolar é tanto uma tarefa pedagógica quanto administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem sucedida de alunos na escola. Nesse sentido, ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam elaboradas, subsidiando a definição de metas que o professor se propõe alcançar no seu planejamento.

Portanto, deve ser levado em consideração que os alunos precisam de tempo para exercitar suas competências e interagir com o conhecimento, pois a aprendizagem é processual, o que o aluno demonstrou não conhecer em um momento da aprendizagem poderá vir a conhecer em outro. Quem está aprendendo não passa de um dia para outro de uma situação de nada saber para de saber tudo, mas faz um caminho de idas e vindas. Vai elaborando as informações que recebe de tal modo que esses conhecimentos se internalizam, até que surjam novos desafios e o processo continua, possibilitando novas aquisições e novos conhecimentos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, consideramos que a avaliação só será eficiente se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção em busca de objetivos claros, simples e precisos, que conduzam inclusive à melhoria do currículo. Definir a avaliação educativa é um processo complexo. A escola precisa repensar as estratégias de ensino tendo em vista a superação dos constantes equívocos da prática avaliativa, proporcionando uma visão mais abrangente da realidade do conhecimento formal encontrado no aluno, bem como sua capacidade em assimilar novos conhecimentos, transformando-os e tirando conclusões.

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora, São Paulo: EPU, 1989. p. 5-13.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão**: Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV – Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: Mito ou desafio – uma perspectiva construtivista. Mediação: Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. Abordagem crítica e construtiva da avaliação da aprendizagem na escola. In: _____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2004. p. 11-29.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão**: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Módulo VII– Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2005.



Eixo 5: Linguagens e Tecnologias Educativas



O PROFESSOR DA CONTEMPORANEIDADE: OS DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE CONECTADA

Fágnia Gonçalves dos Santos
Universidade Cândido Mendes
fagnaaguia@gmail.com

RESUMO

A utilização das tecnologias digitais trouxe nova organização social, como é o caso da internet, que pode ser observada através da maneira como as pessoas se informam e comunicam. Além do impacto na vida social, a estrutura no modo de pensar e agir também muda, as ações que cercam o cotidiano das pessoas acabam ganhando novas maneiras de serem conduzidas, devido à inserção de aparelhos tecnológicos. No caso da educação, as práticas de ensino e aprendizagem também vão sendo re-significadas, pois o homem segue as mudanças que ele mesmo realiza no espaço. Este trabalho trata-se de um ensaio acadêmico que tem por objetivo refletir sobre os desafios que os professores enfrentam com o uso constante das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Tecnologia Digital. Escola. Professor.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos o ser humano busca formas de comunicação com seus pares fazendo uso da língua falada e escrita. E na medida em que a sociedade vai se tornando mais complexa, novos modos de comunicação vão sendo aperfeiçoados. Atualmente presenciamos professores e principalmente alunos recorrendo a algum dispositivo móvel durante o desenvolvimento da aula. Através dessa perspectiva que se pretende refletir como os professores podem fazer uso desses dispositivos para mediar ou qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Os dispositivos móveis quando conectados à internet são caracterizados como um meio que permite a comunicação entre várias pessoas ao mesmo tempo em escala global e tempo real, configurando-se em um novo ambiente de trocas de ideias e informações. Nesse sentido, compreende-se que na educação é necessário discuti-lo como uma ferramenta que pode ser capaz de ajudar nas práticas de ensino-aprendizagem, principalmente que seja entendida por aqueles que ainda não fazem uso do mesmo, por não considerar importante, ou não saber utilizar ou até mesmo pela dificuldade de acesso. É nesse sentido, que estudos nesse campo podem contribuir para um diálogo e comunicação entre diversos indivíduos sustentados por uma educação de novas tecnologias.



OS DESAFIOS DE UMA ESCOLA CONECTADA

Nota-se que o uso da internet está presente no dia a dia das pessoas desde crianças a adultos e, como os hábitos da sociedade acabam refletindo na educação, essa é uma ação que também se encontra presente nas escolas. Para a operacionalização das tecnologias digitais, os professores recebem capacitação, porém é preciso analisar esse tipo de capacitação, se dá conta do manusear a internet em sala de aula, para que não seja vista apenas como mais uma ferramenta.

Inserida no ambiente escolar, a internet é proposta como base para uma nova linguagem para a aquisição e construção de conhecimentos e como uma nova e revolucionária ferramenta para o trabalho docente, na medida em que vivemos em uma sociedade em rede, numa ampla teia de relações sociais na qual cresce, cada vez mais, a exigência de diálogo, interatividade, intervenção, participação e colaboração (OLIVEIRA, 2003).

Compreende-se que o sujeito pode aprender por meios diversos, assim como, nos espaços virtuais. Gomez aponta que:

Uma proposta de educação no mundo digital ou mesmo de educação a distância para a formação de educadores perpassa a tecnologia, mas não a desconhece; reflete sobre ela, discute-a e a utiliza, pois é parte constitutiva do processo social de conhecimento. É nessa perspectiva que o desenvolvimento de um projeto de educação a distância para a web considera como eixos o sujeito, a mediação pedagógica e o desenho participativo, pois, numa dimensão antropológica, o homem, “ao estar sendo” em relação a si mesmo e aos outros, mediado pelo mundo, gera um processo cultural do qual os dispositivos da internet fazem parte (GÓMEZ, 2004. p.21).

Antes de levar a tecnologia para sala de aula, o professor precisa saber o que é, e o papel que o homem desempenha com e sobre ela, assim ficará mais fácil o seu uso. Bem como, não devemos deixar de levar em consideração que na internet podemos encontrar muitas informações. Sendo assim, é preciso que haja uma seleção desses conteúdos antes de chegarem à sala de aula. Nessa perspectiva, Gómez afirma que

Cabe ao educador, em seu trabalho [...] entender, mediar e orientar o leitor/autor para que este não fique emaranhado e/ou apenas fascinado diante da tela. Ir além da construção de significados e da reflexão para dar lugar às atividades concretas, apresentando ao aluno desafios de modo a evitar que ele fique estancado na estimulação sensitiva. São necessárias atividades que lhes permitam avançar no processo de simbolização da imagem que, gerando um movimento entre sujeitos e coisas, desestruture conhecimentos prévios (GÓMEZ, 2004, p. 89).

A introdução dos computadores na escola chegou em quantidade insuficiente para a demanda da escola e sem a preocupação de capacitação dos professores para usar esse



instrumento como propulsor de saberes, disseminação e ratificação de culturas, construção de conhecimento e, sobretudo num espaço de ensino-aprendizagem, onde são possíveis trocas mútuas de informações.

É fundamental que haja uma política que viabilize a formação desses agentes, para que a própria máquina não acabe engolindo-os. Esse novo modelo educacional pede profissionais capacitados para lidar com as novas formas de ensino-aprendizagem, o que facilitará as relações no campo escolar e os fatores inerentes à sociedade estarão presentes na realidade escolar, acarretando uma educação de qualidade, formando cidadãos aptos para atuar com princípios que norteiam o campo social.

A maior parte dos alunos de hoje são envolvidos pelos recursos que os aparelhos multimídias oferecem. A rapidez e eficiência que eles possuem em fazer o manuseio desses dispositivos demandam do professor, ou melhor, dos agentes escolares (professor, diretor e vice, coordenador, secretário) um conhecimento acerca da utilização, e, sobretudo, integração das práticas educativas, como meio de qualificar o ensino.

Durante muito tempo, a linguagem oral era o único meio de interação entre professores e alunos, sendo que nesse processo a voz do professor era a mais ressaltada e o aluno exercia o papel de ouvinte. Hoje, com a internet e os dispositivos móveis essa forma de comunicação mudou, a aprendizagem pode ser mediada pelos recursos que a internet dispõe como: os vídeos, textos, imagens etc. e, como muitos professores não sabem lidar com essa tecnologia, mesmo havendo cursos de capacitação, os papéis de aluno e professor acabam se misturando. Isso ocorre pelo fato de muitos alunos já dominarem a tecnologia, pois desde cedo já fazem uso das tecnologias digitais, que vão desde o manuseio de um controle remoto de uma televisão ao toque sensível de aparelho com tecnologia *touch screen*.

Em nossas relações cotidianas não podemos deixar de sentir que as tecnologias transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade [...] (KENSKI, 2003, p.31).

Diante desse cenário que emerge na vida social, o campo educacional deve integrar-se a um modelo que busque a utilização eficaz das novas tecnologias, com um olhar especial à internet. É preciso decifrar as múltiplas possibilidades que a internet propicia, o professor por sua vez precisa estar aberto para esse novo instrumento, o qual usado com cuidado pode ser um grande aliado para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12). Por meio dessa perspectiva, compreende-se que deve fazer parte do ensino a escolha correta de recursos que possam auxiliar na relação de ensino-aprendizagem em sala de aula. No processo educacional o ensino é concebido mediante as ações de quem ensina e de quem é ensinado.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa (FREIRE, 1996, p.12).

Aliados à prática docente estão os recursos didáticos que podem configurar ou até mesmo definir o desenvolvimento das atividades dos professores. Desse ponto de vista, considera-se que recursos didáticos são ferramentas auxiliares para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, objetivando uma aprendizagem significativa, desde que o uso desses recursos atenda as especificidades dos alunos.

A inclusão de recursos tecnológicos no ensino só pode ser qualificada se os mesmos tiverem sentido, só a presença das tecnologias no processo educacional não dá conta de garantir um resultado satisfatório. Em particular, o uso de computadores conectados à internet.

[...] permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores (BRASIL, 1998, p. 141).

Desde que usado de forma correta e correspondente aos objetivos esperados, esse recurso pode ser um grande auxiliador na prática docente. É preciso que os professores tenham conhecimentos prévios quanto ao manuseio para que não fiquem estanques diante da máquina, da mesma maneira deve acontecer com qualquer outro recurso.

Muitos professores negam a internet como capaz de mediar a ação pedagógica e, mesmo os cursos de capacitação não foram suficientes para que houvesse a compreensão e aceitação, sendo assim, acabam utilizando de qualquer forma. Acreditamos que essa negação se dá por conta da mudança que a internet causou, a escola encontrava-se estruturada acostumada com um modelo de funcionamento e, diante de mudanças, a palavra de ordem que se tem é resistência.



Nesse sentido,

Professores, pais, administração, governantes e alunos precisam ser sensibilizados quanto a importância da reestruturação da escola e quanto ao papel dos computadores nesse processo para que uma atmosfera de cooperação se estabeleça (COX, 2008 p. 74).

Esse processo de sensibilização não pode acontecer de forma isolada, onde um seja mais valorizado que outro. Todos na educação devem fazer parte da nova caracterização da escola, preponderando às dificuldades que não deixam de aparecer, fazendo com que muitos no meio do caminho abandonem esse movimento. Para isso, vale a pena que o trabalho seja feito pensando nas especificidades de cada agente e também no respeito de aprendizagem de cada um, através de tarefas planejadas e organizadas.

A prática docente pode ser concebida pelo fazer investigativo buscando o conhecimento em fontes que já se encontram sólidas, como pode ser o caso dos alunos, ou então, de outros agentes da escola. O que de fato não é válido é fugir de algo que pode contribuir significativamente para o bom desenvolvimento do trabalho.

Embora o uso da internet no ensino seja importante, é preciso ter clareza da qualidade que esse ensino está sendo concebido. Não vamos pensar que todos os problemas que a educação tem sejam resolvidos através dessas novas práticas, pois,

[...] se dependesse de tecnologia já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2000, p.12).

Desse modo, somos levados a pensar na complexidade que emerge no campo educacional, ao mesmo tempo em que a dinâmica da vida social impulsiona para o uso imediato das tecnologias nas escolas, por outro lado não pode haver um atropelamento, contribuindo para o fortalecimento de problemas existentes, fazendo com que ocorra a intensificação da falta de qualidade da educação.

Poderíamos elencar uma série de maneiras para ser integrada a prática docente, buscando chegar à qualidade tão desejada na educação. Entretanto, concorda-se que

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos (MORAN, 2000, p.16).

Mas, não é só isso. De fato, se pensarmos assim, estaremos transferindo toda responsabilidade da educação para o docente. E esse processo, que tem por mérito ser



qualitativo, abrange vários agentes da educação, que envolve desde a família até o diretor da escola. Além disso o professor não é subsidiado como deveria para fazer valer sozinho a dinâmica de ser o grande poderoso, basta pensar nas condições de ensino que são oferecidas. Muitas vezes, ou quase sempre, não são dignas das necessidades concebíveis ao profissional.

Segundo Kenski (2003), para o uso de qualquer tecnologia há uma necessidade de buscar aprimoramentos, informações, cursos que fomentem a aprendizagem referente aos modos de como utilizar tais tecnologias. O mesmo acontece com o computador e internet. É preciso que o professor ouse, experimente, se relacione com a tecnologia, essas ações colocadas em prática reorganizam os processos os quais estão submersos, além de facilitar a relação com a inovação.

De acordo com Oliveira (2003), numa sociedade informatizada, para o professor proporcionar um ensino satisfatório aos seus alunos é preciso que ele esteja preparado para lidar com a tecnologia. Então é importante que estivessem inseridos no currículo de formação de professores estudos sobre as mídias digitais aliadas a um saber pedagógico e social. Ao se falar em mídias, está incluso o computador, internet, pen drive, data show etc.

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isto torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro (SAMPAIO & LEITE, 2008, p. 15).

Uma das grandes discussões no campo educacional atualmente é a formação de professores para o uso de recursos tecnológicos, visto que esses se fazem presentes nas escolas e não podem ser negados. Porém, a grande preocupação está voltada para a chegada desses aparelhos e não na preparação de como utilizá-los. A escola pede cada vez mais profissionais capazes de lidar com a inovação, não apenas de forma técnica, mas principalmente, ter um domínio crítico sobre esses aparelhos.

A cada dia mais programas governamentais surgem, fazendo com que as tecnologias se façam ainda mais presentes do cotidiano escolar. Por conta disso e também pela sociedade estar cercada pelas tecnologias e mudanças que elas causam, é urgente pensar numa escola capaz de atender essa demanda com profissionais capacitados que ensinem e aprendam fazendo análises críticas sobre a utilização da tecnologia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação.** 2ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 87)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã, v.11)

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação)

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. A capacitação do professor para o uso das tecnologias da informação e comunicação. In: **Revista do Mestrado em Educação,** Campo Grande, MS, v. 9, n. 18, p. 90-103, 2003.

SAMPAIO, Maria Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 6.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.



VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Adriana Sandes Mota (UFRB/ adriana_mota1@hotmail.com)

RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC estão cada vez mais presente nas escolas atualmente, para transmitir e receber informações e, principalmente, propor interação entre os sujeitos. Sendo assim, pode-se tornar importante aliada para a educação. Diante disso, faz-se importante discutir o que de fato são as TIC e apresentar suas vantagens e desvantagens para a educação. Buscaremos propor reflexões sobre este tema na tentativa de apresentar ao leitor a importância destes conhecimentos nos dias atuais para a educação. Dessa forma, o problema da pesquisa é: Quais são as vantagens e desvantagens da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação? Inicialmente, esclareceremos o que são TIC e também apresentaremos as tecnologias da linguagem (tecnologias da inteligência), expressadas através das modalidades: oral, escrita e digital. Posteriormente, tentaremos conceituar e caracterizar as Tecnologias de Informação e Comunicação e apontar algumas de suas vantagens e desvantagens do seu uso no contexto escolar. Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica e, para dar conta, recorreremos aos seguintes autores: Freire (1979), Kenski (2012), Lévy (1993), Lévy (1999), Freire (1996). Diante das discussões realizadas, concluímos que há uma diferença entre os termos "tecnologias" e "TIC" e, o uso das TIC no ensino apresenta vantagens e desvantagens, mas isso dependerá de como é feito na educação.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Vantagens e desvantagens.

INTRODUÇÃO

As TIC são importantes aliadas para a educação, pois podem criar condições para os alunos aprenderem de forma agradável, o que pode tornar-se, assim, seu período na escola mais divertido e rico em aprendizagem. Há vários tipos de recursos tecnológicos que podem ser usados em sala de aula, como por exemplo: computadores, notebooks, lousas interativas, apresentações multimídias, entre outras. A partir disso, cabe ao professor desenvolver seu plano de aula com a utilização destes materiais e possibilitar aos educandos acesso às diversas formas de comunicação. Feitosa (2012) afirma que:

O acesso às tecnologias digitais está sendo cada vez mais necessário em nossas escolas, já que as tecnologias digitais têm se tornado ferramentas [de ensino] de grande importância para a geração de indicadores de desenvolvimento econômico e inclusão social no país. E as redes de comunicações atuais oferecem a cada instante momentos de interação que podem satisfazer as necessidades do indivíduo em um curto período de tempo. Assim sendo, cabe à educação repensar seus projetos pedagógicos, com a intenção de se adaptar às exigências e interesses dos seus alunos, que vivem em sua maioria, ativamente o avanço dessas tecnologias. (p. 04).



Há diferentes formas de se trabalhar com os recursos tecnológicos, que podem gerar várias possibilidades para o aluno aprender de forma lúdica os conteúdos, além de poder torná-lo um ser interativo, de mostrar as possibilidades de comunicação a distância, de armazenar e organizar informação, entre outras.

Com isso, buscaremos propor reflexões sobre este tema na tentativa de apresentar ao leitor a importância destes conhecimentos nos dias atuais para a educação. Sendo assim, o novo problema é: Quais são as vantagens e desvantagens da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação?

OBJETIVO GERAL

Conceituar e caracterizar as TIC em Educação, apontando as características que permitem que apresentemos suas vantagens e/ou desvantagens no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos

- Esclarecer o que são as TIC;
- Apresentar as tecnologias da linguagem (tecnologias da inteligência), expressadas através das modalidades: oral, escrita e digital.
- Apontar as vantagens e desvantagens das TIC na educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Tecnologias de Informação e Comunicação dizem respeito a todos os tipos de tecnologias que interagem com os processos comunicativos e informais dos seres humanos e podem ser definidas como recursos tecnológicos integrados. Isso significa que podemos reunir uma série de informações a partir de um único dispositivo como, por exemplo, o computador por meio do qual podemos ter acesso a vídeos, textos, notícias, jogos, aplicativos, programas, entre outros.

Atualmente os equipamentos tecnológicos como o computador, tablet, smartphones, entre outros, vem sendo utilizados com intensidade pelos indivíduos de todas as faixas etárias e estes aparelhos são tecnologias, porém o termo tecnologias não significa apenas isso, e também não é algo contemporâneo. Geralmente as pessoas confundem o termo "TIC" com "tecnologias".



As tecnologias existem desde o momento em que o homem foi capaz de raciocinar – pensar – e se encontrar diante da necessidade de sobreviver. Com isto, usou a sua inteligência para construir ferramentas (tecnologias) e garantir a sua sobrevivência. Um exemplo disso foi quando o homem inventou as ferramentas de caça para se alimentar.

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais variadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. (KENSKI, 2012, p.15).

Entre os mais variados tipos de tecnologias e com a forma em que se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, houve a necessidade de se expressar e registrar momentos. Com isto, surgiu a tecnologia da inteligência, outro tipo de tecnologia bastante utilizada na educação e nos ambientes responsáveis pela troca de informação. “A base da tecnologia da inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem”. (KENSKI, 2012, p. 27). E esse tipo de tecnologia, a linguagem, se expressa através das seguintes modalidades: oral, escrita e digital.

A linguagem oral refere-se à fala, à transmissão da informação através da oralidade e esse é um dos tipos mais frequentes no meio educacional, pois como afirma Kenski (2012):

Na escola, professores e alunos usam preferencialmente a fala como recurso para interagir, ensinar e verificar aprendizagem. Em muitos casos, o aluno é o que menos fala. A voz do professor, a televisão e o vídeo e os outros tipos de “equipamentos narrativos” assumem o papel de “contadores de histórias” e os alunos, de seus ouvintes. Por meio de longas narrativas orais, a informação é transmitida, na esperança de que seja armazenada na memória e aprendida. (p. 29-grifos da autora).

Já a linguagem escrita é uma tecnologia que se apresenta muitas vezes a partir das mídias impressas, como exemplo: revistas, jornais, livros, documentos, etc. Essa tecnologia possibilita registrar momentos sem a necessidade de uma memorização fixa, ou seja, podemos descrever os fatos sem medo de perdê-los ou esquecê-los futuramente e, assim, revê-los sempre que houver a necessidade, serve como um suporte à memória.

Kenski (2012) pensa que:

A tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento, libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente. Torna-se assim, ferramenta para ampliação da memória e para a comunicação. Em seu uso social como tecnologia de informação e comunicação, os fatos da vida cotidiana são contados em biografias, diários, agendas, textos e redações. Como tecnologia auxiliar ao pensamento,



possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade. (p.31).

A linguagem digital é articulada com as tecnologias digitais de informação e comunicação, e o seu intuito é de informar, comunicar, interagir e aprender. Kenski (2012) entende que:

A linguagem digital, expressa em múltiplas TIC, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseado no acesso a computador e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos, eletrônicos etc., com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias, influência cada vez mais a constituição do conhecimento, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional. (p. 33).

Dessa forma, compreendemos a importância dessa terceira linguagem quando pertinente à educação e à produção de conhecimento.

A linguagem digital é a base dos hipertextos. Hipertexto é um termo que remete a um texto online que associa um conjunto de informações como blocos de notas, arquivos de textos em PDF, *sites*, *blogs* etc. e que podem ser articulados a áudios, vídeos, imagens, animações, entre outros.

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 1993, p.40)

Dessa forma, notamos a possibilidade de influência da linguagem digital ou do uso do hipertexto na educação e a sua contribuição no processo de ensino/aprendizagem, pois pode promover um ambiente educacional onde o aprender possa ocorrer através da descoberta, ou seja, ao buscar uma informação o aluno pode atuar ativamente no processo de construção do seu conhecimento. Além disso, essa linguagem associada ao ensino talvez amplie as possibilidades pedagógicas, crie condições de aulas inovadoras, tornando-se mais dinâmicas. Lembrando que a linguagem digital não se reduz a ideia de hipertextos.

Atualmente um dos elementos que tem causado impacto social é o uso das TIC, e um dos fatores para observarmos isto é o acesso às redes sociais como: Facebook, Twitter, Snapchat, Skype etc. Por meio de notebooks, smartphones, tablets e outros aparelhos digitais, a maioria das pessoas não conseguem mais ficar afastadas por muito tempo dessas redes de relacionamento. Por exemplo, o Facebook torna possível a conexão entre pessoas do mundo



inteiro ao vivo via videoconferência, ou bate-papo (*chat*). As pessoas podem também postar e compartilhar fotos, vídeos, *links* de páginas sobre os mais variados assuntos, receberem notícias em tempo real, fazerem publicidades, jogarem, participarem de grupos de estudos, entre outras coisas. Dessa forma, as tecnologias digitais buscam superar a distância geográfica entre as pessoas, pois possibilitam a comunicação e a interação social.

As TIC, conforme percebemos, incorporaram a leitura e a escrita e se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano de parte das pessoas. Em seguida, abordaremos sobre estas no contexto escolar, visando enfatizar as suas vantagens e desvantagens.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO

As vantagens e desvantagens do uso das TIC na educação é um assunto quem vem sendo bastante discutido nas pesquisas sobre o tema, pois diante das mudanças pelas quais a sociedade passou, a educação sofreu impactos. Apesar de ainda encontramos alguns indivíduos em espaços educacionais que expressam suas dificuldades em se adaptarem a esse novo ambiente de aprendizagem, seja por falta de formação para o uso ou por achar que o método de ensino tradicional é o que funciona, a literatura aponta que este uso pode ser capaz de ampliar o acesso às informações, mas se faz necessário pensar a respeito dos prós e contras.

Como os alunos de hoje – a sua grande maioria – dominam as tecnologias de forma fácil e rápida desde muito cedo, podendo até afirmar que eles já nascem "clitando", demonstrando muitas vezes uma fixação no uso de aparelhos como, por exemplo, o computador. O professor deve se atentar para essa indicação, pois pode fazer uso dessa situação para educar, ou seja, aproveitar aquilo que o aluno mostra admiração e interesse, nesse caso as tecnologias digitais, e ensinar através da utilização dessas tecnologias e também tornando esse uso em algo prazeroso.

É nessa perspectiva que as tecnologias digitais podem se aliar à educação de forma construtiva e, conseqüentemente, desenvolver habilidades como a capacidade intelectual e moral dos educandos, dentre outras. Então aquilo que era uma forma negativa de uso das TIC, com a intervenção do educador pode se tornar algo positivo.

Lévy (1999) pensa que, na maioria das vezes em que as TIC são negadas pelos professores, é por acharem que com o seu uso os alunos não irão raciocinar, já que alguns recursos simplificam alguns processos, tornando mais fácil a obtenção dos resultados, como por exemplo o uso do celular ou da calculadora durante as aulas. E, assim, sustentam seus discursos antiquados e inadequados ao contexto dos alunos de hoje que vivem a tecnologia.



Então, se com o uso das TIC os alunos não irão raciocinar, com a utilização de lápis e papel eles também não irão, já que estes são tecnologias educacionais.

O uso de smartphones é proibido por alguns professores em sala de aula devido à possibilidade de acesso à internet, devido ao uso das redes sociais, pelo alunos, como: Facebook, Twitter, Whatsapp, dentre outras, durante o horário de aula. Assim, acabam deixando de lado a aula em que estão participando e perdendo a atenção pelo conteúdo abordado. É nesse sentido que, muitas vezes a maioria dos professores ampliam sua aversão sobre possível uso das tecnologias digitais nas escolas.

É compreensível, até certo ponto, essa proibição, mas a falta do aparelho durante a aula pode privar os alunos de fazerem pesquisas rápidas como, por exemplo, sobre uma imagem relativa ao assunto se que está estudando. Nesse caso, a imagem é importante para as pessoas que aprendem mais a partir de um estímulo visual. Assim, é fundamental que o professor pense a respeito e apresente propostas em que possa utilizar as TIC, junto com os alunos, como uma forma de poder incentivá-los e ainda, talvez, provocar o senso de responsabilidade em sala de aula, ou seja, a compreensão de que existirão momentos para uso do celular para acessar as redes sociais, jogar e estudar. Em sala de aula, os aparelhos digitais são instrumentos de pesquisa e isto deve estar claro para os educandos.

As TIC são recursos que nos permitem reunir, compartilhar e integrar informações. Na educação, isso é possível por meio do uso de interfaces de aprendizagem, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por exemplo. Através desta plataforma, interagimos com colegas e professores para trocarmos informações, publicarmos conteúdos, realizarmos atividades, entre outras possibilidades, sem a necessidade de estarmos presentes fisicamente, podendo modificar, assim, os processos de informação e comunicação do ensino.

Com a inclusão das TIC no ensino, não só os processos de aprendizagem mudam, como também a escola pode se transformar. Assim, podemos pensar em como potencializar as vantagens que o uso das tecnologias digitais podem proporcionar à aprendizagem dos alunos, se aliadas a novas perspectivas educacionais.

[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (FREIRE, 1996, s/p).

Como sugere Paulo Freire, é necessário que o ambiente escolar esteja adequado ao seu tempo, – atualizado – para atender às necessidades desses alunos que têm contato com as novas



tecnologias desde muito cedo, mas, para que isso aconteça, a inclusão e uso das TIC nas propostas pedagógicas é um caminho que pode favorecer nesse processo de remodelagem do cenário educacional, e nisso não só a escola ganha, mas os alunos também, principalmente os menos favorecidos socialmente que poderão ter acesso e formação básica sobre o uso.

O mesmo autor reforça que um ambiente assim pode despertar nos alunos a sua capacidade crítica e criativa.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usar, a favor de que e de quem, e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 1979, p.22).

Ao fazer uso das tecnologias digitais no contexto escolar, a escola estará se aproximando da realidade de parte dos alunos, pois nem todos têm acesso às TIC, seja por falta de internet onde mora, por não ter condições de ter um computador ou quaisquer outro aparelho digital, etc. Mas aqueles que têm essa possibilidade de contato com as tecnologias digitais atualmente fazem parte de uma nova geração. Dessa forma, a escola, ao assumir essa responsabilidade, cumpre o seu papel que é o de se aproximar das práticas sociais e está sempre apta às transformações.

As TIC também podem ser úteis aos professores a partir do momento em que se tem acesso a um computador ou outros recursos digitais, pois assim é possível planejar aulas em menor quantidade de tempo. Aquilo que antes era feito com papel e caneta hoje é realizado através da rapidez que a tecnologia oferece. Os docentes se mantêm atualizados sobre os mais variados assuntos que perpassam a educação, elabora atividades mais lúdicas. No caso dos anos iniciais, esse fator é indispensável, pois capta a atenção dos estudantes, entre outras possibilidades.

A presença das tecnologias digitais no contexto da sala de aula pode provocar grandes mudanças, tanto na forma como o professor irá desenvolver as atividades como na sua organização. Um exemplo: ao ensinar determinado conteúdo como “corpo humano”, tomando como base o livro didático e suas ilustrações, esse ensino estará restrito apenas ao que está no texto. Esse mesmo conteúdo proposto com o uso de vídeos ou aplicativos que exibem as partes do corpo humano em alta definição pode potencializar a aula, podendo também tornar esse aprendizado mais significativo e atrativo e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno receber e internalizar as informações de forma fácil e prática.



É nesse mesmo ponto de vista que a autora a seguir mostra que:

As novas tecnologias de comunicação (TIC) sobretudo a televisão e o computador movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizada, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. (KENSKI, 2012, p.45).

Essa é uma possibilidade de se alcançar um ensino diferenciado como alguns professores almejam tanto. Nesse caso, o recurso digital, como o vídeo, pode se tornar um auxiliar que, além do livro didático, dá suporte ao professor e pode tornar a aula mais dinâmica e interativa. Essa técnica de simulação é o que as TIC oferecem que nenhum outro recurso propõe, pois, segundo Lévy (1999), a simulação é um modo de conhecimento próprio da cibercultura, só a partir dela isso é possível.

E ainda reforça que:

Entre os novos modos de conhecimento trazidos pela cibercultura, a simulação ocupa um lugar central. Em uma palavra, trata-se de uma tecnologia intelectual que amplifica a imaginação individual (aumento de inteligência) e permite aos grupos que compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns, qualquer que seja a complexidade deles (aumento de inteligência coletiva). Para aumentar e transformar determinadas capacidades cognitivas humanas (a memória, o cálculo, o raciocínio especialista), a informática *exterioriza parcialmente essas faculdades* em suportes digitais. (LÉVY, 1999, p.167).

Como diz o autor a simulação pode aumentar a capacidade de produção de conhecimento, e esta é uma das maiores vantagens das TIC para o ensino.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica com proposta de buscar entender fenômenos específicos em profundidade. Para dar conta desta, recorreremos a literatura (livros, artigos, revistas, etc.), buscando conteúdos que apresentassem o que de fato são as Tecnologias e Informação e Comunicação, qual a diferença entre TIC e Tecnologias, os tipo de tecnologias que se expressa através das modalidades: oral, escrita e digital, como também às vantagens e desvantagens na educação. Para isso, tomamos base através dos seguintes autores: Freire (1979), Kenski (2012), Lévy (1993), Lévy (1999), Freire (1996).



RESULTADOS PARCIAIS OU FINAIS

A inserção das TIC nas escolas deve ser uma questão bem consolidada pois, compreendemos por meio desta pesquisa, que apresenta vantagens e desvantagens em seu uso no ensino e, não basta apenas usufruir de teorias e recursos tecnológicos para criar condições de aprendizagem para os alunos, é necessário ter criatividade, planejamento, foco e não distanciá-los da sua realidade social.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A presença de tecnologias digitais é importante em nossas escolas, já que podem se tornar interfaces de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento econômico e inclusão social no país. As redes de comunicações atuais oferecem momentos de interação que podem satisfazer às necessidades dos alunos. Com isso, fica a cargo da educação repensar seus projetos pedagógicos, com a intenção de se adaptar às exigências e interesses dos seus alunos, que, em sua maioria, vivem ativamente o avanço dessas tecnologias.

As TIC podem ser importantes aliadas para a educação, visto que podem criar condições para os alunos aprenderem de forma agradável, o que pode tornar, assim, seu período na escola mais divertido e rico em aprendizagem. Há vários tipos de recursos tecnológicos que podem ser usados em sala de aula, como por exemplo: computadores, notebooks, lousas interativas, apresentações multimídias, entre outras. A partir disso, cabe ao professor desenvolver seu plano de aula com a utilização destes materiais e possibilitar aos educandos, acesso às diversas formas de comunicação.

Diante das discussões realizadas, podemos concluir que há uma diferença entre tecnologias e TIC. As tecnologias estão presentes desde que o homem se descobriu como um ser pensante e, conseguiu desenvolver ferramenta que lhe auxiliaram nas tarefas do dia a dia, como por exemplo a faca, e as TIC estão ligadas aos processos comunicativos e informais dos seres humanos, podendo ser definidas como recursos tecnológicos integrados que nos permitem reunir uma série de informações em um único dispositivo, um exemplo disto é o computador, com ele temos acesso a milhares de informações.

Conforme apresentamos, o uso das TIC no ensino apresenta vantagens e desvantagens, mas isso dependerá de como o uso que é feito na educação, ou seja, se os alunos podem ter acesso a sites perigosos na rede a partir do uso do computador, em contrapartida a escola pode tomar medidas para que isso não ocorra.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14a. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **O Futuro da escola**. São Paulo, 1996.

FEITOSA, Íris do Céu Alves. **Inclusão e Uso de Tecnologias Digitais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: Santos, Edilson Sousa dos - Feitosa, Maria Ariadny Moreira (org). *Gestão pública municipal: saberes e práticas*. Mossoró, RN: Queima-Bucha, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. -- 8ª ed. -- Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. -- 9ª ed. -- Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.



O MIT-SCRATCH COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR: UM TRABALHO DESENVOLVIDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Paulo Cesar Cerqueira dos Santos Júnior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
p_cesarjr@yahoo.com

Luis Eduardo Silva Góes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
eduardo.ufrb@gmail.com

Jaylson Teixeira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
jaylsont@yahoo.com.br

RESUMO

O presente relato aborda experiências vivenciadas pelos participantes do projeto de extensão, Tecnologia no Ensino e Inovações Aplicadas (TEIA), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia localizada no município de Amargosa, com oficinas desenvolvidas para alunos do Ensino Médio Técnico do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá – CETEP, em uma abordagem construcionista. O objetivo dessa oficina foi apresentar a linguagem de programação MIT-Scratch ao público citado. Usamos como aporte teórico os trabalhos de Papert, Vygotsky, Freire e Prado. Por fim, apresentamos o resultado e destacamos o potencial interdisciplinar da programação de computadores.

Palavras-chave: Construcionismo. Ensino de Programação. MIT-Scratch.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experimentação do processo construcionista para o ensino de programação de computadores numa turma de Ensino Médio Técnico do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá – CETEP. O construcionismo é uma abordagem metodológica desenvolvida por Papert (1994) na qual o aluno aprende ao construir um artefato externo, que pode ser mostrado e alterado, criando um ambiente propício a discussão, como sugere o sócio interacionismo. Essa abordagem se baseia na resolução de problemas de maneira contextualizada e significativa. Além disso, o construcionismo está atento a dois aspectos importantes da aprendizagem que são apresentados por Freire (1996): o desenvolvimento de materiais que permitem uma atividade reflexiva por parte do aprendiz e a criação de “ambientes” propícios à aprendizagem.

Numa perspectiva construcionista, a aprendizagem é vista como uma construção na qual os erros propiciam a reflexão e o centro da aprendizagem são os alunos, auxiliados pelo



professor. Segundo Papert (1994), o aluno é o autor e construtor do processo através da aprendizagem ativa, que ocorre através da interação entre a ação do aluno e o artefato que está sendo construído. O computador permite a criação de objetos virtuais que podem ser manipulados e alterados, assim como os objetos reais. Deste modo, ao construir uma maquete com papelão e cola, ou um modelo 3D em um computador, o aluno aprende enquanto constrói. O construcionismo se opõe ao instrucionismo, perspectiva esta que se baseia na idéia de que o computador instrui o aluno a fazer algo. Tanto o construcionismo quanto o instrucionismo entendem que o computador se relaciona com o aprendiz através de um software com a mediação do professor (LIMA 2009).

[...] a frase “instrução ajudada pelo computador” (CAI-computer-aided-instruction) significa fazer com que o computador ensine a criança. Pode-se dizer que o computador está sendo usado para “programar” a criança. Na minha perspectiva é a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das idéias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais. (PAPERT, 1980/1985, p.17 apud LIMA, 2009, p.34)

Papert se baseou no construtivismo de Jean Piaget e outros teóricos. O construtivismo parte do princípio que os aprendizes arquitetam suas próprias estruturas intelectuais, construindo seu próprio conhecimento. Papert observou que esta construção do conhecimento acontece naturalmente no contexto da construção de algo externo, que se possa mostrar e compartilhar com outros (LIMA, 2009). As linguagens de programação como Logo e MIT-Scratch dão a possibilidade da construção de objetos computacionais abstratos.

Segundo Bini e Kosciansk (2009), um programa representa um conjunto de passos que o computador terá que seguir para realizar certa tarefa. Programar seria dá uma solução para a máquina realizar a tarefa específica. Estudos realizados por esses autores apontam que o processo de aprendizagem de programação é complexo e, na maioria das vezes, marcado por inúmeras dificuldades, sendo um ambiente propício à resolução de problemas.

Utilizaremos como ferramenta de desenvolvimento de software o MIT-Scratch. O MIT-Scratch, que é uma linguagem de programação em um ambiente de desenvolvimento gratuito que permite a criação de histórias interativas, animações, jogos, músicas e artes. É um projeto desenvolvido por iniciativa do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), para crianças a partir de 08 anos (TEIXEIRA; SANTOS JUNIOR; SANTANA, 2013).

A programação nesse ambiente é desenvolvida através de sequências de comandos nos quais, varios blocos de ações que devem ser encaixados de forma a produzirem a atividade desejada, compondo assim o programa. Segundo Bini & Koscianski, “para estimular a



capacidade de resolução de problemas, especialmente os computacionais, os alunos devem ser motivados a compreender o problema e planejar a sua solução, além de retornar a solução elaborada e testada, procurando melhorá-la” (2009, p. 5).

Na criação de projetos com MIT – Scratch, os alunos refletem sobre seus erros e se responsabilizam pela sua aprendizagem, enquanto interagem com o computador e seu meio social. O MIT-Scratch também possibilita que os alunos desenvolvam a compreensão de conceitos matemáticos importantes, como os de coordenada, variável e números aleatórios (TEIXEIRA; SANTOS JUNIOR; SANTANA, 2013).

Os princípios do construcionismo de Papert ainda são válidos, assim como suas bases construtivistas de Piaget. O que tem alterado são os motivos pelos quais a programação de computadores deve ser aprendida. Resnick, discípulo de Papert e criador do MIT-Scratch argumenta que as novas gerações devem adquirir fluência digital, o que significa mais do que navegar, conversar e interagir via internet, mas deve também incluir projetar, criar e remixar produtos digitais (RESNICK, 2009). Ainda segundo Resnick (2007) usar a programação como forma de expressão contribui para a criatividade, uma das capacidades necessárias a sociedade do século XXI. Outro argumento para o aprendizado de programação é o seu acesso ao Pensamento Computacional. Segundo Jannet Wing (2006) Pensamento Computacional é uma forma que as pessoas pensarem de tal modo que o problema seja representado, manipulado e resolvido de forma mecânica por um computador ou humano. Segundo Resnick (2012) o Pensamento Computacional é uma capacidade necessária ao século XXI que deve ser aprendida para ajudar a enfrentar desafios da sociedade os quais ainda não fomos apresentados.

OBJETIVOS

Objetivávamos com essa oficina, apresentar a linguagem de programação MIT-Scratch numa perspectiva construtivista, através de roteiros colocando os alunos em Zonas de Desenvolvimento Proximais – ZDP, estimulando a aprendizagem.

METODOLOGIA

As oficinas tiveram a duração de 22 encontros que ocorreram semanalmente as terças e quintas-feiras, e foram conduzidas por roteiros os quais os alunos participantes deviam interpretá-los para execução das tarefas. Os monitores, componentes do projeto de extensão, auxiliavam na interpretação e execução das atividades, e por meio de observações analisavam o comportamento dos alunos, enquanto estes passavam por um “processo de aprendizagem”



nas suas respectivas zonas de desenvolvimento proximal. A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é o que ele consegue fazer, sem auxílio. O nível de desenvolvimento potencial é o que ele será capaz de fazer sem auxílio. Já a ZDP é uma região de aprendizagem na qual ele realiza as atividades com o auxílio de um indivíduo ou grupo mais capaz, até que o aluno cria autonomia para realizar a tarefa por conta própria (DANIELS, 2003).

Os roteiros utilizados foram desenvolvidos baseando-se na existência das ZDP. Inicialmente, o aluno realiza as tarefas com ajuda dos colegas. Espera-se que, um pouco mais adiante, o que ele só conseguia fazer com ajuda, consiga realizar sozinho. Além disso, os roteiros tratavam de animações e jogos, o que aumentou o interesse dos alunos devido ao seu caráter lúdico.

Os roteiros são elaborados de acordo com o tópico a ser trabalhado, por exemplo, como salvar o programa, como usar variáveis e números aleatórios, uso de funções etc. Através dos roteiros pretendíamos criar um espaço para que o aluno reflita, utilizando a linguagem de programação Scratch. A linguagem de programação é precisa e sem ambiguidade de modo que o computador possa entender, assim como a linguagem matemática. Durante o processo de descrição e execução do programa podem ocorrer erros que levam a correções e melhorias sobre as quais os alunos refletem ao depurar os programas (MALTEMPI; VALENTE, 2000). Os roteiros são elaborados de forma que haja um crescente em dificuldade e com cada vez menos detalhes de implementação, na medida em que os alunos vão ganhando autonomia. Neste processo os alunos são incentivados a ultrapassar seus limites com o auxílio do grupo e estimulados pela resolução de problemas e construindo conhecimento.

A coleta de dados foi feita pelos monitores do curso através da observação participativa. Posteriormente os monitores se reuniram para comparar as observações realizadas.

RESULTADOS

Pudemos perceber uma interação de todos os alunos que participaram da oficina, mesmo sendo de cursos técnicos diferentes. O público era composto por alunos dos cursos técnicos em enfermagem, análises clínicas, zootecnia e agroindústria. Durante todo o processo havia discussões, nas quais os alunos interagiam entre si, com isso foi possível notar que eles ganharam autonomia durante todo o desenvolvimento das atividades propostas, além disso, alguns ainda repetiam o que era visto na oficina em casa e nos apresentava no dia seguinte sem



que isso fosse solicitado pelos monitores. Depois de algum tempo, os alunos questionavam como poderiam fazer uma determinada modificação para causar o efeito que eles imaginavam, fazendo com que as orientações passassem a ser individualizadas. As modificações dos alunos avançaram de apenas mudanças simples nos blocos de código, para mudanças mais complexas que envolviam a estética e o comportamento do programa, personalizando o trabalho deles.

As discussões a respeito de seus projetos mostram como o produto em construção contribuiu para formação de conceitos. Dificuldades na movimentação dos personagens e as dificuldades para isolar o problema, mostram como o conhecimento foi socialmente construído.

Os temas como “O Professor Vampiro”, “Um Dia de um Policial” e jogos com personagens da Turma da Mônica, mostram como os fatores culturais motivam sendo o ponto de partida dos projetos e o ponto de chegada dos programas prontos.

Observamos também que cada aluno possui sua própria Zona de Desenvolvimento Proximal, por exemplo, um aluno tinha facilidade em desenvolver a interface do usuário e outro em desenvolver algoritmos lógicos e no decorrer das atividades esses dois alunos, com ZDP diferentes, se articulavam de maneira que ora ele era ajudante ora ele era ajudado. Avançando na realização do roteiro novos desafios apareciam, criando novas ZDP.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Notamos que ao construir os programas houve aprendizado, alcançando assim o nosso objetivo, acompanhado de entusiasmo e comprometimento com o trabalho, conforme pretendia Papert (1994) com o construcionismo.

A boa aceitação desse público heterogêneo confirma a interdisciplinaridade do Scratch, usando a programação de computadores como forma de expressão, produzindo narrativas que transpassam as paredes da sala de aula.

Sendo assim, podemos ver o construcionismo como uma forma de abordagem metodológica que promove a reflexão por parte do aluno e do professor, possibilitando utilizar a tecnologia de forma criativa em um contexto interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BINI, E. M; KOSCIANSKI, A. O ensino de programação de computadores em um ambiente criativo e motivador. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFMG, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/675.pdf>> . Acesso em: 24 nov. 2015.



BRENAN, K., RESNICK, M. (2012, April). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Edições Loyola, 2003.

FREIRE, F. M P; PRADO, M. E. B. B. Professores construcionistas: a formação em serviço. In: **Actas do III Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa**. 1996.

LIMA, M. R. DE, 2009. **Construcionismo de Papert e ensino-aprendizagem de programação de computadores no ensino superior**. Dissertação (Mestre em Educação) – UFSJ.

MALTEMPI, M. V; VALENTE, J.A. Melhorando e Diversificando a Aprendizagem via Programação de Computadores. In: **International Conference on Engineering and Computer Education–ICECE**. 2000.

MIRANDA, H. P. CONSTRUCIONISMO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA. **Irecê-BA, 16, 17 e 18 de maio de 2012–UNEB-DCHT–Campus XVI–Irecê-BA**. _.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças - Repensando a Escola na Era da informática**. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RESNICK, Mitchel et al. Scratch: programming for all. **Communications of the ACM**, v. 52, n. 11, p. 60-67, 2009.

RESNICK, Mitchel. All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In: **Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition**. ACM, 2007. p. 1-6.

TEIXEIRA, J.; SANTOS JUNIOR, P. C. C.; SANTANA, I. C. R. **USO DO MIT-SCRATCH PARA O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: < http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/533_1419_ID.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



AULA VIRTUAL COMO AMBIENTE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM NA AULA VIRTUAL

Jaqueline Almeida Sousa (UESB/jack.uesb@gmail.com)

Anderson Silva Pereira (UESB/and.pereira92@gmail.com)

Fábio Viana Santos (UESB/fabio.dirpe@yahoo.com.br)

Tábitta Caldas Lima Mangabeira (UESB/tabittalima@hotmail.com)

Adriana Sandes Mota (UFRB/adriana_mota1@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a aula virtual como ambiente de ensino e aprendizagem, uma vez que as Tecnologias da Informação e da Comunicação se fazem presentes e (por quê não?) imprescindíveis para um bom desempenho do processo de ensino aprendizagem, conhecendo os diálogos já existentes sobre as estratégias/metodologias do professor/tutor para manter esse aluno virtual em constante acesso ao ambiente, de forma a concluir a atividade, atentando ao fato que esse professor/tutor não interage de forma direta com o aluno, necessitando assim, de estratégias diferenciadas para “chamar” a atenção do aluno para aprendizagem através da manutenção do acesso. Assim, para a realização do mesmo, procedemos com leituras seletivas sobre o tema, a partir de material bibliográfico. Portanto, depreendemos desse estudo que a educação pode e deve ser redimensionada para os diversos espaços possíveis onde haja interação, participação e interesse contínuos no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias. Metodologia. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A proliferação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), em todos os setores sociais, já é uma unanimidade. Tem sido perceptível a sua contribuição para o acesso à educação de maneira eficaz, num ambiente de aprendizagem cada vez mais difundido, que é o meio virtual, o que por sua vez vem proporcionando uma ampliação do universo profissional em novos campos de atuação. Lançando um olhar sobre essa nova modalidade de ensino e suas metodologias é que se realizou este trabalho, para o qual foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, sendo referenciada por leituras realizadas em artigos de periódicos, livros e revistas digitais, sendo impulsionada pelas discussões realizadas no “Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos”, grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Itapetinga -, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Dessa forma, teve como objetivo discutir a aula virtual como ambiente de ensino e aprendizagem, uma vez



que as Tecnologias da Informação e da Comunicação se fazem presentes e (por quê não?) imprescindíveis para um bom desempenho do processo de ensino aprendizagem, portanto, é importante conhecermos.

AMBIENTE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O percurso da aprendizagem virtual tem se expandido continuamente junto às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), que adentraram nas metodologias de ensino e são imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a metodologia colaborativa, com o auxílio das TIC's, vem subsidiar o desenvolvimento do discente em sua aprendizagem. Conforme Rostas e Rostas (2009, p. 136):

O dicionário Aurélio define ambiente da seguinte maneira: “adj. envolvente; local que rodeia os corpos por todos os lados; s. m., a esfera social em que se vive; o ar que se respira; tudo aquilo que envolve os seres vivos e as coisas”; e aprendizagem como: “Ação de aprender e aprender é mudar de postura, de visão, rever, reinventar [...]”. Ao somar as duas definições, podemos inferir que um ambiente de aprendizagem seria o espaço que cerca, envolve os seres vivos (professores, alunos e comunidade escolar) e as esferas sociais com o intuito de mudar, ver, rever, reinventar.

Dessa forma, o ambiente de aprendizagem envolve e promove - nesse espaço virtual -, em conjunto com todas as esferas sociais, uma mudança de postura a partir deste envolvimento, que tem justamente o intuito de mudar e de reinventar o aprender e o ensinar. Apresenta-se como uma nova possibilidade de expansão do conhecimento e, apesar de a Educação a Distância (EAD) encontrar resistência, não é recente sua presença e uso na sociedade. “A educação a distância, que há muitos anos vêm sendo desenvolvida mediante o ensino por correspondência, transmissões via Rádio e TV, agora ganha novas dimensões ao utilizar as atuais tecnologias digitais e a internet” (ROSTAS e ROSTAS, 2009, p.137).

Neste mesmo âmbito, para Lévy (1996, p.15) “a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato”. O autor discute que o conceito de virtualização e que o real e o virtual não são opostos. Em colaboração a isso, Mill (2009, p. 30) afirma que assim “como a árvore está virtualmente na semente, o conhecimento e a sabedoria estão virtualmente no educando. É aí que educação e virtualidade se encontram”.



As necessidades comunicacionais impostas pelos novos moldes sociais dão aos ambientes virtuais de ensino um novo status perante as estruturas educacionais. É fato que a educação fora dos ambientes formais de ensino ainda é pouco compreendida em sua eficácia. Fora dos muros escolares é possível que ocorra aprendizagem e que esta seja realizada de forma prazerosa para os seus participantes.

Lançando um olhar acerca das metodologias de ensino, percebemos que estão presentes ambientes virtuais de ensino que são fundamentais para sua evolução. Jean Piaget, (1896 – 1980), teórico do construtivismo, diz que a aprendizagem se dá através de fatores externos - o meio em que o indivíduo está inserido - e internos – características orgânicas e hereditárias. É nessa relação do homem com o seu meio a partir de suas respostas a tais estímulos provenientes também de sua construção pessoal, que se dá a aprendizagem. A teoria cognitivista enfatiza também os fatores internos, a percepção, e têm no método científico positivista de pesquisa e na defesa dos estados mentais internos como o desejo e a motivação como suas características marcantes (VESCE, 2008).

Segundo Tavares (2009), a atividade educativa é permeada por diversas situações de aprendizagem. Como atores desse processo estão o aluno e o seu professor. No ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - como são denominados os espaços virtuais de desenvolvimento da aprendizagem - o tutor (professor) é quem promove a mediação entre o saber e o educando. Para que aconteça de forma efetiva, a mediação da aprendizagem, realizada pelo tutor, necessita observar características marcantes desse modelo de ensino bem como se atentar para os objetivos propostos para o desenvolvimento de seu trabalho.

Com o objetivo de “facilitar o desempenho do participante do curso”, cabe ao tutor o acompanhamento intermitente da participação do aluno, fazendo intervenções, de modo que o aluno perceba que suas contribuições são relevantes e que fazem parte da construção coletiva do aprendizado. Dessa forma, o aluno também percebe que suas contribuições não são apenas de caráter avaliativo e que o tutor de fato está atento ao seu desenvolvimento.

Com isso, tem-se como produto a permanência do aluno no curso. Ora, se a participação/contribuição do aluno não é percebida pelo seu mediador, como vai manter a motivação para continuar seu percurso de aprendizagem? É imprescindível que haja esse acompanhamento e que os *feedbacks* sejam realizados de forma a induzir o aluno a prosseguir em sua participação.

Dessa forma, o aluno é capaz de perceber que o conhecimento vai se construindo à maneira que ele conduz suas observações e também é conduzido pelo tutor. As ações da tutoria



virtual devem ser muito mais incisivas, pois a falta de contato visual, a partir do qual se pode obter um retorno imediato quanto às reflexões, é um fator que deve ser considerado por quem avalia (tutor) e por quem é avaliado (aluno), tornando a escrita clara e objetiva um item crucial para a condução de um desempenho favorável do cursista.

A metodologia colaborativa permite, através do compartilhamento de informações, que se desenvolvam as habilidades necessárias à aquisição do conhecimento. Quando há reflexões coletivas, quando é possível estar em contato com os diversos olhares lançados sob uma mesma perspectiva, quando podemos estar vinculados de forma subjetiva, virtualmente, as diferentes pessoas e categorias pensantes distintas enriquecem-nos tanto quanto a objetividade visual. O aluno passa a ser também um investigador e procura questionar o outro na busca da construção de seus conceitos, de sua aprendizagem. É importante salientar que a metodologia colaborativa não se limita ao compartilhamento de informações. É uma metodologia que permite a interação efetiva da vida social e cultural dos alunos, uma vez que o conhecimento de mundo de cada indivíduo influencia suas características e suas percepções do outro e também de si.

O fato de o aluno ser responsável por seu desenvolvimento como um todo não tira de foco a importância da orientação e do encaminhamento para sua evolução. “Uma das vantagens da internet na Educação a Distância é justamente a assincronia, ou seja, o aluno não ficar restrito aos horários predeterminados de aulas” (FERREIRA, 2009, p.59). Desta forma, a aprendizagem acontece em tempos e locais determinados pelo educando, a serviço de seu interesse e de sua produtividade. Ter a oportunidade de organizar seus horários de estudos, seja nas atividades individuais ou em grupos, permite uma transformação no olhar acerca da atividade a que se propõe. A responsabilidade, o compromisso e a participação com os outros integrantes do grupo demonstram valores e comportamentos que são características do sujeito fora dos AVA. Podemos apontar aqui, como limitações desse processo, o envolvimento dos participantes (alunos) em relação às novas tecnologias. Muitos ainda se limitam ao exposto nos conteúdos e não buscam novas abordagens. Outro ponto que se pode destacar é a compreensão da utilização das ferramentas que, em alguns casos, fogem ao seu real objetivo. O uso de fóruns, chat ou e-mail de forma inadequada ainda é uma constante nos AVA (TAVARES, 2009).

A aprendizagem na aula virtual vai sendo elaborada em diversos momentos, com interações reflexivas, através da associação dos recursos tecnológicos comunicacionais para se atingir o objetivo. Nesse ambiente virtual, a aprendizagem acontece e se efetiva ao passo que ambos, tutor e aluno, se compreendem como responsáveis para uma positiva construção da aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a aula virtual é um ambiente de aprendizagem que mantém características positivas e demonstra, em sua eficácia, que a educação pode e deve ser redimensionada para os diversos espaços possíveis onde haja interação, participação e interesse contínuos.

Contudo, há que se ressaltar que a flexibilidade que permite a metodologia colaborativa para o enriquecimento científico ainda é pouco explorada e cabe a nós, que dela fazemos uso, difundir-la e promovê-la, desmitificando conceitos erroneamente construídos, mostrando que a metodologia colaborativa promove a aprendizagem de forma significativa e com eficiência.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. A. G. D. O *Métier* do Professor em Contexto Digital. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 53-67.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MILL, D. Educação Virtual e Virtualidade Digital: trabalho pedagógico na Educação a Distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

ROSTAS, M.H.S.G.; ROSTAS, G.R. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 135-151.

VESCE, G.E.P. **Psicologia Cognitiva**. 2008. Disponível em: <http://www.infoescola.com/psicologia/cognitiva/> Acesso 29 de abril de 2013.

TAVARES, P.L. **Informação nos ambientes virtuais de aprendizados (AVA)**. Dissertação (Mestrado). Escola de Ciência da Informação. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



Eixo 6: Educação e Diversidade



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Elisângela Santos Bom Conselho (UFRB/CFP)
ellykika@hotmail.com

Evandro Barbosa Farias (UFRB/CFP)
ewandrot.a@hotmail.com

Iranildes de Jesus Santos (UFRB/CFP)
iranildes15@hotmail.com

Jean dos Santos Gomes (UFRB/CFP)
jeanpaz777@gmail.com

RESUMO

O referente artigo tem o objetivo de analisar o Projeto político - pedagógico - PPP de uma escola de um município do Recôncavo da Bahia, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A partir das discussões que tem suscitado o debate sobre Educação do Campo e as reivindicações da falta de qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas, buscou-se evidenciar no PPP as questões que compreendem esse contexto. Assim, temos intuito de problematizar a emergente necessidade de mudança do paradigma urbanocêntrico que predomina nas escolas do campo. Portanto, é necessário um projeto político- pedagógico que consiga dar conta das especificidades das escolas situadas nesse contexto, uma educação que dê conta das demandas do povo campestre, seus anseios, sua dinâmica de vida e valor de pertença a terra.

Palavras - Chave: Projeto político- pedagógico. Educação do Campo. Classes Multisseriadas.

INTRODUÇÃO

A Escola do Campo é uma identidade em construção, e a sua consolidação demanda um projeto político e pedagógico ancorado e alicerçado na epistemologia, princípios e diretrizes que nutrem o *Movimento Por uma Educação do Campo*. Partindo dessa premissa, o presente artigo traz reflexões sobre o Projeto político-pedagógico - PPP das escolas do campo. Foi resultado de uma das atividades de formação desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID, especificamente pelo Subprojeto de Pedagogia: “A organização do trabalho pedagógico no contexto da educação infantil e das classes multisseriadas”. Realizamos uma análise documental do PPP de uma escola do campo com classe multisseriada, a partir de categorias importantes apontadas por Roseli Caldart, Nair Casagrande e Ilma Veiga Passos para a construção deste projeto, designadamente para a construção do PPP das escolas do campo. Desse modo, procedemos com a análise documental objetivando identificar se o Projeto



político-pedagógico analisado incorpora tais categorias na perspectiva da identidade da escola campestre e das singularidades do multisseriamento. Assim, temos intuito de problematizar a emergente necessidade de mudança do paradigma urbanocêntrico que predomina nessa conjuntura. Defendemos a necessidade de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades das escolas situadas nesse contexto, uma educação que dê conta das demandas do povo campestre, seus anseios, sua dinâmica de vida e a sua relação de pertencimento a terra.

O mesmo tem por objetivo analisar o Projeto político-pedagógico de uma escola do campo com classes multisseriadas, parceira do PIBID, localizada em um município do Recôncavo baiano. O referido PPP foi construído em 2008 devido à determinação posta pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional 9394/96. Passou por um processo de avaliação e foi reelaborado no ano de 2011.

O intuito dessa análise é colocar em pauta as questões ligadas à temática do campo, problematizando a construção do projeto político-pedagógico. Partimos do pressuposto que o Projeto político-pedagógico das escolas do campo deve ancorar-se nas concepções de educação pensada para o campo e, atender as particularidades que envolvem o contexto da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas.

Desta forma, o artigo traz na primeira seção as discussões sobre o PPP, abordando o que é o Projeto político-pedagógico, determinações legais para a sua implementação e como deve se dar o seu processo de construção. Para tanto, foram utilizados como aportes teóricos Vasconcellos (2002) e Veiga (2002). Na segunda seção, problematizaremos a partir de Caldart (2008) os elementos essenciais que precisam ser considerados na construção do PPP das escolas do campo. No item seguinte, trazemos a análise do projeto político-pedagógico, mencionando a sua estrutura e as principais características da escola parceira. No último tópico trazemos algumas discussões pertinentes que necessitam ser consideradas na elaboração do projeto político-pedagógico em questão, ressaltando que o mesmo, deve levar em conta as particularidades da população campestre.

Projeto Político-Pedagógico da Escola: notas introdutórias

Segundo Vasconcellos (2002), o Projeto político-pedagógico é um instrumento de mudança, que explicita as intenções e opções de uma instituição escolar visando à transformação da realidade. Portanto, demarca política e pedagogicamente a identidade da escola. Para Vasconcellos (2002, p. 17).



O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Nesse sentido, o PPP constitui-se como a identidade da escola. Expõe a análise da realidade de uma instituição, e apresenta propostas para efetivar o que foi proposto. Vasconcellos (2002, p.18) apresenta características relativas a esse instrumento: é amplo, integral e global, normalmente é de longa duração e precisa ser construído de forma coletiva e democrática, envolvendo todos os membros que compõem a comunidade escolar. Este é concretizado de forma processual, devendo ser sempre avaliado e reconstruído.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p.1). Contribui assim, para a construção da autonomia da escola, já que diz respeito à organização do trabalho pedagógico. Segue muitas etapas e procedimentos, exige esforços de compreensão e comprometimento por parte daqueles que estarão envolvidos na sua elaboração e concretização, precisa ser elaborado na dimensão do real, sem se distanciar das concepções do plano global.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina em seu Art. 12 que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996 p.14). Assim, o Projeto político- pedagógico torna-se uma determinação legal que contribui para a identidade da instituição, já que deve ser construído com base na realidade do contexto em que a escola está inserida. Segundo Veiga (2002), a construção do projeto político-pedagógico deve partir dos “princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Para que a construção do Projeto Político Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2002 p.3)



Essa construção exige dos participantes três níveis de competências: conceitual, procedimental e atitudinal (VASCONCELLOS, 2002 p. 36). Para tanto, demanda dos envolvidos formação e planejamento das ações que desejam realizar, fazendo uma reflexão sobre os princípios que devem nortear esse processo de construção. Assim, participar da construção do PPP constitui-se em um “direito e um dever” da comunidade.

No que tange a estrutura do PPP, Padilha (2006, p. 90) afirma que “como se trata de um processo e não apenas de um produto, a estrutura básica de um projeto pedagógico é sempre indicativa e pode variar de escola para a escola [...]”. Sendo assim, as escolas podem possuir projetos diferentes quanto à organização estrutural, sem deixar de abordar questões fundamentais para o seu desenvolvimento.

Vasconcellos (2002) destaca que o PPP precisa está estruturado a partir de três grandes elementos: Marco Referencial, que diz respeito à finalidade do projeto; Diagnóstico que concerne na análise da realidade em que a escola está inserida e a Programação, determinando as medições propostas a serem desenvolvidas. Estes elementos necessitam está articulados entre si, pressupondo que essas três dimensões estão interligadas.

Pode-se observar através do exposto que o processo de construção do PPP não é algo fácil, pois requer a participação de toda a comunidade escolar: pais, professores, alunos e funcionários. Partindo desse pressuposto, a escola carece ter como princípio a *Gestão Democrática*. Esta é apontada como o tipo de gestão a ser vivida na educação pela Constituição Federal de 1998. Veiga (2002, p. 4) afirma que:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Essa gestão, “trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão” (VEIGA, 2002. P. 4). Portanto, pela nossa tradição paternalista e clientelista, ainda não é algo fácil de ser consolidada no âmbito das instituições e organizações públicas. No entanto, é necessária e de suma relevância para a elaboração desse instrumento.

De acordo com o exposto, o PPP deve ser construído de modo a consolidar os anseios da escola, concretizado por todos que constituem a comunidade escolar, de maneira a alcançar os objetivos propostos.



O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo

A Educação do Campo foi historicamente negligenciada pelo poder público. A máxima de que “homem da roça não carece de estudo” nos parece que foi a tônica que embalou as políticas públicas, principalmente as educacionais, concernente à educação das populações que vivem em áreas rurais do Brasil. Essa situação provocou mazelas que tentam ser superadas na atualidade pelas políticas gestadas a partir do *Movimento por uma Educação do Campo*. Nas últimas décadas a educação do/no campo vem se tornando pauta de reivindicações de vários movimentos sociais que buscam através de lutas e manifestos, políticas públicas que supram as necessidades existentes, para superar o paradigma que concebe o campo como o lugar do atraso e da carência. (ARROYO, 2007).

Os povos do Campo, através dessas lutas buscam o reconhecimento desse espaço como um ambiente de produção de saberes, anseia a valorização das suas especificidades, reconhecendo a necessidade de promover uma educação contextualizada. O Decreto 7352/10 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA pontua em seu Art. 2, a necessidade de “formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo”. Sabemos que a identidade da escola do campo é um processo que está em construção. Partindo desse pressuposto, o projeto político-pedagógico das escolas camponesas precisa conter elementos políticos e pedagógicos específicos, que garantam a afirmação da sua identidade, enquanto escola do campo.

Nesse sentido, Roseli Caldart (2004) tem enfatizado para as especificidades do PPP das escolas do campo destacando elementos imprescindíveis que devem nortear a sua construção. Para a autora, o PPP das escolas camponesas precisa trazer discussões a respeito da luta pela terra e pela Reforma Agrária, pois a educação desenvolvida nesse contexto permeia outras questões, como a questão da terra e das relações de produção. Deve também, tencionar o debate sobre outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento no intuito de contribuir para uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. Já que nesse espaço, na maioria das vezes ainda é desenvolvida uma educação ancorada nas concepções de Educação Rural, que se caracteriza como a instrução organizada para os trabalhadores desse meio, baseada nos interesses do capital.

É preciso entender o Campo como um território de produção de conhecimento, como espaço de vida. Tomar como referência as experiências educativas que expressam a resistência



cultural e pedagógica do povo do camponês. O Projeto político-pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela-se um projeto transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir da concepção das pedagogias: do Movimento, Socialista e do Oprimido traz uma epistemologia que conflita com as tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Esta epistemologia ancora-se na assertiva político e social de que para trabalhar em consonância com o Projeto político-pedagógico da Educação do Campo a escola precisa, segundo o Movimento do Sem Terra - MST:

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a torne-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (CALDART, 2010, p. 67).

Ademais, para Caldart (2004), a Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano. A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Para, além disso, a educação do campo é um projeto de política e de educação que supera a concepção educacional alienista, ao defender a construção de um projeto de educação do campo construído pelos sujeitos camponeses.

Ainda para a autora, o PPP das escolas do campo precisa tencionar o debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que possam devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Na construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo carece ser incluída uma reflexão sobre a valorização dos educadores que atuam nessa conjuntura, uma vez que muitos desses profissionais por atuarem neste contexto são invisibilizados. Outro elemento a ser instituído no projeto político-pedagógico das escolas do Campo são as próprias escolas, pois elas são um



espaço de formação e de socialização onde se constrói as relações sociais e que auxilia os educandos na construção de uma visão de mundo, bem como na construção de sua identidade, valorizando assim a sua cultura enquanto sujeitos do campo. No projeto político-pedagógico das escolas do Campo deve haver ainda uma reflexão sobre os diferentes saberes, os quais os indivíduos do campo possuem, valorizando e potencializando-os, contribuindo assim para socialização e produção de novos saberes.

Os elementos destacados por Caldart como necessários ao PPP das escolas do campo mostram um pouco da complexidade e profundidade política e pedagógica do Movimento da Educação do Campo, e o rigor necessário para a construção desse projeto. Fazem-se indispensáveis projetos que tencionem o debate sobre a Educação do Campo e sobre as classes multisseriadas, as quais na maioria das vezes são a única oportunidade de escolarização para crianças e adolescentes camponeses.

O Projeto político-pedagógico da Escola do Campo: um relato de experiência

O projeto político-pedagógico das escolas do Campo do município é construído por Núcleo², ou seja, é elaborado um único PPP para todas as escolas que compõem determinado núcleo. O PPP analisado apresenta a seguinte estrutura: apresentação, introdução, pressupostos de referências, diagnóstico, pressupostos etimológicos, marco operacional, organização pedagógica da unidade escolar e considerações finais.

Em virtude da análise realizada, percebe-se que é necessário (re) significar o PPP em questão, refletindo sobre as discussões que contemple as singularidades da Educação do Campo, essencialmente das classes multisseriadas, provocando o debate denso e político acerca das questões que tocam o Movimento Por uma Educação do Campo, tendo em vista que no PPP analisado, elas são mencionadas de maneira superficial.

Na construção de um projeto político-pedagógico para as escolas do Campo deve-se considerar uma nova proposta de educação que contemple as particularidades da população camponesa. É considerar a luta e bandeira histórica da classe trabalhadora bem como, o contexto de vida do camponês. Assim, pensar em Educação do Campo é pensar em uma educação de qualidade que atenda as especificidades desses indivíduos. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensarmos em um projeto político-pedagógico que der conta de atender estas especificidades,



ou seja, um projeto que valorize a identidade, a cultura, a diversidade e os saberes do homem do Campo.

Além disso, cabe à escola tencionar diariamente as questões que dizem respeito ao trabalho no campo, uma vez que este é inerente à vida dos povos que vivem e dinamizam esse contexto, e ao processo de construção da sua identidade. Nesse sentido, compreendemos que as relações de trabalho precisam ser problematizadas e percebidas como princípio educativo.

É necessário conter no PPP um aprofundamento da caracterização dos sujeitos: como vivem suas formas de trabalho, de lazer, etc., evidenciando assim a questão de opressão desses povos. É interessante que se trabalhe com as características da comunidade em que a escola está inserida. Um projeto que seja construído a partir das necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e que entenda as classes multisseriadas para além de junção de séries.

No projeto político-pedagógico é indispensável à inserção da discussão sobre o perfil e trajetória de formação dos educadores que atuam no contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, pois estes debatem e problematizam diariamente questões específicas do campo. Deve-se ainda desmistificar a dicotomia enraizada entre a área urbana e a zona rural, em que a primeira é vista como o lugar das oportunidades, da tecnologia, do avanço, enquanto a segunda como o lugar do atraso. Se contrapor indiscutivelmente aos “pacotes”, agrícolas e educacionais, que tem como intuito fazer dos sujeitos que vivem no campo objetos, desconsiderando-os e/ou oprimindo-os. Rebelando a visão reducionista e de educação como preparação de mão-de-obra a serviço do mercado. (CALDART, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPP é de suma relevância, pois expressa a concepção de educação que se almeja para os sujeitos, portanto planejar a ideia de um projeto político-pedagógico sólido é compartilhar de uma educação que seja em seu lugar de origem. É refletir sobre as políticas públicas que superem a visão mesquinha e compensatória dos programas que introduzem em seus currículos, conhecimentos podados em doses homeopáticas.

Reafirmamos a necessidade real de execução da política específica para a educação, respaldada pelos pareceres 036/2001 CEB, 01/ 2006 entre outros. Dialogando diretamente com os princípios da educação do campo, propondo medidas de adequação da escola à vida nesse espaço, seja pela Pedagogia da alternância, projetos político-pedagógicos, formação de profissionais que compreendam este contexto, respeito à diversidade, além de assegurar a



participação ativa da comunidade e dos movimentos sociais na vigilância da homologação destes marcos normativos que os referenciam.

Sendo assim, necessitamos de um PPP que atenda as particularidades desses sujeitos, possibilitando-os desenvolverem a criticidade e a reflexão acerca do contexto social em que estão inseridos, se auto afirmando enquanto indivíduo deste lugar e tendo consciência de que são sujeitos de direitos. Compreendemos que em hipótese alguma o PPP deverá ser entendido como “projeto ofício” servindo apenas para ser enviado, passageiro, atendendo a burocracia e, nem condicionado a reprodução de um modelo enraizado.

Nesse viés, parte-se do pressuposto que o mesmo não pode ser visto como algo irrefutado, pronto e acabado, mas sim aberto às mudanças, acompanhando as transformações da história. Contudo, temos a ciência que esta é uma reflexão que não encerra por aqui, considerando as demandas e a concretude necessária para a construção de um projeto de sociedade que possa transgredir os arquétipos fragmentados de educação que permeiam ainda em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedes**, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/DFE/LDB%209.ed.pdf> acesso em 22 de novembro de 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentode Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo** /Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito á educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico e Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 6ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto Político-Pedagógico: Considerações sobre sua Elaboração e Concretização. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 14ª edição. Papirus, 2002.

Notas:

¹A Secretaria Municipal de Educação do município em questão organiza as escolas do campo em um sistema de Nucleação Administrativa. Cada Núcleo tem uma diretora e uma coordenadora pedagógica.



A LUTA DOS AFRODECENDENTES PARA SE INSERIREM DENTRO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: DIREITOS X ESTIGMAS

Aline Santos Ferreira
ninesafera@gmail.com

Leonardo Moraes dos Santos
leopeda22@gmail.com

RESUMO

O presente artigo consiste em uma pesquisa sobre o Pertencimento e Identidade Étnica feita no espaço da universidade, sendo desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizada pela autora no curso de graduação em Pedagogia da UFRB/Campus Amargosa, com o objetivo reunir informações sobre o pertencimento e a construção da identidade dos estudantes negros através da inclusão acadêmica, refletindo a história educacional onde a povo negro sempre foi excluindo do processo da educação formal nos espaços dentro da sociedade brasileira; refletindo assim como se deu a luta dos afrodescendentes pelos seus direitos, de se inserirem nas instituições públicas, ao ponto do governo reconhecer as injustiças sociais e criarem algumas medidas reparatórias, entre elas o sistema de reserva de cotas para negros nas universidades públicas, a qual se tinham sempre cem por cento de vagas para brancos.

Palavras chaves: Identidade Negra. Afrodescendentes. Políticas Afirmativas.

INTRODUÇÃO

Ao observamos o mercado de trabalho no Brasil – sobretudo o informal –, é perceptível que a maioria destes profissionais é constituída por afrodescendentes, negros ou pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Observa-se que esta população concentra-se em empregos de baixo prestígio social e econômico, contribuindo para uma preocupante reflexão, que diz respeito ao lugar de excluídos das políticas socioeducacionais, historicamente ocupado por este grupo social.

A falta de investimentos do governo em educação, principalmente para as classes menos favorecidas, reflete o pensamento das elites brasileiras – sendo esta a classe que sempre ditou os rumos políticos no Brasil – que historicamente nunca pensou em um país desenvolvido sob o ponto de vista das pessoas, não oferecendo políticas sociais voltadas para a aquisição do conhecimento e valorização profissional, contribuindo para a estigmatização da pobreza e dos negros no país. No Brasil, conforme analisam Jaccoud e Beghin (2002,p.66) percebe-se

[...] de um lado, a permanência das desigualdades raciais e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra



compromete a evolução democrática do País e a construção de uma sociedade justa e coesa.

A exclusão, concluem as referidas autoras, “fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo” (p. 66).

A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE SINGULARIDADE DO SUJEITO

Por muitos séculos esse era o quadro social brasileiro; sustentando o mito da democracia racial perante o restante do mundo escondia em suas raízes a reprodução das desigualdades raciais. Tal cenário só passou a sofrer significativos abalos a partir de várias lutas dos movimentos de contestação, aliados as pressões internacionais por uma sociedade mais justa e menos desigual, como os tratados internacionais ratificados pelo Brasil no final dos anos 60, como a Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, onde se encontra a Norma do art.1, item 4, que diz:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, á manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Construir políticas de ações afirmativas em uma sociedade desigual não só é necessário como urgente, pois é a partir destas ações que o país abre-se para a possibilidade de formar uma sociedade democrática, bem como um país forte do ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico. Aliás, vários são os exemplos de países que implantaram essas políticas como: os Estados Unidos da América e a Índia, que tiveram nesses casos grupos indetentários com definições étnicas, como raça, casta ou tribo; que estavam em desvantagens perante a sociedade onde essas políticas puderam lhes dar promoções de igualdade de oportunidades nos compartimentos da educação, mercado de trabalho e saúde. Equivalendo

[...] as ações afirmativas referem-se a esforços orientados e voluntários empreendidos pelo Governo Federal, estados, pelos poderes locais, empregadores privados e escolas para combater discriminações e promover oportunidades iguais na educação e no mercado de trabalho para todos (APA,1996, p. 2). A meta da Ação Afirmativa é eliminar discriminações contra mulheres e minorias étnicas combatendo os efeitos das discriminações passadas com vistas a (re) estabelecer o equilíbrio social(KRAVITZ,1997,vii).



No Brasil os grupos em desvantagens socioeconômicas são os afrodescendentes e os indígenas, porém, o presente trabalho tem como foco a trajetória de estudantes negros a partir da inserção destes por meio acadêmico através de cotas dentro da universidade pública, mais precisamente da UFRB/CFP, no Estado da Bahia.

AS CONFIGURAÇÕES VINCULARES ENTRE OS SUJEITOS E SUAS MANEIRAS DE PERTENCIMENTO

Diversos Estados brasileiros começaram a lutar por ações voltadas para a promoção da igualdade racial, sobretudo em setores conservadores da sociedade civil das redes públicas e privadas, principalmente no campo educacional. Utilizando-se mecanismos de reservas de vagas, cursos preparatórios para estudantes de baixa renda, programas de bolsas de estudo e ajuda de custo para estudantes, bem como formação complementar para alunos do ensino médio entre outros, objetivando o ingresso no ensino superior, contribuindo para que se tenha uma política voltada para as necessidades dos afrodescendentes.

Visto que a sociedade brasileira tem uma dívida histórica para com os afrodescendentes, nada mais justo que tal dívida seja compensada com educação, uma vez que este mecanismo de formação sempre foi negado a esta população e durante vários séculos o Brasil vivenciou cotas para brancos com 100% de vagas. Fica claro, então, que:

Entre as dimensões prioritárias para o ataque às desigualdades raciais, a educação, o acesso aos diversos níveis do sistema de ensino, se destaca como um dos espaços preferenciais de intervenção, porque, como evidenciam estudos diversos nesses campos, a escola é um território privilegiado da reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU,1998; BOURDIEU e PASSERON,1973 e 1975)

No Brasil, o trajeto do estudante pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso (PORTILA,1997; GATTE apud BERGER,2000). Mas o fracasso da escola atinge sobretudo os estudantes negros. É sobre eles que recai o peso dos grandes números da exclusão (BARCELOS,1992; PICANÇO E HITA,1987; HASENBALG,1979).

Nesse sentido, a maioria dos estudantes negros/pardos oriundos de escolas públicas, ao termino do ensino médio ou durante o seu percurso, são trabalhadores ou gostariam de se inserir rapidamente ao mercado de trabalho, sobretudo pela necessidade de ajudar seus familiares economicamente, pois para essas pessoas a educação é algo importante, porém, não dá o retorno financeiro imediato, contribuindo para que os mesmo tenham uma visão deturpada da educação escolar, acarretando em abandono e repetência escolar.



Os dados particularmente referentes á educação mostravam que os negros repetiam mais as primeiras séries de ensino, evadia mais da escola que os brancos para entrar mais cedo no mercado de trabalho, por conseguinte, em condições mais precárias, funcionando o segundo grau como uma barreira quase que intransponível para essa camada da população-onde menos de um por cento dos negros conseguia a façanha de entrar para a universidade (TEIXEIRA,1997,p.1).

[...] Os pretos e pardos são, em todas as universidades, os contingentes em que estão as mais elevadas proporções de estudantes oriunda de cursos dessa natureza, evidenciando que para uma significativa parcela desses segmentos a prioridade com relação ao curso médio não era a continuação dos estudos em nível mais elevado, mas o ingresso no mercado de trabalho(CARVALHO,2002,p.42).

Porém, de alguns anos para cá muitos estudantes negros estão se inserindo no nível superior, devido, justamente, às políticas afirmativas e ao próprio desejo de muitos jovens se inserirem ao mercado de trabalho qualificado, sendo a qualificação profissional um dos requisitos básico do neocapitalismo globalizado a partir das reservas de vagas por cotas para negros dentro das instituições públicas.

A trajetória educacional e a permanência desses estudantes tornam-se interessantes objetos de reflexão, uma vez que a academia estruturalmente é pensada pra estudantes de uma esfera economicamente mais elevada. Nessa perspectiva, o tempo de estudo e as dificuldades encontradas por estudantes de baixa renda é outra, se comparado o que sempre foi convencionado no interior das universidades. O exemplo disso é que muitos jovens têm que trabalhar durante um turno oposto as aulas para que possam prosseguir seus estudos, que normalmente ocorrem no turno noturno.

Em se tratando do acesso às universidades, para Bowen e Bok(2004), ex-reitores de prestigiosas universidades americanas, em pesquisa realizada, fica evidente decidir quais são os alunos de maior “mérito”, depende do que se esteja tentando realizar em termos educacionais e sociais. “[...] os testes de entrada são insuficientes para julgar competências que venham a garantir sucesso no percurso acadêmico, uma vez que medem apenas alguns desempenhos e potencialidades”.

Decorre daí que muitas pessoas que não conseguem entrar na universidade pública procurem formação em instituições privadas de ensino. Dessa forma, têm que trabalhar mais para conseguirem se manter nessas instituições e, muitas vezes e por diversas razões, formam-se em profissionais de baixa qualificação profissional. Carvalho(2002) salienta que:



[...] essas trajetórias de fato revelam, de forma inquestionável, é que os poucos negros que escreveram sobre a exclusão do negro na educação superior não conseguiram se inserir eles próprios nas instituições universitárias. A ausência, entre os quadros das universidades brasileiras, de acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir com isenção sobre sua própria política racial e de auto avaliar-se adequadamente a esse respeito [...] (CARVALHO, 2002, p.82).

Quando analisamos o perfil de estudantes negros e brancos na escolha de cursos com maior prestígio social e confrontamos com os cursos de menor prestígio, observamos não só as desigualdades entre ricos e pobres, mas uma divisão entre negros e brancos. É um fato que os cursos de ponta são, em linhas gerais, frequentados por jovens brancos e das elites, pois estes dispõem de tempo integral para estudar na medida em que tais cursos funcionam em tempo integral, dessa forma estes estudantes das elites, em sua maioria, são economicamente mantidos por suas famílias. Já os estudantes negros/pardos, em sua maioria devido às condições econômicas, têm mais dificuldade para frequentarem a academia e, dessa forma, optam por curso em um único período, possibilitando-os exercer alguma atividade remunerada no turno oposto.

Além desses obstáculos enfrentados dentro da própria instituição educacional, existe o estigma que muitos estudantes negros cotistas carregam – tanto por parte de seus colegas como de alguns professores –, pois muitos acreditam que tais alunos chegam à academia com profundos déficits econômicos e de aprendizagem o que colocaria a qualidade do ensino oferecido em cheque. Mais uma vez, Carvalho nos lembra que:

[...] um professor pode minar a autoestima de um aluno, de um modo quase definitivo, com um mínimo de ênfase e deixando um mínimo de rastro ou consciência externa de sua ação. E um pequeno conflito ou mero desentendimento no interior dessa hierarquia - às vezes, uma única frase, pode facilmente produzir efeitos devastadores, dada a natureza extremamente delicada, incerta e instável da relação e um aprendiz com um objeto de conhecimento (CARVALHO, 2002, p.94).

Constituindo assim o racismo institucional dentro da universidade, que não é, de maneira alguma, algo imaginário, mas uma questão que atua no campo da desmotivação ou até mesmo resiliência, constringendo, muitas vezes, os estudantes cotistas, pois não se trata apenas de nivelar negros e brancos para que possam empreender uma justa competição. Apesar de considerar a existência de um vácuo entre a capacidade de disputa entre dois grupos,



compreende-se que as diferenças sociais econômicas entre ambas são geradas não somente pela falta de habilidades competitivas, mas também pela adoção de padrões seletivos desiguais, baseados em critérios racistas, que explicam entre outras coisas, como negros com diploma universitário ganhavam um salário inferior ao dos brancos com diploma de segundo grau, para as mesmas funções (WALTERS,1995).

Vale salientar que como trabalhamos com conceitos sobre o preconceito racial é importante deixar claro que tal preconceito está situado no campo subjetivo, sendo demonstrando através de valores, ideias e sentimentos. Já a discriminação racial fica evidente em sua forma de exclusão ao acesso igualitário e ao direito de oportunidades que são oferecidas por conta da cor.

Nesse sentido, há duas formas de discriminação: a direta, que é a prática do racismo explícito, que deixa claro o preconceito e o posicionamento de um indivíduo perante o outro por decorrência da cor ou da classe social; e a indireta, que é um tipo mais sutil de discriminação, que poderia ser, por exemplo, um professor que tenta demonstrar, de diversas maneiras, a incapacidade de seu aluno para estar frequentando determinado curso, e isso é demonstrado, muitas vezes, através da reprovação em uma disciplina, classificando-o como incapaz.

Estas são formas de discriminação que nos levam a dispender reflexões a respeito da verdadeira função das políticas afirmativas no Brasil. Pois as mesmas são uma organização anto política quanto econômica e social que possibilitara uma sociedade mais justa para todos os brasileiros. Segundo Silvério:

Um programa de ações afirmativas exige, pois, que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira; que se restabeçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se encarem os sofrimentos a que tem sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade brasileira (2005, p.174).

CONCLUSÃO

Dessa forma, possibilitaremos um pensamento educacional brasileiro marcado por reflexões e críticas construtivas acerca da história de nossa sociedade e não pautada em suposições sem fundamentos em que a não ascensão do negro está ligada apenas à sua condição de pobreza e não levando em consideração as mazelas sociais que dão origem a discriminação racial.



REFERÊNCIAS

- BERND, Zilé. O que é Negritude. Editora Brasiliensi, Julho/88- 8 anos, 205 títulos. (Coleção primeiros passos, 2 semestre.
- CANDU, Vera Maria (coorde.) Somos Tod@s iguais? Escola discriminação e educação em direitos humanos. Janeiro, DP&A 2003.
- CARDOSO, Nádia. Capítulo II da Dissertação de Mestrado Instituto Steve Biko-Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmção dos Negros no Ensino Superior. Aprovada pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade-, Universidade Estadual da Bahia, em fevereiro de 2005.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso Versus Análise de conteúdo. Revista Texto&Contexto-Enfermagem.2005.
- CAVALHEIRO, Eliane(organizadora). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summes,2001.
- FERES, João Júnior e ZONINSEIN, Jonas (organizadores). Ação Afirmativa e Universidade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade/ organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins,- 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica,2006.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil (Construindo atores sociopolíticos). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.
- QUEIROZ, Delce Mascarenhas (coord).O negro na Universidade. Publicação do programa- A cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA-Salvador: Novas Toque,n.5,2002.
- ROCHA, Décio; DEUSDÀRIA, Bruno. Análise de Conteúdo e análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea vol.7nº2.Rio de Janeiro July/Dec.2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo? São Paulo: Brasiliense,2005.(Coleção Primeiros Passos;7).
- TEIXEIRA, Moema De Poli. Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas,2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO. Caminhos, Histórias e Memórias. 1 Edição. Cruz das Almas: UFRB, 2010.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Daniela dos Santos Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP
E-mail: danepink7@hotmail.com

Larissa Sande de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP.
E-mail: larissasandeoliveira@outlook.com

Rosangela Alves de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP.
E-mail: annyavis@hotmail.com

Suzane Brito de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP.
E-mail: suzanebritto@hotmail.com

Tania Oliveira Moreira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP.
E-mail: tatatovo17@yahoo.com.br

Orientado por Débora Alves Feitosa - Professora adjunta do Centro e Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Subprojeto Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência/ PIBID. E-mail: debyfeitosa@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar o conceito da música na modalidade de ensino da Educação Infantil, para além da sua mera utilização como um instrumento de suporte pedagógico para se aprender conteúdos de outras disciplinas. Levando em consideração a importância da música para o desenvolvimento integral das crianças. A metodologia utilizada neste trabalho foi revisão bibliográfica dos seguintes autores Gohn e Stavracas (2010), Brito (2003) Tabarro (2009) e Nogueira (2003), a fim de contemplar as discussões sobre a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, bem como o próprio Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). A partir dos aportes revisados chegou-se a conclusão que a música é sim um aliado no desenvolvimento infantil, desde que seja utilizado com finalidades diferentes da citada anteriormente, as quais são corriqueiramente usadas nos centros de Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Música. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O texto trazido à discussão neste III Fórum de Licenciaturas da UFRB/ IV Seminário do PIBID UFRB/ I Seminário do PIBID Diversidade da UFRB situa-se no campo da Educação e Diversidade.

Partindo do pressuposto de que os Centros de Educação Infantil vem utilizando a música como forma de recreação, formação de hábitos sociais e comemorações dentro da escola,



mediante as considerações trazidas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), neste trabalho, buscou-se problematizar o conceito da música nessa modalidade de ensino, para além da sua mera utilização como um instrumento de suporte pedagógico para se aprender conteúdos de outras disciplinas.

Levando em consideração que a música é importante no processo de aprendizagem da criança, a partir disso, ela pode e deve ser vista como aliada no desenvolvimento pleno da criança. Sendo que os pequenos que têm a música no seu dia-a-dia poderão se expressar mais facilmente. Além de cantar, eles podem articular não só o brincar, como também o aprender.

O trabalho com a música na educação infantil deve acontecer por meio de atividades que envolvam a música de maneira prazerosa e que explorem a imaginação e a criatividade, assim as crianças crescem, aprendem e passam a compreender o meio que as cercam. E ao entender e reconhecer os benefícios e a importância da música para o desenvolvimento infantil, este artigo se justifica na medida em que está voltado para incitar a discussão sobre a relevância educacional presente na música para a vida escolar das crianças.

Acima de tudo é importante que o educador trilhe seu próprio percurso formativo e esteja aberto a rever e assimilar novos conceitos sobre a utilização da música para crianças, não apenas como ferramenta pedagógica para assimilação de diversos conteúdos, mas perceber a música enquanto uma disciplina dotada de conteúdos próprios a serem aprendidos, dotada de conhecimentos e habilidades tão importantes quanto às outras disciplinas e que propicia a criança o desenvolvimento pleno de seu lado cognitivo, afetivo, motor e emocional. É preciso também que os professores utilizem de diversos estilos musicais, no intuito de não subestimar a capacidade de entendimento da criança.

Como processo de fundamentação teórica do referido trabalho utilizou-se o levantamento bibliográfico, como instrumento metodológico. Com isso pretendeu-se encontrar e dialogar com autores que contemplassem as idéias e discussões aqui mencionadas. Autores como Gohn e Stavracas (2010), Tabarro (2009) e Nogueira (2003), serviram como aporte teórico, bem como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998). Assim, através de discussões teóricas, apresentaremos caminhos para refletirmos sobre a importância de se trabalhar com a música, uma vez que esta possui mecanismos de potencialização no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

O trabalho está elaborado da seguinte maneira: primeiramente elenca-se definições sobre a música, sob a perspectiva dos autores supracitados, em seguida apresenta-se a importância da música para o desenvolvimento infantil, e por fim as considerações.



DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Segundo Brito (2003, p.11) a música “é entendida como um processo contínuo de construção que envolve o perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. Ainda nessa perspectiva Gohn e Stavracas (2010, p. 86), apresentam a música enquanto uma “linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral”. Do ponto de vista das duas concepções citadas percebe-se que a música contribui para que inúmeras formas de expressões sejam exploradas e sentidas pelas crianças, corroborando no processo de desenvolvimento infantil.

Entende-se a música enquanto instrumento propiciador de inúmeros benefícios e pensá-la por esta perspectiva é concebê-la como um importante elemento para construção da aprendizagem, permitindo aos sujeitos reconhecimento do mundo que os cercam, além disso, é também uma maneira de colocar as crianças em contato com outros elementos da cultura.

Já o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.44) refere se à música como a “linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Desta forma, percebe-se que existem muitas definições entorno da música enquanto elemento da cultura humana, algumas destas definições acabam funcionando como complemento da outra. Deste modo, é válido salientar que a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções de cada época e cultura.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sabe-se que o desenvolvimento infantil necessita de inúmeros fatores para seu êxito, e a música é um dos elementos percussores disto, é válido resaltar que ainda nessa perspectiva Gohn (2010, p.86) destaca, a música auxilia na construção do conhecimento, sendo ela necessária na Educação Infantil para auxiliar no pleno desenvolvimento da criança. Atualmente percebe-se que a música vem ganhando espaço nas escolas e tem papel fundamental na aprendizagem, em seus escritos Gohn (2010 p.87) reforça:

Sendo ela uma arte que contribui para o pensamento criativo, vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares.

Compreende-se que os benefícios em utilizar a música na Educação Infantil, vão além de ensinar conteúdos, “considerados” socialmente como bons, o objetivo maior da música para essa



modalidade educacional é promover uma formação integral nas crianças para que elas possam desenvolver seu lado cognitivo, emocional e social. A criança ao ouvir uma música, terá inúmeras percepções corporais ativadas como, por exemplo, audição, concentração, memória, imaginação dentre outros. Tudo isso corrobora para o crescimento e desenvolvimento pleno da criança.

Em uma pesquisa realizada por Tabarro et al.(2009), com 12 parturientes que tiveram seu trabalho de parto acompanhados com as melodias de sua escolha, ao serem entrevistadas no pós-parto, as mães relataram que a música tornou o momento da chegada do bebê ainda mais emocionante, reforçando tal experiência Tabarro et al (2009, p.7) apresenta:

O reconhecimento da música pelo bebê ficou bastante destacado nos discursos das mães; este fato foi mencionado muitas vezes. A música auxiliou também na ambientalização do bebê quando foi necessária a mudança de domicílio ou mesmo ao chegar no domicílio, após a alta da maternidade. [...] Quanto ao alívio das cólicas comuns do recém-nascido, a utilização da música também trouxe benefícios, segundo os relatos. Igualmente, foi significativa o número de referências para a unidade de significado: indutor de calma e tranquilidade para o bebê.

Ver-se neste enunciado que a música pode colaborar efetivamente para o desenvolvimento infantil desde os primeiros momentos de vida da criança. Ao ter o primeiro contato com a escola, na educação infantil a música estará ainda mais presente na vida das crianças, porém existem problemas na utilização da música na escola, tornando-se suporte para a aprendizagem de conteúdos e demarcação da rotina e comemoração de datas festivas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.46) afirma que:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Ainda hoje a utilização da música principalmente nos Centros de Educação Infantil, vem acontecendo de forma equivocada. Vista apenas como suporte pedagógico para outras disciplinas, a utilização da linguagem musical, muitas vezes acontece com a finalidade didática e acaba desconsiderando o principal objetivo desta forma de arte, que é desenvolver a concentração, percepção, o autoconhecimento de si, a memória, o bem estar, a afetividade, dentre outras habilidades nas crianças.

Além dos benefícios já elencados nos parágrafos anteriores, os sons são capazes de aumentar as conexões neurais, produzidos através dos estímulos. Na primeira infância o



encéfalo das crianças praticamente dobra de tamanho, está aí a importância de estimular todo o tempo, contribuindo para o surgimento de novas sinapses, que são os novos aprendizados. Segundo Nogueira (2003, p.1), "Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem".

Outra possibilidade de desenvolvimento na criança com a linguagem musical é a afetividade, na qual certas músicas podem marcar momentos da nossa vida, tornando-se parte da mesma. Além disso, a música ainda aciona no cérebro circuitos cerebrais ligados ao prazer que também faz parte da afetividade. Conforme Nogueira (2003, p.1):

Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Já presenciamos vivências em grupos de professores que, a princípio, não apresentavam memórias de sua primeira infância. Ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionaram-se e passaram a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães.

A música apresenta efeitos significativos na vida das pessoas, possuindo um enorme poder. Ela é uma ponte que nos leva a recordar nossas memórias. É evidente que nem sempre as memórias são boas, no entanto, a música sempre nos traz um sentimento marcante. E por possuir estes benefícios o RCNEI (1998, p.49), pondera que:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Portanto a linguagem musical é uma das mais importantes formas de expressão do ser humano, colaborando imensamente para as áreas cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil, sendo importante não apenas durante a educação infantil, mas durante toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora utilizada com fins dos mais diversos possíveis, a música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela provoca neste último uma sensação de prazer, a acaba funcionando também como uma ponte que possibilita a recordação de momentos bons e/ou ruins. E nas crianças a música provoca ainda mais benefícios, pois nesta fase da vida os encéfalos das crianças ainda estão em fase de desenvolvimento, por conta disso, a música auxilia e muito neste desenvolvimento.



Ao chegar à escola a música torna-se algo constante na vida das crianças, pois é comum nas práticas dos professores da educação Infantil a utilização da música enquanto ferramenta pedagógica, para aquisição de hábitos, comemorações de datas festivas, números cores entre outros. No entanto entende-se a música como elemento cultural que propicia um desenvolvimento pleno nas crianças, desde que seja utilizada com outras finalidades, que não as usadas corriqueiramente nos Centros de Educação.

A partir da revisão bibliográfica pode-se constatar o quanto a linguagem musical é importante para desenvolvimento cognitivo, afetivo, social etc da criança, desde que, sua utilização seja com outras finalidades, não somente para aquisição de conteúdos. Diante disso, é preciso que os professores especialmente nesta etapa da educação repensem as práticas que envolvam a música.

Acima de qualquer argumento, sabe-se que a música é, foi e sempre será uma excelente fonte de comunicação e expressão humana. E mais ainda, é preciso que os educadores utilizem diversos estilos musicais, não somente músicas do domínio público, com a finalidade de não subestimar a capacidade de compreensão da criança, possibilitando o conhecimento de um vasto repertório musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O papel da musica na Educação Infantil**. EccoS Revista Científica. São Paulo, 2010, p.85-103

NOGUEIRA, M. A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>

TABARRO, Camila Sotilo. et al. Efeito da música no trabalho de parto e no recém-nascido. **Revista Esc Enferm USP**. 2010 Disponível em: www.ee.usp.br/reecusp/



EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA: GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Jéssica Maiana Ribeiro dos Santos
jessicagt100@hotmail.com (UFRB-CFP)

Emanoela Sena dos Santos
manu.gcat@hotmail.com (UFRB-CFP)

Lorena Benevides Ramos
lorenabenevides@yahoo.com.br (UFRB-CFP)

Priscila Gomes Dornelles
prisciladornelles@ufrb.edu.br (UFRB-CFP)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como as escolas públicas de ensino fundamental do campo promovem o trabalho pedagógico com os temas gênero e sexualidade. Interessa-nos visibilizar como o contexto escolar do campo é gênero-sexualizado a partir da perspectiva da gestão escolar. Para isso, realizamos uma pesquisa em quatro escolas da zona rural do município de Amargosa/BA, nas quais foram realizadas, entrevistas com duas diretoras responsáveis pelas instituições escolares citadas. As falas das entrevistas foram registradas por escrito a pedido das colaboradoras. O estudo mantém seu enfoque relacionado nas situações pelas quais se evidenciam as questões de gênero e sexualidade, com investimento no estudo e na compreensão da análise de discurso, em uma perspectiva foucaultiana, para o trato do material empírico analisado. A análise destes materiais, nos ajuda a compreender as problemáticas existentes nos espaços escolares daquela região de modo mais compreensivo, articulando ao desenvolvimento efetivo do aprendizado desses sujeitos, quando meninos e meninas se aproximam nas paqueras e jogos de sedução durante o recreio ou em sala de aula. Nesta perspectiva, a realidade mostra que, a educação do campo, frequentemente envolve o gênero e a sexualidade. Dessa forma, a equipe pedagógica, não possui formação para saber lidar com estas questões, o que faz com que as mesmas tentem resolver apenas com conhecimentos prévios e insuficientes sobre esta temática.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade.

INTRODUÇÃO

Na instituição escolar, há consenso em relação à necessidade de trabalhar as questões de gênero e sexualidade nas escolas. As marcas dos acontecimentos concernentes a essas temáticas, registram-se nos corpos que habitam neste espaço em torno de discursos dos discentes, docentes e funcionários, sendo, (re)produzidas no contexto educacional. Nestes pressupostos, Guacira Louro (1997) afirma que as temáticas relacionadas ao gênero e



sexualidade se fazem presentes no espaço escolar, independente do/da professor/a abordar ou não essas questões.

As relações de gênero e sexualidade são produzidas socialmente e adentram no espaço escolar por meio de conversas, gestos, piadas e brincadeiras, a todo tempo pronunciadas. Geralmente, estes aspectos diários indicam que há uma lógica de organização social dentro e fora da escola reafirmadas por meio dos discursos heteronormativos, e pesquisadores/as têm destinado seus estudos para visibilizar este contexto normativo.

Com base nos estudos feministas, em diálogo com a produção foucaultiana, e assumindo uma vertente pós-estruturalista, o presente artigo tem como objetivo visibilizar como se dão as relações de gênero e de sexualidade em quatro escolas públicas da zona rural de Amargosa/BA. De modo principal, nos interessa problematizar como o trato de gênero e sexualidade são abordadas nessas instituições escolares na Gestão dessas instituições escolares. Para o objetivo deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com a Gestão da mesma. Os processos utilizados serão apresentados na seção subsequente.

EDUCAÇÃO E NORMA

Em linhas gerais, ao fazer referência ao masculino e ao feminino, entende-se que estes, diferem-se biologicamente. No entanto, assumindo uma posição feminista, envolvida na compreensão sócio-cultural das relações de gênero, argumentamos que, não são as características biológicas que diferenciam o masculino e feminino, mas o modo como estas características são impostas, modeladas e naturalizadas socialmente, “no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2004, p. 3), com classificações e divisões unicamente em dois termos determinantes para o masculino e feminino, “o sexo e o gênero são construções culturais fantasmáticas, que dão contorno e definição ao corpo”. (BUTTLER, 2008, p. 6).

Trata-se, portanto, do sexo como funcionamento de uma norma que determina as características relacionadas a estes indivíduos, distinguindo-os e decidindo comportamentos adequados e apropriados para cada gênero separadamente, visto que o gênero binário é a sua base de funcionamento. Neste processo de desenvolvimento, mediante a “um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18), essas classificações de gênero binárias são atribuídas aos sujeitos como masculino e feminino.



Com isso, exemplificamos que a construção dicotômica dos corpos ainda encontra-se presente em algumas práticas escolares, tais como: cartazes rosa para meninas e azul para meninos, na distribuição da merenda onde meninas realizam o lanche junto com meninas e meninos com meninos. Compreendemos que “a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais e generificadas dos/as estudantes” (BRITZMAN, 1996, p. 72).

Em acordo com esta posição, é notável a generificação binária no contexto escolar, nas práticas escolares em geral e, especificamente, nas escolas do campo. Este processo gera alguns/as alunos/as enquadrados/as em uma naturalização do gênero binário e oposicional, a qual normatiza e regula os corpos no contexto escolar. Essas normas apresentam características distintivas e oposicionais entre o masculino e feminino, nomeando-os, moldando-os e adequando-os numa perspectiva heteronormativa. Guacira Lopes Louro (2009), nos ajuda a compreender este processo:

[...] seu status de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de naturalidade são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89).

A heteronormatividade une dois termos: Heterossexualidade e norma. Essas dimensões atribuem aos indivíduos valores normativos, condutas específicas para o masculino e feminino, e, sobretudo, desejos projetados de acordo com esta conduta pela qual ambos deverão adotar no meio social.

Acentuamos aqui, que as instituições sociais fazem parte do processo de constituição do sujeito, logo, “(através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre o gênero” (LOURO, 1997, p.28), principalmente, mediante normas estabelecidas através de atividades cotidianas que instituem os modos a serem seguidos pelo sujeito no contexto social. Seguindo esses pressupostos, entende-se que “[...] estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 29), constituindo assim uma normalidade dentro dos padrões sociais tendo em vista o que se encontra dentro dos moldes heterossexuais.



Os relatos referenciados mostram que as fronteiras entre os gêneros/sexo estão sendo atravessadas por práticas dos sujeitos no contexto educacional. Contudo, no contexto das escolas pesquisadas, a sexualidade é algo neutro e mascarado, e ainda exerce a manutenção da hierarquização das masculinidades e feminilidades, em que, as várias identidades sexuais são estigmatizadas. “O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em sistemas binários” (LOURO, 2007, pg. 28), portanto, aceitar que as fronteiras do gênero e sexualidade estão sendo atravessadas, e que alguns sujeitos habitam nesta fronteira, ainda é um desafio para a escola, currículos, educadores e educadoras, os quais aparentam-se, inseguros ao serem instigados/as, a terem que encarar estas questões que até então eram respostas seguras e estáveis.

Desse modo, vivemos rodeados de uma heterossexualidade naturalizada que, além de regular os gêneros, ocasiona uma diferenciação entre os mesmos por meio de práticas, classificações hierarquizando-os nos modos de agir, pensar e portar-se no ambiente escolar, um ambiente que regula e apropria-se de discursos que reforçam condutas direcionadas aos gêneros masculino e feminino no campo do saber. O jogo dessas condutas constituídas pelas dicotomias que difere o masculino do feminino remete-nos a pensar o detrimento do feminino, sendo este designado à lógica da reprodução, do privado, e sentimentalismo, assim, romper essas homogeneidades do gênero feminino, seria “abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”. (LOURO, 1997, p. 34).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

No período de 2013 a 2014, tivemos como intuito realizar entrevistas com a equipe diretiva de 04 (quatro) escolas da zona rural de Amargosa-BA; sendo 02(duas) do Ensino Infantil e 02(duas) do Ensino Fundamental, localizadas no bairro Barreiros (matutino e vespertino); Mata das Covas (Matutino e Vespertino), Artur de Almeida Passos no Tabuleiro da Lagoa Queimada (Matutino) e Senador de Alfar (Matutino). Para dar início a esta nova fase da pesquisa, no primeiro momento foi preciso acionar a Secretaria de Educação do Município de Amargosa. Ao contatar esta instituição, buscamos a anuência da Secretaria de Educação, autorizando a realização da pesquisa. Neste primeiro contato, negociamos a necessidade de diálogo sobre a pesquisa com diretores/as, vice-diretores/as e coordenadores/as das escolas. Da garantia e segurança de que as colaboradoras não serão identificadas e que se manterá o caráter



confidencial e anônimo das informações, no corpus da discussão da pesquisa, as diretoras serão nomeadas como (diretora um) e (diretora dois).

Após o contato com a Secretaria Municipal de Educação, fomos apresentadas às duas coordenadoras das Escolas do campo, as quais nos informaram a cerca do funcionamento das escolas. Importa situar que as escolas regidas por estas profissionais estavam localizadas na zona rural da cidade de Amargosa. Foram quatro escolas divididas em dois núcleos: A e B, sendo, uma coordenadora para cada núcleo, condicionando assim, a realização da pesquisa aos momentos em que estas colegas gestoras estavam visitando as escolas selecionadas.

É importante informar que como proposta metodológica, a realização desta pesquisa é constituída por meio da pesquisa qualitativa, a qual:

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais [...]. (UWE FLICK, 2008, p. 16).

A realização da pesquisa consistiu em observações registradas em diário de campo, e dados visíveis da pesquisa concernentes ao gênero e sexualidade nos espaços escolar nas relações entre meninos/as. Nas entrevistas, as falas foram registradas por escrito, por conta de algumas situações citadas pelas diretoras. Foi feito o acordo com a aplicação do questionário, em que, a pesquisadora responsável pela pesquisa com a gestão escolar registraria as respostas por escrito.

Assim foi feito, após as observações nas escolas e conversa com as mesmas, foi sendo negociadas as datas diferentes a entrega do Termo de Livre e Esclarecimento e a realização da aplicação do questionário, o qual, de acordo com Parasuraman (1991), é um conjunto de questões pelas quais são necessárias para adquirir dados necessários para atingir os objetivos da pesquisa.

Este movimento metodológico nos permitiu compreender como as escolas públicas da Zona Rural de Amargosa promovem o trato com o gênero e a sexualidade na escola a partir da escuta dos relatos das diretoras escolar. É importante ressaltar que as informações produzidas no decorrer da realização da pesquisa foram analisadas via análise do discurso foucaultiano.



ANÁLISE DE DADOS

A gestão escolar dedica-se ao cumprimento dos encargos estabelecidos na instituição de ensino, não se restringindo apenas a administração deste espaço, mas como agenciador de mudanças e, sobretudo, meios para a articulação e integração da escola tanto para com a família quanto para com a comunidade.

No envolvimento com as observações no campo, foi notável que ao nascer com características biológicas ditas de uma mulher, as meninas recebem as ocupações de brincar com as amigas de casinha, boneca, agir com docilidade e delicadeza, além disso, são levadas a estudar e obter boas notas; os meninos são conduzidos a brincar com meninos de bolinhas de gude, carro, polícia, trabalharem fora do ambiente doméstico e agir com força e firmeza e não são tão cobrados a respeito dos estudos. No que se refere ao desempenho escolar, as duas diretoras entrevistadas afirmaram em suas falas que, as meninas apresentam um melhor rendimento, contudo, a respeito dessa afirmação, trago a fala de uma das delas referente à questão de o fato de “ser menino” ou “ser menina” interfere nos resultados escolares finais.

Diretora (dois)- Creio que o fato de ser menino ou menina não é que interfere, mas a questão das meninas serem mais cobradas a estudarem e terem bons resultados, tanto pela família, como pela escola, como se as meninas tem que ter bons rendimentos e os meninos não são tão cobrados. (Questionário, 17/06/2014.)

A atribuição de procedimentos e condutas esperadas na vivência do sujeito tanto no gênero quanto ao desejo sexual, faz com que os mesmos sejam projetados a seguir as condutas de acordo com os padrões (hetero)determinados. Retratamos esta afirmação concernente às condutas do sujeito, através da fala de uma aluna em uma conversa, no momento de observação em uma das escolas do campo.

Uma das meninas a todo o momento alegava que as meninas não podem entrar no banheiro dos meninos porque “homem é homem e mulher é mulher”. (Diário de campo, 20 de novembro de 2013).

Por meio desta (hetero) regulação, que aquela em que não escolhe entrar no banheiro de meninas, brincar com meninas, vestir rosa, ou brincar de bonecas, é tida como menina macho e/ou também como desvio de uma heterossexualidade construída como natural. Através dos mesmos mecanismos normativos, aquele menino que não entra no banheiro masculino, prefere brincar com meninas e não gosta de azul é tido como “menininha”. Tais



circunstâncias adotam uma heteronormatividade compulsória em que os modos de se viver as masculinidades e as feminilidades devem seguir padrões diferenciados e opostos, os quais gerariam, conseqüentemente, um desejo complementar entre estes dois pólos, naturalizando a heterossexualidade como modo de experiência social com o desejo.

A sexualidade tem sido algo indissociável do espaço educacional, sendo, frequentemente afluída na relação entre meninas/meninas; meninas/meninos; e meninos/meninos por meio de gestos, enunciados e, sobretudo, ocorrências de variados modos, de tal modo, afirma Guacira Louro (1997, p. 85) que, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir””. No entanto, nas escolas do campo pesquisadas, a sexualidade aparece como uma temática polêmica para ser discutida no espaço escolar. Para os pais dos/as alunos/as, falar sobre sexualidade e diversidade sexual na escola é falar de ousadia, é algo sério, pois, desperta a sexualidade e a homossexualidade nas crianças. Esclarecemos esta afirmação com a fala de uma das diretoras:

Diretora (um)- Por se tratar de alunos menores, esses assuntos não são discutidos, mesmo porque seria muito polêmico dentro do contexto cultural rural. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Diretora (um)- Falar de homossexualidade é um desafio, pois, os pais constantemente irão achar que estamos despertando a sexualidade em seus filhos. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Uma das dificuldades enfrentadas pela gestão escolar está relacionada à falta de formação e a incompreensão por parte dos pais dos/as alunos/as, já que, no senso comum, alguns discursos produzem uma compreensão de que tratar destas temáticas com os/as alunos/as é fazer com que se aflore a sexualidade dos mesmos. Contudo, a temática sexualidade é discutida nas escolas, apenas quando advém alguma situação. Com isso, evidenciamos que os discursos de senso comum não podem ser maiores do que o compromisso da escola em ensinar educação e sexualidade, nem com os marcos legais nacionais inscritos nos PCN e/ou da nossa vertente política feminista que discute a ampliação das possibilidades de experiência do sujeito e não restrições de gênero e de sexualidade.

Diretora (um)- Trabalha bastante com a questão do respeito às diferenças. Nas séries maiores, a professora leva reportagens. OBS.: Quando ocorre alguma situação, justamente por ser polêmica, (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014),



“Essa presença da sexualidade independe dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares” (LOURO, 1997, p. 85). Assim sendo, no contexto escolar das quatro escolas pesquisadas e observadas existem situações frequentes que envolvem a sexualidade. Na fala das duas diretoras é possível retratar essas situações:

Diretora (dois)- Em mais de uma escola percebemos alunos com comportamento diferenciado, no jeito de ser, de andar, falar ou reagir diante de situações, e, às vezes, os colegas percebem e colocam alguns apelidos de momento, mas que não são fixados. (QUESTIONÁRIO, 17/06/2014).

Diretora (um)- As meninas costumam vir arrumadas, bem maquiadas para chamar a atenção dos meninos... Os meninos gostam mais de brincar, de malandragem, mas, não na intenção da sexualidade, as meninas que costumam atiça-los, durante os intervalos e até na sala de aula a gente percebe. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Diretora (um)- Às vezes observo alguns meninos olhando para outro menino diferente, e meninas também. Não se pode fazer nada porque se formos trabalhar os pais vêm para porta da escola. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Diretora (um)- Houve uma atividade que iria ser feita na biblioteca, duas alunas não quiseram ir e o restante da turma foi. Depois a “pró” voltou para ver como estava a atividade que ela deixou para que as alunas fizessem e, ao chegar, se deparou com uma [aluna] em cima da outra fazendo carícias pelo corpo. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Como a gestão encaminha estas situações:

Diretora (dois) Os professores chamam e conversa com os alunos. Primeiro é a orientação coletiva e depois a individual. Os encaminhamentos são conversa com a direção e com os pais e, se o caso for mais extremo, levamos as anotações para o livro de ocorrência. Outros casos mais graves são encaminhados para atendimento com a psicóloga. (QUESTIONÁRIO, 11/05/2014).

Diretora (dois)- A gestão sempre procura orientar a nunca chamar muita atenção diante de uma situação, como se fosse algo negativo, absurdo e, sim, conversar naturalmente explicando a situação. (QUESTIONÁRIO, 17/06/2014).

Estes mecanismos escolares, muitas vezes, atuam no funcionamento da heteronorma – organizada também pelo sexismo (com o homem sendo colocado como referência, como no caso acima), pela homofobia – diminuição da homossexualidade como uma forma de vida e existência possível.



Os indivíduos que não vivem a sexualidade dentro dos padrões são alvos de crítica e gozação pela maneira que portam. É como se houvesse um modo hegemônico de se viver a masculinidade, com comportamento os esperados e padronizados. No entanto, destacamos que não há uma maneira fixa de se viver as masculinidades e as feminilidades, uma vez que, a categoria “gênero” e “sexualidade” vem passando por transformações. Referimo-nos ao fato de que não há uma identidade fixa, pronta e acabada, o gênero e a sexualidade são um processo de construção contínuo desde o nascimento até ao longo da vida do indivíduo. Partindo destes pressupostos, seguimos a concepção de (LOURO, 1997), quando a mesma argumenta sobre as diferentes formas de se viver as masculinidades e feminilidades, de modo que se possa romper com o binarismo e problematizar as instituições sociais que moldam, padronizam e rotulam os corpos, assim:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (Louro 2008, pg.18).

Guacira Louro (2007) chama a alerta para o modo com que os educadores enfrentam a discussão da sexualidade, uma vez que, muitos pensam que ao deixar de tratar destas questões, estarão fazendo com que a sexualidade não adentre os muros da escola. Contudo, esta não é a realidade pelas quais foram retratadas. A realidade mostra que nas escolas do campo, assim como as escolas da cidade, encontram-se presente situações frequentes que envolvem a sexualidade. Apesar disso, a equipe pedagógica, não possui formação para o saber lidar com estas questões, o que faz com que as mesmas tentem resolver apenas com conhecimentos prévios e insuficientes sobre esta temática, o que carece de formações que ás ofereça subsídios para saber como realmente lidar com estas situações.

Diretora (um)- [...] é um tema pouco abordado, e precisa ser discutido com os pais dos alunos, e incluso nos PPP'S.

De tal modo, a realidade apresenta que, não há, e nem houve programas ou projetos que discutam a sexualidade com a comunidade escolar. Com isso, percebe-se a importância de uma formação continuada com toda equipe que trabalham na educação em relação às temáticas gênero e sexualidade. Seguindo esses pressupostos, todavia, ao entendermos a instituição escolar como um espaço construtor de identidades, remete-nos a repensar os processos de



naturalização das desigualdades de gênero-sexualidade, e conseqüentemente, na invisibilidade e no silenciamento dessas práticas nos arredores escolares, tendo em vista que, regula os sujeitos de formas distintas, demarcando modelos estabelecidos tidos como normais para o ser menino e ser menina, introduzindo por meio dos discursos sociais padrões heteronormativos alicerçados numa “formação de homens e mulheres “de verdade”. Louro (2000, p. 11).

CONCLUSÃO

No contexto educacional, o processo pedagógico não se encontra atento às situações de gênero e sexualidade, trabalhando através de práticas sexistas na divisão dos padrões adequados para o masculino e feminino no contexto educacional. A partir da problematização dos relatos da equipe pedagógica, notou-se que “essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares”. (Louro, 1997, p. 81).

O contexto das escolas pesquisadas reflete uma produção de processos normalizadores na reprodução das normas de gênero alicerçadas em uma matriz heterossexual, ancorada nas construções culturais, institucionais e linguísticas geradas no interior das relações de saber-poder. Não obstante, esse espaço heteronormativo produz “uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos”. (Louro, 2000, p. 45), nos ordenamentos em que meninos e meninas precisam adequar-se nos modos determinantes para cada gênero, sendo, os que não se adequam tachados com apelidos, ou intolerância por parte de colegas.

Assim, ao entendermos que essas temáticas perpassam o espaço escolar através de práticas e discursos que contribuem para a construção identitária dos sujeitos, destacamos que reconhecer a diversidade significa, portanto, compreender que o espaço escolar, além de transmitir conhecimentos, participa da produção de masculinidades e feminilidades seguindo “os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (Mayer, 200, p. 96). De tal modo, isso nos mostra a importância de atentarmos em problematizar a importância de uma política pedagógica e curricular nas escolas, comprometida com o trato das questões de gênero e sexualidade a fim de pautarmos uma escola efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Miguel Vale De. **Do feminismo a Judith Butler**. In: Conferência, Círculo “Pensamento Crítico Contemporâneo”, Le Monde Diplomatique / Fábrica Braço de Prata, 5 de abril de 2008.

BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, v. 21, n. 1. Porto Alegre, jan./jul, 1996.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1997

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI, UNESCO, 2009, p.85-95.

_____. Pedagogias da sexualidade. In _____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p.7-34.

_____. **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre RS: Edunisc & Sinodal, 2000, 242p.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991. Disponível em: < http://www.fecap.br/adm_online/art11/animal.htm>. Acesso em: 24 de abr. de 2013.

UWE, Flick. O que é pesquisa qualitativa? - **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Ed S.A, 2008.



SANKOFA: A FRENTE NEGRA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 30 DO SÉCULO XX

Tairine Cristina Santana de Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Centro de Formação de Professores - CFP
cristina_tay@hotmail.com

Dyane Brito Reis
Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Centro de Formação de Professores - CFP

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da Frente Negra Brasileira - FNB, enquanto um movimento de resistência e luta para a população negra da década de 30 no século XX. Busca-se também propor um olhar para a história, este, seria o olhar Sankofa que propõe a ressignificação do passado para compreender o presente e a partir disso, construir meios educativos, reflexivos para transformá-lo. Para realização deste trabalho foi feito um levantamento bibliográfico acerca dos textos e registros produzidos sobre o Movimento Negro no Brasil na década de 30. Então contamos com referenciais de SANTOS (2007) com pesquisas sobre movimento negro, educação e políticas afirmativas, bem como NASCIMENTO (1994) com um trabalho sobre o conceito de Sankofa e problematizações acerca das relações raciais. Corroborando com a pesquisa, temos OLIVEIRA (2002) que discute a FNB e seus aspectos políticos, e DOMINGUES (2008) que discute também sobre a importância da Frente para a educação da “população de cor”. A FNB teve importante papel para a afirmação e educação da “população de cor”, este movimento foi um marco na história do movimento negro no período pós-abolição. Destarte, a luta por educação trouxe significativas mudanças no campo social, racial e político, já que a discriminação racial negava aos negros e negras direitos que hoje são considerados básicos e fundamentais para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Sankofa. Frente Negra Brasileira. Educação.

INTRODUÇÃO

A história das sociedades é marcada por conflitos, guerras, batalhas, conquistas e sonhos, nesse sentido, para compreender minimamente as tensões, elementos e consequências de tais ações conflituosas e (des) construtivas é preciso que retomemos a história. Não estamos nos referindo aqui ao passado numa perspectiva hegemônica, ou seja, conhecer a história a partir de um ponto de vista centrado nas elites e heroínas (heróis) brancas (os), mas propondo a perspectiva descolonizadora de perceber e analisar a história.

A história do povo negro, mediante contato com outras raças – raça no sentido político e social - foi marcada pela sua inferiorização e desumanização. Estudos realizados por pesquisadoras (es) negras (os), vem desconstruindo esta visão de superioridade entre uma raça



e outra. A concepção de que existe uma hierarquia entre povos, construiu social e historicamente sociedades e culturas supervalorizadas de um lado e inferiorizadas de outro, assim como ideologias e teorias que ratificaram e permitiram a manutenção dessa crença.

Os estudos de Moore (2007), apresentam interessantes contribuições para compreendermos a história do racismo na humanidade, o autor no seu livro *Racismo e Sociedade* traz contribuições importantes, por meios de pesquisas, sobre as primeiras evidências do racismo o que o mesmo conceitua como proto-racismo. O proto-racismo seria assim, as práticas e relações estabelecidas entre negras (os) e brancas (os) em na Grécia Antiga e Roma, a partir de um ponto de vista europeu. Dessa forma, as teorias que acreditavam na inferioridade das (os) negras (os), baseavam-se a priori no fenótipo como marcador fundante de práticas discriminatórias, uma delas foi os estudos da fisionomia. Os fisionomistas acreditavam que a aparência física, o fenótipo, era determinante sobre um povo, assim acreditavam que o povo negro era inferior pois não possuíam as características físicas dos brancos que representavam coragem, bondade e inteligência.

Para compreender o racismo, e que este ganha e reconfigura mecanismos simbólicos e práticos de produção, faz-se necessário o resgate histórico das bases epistemológicas para que possamos criar possibilidades para o desvelamento de uma consciência histórica. Para dialogarmos sobre a consciência histórica, contaremos com as contribuições de Rüsen (2001), segundo ele [...] *soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.*(RÜSEN, 2001 *apud* ALVES, p. 1-2, 2007)

Assim, compreende-se que a consciência histórica faz parte da construção de uma visão de mundo, situando-se, dessa forma, no tempo histórico e de que maneiras os acontecimentos passados influenciam/ determinam o presente. Esta consciência nos permite refletir que o Ser além de sujeito histórico é também a possibilidade de transformações social, tendo em vista que a criticidade perpassa também a noção de Ser.

Tendo em vista que a história do povo negro foi marcada pelas ideologias e práticas racistas, é que também faz-se necessário o resgate de uma história negada. O que salientamos aqui é a importância que negras (os) conheçam nossa história numa perspectiva não eurocêntrica e hegemônica. Portanto, resgatar a história é também fazer com que todas (os) tenham acesso e construa possibilidades de compreender as relações de poder que perpassa raça, classe, gênero, religião e etc.. Nesse sentido, que o resgate de um passado negado,



sepultado e marginalizado traduz a importância que a perspectiva tem Sankofa de compreender a história, bem como e valorizá-la sob a ótica das relações raciais.

A palavra Sankofa de origem africana, apresenta conceito filosófico e possui grande representatividade para a cultura africana, como por exemplo, os povos de Akan. Sua etimologia está atrelada a duas outras palavras, são elas Sanko = voltar e fá = buscar, trazer, sendo assim, o ideograma Sankofa configura-se como um resgate, algo que precisa ser resgatado, pois foi “deixado para trás”.



Na figura acima, temos uma representação do ideograma Sankofa. O pássaro com a cabeça voltada para trás representa exatamente a volta ao passado, o resgate da história, salientamos ainda que, não basta apenas ter uma consciência voltada pra trás como também faz-se necessário a projeção do futuro – representado por um feto – e compreensão do presente. Porém, tal projeto e compreensão se dá, essencialmente, na medida que é possível desenvolver uma consciência histórica.

Nessa perspectiva, o ideograma Sankofa faz parte do sistema de símbolos e conceitos gráficos que são chamados de Adinkra, que possuem significados complexos e expressam conceitos filosóficos (NASCIMENTO, 1994). Para compreender o significado e a representatividade que possui a palavra Sankofa, é necessário levar em conta os aspectos culturais, históricos e mitológicos desses povos.

De acordo com Nascimento (1994),

[...] *Sankofa* pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, chamado adinkra. Cada ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado através de ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. [...] O ideograma *sankofa* significa “voltar e apanhar de novo. Aprender do passado, construir sobre as fundações do passado [...]” (NASCIMENTO, 1994, p.21)



Assim, a volta ao passado não é para ficar somente preso a ele, o que propõe o Sankofa é um resgate da história, já que as histórias de negras e negros foram marcadas pela não valorização da cultura africana e afro brasileira, pela negação de uma história contada na perspectiva da (o) própria negra (o). O resgate do passado para ressignificar a história faz-se necessário nesse sentido, é preciso que se construa novas perspectivas de históricas que estejam a atreladas a valorização e afirmação da cultura e história africana e afro brasileira.

Uma história não hegemônica, ou seja, que não esteja interessada numa padronização e único ponto de vista, uma história que rompe com a concepção eurocêntrica de pensar e ver o mundo, as relações. Nessa perspectiva, uma alternativa de trabalho que envolva o resgate e ressignificação da história pode dar-se-á por meio da afrocentricidade. O Afrocentrismo constitui-se como fator chave para a perspectiva Sankofa, é justamente a volta ao passado a partir de uma ótica que valorize, reconheça e afirme a cultura e história do povo negro. Diferentemente do eurocentrismo, o afrocentrismo não se (re) produz como prática de hierarquização cultural – saberes, práticas, história, valores, crenças – nem tampouco uma lógica de (re) produção discriminatória e excludente.

O afrocentrismo é uma crítica ao eurocentrismo presente em nossa sociedade, segundo Nascimento (1996) “o afrocentrismo consiste na construção de uma perspectiva africana, síntese dos sistemas ontológicos e epistemológicos de diversos grupos”. Dessa maneira, a afrocentricidade não se fundamenta na premissa de hierarquização de povos, mas reconhecimento da importância de todos os povos com respeito às diferenças.

A imprensa negra e a Frente Negra Brasileira

Sendo a história do povo negro marcada pela força das ideologias discriminatórias (Freire, 2001), fez-se necessário que no momento em que a abolição da escravatura no Brasil, as (os) negras (os) lutassem contra o racismo.

Como forma de resistência e denúncia das situações de racismo vivenciada pelo povo negro, surge a imprensa negra no Brasil na década de 30, do século XX. A expressão imprensa negra vem no sentido de evidenciar que através do jornalismo protagonizado por negros, o povo – negro – teve a iniciativa, de maneira organizada, de constitui uma imprensa voltada para lutar contra o racismo.

Nessa perspectiva, os jornais deste período - bastante predominante em São Paulo e no Rio e Janeiro – eram instrumentos de resistência que expressavam uma representação social para além do estético. Afinal, eram negras (os) que além de denunciar o racismo organizavam-se



coletivamente para lutar contra a discriminação. Surge também, para externalizar as experiências vividas pelo povo negro, como também diversos artigos que tinham como foco a questão racial, já que a imprensa comercial não atribuía importância para matérias de caráter político que denunciava o racismo e mostrava a realidade da desigualdade racial.

Um deles, era o jornal *A Voz da Raça*, que pertencia a Frente Negra Brasileira denunciava e reivindicava por uma sociedade em que as (os) negras (os) tivessem oportunidades de integrar-se a sociedade assim como as (os) brancas (os). A Frente Negra Brasileira (FNB) foi o primeiro movimento negro organizado e com filiações em todo Brasil (Santos, 2007).

Em 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo surge a Frente Negra Brasileira por meio da articulação entre editores de jornais, produtores e organizadores do Centro Cívico Palmares. Mas apenas em 12 de outubro de 1931 que o Estatuto da Frente foi aprovado na presença de cerca de mil pessoas, sendo que sua atuação perdurou cerca de 6 anos em São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, em ambos os espaços a bandeira de luta da FNB era a valorização moral dos negros e a garantia de uma educação de qualidade. De acordo com o Estatuto da Frente nos artigos 3º (terceiro) e 5º (quinto),

Art. 3º - A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física: assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. [...] Art. 5º - Todos os meios legais de organização necessários à consecução dos fins da Frente Negra Brasileira serão distribuídos em tantos departamentos de ação quantos forem precisos, constando de regulamento especial. (BARBOSA, 1998, p.111)

Dentro da FNB existiam diversos departamentos, no qual cada um era responsável por deliberar e agir sobre determinadas negligências que o povo negro era submetido. O departamento responsável pelas ações de alfabetização era o de Instrução e Cultura, que depois passou a ser chamado de Departamento de Instrução. A reivindicação por educação para as (os) negras (os) era mais uma, e talvez, a mais importante bandeira de luta da FNB, já que eram impossibilitados de frequentar a escola pública e até mesmo as escolas privadas, consequência de uma sociedade racista e eurocêntrica. Assim, era necessário que na década de 30 grupos se mobilizassem para lutar contra todas as formas de opressão que assolava o povo.

Neste sentido, foi necessário que a FNB dentro do Departamento de Instrução desenvolvesse mecanismos de lutas contra o racismo e garantir que o povo negro tivesse acesso aos conhecimentos básicos, como a alfabetização por exemplo. A este departamento, coube a



iniciativa de criar um curso de alfabetização de jovens e adultos, é importante ressaltar que a escola da Frente Negra atendia também não negros (brancos e outros), que se encontravam numa conjuntura de negação à educação e outras necessidades básicas.

A educação era vista como forma de ascensão moral para as (os) negras (os), dessa forma era necessário que a consciência sobre a importância do estudo fosse algo disseminado entre seus pares, assim, a FNB utilizava-se jornal – *A Voz da Raça* - para alertá-los e politizá-los. Tais publicações eram direcionadas ao povo negro, trazemos aqui um exemplo: “Eduquemos mais e mais nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações.” (*A Voz da Raça*, 28 out. 1933, p. 2 *apud* Santos, 2007, p. 522). O movimento negro do século XX da década de 30 compreendia a relevância que o acesso à educação formal tinha para as pessoas que historicamente foram negadas.

Denunciar o racismo não bastava mais, era necessária ação. Os movimentos negros de diversas maneiras buscaram quebrar com essa ideia de inferioridade que foi construída desde a antiguidade com o proto-racismo (Moore, 2007). Foi importante e estratégico construir uma nova forma de pensar e agir sobre, ou seja, transformar a realidade por meio de ação. Não distante disso, a FNB criou curso de alfabetização de jovens e adultos. Gomes (1997) aponta em seu estudo que,

A fase de denúncia nunca sairá da luta do povo negro. É preciso denunciar o racismo. Sempre. Entretanto, o amadurecimento da militância negra foi mostrado que além de denunciar era necessário, também, apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação dos professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira.” (GOMES, 1997, p. 21)

Corroborando com Gomes (1997), compreendemos a importância dos movimentos negros para as conquistas de direitos, é importante frisar também que as práticas alternativas de luta devem fazer parte da militância, tanto em aspectos teóricos quanto práticos.

Em meio a tantas demandas sociais, o jornal, os clubes, os bailes e os cursos, a prioridade ainda assim era a educação. Não podemos deixar de citar que a FNB criou não apenas o curso de alfabetização, que chamavam de Educação Moral e Cívica, como também um projeto intitulado Liceu dos Palmares que tinha como finalidade ministrar o ensino primário, secundário, comercial e ginásial para a “população de cor” (SANTOS, 2007, p. 523-524).

O sistema de organização do ensino era por meio da junção de várias séries, conhecido como classes multisseriadas,



O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. (SANTOS e MOURA, 2010, p. 02)

As classes multisseriadas contemplavam pessoas de várias idades na mesma turma ou sala. Muitos jovens alfabetizaram-se por meio desta modalidade de ensino na década de 30, já que não teve a oportunidade de estudar regulamentemente nas escolas.

Preocupados com as famílias das (os) estudantes que estudavam na escola da FNB, foi construída uma comissão feminina chamada de Cruzada Feminina para prover dos materiais didáticos e uniformes das pessoas, reduzindo ao máximo os possíveis gastos que as famílias não tinham condições de pagar. A Frente promovia campanhas para poder arrecadar dinheiro e os filiados também contribuíam com o caixa já que não existia financiamento das atividades desenvolvidas.

A partir do ano de 1934, as escolas mantidas e organizadas pela Frente passaram a ter professores pagos pelo Estado, mas vale ressaltar que apenas os professores do ensino primário eram contemplados com pagamento de salários, para os outros níveis como, por exemplo, o secundário, os professores eram leigos e ensinavam voluntariamente. Eram duas professoras nomeadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para ensinar na escola, elas se chamavam Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro (DOMINGUES, 2008, p. 525).

Para acompanhar as aulas/o ensino destas escolas no estado de São Paulo, passou-se a ser inspecionada pela secretaria de educação. A escola recebia a visita do inspetor constantemente, até mesmo quatro vezes ao mês, já as outras escolas só recebiam a visita do mesmo duas vezes ao ano. Era rigorosa a forma como o estado de São Paulo acompanhava a escola, a Frente ainda teve que estabelecer a aplicação de exames finais e mais rigor no sistema de avaliação, a partir daí a escola passou a ter também os boletins escolares.

Ainda com muitos desafios e dificuldades a educação era bandeira de luta para a Frente. A leitura era uma prática bastante valorizada, “eram instrumento de elevação intelectual e cultural da população de cor” (DOMINGUES, 2008, p.528). Para ampliar ainda mais sua atuação, a Frente criou uma biblioteca no qual conseguiu algumas doações de livros, inclusive os considerados clássicos, já em 1937 os professores sugeriram uma campanha para arrecadar livros infantis e montar uma biblioteca infantil para as crianças.



Vale ressaltar que a FNB não era a única organização que oferecia cursos de formação para a “população de cor”, naquele período o Clube Recreativo também possuíam uma escola. Além disso, a Frente sempre anunciava em seus jornais a importância da instrução (educação) e convidava outras organizações a fazerem o mesmo pela “população de cor”.

Em 1936, os fretenegrinos resolveram criar um partido. O Partido da Frente Negra Brasileira foi criado e registrado pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral, mas com o advento do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, foi determinado o fechamento de todos os partidos em dezembro de 1937.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira é marcada por conflitos entre povos e luta por direitos. Conflitos estes que marcam a percepção de *Brasis* e fundamentam ideologias discriminatórias e de resistências. Há muito que se questionar sobre a “formação” da sociedade brasileira, a história contada de um ponto de vista eurocêntrico dá margem a uma única visão de mundo, de cultura.

Nesse sentido, que este trabalho sobre o resgate da atuação do movimento negro no Brasil surge, como proposta de romper com a visão eurocêntrica de ver a história e compreender as relações de poder que influenciaram a construção de uma consciência histórica. De que maneira o movimento negro no Brasil contribuiu para a educação do povo negro? Como tem se desenvolvido esta atuação na contemporaneidade na Bahia?

Dessa maneira, acreditamos na importância que o movimento negro teve/tem para conquistas e garantias dos direitos do povo negro e de suas ações sócio - educativas não formais e formais, no trabalho com a militância negra, na luta contra o racismo, na construção da identidade negra, valorização e afirmação da cultura e história do povo negro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira**: depoimentos/ entrevistas e textos. São Paulo; Quilombhoje, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a Questão da Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39, p. 517-596. set./dez. 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. – São Paulo – Cortez,



GOMES, Nilma Lino. **A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro.** IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (organizadoras). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil.* São carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03.** Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte – Mazza Edições,

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Sankofa:** resgate da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira:** Política e Questão Racial nos anos de 1930. 2002. 111 f. Dissertação (Mestrado em História Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Fábio Josué; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógicas e racionalização do trabalho docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. IN: HAGE, Salomão Mufarrej. ANTUNES, Maria Isabel. *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.* - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03/ coordenadoras Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso. – São Paulo: Petrópolis. Ação Educativa, Ceafro, Ceert, 2007.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE- UM DIÁLOGO COM AS BASES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

Marília dos Santos da Silva Paz
marilia.ssp@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo surge das interlocuções entre as questões que inquieta-me enquanto pesquisadora e as reflexões realizadas no âmbito da disciplina Bases Filosóficas da Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. A intenção do texto é promover um debate sobre as contribuições da Educação Ambiental promovida nos espaços escolares, para com a sustentabilidade do planeta, frente a (in)sustentabilidade do capitalismo. Refletindo assim sobre a sociedade tecnológica, a ética e a modernidade. Para tais discussões nos apoiamos em autores como Loureiro, que discute sobre os fundamentos de uma Educação Ambiental política, crítica e emancipatória. Boff, Leis Vilela, a (in) sustentabilidade do sistema capitalista e Schaff, Berman, Tim, Morin, autores tratados no decorrer da disciplina Bases Filosóficas da Educação e que contribuem significativamente para as reflexões propostas nesse artigo, uma vez que suas discussões nos levam a compreender as demandas da sociedade contemporânea. O caminho percorrido evidencia que a Educação Ambiental pode ser um importante aliado na busca da superação da (in) sustentabilidade provocada pelo capitalismo e das questões sociais- ambientais que emergem a sociedade vigente.

PALAVRAS CHAVES: Sustentabilidade. Educação Ambiental. (In) sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A partir de leituras diversas sobre a problemática ambiental podemos averiguar que a questão ambiental foi conquistando seu espaço a partir dos anos sessenta e início da década de setenta diante da crise global que se estabeleceu. O profundo desconforto e a crescente inquietação promovida por esta questão quando problematizada dentro de uma visão crítica, faz sentir sua presença tanto no campo social quanto epistemológico.

Nesse momento atual de constatação que a crise global é eminentemente ambiental, a Educação Ambiental (EA) surge com um papel estratégico não só de compreendê-la e conscientizá-la no cenário complexo que o mundo se apresenta, mas também de experimentar coletivamente formas alternativas de enfrentá-la sobre uma nova base de conceitos e valores.

Diante de tal cenário, poderíamos nos perguntar, qual o papel da Educação Ambiental? De que forma a Educação Ambiental pode contribuir, sobretudo nos espaços escolares para maiores reflexões sobre a sustentabilidade de nossas riquezas naturais e para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com seu habitat?

A educação emancipatória que tem na transformação social e no compromisso com a vida alguns de seus pressupostos, requer uma grande “viagem de cada indivíduo no seu interior e no universo que o cerca” (GADOTTI,2005,p.244). Diante dessa necessidade de uma



pedagogia que vá para além de conceitos, mais que atrele teoria e prática podemos também destacar as ideias de (SORRENTINO, 2005,p.112) que defende uma Educação Ambiental comprometida com a superação dos problemas e dificuldades contemporâneas que “nos convida à participação engajada e emancipatória. O conceito de Educação Ambiental esta ligado a questões que abrangem diferentes instancias da sociedade, tanto políticas, econômicas, sociais e ambientais. Talvez por isso haja uma vasta concepção do que seria em si Educação Ambiental.

Neste trabalho há a opção de se discutir a importância de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, sobretudo nos espaços escolares, contribuindo para a formação de sujeitos envolvidos e comprometidos com seu entorno. Pessoas que sejam capazes de andar na contramão da lógica capitalista, que alimenta a (in) sustentabilidade do planeta e que contribui para o agravamento dos problemas em nossa sociedade. Aqui podemos recorrer a Morim (2000), quando elenca em uma de suas obras os sete saberes necessários à educação do futuro.

Para início de conversa trataremos das contribuições da Educação Ambiental nos espaços formais de ensino, no segundo momento sobre (in) sustentabilidade: um diálogo com as bases filosóficas da educação. Nesse momento a proposta é refletir a respeito das contribuições das bases filosóficas da educação para compreender a insustentabilidade de nosso planeta. Nas considerações finais, trataremos as percepções a partir das relações entre Educação Ambiental/ (in) sustentabilidade e as bases filosóficas da educação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES NOS ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO

A Educação Ambiental surge num primeiro momento com a preocupação dos movimentos ecológicos, para com uma prática de sensibilização, que fosse capaz de chamar atenção das pessoas para a finitude dos recursos naturais. Para uma necessidade de uma preocupação e planejamento para o futuro. Para Carvalho (2011), a Educação Ambiental surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e das futuras gerações. A partir de então, a Educação Ambiental também se transforma em uma proposta educativa que dialoga com o campo educacional e com as peculiaridades que envolvem o ambiente escolar.

Na discussão sobre as peculiaridades que envolvem o espaço escolar, se encontra o respeito às diferenças. Trata-se de um espaço não homogêneo, onde diferentes concepções se fazem presente, concepções de mundo, de natureza, de ética, de valores..., nesse palco a Educação Ambiental tem importante papel. Para Loureiro:



Em Educação Ambiental, a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo. LOUREIRO (2012, p.26)

Poderíamos aqui destacar, alguns marcos legais que contribuíram, ao menos de forma legal para a efetivação da Educação Ambiental nos espaços escolares como a Lei nº 9394 / 96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9795 / 99: Política Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal e que orienta a educação, onde cita:

Os conteúdos de Meio Ambiente foram integrado, às áreas, numa relação de transversalidade de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo crie uma visão global e abrangente da questão ambiental. Visualizando os aspectos físicos e históricos - sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas. (PCNS, 1999, p. 193)

O objetivo é que a partir dos PCNs, as discussões relativas a Meio Ambiente seja inserida nos espaços formais de ensino, no debate que perpassa as diferentes áreas de conhecimento. Compreende-se assim que a educação tem importante papel na busca pela efetivação de uma sociedade menos individualista. Atualmente se discute uma vertente Crítica da Educação Ambiental, que busca orientar as premissas do pensar e agir humano, numa perspectiva de transformação das situações, por meio de tomada de atitudes. Para Adorno (2000), Emancipadora tem um sentido de movimento de libertação e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existente em cada fase historicamente definida. Trata-se nesse sentido de uma tentativa de desvencilhar a Educação Ambiental de uma ideia romântica de natureza que pouco acrescente no cotidiano escolar.

A escola mesmo diante dos diferentes conflitos nos quais está inserida: desigualdade econômica, exclusão social, preconceito, degradação, violência, ainda se constitui palco onde as bases das transformações sociais se tornam possível, daí a necessidade de se discutir e se propor o trabalho com a Educação Ambiental, também nos espaços formais de ensino. Nesses ambientes é possível fazer um trabalho de resgate a ética social e ambiental, e do cuidado com nossa geração e as gerações futuras, sobre isso Loureiro destaca:

A Educação Ambiental tem a responsabilidade sim de construir uma nova ética que possa ser entendida como ecológica, desde que esta se defina no embate democrático entre ideias e projetos que buscam a hegemonia na sociedade e no modo como nesta produz e se reproduz, problematizando valores vistos como absolutos e universais. O que é bom, justo, certo e solidário para uma determinada comunidade e sua moral, pode não ser para outra que esteja em uma situação objetiva diversa. Agindo assim, a Educação Ambiental atua com base no princípio da responsabilidade com o outro, do



escrúpulo, do bom senso e não no plano da imposição, da normatização e da culpabilização individual, objetivando a coerência de valores e condutas nas ações que realizamos ao procurarmos viver dignamente e resolvermos os problemas existenciais que nos colocamos. A ética em educação jamais pode se definir como um modelo prévio e idealizado de valores e condutas, fora da dinâmica histórica, que desconsidere a “fala” dos que estão marginalizados, procurando ajustar a realidade dos padrões definidos por certos grupos cujos princípios são apresentados como válidos para toda a humanidade, em qualquer lugar do planeta. LOUREIRO(2012,p.59)

Essa responsabilidade individual de que trata Loureiro, é muito importante na tomada de qualquer decisão, trata-se de trabalhar a Educação Ambiental a partir do contexto de emancipação e nos faz refletir que ao discutir uma nova ética global que reoriente os rumos do desenvolvimento e das práticas cotidianas, há a necessidade de se formar sujeitos ativos, e nesse sentido a educação ocupa lugar de destaque.

(IN) SUSTENTABILIDADE: UM DIÁLOGO COM AS BASES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

Não há como falar em (in) sustentabilidade, sem antes falar de sustentabilidade, ou melhor, Desenvolvimento Sustentável. Um dos conceitos mais difundidos, foi o elaborado a partir do Relatório de Brundland(1987), que diz que o Desenvolvimento Sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações atuais sem comprometer as gerações futuras, de usufruir das mesmas necessidades. Essa é uma questão a se pensar... Que necessidades são essas? Capitalismo combina com sustentabilidade?

A sociedade contemporânea segue cada vez mais carregada de apelos consumistas, próprios de um sistema que prega o acúmulo de bens e capital. Edgard Morin afirma em sua obra: Os sete saberes necessários à educação do futuro, que diante dos complexos problemas que a sociedade contemporânea enfrenta apenas estudos de bases interdisciplinares, poderiam dar conta das necessidades. Poderíamos assim colocar a necessidade de estreitar laços, as discussões precisam ser postas tendo em vista o caráter local e global e os múltiplos saberes. Nesse sentido dialogamos com Morin:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter- retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: “É preciso recompor o todo”. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. MORIN (2000, p.37)



A reflexão sobre a (in) sustentabilidade ambiental precisa partir então da ideia de que o Planeta Terra é um todo organizador, onde todas as partes precisam ser respeitadas. Falar em sustentabilidade ambiental é refletir sobre as demandas advindas do sistema capitalista, a exploração exagerada dos recursos naturais, as grandes indústrias que vislumbram o lucro acima de qualquer coisa, a grande parcela de culpa atribuída aos países desenvolvidos os que mais poluem, enfim, é efetivamente conhecer as partes.

Em torno do discurso sobre a sustentabilidade, o que se percebe, é que o termo tem sido usado como mais um artifício do capital para de forma oculta perpetuar o modo degenerador de produção. A ética enquanto fundamento, vai perdendo seu espaço, em meio a uma sociedade extremamente individualista, onde a coletividade acaba servindo unicamente para legitimar interesses particulares. Para Souza (2004), a ética é o fundamento de todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações, das ciências e da tecnologia, da história das comunidades e da própria filosofia. A ética seria então a razão pela qual toda a atividade humana deve provir e ao qual deve igualmente se dirigir: a manutenção de relações saudáveis dos seres humanos entre si, dos humanos com relação à vida em geral e dos humanos com a totalidade do ambiente no qual vivem e com o qual interagem.

Podemos convidar também para o nosso diálogo Schaff, em tempos de globalização e modernidade, no qual nos encontramos todas as pessoas pensantes do mundo já perceberam que nos encontramos diante de uma mudança profunda, que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social. Essa globalização e tecnologia, também andam na contramão da sustentabilidade, o que nos deixa diante de um futuro desconhecido. Schaff ao apresentar seu livro, faz a seguinte declaração futurista:

Este “livro se ocupa, portanto, da questão” que futuro nos aguarda?”. Seu intento não é, obviamente, dar a ela uma resposta categórica, o que seria no mínimo pouco razoável, mas formular do modo o mais preciso possível todos os problemas ligados a esta pergunta, a fim de ressaltar suas possíveis implicações, e, se possível, indicar as soluções alternativas. Final mente o conteúdo dessas páginas deve ser considerado como uma simples exposição dos problemas existentes, e as soluções sugeridas devem ser entendidas como simples hipóteses. A tarefa, é, portanto, modesta, mas não deixa de ser importante. SCHAFF(1913,p. 16)

Que futuro nos aguarda? Esse questionamento é no mínimo sugestivo, diante de todos os problemas sociais e ambientais que enfrentamos. O homem trava um duelo constante entre o EGO e ECO, se sentindo dono da Terra e tratando todos os demais seres vivos com superioridade. E essa forma de agir abriu espaço para a exploração e a indiferença, o que leva a uma falta de compaixão com o sofrimento que ocorre na natureza. Nesse contexto falar em



sustentabilidade é refletir sobre seu conceito e como tal conceito tem sido apropriado por determinados grupos. Para Loureiro:

Sustentabilidade é um conceito polissêmico. É nesses termos que este vem sendo apropriado por diferentes agentes sociais que disputam hegemonia e o utilizam como um poderoso capital simbólico de grande força discursiva e políticas na sociedade contemporânea, diante da proliferação de problemas ambientais e da intensificação do uso dos recursos naturais, sem que isso tenha implicado na redução da pobreza e da desigualdade de classe. Falar em sustentabilidade significa obter considerável aprovação da população e dos diferentes agentes sociais. É como se a palavra fosse um “mantra” com soluções ideais para os problemas, mesmo que não fiquem claras as finalidades de cada sujeito social ao se apropriar desta e utilizá-la discursivamente. LOUREIRO (2015, p.36)

Não podemos então perder de vista os jogos de interesse que estão evidentes, a partir da discussão sobre sustentabilidade. Principalmente quando estamos diante de uma sociedade capitalista, em que é cada vez mais (in) sustentável, o uso abusivo dos recursos naturais. A lógica do desenvolvimento contradiz a lógica da sustentabilidade. A sociedade moderna passa por um processo onde nem mesmo os conceitos são fechados, esses podem ser apropriados com diferentes sentidos, já não há solidez. Segundo Berman:

A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido. Pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana, Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia, Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx “tudo que é sólido se desmancha no ar,” BERMAN(2007,p.25)

Em meio a toda essa falta de solidez oferecida pela sociedade moderna, podemos nos perguntar, qual o papel da Educação e da Educação Ambiental? É necessário refletir sobre o papel da escola na elaboração de uma nova concepção, quanto à utilização dos recursos naturais. A Educação Ambiental como crítica a (in) sustentabilidade do sistema capitalista, pode ser uma alternativa de dar voz à população, não apenas no sentido de se manifestar, mas no sentido compreender a partir de uma análise crítica as diferentes dimensões que o Desenvolvimento Sustentável, pode querer propor.

CONCLUSÃO

Este texto insere-se numa temática, que apesar de bastante discutida, pouco se tem mudado, talvez porque falta um caráter mais crítico nas discussões, tratando a sustentabilidade, a partir de um cenário de desenvolvimento que contradiz a sustentabilidade. O fato de trazer essa discussão buscando respaldo nas bases filosóficas da educação trouxe ao texto uma originalidade, o que o torna bastante relevante.



Ao refletir sobre a Educação Ambiental e a sustentabilidade, a partir da disciplina Bases Filosóficas da Educação, disciplina obrigatória do curso de mestrado, foi imprescindível tratar sobre a (in)sustentabilidade do desenvolvimento capitalista, que se utiliza em muitos momentos da sustentabilidade para legitimar seus interesses.

O diálogo proposto no artigo, trouxe à baila reflexões de o quanto a Educação Ambiental pode contribuir para uma sociedade mais crítica e consciente de seu papel. A disciplina também colaborou para o aprofundamento filosófico da educação, a partir dos arcabouços teóricos trabalhados durante as aulas na disciplina Bases Filosóficas da Educação.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – MEC, 2001.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo. Companhia das letras, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico** / Isabel Cristina de Moura - São Paulo: Cortez editora, 2011.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local, 2006.

GEORGEN, Pedro (org). Educação e diálogo - Maringá: Eduem, 2010.

GADOTTI, M. Pedagogia da Práxis. In: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Ministério do Meio Ambiente. Secretária Executiva. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. Cortez, São Paulo, 2004.

MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. **Educação Ambiental e cidadania**. São Paulo, FFLCH/USP, 1999.

Morin, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm de Souza. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.



A IMPORTÂNCIA DA APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NO ENSINO INFANTIL

Laisa Araujo de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
isaoliver485@gmail.com

Fernanda Souza dos Santos da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
nandinhaf_12@hotmail.com

Beatriz do Vale Pereira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
bellsvale@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a Aplicabilidade da Lei 10639/03 em uma escola do campo, da cidade de Muritiba-Ba, em uma turma do Maternal II. No qual foi desenvolvido atividades durante dois dias com contos e filmes Africanos, visando despertar nas crianças a construção de sua identidade. Este propõe uma análise e demonstra a importância dessas práticas pedagógicas no ensino infantil uma das principais etapas de construção do conhecimento das crianças. Neste relato são descritos alguns resultados da atividade aplicada em sala de aula utilizando o filme “Kiriku e a Feiticeira” e três literaturas infantis, “O cabelo de Lelé”; “Que cor é a minha cor?”; “Princesa Arabela mimada que só ela”; que retratam a importância da cultura negra Africana e auxilia no processo de construção e pertencimento Racial das crianças. Pode-se concluir desta experiência que a aplicabilidade da lei 10639/03 por meio de práticas pedagógicas desperta/despertou nos alunos e sua autoafirmação, além da representatividade.

Palavras-chave: Aplicabilidade da lei 10639/03. Identidade racial. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Essa experiência surgiu com o intuito de fazer prevalecer o ensino da cultura Afro Brasileira e da diversidade étnico cultural em sala de aula principalmente no que tange o Ensino Infantil, umas das principais etapas do processo de conhecimento da criança, fazendo reger desta forma a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que torna obrigatória o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino.

Percebemos que as questões que trabalhem cultura, identidade e diversidade ainda são pouco discutidas em sala de aula, principalmente, no ensino da educação infantil, tendo em vista que algumas instituições ainda trabalham essas questões de forma folclórica e apenas em datas comemorativas, reforçando assim estereótipos e barreiras para reflexões dessas questões em sala, perspectiva que se opõe a afirmação do Referencial Nacional para Educação Infantil, quanto à função deve ser (RCN, 1998, p.23):



Tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas e situações de interação.

Através desta perspectiva, compreendemos ser de grande relevância, a importância de se trabalhar em sala práticas pedagógicas que discuta as temáticas étnico-raciais, quanto de construção da identidade, e de pertencimento cultural e racial dos alunos. Deste modo o uso de recursos didáticos como filme e contos africanos, proporciona despertar nessas crianças a construção dessa identidade de forma prazerosa, no ensino da Educação Infantil.

REVISÃO DE LITERATURA

Os espaços institucionais além de ser um dos meios de acesso ao conhecimento é também um espaço diversificado, no qual há indivíduos plurais, de cultura, etnia e singularidades distintas. A partir desta perspectiva de pluralidade principalmente cultural do espaço escolar, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais (DCNs, 2004). O papel da escola é juntamente com toda a gestão escolar, fazer com que esse espaço seja um âmbito que desfça as mentalidades racistas e discriminatórias existentes que foram construídas secularmente.

Algumas leis foram implementadas como forma de reparação histórica para aqueles que por séculos sofreram opressão, entre essas leis esta a 10639/03 promulgada no ano de 2003 pelo Presidente da Republica Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da cultura Afra Brasileira e Africana para todo o sistema de ensino. De acordo com o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade “a sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP1/2004 é um passo inicial rumo a reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação Brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do Racismo e de formas conexas de discriminação” (Secad 2006).

Criando a partir daí uma reparação no sistema político educacional, que passa a viabilizar práticas pedagógicas que ressalte a importância da valorização da cultura negra,



fazendo do ambiente escolar um espaço de respeito à diversidade étnico racial e de igualdade, é o que torna tão importante a prática dessa Lei desde o Ensino Básico até o Ensino Superior.

Se tratando da Educação Infantil como uma das principais etapas de conhecimento educacional da criança na qual se deve ser trabalhada a Lei 10639/03 através de práticas pedagógicas de qualidade, que possa possibilitar a esses alunos um processo de construção identitária e de valorização cultural e racial. De acordo com as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil, devem ser trabalhadas práticas pedagógicas que propicie o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação (Brasil, 2010, p.23).

A partir desta reflexão pode-se perceber a importância do trabalho com métodos pedagógicos que propicie aos alunos a auto-afirmação de sua identidade, seja cultural ou racial. O trabalho com filmes e literatura infantil africana utilizado nas atividades feitas com as crianças do Maternal II, fez com que percebêssemos a importância da aplicabilidade da lei 10639/03 em sala de aula.

METODOLOGIA

O determinado trabalho foi realizado em uma turma do Maternal II, composta por 15 alunos, em que a maioria eram negros, com faixa etária de 3 a 5 anos de idade em uma Escola municipal do campo, da cidade de Muritiba-Ba. A escolha da temática se deu a partir da necessidade de exploração e aplicabilidade da Lei Federal 10639/03 no âmbito da Educação Infantil, visto que essa é uma das mais importantes etapas do processo de desenvolvimento da criança, reforçando deste modo o trabalho nas salas de aula com atividades e recursos didáticos que faça despertar nessas crianças de forma prazerosa esse reconhecimento identitário e cultural.

Utilizamos recursos didáticos como filmes e histórias que valorize a figura do negro e que contribuam para esse processo de reconhecimento e auto-afirmação do (a) menino (a) negro (a), e outras demais atividades como pintura e desenhos. Essas atividades foram aplicadas durante dois dias, no primeiro dia foi realizada com a turma a aplicação dos trabalhos com o filme Kiriku e a Feiticeira, baseado em uma lenda Africana, que retrata a cultura africana e traz como protagonista principal um herói negro.

No segundo dia foi realizado trabalho com o uso de literaturas infantis Afro-Brasileiras, como: “Cabelo de Lelê”, obra de Valeria Belém; que traz a figura da personagem principal uma



menina negra que vive a se perguntar o porquê de tantos cachinhos e que vai em busca desta resposta e descobre em um livro que a beleza do seu cabelo é herança africana, “Princesa Arabela mimada que só ela” uma obra de Mylo Freeman e Ruth Salles”; no qual traz como personagem principal uma menina negra, retratada como princesa e por fim “Que cor é a minha cor?” obra de Martha Rodrigues, no qual valoriza a cultura afro brasileira, a identidade cultural e racial,

Logo após cada atividade era feito juntamente com as crianças reflexões sobre as obras lidas e os filmes propostos, foi também produzido pelas crianças desenhos de auto-retratos, e o trabalho com pinturas, sempre após as reflexões.

DESCRIÇÃO E RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

No primeiro dia foi feito inicialmente um momento de apresentação, de conhecermos melhor cada aluno, e como esses se auto-reconhecia, como se identificavam, qual a sua cor, se gostavam da textura do seu cabelo, etc. Alguns alunos se identificaram enquanto “cor de formiga”, “marrom”, poucos enquanto pretos e apenas dois enquanto brancos.

Em seguida foi aplicado pra turma o Filme Kiriku e a Feiticeira, um filme para o publico infantil com personagens negros, que retrata a imagem do negro enquanto herói e protagonista principal. Ao final de cada atividade foi feito uma reflexão com o intuito de despertar no aluno o seu reconhecimento enquanto negros (as) e estimulando, o quanto a cor negra é bonita.

Após o termino do filme foram feitos alguns questionamentos como: Quem é Kiriku (protagonista) no filme?, Você percebe alguma semelhança entre Kiriku e você?, No seu cabelo, na sua pele, no seu jeito? Ao longo das perguntas e conversas a maioria dos alunos começaram a se auto-reconhecer como negros, ao perceber que suas características físicas eram semelhantes as do protagonista do filme.

Logo depois a turma foi dividida em trios, no qual cada um recebeu o desenho de Kiriku para ser pintado. Foram disponibilizados para os alunos os lápis de cores semelhante a tons de pele, como marrom, preto, amarelo e branco e outras demais cores.

Mesmo reconhecendo a cor de Kiriku e a partir das reflexões feitas, muitos alunos não utilizaram a cor preta em suas pinturas, a maioria pintou de marrom, criando certa resistência em relação à cor preta.

No segundo dia foi realizada com os alunos a leitura de três contos africanos com um intuito de fazer despertar nesses a construção de sua identidade racial, principalmente entre as



crianças negras. O primeiro livro trabalhado foi “O cabelo de Lêlê”, o segundo foi “Princesa Arabela, mimada que só ela” e o terceiro foi “Que cor é a minha cor?”.

Ao longo de cada história lida, pode-se perceber a curiosidade e autoconhecimento das crianças ao ver as imagens e associá-las com as suas características. Durante a leitura do livro o Cabelo de Lêlê, uma das alunas associou sua cor e penteado de cabelo com as tranças do cabelo de Lelê. Outra criança do sexo masculino, de cor negra associou a cor de Lelê a sua. Pode-se perceber também que algumas crianças de pele negra com menos melanina, também se auto-reconheceu em algumas características da personagem Lelê.

Foi perceptível que durante a leitura do livro “Princesa Arabela mimada que só ela” algumas crianças ficaram surpresas ao perceber que a princesa retratada no conto era uma menina negra, e ao longo da leitura a curiosidade das crianças começava a se despertando a cada vez mais, uma delas no momento de reflexão disse a seguinte fala: “*Nunca vi princesa negra, princesa é só branca*”. Pode-se perceber a partir da colocação desta criança o quanto é necessário e importante ser trabalhado questões raciais e de identidade racial nas escolas, é necessário que essas crianças negras possa se perceber nos livros didáticos, nos contos de princesa e em outras demais representações.

As práticas realizadas com as histórias despertaram nas crianças um envolvimento de autoconhecimento de si. Ao longo da leitura feita com o livro “Que cor é a minha cor?” pode-se perceber que as crianças de cor negra conseguiram auto-reconhecer a sua cor, perceberam a beleza da sua cultura, da textura do seu cabelo, das suas tranças, ou seja, do seu eu. Vale ressaltar que a participação das crianças foi ativa e animada notou-se, pois elas pediam para recontar novamente cada história e rever cada imagem.

Após o trabalho com a leitura, desenvolvemos outras atividades com desenho e pintura. Propomos que cada um fizesse um auto-retrato de si, e desta vez foi distribuído lápis de cor de diversas cores, e o resultado foi fantástico, algumas crianças se desenharam com tranças, outras com cachinhos, três crianças pintaram seus desenhos de marrom e preto e sempre se associando com as personagens das leituras, o que não se notava antes das discussões dos filmes e história apresentadas na classe.

Ao final das atividades, houve um momento de descontração com uma roda de conversa, para que cada um pudesse apresentar o seu auto-retrato. Foi um momento também em que as crianças demonstraram de forma muito satisfatória e carinhosa em ter gostado das atividades feitas, perguntando quando voltaríamos novamente. Podemos perceber o quanto as crianças se



sentiam animadas e participativas com as atividades e o quanto isso fez despertar uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência nos proporciona perceber o quanto é importante a prática da Lei 10.639/03 na educação infantil, uma vez que essa permitiu aos alunos reflexões através das atividades propostas, com uso de literaturas infantis e filmes Africanos, a construção de sua identidade, de se perceber nas histórias e contos infantis, de forma prazerosa e compensatória. Pode-se perceber que o trabalho com a literatura africana, com uso de filmes como recurso didático foi um dos instrumentos auxiliares, que fez com que crianças negras percebessem a beleza da cor de sua pele, das tranças do seu cabelo, conseguindo se perceber, e afirmar sua identidade. Compreendemos que trabalhos pedagógicos como esses fez/faz despertar nas crianças seu pertencimento racial, conhecendo e entendendo o quanto sua cultura é rica, ajudando desta forma a formar cidadãos auto afirmados desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ ME, Junho, 2004.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC/SEB, 2010.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.



ANEXOS

Imagens dos alunos no desenvolvimento das atividades.





EDUCAÇÃO POPULAR E COMUNIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elisângela Santos Bom Conselho (UFRB/CFP) ellykika@hotmail.com
Marilene Correia Nunes (UFRB/CFP) maricorreia02@hotmail.com
Valdenice de Jesus Nascimento (UFRB/CFP) valnascimento1@live.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma atividade realizada no componente curricular Educação Popular, cujo objetivo, configurou-se em realizar uma visita à comunidade com o propósito de entender as práticas de educação popular que ali são desenvolvidas. O intuito constituiu-se em promover a troca de conhecimentos e a socialização de saberes entre comunidade e universidade. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades que se articularam com o conhecimento daquele povo. Assim, no decorrer desse trabalho apresentamos brevemente a origem e importância da Educação Popular, intercalando com as aprendizagens adquiridas na comunidade a qual visitamos. Para tanto, dialogamos com os seguintes teóricos: Brandão (2006), Esteban (2007), Paludo (2012), Freire (1996), dentre outros.

Palavras - Chave: Educação. Educação popular. Comunidade.

INTRODUÇÃO

A educação assume um papel relevante na vida social dos indivíduos. É por meio dela, que estes pensam suas ações e organizam a sociedade. Portanto, constitui-se historicamente, em um elemento essencial para o convívio social. Partindo dessa premissa, é necessário que estes sujeitos sejam protagonistas da sua própria educação.

Nessa perspectiva, todo ato educativo possui uma intencionalidade. Em detrimento disso, há várias e distintas concepções de educação. Paludo (2012) ressalta dentre as variadas concepções de educação: as liberais e as socialistas. De acordo com a referida autora, a concepção liberal, valoriza a transmissão de conhecimento, a submissão ao capitalismo, conseqüentemente a reprodução do sistema vigente, enquanto a socialista, também chamada de teorias críticas da educação, opõe-se totalmente ao sistema capitalista, propondo uma educação crítica e reflexiva que leve os indivíduos a emancipação.

Dentro das concepções socialistas de educação, destaca-se a Educação popular. Esta se configura em um paradigma diferente de educação, que visa à emancipação das classes trabalhadoras objetivando, libertá-la da opressão e subordinação imposta pelas classes dominantes.

Na sociedade atual prevalece o arquétipo de educação neoliberal. Este segue a lógica do capital, mantendo a reprodução do “status quo”. Deste modo, a educação dada à classe trabalhadora tende a ser alienante, tornando-a cada vez mais submissa frente aos dominadores. Nesse sentido, faz- necessário que a educação ofertada à classe popular tenha um cunho totalmente revolucionário. Uma educação que lhes empodere de conhecimento, principalmente



político, com vistas à libertação da condição de subordinação que lhes foram instauradas historicamente. Assim sendo, a educação popular é o principal viés para que isto aconteça. Para tanto, é preciso que a prática docente seja pautada nesta perspectiva, objetivando um novo paradigma de educação e de sociedade para as classes trabalhadoras.

Diante disso, torna-se imprescindível que nós, enquanto sujeitos oriundos das classes trabalhadoras e futuros educadores das camadas populares compreendamos, a importância da educação popular, tendo em vista que esta, nos faz compreender o mundo e intervir nele de uma outra maneira. Destarte, na condição de futuros docentes, necessitamos de uma formação que dê conta de tal realidade, sendo que, a escola pública, nosso provável campo de atuação, é predominantemente composta por indivíduos das classes populares (ESTEBAN, 2007). Portanto, faz-se pertinente que aqueles que atuarão majoritariamente nesses espaços tenham uma formação teórico-prática de qualidade que o empodere de conhecimento referente a esse contexto, pois segundo a autora supracitada, a escola pública deveria ser um espaço de educação popular, e não uma escola “para” a classe popular.

Entretanto a escola pública ainda é reprodutora das ideologias do estado, ou seja, daqueles que detêm o poder. O que torna insipiente as práticas de educação que tenham o protagonismo daqueles que fazem parte das massas brasileiras. Isto faz com que, essas massas, criem suas próprias táticas de lutas e de efetivação de uma educação que possua sua força no coletivo, no diálogo e que vise à igualdade de direitos para todos, buscando assim a transformação social.

Diante disso, o presente trabalho surge a partir da proposta do componente curricular: Educação Popular, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP. A proposta configurou-se, em visitar uma instituição ou comunidade que desenvolvesse práticas de educação popular, com intuito de vivenciarmos experiências que contribuíssem no nosso processo formativo. De tal modo, visitamos uma comunidade rural que fica localizada em um município do Recôncavo da Bahia. A mesma possui uma Associação Comunitária, que desenvolve um trabalho de suma relevância por meio de práticas típicas da educação popular.

Educação Popular: origem e importância

A educação popular é uma concepção diferenciada de educação, a qual tem como protagonista o grande educador Paulo Freire, que nos anos 1960 inicia um projeto



revolucionário de educação para as classes trabalhadoras. É uma educação do povo criada juntamente com o povo. Assim, Brandão afirma que:

[...] se pode pensar a *educação popular* como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo, a que o educador é chamado a participar para contribuir, com o aporte de seu conhecimento “a serviço” de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular. (BRANDÃO, 2006, p.51)

Para tanto, deve-se partir da realidade dos sujeitos, do seu contexto social e cultural principalmente da sua visão de mundo. A educação popular tem como foco a valorização do saber popular, com vistas à construção de um conhecimento específico das classes trabalhadoras, uma vez que, os saberes produzidos por estas foram historicamente negligenciados. Vale ressaltar que não se deve ignorar o saber científico, mas sim fazer uma articulação entre ambos.

A educação popular surge diante da necessidade de uma educação não apenas voltada para as classes populares, mas que nascesse dos próprios sujeitos que compunham essa realidade. Isso porque, no plano cultural e educacional brasileiro, a cultura e a educação popular foram pensadas a partir dos olhares míopes da classe dominante. Do mesmo modo, surge a partir da luta e da organização de movimentos daqueles que até então tinham os seus valores culturais e sociais subalternizados e inferiorizados, em busca dos seus direitos e defesa das suas práticas culturais, se contrapondo ao projeto de sociedade do sistema capitalista (PALUDO, 2012).

A autora afirma ainda, que a educação popular sugere a necessidade de reconhecer os movimentos sociais do povo como forma da concretização de uma educação formativa que busque a efetivação dos seus direitos, e essa educação não se dá apenas nos bancos escolares, mas se constituem também nas práticas e ações culturais. Portanto, não se pode pensar em educação popular, sem relacioná-la com a cultura local, a qual os sujeitos encontram-se inseridos. Para Brandão, é através da cultura de um povo que emana também as suas ideologias, suas formas de ver e interpretar a realidade.

Pois:

As próprias ideologias são, (...), construções culturais. Elas são maneiras próprias através das quais grupos de atores sociais criam símbolos e significados que, em suas origens, traduzem olhares particulares a respeito de si mesmos, de sua visão de mundo e de suas estratégias de condução do poder e de transformação da sociedade (BRANDÃO, 2006, p.255).

Deste modo, o resgate da cultura local norteia o caminho a ser percorrido e quais as estratégias devem ser pensadas para que haja a tomada de decisões.



Segundo Brandão (2006), há um multiculturalismo que embora se convirjam, são particulares de cada grupo ou segmento. Partindo dessa premissa, observou-se a partir da visita a comunidade, a importância de resgatar a cultura local de um povo. A partir do resgate dessa cultura, que naquele momento referia-se ao Samba de Roda da comunidade, recriou-se a Associação comunitária da região dando-lhes uma nova roupagem, haja vista que, a associação foi criada em 1999 com cunho totalmente político (politicagem), tendo como objetivo principal atender a interesses desses grupos.

Da necessidade de resgatar o Samba de Roda local, emerge também o desejo de realizar o resgate de outras manifestações culturais da comunidade, a exemplo das rezas. Esse processo inicia-se através do levantamento de conhecimento destas manifestações por meio das pessoas idosas que ali residem. Para além, do resgate dessas manifestações culturais a associação passou a se preocupar também com as demandas básicas da comunidade. Diante disso, percebe-se que a articulação entre o resgate da cultura local e a luta pelas demandas da comunidade, fez com que este povo começasse a desenvolver uma forma de educação popular.

Esse movimento possibilitou aos sujeitos pertencentes aquela comunidade uma nova compreensão de mundo, permitindo-lhes fazer uma leitura crítica da sua realidade. Esse processo possibilita aos indivíduos a superação da consciência ingênua à consciência crítica. De acordo com Freire:

[...] a curiosidade ingênua que, "desarmada", esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (FREIRE, 1996, p.17).

Do mesmo modo, “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 1996, p.16), permitindo assim compreender o mundo e intervir nele criticamente.

Visitando a Comunidade: um relato de experiência

A Educação Popular pode acontecer em diversos ambientes, uma vez que esta não está restrita aos espaços formais de educação. Devido a sua relevância, faz-se necessário que os futuros Pedagogos, profissionais qualificados para atuar em diversos âmbitos educacionais, vivenciem práticas cotidianas de educação popular, tendo em vista que, as classes populares se constituem em seu público alvo, seja nos ambientes formais ou informais de educação. Assim, a proposta de visitar uma comunidade emerge a partir das discussões realizadas em sala de aula,



cujo intuito constitui-se em vivenciarmos práticas de educação popular, articulando teoria e prática. Nesse intuito, fizeram-se pertinentes o desenvolvimento de trabalhos que permitissem a socialização de saberes entre universidade e comunidade.

No primeiro momento foi possível compreender através do trabalho desenvolvido pela associação comunitária, a importância da coletividade para o fortalecimento do grupo na busca e conquista de ações que visem melhores condições de vida da comunidade. No segundo momento foram ministradas oficinas temáticas objetivando a troca de experiências e socialização de saberes. Além disso, objetivava-se ainda uma aproximação entre universidade e comunidade, pois entende-se que a universidade assume um papel relevante em relação à comunidade a qual está inserida.

No entanto, tem-se observado que a academia, a exemplo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB em especial o Centro de Formação de Professores – CFP, não tem desenvolvido ações que articule universidade e comunidade, principalmente quando se refere a comunidades rurais. De acordo com Kulesza (1998), as ações desenvolvidas na interação entre universidade e comunidade, baseada numa perspectiva de educação popular se restringem apenas aos programas de pesquisa e extensão universitária que contribuem para manter o status da academia de produtora e detentora do conhecimento, mantendo-se alheia ao conhecimento popular.

Nessa perspectiva, é perceptível o distanciamento entre universidade e comunidade. Mediante a fala da presidente da associação, que também é discente da UFRB-CFP e das discussões teóricas realizadas no componente curricular, torna-se explícito que são raras as articulações entre academia e comunidade, que visem à troca de experiência e socialização de saberes. Uma ação isolada de articular ambos os espaços no âmbito da UFRB- CFP se deu a partir da proposta deste componente, cujo objetivo, vale salientar mais uma vez, configurou-se na troca e socialização de saberes entre os espaços. As oficinas temáticas foram o elo que permitiu esta aproximação.

Para tanto, foi realizada a princípio uma conversa informal com a presidente da associação para discutir quais temáticas seriam pertinentes a serem trabalhadas com a população, uma vez que, torna-se essencial o respeito a cultural local e ao conhecimento que os indivíduos já possuem.

Dialogando com a Comunidade: Minha comunidade: diferentes olhares



A presente oficina teve por objetivo discutir e perceber os diferentes olhares e práticas culturais existentes na comunidade. Na tentativa de interação com o grupo, os mediadores da oficina declamaram o poema de Anna Nayá Fleury Nogueira, intitulado: “**Na Roça**”, no qual a autora relata o cotidiano da vida na roça (campo).

A partir disso, discutimos com o grupo de moradores o poema, estabelecendo naquele momento, relações com as suas vivências e enfatizando a relevância de resgatar as manifestações culturais existentes na sua localidade. Após a discussão foi solicitado que os moradores representassem a sua comunidade. Cada grupo representou por meio de painel o seu olhar sobre o lugar onde vive. Houve a socialização dos painéis, e por fim, refletimos sobre a importância do resgate da cultura local e do viver em comunidade.

Essa experiência foi de suma importância, pois os saberes de “mundo” daquelas pessoas em muito contribuiu na construção do nosso conhecimento, na visão de mundo e no processo formativo como todo, levando-nos a compreender que a formação não acontece apenas no âmbito da academia. Possibilitou-nos conhecer e refletir sobre a temática da educação popular, entendendo como esta vem sendo constituída e construída a partir de coletivos sociais daqueles que se organizam no resgate das suas práticas culturais e dos seus direitos, demonstrando que sonhar é possível e preciso, mas, exige que se vá desbravando o caminho para que os sonhos se concretizem.

Ademais, salienta-se a construção da autonomia enquanto docentes, com intuito de que assumam em suas práticas pedagógicas, um posicionamento que lhe confira um olhar sensível à realidade, de modo que, possibilite a construção crítica e política dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente a importância da educação popular para a classe trabalhadora, tendo em vista que esta visa um novo projeto de educação e sociedade para os sujeitos que se encontram em condição de subalternidade. Assim, é essencial que os educadores concebam a educação como um ato político, capaz de “desvelar as verdades do mundo”. Portanto, o educador deve “formar-se e reformar-se” mediante a uma concepção de educação popular.

Pensar em educação popular é pensar que uma nova organização social é possível. Um novo modelo de sociedade que tenha o povo como protagonista de ações e políticas que só a eles, por eles e com eles pode ser efetivada. Por isso, a educação é um pilar principal no sentido de possibilitar às pessoas o empoderamento e o conhecimento, para que com essas armas,



(porque conhecer é poder), possa desnaturalizar o que foi naturalizado durante muito tempo, e assim vá desbravando o caminho da tão sonhada e utópica “LIBERDADE”

No que tange a visita a comunidade, entende-se que é preciso saber respeitar o conhecimento do outro, levando em conta seus aspectos sociais, políticos e culturais. Essa experiência configurou-se em um momento ímpar na nossa formação, revelando-nos a importância de estarmos articulados com a comunidade em que estamos inseridos. Ademais, demonstrou-nos a necessidade de ações que aproximem universidade e comunidade, não apenas no contexto da comunidade visitada, mas sim em diversas conjunturas etc., uma vez que a relação universidade - comunidade encontra-se “estremecida”.

Portanto cabe reafirmar que a universidade, enquanto um Centro de Formação de Professores necessita desta interface com a comunidade local, já que, a nossa atuação docente se efetivará em escolas públicas com alunos dessas comunidades. Além do âmbito profissional, inclui afirmar que estas experiências contribuíram também para a formação pessoal, pois antes de pensarmos na dimensão do trabalho do professor, requer pensarmos ainda, que estamos diante de sujeitos pensantes e precisamos lidar com eles, se formando enquanto humanos na relação com o outro.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação Popular**. -Ed. Brasiliense, 2006

ESTEBAN, Maria Tereza. **Educação Popular: desafio à democratização da escola pública**. Cadernos Cedes, Campinas, vol.27, p.9-17. Jan./abr.2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Ciência e Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação Popular Hoje: variações sobre o tema**. Vários autores. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 1998.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Daiane Alves dos Santos Sampaio
UFRB/CFP, dhaiany80@hotmail.com

Daniela de Jesus Santos
UFRB/CFP, danielajs17@gmail.com

Jucelma Brito dos Santos
UFRB/CFP, jucelmabsantos@hotmail.com

, Marideuza Sampaio dos Santos
UFRB/CFP, deuzasampaio@hotmail.com

Michelle Neres Queiroz dos Santos
UFRB/CFP, mychellyneres@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente o questionário destinado a refletir e compreender as relações entre os saberes e fazeres do (a) professor (a) na sala de aula e a implementação da cultura indígena no currículo escolar, conforme prevê a Lei 11.645/ 08. Foram utilizados como aporte teórico alguns referidos autores para que pudéssemos comparar com as respostas obtidas através da aplicação do questionário realizada com uma docente que leciona na rede particular e pública de Ensino Fundamental em Amargosa-BA. Ao analisar o questionário percebesse que, apesar da legitimação da lei as escolas e professores não estão preparados para trabalhar essas temáticas, e continuam silenciando e ignorando a cultura indígena, além do dia do índio a temática indígena não é abordada em nem outro momento. Por muito tempo os índios vêm sendo representado pela literatura brasileira como o índio romântico, bom selvagem, corajoso e não o índio visto pelos seus costumes, cultura e etnias diferentes. É necessário que a cultura indígena deixe de ser presente com uma visão essencialista da história como se as culturas não mudassem, como se o índio se estagnasse parasse no tempo. Mesmo com a implementação da lei nº 11.645/08, ainda é pouca as discussões sobre a educação indígena nas escolas, nas universidades, é necessário que haja uma formação adequada e de qualidade que venha contribuir e valorizar a cultura dos povos indígenas.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Formação docente. Povos indígenas.

INTRODUÇÃO

Atualmente os povos indígenas encontram-se em sua maioria na Amazônia, não se sabe exatamente quantos índios existem no Brasil. Há índios em terras indígenas, nas aldeias, e a também em terras não indígenas, nas cidades. “Trata-se de uma população proporcionalmente pequena, se comparada à totalidade da população nacional” (ARAÚJO et al, 2006, p. 23). Essa diminuição dos povos indígenas vem de anos de massacre por diversos interesses como, por



exemplo, mão-de-obra barata e terras. Início-se tal massacre em 1500, pelos colonizadores, por ordem da Coroa Portuguesa e se perpetua até hoje, os opressores mudaram, mas as vítimas continuam as mesmas. Fazendeiros e comerciantes donos de grandes produções, como a soja, na maioria das vezes, apoiados á políticos e Leis, expulsam de maneira brutal e covarde índios de suas terras, fazendo com que muitos deles se amontoassem em aldeias ou migrassem para as cidades. Tirando dos mesmos o direito as suas terras e o direito de manter suas tradições, costumes e culturas.

Povos indígenas donos proprietários das terras brasileiras, não tinha Direitos e nem a proteção garantidos de fato por Lei, a partir da Constituição de 1988 houve melhoras á essa realidade. Pode-se dizer que tal Constituição assegura o direito do índio ser índio, dando aos mesmos o direito á diferença e o direito da posse das terras ocupadas. Desde o final do século XIX, pensavam que: “os índios eram fadados a extinção, na medida em que deveriam evoluir e perder sua condição de índio, sendo definitivamente assimilados pela sociedade envolvente” (ARAÚJO et al, 2006, p.29).

Na Constituição de 1988 consta um capítulo sobre os direitos indígenas, intitulado *Capítulo do Índio*, a criação desse capítulo, do texto contido nele, é mérito dos próprios índios. Pois, quando a Constituição estava sendo escrita, os índios, com apoio de órgãos não-governamentais, se mobilizaram em uma campanha denominada: *Povos indígenas na Constituição*.

Os povos indígenas vêm investindo na capacitação técnica dos seus, para que os mesmos possam defender o coletivo sem a intervenção de terceiros. O propósito do “índio ser índio” contido no Capítulo do Índio na Constituição de 1988, no artigo 210 mostra exatamente esse propósito, pois garante que os mesmos usem sua língua materna no processo de aprendizagem. Dando a possibilidade de uma educação diferenciada e de qualidade que atenda a suas especificidades, a partir daí surgiu a Educação Indígena, totalmente pensada pelos índios, pelo coletivo. Currículo, conteúdos, dinâmica das aulas e professor, pensados para a manutenção e valorização da cultura, da língua e dos saberes indígena.

Desde a década de 70 a Educação Indígena vem obtendo significância na legislação do Brasil, onde antes a educação dos índios era voltada para o proselitismo (religioso ou não), ou seja, colonizar o índio e inserir nele a cultura européia e também prepará-los para o trabalho. A Constituição de 1988, modifica a LDB, a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (é um dos exemplos dessa modificação) a importância da execução da Lei, estabeleceu aos povos não indígenas aprender criticamente sobre os povos



que constituíram a nação brasileira. Incluindo assim, no Currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. No artigo 26-A, trata da obrigatoriedade de incluir tal tema na rede do ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente o questionário destinado a refletir e compreender as relações entre os saberes e fazeres do (a) professor (a) na sala de aula e a implementação da cultura indígena no currículo escolar, conforme prevê a Lei 11.645/ 08 referente à optativa Educação Indígena do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

METODOLOGIA

A pesquisa que se propõe é de cunho qualitativo. Segundo Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Para a realização do presente trabalho utilizamos como aporte teórico alguns referidos autores para que pudéssemos comparar com as respostas obtidas através da aplicação do questionário realizada com quatro docentes que leciona na rede particular e pública de Ensino Fundamental.

Propomos alguns questionamentos para os docentes entrevistados, para que a partir das respostas obtidas pudéssemos avaliar suas contribuições positivas/ negativas no trabalho com a identidade e cultura indígena na sociedade brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando questionados se conhecem ou se já ouviram falar sobre a Lei 11.645/08, afirmam que: “A” respondeu que *“sim, ficou sabendo através da Universidade e de formação continuada”*; “B” *“tevi conhecimento da mesma ao longo do meu processo de formação no*



mestrado”; “C” “obtive conhecimento da mesma durante minha graduação” e a entrevistada “D” falou “que não tinha conhecimento da lei”.

Ao serem indagados se possui algum interesse sobre a temática, a entrevistada A afirma que, “Não”, porém, os demais afirmaram que “Sim”. Diante dessas informações produzidas pelos entrevistados, percebe-se como são os grandes desafios para execução da referida lei, seja efetivamente reconhecida. Segundo Canen (2010):

As instituições de ensino não põem em prática, muito menos os membros envolvidos não possuem um “interesse” em buscar a ampliação de seus conhecimentos, para ser colocado em prática, sem que haja a folclorização da identidade indígena.

No entanto, os entrevistados apontaram como obstáculos para a implementação da Lei, a ausência de materiais didáticos e de uma formação voltada à temática. Os materiais didáticos estão restritos aos livros, principal instrumento utilizado em sala de aula, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Diante das informações e discussões em sala, compreende-se que as escolas através de suas ações do cotidiano, (re) produz diferenças e desigualdades. Como demonstra o texto “Imagens Contraditórias e fragmentadas: Sobre o lugar do índio nos livros didáticos”, do autor Luis Donisete Benzi Grupione, (As escolas não disponibilizam materiais didáticos eficientes para trabalhar-se com as diversidades étnicas e cultural do Brasil).

Ao analisar os questionários percebemos quanto é difícil inserir o “OUTRO” no currículo escolar, assim como os empecilhos encontrados pelos professores dentro da sala de aula. Sabemos da importância da formação continuada na carreira docente, porém, só a formação não é suficiente sem o comprometimento do âmbito escolar em desenvolver programas que concretizem a Lei 11.645/08 dentro do currículo escolar.

CONCLUSÃO

Tendo como base as informações providas pela Lei nº 10.639/03, percebe-se o quanto as escolas ainda apresentam poucas discussões, quando se trata da valorização a permanência da cultura indígena, assim como a falta de “motivação” e formação profissional para com os docentes, tanto para a rede pública de ensino quanto da rede particular.



Mesmo com a implementação da Lei nº 11.645/08, ainda é pouco os debates sobre a educação indígena nas escolas, nas universidades, é necessário que haja uma formação adequada e de qualidade que venha contribuir e valorizar a cultura indígena. E que não haja a floclorização desses povos restringindo apenas ao dia 19 de abril.

Torna-se necessário que a cultura indígena deixe de ser apresentada com visão essencialista da história, e que a referida lei se solidifique com eficácia no currículo escolar. Embora haja grande avanço constituído pela lei, o sistema educacional precisa implementar programas de educação escolar que melhorem o atendimento e as necessidades e interesses das comunidades indígenas, formar educadores qualificados capazes de assumir essas tarefas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. et al. **Programa Ética e Cidadania : construindo valores na escola e na sociedade** : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2007

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”:** o direito à diferença. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. - Brasília, 2006.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elisabete. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena**. SEF/ MEC. São Paulo, 2000.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**/ Mylene Cristina Santiago, Abdljalil Akkari, Luciana Pacheco Marques.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, Brasília, 1998.



RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DO COLONIZADOR.

Santos, Rosiane Souza;
UFRB/CFP, rosianerose30@gmail.com

RESUMO

O presente texto foi elaborado diante das provocações apresentadas na unidade temática educação e africanidades e tem por objetivo apresentar considerações acerca do discurso do branco, colonizador. Mostrando que muitos anos depois da época colonial, os discursos do europeu mantêm-se vivo nas relações sociais, intensificando o racismo que está fortemente presente na sociedade brasileira. Expondo os efeitos desse discurso na sociedade atual, o qual desencadeou uma série de atitudes e pensamentos preconceituosos no ambiente escolar. Sendo importante debater a diferenciação entre alunos negros e brancos feitos pelos professores, a separação étnica na sala de aula, os apelidos e brincadeiras discriminatórias que circulam entre os alunos, o distanciamento entre crianças negras e brancas. Propor que os educadores se apropriem de documentos e referenciais que trabalhem história verdadeira do continente africano e do seu povo pensando nessa proposta em um campo mais abrangente o sistema educacional. E a partir desses novos referenciais ter ferramentas para combater o racismo e criar novas possibilidades para trabalhar na escola a história dos grupos culturais e o respeito a estes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade. Respeito. Cultura.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho iniciou-se a partir da inquietação enquanto ex- aluna de escola pública, ao presenciar os preconceitos na sala de aula e como era trabalhada a história da África na educação básica. Na escola quando ouve-se falar da África as idéias que são transmitidas estão diretamente ligadas a um continente onde só há pobreza, fome, miséria.

O negro é visto na sociedade de forma inferiorizada e marginalizada, concentra os maiores índices de desemprego e analfabetismo é a maioria que vive em condições de extrema pobreza. É necessário entendermos que esse contexto apresentado tem suas raízes no passado atreladas também ao discurso do colonizador dotado de aspectos negativos em relação ao povo negro, segundo Hernandez.

[...] Os africanos são identificados como designações apresentadas como inerente às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo *africano* ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo



espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo. (HERNANDEZ,2005, p. 18)

A partir das reflexões torna-se evidente que o colonizador cria um perfil da África e do seu povo, assim o termo africano acarreta significados equivocados. O branco europeu classifica as outras culturas segundo um olhar pessoal, subjetivo comparador, denomina a cultura africana como inferior, para tal objetivo ele se apropria de palavras e frases preconceituosas. Muitos anos após o período colonial é notável que os pensamentos de inferioridade e superioridade entre as pessoas ainda entrelaçam o âmbito social, perpetuando na convivência escolar, subdividindo este espaço em grupos de favorecidos e os menos favorecidos por caracteres fenótipo da pele.

OBJETIVO

O artigo tem por objetivo apresentar e debater as consequências do discurso colonizador no ambiente escolar, problematizando as variadas formas de preconceito presente nesse espaço. Sendo necessário pensar, em que medida a escola enquanto espaço de socialização da criança, pode contribuir para desconstruir a visão do colonizador no imaginário das crianças brancas e negras?

METODOLOGIA

Para encaminhamento do artigo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, a partir da revisão de textos, utilizando como aportes teóricos alguns referidos autores dentre eles Cavalleiro, (2011), Munanga, (2010), Hernandez (2005).

Houve um levantamento bibliográfico e a revisão de literatura, para pensar o objetivo proposto e as inquietações em relação ao discurso do colonizador e os preconceitos presente na sociedade os quais refletem na escola. Analisar o presente buscando suas raízes na história.

DISCUSSÕES

Alguns autores mostram que as crianças brancas e negras são tratadas de maneira diferente pelo professor, às vezes o cabelo da menina branca é elogiado e o da menina negra é



sempre discriminado por ser crespo considerado assanhado. É necessário pensar, que existe em nossa conjuntura social um perfil eurocêntrico disseminado na sociedade considerado o “belo”, logo as pessoas que não se encaixam nesse perfil são analisadas fora da normalidade. No ambiente escolar há muitas brincadeiras que circulam entre os alunos, em certas situações são naturalizadas pelos professores e até mesmo pelos próprios alunos, é possível destacar apelidos como “urubu, carvãozinho, cabelo de assolam, neguinho” etc. Segundo Cavaleiro (2011, p.10):

É possível compreender que as crianças negras já demonstram uma identidade negativa em relação ao próprio grupo étnico e as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, apresentando de várias formas atitudes preconceituosas, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Fica explícito que a visão do colonizador provoca uma exclusão social pautada na cor da pele, havendo no ambiente educacional uma dificuldade de interação entre alunos negros e brancos, é importante ressaltar que as discriminações acontecem para além da relação aluno/aluno, também nas relações professor/aluno, aluno/professor e outras estabelecidas nesse contexto. É visível que o discurso preconceituoso disseminado na sociedade foi interiorizado pelos sujeitos que nela vivem, assim ambos os grupos étnicos apresentam um olhar negativo em relação ao povo negro.

Se evidenciando nos conflitos étnicos que ocorrem no espaço educacional, que muitas vezes por falta de formação o professor negligencia discussões em sala com seus alunos. Sendo que quando há um silenciamento por partes, tende-se a intensificar as agressões psicológicas e verbais. Diante disto é significativo pontuar o índice de evasão dos estudantes negros quando comparado ao índice dos alunos brancos.

Nem sempre o espaço que é frequentado por todos tem cartazes, painéis e etc., que apresentem um referencial negro. “A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola.” (CAVALLEIRO, 2011, p. 98)

Diante do que está posto na escola, é notável a necessidade de mudanças no sistema educacional, dando subsídios para os educadores trabalharem com as crianças os reais valores da cultura africana, que busquem novas referências para desconstruir o discurso equivocado do europeu. Mostrar a importância de todos para a construção da sociedade e contribuições do povo negro em diversos aspectos, político, econômico, cultural etc. Se apropriar de documentos que mostre a história da África, prontamente para (Hernandez,2005). A África apresentada de



forma negativa, é um lugar rico em história e tradição, um continente em movimento como uma diversidade cultural e importância no comércio ela também ressalta que:

[...] Há uma diversidade de manuscritos inéditos relativos à África ao sul Saara, exumados de bibliotecas do Marrocos e da Argélia. Da mesma forma um grande número de documentos encontrados em bibliotecas de eruditos sudaneses em cidades da curva do Níger, também permanece inexplorado. (HERNANDEZ, 2005, p. 31)

É possível compreender que a história da África é muito vasta, ainda há muitos manuscritos e fatos inexplorados, o que possibilita concluir que se conhece desse continente muito pouco e de forma limitada, fica explícito que a cultura africana foi silenciada. Diante dos fatos, todos participantes do processo educativo devem ir para além do que está posto, indagar os preconceitos, desconstruir as idéias de inferioridade e superioridade das culturas que ainda perpassa de geração em geração, para isso deve-se entender a situação colonial em sua totalidade, lutar contra as limitações impostas aos negros, e acabar com o racismo.

Falar sobre o racismo é um assunto complexo, que está ligado a uma série de relações desencadeadas no cotidiano, é visível as variadas formas de preconceito na atual sociedade brasileira, escuta-se relatos de crianças excluídas nas escolas, intolerância a diferença, reportagens em jornais denunciando abusos verbais e físicos contra os negros. Ainda portanto é difícil aceitar que o racismo está presente nas relações cotidianas. Segundo o autor Munanga, (2010) há bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo, o autor nos mostra a dificuldade de arrancar do brasileiro que somos racistas, nessa perspectiva ele acrescenta que:

[...] além disso ecoa dentro de muitos brasileiros uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar de “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro que ele é racista. (MUNANGA, 2010, p.1).

O mito da democracia racial dificulta a identificação do racismo na sociedade brasileira, o racismo é múltiplo e diversificado facilitando a naturalização dos preconceitos, não aceitamos que somos racistas isso se dá também em comparações com regimes como o nazismo. É preciso compreender que as manifestações racistas são problemas sócias e não devem ser encaradas como fenômenos normais, sendo necessário conhecer o racismo para enfrentar.



CONCLUSÃO

É possível concluir que não há aceitação da diferença étnica, utiliza-se esse fator para classificar os grupos como inferiores e superiores existem por trás dessa ideologia interesses que pretendem minimizar e desrespeitar o outro. O discurso do colonizador se mantém vivo na nossa sociedade e fortemente presente no sistema educacional, dessa maneira é necessário pensar na escola enquanto lugar da diversidade enfocando assim, trabalhar valores de todos os grupos sócias, enfatizar a diferença étnica de forma positiva, proporcionando um diálogo entre todos os integrantes do processo educativo.

A escola deve auxiliar no processo de afirmação das crianças, e construção da sua identidade, sendo indispensável nesse processo mostrar pra menina negra que o seu cabelo é bonito assim como a da menina branca, esclarecer para os alunos as diferenças e mostrar que elas não determinam grau de inferioridade e superioridade, portanto não deve ser fator de hierarquização, os professores devem reavaliar sua postura assim como ficar atentos para as discriminações que acontecem diante dos seu olhos . Todos os envolvidos no espaço educativo devem desconstruir idéias preconceituosas, palavras descendentes de um discurso racista, eurocêntrico e ultrapassado.

REFERÊNCIAS:

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6 ed. São Paulo: contexto, 2011.

HERNANDEZ, Leila Maria Goncalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea,** São Paulo: selo negro, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos Penesb – Periódico do programa de educação sobre o Negro na sociedade brasileira – FEUFF (n.12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010.



MITOS E CONTOS DO QUILOMBO RIO DAS RÃS

Alexsandra de Jesus Santos
UNEB, PIBID DIVERSIDADE
alexsandratata28@gmail.com

Flávia Ribeiros dos Santos
UNEB, PIBID DIVERSIDADE
flabella12@hotmail.com

Jéssica Pereira Nunes
UNEB, PIBID DIVERSIDADE
forever_jessynunes@hotmail.com

Maria Nazaré Vieira Rodrigues
UNEB, PIBID DIVERSIDADE
marianazare.vrodrigues@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no quilombo Rio das Rãs, com objetivo de resgatar as histórias, mitos e contos vivenciados pelos antepassados das comunidades tradicionais, socializando as mesmas no ambiente escolar com intuito de valorizar e conservar a memória do quilombo, garantindo que as gerações futuras tenham acesso a essas histórias. Para o levantamento das histórias realizou-se entrevistas com as pessoas mais idosas do quilombo, após as entrevistas as histórias foram apresentadas oralmente as turmas do ensino fundamental II, os alunos criaram ilustrações representativas das memórias expostas pelas pesquisadoras.

Palavras-chave: Memória. Quilombo. Educação.

INTRODUÇÃO

Situada no município de Bom Jesus da Lapa, entre o rio São Francisco e o Rio das Rãs, a comunidade remanescente de quilombo Rio das Rãs teve seu território titulado pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2000 com 272 mil hectares. As cerca de 300 famílias de Rio das Rãs distribuem-se por diversos pontos de seu território nas localidades conhecidas como Brasileira, Capão do Cedro, Enxu (ou Exu), Riacho Seco, Mucambo, Pau Preto, Retiro, Corta Pé e Rio das Rãs (CPISP, 2015).

Nesse sentido, as educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo que desenvolvem suas atividades na comunidade Rio das Rãs com alunos do ensino fundamental II



perceberam a necessidade de resgatar memórias da cultura local dentro da escola quilombola, como uma forma de envolver os educandos em uma atividade interdisciplinar de valorização das histórias e dos mitos e contos da comunidade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo principal o resgate da cultura, memória local, envolvendo os alunos do ensino fundamental II nas atividades.

METODOLOGIA

A pesquisa de caráter qualitativo, foi desenvolvida na comunidade Rio das Rãs, inicialmente realizou-se entrevistas com representantes da comunidade, após as entrevistas as histórias foram apresentadas oralmente as turmas do ensino fundamental II da Escola Elgino Nunes de Souza e os alunos criaram ilustrações representativas das memórias expostas pelas pesquisadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as entrevistas percebeu-se o entusiasmo das pessoas no registro das suas histórias, algumas pessoas relataram a história do quilombo, e outros contaram os vários mitos e contos que constituem a memória da comunidade. Quando as mesmas foram socializadas com os alunos, notou-se a alegria e entusiasmo dos mesmos com a descoberta dos mitos e contos que seus representantes relataram.

Esta construção foi de fundamental importância na mudança de comportamento dos alunos quanto as memórias da comunidade na qual estão inseridos. Trabalhar o resgate cultural de forma interdisciplinar dentro da escola quilombola nos permitiu identificar a valorização das memórias e a emancipação do público mais jovem da comunidade.

Nesse contexto compreende-se também a necessidade de trabalhar os saberes da comunidade e dos educandos explorando as diversas formas de construção do conhecimento, seja pela oralidade ou pelas representações ilustrativas dos alunos.

Torna-se fundamental a discussão e o resgate dos mitos e contos como forma de registro da memória, evitando assim que as mesmas sejam esquecidas pelas gerações presentes, que atualmente, estão envolvidas pelo crescimento das tecnologias e pela facilidade de acesso a informação.



CONCLUSÃO

A realização dessa atividade contribuiu de forma significativa na nossa vida pessoal e crescimento profissional enquanto futuros educadores do campo, pois nos permitiu trabalhar de forma diferenciada os contextos e tradições sociais da comunidade rio das rãs, estimulando o resgate e valorização da memória desta comunidade.

REFERÊNCIAS

CPISP. Comissão Pró-Índio de São Paulo. Acesso em 20/11/15
http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/ba/ba_ras.html.

SILVA: René Marc da Costa, Cultura Popular, Linguagens Artísticas e Educação

Em:related:www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogiaref:
educação do campo acesso em: 12 de fevereiro de 2015



UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: O SERTÃO E OS LEGADOS BANTOS E CARIRIS EM MARACÁS-BAHIA

Ivana Karoline Novaes Machado
PPGREC/UESB – novaesivanakaroline@gmail.com

Itamar Pereira de Aguiar
PPGREC/UESB – itamarpaguiar@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente texto é contribuir para uma educação pautada na diversidade cultural de Maracás-BA, cidade localizada no sertão baiano. Para tanto, busca apontar quais temas da realidade local poderiam ser inseridos na educação básica de Maracás, de modo a valorizar o legado africano (banto) e indígena (cariri). Os dados apresentados são parte do levantamento bibliográfico acerca da história e cultura da cidade e da região e compõem os estudos realizados no Programa de Pós-graduação e Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB.

Palavras-chave: Diversidade. Sertão. Maracás-BA. Bantos. Cariris.

INTRODUÇÃO

O etnocentrismo e a discriminação, presentes na sociedade brasileira, ignoravam outras manifestações que não se pautavam em seus ideais de brancos civilizados. Isto aconteceu (e, de certa forma, acontece) por causa dos vestígios das teorias implantadas ainda na época da colonização brasileira e, mais tarde, na década de 30, dos processos da higienização mental que buscava moldar os indivíduos sob o pensamento europeu. Para Byinton, “Parte dessa resistência se deve ao etnocentrismo oriundo das teorias de Darwin, que tanto matizaram o século XIX. De acordo com o etnocentrismo preconceituoso, que usou a obra de Darwin indevidamente, o animismo e tudo mais que fosse arcaico e primitivo deveria ficar no passado ou entre os não-europeus” (BYINGTON, 1996, p. 51).

Assim, os livros didáticos, o currículo da educação básica e das universidades, as padronizações do ensino formal, as referências intelectuais, dentre outras coisas, perpassavam pelos moldes de traços culturais homogêneos, muitas vezes, distantes do contexto social dos educandos. Diante disso, os conteúdos locais, podem até servir para ilustrar ou divertir um grupo, mas não é considerado como fonte de conhecimento porque não são aqueles prescritos pelo dominante. Nesta perspectiva, o presente texto tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, por meio de estudos sobre a realidade local. Assim, buscamos responder ao seguinte problema: Como contribuir para uma educação pautada na diversidade cultural de Maracás-Ba?



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atualidade, pelo menos institucionalmente, há um esforço para se inserir, na educação básica, os contextos sociais e culturais pautados numa política de diversidade. Esse esforço se dá, sobretudo, para o atendimento à obrigatoriedade imposta pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Isto não significa afirmar que os objetivos dessas leis já foram alcançados e que a educação brasileira está reformada, livre de preconceitos, arbitrariedades e etnocentrismos, mas que os primeiros passos foram iniciados neste caminho árduo para uma conquista da escola verdadeiramente justa com todos os brasileiros.

Nesta perspectiva, é necessária a implantação de posturas que desconstruam aquilo que por muito tempo foi vigente na sociedade e, por conseguinte, na educação deste país. O processo dessa desconstrução, sabemos, é lento. Não é da noite para o dia que todas estas ideias, ora implantadas nas mentes dos dominados pela cultura hegemônica, desaparecerão.

Em virtude disso, destacaremos a relevância de se valorizar o contexto cultural do indivíduo, que neste caso será o sertão baiano, que por muito tempo teve suas culturas desvalorizadas e silenciadas. Por meio do estudo do sertão, podemos destacar muitos aspectos importantes em diversas áreas de conhecimento, principalmente, no que tange aos legados indígenas e africano, reunidos, numa imensa colcha de retalhos. O estudo da cultura local desperta o seu povo para a realidade onde o sujeito está inserido e permite um conhecimento significativo capaz de entender as transformações sociais. Erivaldo Fagundes Neves expõe o que se caracteriza por localidade:

a localidade significa o espaço no qual uma comunidade se estabeleceu e se desenvolveu, de modo que configura uma construção humana através de organizações comunitárias, com identidades e vinculações exteriores e extrapola as circunscrições projetadas por governantes, técnicos, estudiosos, para incorporar fatores históricos de natureza social, econômica política e cultural. Consequentemente define-se a historicidade das atividades cotidianas dos grupos sociais pelos lugares e tempos de suas ocorrências (NEVES, 2011a, p. 51).

Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que a localidade deve ser entendida como espaço de pertencimento, e para tal, precisa ser incorporada pela comunidade como produção de conhecimento por meio dos traços culturais de um povo. É na localidade que o sujeito se reconhecerá e pode nutrir o poder de transformações em sua volta, assim como, preservar costumes para seus descendentes, a partir do legado de seus ancestrais.



No sertão, a vida pode ser reconstituída e os sujeitos, ora apagados, silenciados, discriminados, subestimados; ora estigmatizados sob o véu do sertanejo que nada sabe, nada faz e nada contribui para a cultura e educação deste país, ganhará voz perante todos e escancarará a importância de sua religião, economia e etnia (provenientes da miscigenação do negro com o índio) na formação do Brasil. Erivaldo Fagundes Neves, considera o sertão como “categoria espacial, alteridade sociocultural e interação político-econômica” (NEVES, 2011a, p. 51).

METODOLOGIA

O presente texto é construído em torno de alguns dados obtidos em nossa pesquisa (realizada no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade) acerca das tradições locais de Maracás (caracterizando-as como típicas do sertão) incluindo a sua religiosidade popular, inserida no que entendemos como “candomblés do sertão”, categoria de análise criada por Itamar Aguiar para dar conta de diversas manifestações religiosas no sertão da Bahia e já identificadas na Chapada Diamantina (SENNÁ, 1998), Vitória da Conquista e Maracás. Na referida pesquisa, é caracterizado o cenário religioso local do povo de santo do município de Maracás, BA.

Os dados ora apresentados são parte do levantamento bibliográfico acerca da história e cultura locais e fazem parte do primeiro capítulo da dissertação que defenderemos no segundo semestre de 2016. Apresentaremos, a seguir, esses dados parciais, juntamente com a discussão acerca dos mesmos, apontando para a necessidade de se inserir, na educação básica, esses temas com o fim de contribuir para a consolidação da diversidade na escola.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Podemos notar diferenças na religião, na culinária, na língua, na música, nas vestes e nas tradições festivas locais de Maracás, como por exemplo, nas apresentações do bumba meu boi, na vaquejada e na cavalgada, o terno de Reis, o samba de roda, as festas juninas dentre outras, todas presentes em outras localidades, pois estes elementos compõem as particularidades do sertão. Para Guimarães Rosa, “lugar de sertão se divulga: é onde os pastos carecem de facho; onde um pode torar dez, quinze léguas sem topar com casa de morador (...). Enfim, cada um que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães é questão de opiniões... O sertão



está por toda parte” (ROSA, 2006, p. 8). É necessário descobriremos em que parte está o nosso sertão e como ele se apresenta para o seu povo. Neves, afirma que,

tanto na condição de categoria geográfica quanto na perspectivas [sic] socioantropológica e econômica, a categoria sertão se revela polissêmica. Mais que uma alteridade negativa de litoral, afirma-se na condição de referente do regional e se expressa enquanto referente da cultura nacional. Como fator cultural sertão se impõe pelos seus antecedentes econômicos, sociológicos e antropológicos, que expressam “poder de evocação de imagens, sentimentos, raciocínios e sentidos”, construídos ao longo da sua experiência histórica (NEVES, 2011a, p. 56).

Para estreitarmos a condição de sertão, nos atentaremos, a partir de agora, ao sertão da Bahia. Não porque os *outros sertões* não representem características importantes, mas por acreditarmos que daremos conta eficientemente, da discussão proposta pelo artigo se nos dedicarmos ao estudo de um contexto local no qual estamos inseridos. Embora saibamos que este contexto não se construiu isoladamente: sua formação foi dada a partir do diálogo com os diversos contextos socioculturais.

Em quase todo o sertão baiano a agropecuária, assumia e, de certa forma, ainda assume importância considerável na cultura do estado. Assim, o boiadeiro (que domina o boi) e o vaqueiro (que conhece a terra do seu senhor e patrão) se constroem como figuras simbólicas da tradição dos sertões brasileiros que foi transmitida a gerações. E essa tradição está muito bem representada em alguns municípios da Bahia, como por exemplo, em Maracás e em Vitória da Conquista, onde há fenômenos dos “candomblés do sertão” (AGUIAR, 2012), uma categoria que vem sendo usada para dar conta da religiosidade de tradição local no sertão da Bahia, nos quais há a presença de elementos indígenas e africanos, estes, principalmente, de origem Banto:

houve um processo de mistura com os universos indígenas existentes aqui no Brasil, como por exemplo, aquelas vistas nos “Candomblés do Sertão”. Esta categoria foi criada para dar conta e compreender, os elementos da cultura indígena brasileira que, aparecem nos terreiros de tradição local em Vitória da Conquista e, por extensão, em outras cidades do Sudoeste baiano, a exemplo de Maracás que, cultivam desde sua origem a agricultura de subsistência, a criação de pequenos animais, de equinos e muaras, bem como e, principalmente do gado bovino, tendo o boi na condição de seu mito fundador, em ecossistemas definidos como Caatinga, Mata de Cipó e Mata Atlântica (AGUIAR, SIQUEIRA, NASCIMENTO, 2016, p. 3)

A devoção do povo sertanejo pelo boiadeiro e o vaqueiro, está na própria importância que o boi, com passar do tempo, representou para o sertão nordestino. Erivaldo Fagundes Neves, em um estudo sobre a pecuária do sertão da Bahia, intitulado *Curraleiro, crioulo, pé-duro: a pecuária como fator da formação socioeconômica do alto sertão da Bahia*, afirma que



a expansão pecuarista desenvolveu-se a partir das regiões açucareiras (Bahia e Pernambuco) em três fases, como vislumbrou Nelson Werneck Sodré, sem, entretanto, as suas supostas “relações feudais no pastoreio”: na primeira, o gado se constituía na peça essencial da propriedade escravista, que dependia do fornecimento de alimentos, particularmente ao escravo, da força de tração para transporte e moagem da cana e também para o deslocamento de mercadorias em pequenas distâncias; na segunda, quando o couro se tornou fundamental como matéria-prima e objeto de exportação, a separação entre o engenho e o curral fora consequência da multiplicação dos rebanhos e da expansão dos canaviais, e da incompatibilidade entre a criação extensiva de gado e a grande lavoura canavieira; e na terceira, rompeu-se a articulação direta da pecuária com a monocultura, mas permaneceram os vínculos de interdependência econômica ou de interatividade do gado com a cana-de-açúcar.

Assim, a própria relação do gado com o senhor e o escravo, pode ser confirmada através do papel que essa atividade econômica desempenhou pelo sertão baiano. Então, não poderia ser diferente, nos contextos culturais (tanto religiosos, quanto festivos). Aguiar (2011) considera o boi como mito fundador do sertão da Bahia. Assim, a pecuária tornou-se o plano de fundo das tradições inventadas no sertão (HOBSBAWN, 1997).

A história da pecuária e da agricultura foi essencial para o desenvolvimento do povo brasileiro e sertanejo. Neves nos aponta que a chegada do boi ao Brasil, e posteriormente, ao alto sertão baiano é algo remoto que aos poucos foi tomando dimensão e ocupando as terras por aqui:

na América Portuguesa o gado *vacum* foi introduzido durante o governo de Tomé de Souza (1549-1552), através das capitânicas da Bahia, de Pernambuco e de São Vicente. A chegada despertou muita curiosidade dos indígenas, que conheciam a anta ou *tapiruçu* como o maior animal da terra. [...] O gado aportado na Bahia multiplicou-se rapidamente. Garcia d'Ávila, que recebera duas vacas no valor de quatro mil réis que o governo colonial lhe devia por serviços prestados como almoxarife, em 1552 já solicitava mais terras ao governador-geral, de quem talvez fosse filho bastardo, para expandir seu criatório de perto de 200 cabeças de gado, fora porcos, cabras e éguas. Esse rápido crescimento do seu rebanho indica que ele adquirira gado de outros beneficiários dos primeiros lotes chegados. Em pouco tempo d'Ávila já possuía 10 fazendas, que se expandiam por cerca de 15 léguas de terras, nas quais criava milhares de cabeças de gado e se destacava entre os homens mais ricos da capitania (NEVES, 2011b, p. 253, 254).

Percebemos a exuberância que esse animal representava por parte dos indígenas e o interesse econômico por parte dos senhores de terras. Tudo isso, transformou, sem dúvidas o cenário da economia do país. No sertão baiano ele chega mais tarde:

o avanço para o interior deveu-se às condições naturais de clima favorável, pastagens nativas e a razões de natureza econômica, proporcionadas por um mercado litorâneo de carnes, couros de animais para o trabalho nos engenhos e no transporte de cargas, em permanente elasticidade, impulsionado pelo desenvolvimento da agroexportação, através de feiras como a de Capoame, nos séculos XVII e XVIII, onde se edificaram as sedes municipais de Camaçari e Dias D'Ávila e a de Santana dos Olhos d'Água,



nos séculos XIX e XX, no entorno da qual se ergueu a cidade de Feira de Santana. A pecuária extensiva constituiu-se num dos principais fatores da ocupação do interior, porque o gado dispensava a proximidade do litoral, a si próprio transportava em longas jornadas, adaptava-se bem nas regiões impróprias ao cultivo da cana, dependia de pouca mão-de-obra e de pequeno investimento de capital, multiplicava-se sem interstício, fornecia boa e constante alimentação de alto valor nutritivo (NEVES, 2011b, p. 258).

Desta forma que, o gado, a pecuária e a agricultura fortaleceu os sertões nordestinos, mais precisamente o interior da Bahia. E onde há impacto econômico, sem dúvidas, há o impacto sociocultural, bem como, a criação de várias tradições locais que escrevem e fundamentam a vida de um povo. Escolhermos como objeto de estudo, a religiosidade do sertão da Bahia como manifestação cultural, de onde podemos destacar os legados indígenas e africanos, que outrora se desenvolveram neste chão e atualmente são representados como plano de fundo nas religiões de matriz afro-indígena. Estes elementos, quando representados dentro dos seus templos sagrados, possuem um significado simbólico, pelo qual, os adeptos reverenciam-se. Quando apresentados fora destes universos, transfiguram-se em saberes populares, a partir dos quais, regem as tradições cotidianas de todo o seu povo.

TRADIÇÕES LOCAIS COMO TEMAS EDUCACIONAIS: A DIVERSIDADE AFRO-INDÍGENA DO POVO DE MARACÁS

Na perspectiva educacional homogeneizante, os temas relacionados ao sertão da Bahia, em virtude do seu caráter local, não são considerados conhecimentos relevantes. No entanto, pensando numa educação pela diversidade étnico-cultural e seguindo esta premissa, que o estudo das manifestações cultural afro indígena do sertão da Bahia, mais precisamente em Maracás, pode contribuir com as práticas pedagógicas desta cidade e região.

Sabemos que a cultura é dinâmica e que há de se observar vários fatores que contribuam com esse dinamismo. Por isso, entender a origem de um povo, equivale a compreender as relações étnicas e culturais por meio das quais seus grupos originais sofreram interações até o estado em que se encontram na atualidade. Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, apoiados em teorias de Fredrick Barth, afirmam que “a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT, FENART, 1998, p. 141). É necessário compreender estas relações, partindo de uma localidade.



No caso específico do município de Maracás, já há alguns estudos históricos e antropológicos que ressaltam essa diversidade cultural, como os estudos de João Reis Novaes (2009) acerca da história do coronelismo, os de Jerry Santos Guimarães sobre o Clube do Cuscuz (2003), os de Flávio Guimarães de Souza acerca da economia (2014) e nossos estudos empreendidos em torno da religião (MACHADO, 2014). Ressaltamos, desta feita, aspectos históricos que apontam para um legado africano (banto) e indígena (cariri).

A história do município foi marcada por uma espécie de segregação, por conta do forte teor do preconceito racial e, principalmente, por conta da criação do bairro do cuscuz para moradia exclusiva de negros. Esse espaço surgiu para impedir uma mistura étnica, separando os negros dos brancos e os ricos dos pobres. O cuscuz surgiu como um espaço para a exclusão das populações negras da cidade, impedindo-as de frequentar os lugares considerados privilegiados pela elite branca:

a maioria dos escravos vivia na zona rural e pertencia a algumas famílias de grandes fazendeiros da região, como a “Silva Pinto”, “Dias Nascimento” e “Souza Meira”. Entretanto, são detectados também alguns escravos urbanos, moradores de Maracás, e que trabalhavam na casa de seus senhores, bem como em seus negócios. Outros viviam em casas separadas de seus senhores, como é o caso da escrava Porcina, que morava na rua da baixa de areia, enquanto a sua dona Carlota Morbeck morava na Praça da Matriz. A escrava Roza, de José Antônio Cardoso, na rua dos periquitos, já seu senhor na rua da entrada do sertão. (NASCIMENTO, 2014, p. 34)

Podemos observar que, já na época pesquisada por Nascimento (1877-1887), havia uma organização espacial conforme padrões étnicos e sociais. A elite econômica (ou seja, os senhores e donos de terras) se localizava na parte central da cidade, na Praça da Igreja Matriz. A população pobre e negra se agregava às ruas descentralizadas, como é o caso da Rua da Baixa da Areia e a Rua dos Periquitos. Essa última é até hoje conhecida por “Rua do Cuscuz”. A denominação Rua dos Periquitos foi extinta. De acordo com entrevista do senhor Gersínio dos Anjos concedida a Jerry Santos Guimarães, o nome “Rua do Cuscuz” é um referência ao fato de os “africanos” moradores daquela região da cidade fazerem cuscuz de milho e venderem aos brancos. (GUIMARÃES, 2003, p. 49).

Causa-nos curiosidade a frequência com que as pessoas em Maracás alegam ter ascendência indígena. Muitos moradores afirmam possuir ancestrais próximos, como os próprios avós ou bisavós, que teriam sido índios “achados no mato”. Não obtemos dados precisos acerca dessa alegada ascendência e a consideramos de complexa compreensão, posto que os índios da região teriam sido dizimados ainda no século XVI. De qualquer modo,



consideramos relevante a manutenção de memórias familiares em torno dessa ascendência e acreditamos que isso contribui para a manutenção da memória oficial. Esta memória oficial do município nos aponta para existência de uma tribo indígena que viveu no lugar onde se edificaria a cidade e que teria emprestado o seu nome para o lugar, como afirma a letra do hino municipal (NASCIMENTO, 1980).

De acordo com Silva e Mota (2000), “o topônimo Maracás está associado aos seus primeiros habitantes, os índios cariris que se distinguiam das tribos circunvizinhas pelo uso de instrumento musical: o maracá”. (SILVA; MOTA, 2000, p. 175-180) Enquanto isso, Santos e Nascimento dizem ter sido os índios Maracás os primeiros habitantes do local: “as primeiras referências da localidade datam de 1660, quando bandeirantes portugueses ao subir o rio Paraguaçu, em direção a Serra Geral, lá enfrentaram os indígenas Maracás”. (SANTOS e NASCIMENTO, 2009, p 103)

O que, à primeira vista, parece ser uma confusão no nome da tribo (cariri ou maracás) que habitou a região, na verdade, é uma dupla-definição. Maria Hilda Baqueiro Paraíso afirma que o grupo linguístico kiriri se subdividia em três sub-grupos: o Maracá, Sapuíá e Paiaia. Os cariris, kariris ou kiriris, como eram conhecidos, povoaram o sertão baiano e trabalharam em atividades como a agricultura. Acerca dos Kiriris, Siering afirma que,

segundo Carlos Ott (Pré-história da Bahia) e Maria de Lurdes Bandeira (Os kiriri de Mirandela: um grupo indígena integrado) eram agricultores, caçadores e coletores com organização matrilinear. Havia ritos de passagens para rapazes e moças. Nimue ndajú, em 1938, indicava a existência de práticas religiosas ligadas ao culto da jurema tendo como mestre de cerimônia um velho que dava o ritmo com maracá. (SIERING, 2008, p. 41)

Observa-se a relação dos kiriri com o instrumento maracá e com uma planta bastante comum a essa região: a jurema. O maracá era um instrumento feito com “um cilindro de madeira ou cabaça, oco e com pedras pequenas em seu interior” (NASCIMENTO, 2014, p. 33). Podemos observar o uso deste instrumento nos candomblés locais. O seu ritmo cadencia as danças das entidades espirituais e acompanha as cantigas nos barracões.

Já a ligação desse grupo étnico com a planta jurema é mais um sinal de que, de fato, podem ter sido os indígenas a povoar a região, já que a jurema é extremamente comum em quase todo o território do município. A relação dos povos indígenas com esta planta sagrada foi reelaborada com a chegada dos colonizadores ao Brasil, mas ainda se preservou a “magia” espiritual dessa árvore, comum ao sertão nordestino.



A representação da Jurema é, ao mesmo tempo, uma representação de força mística que é capaz de transcender a outros mundos. É “nos pés da Jurema” que se é depositado “trabalhos de cura” e, muitas vezes, local de forças e energias. O seu valor simbólico é representado desde a raiz às folhas, para os cultos e os trabalhos realizados nos terreiros.

O culto à encantada cabocla Jurema e as outras entidades espirituais caracterizadas como índios é parte do legado indígena do povo de santo de Maracás. A figura da “cabocla Jurema” é representada por uma índia encantada e está presente em muitas casas. Essa cabocla traz proteção e lida com alguns tipos de trabalhos de cura. Em alguns terreiros, a cabocla Jurema aparece em escultura, em outros apenas em fotos. Há terreiros até, que dedicam fios de contas para a encantada e os atribui um valor sagrado, de modo que não são todas as pessoas que os podem tocar.

CONCLUSÃO

Faz-se necessário um despertar de consciência, por parte dos professores de Maracás, para a importância de sua localidade na educação básica. Muito se discute sobre a diversidade étnica e cultural nas universidades, porém no ensino médio, conteúdos provenientes destes temas, muitas vezes, ainda se configuram enquanto tabu. O estudo da categoria *sertão*, não deve ser negligenciado no que diz respeito ao contexto social em que o educando se insere na busca da compreensão de sua realidade.

Podemos destacar conteúdos voltados para as áreas de estudos da Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Língua Portuguesa entre outros, que se bem articulados, podem suscitar temas voltados para as relações étnicas, diversidades culturais e religiosas, etnocentrismos e preconceitos, economia, política e até meio ambiente, contemplando o real de cada indivíduo.

Se em Maracás houve processos de discriminação racial, pautados numa divisão conforme padrões étnicos e sociais por meio da criação do bairro do Cuscuz, há muito que se estudar, neste caso, sobre o período da escravidão e as determinadas consequências deixadas aqui, bem como, compreender através da etnia indígena (Cariri) e da africana (banto), o processo da colonização do Brasil e da miscigenação deste povo, no sertão da Bahia. Por outro lado, se a religiosidade maracaense é composta das múltiplas faces desses legados, podem-se levantar estudos acerca de manifestações culturais étnicas e dos patrimônios imateriais do País. A literatura de escritores local e as transformações linguísticas, a partir do uso popular dos falares de origem africana e indígena em Maracás, poderiam ser consideradas na formação do



próprio português vigente nesta parte do sertão, além de levantar hipóteses acerca da formação geográfica, política e econômica do município, sem abandonar a participação dos negros e dos índios, como tivera acontecido por muito tempo no país.

Não percamos de vista que os saberes populares devem ser considerados enquanto produto de conhecimento local capaz de formar as pessoas em seus espaços de pertencimento, a homogeneização do currículo da educação básica não é um caminho para a diversidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Itamar Pereira. *Caboclo boiadeiro: o ser dos pastos sujos*. In: Erivaldo Fagundes Neves (org.). *Os sertões da Bahia*. Salvador: Arcádia, 2011.

_____. *Os candomblés do sertão: a diversidade religiosa afro-indígena-brasileira*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, n 5, março de 2012.

AGUIAR, Itamar Pereira; SIQUEIRA, Nathalia Rocha; NASCIMENTO, Washington Santos. *Vozes da sanzala: simbologias kimbundu e trânsitos religiosos em Angola e no Brasil*. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 06, n. 06, out. – mar. 2016.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996.

HOBBSAWN, Eric. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NASCIMENTO, Elvira Sá do. *Hino do Município de Maracás*. Prefeitura Municipal: Maracás, 1980.

NASCIMENTO, Washington Santos. *Africanos e negros na Região Sudoeste da Bahia: histórias, culturas e influências*. In: Santana, Marise de (org.). ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014. p. 29-59.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *Região, território, lugar: sertão como categoria espacial, alteridade sociocultural e interação político-econômica*. In: NEVES, Erivaldo Fagundes (org.). *Sertões da Bahia*. Salvador: Editora Arcádia, 2011a. p. 51-60.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *Curraleiro, crioulo, peduro: a pecuária como fator da formação socioeconômica do semiárido*. In: NEVES, Erivaldo Fagundes (org.). *Sertões da Bahia*. Salvador: Editora Arcádia, 2011b. p. 253-281.

SENNA, Ronaldo de Salles. *Jarê: uma face do candomblé; manifestação religiosa na Chapada Diamantina*. Feira de Santana: UEFS, 1998.

SILVA, Marina Helena Chaves; MOTA, Valeria Lessa. *Festa de São João em Maracás: as velhas tradições se mantêm*. In: Lemos, Maria Teresa Toribio Brittes; BAHIA, Luiz Henrique



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade
Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?
Período: 18 a 20 de abril de 2016

Nunes (orgs.) *Percursos da Memória: construções do imaginário Nacional*. Rio de Janeiro: UERJ, NUSEG, 2000. p. 175-180.

SOUZA, Flávio Guimarães de. *A cidade de Maracás-BA a partir da implantação do projeto de mineração de vanádio*. Anais eletrônicos do Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.



RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA OFICINA: É BRINCANDO QUE SE APRENDE!

Bruna Fernandes da Silva
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, bruna.fernandes16@hotmail.com)

Denise Santos de Jesus
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, denisesj19@hotmail.com)

Mirian de Jesus Souza
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –UFRB, miriansouza.90@hotmail.com)

Rosangela Alves de Jesus
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, annyalvis@hotmail.com)

Vanessa Santos Alves
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, nessasantos007@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho tem pretensão de discutir, questões relacionadas à oficina: *É brincando que se aprende!* realizada na comunidade do Tamanduá, zona rural do município de Amargosa-Ba, sob orientação do Componente Curricular Educação Popular, no intuito de relacionar as teorias estudadas com a realidade da comunidade citada. O público alvo deste trabalho foram crianças de idades variadas, contabilizando no total de seis crianças presentes no dia do desenvolvimento da oficina. Os objetivos desta foram resgatar as brincadeiras que atravessaram/atravessam gerações e que atualmente estão perdendo a sua essência, em meio à sociedade capitalista e individualizada, bem como suscitar questões referentes ao modelo de sociedade que temos, de modo a criar possibilidades de compreensão acerca da realidade, entendendo como a classe dominante a todo o momento tenta introjetar nas classes populares sua maneira de pensar o mundo. Para tanto foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Freire (2007), Brandão (2006), Arroyo (2010), Oliveira (2000), Salomão et al (2007).

Palavras-chaves: Cultura popular. Brincadeiras. Criticidade.

INTRODUÇÃO

Pular corda, amarelinha, esconde-esconde, cabo de guerra, morto-vivo, caça ao tesouro e tantas outras brincadeiras atravessam gerações e marcaram a infância de muitos de nós, e são marcadoras da memória do povo que vivenciaram essas e muitas outras brincadeiras infantis. Porém com a crescente informatização da sociedade, novas práticas de brincadeiras foram



surgindo e atingindo novos espaços, a exemplo do mundo digital, com isso as formas de brincar que outrora eram evidentes, foram perdendo seu prestígio.

Muitas vezes as brincadeiras ocorriam na própria rua, no quintal de casa, com gosto de infância talvez não experimentado pelas crianças contemporâneas. São essas brincadeiras populares que evidenciam as manifestações da cultura popular e preservam tradições de gerações. Levando em conta que a aprendizagem se dá através de relações sociais e a mesma não se restringe a espaços escolares, compreende-se que escola não é sinônimo de educação, pois os espaços não escolares são também formativos. Diante disso, as crianças enquanto sujeitos, interagem entre si e uma das formas de se relacionarem é por meio das brincadeiras, afinal estas são exemplos de metodologias que favorecem a aprendizagem crítica, desde que tenha intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva, o presente trabalho visa relatar a experiência da oficina *É brincando que se aprende!* desenvolvida na comunidade do Tamanduá, que além de possibilitar um momento formativo de cunho lúdico, pretendeu-se resgatar alguns elementos da cultura popular, tidos aqui como as brincadeiras, para tanto, foram utilizadas as seguintes brincadeiras: cantiga de roda, “mãe rica e mãe pobre”, tendo em vista a relevância dessas brincadeiras populares no cotidiano das crianças.

Foram utilizados, neste trabalho, os seguintes aportes teóricos: Freire (2007), Brandão (2006), Arroyo (2010), Oliveira (2000) e Salomão et al (2007), a fim de subsidiar as discussões acerca do assunto em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um mundo cada vez mais globalizado e informatizado, algumas práticas sociais de outras gerações vão se perdendo. Transpondo essa afirmação para o universo infantil, aonde o brincar auxilia no seu desenvolvimento interpessoal, na socialização, no respeito ao outro, percebe-se que dificilmente há ainda o brincar junto com os colegas, “olho no olho”. Os contatos comumente estão acontecendo através de alguns instrumentos e programas digitais que visam facilitar um diálogo ligeiro e preciso.

Através dessa era informacional, novas formas de brincar foram surgindo, a exemplo dos jogos digitais. Contudo, para além dessas novas práticas, é de fundamental importância também que se mantenham vivas tradições culturais que preservam a história de um grupo social. Vale salientar, que algumas práticas, da cultura popular, estão se perdendo com o



decorrer dos tempos, ou melhor, não são viabilizadas como deveriam, e precisam ser valorizadas em sua essência, a fim de que contribua para a formação dos sujeitos de maneira qualificada, e conforme Brandão (2006, p.252), há uma ligeira submissão da cultura popular às classes dominantes,

É como se as classes dirigentes detivessem uma espécie de poder absoluto e tivessem um interesse absoluto em utilizar dos meios de comunicação e todos os artifícios simbólicos para “invadir” culturas populares e impor a elas os seus valores, segundo os seus objetivos de controle do imaginário popular e de domesticação dos subalternos.

Dessa forma, torna-se imprescindível o resgate de brincadeiras que estimulem o contato mais próximo entre os sujeitos, de sorte que haja valorização de tais práticas populares. Sendo assim, como forma de auxiliar nessa aproximação, busca-se recuperar as brincadeiras populares que abarcam o contato mais próximo entre os sujeitos, bem como promover a preservação de determinadas práticas culturais, além de trabalhar a socialização e suscitar o entretenimento entre as crianças.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p.17) afirma que “[...] não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social, e mais do que isso, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto”. As brincadeiras ocorridas nas relações sociais com vizinhos e amigos permitem a troca de experiências, a partilha de novos jeitos de brincar denunciando o quanto aprendemos com as relações estabelecidas no meio.

Essas relações também podem perpassar o campo da ludicidade, pois através das brincadeiras crianças aprendem e desenvolvem habilidades que aguçam a sua criatividade e imaginação. Entendendo aqui a ludicidade como “uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como diversão. O desenvolvimento lúdico facilita à aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para a boa saúde mental e física.” (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007, p.4).

Além disso, o ato de brincar, de maneira geral, promove o despertar de vários sentidos da criança, como: o observar, o escutar, agir, imaginar etc. Através dessa prática, as crianças podem sair das limitações do mundo real e atingir o imaginário. Sendo assim, em algumas brincadeiras de faz de conta, muitas crianças praticam comportamentos observados no seu cotidiano. Deste modo,

Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou



mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problema de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO; 2007, p.12).

Para tanto, relacionando essa concepção ao universo da cultura popular, percebe-se que em determinadas brincadeiras as crianças desempenham comportamentos muitas vezes influenciados pela sociedade. Este fator foi observado na aplicação da oficina: *É brincando que se aprende!* na comunidade do Tamanduá. A oficina visava resgatar algumas brincadeiras antigas, buscando trabalhar através do lúdico, questões que problematizassem as relações de poder existentes na sociedade, onde a classe dominante oprime tanto implícita quanto explicitamente as classes populares. Assim, foi realizada a brincadeira conhecida como “Mãe pobre, mãe rica” que corriqueiramente foi e ainda é brincada por algumas crianças sem que se percebam algumas mensagens existentes no seu decorrer.

No intuito de não mascarar as nuances que perpassam a sociedade, pois quando o sujeito tem conhecimento de sua realidade, conforme Arroyo (2010, p.17), se torna algo “subversivo e perigoso” para as classes dominantes. Isso porque ao tomar conhecimento da realidade o sujeito pode posicionar-se de maneira mais crítica diante dela. E mais, a classe dominante não quer ver o sujeito sendo educado para interpretar esses embates sociais, mas sim sujeitos que naturalizem a situação a qual lhes colocam enquanto inferiores, marginalizados. Diante disso, agora é hora de se construir, juntamente com as classes populares, tudo aquilo que por muito tempo foram lhes negado, uma educação de qualidade, que possibilite uma criticidade diante das injustiças sociais, cometidas pela classe dominante.

É nesse contexto é fundamental que a escola como espaço de formação e direito de todos os sujeitos, se preocupe, principalmente com uma educação de classes populares e não somente para as classes populares. Nesse sentido, é necessário conhecer a realidade dos sujeitos, suas práticas, lutas entre outras questões para então enfatizá-las no ambiente da escola. Dito isto, percebe-se que é de suma importância a participação de toda a comunidade escolar e a formação continuada dos sujeitos para que a educação ocorra de forma significativa. Assim,

A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana. (ESTEBAN; 2007, p.17)

Portanto, é urgente se pensar em práticas que favoreçam o resgate da cultura popular, de maneira que possa estabelecer a relação com a criticidade das brincadeiras e cantigas de roda,



uma vez que as crianças levam para a escola brincadeiras do seu convívio social, e devem ser valorizadas pelas instituições escolares, numa perspectiva crítica, pois mesmo algumas brincadeiras sendo constituída historicamente pelas classes populares acabam reforçando preconceitos e menosprezando pessoas. Logo, percebe-se a relevância dos professores possuírem uma formação crítica/problematizadora, que o subsidiem nas análises das brincadeiras, contribuindo assim para formação de alunos mais empoderados.

DESCRIÇÃO DA OFICINA

Ao pensar e planejar para desenvolvimento da oficina elencou-se algumas brincadeiras, a saber: “mãe pobre e mãe rica”, a fim de discutir acerca das diversas profissões, mostrando a importância de cada uma delas, explicitando a maneira como a sociedade está dividida, onde a classe dominante tenta impor sua ideologia; “cabo de guerra”, como uma forma de mostrar que a minoria detém todo o poder, no entanto, ao unir forças, no caso as classes populares podem reverter à situação; esconde-esconde, no intuito de mostrar que as mazelas sociais corriqueiramente acabam sendo mascaradas, mais ao vê-las, pode-se compreender e consequentemente intervir para que mudanças ocorram.

Além destas brincadeiras, foram pensadas em cantigas de roda para dar início a oficina, tais como: “a canoa virou”, como dinâmica de apresentação dos nomes dasicineiras e das crianças; “atirei o pau no gato”, “não atire o pau no gato”, foram cantadas as duas versões no intuito de mostrar às crianças que não se deve maltratar os animais; “rebola chuchu”; “ciranda cirandinha”, “fui no tororó” etc, ambas para um melhor entretenimento das crianças.

Embora se pensou em todas atividades supracitadas, no momento de realização da oficina houveram empecilhos que inviabilizou a execução de algumas brincadeiras, por um lado, o curto tempo, uma vez que houveram outras oficinas com mesmo público e acabou extrapolando o tempo estabelecido, por outro lado, a faixa etária das crianças não condiziam com algumas das brincadeiras, resultando assim em reorganização das atividades planejadas. Diante disso, foram postas em práticas as seguintes brincadeiras: “mãe pobre e mãe rica” e as cantigas de roda.

A brincadeira conhecida como “mãe pobre e mãe rica”, procedeu-se da seguinte maneira: inicialmente foi perguntado, por uma dasicineiras que estava direcionando a brincadeira, quem se disponibilizaria a representar a “mãe rica” e a “mãe pobre”, uma criança logo se prontificou a desempenhar o papel da “mãe rica”, já a “mãe pobre”, nenhuma criança



quis representar, diante da situação uma das oficinairas se propôs a simular “mãe pobre”. Esta mãe que era pobre possuía muitos filhos (estes foram interpretados pelo restante do público) e a mãe rica vendo a situação acabava tomando os filhos da “mãe pobre”. Vale salientar, que a “mãe rica” deveria oferecer uma profissão para cada filho escolhido, no entanto, se não gostasse da profissão, o filho poderia escolher outra. Profissões como secretária, empregada, modelo e professora foram as que mais sobressaíram durante a atividade, deixando perceptível que a criança ao desempenhar o papel da “mãe rica” implícito ou explicitamente, escolhia as profissões de acordo com estereótipos existentes e que infelizmente se perpetuam na sociedade, como por exemplo: a oficinaira que possuía um corpo magro, cabelos lisos etc, logo foi escolhida para ser modelo.

É válido ressaltar que a profissão de professora não foi sugerida pela “mãe rica”, mas sim pela mediadora da oficina, ao ter sido escolhida pela “mãe rica” para ser modelo. Em virtude disso, a oficinaira que estava desempenhando o papel de filha optou por ser professora, como forma de quebrar alguns paradigmas sociais e valorizar a profissão docente.

No decorrer da brincadeira a criança era questionada sobre o porquê da escolha das profissões. Algumas crianças não aceitavam desempenhar certas profissões oferecidas pela “mãe rica”, a exemplo de empregada doméstica. Nesse momento foi perguntado o porquê da negativa, e a criança respondeu que era algo ruim. Diante disto, percebeu-se o quanto está impregnada no imaginário social, a desvalorização de algumas profissões em detrimento de outras, ou seja, tem-se atribuído às profissões valores simbólicos, isso seria por conta das precárias condições de trabalho que são submetidas algumas pessoas em determinadas profissões, mesmo com alguns direitos estabelecidos por lei, mas que são violados na prática?

No que tange às cantigas de roda, vale ratificar que, foram utilizadas com a finalidade de provocar nos sujeitos, tanto a descontração quanto a criticidade em relação a algumas cantigas que comumente fazem apologia a certas circunstâncias, a saber, a questão de maltratar os animais presentes em uma das cantigas corriqueiras do cotidiano das crianças, aonde muitas delas cantam sem notar o real sentido e outras acabam materializando o que é dito nessas canções.

Portanto, as idealizadoras deste trabalho buscaram proporcionar além do entretenimento, uma prática crítica e problematizadora (FREIRE, 2007) acerca de algumas brincadeiras, visto que muitas delas, despercebidamente reforçam estereótipos, conceitos que, infelizmente perpetuam pela sociedade. Mostrou-se, nesse sentido, que ao serem trabalhadas de forma crítica, com os sujeitos, de forma explícita estará proporcionando o ensino e



aprendizagem de determinados assuntos existentes na sociedade em que vivem. E mais, é importante que o professor possua formação e entendimento acerca dessas questões, de modo a promover a criticidade nos sujeitos, daí a relevância da realização de atividades deste cunho em ambientes não formais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência foi possível notar o quanto a cultura popular se manifesta através de simples cantigas, brincadeiras populares. Tais práticas culturais representam a cultura de um povo que historicamente foi submetido a um processo de exclusão e marginalização. Esses são os sujeitos que adentram a escola pública e trazem para o “chão da escola” as cantigas de roda, as brincadeiras, que perpassam sua comunidade.

Por sua vez, os educadores precisam reconhecer que as práticas culturais devem aparecer, tanto dentro da escola, quanto fora dela, pois os sujeitos da aprendizagem no ato de suas atividades denunciam suas vivências e experiências oriundas do seu meio. Dito isto, ao ser valorizadas as brincadeiras populares pelo educador, faz-se necessário que este as desenvolvam numa perspectiva crítica, ou seja, não o brincar pelo brincar e sim possibilitar a partir da brincadeira uma reflexão crítica sobre as nuances que perpassam a realidade do aluno pertencente a classe popular. E para isso, é imprescindível uma formação qualificada, na qual o professor compreenda essas questões e crie possibilidades de entendimento em seus alunos.

É válido ratificar, que não se devem esquecer e nem deixar se perder as práticas culturais, pois estas se constituem enquanto memória de um povo, além de serem problematizadas, até porque muitas delas, por mais que sejam populares e historicamente construídas, acabam menosprezando e discriminando as pessoas.

Portanto, ter vivenciado esta experiência na comunidade do Tamanduá, numa perspectiva de educação popular e em espaço não escolar, proporcionou uma formação acadêmica, social e pessoal, pois os aprendizados compartilhados constituíram-se enquanto momento ímpar e relevante para cada um dos participantes que assim reconhece. A experiência nos fez perceber também a importância do professor trabalhar continuamente na escola a partir das brincadeiras populares, tal relevância se dá por notar durante a realização da oficina a falta de reflexão crítica das brincadeiras pelas crianças, acarretando assim um brincar pelo brincar, reproduzindo estereótipos existentes nesta sociedade desigual.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (orgs.); et al. **Paulo Freire: vida e obra.** – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (organizadores). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

ESTEBAN, Maria.Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 2 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 184 p.

OLIVEIRA.V.B. (Org.). **O Brincar e Criança do Nascimento aos Seis Anos.** Petrópolis: Vozes, 2000

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.** 2007, 21 p.



Eixo 7: Ensino de Ciências e Matemática



UM OLHAR SENSÍVEL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS INTERCULTURAL A PARTIR DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NO GRUPO DE INVESTIGAÇÕES EM ETNOBIOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS (GIEEC)

Josenaide Alves da Silva
UFBA/UEFS/UFRB
josenaide.a.s@hotmail.com

Geilsa Costa Santos Baptista
UFBA/UEFS
geilsabaptista@gmail.com

RESUMO

O trabalho tem por objetivo apresentar narrativas de uma professora-pesquisadora (a primeira autora) sobre as aprendizagens no que tange ao ensino de ciências intercultural, adquiridas através da participação no grupo de Investigação em Etnologia e Ensino de Ciências (GIEEC). Nesse grupo, são dados enfoques da Etnobiologia e suas propostas metodológicas, bem como discussão sobre o ensino de ciências em uma perspectiva intercultural e suas relações com a formação inicial e continuada de professores de ciências. O mesmo acontece quinzenalmente, no turno vespertino, com a integração da coordenadora do grupo, professores da rede pública, estudantes de mestrado e de doutorado. Ressalta-se que a professora-pesquisadora participa das reuniões desde maio de 2015. Foi utilizado a abordagem qualitativa, fazendo-se o uso do método autobiográfico, apoiando-se no diário de campo para a coleta dos dados. Os resultados apontados através das análises das narrativas indicam que houveram mudanças de suas concepções sobre ciências e a ampliação do entendimento no que diz respeito ao ensino de ciências intercultural nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a formação adquirida no GIEEC tem permitido o diálogo a partir das trocas de ideias científicas, a atualização profissional e a formação continuada, despertando o olhar sensível para a diversidade cultural nos espaços das salas de aulas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação continuada. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A formação inicial tem como foco central possibilitar aos graduandos os conhecimentos científicos e pedagógicos por meio de disciplinas regulares e optativas. Todavia, nos cursos de Pedagogia a formação adquirida na disciplina de Ciências se constitui de forma incipiente, contribuindo para o entendimento errôneo sobre Ciências Naturais dos estudantes (DUCATTI; SILVA, 2005). Isso influencia diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas inconsistentes. Nesse sentido, é importante que os professores deem atenção a formação continuada, sendo uma das possibilidades a sua participação em grupos de pesquisa.

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional



(LIBÂNEO, 2006). De acordo Silva e Baptista (2015), a formação continuada contribui para a reflexão e adquirir a aprendizagens científicas a partir da troca de ideias entre os pares.

A formação continuada possibilitará a atualização profissional e a melhoria da qualidade das aulas de ciências, especialmente para o ensino de ciências intercultural. O ensino de ciências na perspectiva intercultural é aquele que busca o estabelecimento nas relações entre os conhecimentos científicos oriundos dos conteúdos de ensino e os saberes culturais dos estudantes, como sendo provenientes dos seus meios sociais (BAPTISTA, 2010).

Mediante a relevância que a formação continuada apresenta para as aulas de Ciências Naturais é importante informar a seguinte questão do estudo: - *Quais seriam as aprendizagens adquiridas sobre o ensino de ciências intercultural através da participação em um grupo de pesquisa e suas contribuições para a formação continuada que seja sensível à diversidade cultural?*

Serão apresentadas e discutidas narrativas de uma professora-pesquisadora (primeira autora deste trabalho) sobre as suas aprendizagens resultantes da sua participação no Grupo de Investigação em Etnobiologia e Ensino de Ciências (GIEEC), bem como as contribuições dessas aprendizagens para a sua formação continuada pautada na sensibilidade à diversidade cultural.

A professora-pesquisadora é formada em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) / Centro de Formação de Professores (CFP) e atualmente é mestranda na Pós-graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A mesma passou a participar do grupo de Investigação em Etnobiologia e Ensino de Ciências desde que foi fundado, correspondendo a partir de maio de 2015. Este é vinculado a UFBA/UEFS e é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No GIEEC são dados enfoques da Etnobiologia e suas propostas metodológicas, bem como discussão sobre o ensino de ciências em uma perspectiva intercultural e suas relações com a formação inicial e continuada de professores de ciências. Busca-se enfatizar o respeito e a consideração da diversidade de saberes e práticas culturais, incluindo as culturas das ciências e as culturas dos estudantes como ponto de partida para interações dialógicas e empoderamento científico.

Além disso, o grupo reconhece a importância da inclusão da história e da filosofia da ciência como eixo que desencadeia a problematização e a reflexão sobre a formação docente e educação científica intercultural, gerando espaços para elaboração e proposição de novas



metodologias e estratégias de ensino e pesquisa, seja em espaços formais e/ou não-formais. As reuniões do GIEEC acontecem quinzenalmente, no turno vespertino na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que fica localizada em Feira de Santana - BA e situada Av. Transnordestina, s/n - Novo Horizonte.

METODOLOGIA

Esse trabalho, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pautou-se em narrativas autobiográficas. Para Galvão (2005), narrativas são organizações das experiências diárias e acontecimentos humanos. Assim, narrar significa expor sequências de um ou mais fatos. As narrativas autobiográficas, de acordo com Souza (2007), constituem uma forma de pesquisa que permitem captar os movimentos das experiências. No presente estudo, são demonstradas as experiências de uma professora investigadora.

Assim, a obtenção dos dados se deu através de narrativas escritas em um diário de campo e a análise destas aconteceu de modo indutivo, com o intuito em identificar categorias temáticas que possibilitassem interpretações sobre o objeto de estudo (BARDIM, 2001), tendo como aporte teórico a literatura de educação e do ensino de ciências. Considera-se que a professora-pesquisadora procurou-se recordar sobre suas experiências adquiridas no GIEEC a partir das análises e inferências dessas narrativas registradas no diário de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises das narrativas da professora-pesquisadora sobre as suas aprendizagens adquiridas no Grupo de Investigação em Etnobiologia e Ensino de Ciências favoreceram para a construção de três categorias temáticas, como são demonstradas abaixo:

Categoria 1: Mudança de concepção sobre ciências

Muitas das vezes os (as) graduandos (das) saem das universidades com concepções inadequadas sobre ciências, porém, as mudanças de tais concepções só serão mudadas a partir do momento que passam dar continuidade a sua formação inicial, como pode-se observar no trecho abaixo:

Após a conclusão do curso em Pedagogia tinha a concepção de que as ciências se relacionavam com a experimentação no laboratório, que eram infalíveis e rerepresentavam conhecimentos legítimos. Mas, com a minha participação no GIEEC, pude perceber que o entendimento que tinha sobre ciências era errôneo, uma vez que através das discussões no grupo apreendi que ciências também são representadas como culturas e produzem conhecimentos científicos em determinados contextos e períodos, podendo conter erros e acertos, sofrer influências do meio e do próprio cientista através de suas crenças.



A narrativa acima demonstra o quanto é importante dar continuidade à formação acadêmica para se obter novos conhecimentos, que no caso da professora-pesquisadora foram sobre o significado de ciência como atividade cultural. A partir do momento que o sujeito passa a conhecer sobre a história das ciências, o processo de produção dos conhecimentos científicos, os avanços atuais da ciência, terá novas ideias e reflexões sobre como as ciências se constituem (MATTEWS, 1995). As ciências são representadas como como culturas, uma vez que apresentam características específicas, suas próprias normas, valores e maneiras convencionais de comunicar-se para a interação social (AIKENHEAD, 2009).

Categoria 2: Ampliação do entendimento sobre o ensino de ciências intercultural nos Anos iniciais do Ensino Fundamental

Sabe-se o quão se faz necessário compreender que nas salas de aula de ciências que pretenda ser intercultural não apenas uma cultura particular será representada, como a dos conhecimentos científicos, mas, sim, às diferentes culturas e suas relações entre si. Um ensino de ciências que se pauta na interculturalidade é aquele que considera e respeita às diversas culturas (BAPTISTA, 2015). Além disso, favorece uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais (CANDAU, 2014, p. 45). Nesse sentido, a professora-pesquisadora relata que:

Através da minha participação no GIEEC tenho ampliado o entendimento sobre o ensino de ciências intercultural, especialmente para trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse modo de ensino permite levar em consideração os diferentes grupos culturais e respeitá-los, articular as diversas culturas presentes no contexto da sala de aula, incluindo a cultura das ciências por meio dos conteúdos científicos e as culturas por parte dos estudantes. Vejo as aulas de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma dimensão intercultural que têm como foco promover a interação de saberes culturais e científicos através do diálogo entre professor e alunos.

É possível observar que a participação da professora-pesquisadora no GIEEC tem possibilitado adquirir aprendizagens sobre a abordagem intercultural no ensino de ciências, conseqüentemente, servirá como contributo para sua prática profissional na escola, especialmente para o diálogo. Para Freire (1997), o professor que busca o conhecimento está disposto a desenvolver práticas pedagógicas transformadoras.

Um ensino transformador se dá por meio do diálogo entre professor e alunos para que se proporcione uma aprendizagem com significados (FREIRE, 1997). O diálogo se pauta na argumentação e permite ao sujeito pensar e expor suas ideias, consideradas e avaliadas por critérios de validade e legitimidade que são próprios dos seus contextos socioculturais (LOPES, 1999).



Assim, a professora-pesquisadora aponta como essencial a efetivação do diálogo intercultural nas aulas de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afim de contribuir para a interação e a socialização dos estudantes sobre os saberes científicos e outros saberes culturais. No ensino de ciências, essa sensibilidade implica em práticas pedagógicas comprometidas com a promoção do diálogo intercultural porque promovem aprendizagens científicas e culturais.

O diálogo nas aulas de ciências é uma maneira do professor interagir com os estudantes, possibilitando a construção de significados através da linguagem e outros modos de comunicação (MORTIMER; SCOTT, 2002). Porém, para que ocorra a dialogicidade é pertinente que os professores investiguem e compreendam os conhecimentos prévios trazidos por seus estudantes a partir de seus contextos culturais (BAPTISTA, 2015). Quando não se ignora os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor estará fazendo com que esses conhecimentos se evolua constantemente (CHASSOT, 2004).

Categoria 3: O GIEEC e suas contribuições na formação continuada sensível à diversidade cultural

De acordo com Libâneo (2006), os professores que buscam a qualificação continuada estão dispostos a mudança, seja em sua postura enquanto educador ou no ensino em sala. Nesse viés, a professora-pesquisadora procurou participar do grupo de Investigação em Etnobiologia e Ensino de Ciências com o objetivo adquirir aprendizagens que lhes possibilite desenvolver aulas contextualizadas no que tange aos aspectos culturais e científicos. Nesse sentido, é possível perceber em sua narrativa:

Com a minha participação no GIEEC tenho adquirido aprendizagens em relação ao ensino de ciências contextualizado, focando as epistemologias das ciências e suas relações com os conhecimentos prévios dos estudantes a partir dos seus contextos culturais. Essa qualificação tem me proporcionado repensar sobre as aulas de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atribuam significados para a aprendizagens dos alunos. Certamente, as trocas dos saberes entre os membros do grupo de pesquisa vêm propiciando a atualização profissional e a formação continuada sensível à diversidade cultural.

Nota-se na narrativa a relevância da aprendizagem através do GIEEC sobre o ato de ensinar ciências de forma contextualizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A contextualização permite situar e relacionar os conteúdos escolares à diferentes contextos vividos pelos alunos, com a preocupação em fazer a ponte entre o que se aprende na escola e o que se observa no dia a dia (CHASSOT, 2004). O ensino de ciências baseado na



contextualização também permitirá aos estudantes a compreensão dos conteúdos científicos numa perspectiva histórica e filosófica da ciência.

A professora-pesquisadora aponta que a formação adquirida no GIEEC tem lhe despertado o olhar para a diversidade cultural na instituição escolar e concedido a atualização dos conhecimentos da profissão docente. Segundo Wengzynskai e Tozzeto (2012), a formação continuada apresenta significados para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor e tem por privilégio permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar na escola. Desse modo, é primordial que os professores recorram à formação continuada para superar os desafios encontrados nos espaços da sala de aula, como neste caso, onde a professora-pesquisadora buscou a sua participação em um grupo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Participar do GIEEC tem oportunizado enriquecimentos de saberes entre os pares, o que vem permitindo à professora-pesquisadora a ampliação do seu entendimento sobre ciências e, em especial, sobre o ensino de ciências naturais contextualizado nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Além disso, o GIEEC vem colaborando para o processo de formação continuada sensível à diversidade cultural da professora-pesquisadora, contribuindo para a atualização dos conhecimentos culturais e científicos. Esse tipo de formação desenvolve o pensamento crítico e reflexivo sobre o ensino de ciências intercultural.

Por fim, é relevante informar que a professora-pesquisadora tem pretensão de dar continuidade à discussão na área do ensino de ciências em sua dissertação de mestrado, que tem como foco principal a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo com construção de sequência didática para a formação continuada sensível à diversidade cultural de professores de ciências.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Research into STS science education. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 9(1), 2009, p. 1-21.

BAPTISTA, G.C.S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 3, 2015, p. 585-603.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70, LDA, Lisboa, 2001.



BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V.M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis - RJ, vozes, 2015.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev. Bras. Educação**, 2003, p. 89-100.

DUCATTI-SILVA, K.C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, 2006.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: Moreira, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 59-80.

MATTEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

OVIGLI, D. F. B; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. In: **Cognição e Ciência**, 2009.

SILVA, J. A; BAPTISTA, G. C. S. A formação do professor para o ensino de ciências intercultural: reflexões e proposições a partir da narrativa de uma professora pesquisadora. In: **X Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências**. Águas de Lindóia - SP, 2015.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, v. 25, n. 11, 2006, p. 25 -150.

MORTIMER, E. F; SCOTT, P. H. Atividades discursivas nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências** v.3, 2002, p. 1 -15.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **Seminário de Pesquisa da Região Sul (X ANPED)**, Rio Grande do Sul, 2012.



QUAL A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS?

Nadja Azevedo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
nadja_lua@hotmail.com

Deivide Garcia da Silva Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
deividegso@ufrb.edu.br

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma revisão bibliográfica na qual são referidos vários autores que discutem sobre a importância da filosofia na formação de professores de Ciências. Tem como finalidade apresentar a filosofia a professores e estudantes em formação, para que entendam sua relevância no processo formativo profissional e pessoal dos docentes. Demonstrado aspectos da história da disciplina no Brasil, sua contribuição no processo formativo de professores de Ciências e as implicações de sua ausência, para que professores conheçam o cientificismo e visões deformadas do trabalho científico.

Palavras-chave: Importância da filosofia. Formação docente. Construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A filosofia é um campo do conhecimento necessário, pois, potencializa a construção de uma linguagem reflexiva, com abordagens ampliadoras sobre a ciência (FOUREZ 2003). A relevância do trabalho dos cientistas e seu papel na construção de um mundo melhor exige dos alunos uma formação em que compreendam que a ciência está em constante construção, que é resultado de um processo histórico e uma atividade humana, estando relacionada ao campo social, cultural e político, e não apenas a uma retórica de conclusões (COBERN 2000). A não inserção ou valorização do estudo filosófico na matriz curricular no ensino de Ciências prejudica a formação dos professores, promovendo visões deformadas sobre a própria Ciência. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é analisar qual a importância da filosofia para a formação de professores de ciências.

O presente artigo tem como metodologia a revisão de literatura de autores como: Gerard Fourez (1995) e (2003); Gil (2002) e outros defensores desta perspectiva. Discutindo a questão histórica do ensino da disciplina filosofia no Brasil, observando sua transição ao longo do tempo.

É evidente que a não inserção e/ou valorização da filosofia no processo de ensino aprendizagem de alunos e professores, afetam o ensino, pois a reflexão filosófica permitira ao



sujeito uma aprovação de um discurso mais elaborado e adequado ao debate sobre a Ciência e seu ensino. Além de explorarem atividades na perspectiva de um ensino investigativo.

A utilização de um código elaborado (FOUREZ 1995) permitiria ao sujeito (indivíduo) uma interpretação num sentido mais amplo sobre o mundo, os acontecimentos, a sociedade e a vida.

Portanto, torna-se essencial uma ampliação valorativa de disciplinas como a filosofia para a compreensão do processo de construção do conhecimento, a fim de possibilitar uma expansão na visão dos estudantes em formação sobre questões relacionadas a sociedade viabilizando uma maior compreensão dos conteúdos epistêmicos da ciência, tornando mais eficiente sua formação profissional e pessoal.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

O ensino de filosofia não é algo atual, ele está presente no ensino secundário no Brasil desde o período Colonial, mas durante este período se manteve instável, com funções pouco definidas. “Até o final dos anos de 1960, a filosofia era inserida no modelo tradicional da escola brasileira secundária sem enfrentar grandes dificuldades para converter-se em saber escolar e definir seu estatuto disciplinar”. (RODRIGO, 2009, pág.11).

Essa instabilidade se fez presente diversas vezes por todo percurso histórico percorrido pela disciplina filosofia, inclusive no período da ditadura militar, (o golpe de 1964) período de violência e repressão à diversas pessoas, a arte, a música, e a tudo que permitia uma reflexão maior sobre aquela Sociedade. Nesse período a filosofia é destituída como disciplina obrigatória do currículo.

Esse afastamento da disciplina da grade curricular da época tinha um objetivo: impossibilitar que os civis da época, ao terem contato com a filosofia pudessem se tornar mais resistentes ao controle dos militares, pois ela proporcionava, ao indivíduo pensar sobre diversas questões como educação, política e a sociedade de um modo geral.

O período ditatorial permaneceu por muitos anos no Brasil, e aprisionou, torturou muitos intelectuais da época, demonstrando assim, que o controle era algo essencial. Os militares eram contrários ao ensino de filosofia naquela época, para os civis, mas, os filhos de militares estudavam em escolas, que tinham no seu currículo a disciplina filosofia, o que demonstra a sua importância; ela era tão relevante que foi destituída para os civis.

Outro aspecto importante da história que é crucial é a Reforma Tecnicista de 1971, onde a filosofia é retirada dos currículos. A reforma tecnicista que engloba a Lei 5.692 de 1971 que



se afasta das humanidades, para priorizar a disciplina técnico profissionalizante, ou seja, essa reforma formaria indivíduos para o trabalho. A base teórica para a Reforma tecnicista está na perspectiva redentora que se traduz nas pedagogias liberais, que está dividida em tradicional renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista.

A Reforma tecnicista se relaciona diretamente com a tendência liberal tecnicista, que de acordo com (LUCKESI, 1994, pág. 61): “Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos, ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”.

Esta reforma retira a filosofia como obrigatória, e a insere como optativa, o que resulta em sua progressiva extinção (RODRIGO, 2009).

Segundo Luckesi, (1994, p. 63):

A influência da pedagogia tecnicista [...] foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o Sistema Educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização capitalista. [...] Os marcos de implantação do Modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus.

A reforma tecnicista de 1971 também promove uma suposta “democratização” das escolas, onde há um aumento progressivo no nível de alunos, o que acarretará numa massificação das escolas públicas (no nível médio) acarretando numa precarização do ensino, pois a escola que era frequentada por elites, classe média e alta, agora está sofrendo uma abrupta transformação (RODRIGO, 2009). Os alunos filhos de uma elite quando inseridos na escola já possuíam o nível sociocultural elevado, o que não acontece com esse novo público inserido nas escolas públicas no Brasil, muitas vezes a escola é o primeiro contado do aluno com a possibilidade de aprender outras culturas (RODRIGO, 2009).

Já em 1980 é aprovada a inclusão da disciplina filosofia como opcional, na parte diversificada do currículo, ficando a cargo das Secretarias de Educação dos Municípios e dos Diretores das escolas sua inserção ou não como disciplina no currículo (RODRIGO, 2009, p. IX).

Toda essa instabilidade gera movimentos e os ecos desses movimentos fizeram-se presentes para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) que é a mais importante lei brasileira que se refere a Educação, a Lei nº. 9.394/96 (RODRIGO, 2009, p. IX).

Mais uma tentativa foi feita para inserção da filosofia e sociologia, com o projeto de lei de autoria do padre Roque Zimmermann, que alterava o texto da LDB. Porém, este projeto de



lei fora vetado pelo presidente vigente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Após o término do governo FHC, as discussões sobre o assunto foram retomadas e em 02 de julho de 2008, o presidente em exercício José Alencar, Vice-presidente, que substituiria naquele período Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que tornou obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas do ensino médio. (Rodrigo, 2009, pág. X).

Todo esse movimento enfim encontrava um resultado, porém, como a educação não é algo simples surgiram novos obstáculos, como a dificuldade dos professores com a nova realidade proposta, a aceitação dos alunos depois de um longo período em que a filosofia se manteve afastada e a aceitação dos professores com a diminuição da carga horária das outras disciplinas para que as disciplinas filosofia e sociologia se enquadrassem na nova grade curricular (RODRIGO, 2009).

Na visão de Luckesi (1994, p. 63):

A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelos menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor, antes, o exercício profissional continua mas para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.”

Em síntese, a influência da pedagogia tecnicista se instaura em um modelo educacional até os dias atuais, impossibilitando os estudantes a uma reflexão crítica acerca de questões como ética política e sociedade que é suma relevância para a atuação profissional. Este afastamento resulta em profissionais descomprometidos, individualistas e capitalistas. Enfim, meros técnicos.

A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

De acordo com Gerard Fourez: “O estudo filosófico permite ao discente uma formação mais humana, promovendo um olhar diferenciado sobre diversas vertentes como: ética, política, sociedade, construção do conhecimento e por fim sua própria formação”.

Esta formação mais abrangente permitirá uma qualidade na formação do estudante, futuro professor que irá atuar posteriormente na escola, onde uma formação de qualidade fará a diferença. O professor é um agente de transformação do ambiente escolar e auxiliador do aprendizado dos alunos, sendo assim participante na construção intelectual dos mesmos para que questionem sobre o que lhes é imposto pela sociedade, tornando-os críticos reflexivos, e autônomos.



Esta Educação baseada no ensino da filosofia se enquadra na pedagogia raciocinada, que é uma educação emancipadora e integral, ou seja, que forma o indivíduo em diversos aspectos. “Assim a arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino.” (KANT, 1999, p.21)

Entretanto, quando se retira dos ambientes escolares disciplinas que emancipam integralmente o indivíduo está favorecendo uma educação tecnicista, que se preocupa com uma formação restrita e para o presente.

Neste sentido, Kant (1999, pág. 21)

A arte da educação não é mecânica se não em certas oportunidades em que a aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum.

Para que a educação não permaneça repleta de erros e lacunas, é necessária a inserção da epistemologia no currículo de Ciências de acordo com (Gonçalves, 1991: “[...] há uma distinção entre a Ciência e a Filosofia da Ciência: na Ciência faz-se, enquanto na Filosofia pensa-se como se faz para que se faz e por que se faz.”

Segundo (Gil Perez et al, 2009, pág. 128): “[...], A educação em Ciência enquanto área emergente do saber em estreita conexão com a Ciência necessita da epistemologia para uma fundamentada orientação, devendo ser ainda um referencial seguro para uma mais adequada construção das suas análises.”

O estudo epistemológico busca um entendimento mais aprofundado sobre questões como a produção da Ciência, seus fundamentos e métodos, sobre o seu crescimento, sobre a história dos contextos de descoberta, esses fatores constituem uma construção racional unificada.

Há uma relação íntima entre a epistemologia e a questão do ensino. Segundo (Gil Perez et al (2002, pag. 128):

[...] A epistemologia ajuda os professores a melhorarem as suas próprias concepções de Ciência e a fundamentação da sua ação pedagógico-didática. Questionar, discutir e refletir acerca da pertinência de conexões entre Ciência/ Epistemologia/ Educação em Ciência é um exercício necessário aos professores para poderem fundamentadamente fazer as suas opções científico-educacionais”.

Apesar da grande relevância já destacada (HODSON, 1988), afirma que: “Os professores ainda estão muito desinformados com questões até mesmo básicas da Filosofia da Ciência, apesar de haver, um relevante número de livros na área”.

IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.

No processo formativo dos estudantes de Ciências a filosofia é pouco vista como significativa, mas ao contrário, a filosofia é de suma relevância, porque abordam diversas



questões referentes à vida do indivíduo e da sociedade em sua plenitude. Portanto, a sua ausência garante aos discentes uma formação sem um olhar reflexivo, crítico, inclusive com sua auto formação.

Este distanciamento da disciplina com estudantes em formação pode promover cientificismo e visões deformadas sobre a Ciência. O cientificismo é uma atitude em relação a Ciência que deve ser evitada, pois provoca visões inapropriadas e exagerada sobre a Ciência.

O cientificismo é expresso em sinais, de acordo com Susan Haack (2009, p. 6). Dentre os quais citamos:

1. Usar as palavras “ciência”, “científico”, “cientificamente”, cientista, etc., honorificamente, como termos genéricos de elogio epistêmico;
2. Adotar os maneirismos, os adornos, a terminologia técnica, etc.. das ciências, independente de sua real utilidade;
3. Uma preocupação com a demarcação, isto é, com desenhar uma linha nítida entre ciência genuína, a coisa real, e impostores “pseudocientíficos”;
4. Uma preocupação correspondente com a identificação do “método científico”, que se presume explicar como as ciências foram tão bem sucedidas;
5. Negar ou denegrir a legitimidade ou o valor de outros tipos de investigação além da científica, ou o valor de atividades humanas outras além da investigação, como a poesia e a arte.

O cientificismo é algo muito frequente nos dias atuais, porém, professores que têm como finalidade formar cidadãos tem a necessidade de conhecer sobre os sinais do cientificismo para que não os perpetuem em sala de aula.

A super valorização da Ciência, pode impossibilitar o aluno de confrontar a ciência, pois, ela é tida como uma verdade absoluta. Porém a Ciência é uma construção humana que muda ao longo do tempo.

A prática do cientificismo provoca visões deformadas sobre o conhecimento científico. Gil Peres et al, 2001, cita sete visões deformadas da ciência:

1ª – *Concepção empírico – indutivista e atórica* – A visão indutivista é baseada na observação e experimentação. Mas é falha, pois não leva em consideração hipóteses orientadoras e investigação, como as teorias que são de grande importância para educação.

2ª – *Uma visão rígida, (algorítmica, exata, infalível)* – Esta visão apresenta o método científico como um conjunto de etapas a seguir mecanicamente.

Como afirma Hodson (1992, pág. 130). “[...] A avaliação deveria ter em conta essa ‘ambiguidade’ e não tentar eliminá-la ou mesmo ignorá-la”.



3ª – *Uma visão aproblemática e ahistórica (portanto, dogmática e fechada)* – É uma visão na qual transmitem-se conhecimentos já elaborados sem mostrar os problemas que lhe deram origem como afirma Bachelard (1938) “todo conhecimento é a resposta a uma pergunta”

4ª – *Uma visão exclusivamente analítica* – Que destaca a necessária divisão parcelar dos estudos, o seu caráter limitado, simplificador.

5ª – *Uma visão acumulativa de crescimento Linear* – É uma visão acumulativa e simplista da evolução dos conhecimentos científicos. [...] que não mostra como eles foram alcançados, não se referindo à frequentes confrontações entre teorias rivais, às controvérsias científicas, nem ao complexo processos de mudança.

6ª – *Uma visão individualista e elitista da Ciência* - Nesta visão os conhecimentos aparecem com obras de gênios isolados, ignorando-se o papel do trabalho coletivo e cooperativo dos intercâmbios entre equipes [...] O trabalho científico é um domínio reservado a minorias especialmente dotados, transmitindo expectativas negativas a maioria dos alunos, com discriminações de natureza social e sexual (A Ciência é apresentada como uma Ciência eminente masculina).

7ª – Nesta visão deformada transmite uma imagem descontextualizada, *socialmente neutra da Ciência*: esquecem-se as complexas relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e proporciona uma imagem deformada dos cientistas como seres “*acima do bem e do mal*”, fechadas em torres de marfim e alheiros à necessidade de fazer opções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permite e evidencia a relevância da filosofia para a formação de professores de Ciências.

A partir de considerações da epistemologia que oferece subsídios para um trabalho mais coerente do futuro docente, compreendendo de modo mais significativo a ciência e o trabalho científico (teoria, observação, hipótese sobre o método, o papel da comunidade científica e da experimentação). A aquisição desses conhecimentos influenciará de modo positivo na sua prática pedagógica evitando cientificismo, visões deformadas do trabalho científico, a visualização da Ciência como retórica e visões ingênuas da Ciência.

Neste sentido é possível perceber o quão e significativo são as contribuições da filosofia para formação de professores de ciências.

REFERÊNCIAS



FOUREZ, Gerard. A construção das ciências: **Introdução a filosofia e à ética das ciências**. Ed. Universidade Federal Paulista. São Paulo, 1995.

_____, **Crise no ensino de Ciências: Investigações em ensino de Ciências**, 2003.

HAACK, Susan. **Seis sinais de cientificismo**. Logos & Episteme, III A (2012): 75:95.

HARRES, João Batista Cirqueira. **Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a Natureza das Ciências e suas implicações para o ensino**. (Investigações em Ensino de Ciências – v. 3, 1999, pp 197-221).

KANT, Immanuel (1724-1804). **Sobre a pedagogia**. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**/ Cipriano Carlos Luckesi – São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

PEREZ, Gil, et.al. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico ciência e educação, 2001**.

_____. **Problema teoria e observação em Ciência: Para uma reorientação Epistemológica da Educação em Ciência** (Ciência & Educação), v.8. nº. 1, 2002, p. 127-145.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio** – Campinas, SP: autores associados, 2009. – (Coleção formação de professores).



O QUE PRECISO PARA FORMAR UM CIENTISTA: UM DEBATE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Thaís Soares Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
ssoares.thais@gmail.com

Deivide Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
deividegso@ufrb.edu.br

RESUMO

De acordo com a percepção da imagem sobre a ciência e de um cientista, em sua maioria, as pessoas possuem uma imagem deformada e inadequada sobre esse assunto. Deste modo, esse trabalho objetiva indicar como esta imagem de um cientista frente à sociedade pode afetar os estudantes que irão se tornar professores de ciências, conscientizando estes da importância de formar cientistas e cidadãos pensantes e reflexivos. As perguntas que serão levantadas são: 1- quanto negativamente a educação científica (na educação básica e superior voltada para futuros docentes de ciências) pode ser afetada por uma imagem distorcida de ciência (assumindo que há uma relação entre elas)? 2- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para amenizar este impacto negativo? 3- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para nortear quais elementos devem envolver a formação de um cientista, i.e., uma educação científica adequada (na educação básica e superior)? Não é possível mensurar com precisão matemática quanto ao tamanho desse impacto para a sociedade, mas está claro que os impactos negativos são enormes (atravessando gerações), notando que são impactos cíclicos (uma geração transmite a outra) e é preciso estar atentos para mudanças.

Palavras-chave: Ciência. Educação Científica. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

De acordo com a percepção da imagem sobre a ciência e de um cientista, em sua maioria, tem-se visões estereotipadas acerca desse assunto (NEUSA SCHEID, 2007). Apesar de tal ser uma imagem pouco adequada, muitas pessoas percebem o cientista como sendo do sexo masculino (coisa que expõe a necessidade de discutir gênero na ciência), geralmente de etnia europeia ocidental (o que indica a necessidade de discutir culturalismo e etnias na ciência), usando jaleco branco e óculos, com cabelos despenteados, de aparência alternativa ou insana, isolados em um ambiente hermético como laboratórios com produtos químicos e equipamentos tecnológicos complexos, sendo estes gênios que não trabalham em equipe. Estas imagens apontam para alguém isolado do mundo, desinteressado das questões sociais e apartado de



juízos morais (SOARES e SCALFI, 2014; GIL PEREZ, 2001). Naturalmente, esta imagem do cientista apartado do mundo (HAACK, 2012) contamina a própria imagem de conhecimento científico, pois o cientista que se considera ou que é formado para se considerar afastado da sociedade desenvolverá também conhecimentos que não possuem valores e/ou interesses sociais, haja vista que este próprio cientista se vê a parte do mundo e não como parte dele (HAACK, 2012).

Deste modo, esse trabalho objetiva indicar como esta imagem de um cientista frente à sociedade pode afetar os estudantes que irão se tornar professores de ciências, conscientizando estes da importância de formar cientistas e cidadãos pensantes e reflexivos. Para tanto, se fará uso das contribuições que a filosofia e a história da ciência podem oportunizar na reformulação de uma imagem mais adequada para a ciência e, logo, suas implicações para as considerações dos elementos que uma educação científica deve conter tangente ao que se necessita para a formação de um cientista.

Em resumo, as perguntas que serão levantadas são: 1- quão negativamente a educação científica (na educação básica e superior voltada para futuros docentes de ciências) pode ser afetada por uma imagem distorcida de ciência (assumindo que há uma relação entre elas)? 2- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para amenizar este impacto negativo? 3- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para nortear quais elementos devem envolver a formação de um cientista, i.e., uma educação científica adequada (na educação básica e superior)?

IMAGENS DISTORCIDAS DE CIÊNCIA: IMPACTOS NEGATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL ENQUANTO RAMIFICAÇÃO DA SOCIEDADE

A fim de responder a primeira pergunta, podemos lembrar daquilo que Rubem Alves escreveu: “A ciência não é uma forma de conhecimento diferente do senso comum. Não é um novo órgão. Mas apenas uma especialização de certos órgãos e um controle disciplinado de seu uso (ALVES 2003, p. 14)”. Em outras palavras Rubem Alves explicita que não há nada de especial na ciência e que ela pode inclusive tornar-se perigosa:

Veja as imagens da ciência e dos cientistas na televisão. [...] elas são eficientes para desencadear decisões e comportamentos. [...] cientista tem autoridade, sabe sobre o que está falando e outros devem ouvi-lo e obedecer-lhe. [...] O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, por que induz o comportamento e inibe o pensamento (ALVEZ 2003, p. 9-10)



Portanto, é possível perceber que há uma relação entre ciência e sociedade, ou seja, a ciência depende da sociedade e a sociedade depende da ciência, na qual a ciência afeta diretamente uma das esferas da sociedade: a educação. A esfera educacional é afetada negativamente enquanto um desdobramento das distorções sociais que decorrem da imagem inadequada da ciência quando ensinada, seja sobre a educação básica ou superior. No caso da educação básica, os alunos são afetados negativamente na medida em que seus professores de ciências não conseguem transmitir uma imagem adequada e completa do panorama do conhecimento e/ou conteúdo científico, fazendo com que esses alunos se distanciem de uma imagem adequada de ciência e, paralelamente, alimentando uma crise no ensino de ciências que, a grosso modo, se dá pela supressão do senso crítico e da imaginação nos alunos. Sobre esta relação entre sociedade, educação e ciência, Feyerabend nos lembra de um profético trecho que Strindberg (1894) escreveu nos *antibárbaros*:

Uma geração que teve a coragem de livrar-se de Deus, de esmagar o estado e a igreja e de subverter a sociedade e a moralidade continuava todavia a curvar-se diante da ciência. E na ciência, onde deveria reinar a liberdade, a ordem do dia era ‘acredite nas autoridades ou terá sua cabeça cortada’ (STRINDBERG *apud* FEYERABEND, 2007, p. 36)

Essa autoridade é utilizada pelos professores em sala de aula na forma como o conteúdo é selecionado como os argumentos em favor de uma teoria são apresentados e, por fim, como a concepção de natureza da ciência é levantada.

A construção de uma imagem inadequada para alunos do ensino básico, leva-os ao distanciamento e estranhamento destes para com a ciência, bem como o desinteresse. Uma das fontes, entre tantas, desta imagem distorcida muitas vezes ressaltadas na educação básica é a noção de que para ser cientista é preciso ter algum tipo de dom, um QI acima do normal, ou seja, o famoso gênio (e logo, restringindo a atividade científica à poucos, dentre os quais ele não se encontra). Tal imagem aparece tanto nos livros didáticos, nas falas do professor, nos filmes, nos desenhos animados (*O laboratório de Dexter*), nas revistas, nos jornais e mídia televisiva aberta. Além disso, estes alunos não vão ter a capacidade de reflexão alimentada, o que dificulta a participação destes futuramente em temas polêmicos e fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, deixando seu futuro vulnerável às autoridades dos especialistas.

Por outro lado, é importante pensar como está sendo formado estes professores que ensinam na educação básica e, aqui, como informado anteriormente, será abordado o assunto



dentro da educação superior. Segundo Soares e Scalfi (2014) *apud* Rahm e Charbonneau (1997), os estudantes universitários por possuírem maior contato com cientistas em sua formação acadêmica pode parecer possuir uma imagem mais adequada acerca da ciência e dos cientistas, mas o que foi observado é que os estudantes universitários possuem uma imagem similar que os alunos mais jovens da educação básica. No ensino superior é onde deve-se frizar ainda mais esse assunto, pois é neste ambiente acadêmico que o futuro professor aprende o saber ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Para isso, é importante que os professores estejam informados dessa problemática e estejam preparados para debater e discutir em sala de aula sobre estas questões de maneira correspondente aos seus futuros alunos ao que é explicado por Reis *et al*(2006):

O docente como um formador de opinião deve de maneira adequada em espaços de educação formal e não formal discutir com seus estudantes sobre qual o papel das ciências naturais na vida do homem, como toda história de construção do conhecimento científico da humanidade se deu, aguçar o senso crítico do aluno para que de fato a educação científica ganhe o real sentido para a formação escolar. (REIS *et al.* 2006, pag 3)

Como futuros formadores de opiniões, os licenciandos necessitam de uma formação sólida e completa (de forma que estes consigam pensar e refletir sobre determinado tema e que tenha compreensão acerca da natureza da ciência). Entretanto, segundo Fourez (2003) as universidades parecem não dar muita importância quando o assunto é formação de professores, podendo isso estar ligado com a falta da procura pelos cursos de ciências. O autor continua abrindo a seguinte reflexão ao modo de ensinar ciências: “adaptar-se ao pequeno mundo do aluno ou abrir-lhe um mundo mais amplo” (FOUREZ, 2003, p.122). Fica nas mãos do professor a função de mostrar o mundo, a grande sociedade, para que os alunos consigam pensar e refletir sobre tal, não os deixando fechados em seu mundo pequeno e cair em ideologias dominantes (ex.:cientificismo, empirismo, racionalismo, etc.), mas sim resistentes os efeitos ideológicos(FOUREZ, 2003).

Essa discussão pode ir muito mais além do que se imagina, pois é possível notar deficiências nos cursos de formação de professores, de maneira que muitos saem da academia com sérias deficiências sobre o que seja ciência e de que maneira se deve ensinar. Muitos concluem seus cursos com essa mesma imagem inadequada e cientificista e assim passam isso aos seus alunos, o que acarreta para a geração seguinte frutos de uma má qualidade educacional.



CONCLUSÃO

É possível notar que muitas pessoas possuem uma ideia cientificista acerca da ciência e que essas imagens distorcidas implicam negativamente à educação científica, gerando grandes impactos na sociedade.

A sociedade, a ciência e a educação estão conectados, tornando-os principais autores desse impacto, no qual a ciência influencia diretamente no campo educacional que faz parte da sociedade. Dentro desse campo o ensino básico e o ensino superior sofrem desqualificação na medida em que são reproduzidas imagens distorcidas sobre a ciência, o que influencia no tipo de formação que os indivíduos da sociedade estão tendo ou quais tipos de pessoas estão formando (reflexivos, com capacidade argumentativa, cidadãos que pensam no próximo com ética e moral ou reprodutivistas, não pensantes, fáceis de ser manipuladas).

Não é possível mensurar com precisão matemática quanto ao tamanho desse impacto para a sociedade, mas está claro que os impactos negativos são enormes (atravessando gerações), notando que são impactos cíclicos (uma geração transmite a outra) e é preciso estar atentos para mudanças.

O começo de uma mudança poderia ser feita em âmbitos educacionais, de dentro para fora. Uma possibilidade seria a introdução de filosofia da ciência no ensino superior, principalmente nos cursos de formação de professores. É importante a geração de debates em sala de aula sobre o conteúdo abordado, palestras e eventos sobre a natureza da ciência. Ademais, como informado na introdução as outras duas perguntas são: 2- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para amenizar este impacto negativo? 3- Quais contribuições a filosofia da ciência pode oferecer para nortear quais elementos devem envolver a formação de um cientista, i.e., uma educação científica adequada (na educação básica e superior)? Serão perguntas norteadoras para a continuação dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

FOUREZ, Gérard. **Crise no Ensino de Ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, 2003.

HACK, S. **Seis sinais do cientificismo** (Tradução de Eli Vieira Araujo-Jnr2, 2012).

PEREIRA, A. K. S.; FORATO, T. C. M. **A história e filosofia das ciências na educação científica: a conservação da energia e o desenvolvimento da termodinâmica.** UNIFESP, Campus Diadema, 2011.



PEREZ, D. G. *et al.* **Para uma imagem não deformada do trabalho científico.** Ciência e Educação, 2001.

REIS, P.; RODRIGUES, S.; SANTOS, F. **Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: “Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas”** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 Nº 1 (2006).

SCARIOTTO, V. J. **A importância da filosofia para a educação.** São José dos Campos, 2007.

SEVERINO, A. J. **A contribuição da filosofia para a educação.** Brasília, ano 9. n 45. jan mar. 1990.

SILVA, K. V.C; SANTANA, E. R; ARROIO, A. **Visões de Ciências e Cientistas Através dos Desenhos: Um Estudo de Caso com Alunos dos 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental de Escola Pública.** Salvador, Bahia, julho de 2012.

SOARES, G; SCALFI, G. **Adolescentes e o imaginário sobre cientistas: análise do teste "Desenhe um cientista" (DAST) aplicado com alunos do 2º ano do Ensino Médio.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, 2014.



COMO O PROFESSOR DE MATEMÁTICA JUSTIFICA PARA OS ALUNOS OS POR QUÊS LEVANTADOS POR ELES EM SALA DE AULA

Valter Carlos dos Santos Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
valtertravesso@hotmail.com
Noêmia Sampaio de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
noysampaio@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação científica é ao mesmo tempo recorte e uma ampliação de ideias presentes numa monografia de graduação (SILVA, 2012), que teve como objetivo evidenciar e analisar algumas justificativas apresentadas por uma professora, quando foi indagada pelos alunos, com relação as suas dúvidas em Matemática. Consideramos as justificativas dadas pelos professores como as respostas às dúvidas dos alunos, as quais podem ser identificadas como demonstrações ou provas, a partir de autores da Educação Matemática que discutem o tema e que são moldadas pelo contexto das justificações, provas, demonstrações, verificações, validações e práticas de sala de aula de Matemática que os professores proporcionam aos seus alunos. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa, as observações foram realizadas em uma escola pública da rede municipal da cidade de Mutuípe, Bahia, onde a coleta dos dados ocorreu nas aulas de uma professora de Matemática, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental. Durante as observações, identificamos que as aulas possuíam certas características em que a professora sempre começava com um exemplo, mas a professora esteve disponível para buscar sanar as dúvidas dos estudantes, as quais foram justificadas através das provas, com a exposição de novos exemplos, semelhantes aos já apresentados, com o foco na repetição. Podemos destacar que, ela não iniciou com a definição ou com a apresentação da regra ou propriedade, pois foi a partir de um exemplo que a professora apresentou o que desejava que os alunos aprendessem e talvez, com isso, buscou antecipar dificuldades e convencê-los da necessidade desse novo aspecto.

Palavras-Chave: Aula de Matemática. Indagação. Prova. Justificação. Validação.

INTRODUÇÃO

A comunicação científica é um recorte e uma ampliação dos resultados presentes numa monografia de graduação (SILVA, 2012) realizada pelo primeiro e segundo autor. O foco da pesquisa foi evidenciar e analisar algumas justificativas apresentadas por uma professora, quando foi indagado pelos alunos, com relação as suas dúvidas em Matemática. O interesse do primeiro autor da pesquisa surgiu quando participou do componente curricular “Laboratório de Ensino da Matemática”, o qual foi ofertado no quarto semestre do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Uma das atividades do componente curricular foi a realização de observações de aulas de Matemática de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental. Numa das aulas, aconteceu algo que chamou a atenção. Naquela ocasião, a professora ignorou a pergunta do seu aluno: “Professora, por que π é chamado de uma constante e é igual a 3,14?”. E a professora respondeu: “É porque é uma constante”. Por algum motivo ela talvez não tenha convencido seu



aluno da resposta dada. Em outro momento, o mesmo aluno fez outra pergunta em relação a uma multiplicação de dois números naturais: “Por que quando multiplico 12×18 dá 216?”. A professora respondeu: “Porque quando faço o produto entres esses dois números dá esse resultado meu filho, você não sabe fazer conta de vezes?”. Os outros alunos fizeram comentários com os colegas sobre a resposta da professora. Aquela relação entre a professora e aluno deixou o primeiro autor desse texto inquieto com a realidade vivenciada pelo estudante.

Para Lorenzato (2006, p. 97), “o questionamento constitui a base de todo o nosso conhecimento, fazer perguntas é uma habilidade a ser permitida, desejada, estimulada e cultivada pelo professor” e nem sempre essa comunicação está presente em sala de aula, como abordaremos a seguir.

JUSTIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: PROVAS E DEMONSTRAÇÕES

Os alunos precisam justificar suas hipóteses levantadas numa atividade de investigação, visto como o professor precisa explicar ao aluno uma dúvida que ele possua. E nesse momento que identifico a prova e a demonstração assumem papéis de destaque nas aulas de matemática. Ênfase primeiro aspecto, pois está amplamente presente na literatura.

Segundo Ponte, Oliveira e Brocado (2006, p.37), “a justificação ou prova das conjecturas é uma vertente do trabalho investigativo que tende, com alguma frequência, a ser relegada para segundo plano ou até mesmo a ser esquecida, em especial nos níveis de escolaridade mais elementares”.

Outro fator é em relação a justificação das provas e conjecturas que muitas vezes são desconsideradas em sala de aula. Devido a isso, muitos dos porquês indagados pelos alunos não são respondidos em sala de aula.

Tendo em conta que Ponte, Oliveira e Brocado (2006, p.38) destacam que:

A introdução da ideia de prova matemática pode ser feita gradualmente, restringindo-se, numa fase inicial e com os alunos mais novos, à procura de uma justificação aceitável, que se baseie num raciocínio plausível e nos conhecimentos que os alunos possuem. À medida que os alunos vão interiorizando a necessidade de justificarem as suas afirmações e que as suas ferramentas matemáticas vão sendo mais sofisticadas, vai-se tornando mais fácil realizarem pequenas provas matemáticas.

Levar em consideração a fase de descobrimento do aluno, ou seja, alunos em fase inicial de conhecimento para, a partir desse momento, fazer em que eles se habituem a essas demonstrações e provas, pois dessa forma se torna mais compreensível para o nível de ensino



que eles se encontram, ratificando e despertando a curiosidade para ir em busca de respostas relacionada à validação de ideias matemáticas e as justificativas.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática para o ensino fundamental II (BRASIL, 1998) enfatizam a importância da demonstração em matemática, procurando dar orientações para o estudo de teoremas, pelos alunos, com posterior demonstração formal, privilegiando as conjecturas e as relações que as vinculam com o discurso teórico, bem como, no que diz respeito aos sistemas de representação plana das figuras espaciais e as principais funções do desenho.

Uma abordagem interessante é enfatizar a demonstração no ensino de Matemática na Educação Básica. Também se faz necessário para um melhor entendimento dos alunos, uma vez que a demonstração em Matemática é uma das competências indicadas nos PCN para o ensino fundamental II (BRASIL, 1998) como parte integrante do currículo da escola básica.

De acordo com Jesus, (2008, p.69) “alguns pesquisadores têm se preocupado com a demonstração, tanto na formação de professores quanto com alunos no ensino básico”. Jesus, (2008) enfatiza que há indícios de isso estar ocorrendo na formação inicial de Professores de Matemática.

Garnica (1996 apud JESUS, 2008, p.70) analisa depoimento de professores de matemática que atuam em cursos de licenciatura em matemática e, afirma que a prova rigorosa - demonstração - é elemento fundamental para a formação de professores.

Dessa forma, pode-se afirmar que é necessário pensar na formação dos professores de matemática, para que estes não tenham a obrigação de realizar um trabalho para o qual não estejam preparados.

A prova rigorosa, sendo o elemento para entender a prática científica da matemática, seria também fundamental nos cursos de formação de professores, não como mero recurso técnico, mas numa abordagem crítica, que possibilitasse uma visão panorâmica nos modos de produção e manutenção da “ideologia da certeza” para que, a partir disso, pudessem ser produzidas formas alternativas de tratamento às argumentações sobre os objetos matemáticos em sala de aula (GARNICA, 1995, p.94 apud JESUS, 2008, p.70).

Concordo plenamente com o autor, que a prova rigorosa, sendo o elemento para entender a prática científica da matemática, seria também fundamental nos cursos de formação de professores. Ressalto, que a ideia da demonstração na sala de aula é para esclarecer as indagações feitas pelos alunos nas aulas de matemática e de certa forma tentar justificar suas perguntas.



Já para Rolkouski (2002), a demonstração tem outra função na qual acredito que pode ser utilizada no ensino:

A demonstração para o matemático desempenha primordialmente o papel de descoberta. Saliento que esta descoberta se dá por processo social, em que o trabalho é constantemente reavaliado. Não se dá, pois, linearmente, de hipótese a tese, e sim em constante interação com a comunidade interessada (ROLKOUSKI, 2002, p.25 apud JESUS, 2008, p. 71-72).

Nesta perspectiva, acredito que seja relevante analisar as aulas de matemática para que habilitem aos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem, e de alguma forma deixe-os interessados pelo prestígio da essência da demonstração.

Veloso (1998 apud SÍLVIA, 2002, p.11) apresenta duas razões para a demonstração matemática estar presente na sala de aula: aprender a raciocinar e compreender a natureza da matemática, considerando esta a mais importante.

De fato, Veloso (1998) reconhece que trabalhar a demonstração na aula de Matemática, quer no contexto de realização de investigações, quer analisando certas demonstrações nos últimos anos do ensino secundário contribuem para que os alunos aprendam a raciocinar.

Concordo com Veloso (1998), quando apresenta duas razões para a demonstração matemática estar presente na sala de aula e também reconhecer que trabalhar tal prática e analisá-la nos últimos anos do ensino secundário contribui para que os alunos aprendam a raciocinar.

Ainda com relação à importância da demonstração na sala de aula de matemática, Garnica (1996 apud JESUS, 2008, p.70) afirma que: “A prova rigorosa no contexto matemático se justifica com o objetivo de convencer, validar e verificar.” Acredito que a demonstração ou a prova, numa sala de aula de matemática, podem assumir um papel fundamental para justificar e validar as indagações feitas pelos alunos.

Rolkouski (2002, p.30 apud JESUS, 2008, p.72) destaca as funções de explicação e sistematização, quando afirma:

Enfim, para o aluno, o ensino das demonstrações deve trazer mais do que a “prova”, deverá trazer fundamentalmente o convencimento pelo entendimento. Assim, ao ser levado a demonstrar teoremas, o aluno constrói explicação para si próprio e as reelabora na escrita, processo que deverá levar à compreensão e ao esclarecimento.

A utilização adequada das demonstrações nas aulas de matemática, pode propiciar ao professor um enriquecimento do seu trabalho, no modo como trabalha os “por quês” indagados



pelos alunos, ao mesmo tempo lhes favorece maiores possibilidades de compreensão dessa ideia que a princípio pode não parecer tão simples, uma vez que a ideia da demonstração surge com o conceito de justificar, explicar e conjecturar as ideias.

Desta forma, entendemos que a prova e a demonstração podem estar presentes nas aulas de matemática, tanto para o professor justificar as conjecturas ou os resultados obtidos pelos alunos, quanto para que o professor esclareça e crie condições para tal.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se ratifica como qualitativa, pois tem, na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), cinco características da investigação: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e como principal instrumento; os dados coletados predominantemente são descritivos; a preocupação maior é com o processo e não com os resultados; o foco é com os significados dados pelas pessoas às coisas e à sua vida; e a análise de dados é por meio de um processo indutivo. Essas características estão presentes nesse estudo.

No contexto da pesquisa, ambiente natural como fonte direta dos dados, uma vez que os dados foram coletados na escola onde professora e alunos estão em convívio na sala de aula. A observação foi um instrumento de coleta de dados em que focamos num aspecto presente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as dúvidas levantadas pelos alunos em sala de aula e as respostas da docente.

A pesquisa foi realizada num colégio localizado na cidade de Mutuípe - BA. O principal motivo que levou a escolher tal instituição foi facilidade de acesso.

Neste contexto, destacamos que os principais sujeitos envolvidos na pesquisa são a professora e seus 33 (trinta e três) alunos de uma turma do nono ano do ensino fundamental, compreendidos entre 14 e 16 anos. A turma se mostrou de certa forma envolvida nas aulas observadas. A relação entre os alunos e a professora da turma é permeada por respeito, algo bem característico entre professores e alunos das escolas públicas da cidade.

A professora era licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e tinha 31 anos. Lecionava na escola há 6 anos no Ensino Fundamental II. Atuava como docente em três turmas do nono, uma do sétimo e uma do sexto ano e tinha uma carga horária de 20 horas semanais.



Em alguns momentos, parecia existir um sentimento próximo de amizade na turma. Alguns alunos se interessavam e apreciavam a matemática. Assim, notamos um índice de participação satisfatório.

Outro fator relevante foi o interesse demonstrado pela professora pelo fato de gostar de lecionar. Acreditamos que isso pode ser significativo, pois pode fazer com que a turma participe das aulas e, conseqüentemente, aprenda matemática.

Optamos por não revelar a identidade da professora e dos alunos. Dessa forma, os alunos serão reconhecidos aqui por “1, 2 e alunos – quando alguns falam ao mesmo tempo” e a docente, chamaremos de “Professora”.

ANÁLISE DE DADOS

Um das observações na aula de matemática, a professora inicia com o seguinte exemplo referente à e divisão de radicais com índices diferentes.

Racionalizar o denominador da expressão $\frac{1}{\sqrt[5]{a^2}}$, com $a > 0$.

Professora: _Turma, uma pergunta para vocês. Como faço para encontrar o fator

racionalizante da expressão $\frac{1}{\sqrt[5]{a^2}}$?

Alguns dos alunos da turma responderam:

_É semelhante aos exercícios anteriores.

Professora: _Não pessoal! Se vocês fizerem isso tá errado!

Alunos 1: Nossa! Agora ficou difícil!

Professora: _Nesse exemplo, tem um detalhe que precisamos ficar atentos no índice da raiz.

Alunos 2: _Hum, legal!

Professora: _ Gente quando o índice do radical existente no denominador for diferente de dois, devemos ter um pouco mais de cuidado para achar o fator racionalizante na expressão

$$\frac{1}{\sqrt[5]{a^2}}$$

Aluno 2: _Como assim professora?

Professora: _ O fator racionalizante é dado pela diferença do índice da raiz e a potência do radicando.



Aluno 1: _ Então, toda vez que o índice do denominador for diferente de dois, temos que subtrair a potência do índice da raiz?

Professora: _ Sim!

Aluno 2: _ Professora, se eu não fizer isso que a senhora disse aí, o que acontece?

Professora: _ Não entendi sua pergunta.

Aluno 1: _ Se não subtrair a potência do índice da raiz? O que acontece?

Professora: _ Ah! Seu resultado vai dar errado!

Aluno 2: _ Não tinha nem pensado nisso.

Professora: _ Correto turma?

Aluno 2: Agora sim, professora.

Aluno 1: Agora sim.

Neste contexto, identificamos que a professora busca meios para uma justificação das indagações feitas dos seus alunos.

Conforme aponta Almouload (2007), entendemos que nesse contexto temos uma prova, pois as explicações feitas pela professora foram aceitas pelos alunos. Essas explicações buscam justificar as dúvidas dos alunos na tentativa de convencê-los da afirmação apresentada por ela, de modo semelhante ao objetivo apresentado por Garnica (1996, apud. JESUS, 2008) para prova rigorosa.

Concordo com o autor, que a prova rigorosa e a demonstração exerce um papel importante nas aulas de matemática, tendo como objetivo esclarecer as indagações feitas pelos alunos nas aulas de matemática, bem como tentar justificar e explicar as possíveis dúvidas dos alunos.

Após essa explicação, a aula segue normalmente com a participação dos alunos e com um exemplo dado, para ser respondido pelos alunos em sala de aula.

Racionalize a seguinte expressão $\frac{15}{\sqrt[3]{5}}$.

Professora: _ Turma quem é o fator racionalizante?

Alguns dos alunos da turma responderam: _ Professora, basta multiplicarmos denominador e numerador por $\sqrt[3]{5}$.

Professora: _ Gente, quando o índice da raiz existente no denominador for diferente de dois, temos que ter um pouco de atenção. Já disse isso no exercício anterior, certo turma? Então,



devemos encontrar o fator racionalizante fazendo a diferença do índice da raiz e a potência do radicando ficando dessa forma $\sqrt[3]{5^{3-1}} = \sqrt[3]{5^2}$. Deste modo podemos reescrever a expressão da

seguinte maneira $\frac{15}{\sqrt[3]{5}} \cdot \frac{\sqrt[3]{5^2}}{\sqrt[3]{5^2}} = \frac{15\sqrt[3]{5^2}}{\sqrt[3]{5^3}}$.

Aluno1: _Professora por que ficou no denominador $\sqrt[3]{5^3}$? Não entendi nada agora.

Professora:_ E por que quando fazemos produto de potência de mesma base, conservamos a base e adicionamos os expoentes. E agora, você recordou da propriedade de potência de mesma base?

Aluno 1: _Sim professora.

Mais uma vez, exemplos semelhantes a esse foram apresentados. Era notável, também, a preocupação da professora com relação à exposição do assunto, pois ela sempre destacava que quando o índice da raiz existente no denominador for diferente de dois, os alunos tinham que ter um pouco de atenção, já que o objetivo desta racionalização consiste em transformar uma expressão com denominador, contendo números irracionais, em uma expressão equivalente com denominador contendo números racionais.

Identificamos que o nível de prova é de um tipo diferente dos que foram apresentados por Balacheff (1988, apud. ALMOULOAD, 2007), pois um enunciado foi apresentado e, a partir dele, exemplos foram feitos como forma de ilustrar como é feito a operação entre radicais quando o índice do denominador for diferente de dois. Por isso, acreditamos que os exemplos são importantes nesse processo.

Segundo Ponte, Oliveira e Brocado (2006), “a justificção ou prova das conjecturas é uma vertente do trabalho investigativo que tende, com alguma frequência, a ser relegada para segundo plano ou até mesmo a ser esquecida, em especial nos níveis de escolaridade mais elementares”.

A prova e a demonstração podem estar presentes nas aulas de matemática, tanto para o aluno justificar as conjecturas ou os resultados obtidos quanto para que o professor esclareça e crie condições para que isso ocorra.

Apesar disso, identificamos que houve “certo controle” do processo, na tentativa de correr o menor risco possível. Mas, ela não iniciou com a definição ou com a apresentação da regra ou propriedade, pois foi a partir de um exemplo que a professora apresentou o que



desejava que os alunos aprendessem e talvez, com isso, buscou antecipar dificuldades e convencê-los da necessidade desse novo aspecto, ou seja, uma espécie de prova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem durante as observações do primeiro autor em algumas aulas de matemática no ensino fundamental II, pois naquele período foi possível perceber que a professora não respondia alguns dos por quês indagados pelos alunos em relação ao conteúdo sugerido.

Durante as observações, pude presenciar alguns fatores nas aulas de matemática. Dentre eles, destaco a forma como a docente justificava o questionamento dos seus alunos, o qual foi feito através de exemplos do conteúdo matemático abordado e também através das propriedades matemáticas ou através de exemplos do cotidiano dos alunos.

Após as análises dos dados, percebi que a comunicação e o diálogo são muito importantes no contexto escolar, pois constitui um processo social onde os participantes se interagem, trocando informações contribuindo desta forma para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de matemática.

Tive a oportunidade de poder acompanhar a forma de como professora se relacionava com a turma e também de que maneira ela se comportava na sala de aula e como levava conhecimentos. Chamou-me mais atenção a maneira como procurava sanar algumas das dúvidas, aproveitando alguns momentos, convidando um aluno para ir ao quadro com intuito de resolver alguns exercícios propostos por ela e desta forma fixando seus conhecimentos.

Outro ponto de destaque é que a ideia da demonstração não está presente nas aulas de matemática como sugere ou indica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998), mas a docente buscava justificar as perguntas feitas pelos alunos através de exemplos do cotidiano, quando possível, dentro das possibilidades do assunto abordado. Dessa maneira, pude perceber que os padrões de comunicação que estão presentes em uma sala de aula de matemática.

Compreendi plenamente a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática para o ensino fundamental II, já que as demonstrações nas aulas de matemática, é no sentido de consolidar alguns dos “porquês” indagados pelos alunos facilitando, assim, o aprendizado dos mesmos.

Fazer observações das relações estabelecidas no processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno pode ser uma rica oportunidade para uma melhor compreensão dos “por quês”



e dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas, bem como entender como a professora de matemática justifica os por quês dos alunos apresentadas nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. Ag. Prova e Demonstração em Matemática: problemática de seus processos de ensino e aprendizagem. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s.i.], 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT19-2957--Int.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática**. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

JESUS, G. B. **Construções Geométricas: uma alternativa para desenvolver conhecimentos acerca da demonstração em uma formação continuada**. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

LORENZATO, S. **Para Aprender Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2006.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.



PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Rodrigo da Luz Silva¹ – UFRB / rodrigoluz_saj@live.com

Joselia Santos Cirqueira¹ – UFRB / joseliacirqueira@hotmail.com

Adriano de Souza Santos Monteiro¹ – UFRB / assmonteiro@hotmail.com

Suellen Fonsêca da Conceição Santos¹ – UFRB / suellen.sully@hotmail.com

RESUMO

Historicamente os professores têm sido expostos a inúmeros desafios, percebidos tanto por aqueles que estão em exercício, quanto por aqueles que estão em formação. O professor de Biologia merece destaque, devido às constantes descobertas científicas e tecnológicas presentes na sociedade atual, que modificam a maneira como este professor lida com as informações na construção do conhecimento. Os conhecimentos científicos necessitam ser traduzidos para uma linguagem cotidiana e as informações devem ser transpostas didaticamente para o aluno, fazendo com que a práxis pedagógica em sala de aula ganhe significados. Assim, o presente trabalho busca analisar as principais dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem em Biologia no Colégio Estadual Jonival Lucas, situado no município de Sapeaçu- BA, com a abordagem metodológica da observação de 10 aulas no 3º ano matutino, realizadas durante o estágio supervisionado.² Percebeu-se que a escola não apresenta recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das aulas em Biologia, assim o quadro branco é um dos recursos mais utilizados pelo docente. Além disso, embora o livro didático seja um dos instrumentos a serem usados tanto pelo professor quanto pelos alunos, ambos não o possuem. O método tradicional de avaliação reduzido à prova escrita ainda é o mais utilizado, sendo que parte da nota de cada unidade é complementada com as atividades extracurriculares promovidas pela escola. É evidente que a relação professor-aluno em sala de aula, necessita ser ressignificada, sobretudo a partir de novos estudos que levem em conta as características próprias do contexto sócio - histórico da sociedade contemporânea.

PALAVRAS CHAVE: Práxis docente. Alfabetização Científica. Inovação didático-pedagógica.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem em Biologia passa atualmente por um momento singular de grandes transformações sociais, culturais, ambientais e científicas que têm permeado o nosso século. O conhecimento está disseminado e as informações fluem de maneira intensa, exigindo do professor a superação de muitas dificuldades e desafios durante sua práxis educativa.



A princípio, é preciso considerar que o alunado que temos hoje é diferente do que tínhamos tempos atrás, pois se o público mudou o ensino não pode permanecer o mesmo e o professor deve ter em mente que não dá para ficar repetindo as mesmas práticas pedagógicas, bem como os mesmos recursos didáticos e atividades de classe que utilizou no passado. Há de se ter a compreensão de que o processo de ensino deve ser dinâmico e que necessariamente, o professor de Biologia precisa atualizar-se constantemente, até porque a própria ciência também muda.

Neste pressuposto, a formação inicial do professor baseada na construção de habilidades e competências, assim como, a disponibilidade de formação continuada e permanente são as indicações para a superação dessas dificuldades, pois possibilita além da observação do ambiente escolar através dos estágios supervisionados, a reflexão histórica dos processos de ensino e aprendizagem.

A discussão vigente não é mais a de formar cientistas que estarão envolvidos em grandiosos projetos para beneficiar o progresso científico como era a tempo atrás, e sim de educar para a cidadania, buscando formar sujeitos que entendam a realidade na qual estão inseridos e estejam aptos a atuar ativamente na sociedade. Diante dessa problemática, o presente trabalho tem o objetivo de analisar as principais dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem em Biologia no 3º ano do ensino médio da escola Jonival Lucas no município de Sapeaçu – BA.

Sendo assim, inicialmente discutiremos sobre a importância do estágio de observação para a formação docente e em seguida faremos uma breve contextualização a respeito do lócus da pesquisa. Posteriormente abordaremos as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem em Biologia contrastando com a observação no campo de estágio e logo mais procederemos com as considerações finais do trabalho.

IMPORTÂNCIA E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 regulamenta o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores em todo o país. No curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), também existe a resolução CONAC nº 016 de 17 de maio de 2011, que por sua vez dispõe sobre a aprovação do regulamento de estágio curricular. Além disso, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2008) o



estágio supervisionado é apresentado como algo inerente à prática docente, que deve expor o estagiário aos desafios do campo escolar.

Estar no ambiente escolar é importante, ao passo que proporciona ao professor em formação descobrir valores e características próprias dos alunos, conhecer o modo de organização e funcionamento da escola, além de permitir a observação da prática docente, possibilitando ao licenciando experiências que não seriam obtidas somente durante as aulas na universidade, mesmo tendo contato com diversos teóricos que discutem sobre essas questões. A realização do estágio supervisionado também contribui para a identificação com a profissão docente, onde o contato com a realidade pode revelar verdades de difícil compreensão ou de desmotivação para os futuros professores, mas que devem ser enfrentadas (PIMENTA & LIMA, 2010). Nesta perspectiva não há como visualizar essas e outras questões fora desse espaço de construção coletiva de conhecimentos, saberes e valores que é a escola.

Segundo Pimenta (2001), umas das questões apontadas quanto à ineficiência da formação de professores é a dissociação entre os saberes específicos e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Todavia a falta de instrumentos de apoio didático, além de tempo disponível para o planejamento das aulas, também são obstáculos que comprometem a prática docente. Essas e outras questões podem ser contempladas e discutidas durante a realização do estágio supervisionado, já que o mesmo permite além da aproximação do estagiário com o ambiente escolar, a análise reflexiva dos fatos vivenciados.

Assim, estar inserido na escola é uma experiência importantíssima no processo formativo dos futuros professores, pois dificilmente o professor que não teve boa formação teórica e prática conseguirá atuar em sala de aula exercendo uma práxis pedagógica de qualidade.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O colégio Estadual Jonival Lucas fundado no ano de 1985, está localizado na Rua Firmino Rosalvo Lopes, número 71 na cidade de Sapeaçu - BA. A Instituição é composta por dez salas de aula, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala da direção, uma cantina, um banheiro feminino e um masculino, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, um auditório, jardim interno, além de área verde bastante extensa.

O quadro administrativo da escola é composto pela diretora Silvia Regina das Neves Coaxi, o vice-diretor Marco Antônio Pinto Brito, além de 29 professores, sendo 27 efetivos e



dois contratados; uma secretária, duas merendeiras, quatro faxineiras, dois porteiros e dois vigilantes. O colégio funciona com o total de 761 alunos, distribuídos no período matutino (08:00h às 12:00h), vespertino (13:30h às 17:30h) e noturno (19:00h às 22:30h). As modalidades de ensino ofertadas vão desde os anos finais do ensino fundamental até a educação de jovens e adultos (EJA).

O pátio da escola é um espaço bastante movimentado, principalmente nos intervalos de recreação: estudantes correndo de um lado para o outro, associados em pequenos grupos ou isolados. Professores, diretores, secretárias e serventes em contínuo diálogo com seus pares. Nas paredes dos corredores uma série de trabalhos feitos pelos estudantes permite que a informação circule, proporcionando a troca de saberes entre diferentes séries, faixas etárias e disciplinas curriculares. A frente da escola não deixa de ser um ponto de encontro para os alunos antes que a primeira aula se inicie, e as áreas verdes presentes no ambiente escolar proporcionam um clima agradável, trazendo conforto e sensação de bem-estar a todos os integrantes da escola.

As observações das aulas ocorreram na sala do 3º ano do ensino médio no turno matutino. Foram observadas 10 aulas de Biologia para conhecer o perfil didático da docente, perceber peculiaridades dos alunos e analisar as dificuldades e desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem em Biologia, nesse nível de ensino. Além disso, paralelamente a situação de observação em sala de aula, os aspectos externos a ela e que também extrapolam “os muros da escola” influenciando diretamente nesse processo, também foram considerados. A turma é constituída por 35 alunos, com faixa etária entre 15 e 27 anos. A distorção idade-série dos estudantes é bastante evidente, fato que emerge das características, objetivos e perspectivas desses alunos que por muitos motivos encontram-se em situação de defasagem, sendo que o baixo desempenho e a situação socioeconômica dos estudantes, historicamente, são fatores que contribuem significativamente para a evasão, abandono e/ou fracasso escolar.

Durante a observação, foi possível notar, que os alunos dificilmente participavam das aulas, demonstrando pouco interesse em saber mais a respeito dos conteúdos que estavam sendo trabalhados pela docente. Aliado a isso, as conversas paralelas, o uso do celular de forma indevida e as brincadeiras eram constantes, o que de certa forma prejudicava a atuação da professora que a todo o momento necessitava chamar a atenção da turma. Ademais, a estrutura precária da sala de aula com falta de ventiladores, janelas quebradas, a localização da sala exposta à incidência solar, as paredes com a pintura desgastada e o barulho externo, contribuíam ainda mais para a dispersão dos estudantes, assim como, o uso recorrente do quadro branco pela



docente e a não utilização de outros recursos didáticos durante as aulas. Além disso, não há sala de vídeo ou de computação na escola, fato que também prejudica a utilização de diferentes recursos didáticos pelo docente durante as aulas. Como espaço privilegiado para a pesquisa existe na escola, apenas a sala da biblioteca, com um acervo pequeno de livros que não são atualizados e estão em pequenas variedades.

A professora regente possui 27 anos, sendo Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A docente atua na profissão há três anos, contudo no Colégio Jonival Lucas está trabalhando há apenas um ano em regime de contrato. A professora apresenta conhecer bem a instituição escolar, seus ideais, valores e pressupostos. É pontual, organizada e demonstra competência na resolução de conflitos em sala de aula estando sempre tranquila e paciente. Além disso, demonstrou dominar os conteúdos específicos da Biologia, os contextualizados a partir de diferentes situações presentes no cotidiano dos alunos. Embora não tenha utilizado diferentes modalidades didáticas de ensino, a professora relatou conhecê-las, porém aponta a falta de tempo e a indisponibilidade de materiais como obstáculos que se interpõem entre o ensino de cunho tradicional e a práxis inovadora em sala de aula.

Durante o período de observação foi possível perceber, que existem uma série de dificuldades e desafios oriundos de fatores externos e internos a escola que influenciam direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem em Ciências. Estas dificuldades não podem ser desconsideradas, principalmente quando se busca a melhoria contínua do ensino de ciências e a formação qualificada de professores e alunos.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA

Para conhecer mais a fundo as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem em Biologia, partiu-se de um estudo teórico de autores como Bizzo (2009), Delizoicov et al (2009), Krasilchik (1998), Costa et al (2009) dentre outros estudiosos renomados nesse assunto. Além disso, buscou-se fundamentação na Lei 9.394/96 que traz as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) no que concerne ao ensino básico. Assim, paralelamente a discussão dessas dificuldades é importante observar se estas dificuldades e desafios apontados pela literatura repercutiram durante as observações realizadas no período do estágio.

A partir da fundamentação teórica, fica claro que, dentro desse contexto, não dá para pensar em um ensino que seja desvinculado da realidade social em que os indivíduos estão



inseridos. Dessa forma a literatura aponta uma série de problemáticas que necessitam ser enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem em Biologia, sendo que citamos neste trabalho apenas 7 (sete) que também puderam ser observadas no campo de estágio. Sendo assim, ao mesmo tempo em que citamos tais dificuldades, tecemos também nossas considerações.

Nesse sentido, de acordo com os teóricos estudados nesse trabalho, faz-se necessário superar: 1) *A visão simplista da Ciência* que concebe a aprendizagem de maneira puramente técnica negligenciando a formação ética, social, cultural e ambiental dos estudantes. Tal dificuldade que se mostra como um grande desafio a ser superado não foi constatada durante os momentos de observação em sala de aula. A professora regente durante sua práxis educativa considera o desvelar de cada processo, prestando um ensino não reducionista nem limitado das ciências, mas complexo, na medida em que articula diferentes saberes científicos de forma inter-relacionada e dinâmica. 2) *A distância, as vezes imensa, entre a vida científica e a prática do ensino na sala de aula*, que resulta em um ensino de Biologia desvinculado das reais necessidades do educando. Durante as observações realizadas, foi possível perceber que existia uma preocupação da docente em fazer a devida contextualização entre os conteúdos trabalhados com elementos que faziam parte do cotidiano dos alunos. Costumeiramente o conhecimento científico trabalhado em sala de aula era traduzido para o enfrentamento de situações práticas presentes na sociedade. 3) *A superação do que se entende por senso comum pedagógico* em que acredita-se que o domínio dos conteúdos específicos já é suficiente para um ensino de qualidade. A regente demonstrou durante suas aulas um grande domínio dos conteúdos específicos em Biologia e isso sem dúvida é bastante importante para que se obtenha êxito no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, se nem mesmo o professor conhece particularmente a disciplina a ser ensinada, o que se pode esperar do aprendizado de seus alunos? No entanto, dominar apenas conhecimentos específicos de uma área, não contribui para vencer as fronteiras disciplinares, tecendo diálogos com outros saberes para a construção de um saber mais complexo. Todavia a docente demonstra humildade em saber que necessita inovar e que sempre está apta a aprender conteúdos que não necessariamente façam parte de seu escopo de formação e trabalho. Prova disso é que quando seus alunos lhe perguntavam algo que ela não se recordava, dizia que naquele momento não sabia responder, mas que pesquisaria sobre o assunto e traria a discussão à aula posterior.

Outra dificuldade apontada pela literatura e que se faz necessário superar é 4) *o ensino baseado em métodos puramente tradicionais*, que utiliza-se muito da técnica e da memorização



metódica de conceitos isolados. A memorização de conceitos e palavras, sem dúvida, ainda é bastante presente no ensino de biologia, no entanto constitui um problema, quando todo o sentido da práxis educativa passa a girar em torno da técnica de forma desconectada da vida, fazendo com que as palavras sejam memorizadas e posteriormente logo esquecidas. Durante as observações em sala de aula, notou-se que não ocorreram várias repetições de termos ou conceitos da área e sim o desenvolvimento do assunto de forma contextualizada. No entanto, a aula expositiva de cunho tradicional é a que predomina, onde o principal recurso didático utilizado é o quadro branco, mas isso não quer dizer que a docente não inove metodologicamente em momentos oportunos. 5) *A falta de compromisso e indisciplina por parte dos alunos*. Essa dificuldade particularmente é uma realidade na turma observada, onde os alunos comportam-se de maneira extremamente agitada e descompromissada, muitas vezes sem respeitar a presença da professora na sala.

Outra dificuldade vivenciada são 6) *os aspectos físicos e estruturais precários da escola*. Durante nossas observações foi possível perceber que as salas de aula apresentam um número considerável de alunos; não há uma ventilação adequada nem uma iluminação eficiente; os quadros, as janelas e as portas já necessitam de reparos e as paredes já precisam ser pintadas. Um ambiente agradável é um dos requisitos essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade.

Finalmente, outro desafio encontrado pelas vias da especialização crescente do conhecimento é 7) *o ensino compartimentalizado em disciplinas*, que tem causado a fragmentação do saber. Esta dificuldade não se concentra apenas no ensino básico, no entanto permeia todos os níveis do conhecimento que têm se tornado cada vez mais específico. Nesse sentido, os estudantes não conseguem observar uma clara relação entre aquilo que estão aprendendo em sala de aula e a sua vida cotidiana. Nos momentos de observação em classe, não foi observado nenhum tipo de inter-relação ou tentativa de diálogo com outras disciplinas do saber por parte da docente. A interdisciplinaridade, sem dúvida, continua sendo um grande desafio a ser posto em prática na educação, tendo em vista que os problemas revelados no dia-a-dia não são específicos de apenas uma área ou disciplina curricular, mas abrangem conhecimentos multifacetados na busca por soluções possíveis de serem implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica claro que ensinar Biologia nos dias atuais constitui-se como um grande desafio para os professores que lecionam na Educação Básica, particularmente no ensino



médio. Percebe-se que são muitas as dificuldades presentes no ambiente escolar e fora dele que, por vezes, inviabilizam a realização de um ensino dinâmico e inovador. Não podemos negligenciar aqui, o papel das políticas públicas, da escola e da família nesse contexto, que necessitam criar condições capazes de contribuir para que a inovação didático-pedagógica em sala de aula ocorra de forma qualificada. Contudo é necessário que o professor não apenas se vitimize, mas procure dentro do possível, construir e aplicar metodologias de ensino não habituais, porém diferenciadas. É necessário que a relação professor-aluno em sala de aula seja ressignificada, a partir do contexto sócio histórico que estamos vivenciando e não por metodologias didático-pedagógicas ultrapassadas que não se aplicam mais as demandas da atual conjuntura social. Ademais, é preciso que o conhecimento científico e tecnológico torne-se mais acessível aos discentes, sendo correlacionados e aplicados em sua vida cotidiana. Para isto é importante que o profissional esteja em constante atualização, além de possuir uma formação inicial de qualidade que o permita transpor didaticamente aquilo que foi aprendido durante sua formação docente.

Dessa forma, faz-se necessário romper com a visão tradicionalista, ainda muito presente no processo de ensino e aprendizagem em Biologia, que através de métodos habituais tenta fazer com que os estudantes, literalmente, memorizem uma série de informações desconectadas da vida. Ao mesmo tempo, é preciso instaurar um novo tipo de educação que esteja mais preocupada com a formação de verdadeiros cidadãos, que sejam conscientes do seu papel no mundo, além de conhecer bem seus direitos e deveres na luta por uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou Difícil?** 1^a. ed. – São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB Lei nº 9394/96**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 26 de Julho de 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais– Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

COSTA, L. F. S. e et al. **Principais dificuldades para o Ensino de Ciências na Concepção de professores de escolas estaduais na cidade de Araguatins -TO**. 2012. VII CONNEPE. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3155/2372>>. Acesso em: 12 jan. 2016.



DELIZOICOV, D.; ANGOTT, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 3ª São Paulo: Cortez, 2009.

KRASILCHIK, M. **Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão**. 1998. Disponível em: > <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/672/599> >. Acesso em: 22 maio de 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; LUCENA, L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
UFRB, CONAC. Conselho Acadêmico. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. **Resolução nº 016**, de 17 de maio de 2011. Disponível em:
<<file:///C:/Users/cliente/Downloads/Biologia%20Licenciatura.pdf>> Acesso em: 25 de Janeiro de 2016.

_____, PPC. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia**. Cruz das Almas: PROGRAD, 2008. Disponível em: <
http://www1.ufrb.edu.br/biolic/phocadownload/PPC/ppc_biologia_licenciatura.pdf
> Acesso em: 26 de Janeiro de 2016.

¹ Graduandos do Curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

² Além das 10 aulas de Biologia que foram observadas no 3º ano do ensino médio é importante ressaltar que a observação da práxis pedagógica ocorreu também em outras turmas que tinham como regente a mesma professora descrita na pesquisa, totalizando 21 aulas em situação de observação. Desse total de aulas observadas, 10 foram no terceiro ano, 6 no segundo ano A e 5 no segundo ano B, todas no turno matutino. Foi preferível a escolha da turma do terceiro ano como foco da pesquisa, devido à maior quantidade de aulas observadas, no entanto foi possível analisar a atuação docente em outros momentos, como mencionado anteriormente.



A RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MEDIO

Myler Franz Manthay
Universidade Estadual de Santa Cruz
myler2009@gmail.com

Prof^o MSc. Jeroaldo de Souza Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz
jeroaldosantos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a relevância da atividade experimental como instrumento metodológico para o ensino de Física no Ensino Médio. Baseado em uma pesquisa bibliográfica, o estudo expõe através de pressupostos teóricos a importância dos instrumentos ou ferramentas metodológicas e também as atividades experimentais como um desses instrumentos para o ensino de Física. E os objetivos e funções pedagógicas das atividades experimentais para o ensino aprendizagem dos conceitos e conteúdos de Física. Contudo, verificam-se também os desafios que a escola pública enfrenta para desenvolver esse tipo de prática. Os quais muitas vezes impedem a realização das experimentações, devido à falta de infraestrutura, material pedagógico, escassez e qualificação do professor etc. Além disso, mostrar o amparo legal desse método que estão baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e na Resolução CNE/CEB N^o 2/ 2012.

PALAVRAS-CHAVE: atividade experimental e método de ensino.

INTRODUÇÃO

A atividade experimental do ensino de Física é muito importante para o desenvolvimento do conhecimento científico para relacionar o conteúdo com o concreto, ou seja, demonstrar a relação entre teoria e prática ou prática e teoria. Além de ser um instrumento metodológico para o professor que o professor pode aplicar em seu dia a dia em sala de aula.

O objetivo desse trabalho é analisar a relevância das atividades experimentais como instrumento para o ensino de Física no Ensino Médio, através de pressupostos teóricos e legais que fundamentam esse tipo de atividade como método de ensino. Além disso, buscar compreender os desafios que a escola pública enfrenta para o desenvolvimento dessa prática, que como método de ensino ajuda no ensino aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

A proposta de estratégia de ensino e aprendizagem por meio de atividades experimentais como instrumento metodológico no ensino de Física apresentada neste trabalho bibliográfica é fundamentada na Lei N^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases



da educação nacional, na Resolução CNE/CEB 2/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, ainda, nas orientações educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Física.

Esta pesquisa é qualitativa com uso da revisão bibliográfica, realização de fichamento e sistematização dos dados em texto.

1. RESULTADOS FINAIS

O uso e a aplicação das atividades experimentais como ferramenta no processo didático de ensino estão fundamentados na Lei N° 9394/96 e na Resolução CNE/CEB N° 2/ 2012.

O professor ao elaborar o planejamento deve desenvolver métodos, procedimentos, técnicas, ferramentas ou instrumentos metodológicos para atingir os objetivos pré-estabelecidos no plano. Os termos utilizados variam de autor para autor, mas sempre com intuito de alcançar os objetivos previstos.

Para Libâneo (2011, p. 150) os métodos de ensino são “[...] um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos” que auxiliam na estimulação e desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Já para Turra (1986, p. 126), que traz procedimentos de ensino, sendo “[...] ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”.

Partindo dessa ideia, podemos afirmar que o método de ensino ou procedimento de ensino são as atividades que os alunos realizam em sala de aula ou em laboratórios (quando possível), onde os mesmos desenvolvem, a partir dessas atividades, o próprio conhecimento. O professor tem como função ser um mediador no processo de ensino aprendizagem, onde dar condição para o aluno, por meio de ferramentas ou instrumento metodológicos necessários, para que ele construa novos conceitos, e assim novos conhecimentos.

Os procedimentos de ensino devem contribuir para o crescimento e construção de conhecimento do aluno. As elaborações dos procedimentos de ensino devem apresentar relação, principalmente com os objetivos a serem alcançados, pois a composição da atividade prevista pelo professor deve esta baseada neles, assim contribuirá de maneira significativa para a resolução da atividade e para aprendizagem do aluno.

Segundo Araújo e Abib (2003, p. 176), as atividades experimentais são consideradas, por professores e alunos, como um dos instrumentos metodológicos mais eficazes para se



aprender e ensinar Física de modo expressivo e concreto. São particularmente importantes, já que desenvolvem diferentes e concomitantes formas de percepção qualitativa e quantitativa nos estudantes, além de tomar dados significativos, com os quais as hipóteses podem ser propostas ou verificadas, além de elaborar previsões sobre experiências (GASPAR, 2003, p. 18)

A realização de atividade experimental é sempre um acontecimento marcante, desafiador e intrigante, tanto para os alunos como para o professor que irá realizar e também do ponto de vista cognitivo.

É importante destacar a função pedagógica desse instrumento segundo Vygotsky (2001a), citado por Gaspar e Monteiro (2005, p. 233), afirma que “a criança não aprende o que saber fazer sozinha, mas o que ainda não sabe fazer e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”.

É nessa idéia que as atividades experimentais se enfatizam, pois promove uma interação de qualidade, não só entre o professor e aluno, mas também entre os próprios alunos. Onde há uma troca de informações e conceitos entre os mesmos. Nesse contexto, o professor é um parceiro capacitado, que detém o conhecimento e é responsável pelo andamento da atividade. Ele é responsável por demonstrar ou orientar a atividade para os alunos e apresentar também a parte teórica e incentivar a busca por novos conceitos, resultados, soluções e por novos conhecimentos.

Porém, é importante ressaltar que a atividade experimental não é o único instrumento metodológico responsável pelo processo de ensino aprendizagem, segundo Vygotsky (2001a), citado por Gaspar e Monteiro (2005, p. 234), “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha”. Portanto, o professor deve estar sempre em busca de novas estratégias de ensino.

A atividade experimental apresenta vários benefícios para ser realizada nas escolas. Essa prática acrescenta aos alunos competências que contribuirão para formação e ampliação de conhecimento, por meio de diferentes formas desse tipo de proposta, por meio da relação entre teoria e prática.

Nesse contexto é importante notar que as atividades experimentais tendem à observação de fenômenos naturais e coleta de dados que permitem estudos e reflexões, associando a prática e teoria, por intermédio da manipulação do material concreto, feita “através do tato, da visão e da audição, contribuindo para as deduções e considerações sobre fenômenos observados” (VILLATORE; HIGA; TYCHANOWICZ, 2008, p. 107).



Do ponto de vista de Vigotski, as atividades experimentais têm por objetivo fundamental “promover interações sociais que tornem as explicações mais acessíveis e eficientes” (GASPAR, 2005, p. 24). Elas são importantes, porque promove uma troca de informação e conceitos entre os membros de uma mesma turma e essa simultânea troca de informações resulta numa formação de estruturas necessárias para a construção de conhecimento.

Assim, a atividade experimental é vista por alguns como algo que há uma grande perda de tempo e sem grandes propósitos ou objetivos, e que não tem proveito para o processo de ensino aprendizagem do indivíduo. Mas bem planejada passa a ser uma ferramenta metodológica que parte de um senso comum, da relação social e de troca de informações. E que por fim ajuda no desenvolvimento e na construção do conhecimento do indivíduo

A realização de atividades experimentais no ensino de Física representa uma excelente ferramenta para que o aluno concretize o conteúdo e possa elaborar uma ligação entre a teoria e a prática, ou ainda, uma relação entre a prática e a teoria. Assim ela deve oferecer condições para que o aluno possa levantar e testar conceitos e hipóteses sobre os fenômenos científicos que ocorrem no seu dia a dia.

Para que o aluno tenha o um pensamento científico e possa relacionar os conceitos adquiridos durante a aula de Física com os fenômenos que ocorrem no seu cotidiano deve-se haver uma prática desses conhecimentos. E levá-lo a testar e “experimentar” o que sabe para que assim possa utilizar na compreensão da realidade.

Para utilização desse tipo de atividade como instrumento metodológico é necessários um conjunto de materiais, espaço adequado e profissional capacitado. Porém, a escolas publicas sofrem por falta desse conjunto devido à falha na aplicação de recursos que vem das políticas publicas destinada a educação. É quem acaba sofrendo para o desenvolvimento desse instrumento é o professor.

Vários fatores contribuem para não realização das atividades experimentais nas escolas de ensino publico. Podem-se citar como principais, a indisponibilidade de materiais e espaço físico, falta de preparo do professor para lidar com esse tipo de atividade, falta de interesse por parte de alguns alunos nessa atividade, úmero alto de alunos por turma, possibilidade de ocorrer comportamentos inadequados por parte dos alunos e falta de tempo para as atividades práticas antes e durante as aulas.

As atividades experimentais têm a eficácia em sala de aula como instrumento metodológico para que o alunado tenha um desenvolvimento científico significativo, mas muitos desafios são impostos a sua aplicação nas escolas públicas. A falta de espaço adequado para realização e



material apropriado, o grande número de alunos por turma, a carga horária do professor é pequena para a preparação e planejamento da mesma, a escassez de professores capacitados e preparados para a realização desse tipo atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Física é uma disciplina que faz parte do currículo do Ensino Médio, tanto das redes públicas como das redes privadas de ensino. Com tudo, essa disciplina é muitas vezes taxada como um “bicho-papão” pelos alunos e também por professores. O método de ensino desse componente curricular é aplicado por meio de formulas e cálculos matemáticos que torna o conteúdo desagradável e difícil. Um instrumento metodológico pouco utilizado e que ajuda no desenvolvimento do conhecimento são as atividades experimentais.

Neste trabalho foi possível verificar que o planejamento é uma ferramenta para o professor e a importância que as atividades experimentais têm como instrumento metodológico para o ensino de Física, podendo ajudar a compreensão e construção do conhecimento científica. E que a realização desse método de ensino esta previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e na Resolução CNE/CEB N° 2/ 2012. Porém a realização da mesma, na escola pública é um desafio, pois apresenta dificuldade para a realização e desenvolvimento, como a falta de: espaço adequado para a realização de experimentação (laboratórios); material didático-pedagógico básico e necessário; profissionais capacitados que portem em sua formação a pratica desse tipo de atividade e que se dispõem a realização da experimentação, etc.

Portanto, a atividade experimental é um instrumento metodológico necessário e eficaz para o ensino de Física, e deve fazer parte do planejamento do professor e organizada de acordo com os objetivos previstos no plano de aula. Assim contribuirá de maneira significativa para o crescimento do conhecimento do aluno, onde desenvolve nele o pensamento critico a investigação, a elaboração de conceitos, levantamento de hipóteses, compressão de fenômenos. E um dos principais, a relação entre teoria e prática, pois assim poderá fazer uma relação entre o que se aprende na escola e o que se vive no cotidiano. Porém o desafio que a escola pública enfrenta com problemas de infra-estrutura, falta de profissionais e investimentos, interferem no desenvolvimento desse instrumento metodológico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S; ABIB, M. L. **Atividades experimentais no ensino da física: Diferentes**



enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 25, Nº 2, p. 1996, Seção 1, p. 1.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ed. Nº 248, Brasília, em 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 1.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

GALIAZZI, M. do C.; ROCHA, J. M. de B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L. de; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P. **Objetivos das atividades experimentais no Ensino médio: a pesquisa coletiva como Modo de formação de professores de Ciências**. *Ciência & Educação*, vol.7, nº. 2, p.249-263, 2001.

GASPAR, A; MONTEIRO, I. C. de C. **Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: Uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky**. *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol 10, Nº 2, p. 227-254, 2005.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**. 1ª ed. 3ª imp. São Paulo: Ática, 2005. p 11-29.

_____. **Física**. 1ª ed. 4ª imp. Vol. 3. São Paulo: Ática, 2003.

HAUYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. 4. impr. São Paulo: Ática, 2010

KOVALICZN, R. A. **O professor de Ciências e de Biologia frente as parasitoses comuns em escolares**. Mestrado em Educação. UEPG, 1999. (Dissertação).

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 32. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, M. A.; TEIXEIRA, O. P. B. **O Ensino de Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula**. Disponível em www.if.ufrgs.br/public/ensino acessado em 17/05/2004

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24. ed. São Paulo: ÁTICA, 2010.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. 1. ed. São Paulo: UNIMEP. 2000

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: SAGRA 1986.

VILLATORRE, A.M; HIGA, I; TYCHANOWICZ, S. D. **Didática e Avaliação em Física**. Curitiba: IBPEX, 2008. p 107 – 119.



JOGO CORRIDA DAS FRAÇÕES, O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Johnata Elias de Sousa
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
johnataeli@gmail.com

Dayanne Costa dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
daycsantos@gmail.com

Prof^o MSc. Jeroaldo de Souza Santos
Docente Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
jeroaldosantos@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho serão apresentados aspectos de uma proposta didática com o uso do jogo Corrida das Frações como recurso no processo de ensino e aprendizagem das Frações. Esta proposta é fruto do projeto de ensino – o PIBID (Programa institucional de bolsa de iniciação à docência) da UESC com o apoio da CAPES. Este estudo está inserido nas pesquisas que vêm sendo realizadas em busca da melhoria para o processo de aprendizagem da Matemática na Educação Básica, bem como nas pesquisas cuja preocupação é também a formação inicial do professor de matemática. Tomamos como base a Abordagem Instrumental proposta por Rabardel (1995). Desta maneira temos como objetivo identificar as potencialidades do Jogo Corrida das Frações para a aprendizagem de conceitos básicos de frações para o 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como o Jogo Corrida das Frações pode contribuir para o processo de aprendizagem das Frações? Para isso, elaboramos uma sequência didática formada por apenas uma sessão composta por duas questões, a fim de avaliar a prática dos estudantes em relação ao objeto de estudo. A utilização do jogo na sala de aula aconteceu a partir da Sequência Didática elaborada, tendo em vista que acreditamos que novas metodologias devem ser inseridas no ensino de Matemática com o cuidado de auxiliar a interpretação e contribuir para a aprendizagem, pois despertam o interesse nos alunos além de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Corrida das frações. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Considerando a grande importância que a Educação Básica tem na formação do cidadão, que busca se inserir na configuração atual da sociedade, onde os conhecimentos e as informações são relevantes na construção cidadã, faz-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de novas metodologias e recursos didáticos para a melhoria da dinâmica das aulas de matemática na Educação Básica, pois a utilização de recursos tecnológicos e materiais concretos, bem como o uso de jogos.

O jogo Corrida das Frações propõe o desenvolvimento de uma atividade lúdica e interessantes podendo ser um instrumento de grande utilidade para o professor, visto que, são



de grande eficiência os resultados obtidos com a utilização dessa ferramenta, uma vez que o aluno consegue por meio do instrumento trabalhar os conceitos do conteúdo a ser abordado sob uma nova ótica adquirindo assim um entendimento maior acerca da ideia central abordada no conteúdo de frações que por vezes o aluno mesmo tendo conhecido aquele conteúdo não consegue compreender bem, apenas com aulas expositivas.

Por fim, espera-se que com o Jogo da Corrida das Frações possamos contribuir com a aprendizagem dos alunos considerando a abordagem trabalhada no jogo para contemplar os conteúdos relacionados com as frações, pois acreditamos que os jogos podem instigar os alunos a participarem e a resolverem as atividades (conceitos básicos de frações para o 6^a ano do Ensino Fundamental) propostas na Sequência Didática.

METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo principal, nossa metodologia teve como ponto de apoio os princípios da pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa observa, registra, correlaciona e descreve fatos ou fenômenos de uma determinada realidade sem manipulá-los ou alterá-los (SEVERINO, 2012). Como a coleta de dados tem como foco os esquemas de resoluções utilizados pelos estudantes do 6^o ano, definimos nossa pesquisa como uma pesquisa de campo.

Visto que analisamos os esquemas utilizados pelos estudantes nas resoluções da situação-problema proposta na Sequência Didática, com o auxílio do Jogo, e desenvolvemos assim nossa pesquisa visando nosso objetivo, para isso, realizamos as seguintes atividades: Estudo bibliográfico tanto das teorias que nos deram fundamentação quanto do conteúdo matemático envolvido; Elaboração/adaptação e confecção dos Jogos; Elaboração dos dispositivos experimentais; Aplicação dos dispositivos experimentais e Análise dos Dados Coletados (FIORENTINI, 2007).

Para analisarmos os dados coletados nas aplicações dos dispositivos experimentais consideramos as seguintes análises:

Análise Quantitativa: essa análise foi realizada a partir do desempenho dos estudantes nas resoluções dos dispositivos experimentais (interpretação e análise em termos gerais dos acertos e erros na resolução dos dispositivos);

Análise Qualitativa: essa é a análise interpretativa dos procedimentos utilizados pelos estudantes nas resoluções dos dispositivos experimentais (observar os aspectos envolvidos nos esquemas empregados pelos estudantes nas resoluções de cada situação-problema,



considerando todos os esquemas, desde os que resultaram em acertos e também os que resultaram em erros).

Todo o trabalho desenvolvido, desde a parte da escolha do conteúdo de frações bem como a maneira com a qual se foi feita a execução, montagem e análise do jogo está fundamentada na abordagem instrumental proposta por Rabardel (1995), esta teoria foi escolhida pois acreditamos que nos dá o suporte necessário e suficiente para disponibilizar ao professor uma ferramenta eficaz a ser utilizada no decorrer do processo de aprendizagem do aluno de modo que seja proporcionado à estes um entendimento sob uma nova ótica a respeito do conteúdo a ser abordado, que neste caso é o de frações.

Essa abordagem foi desenvolvida por Rabardel (1995, apud Henriques, Attie e Farias, 2007), e procede de trabalhos em ergonomia cognitiva referindo-se à aprendizagem da utilização de ferramentas. Seu ponto de partida é a ideia de que uma ferramenta (artefato) não é automaticamente um instrumento eficaz e prático. Um martelo, por exemplo, é um objeto sem significado, salvo quando se tem algo (apropriado à ferramenta) para aprofundar, inserir, moldar, transformando-o assim em um instrumento eficaz. Da mesma forma, algumas ferramentas são mais apropriadas que outras, dependendo do tipo de utilização a que se propõe (ANDRADE, 2012). O processo de aprendizagem no qual um artefato torna-se progressivamente um instrumento é chamado de gênese instrumental.

Assim sendo, podemos ver com clareza, toda a teoria da abordagem instrumental sendo aplicada na proposta do Jogo Corrida das Frações (SMOLE et. al. 2008), uma vez que identificamos com clareza três relações básicas e diretas que ocorrem para fazer com que o objetivo principal da utilização desta ferramenta seja atingido. Podemos ver abaixo o modelo SAI (Situações de Atividades Instrumentais) que delinea claramente as relações entre sujeito (S), instrumento (I) e objeto (O).

A partir do modelo SAI, podemos observar as relações de “ida e vinda” que são dadas dois a dois entre os componentes da abordagem instrumental (sujeito, instrumento e objeto). Essas relações são: S-I: Representada na cor vermelha; I-O: Representada na cor verde, a relação entre Instrumento (Jogo Corrida das Frações) e Objeto (Frações) e S-O: Representada na cor azul, a relação entre Sujeito (Alunos do 6º ano) e Objeto (Frações).

As três relações fundamentais que são dadas pelo modelo SAI acontecem para alcançar o objetivo principal de toda a nossa proposta, que é de fazer com que o aluno consiga por meio



do jogo não somente compreender a ideia central de frações bem como trabalhar com as mesmas, esse objetivo está representado por S(I)-O e está ilustrado pelas setas cor-de-rosa.

Neste presente trabalho a organização da nossa Sequência Didática foi idealizada em apenas uma sessão constituída de duas questões norteadoras onde foi abordado o uso do Jogo Corrida das Frações da seguinte maneira:

Na primeira questão geradora temos por objetivo principal trabalhar não só com a leitura de frações, bem como com as suas classificações quanto a serem próprias, impróprias ou aparentes. Para isso, utilizaremos os elementos do jogo e iremos propor aos alunos uma atividade com a intenção de fazê-los praticar a questão da leitura e classificação de frações e assim poderemos também, de certa forma, avaliar seus conhecimentos acerca do que lhes foi proposto.

Para a aplicação desta primeira questão geradora, organizamos a sala em grupos com 04(cinco) componentes. Foi entregue aos grupos o dispositivo experimental que é constituído por duas páginas, sendo a primeira, a folha da questão geradora da atividade onde é explicado o que deverá ser feito pelos alunos e a proposta desta primeira sessão e a segunda página é o quadro de informações que os alunos irão utilizar para registrar as informações obtidas ao reproduzir o que foi solicitado na folha da questão geradora.

Para desenvolver da questão serão necessários: Um dado com números de 1 a 6, para indicar os valores dos numeradores do número fracionário a ser formado e outro dado com os números de 2 a 7 para indicar os valores dos denominadores.

Além disso, utilizamos de sete faixas de papel cartão de mesmo tamanho, porém divididos de maneiras diferentes de modo que cada uma delas sejam divididas de uma a sete partes iguais, ou seja, cada faixa será dividida num determinado número de partes, sendo que cada parte terá a mesma medida entre si compreendendo toda a faixa.

Na segunda questão geradora é quando partimos para o jogo propriamente dito, agora os alunos já estão familiarizados com os elementos do jogo, estão empolgados e curiosos, afinal, estará sendo algo diferente do comum para eles, e nessa idade tudo que é diferente chama atenção. Nessa questão o objetivo é fazer com que os alunos consigam reconhecer as frações nas faixas numa competição de corrida de carros e explorar as situações que indiquem a relação de parte e inteiro nas faixas que já foram trabalhadas na questão anterior.

Com isso, as situações apresentadas retomam o conhecimento que os alunos já trazem sobre leitura de fração e comparação de fração. Para essa segunda questão norteadora serão



necessários, dois (02) dados confeccionados com isopor e emborrachado, oito carrinhos de corrida, sete tiras de papel cartão em tamanhos iguais, lápis, borracha e caderno.

PROCEDIMENTOS

Para a aplicação propriamente dita da sequência didática, entregamos a questão geradora e o quadro de informações aos alunos, que seguem abaixo, para que então pudesse ser dado início a proposta.

Questão Geradora 01

Considerando as 7 faixas todas do mesmo tamanho e os dados (azul para representar os denominadores, o amarelo para representar os numeradores), como ilustrado nas figuras abaixo, observe em quantas partes foram divididas cada uma das faixas e também a numeração de um dos dados. Jogue os dados observando as faces do numerador e do denominador. Selecione a faixa com o número de partes conforme a face do dado do denominador voltada para cima, depois disso jogue o dado do numerador e pinte na(s) faixa(s) a quantidade de partes tomadas do inteiro de acordo com a face do dado voltada para cima. Em seguida, identifique a fração obtida classificando-a em própria, imprópria ou aparente, completando a quadro de informações a seguir. Repita este procedimento por mais (04) quatro vezes.

Com essa primeira questão de nossa sequência didática buscamos familiarizar os alunos com as peças do nosso jogo (as faixas e os dados), além de trabalhar a leitura e a classificação das frações que é um dos nossos objetivos principais.

Questão Geradora 02

Observem os dados (amarelo para representar os denominadores, o marrom para representar os numeradores) e as sete tiras de papel cartão em tamanhos iguais. Jogue os dados, identifiquem a fração obtida e registrem no caderno. Em seguida peguem a tira que representa a fração, coloquem no início da pista e ande com seu carro o percurso encontrado. Este procedimento deve ser repetido até que apareça o grupo que alcance a linha de chegada primeiro.

Terminando o jogo, observem as frações e discutam com os colegas quais foram os motivos para que o grupo fosse vencedor.



RESULTADOS FINAIS

Na questão geradora 2 começa-se a falar sobre o jogo em si, o mesmo funcionará da seguinte maneira:

Serão formados grupos de 04 alunos e os grupos irão decidir entre si quem começa a jogar a ordem de jogadas. Cada grupo, na sua vez, joga os dois dados e observa o número da face voltada para cima e escreverá a fração obtida com o lançamento dos dados, por exemplo: se ele obteve o número 3 no dado dos numeradores e o 7 no dado dos denominadores, ele formará a fração $3/7$. Então ele pegará a tira que está dividida em 7 partes e andará com seu carro 3 partes, um dos componentes do grupo também fará o registro no caderno (anotações) das frações encontradas em cada jogada. As jogadas acontecem e o grupo vencedor será o que chegar ao final da faixa em primeiro lugar, que será estipulada pelo professor.

Note que, se o jogador conseguir tirar no dado $6/2$ repetidamente, então para faixas que medem 50 cm de comprimento e uma distância total a ser percorrida de 5 metros, por exemplo, ele percorrerá todo o percurso em no mínimo de (10) dez jogadas. Já no caso de ele fazer uma sequência consecutiva de jogadas tirando nos dados $1/7$, ele terá o máximo de jogadas necessárias para percorrer todo o caminho até chegar no final da pista em um total de (70) setenta jogadas.

RESULTADOS

Tendo em vista a maneira como foi estruturada a nossa proposta e maneira como ela foi trabalhada, após a aplicação da mesma, pudemos analisar os resultados obtidos seguindo os parâmetros ressaltados na metodologia que estamos utilizando. A atividade proposta exige do aluno o conhecimento interpretativo crítico para elucidar as 36 (trinta e seis) possibilidades de leitura no jogo, à medida que compara as frações, classificando-as em própria, imprópria e aparente. Desta forma, aplica-se nas representações numéricas, geométricas na faixa e língua materna a identificação da fração.

Em sua maioria, os alunos obtiveram um resultado razoável, no início alguns tiveram uma certa dificuldade nas classificações das frações e na representação das mesmas, porém, com a ratificação da funcionalidade da proposta apresentada em nossa sequência didática, os alunos conseguiram melhorar o seu desempenho, e não só tivemos uma quantidade grande de



alunos com êxito nas informações armazenadas no quadro de informações, bem como, poucos eram os erros durante a execução da questão 02, sendo estes poucos, em sua maioria causados por falta de atenção, ou adrenalina causada pelo espírito competitivo que o jogo proporciona para os alunos, e assim motivando-os ainda mais, fazendo com que eles aprendam brincando.

Ao final da aplicação desta sequência, espera-se que o aluno saiba que as frações nas quais o valor indicado no numerador é menor do que o valor indicado no denominador são frações próprias; as frações cujo o numerador é um número maior que o denominador são chamadas de frações impróprias e frações aparentes são as frações impróprias que divididas representam números naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como objetivo usar o conteúdo de Frações de forma que se note a ligação com a finalidade da disciplina organização do trabalho pedagógico, buscamos uma opção que se encaixasse no cotidiano do aluno da educação básica. Assim a proposta de um instrumento, o Jogo da Corrida das Frações, nos proporciona uma atividade lúdica, mas com finalidade de aprendizado, visto que conseguimos após a aplicação da sequência didática comprovar a eficácia dessa forma de exposição para o aluno, praticando com essa abordagem instrumental as ideias de Rabardel (1995, apud HENRIQUES, ATTIE E FARIAS, 2007).

Sabemos que trabalhar conteúdos na educação básica com métodos alternativos é um desafio, mas deve ser implementado nos planos de aula dos educadores para que os alunos se sintam mais confortáveis e empolgados para aprender os conteúdos a serem trabalhados, além de encararem também com mais naturalidade.

Os nossos resultados no desenvolvimento das atividades que atribuímos o nome de Questões Geradoras, foram positivos e enriquecedores, visto que a participação dos alunos foi efetivamente calorosa, onde munidos da interação em grupos proporcionou ricas discussões e questionamentos e tais foram sanados com o auxílio do próprio jogo em conjunto com o educador. Por fim esperamos por meio deste, traçar possibilidades inovadoras para os professores da licenciatura em matemática na educação básica. E não só do assunto proposto por nós, mas que se possa rever uma maneira diferente em todos os conteúdos e inclusive não só na educação básica, com a intenção de um aprendizado menos tradicional, mas tão eficiente quanto.

REFERÊNCIAS



HENRIQUES, A.; ATTIÊ, J. P.; FARIAS, L. M. Referenciais teóricos da didática francesa: uma análise didática visando o estudo de integrais múltiplas com auxílio do software Maple. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação Matemática, v. 9, n. 1, p. 51-81, 2007.

Rabardel, Pierre. LES HOMMES ET LES TECHNOLOGIES: une approche cognitive des instruments contemporains. 1995.

RABARDEL, P.; WAERN, Y. From artefact to instrument. **Interacting with Computers**, Linköping, Suécia, v. 15, n. 5, p. 641-645, 2003.

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Bahia, Brasil: espaço, ambiente e cultura**. Livro do professor/ Julia Pinheiro Andrade, Célia Maria Piva Cabral Senna – São Paulo. Geodinâmica, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Edição Ver. e atual. , 8ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. PESSOA, N. ISHIHARA, C. **Jogos de matemática: de 1º a 3º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de matemática de 6º ao 9º ano** – Cadernos do Mathema. Porto Alegre Artmed, 2007.



APRENDENDO MATEMÁTICA COM A CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA CONEXÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA

Vanessa Santos Alves
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
nessasantos007@hotmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
koscordeiro@ufrb.edu.br

RESUMO

A matemática no imaginário social se configura como uma disciplina difícil, sendo por vezes associada a imagem de um “bicho papão”. A fim de propor uma nova imagem e desmistificar essa concepção, o grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Escola Municipal Vivalda Andrade do subprojeto Educação Infantil desenvolveu práticas que pudessem construir uma visão positiva acerca dessa área do conhecimento. Com isso, vincular a literatura infantil a esse campo de saberes foi uma modalidade metodológica adotada pelo grupo que contribuiu com o desenvolvimento do senso matemático infantil. Esse trabalho pretende expor o quanto a viagem pelo universo literário aliado ao universo matemático multiplica-se em significativas aprendizagens. O grupo elaborou um jogo de trilha que traçava o caminho da Chapeuzinho Vermelho até a casa da vovó, na intenção de trabalhar os numerais de 0 a 10 bem como, desenvolver a capacidade de resolver problemas, instigar o raciocínio lógico, propor a elaboração de hipóteses e argumentação, além de desafiar capacidade criativa infantil por meio da fantasia e imaginação. Para tanto, Brandão (2009), Smole (1996), Lorenzato (2011) e Diniz (2004) foram os aportes teóricos utilizados para fundamentar esse trabalho. Os resultados encontrados fortalecem a aliança estabelecida entre literatura infantil e matemática e o quanto a matemática pode se despir dessa máscara de “bicho papão”.

Palavras- chaves: Educação Infantil; Matemática; Literatura Infantil.

NAS TRILHAS DE CHAPEUZINHO VERMELHO

“Vou levar uns doces para a vovozinha” ... essa foi a resposta da Chapeuzinho Vermelho para a pergunta do lobo mal. Esse é um trecho da famosa história da Chapeuzinho Vermelho que tem passado por muitas gerações. Para muitas crianças a infância tem esse gosto doce, e as boas experiências ficam na memória assim com as ruins, mas é a doçura infantil que tem predominado nas creches e pré-escolas da Educação Infantil. A infância revela o quão valioso é essa fase da vida e como podemos encará-la com esse sabor agradável que os doces possuem. Foi pensando nesse público infantil que o subprojeto de Pedagogia Educação Infantil tem tecido



práticas colaborativas que visibilizem esse público. O passeio feito pela Chapeuzinho Vermelho na floresta nos convida a passear pelo mundo da imaginação e fantasia. Ao atravessar a floresta da aprendizagem foi possível pensar e planejar em práticas colaborativas e no quanto o uso da literatura infantil possibilita a integração com outras áreas do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a conexão entre literatura infantil e matemática se tornou uma possibilidade de aprendizagem no contexto pré-escolar. A articulação entre esses dois campos foi observado pelo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID da Escola Municipal Vivalda de Andrade Oliveira, situado na cidade de Amargosa-Ba. Com isso a equipe planejou ações, atividades de jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias e muitas outras práticas que visavam o brincar e o educar matematicamente. Abordaremos aqui a experiência de um jogo de trilha construído pelo grupo de bolsista que se articulou a história da Chapeuzinho Vermelho. A fim de partilhar essa experiência, o presente trabalho pretende tensionar a relação existente entre a literatura infantil, matemática e ludicidade e o quanto relevante é essa conexão. Para isso diferentes aportes teóricos foram utilizados para fundamentar esse relato e reiterar a relevância dessa conexão. Espera-se que essa experiência auxilie na construção de uma matemática sem rótulos negativos e auxilie na construção de aulas de matemática articuladas com as diversas literaturas infantis.

A MATEMÁTICA DA CHAPEUZINHO VERMELHO

Quem tem medo do lobo mal? Essa é uma pergunta recorrente ao contar para as crianças a história da Chapeuzinho Vermelho. Estamos acostumados a ouvir que esse lobo é um monstro que devora crianças desobedientes, o pobre personagem tornou-se símbolo de algo sombrio e tenebroso que assusta os mais indefesos. Tais características são associadas à matemática, um monstro assustador que se incorpora a essa área do conhecimento, pois a mesma passa a ser resumida ao universo numérico e geométrico e a sua difícil compreensão. Números, fórmulas, postulados, teoremas, entre outros não podem limitar a dimensão desse campo de saberes. Aprendemos que a matemática se constitui numa perspectiva pitagórica, como uma verdade absoluta, que não admite o erro sendo vista como o campo da verdade. Tais concepções nortearão o pensamento infantil, logo é preciso desmistificar essa concepção de maldade e monstruosidade e mostrar o quanto de bondade e fantasia perpassa por esse universo matemático.

A matemática ultrapassa essa concepção empobrecida e se encontra inserida em nosso dia a dia, desde a contagem dos brinquedos, ao medir e comparar o tamanho com os próprios



amigos e irmãos, dividir doces, a exploração espacial, entre outros. Essas e tantas outras coisas são feitas ainda quando criança, e são situações que a matemática está sendo explorada e talvez não seja notada. Na Educação Infantil diversas situações de aprendizagens serão encontradas, e esse nível poderá abrir as portas da imaginação e permitir que o a ideia negativa sobre a matemática não seja construída. É nesse sentido, que as diversas metodologias de ensino são tecidas para que a criança compreenda o quão saboroso é aprender, brincar, fantasiar, criar, imaginar e sentir o gosto da infância nesse espaço formativo: a escola. A matemática trabalhada na Educação Infantil não tem o objetivo de ensinar as famosas ‘continhas’ nem tão pouco ensinar a contar os números. Com isso Lorenzato (2011) salienta “ [...]que atender a esse pedido é provavelmente dar à criança um péssimo começo para o longo caminho da aprendizagem do importante significado que a matemática terá em sua vida[...], ou seja seria abortar o senso infantil matemático e não lhe permitir sentir o encanto que a matemática possui.

Tendo em vista que a Educação Infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica, tem o compromisso de explorar as diversas áreas do conhecimento, dentre eles o matemático, a exploração ocorre de diversos modos, desde uma música, uma atividade de contação de história infantil até um jogo. O nível supracitado possui práticas pedagógicas diferenciadas e a ludicidade está intrinsecamente relacionado as ações pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Brandão (2009, p.41) aponta que “[...] o lúdico precisa ser vivido na sala de aula, não como um meio para alcançar os objetivos, mas como algo espontâneo que permita as crianças sonhar, fantasiar realizar desejos e viver sua infância”. Aprender, portanto, torna-se consequência desse processo de brincar e fantasiar, do mesmo modo deve ocorrer com o uso da literatura infantil, pois a finalidade didática em nenhum momento teve sobrepor a finalidade literária e limitar a viagem da imaginação.

Essa relação lúdica precisa ser retratada na literatura infantil, longe de cobranças de conteúdos, e proporcionar um prazer por ler, ouvir e contar histórias, “sendo assim, brincando com esse mundo encantado, as crianças “vestem-se” de diferentes papéis, experimentando distintas emoções e vivências que as ajudam a construir a sua identidade” Brandão (2009, p. 120). É importante tencionar a relevância que tanto o jogo quanto a literatura possui no desenvolvimento da aprendizagem, entretanto tais práticas pedagógicas não devem ser aplicadas apenas com a função de ensinar conceitos, mas o respeito pelo brincar e pelo divertir deve ser a todo instante considerado. A criança aprende a todo tempo e é no brincar que esse processo também acontece, pois através das brincadeiras e jogos o desenvolvimento de inúmeras habilidades torna-se possível. Brandão (2009, p.42) afirma que:



Pular, correr, saltar obstáculos, equilibrar, lançar objetos. “fazer de conta” que é um herói, lutar, montar quebra-cabeça, ninar uma boneca, cantar... favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem, memória, raciocínio, noção de tempo e espaço, enfim todos os aspectos do desenvolvimento (físico-motor, afetivo, cognitivo e social) estão presentes nas inúmeras ações da criança quando brinca.

Com isso há um rendimento significativo em atividades que envolvam o jogo, a brincadeira e a própria contação de histórias. Tais atividades não se limitam apenas formação de conceitos, mas extrapolam os resultados esperados. O desenvolvimento do raciocínio, da noção de tempo-espaço se encaixa nessa exploração do senso matemático infantil e podem ser desenvolvidas de diversas formas. A literatura infantil é a todo tempo utilizada durante as práticas pedagógicas e a mesma tem sido aliada ao ensino de matemática e demais áreas do conhecimento, tendo sempre em vista a não pedagogização. O prazer pela viagem imaginativa, a fantasia dos reinos encantados, o medo do lobo mal, as aventuras mágicas são evocadas para que a criança sinta as diferentes emoções que esse universo literário pode proporcionar.

É nesse clima de fantasia que a literatura infantil tem a capacidade de trabalhar os conceitos matemáticos e desfazer a imagem de “bicho papão” associada a essa área do conhecimento. Aliada à literatura infantil a matemática ganhará uma nova roupagem e deixará as aulas ainda mais divertidas. Com isso Diniz (2004, p.03) salienta que “[...] através da conexão entre literatura e matemática o professor poderá criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática[.]”, e os símbolos passarão a ganhar ainda mais sentido. Essa é uma alternativa metodológica que implicará na formação de sujeitos que consigam resolver problemas, argumentar, desenvolver o raciocínio lógico, ampliar as idéias matemáticas, criticar, dialogar, ver as possibilidades de soluções para os problemas encontrados até mesmo numa história infantil.

O caminho traçado pelo Chapeuzinho Vermelho sem dúvida fora cheio de obstáculos e para isso tecer estratégias para fugir das garras do lobo mal exigiu um esforço intelectual da garotinha da capa vermelha. Esse desafio deve contagiar as crianças e levá-las a solucionar os problemas encontrados. Concomitante a isso Smole (1996, p.72) afirma que “se um material de literatura infantil usado em aulas de matemática estiver adequado às necessidades do desenvolvimento da criança, as situações-problema colocadas a ela enquanto manipula esse material fazem com que haja interesse e sentimento de desafio na busca por diferentes soluções aos problemas propostos.”. As situações poderão ser diversas, mas a todo tempo o gosto de



resolve-lo deve perdurar e o professor deve manifestar uma atitude positiva que valorize o pensamento infantil, “[...] devem oferecer as crianças oportunidades de reavaliar suas crenças, rever suas posições, confrontar-se com incoerências, ser desafiadas cognitivamente, enfim propiciar condições de construção de conhecimento” (Lorenzato, 2011, p. 20-21). Não limitemos a capacidade infantil, afinal as crianças possuem inúmeras potencialidades que devem ser estimuladas e valorizadas.

Educar matematicamente também é compromisso da Educação Infantil e para isso o uso de diversas metodologias de ensino devem favorecer a construção de uma matemática que não assuste e nem apresente um lado sombrio. Quem tem medo do lobo mal? Mostrar outra versão da história também irá trabalhar que a maldade por vezes está nos olhos de quem vê, na versão de quem conta. De modo análogo, a matemática só será rotulada como um “bicho papão” a depender de como a mesma seja apresentada, é nesse sentido que a forma como trazê-la para a sala de aula precisa ser cada vez contextualizada, dialogar com o mundo da criança criando uma imagem de monstro bobo e bonzinho que se encanta com cada conceito matemático estudado. O lobo não era nada bobo queria era os docinhos devorar e tentou ser mais esperto atravessando os atalhos da floresta, que as práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas possam permitir que as crianças da Educação Infantil percorram os atalhos da aprendizagem e se deliciem com a doçura da matemática.

1, 2, 3... CONTANDO ATÉ A CASA DA VOVÓ

Capa vermelha, sorriso contagiante, menina corajosa, está é a Chapeuzinho Vermelho. A história dessa garotinha tem atravessado gerações e ainda em nossos dias temos ouvido e contado a muitas crianças. Percorrer uma floresta para levar docinhos para sua vovó revela a doçura e inocência infantil. Percorrer uma trilha cheia de obstáculos e ainda encontrar um lobo nessa jornada fora um desafio para a jovem garotinha. Foi com esse clima de aventura e fantasia que o grupo de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da escola Escola Municipal Vivalda de Andrade Oliveira, localizado na cidade de Amargosa-Ba desenvolveram um jogo de trilha e aliaram à história da Chapeuzinho Vermelho para trabalhar a matemática na Educação Infantil.

A proposta era apresentar uma matemática divertida, brincante, cheia de fantasia que gerasse também aprendizagem. Desse modo, o jogo foi pensado para trabalhar os numerais de 0 a 10, pois as professoras da instituição estavam trabalhando esse conteúdo. As práticas colaborativas desenvolvidas pelo grupo deveriam estar em consonância com o planejamento



das professoras a fim de contribuir ainda mais com o processo de ensino e aprendizagem e como trabalho das professoras. O jogo havia sido planejado e confeccionado pelas bolsistas sob orientação da supervisora do grupo. O empenho da equipe somava com o decorrer da atividade assim também com o seu resultado. Iniciou-se a atividade cumprimentando as crianças e relembrando a história da Chapeuzinho Vermelho, em seguida algumas músicas foram cantadas par. Dando sequência a atividade apresentar para as crianças o jogo de trilha, explicando as regras e como iríamos jogar. Escolhemos umas das crianças para jogar o dado e a partir das interações estabelecidas iniciamos o jogo. Esta atividade visou trabalhar os números de zero a dez através do jogo de trilha com o propósito de que as crianças conseguissem elaborar estratégias que envolve-se situações matemáticas bem como o reconhecimento dos numerais.

O objetivo do jogo era fazer a chapeuzinho vermelho chegar até a casa da vovó. As crianças foram escolhidas para representarem a chapeuzinho vermelho, com isso cada uma jogava o dado de uma vez e avançava as casas conforme a quantidade de números da face do dado. Ganhava quem chegasse primeiro a casa da vovó. Em cada casa havia a marcação de um número (0 a 10) e nas mesmas haviam questões relacionadas com a história. Para cada casa da trilha uma pergunta foi elaborada - CASA 01- chapeuzinho está indo para casa da vovó, vamos ajudá-la a arrumar os lanches na cesta? Contemos juntos... 01 maçã, 01 biscoito, 01 laranja, 1 bolo, ex: Quantos lanches ela está levando? CASA 02 - Volte uma casa a chapeuzinho esqueceu sua capa vermelha, entre outros. Até a casa 10 havia questões, e com isso a atividade foi acontecendo. A última casa exigia a contagem dos numerais e em coro todas as crianças o faziam e sendo retomado cada um para certificar que havia o reconhecimento real e não uma mera decoração da sequência numérica. As crianças iam interagindo, houve torcida organizada para cada dupla de jogadores, e o conteúdo estava sendo abordado sem ao menos ser percebido.

A matemática e a história estavam sendo exploradas paralelamente, e a contagem dos numerais, o sucessor e antecessor de 0 a 10 foi questionado e corretamente respondido. As crianças estavam com um bom desenvolvimento na atividade, pensavam para responder e como um passeio na floresta foram caminhando pela trilha da Chapeuzinho Vermelho. Mais do que conhecer os números e fazer a contagem oral deles as questões sobre a história infantil trabalhada foi a todo tempo tencionada. Essa integração somou um interessante experiência e motivou as professoras da instituição e ao grupo a elaborar atividades aliadas a literatura infantil. Uma vez trazida para as aulas “[...] a literatura poderia ser um modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre algumas noções matemáticas e ainda, servir como um complemento para o material tradicionalmente utilizado nas aulas: a lousa, o giz e o livro



didático” (Diniz, 2004 p. 02). A chegada a casa vovó proporcionou as crianças sentirem a alegria do brincar, do fantasiar e do quanto a matemática pode ser fácil de ser aprendida.

VOLTANDO PELA TRILHA...

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que reafirma a criança como um sujeito de direitos, que produz cultura, que ocupa um lugar na sociedade e está em processo formativo. O PIBID Educação Infantil tem somado ainda mais com essas afirmações e valorizado a infância e o seu lugar no mundo. Visando a construção e o desenvolvimento da autonomia infantil e da capacidade de resolver problemas, percebe-se a relevância da matemática na formação da criança e o quanto o senso matemático deve ser a todo instante cultivado. No jogo elaborado e aplicado as crianças deviam chegar antes do lobo, o prêmio era derrotar esse personagem considerado malvado e entregar os doces para a vovó. Resolver os problemas no caminho fazia parte das jogadas, as questões propostas estavam bem articuladas a história infantil e com isso as crianças sentiam que o jogo era uma aula diferenciada. Resolver os problemas, encontrar soluções, elaborar estratégias, articular hipóteses, expor suas opiniões era a matemática em ação.

Com isso, essa atividade não foi uma junção de jogo, literatura e matemática, mas um plano bem elaborado que tornou a aula enriquecedora. Tanto as professoras quanto as crianças expressaram satisfação com a atividade realizada. Nesse cenário os resultados foram positivos, mas é válido ressaltar que a postura das bolsistas somou ainda mais com decorrer da atividade. Precisamos aproveitar o erro, o acerto das crianças e acreditar sempre na capacidade infantil. Não limitemos a matemática, nem tenhamos práticas que corroborem com uma imagem negativa dessa área do conhecimento. O uso da literatura infantil é um bom começo para desmistificar a maldade existente no imaginário social sobre esse relevante campo de saberes. Trilhemos, portanto no caminho da vovó sem lobo mal, sem medo, desfrutando dos doces com essa bondosa velhinha.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Soraya. *Ser criança: Repensando o Lugar da Infância*. 21.ed. Campina Grande, 2009.
- DINIZ, Maria. *Era uma Vez na Matemática: Uma Conexão com a Literatura Infantil*. 5°.ed. São Paulo, 2004.
- LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil e Percepção Matemática*. Campinas SP: Autores Associados, 2011. Coleção Formação de Professores
- SMOLE, K. *A matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



(RE)CONSTRUINDO AS OPERAÇÕES COM NÚMEROS INTEIROS: UM TRABALHO DESENVOLVIDO NA EJA

Luis Eduardo Silva Góes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
eduardo.ufrb@gmail.com

Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
gilbjs@bol.com.br

RESUMO

Este relato é resultado de um trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, subprojeto de Matemática, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, em uma turma do Eixo V (correspondente a 7ª e 8ª séries) da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esse trabalho se deu a partir de intervenções em sala de aula que tinham por objetivo trabalhar as operações com números inteiros, que era uma dificuldade da turma relatada pela professora supervisora. Essas intervenções visavam proporcionar aos alunos um processo de (re)construção desses conteúdos matemáticos, colaborando assim com o processo de aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Números inteiros. Educação de Jovens e Adultos. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem por finalidade aproximar os alunos da licenciatura, atuantes no projeto, com a sala de aula, seu futuro campo de trabalho, bem como auxiliar na formação dos professores da Educação Básica que compõem o projeto. Corroborando com esse objetivo, o subprojeto de matemática desenvolveu um conjunto de intervenções em uma turma do Eixo V da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A demanda para as intervenções foi solicitada por uma das professoras de matemática, supervisora que faz parte do PIBID, subprojeto de matemática. A supervisora relatou que mesmo cursando o Eixo V, referente a turmas de 7ª e 8ª séries, os alunos tinham dificuldade em resolver questões que envolviam o conteúdo referente às quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números inteiros.

Para atender a essa demanda, primeiro aplicou-se uma atividade de sondagem com o objetivo de saber em que nível os alunos estavam no conteúdo e se pudesse fazer uma proposta de intervenções mais eficiente. Feito isso, foi possível notar que os alunos não conseguiam responder questões consideradas simples, por exemplo, o resultado da operação $(+5) - (-3)$. Desta forma, para contribuir com a superação dessas dificuldades, utilizamos parte do trabalho



de Araújo et. al. (2013) “Operações com números inteiros: jogos e atividades” presente nos anais XV Encontro Baiano de Educação Matemática – EBEM. Nas intervenções retomáramos conceitos relativos às operações com números inteiros no contexto da EJA, percebemos a potencialidade da atividade de adição com números inteiros, o jogo “Subindo no Tobogã”, devido o seu caráter exploratório e investigativo e da atividade referente à divisão com números inteiros.

No que diz respeito à utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) destaca que o uso de jogos na EJA contribui para a participação dos alunos em trabalhos coletivos e no desenvolvimento de atitudes necessárias para aprendizagem de matemática, como buscar solução, organizar o pensamento, argumentação, intuição e etc. Além de propiciar um espaço para a construção de respeito mútuo entre os alunos e da autoestima, o que contribuiu com a escolha de se iniciar as intervenções por meio do jogo “Subindo no Tobogã”.

Com relação aos números inteiros, Campos, Pires e Curi (2001) discutem que o uso dos jogos não é apenas para atribuir significados a estes, mas também uma maneira de justificar as operações de adição e subtração, no caso do nosso trabalho apenas adição. Para as demais operações: subtração, multiplicação e divisão, desenvolvemos um conjunto de atividades buscando retomar conceitos ligados a elas, já que os alunos já deveriam ter visto em alguma proporção esses conteúdos.

OBJETIVOS

Objetivávamos com essa intervenção trabalhar as operações com números inteiros, já que esta era uma dificuldade da turma, segundo a professora supervisora. Para tal, decidimos retomar a ideia de adição com números inteiros, a partir do jogo “Subindo no Tobogã” e de atividades de sistematização que favorecessem a retomada do conceito de subtração com números inteiros e construção das regras de sinais para a multiplicação e divisão com esses números, as atividades de subtração e multiplicação foram elaboradas e discutidas nas reuniões semanais do subprojeto de matemática.

METODOLOGIA

Como pontuado, antes de desenvolvermos as intervenções, aplicamos uma atividade de sondagem para sabermos em que nível os alunos da turma do Eixo IV da EJA estavam em



relação ao conteúdo proposto para intervenção pela professora supervisora. Destacamos que as intervenções ocorreram durante 08 aulas consecutivas.

Iniciamos a intervenção com o jogo “Subindo no Tobogã” e para desenvolver a atividade proposta pelo jogo, os alunos foram dispostos em grupos de quatro componentes. Cada grupo recebeu um par de dados (um branco e outro de cor diferente), o tabuleiro do jogo, (que tem uma trilha que simula uma reta numérica, sendo o ponto de partida o zero) e os peões. Neste jogo o dado branco significa quantas casas o jogador irá subir e o dado de cor diferente quantas casas irá descer, na primeira etapa é passível ao jogador contabilizar as casas que vai subir e descer para saber onde ficará o seu peão; na segunda parte ele não poderá mais fazer essa contabilização, deve criar uma estratégia mental (a operação) para posicionar o peão apenas na casa que ficará ao final da jogada. Na sequência, propomos aos alunos uma atividade referente ao jogo, nesse momento alguns estudantes pensaram em consultar o tabuleiro do jogo para responder, porém não era desejável já que o objetivo desta era levá-los a abstração. Vale destacar que a atividade iniciava se remetendo ao jogo e finalizava com questões de adições com números inteiros sem referência ao concreto. Fizemos várias inferências e discutimos de maneira coletiva as questões que compunha a atividade, julgamos o resultado satisfatório.

Para o desenvolvimento das atividades envolvendo as outras operações, os alunos também foram dispostos em grupos de quatro pessoas para incentivá-los a trabalhar em grupo e favorecer a troca de informações entre eles. Na atividade de subtração com números inteiros foi apresentada aos alunos uma maneira de interpretar o sinal de menos que antecedia os parênteses, mostrando aos alunos que esse sinal significa *oposto do valor que está no interior dos parênteses*, por exemplo, $(+6) - (-4) = +6 + 4 = +10$, ou seja, temos +6 e o oposto de -4 que é +4.

Na atividade de multiplicação com números inteiros os alunos foram estimulados primeiro a reescrever a multiplicação como uma sequência de somas, ou seja, $(+4) \cdot (+5) = 4 \cdot (+5) = (+5) + (+5) + (+5) + (+5) = 5 + 5 + 5 + 5 = 20 = +20$. A partir daí, foram apresentadas outras situações de multiplicação de fatores com sinais iguais e de fatores com sinais diferentes para que os alunos percebessem que para o primeiro caso, o produto seria positivo e para o segundo caso, negativo. A atividade de divisão com números inteiros foi semelhante à de multiplicação, já que foram apresentadas situações de divisão nas quais, dividendo e divisor tinham mesmo sinal e sinais diferentes. Em todas as atividades, após o processo de (re)construção dos conceitos eram propostas atividades de fixação para que os alunos pudessem por em prática o conceito que estávamos trabalhando.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos tiveram uma participação ativa durante todo o processo de execução das intervenções, já que utilizamos de atividades das quais eles não estavam acostumados como, por exemplo, o jogo “Subindo no Tobogã”. Durante o processo de discussão havia uma participação de todos os que estavam presentes, fazendo com que percebêssemos que o nosso objetivo estava sendo alcançado, como destacam Ponte, Brocardo, Oliveira (2005) quando afirmam que a participação ativa do aluno é fundamental para a aprendizagem, pois o aprendizado do aluno acontece a partir do momento que ele mobiliza os seus recursos cognitivos para atender determinado objetivo. Na figura 01 percebemos o envolvimento dos estudantes ao participarem do jogo “Subindo no Tobogã”.

Figura 01: Alunos utilizando o “Subindo no Tobogã”



Fonte: Retiradas pelo autor.

Assim, por meio da atividade que acompanhava o jogo, para tratar de adição com números inteiros, e as outras atividades, que tratavam das operações de subtração, multiplicação e divisão, pudemos perceber que os resultados foram satisfatórios e superaram nossas expectativas, visto que geralmente a turma da EJA é estereotipada como uma turma em que o índice de desinteresse é muito grande e pudemos perceber bastante envolvimento e interesse por parte desses alunos ao desenvolverem as atividades propostas. Além disso, os alunos gostaram do modo como as intervenções foram propostas, pedindo a professora da turma que nos levasse para desenvolver outras atividades com eles.

CONCLUSÃO



Desenvolver essa intervenção em uma turma da EJA foi bastante gratificante, já que pudemos contribuir com o processo de aprendizagem de matemática desses alunos. Além da contribuição para a nossa formação acadêmica, visto que fomos desafiados a pensar em uma maneira de desenvolver as intervenções com esses alunos, já que a EJA, também, é um espaço no qual podemos atuar enquanto futuros professores.

Destacamos que o nosso desafio foi pensar em atividades para estudantes que, em alguma medida, já tinha tido contato com o conteúdo, ou seja, não tínhamos como proposta iniciar os conteúdos como se fossem visto pela primeira vez, o que em geral ocorre nas retomadas de conteúdos.

Desta forma, o referido trabalho nos levou a uma reflexão acerca de nossas práticas em sala de aula, bem como a importância de propiciar aos alunos, sejam eles do ensino regular ou da EJA, a experimentação, a manipulação, formulação a fim de apropriarem-se do saber, no nosso caso referente a operações com números inteiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. S; JESUS, G. B; ALMEIDA JUNIOR, J; OLIVEIRA, V. B; SANTOS, S. F. Operações com números inteiros: jogos e atividades. In: ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2013, Teixeira de Freitas. **Anais...** . Teixeira de Freitas, 2013.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAMPOS, T. M. M; PIRES, C. M. C.; CURI, E.. **Transformando a prática das aulas de matemática:** Textos Preliminares. São Paulo: Proem, 2001. 1 v.

PONTE, J. P; BROCARD, J; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** 1.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.



CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES A PARTIR DO “MERCADINHO” EM SALA DE AULA

Luana Oliveira Moreira de Jesus
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia – UFRB CFP
Luana_17morreire@hotmail.com

Eliene Andrade dos Santos
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia – UFRB CFP
ln.tita@hotmail.com

Maria Guedes de Jesus
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia – UFRB CFP
samaramgj@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho é o relato de uma intervenção realizada no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), localizado em Amargosa – BA, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Matemática. Relata-se aqui a realização de uma oficina com turmas do 6º e 7º ano, que teve como objetivo proporcionar aos estudantes o trabalho com as quatro operações através da contextualização, proporcionando uma ligação da matemática vista na escola com a matemática empregada no dia-a-dia por esses estudantes. A proposta constituiu-se basicamente de um mercado fictício, onde eram entregues aos discentes dinheiro e lista de compras, com os quais deveriam comprar, calcular os descontos e o troco quando houvesse, registrando todos os cálculos necessários para cumprir essa tarefa. A oficina possibilitou o estudante trabalhar com a descrição, a comparação, a explicação, a análise, experimentação, dentre outros elementos. O trabalho com essas turmas proporcionou um ambiente de aprendizagem que rompe com a concepção do ensino baldista por meio do qual os estudantes apenas são receptores de determinados conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Materiais manipuláveis. Contextualização. Quatro operações.

INTRODUÇÃO

É grande o desafio que estudantes e professores enfrentam no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem de matemática. Segundo Druck (2006), ex-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática “a qualidade do ensino da Matemática atingiu, talvez, seu mais baixo nível na história educacional do país”. O que se pode observar em diversas salas de aulas são professores que por não conseguirem resultados satisfatórios, buscam alternativas para alcançar seus objetivos, em contrapartida estudantes que não compreendem o que lhes é passado, não conseguem vincular o conhecimento adquirido com suas práticas diárias, estão presos ao mecanismo e decoração de fórmulas.



A matemática apresentada a esses estudantes quase sempre é de forma tradicional, ficando apenas no campo da abstração. E por vezes os professores não possuem os recursos necessários para a melhora de sua prática pedagógica.

Uma alternativa para amenizar essa situação é a contextualização dos conteúdos abordados. Para Tufano (2001), contextualizar é o ato de colocar no contexto, visando que o aluno consiga esse elo entre a sua realidade e o que é visto na escola. Segundo Groenwald e Fillipsen “Não é mais possível apresentar a Matemática aos alunos de forma descontextualizada, sem levar em conta que a origem e o fim da Matemática é responder às demandas de situações-problema da vida diária.” (GROENWALD, FILLIPSEN, 2002. Pag 36)

Esta contextualização ganha ainda um maior destaque se vinculada ao cotidiano desses estudantes, assim dando mais sentido ao conhecimento matemático, possibilitando perceber seu uso no dia-a-dia. É importante também valorizar o conhecimento prévio desses discentes, conhecimentos estes provindos de sua cultura, mesmo que ainda não formalizados. Segundo os PCN: “valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido, é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 1998)

Outro recurso interessante é o uso de materiais manipuláveis, uma das definições de materiais manipuláveis é a de Reys (1971), citada por Matos e Serrazina (1996), que define materiais manipuláveis como 'objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia'. (apud: ROCCO; FLORES, 2007, p.1).

O potencial de tais materiais consiste em proporcionar aos alunos a possibilidade de investigar, visualizar, manusear, experimentar, entender o que está acontecendo na prática, possibilitando um ambiente favorável à aprendizagem. Como afirma Dienes:

É por meio de suas próprias experiências e não das de outros que as crianças aprendem melhor. Por isso as relações que quisermos que as crianças aprendam, deverão concretizar-se por relações efetivamente observáveis entre atributos fáceis de distinguir, tais como cor, forma, etc. (DIENES, 1976, p. 04).

Diante desse cenário foi desenvolvida uma proposta de oficina, em um dos três grupos do subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Essa proposta visava



atender a algumas demandas das quatro operações básicas de estudantes do 6º e 7º ano da Escola Estadual Santa Bernadete (CESB), localizada na cidade de Amargosa - Bahia.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A elaboração da intervenção começou anteriormente com uma proposta levada por uma das bolsistas, que consistia em trabalhar com as quatro operações utilizando uma ação comum a todos no seu dia-a-dia. Através de compras em um mercadinho fictício os estudantes iriam usar seus conhecimentos matemáticos para executar suas compras. Posteriormente a tarefa foi compartilhada e aprimorada por todo o grupo.

A oficina foi pensada para ser executada em algumas etapas: apresentação dos bolsistas à turma, informações sobre a tarefa, compras com a lista de mercadorias, conferência dos cálculos e socialização, resposta às questões vale-brinde e sistematização. Haveria envelopes preso nas paredes da sala de aula com os nomes dos produtos e seus respectivos preços, representando gondolas do mercado. Dentro desses envelopes estariam tickets simbolizando mercadorias. A cada grupo seria entregue uma lista de compras e um determinado valor de dinheiro fictício onde eles deveriam comprar e pagar, sendo que em alguns produtos existiam descontos e promoções.

Ao fim das compras os grupos deveriam pagar o valor exato das suas mercadorias no caixa, havendo troco eles que mencionariam qual o valor, também dizer se sobrou dinheiro do total dado inicialmente, para tanto havia necessidade de utilizar as quatro operações básicas: adição, multiplicação, subtração e divisão, despertando ainda nos alunos à responsabilidade de comprar, pagar, conferir troco e gerenciar descontos. Ressaltando que esse momento foi oportuno de ensinar noções de responsabilidade, além de aperfeiçoar os cálculos básicos, podemos ainda lembrar que além das quatro operações os estudantes eram motivados por si só a fazer cálculos mentais.



IMAGEM 1: Dinheiro fictício e os envelopes
FONTE: Arquivo pessoal



Desenvolveu-se a atividade englobando diferentes turmas do CESB em um sábado letivo, os alunos foram divididos em 4 salas e em cada sala subdivididos em duplas. Inicialmente questionamos se eles faziam compras no mercado, a maioria respondeu que sim. Buscamos contextualizar a proposta, ressaltando a importância da alimentação para a nossa sobrevivência, apresentando um panorama histórico de como ocorria para o ser humano adquirir os alimentos, primeiramente apenas com a coleta de frutas e raízes, depois com a caça e enfim através das compras em um mercado, despertando assim o interesse dos alunos. A turma foi informada sobre a proposta que seria trabalhada e como funcionaria a dinâmica, em seguida a tarefa foi iniciada.



IMAGEM 2: Alunos fazendo as “compras”
Fonte: Arquivo pessoal

Os cálculos foram realizados por cada dupla, primeiramente percebemos que eles optaram em adquirir todos os itens listados, e posteriormente começaram a registrar os preços de todas as mercadorias e os respectivos descontos, só a partir daí começaram a executar as operações necessárias.

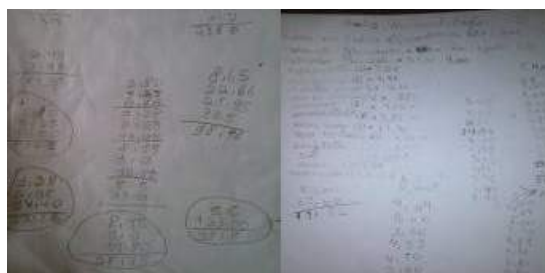


IMAGEM 3: Registro dos alunos, realizando os cálculos.
Fonte: Arquivo pessoal

A partir do registro acima é possível notar q os grupos criavam suas próprias formas de montar os cálculos. Em algumas situações era notória a dificuldade de organizar o sistema de equações decimais, eles também apresentavam certa deficiência em cálculos com valores não inteiros. Muitas vezes aproximando os valores e assim alterando os resultados dos cálculos.



Alguns tiveram dúvidas quanto à interpretação dos descontos e nos questionavam como fazer, buscamos responder através de outros questionamentos a fim de proporcioná-los uma reflexão e por conta própria chegar ao resultado procurado, levando-os a pensar como resolveriam se tivessem realmente em um mercado, favorecendo um ambiente investigativo, embasado em tentativas e valorização do erro como ponto de partida para a aprendizagem.



IMAGEM 3. Bolsista auxiliando uma dupla

Fonte: Arquivo pessoal

Os estudantes demonstraram muito interesse pela oficina, uma vez, sendo esta vinculada a algo comum à suas atividades diárias. A empolgação pelas compras veio também pelo fato deles se sentirem capazes de realizar algo destinado normalmente a seus pais, os tendo apenas como auxiliares a essa tarefa. Apesar do “mercadinho” ser fictício, os preços e promoções foi mantido real, buscando reproduzir com fidelidade situações reais em que esses discentes se deparam. Estes por sua vez, sentiram-se realmente fazendo compras em um mercado de verdade, comentavam entre eles:

“- O troco ainda dá para comprar de bala.”

“- Na minha lista faltou à carne, como vou ficar uma semana inteira sem comer carne.”

“- Não posso ficar sem levar detergente para poder limpar o banheiro.”

Por fim, cada dupla registraram o quanto em “dinheiro” tinha recebido e o valor das compras e do troco, nós bolsistas verificávamos se os cálculos estavam realizados corretamente, caso contrário procurava juntamente com eles onde estaria o provável erro, buscando corrigir então não apenas o erro isolado, mas principalmente os fatores que o fizeram errar, por exemplo, um problema comum foi em relação ao sistema de números decimais, eles se confundiam ao armar operações de soma do preço do presunto e da farinha de trigo: $18 + 3,45$.

Ao termino dessa etapa iniciamos outra. Um jogo de perguntas e respostas, onde os estudantes sorteariam de um envelope uma expressão numérica e deveria realizar mentalmente



a operação, possibilitando a criação das suas próprias estratégias, conforme afirma Grado (2014, p.52)

“Enfrentar e vencer desafios aumenta a autoconfiança das pessoas. E quando ocorre a invenção de um novo processo de cálculo (novo, ao menos para aquela turma) parece que todos repartem a sensação de que a Matemática não é inatingível. Cada aluno começa a sentir-se de criar, nesse domínio. Além de tudo isso, é perceptível o aumento da capacidade do aluno de concentrar-se e estar atento nas aulas em decorrência da prática continuada do cálculo mental.” (GRANDO, 2004: p.52)

Caso o resultado estivesse correto ele receberia um doce como recompensa, todos participaram, mas sentiram um pouco de dificuldade quando se tratava de divisão, eram auxiliados para pensarem como o oposto da multiplicação, porém não era fácil para eles adquirirem essa visão já que, com suas atitudes transpareceram que cada operação é trabalhada de maneira individual, por fim todos acertaram. No final distribuímos mais doces entre eles, causando grande alegria. Concluímos satisfeita a oficina, sistematizando o que tinha sido trabalhado, salientando os pontos que demonstraram mais dificuldades.

CONCLUSÃO

O ensino da matemática é desafiador, causando por vezes desconfortos tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realmente incentiva a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo na elevação da qualidade da escola pública. Além disso, possibilita ainda aos estudantes dos cursos de Licenciatura ser inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejando e participando de novas metodologias com caráter inovador e interdisciplinar, buscando assim a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nem sempre é fácil associar conteúdos matemáticos com as nossas atividades diárias. O que é ensinado na escola e a matemática empregada ao cotidiano são bastante diferentes na concepção de muitos estudantes. A matemática escolar parece ser uma ciência isolada, presa a teoria e abstração, com a finalidade apenas de resolver uma prova com êxito. Os cálculos, álgebra, geometria, dentre outros elementos, parecem ser desassociados do mundo a nossa volta.

A realização dessa experiência com estudantes do 6º e 7º ano proporcionou aos mesmos uma oportunidade de trabalhar com atividade dinâmica e, também, demonstrou ser uma maneira diferenciada para o professor desenvolver os conteúdos matemáticos em sala de aula. Através da oficina os estudantes puderam realizar as compras e compreender que a matemática está presente em suas práticas diárias.



Também percebemos que as atividades se mostram como ferramentas úteis para a aprendizagem. Entretanto o seu uso com a finalidade em si mesmo pode proporcionar apenas reter a atenção dos estudantes por um determinado tempo. Por isso todas as atividades devem ser pensadas pelo professor com muito cuidado para que a mesma não seja somente uma forma de dinamizar as aulas, mas sim possibilitar o trabalho que o professor almeja desenvolver com tal atividade, reduzindo a possibilidade de ser vista como diversão ou distração.

Percebeu-se ainda o quanto é interessante à utilização do conhecimento advindo da cultura popular como ponto de partida para o ensino em salas de aula porque tal prática fomenta a busca do verdadeiro ato da educação em geral e em particular da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

DIENES, Zoltan Paul. **Lógicas e jogos lógicos** (por) Z. P. Dienes (e) E. W. Golding (tradução de Euclides José Dotto, ver. E adapt. De Ormil Alves Pillati) 3. ed. rev. São Paulo, EPU, 1976. p. ilustr. (Os primeiros passos em matemática, 1).

DRUCK, Suely. **O drama do ensino da Matemática**. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtm>. Acesso em: 2006.

BRASIL/MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

GRAMADO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GROENWALD, Cláudia L. Oliveira e FILIPPSEN, Rosane Maria Jardim. **O meio ambiente e a sala de aula. Educação Matemática em Revista**. (SBME), n.13, p36-40, 2003.

ROCCO, Cristiani Maria Kusma; FLORES, Cláudia Regina. **O Ensino de Geometria: problematizando o Uso de Materiais Manipuláveis**. 2007. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/123-1-A-gt5_rocco_ta..pdf. Acesso em: 29 ago. 2009.

TUFANO, Wagner. **Contextualização**. In: FAZENDA, Ivani C. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.



OLIMPÍADA BAIANA DE QUÍMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-QUÍMICA

Rafaela dos Santos Lima¹

Ádria Oliveira Santos²

Gil Luciano Guedes dos Santos³

^{1,2}Graduanda do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Subprojeto Química. limasrafaa@gmail.com / adria27s@gmail.com

³ Professor adjunto do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores – UFRB. gilluciano@ufrb.edu.br

RESUMO

Este presente trabalho consta de uma intervenção realizada pelos discentes bolsistas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB participantes do subprojeto PIBID Química no Colégio Estadual Edvaldo Boaventura, localizado no Povoado do Km 100, município de Brejões – Bahia, utilizando a Olimpíada Baiana de Química – OBAQ como motivação para a aprendizagem dos conteúdos de química.

Palavras Chaves: Educação; Ensino de química; Olimpíadas de Química.

INTRODUÇÃO

Ao passo em que evolui a educação, nota-se que a formação de professores se torna cada vez mais como parte fundamental para a boa qualidade do ensino de forma geral. No entanto, a ausência de uma formação docente adequada, aliado aos problemas educacionais crônicos que acompanham o sistema de ensino brasileiro. A educação nacional tem sido classificada como uma das últimas do mundo pelas agências avaliadoras internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, 2013).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Química da UFRB traz como proposta o incentivo, a valorização e o auxílio na formação de professores da educação básica. A partir dessa experiência é possível criar o elo entre teoria e prática, graduando e sala de aula, tornando-a de suma importância para o desenvolvimento do futuro profissional.

Sabe-se que ensinar Química é uma tarefa um tanto quanto árdua, no entanto a criação de novas estratégias é imprescindível para mostrar a grande importância dessa área do conhecimento no dia a dia do aluno, para que assim não ocorra apenas uma aprendizagem tradicional e mecânica, e sim uma reflexão sobre o que se está aprendendo. Nesta perspectiva, fundamenta-se como parte integrante do trabalho do professor o desenvolvimento de um ensino que englobe o conhecimento técnico científico que desperte nos estudantes uma visão crítica,



fazendo com que estes compreendam os fenômenos de modo a modificar o seu meio por meio de uma visão científica e crítica. (NUNES e ADORNI, 2010).

Faz-se necessário conhecer o objeto de estudo para que assim seja aplicada uma atividade dentro de um contexto, se a atividade aplicada não condiz com o nível de conhecimentos dos educandos não há como obter bons resultados nem tampouco utilizar novas técnicas para mediar o ensino, como afirma Veiga et. al. (s/a)

“as realizações de pesquisas em salas de aula facilitam o processo ensino-aprendizagem, envolve professor e aluno, forma cidadãos mais críticos, com perfil de pesquisador e enriquece as habilidades profissionais.” (p. 190)

“A Olimpíada Baiana de Química - OBAQ é um evento do Programa Nacional Olimpíadas de Química, promovido pela Associação Brasileira de Química (ABQ) e uma atividade de extensão do Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia.” (OBAQ, 2015). Este evento tem objetivos de dar suporte aos estudantes para exames mais elaborados em níveis nacionais e internacionais, além de incentivar os estudos voltados à química.

OBJETIVOS

Verificar por meio de um teste de sondagem inicial o nível de conhecimento em química dos estudantes que participarão da OBAQ, para que assim seja possível traçar um planejamento acerca das atividades que serão desenvolvidas no intuito de prepara-los para o exame.

METODOLOGIA

Para realização da atividade proposta, um teste de sondagem foi realizado para 190 alunos das 3 séries do Ensino Médio com a autorização da direção da escola e sob a supervisão da professora regente, com estudantes do Ensino Médio. Aplicou-se um teste com questões objetivas, onde cada questão apresentava 5 alternativas, com apenas uma alternativa correta. As questões foram selecionadas de provas dos anos anteriores da OBAQ. Foram selecionadas cinco questões retiradas de provas anteriores, onde a seleção se deu a partir da análise do grau de dificuldade de acordo com a série em que determinado conteúdo é trabalhado (Tabela 1). As questões foram escolhidas de forma que fossem abordados conteúdos variados para que não ocasionassem diferença significativa entre as séries participantes (Figura 1). Além disso, para classifica-las e seleciona-las, também foi levado em consideração os pontos que são cobrados com maior frequência nas referidas provas. Assim, o teste foi composto pelos seguintes



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB
IV Seminário Interno do PIBID UFRB
III Seminário Interno do PIBID Diversidade
Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?
 Período: 18 a 20 de abril de 2016

conteúdos: Propriedades da Matéria; Substâncias; Propriedades Periódicas; História do Átomo e Interações Moleculares. Vale ressaltar que estes conteúdos fazem parte da ementa da disciplina Química das três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Edvaldo Boa Ventura.

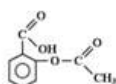
Figura 1. Prova utilizada como teste-sondagem.

X OLIMPÍADA BAIANA DE QUÍMICA

QUESTÃO 01: Variando, qual das seguintes condições causará uma mudança na constante de equilíbrio de um sistema?

- Volume.
- Pressão.
- Temperatura.
- Concentração dos produtos.
- Área superficial dos reagentes.

QUESTÃO 02: (En) um analgésico de diversos nomes comerciais (AAS, Aspirina, **Bufenin** e outros), apresenta cadeia carbônica:



- Acíclica, Heterogênea, Saturada, Ramificada.
- Mista, Heterogênea, Insaturada, Aromática.
- Mista, Homogênea, Saturada, **Alifática**.
- Aberta, Heterogênea, Saturada, Aromática.
- Mista, Homogênea, Insaturada, Aromática.

QUESTÃO 03: "Ácido é uma substância capaz de receber 1 par de elétrons". A definição acima corresponde a proposta de:

- Arrhenius.
- Brønsted.
- Lavoisier.
- Lewis.
- Currald.

QUESTÃO 04: A charge a seguir satiriza uma importante questão ambiental relacionada com a destruição da camada de ozônio: o lançamento de substâncias que se demonstram nocivas ao ozônio (O₃) na parte superior da estratosfera (conhecida como ozonossfera).



As substâncias indicadas na charge que apresentariam esse potencial destrutivo sobre a camada de ozônio podem ser CLASSIFICADAS como

- Haletos Orgânicos.
- Alcoóis.
- Eteres.
- Ácidos Orgânicos.
- Sais Orgânicos.

QUESTÃO 03: "Ácido é uma substância capaz de receber 1 par de elétrons". A definição acima corresponde a proposta de:

- Arrhenius.
- Brønsted.
- Lavoisier.
- Lewis.
- Currald.

QUESTÃO 04: A charge a seguir satiriza uma importante questão ambiental relacionada com a destruição da camada de ozônio: o lançamento de substâncias que se demonstram nocivas ao ozônio (O₃) na parte superior da estratosfera (conhecida como ozonossfera).



As substâncias indicadas na charge que apresentariam esse potencial destrutivo sobre a camada de ozônio podem ser CLASSIFICADAS como

- Haletos Orgânicos.
- Alcoóis.
- Eteres.
- Ácidos Orgânicos.
- Sais Orgânicos.

QUESTÃO 05: O número de elétrons em cada subnível do átomo de estrôncio (Z= 38) em ordem decrescente de energia é:

- 1s² 2s² 2p⁶ 3s² 3p⁶ 4s² 4d¹⁰ 5s²
- 1s² 2s² 2p⁶ 3s² 3p⁶ 4s² 4d¹⁰ 5s²
- 1s² 2s² 2p⁶ 3s² 3p⁶ 3d¹⁰ 4s² 4p⁶ 5s²
- 1s² 2s² 2p⁶ 3s² 3p⁶ 4s² 3d¹⁰ 4p⁶ 5s²
- 1s² 2s² 2p⁶ 3p⁶ 3s² 4s² 4p⁶ 3d¹⁰ 5s²

QUESTÃO 06: Com base na tabela abaixo, para cada par, classifique-os em isotopos, isôbaros e isôtonos.

Elementos Químicos	Classificação
¹² H, ¹³ H, ¹⁴ H	
²² Ca, ²¹ Sc	
⁴⁰ Ca, ⁴⁰ Ca	

- A sequência correta é:
- Isôbaro, Isôbaro, Isotono.
 - Isotono, Isôbaro, Isotono.
 - Isotopo, Isôbaro, Isotono.
 - Isotono, Isotopo, Isôbaro.



Tabela 1. Classificação das questões aplicadas na avaliação quanto ao grau de dificuldade.

Questão	Assunto	Grau de dificuldade
1	Propriedades da Matéria	1
2	Substancias	1
3	Propriedades Periódicas	2
4	Historia do Átomo	2
5	Interações Moleculares	3

Fonte: A autora.

Os graus de dificuldade foram atribuídos de acordo com a sugestão dos autores em entenderem que determinados conteúdos exigem um maior nível de complexidade para a compreensão. Por isso, definiram-se os graus 1, 2 e 3 em ordem crescente de dificuldade.

RESULTADOS

Após a aplicação do teste de sondagem, foram coletados os seguintes dados: No primeiro ano, 8% dos estudantes acertaram a primeira questão, 52% a segunda, 16% a terceira, a quarta 38,06% acertaram 1 item; 20% acertaram 2 itens; 30,06% acertaram 3 itens; 4% acertaram 4 itens e 8% nenhum dos itens e a quinta questão 10,06% acertaram.

No segundo ano, 16,66% dos alunos obtiveram êxito na primeira questão, 47,16% na segunda, 16,66% a terceira, na quarta 30,95% acertaram 1 item; 26,19% acertaram 2 itens; 30,95% acertaram 3 itens; e 11,90% nenhum dos itens e a quinta questão 16,66% obtiveram êxito.

No terceiro ano 31,88% dos alunos alcançaram sucesso na primeira questão, 24,63% a segunda, 14,49% a terceira, a quarta 30,04% acertaram 1 item; 18,84% acertaram 2 itens; 34,78% acertaram 3 itens; 2,89% acertaram 4 itens e 13% nenhum dos itens e a quinta questão 15,94% alcançaram sucesso.

Partindo desta análise, foi possível identificar os pontos de maior dificuldade enfrentados pelos alunos nas diferentes séries, servindo como parâmetro para nossa avaliação e, conseqüentemente, elaboração de um plano, em conjunto com a professora regente, para a intervenção através do acompanhamento/orientação no período anterior à OBAQ.

Além disso, embora este relato não apresente um caráter meramente avaliativo, no sentido de ‘medir’ conhecimento, o teste foi aplicado como método avaliativo no sentido mais amplo da palavra, no que se refere a compreender superficialmente o grau de aprendizado que



os estudantes construíram ao longo dos anos e, a partir daí, conseguir elaborar um planejamento que consiga abranger todos os estudantes.

As intervenções estão sendo efetivadas através de aulas de reforço, aplicação de material lúdico e resolução de exercícios.

Para os bolsistas atuantes no Colégio Estadual Edvaldo Boaventura, em Brejões, Bahia, além dessas intervenções metodológicas, as experiências vivenciadas na execução do PIBID Química são muito ricas, tanto para nossa formação profissional como para a cidadania. Quando nos afastamos da teoria da universidade e passamos para a prática do PIBID na escola, observamos o quanto é admirável o trabalho de um educador e podemos refletir sobre o futuro que estamos almejando construir e da nossa responsabilidade dentro deste contexto.

CONCLUSÃO

Com o presente relato podemos perceber como é importante o projeto PIBID Química *in loco*. O mesmo traz benefícios para os alunos, professores e para nós, graduandos, fazendo da prática a ponte entre a escola e a universidade. Além disso, proporciona a aquisição de grande experiência e vivência para os bolsistas e para os alunos do Ensino Básico envolvidos. Estes trabalhos colaboram tanto para a carreira docente dos acadêmicos, futuros licenciados, como para o melhoramento da qualidade do ensino das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

NUNES, A. S.; ADORNI, D.S. **O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA: O olhar dos alunos.** In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010.

VEIGA, M. S. M.; QUENENHEINN, A.; CARGNIN, C. **O ensino de química: algumas reflexões.** Anais I Jornada da Didática: O ensino em foco, s/a, Londrina - PR. ISBN 978-85-7846-145-4, p. 189 – 198.



A ELABORAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE MODELAGEM MATEMÁTICA SOBRE MAIORIDADE PENAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Emanuele da Silva Pereira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
emanuele.ufrb@gmail.com

Leydiane Ribeiro Campos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
leyd_campos@hotmail.com

Tatiana Barreto Neri
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
tatiananeri1@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo relatar experiências obtidas durante o planejamento e elaboração de uma atividade de Modelagem Matemática, na perspectiva sócio-crítica. O tema escolhido para a construção dessa atividade foi Maioridade Penal, tendo por finalidade propiciar uma discussão interessante e reflexiva sobre a temática. Para tanto buscamos informações sobre o tema, em seguida selecionamos os dados para nortear a elaboração das questões. Além disso, fizemos estudos bibliográficos que nos permitiram construir a atividade baseada na perspectiva sócio-crítica. Por fim, trazemos os resultados alcançados com o desenvolvimento da proposta, as discussões feitas em sala, e a nossa avaliação a respeito da experiência.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Perspectiva Sócio-Crítica. Maioridade Penal.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, relatamos as experiências obtidas no desenvolvimento de uma atividade de modelagem matemática, requerida pela docente que ministrava o componente curricular Modelagem no Ensino de Matemática¹, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores no ano de 2015.

Esta atividade proposta pela referida docente consistia em planejar e elaborar uma tarefa de Modelagem, nomeada por Barbosa (2001) como caso 1. Para tanto, nós discentes, formaríamos grupos, escolheríamos um tema do cotidiano e a partir do mesmo faríamos a coleta de dados e a elaboração de uma problemática, tendo os alunos da Educação Básica como público alvo desta tarefa.

Quanto à perspectiva de Modelagem Matemática nos foi orientado que a tarefa fosse abordada sob a perspectiva sócio-crítica, tal qual segundo Kaiser e Sriraman (2006, apud



Barbosa e Santos 2007, p. 2), “as situações devem propiciar a análise da natureza dos modelos matemáticos e seu papel na sociedade”. Por isso, ao planejar e construir as situações-problemas nos apoiamos nesta perspectiva, haja vista que o objetivo não era trabalhar um conteúdo específico e sim fazer uma reflexão de um tema.

Por fim, foi solicitado que as situações problemas colocadas na tarefa, se enquadrassem na classificação de Santana e Santana (2009), tal que as questões podem ser abertas (a resposta depende de hipóteses, critérios e estratégias dos alunos), semi-fechadas (a resposta pode variar de acordo com as conclusões dos alunos, mas a estrutura é semelhante a das questões fechadas) ou fechadas (os dados das questões são suficientes para responder).

ESCOLHA DO TEMA E OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE

O objetivo geral deste trabalho é relatar experiências obtidas durante o planejamento e elaboração de uma atividade de Modelagem Matemática, na perspectiva sócio-crítica. Para tanto traçamos objetivos específicos que nortearam nosso percurso até o alcance do objetivo geral. Assim, realizamos estudos bibliográficos acerca da perspectiva sócio-crítica e dos casos traçados em Barbosa (2011).

Além disso, fizemos a coleta de dados com base no Levantamento Anual dos Adolescentes em Conflito com a Lei realizado em 2012, e disponibilizado pela Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República. Por fim elaboramos a atividade com a finalidade de levantar uma discussão sobre o tema Maioridade Penal e analisamos a atividade proposta quanto à relevância do tema e a matemática envolvida.

ATIVIDADE PROPOSTA E UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES

Para iniciar a construção da atividade buscamos seguir a concepção de Modelagem de Barbosa (2001, p. 6), em que “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” e a concepção de Burak (1992, p. 62), compreendida por ele como um “conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer predições e a tomar decisões”.

Além disso, revemos Barbosa (2009, p. 20 e 21), quanto ao caso 1, onde ele diz que



“Em suma, podemos dizer que, no caso 1, a aula é dividida em quatro momentos:

- o convite – o professor apresenta a situação-problema e discute com os alunos;
- o trabalho em grupo – os alunos, organizados em grupos, buscam produzir uma resolução para a situação, tendo o acompanhamento do professor;
- a socialização – os grupos de alunos apresentam suas resoluções para discussão da turma;
- a formalização – o professor pode fazer formalização (ou institucionalização) de estratégias ou de tópicos matemáticos”.

Em seguida, buscamos fazer a escolha da temática, que foi norteadada pela vontade do grupo em eleger um tema atual e que proporcionasse uma discussão interessante e reflexiva. Como a redução da maioria penal é uma discussão antiga, além de ser polêmica, que voltou à tona atualmente e tem sido muito debatido pela sociedade vimos nesse trabalho a oportunidade de abordá-lo.

A partir disso, pesquisamos a definição de Maioridade Penal e depois lemos vários artigos e notícias para selecionarmos os dados. Nesta etapa do trabalho notamos a dificuldade de encontrar dados verídicos, dessa forma buscamos obtê-los por meio de fontes oficiais.

No que tange a etapa seguinte, tentamos matematizar os dados coletados e a partir deles procuramos elaborar questões que propiciassem uma discussão sobre as consequências dessa medida para a vida desses jovens infratores e para toda a população brasileira, no que se refere a inserção desses jovens no crime e a redução da violência. Para tanto, ao final de cada questão proposta era feito um questionamento que permitisse uma análise dos resultados matemáticos encontrados anteriormente.

No que se refere aos designs das questões, buscamos variar de modo que fossem contemplados diferentes designs nas mesmas, assim essas questões estão distribuídas da seguinte forma: em abertas, fechadas e semifechadas.

O desenvolvimento da tarefa ocorreria como descrito a seguir. Primeiramente questionaríamos aos alunos sobre o que eles entendem sobre Maioridade Penal, e caso eles não tenham conhecimento sobre a mesma, traríamos a sua definição:

“A maioria penal ou maioria criminal define a idade mínima a partir da qual o sistema judiciário pode processar um cidadão como uma pessoa que se responsabiliza por seus atos, sendo então um adulto, não existindo sobre ele quaisquer agravos, atenuantes ou subterfúgios baseados na sua idade à época da ocorrência do fato de que



é acusado. O indivíduo é, pois, reconhecido como adulto consciente das consequências individuais e coletivas dos seus atos e da responsabilidade legal embutidas nas suas ações.” (Wikipédia – Maioridade penal, 2015)

Logo em seguida, seria entregue a eles o seguinte texto informativo, para leitura e discussão:

Redução da maioridade penal: certo ou errado?

Em 31 de março de 2015, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, por 42 votos a 17, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduz a maioridade penal de 18 para 16 anos.

Porém, este debate quanto à redução da maioridade penal de 18 para 16 anos tramita no Congresso Nacional desde metade da década de 90 e reacendeu após o episódio relatado abaixo, por Vinícius Bocato em 17 de abril de 2013:

“Na última semana uma tragédia abalou todos os funcionários e alunos da Faculdade Cásper Líbero, onde estou terminando o curso de jornalismo. O aluno de Rádio e TV Victor Hugo Deppman, de 19 anos, foi morto por um assaltante na frente do prédio onde morava, na noite da terça-feira (9). O crime chocou não só pela banalização da vida – Victor Hugo entregou o celular ao criminoso e não reagiu –, mas também pela constatação de que a tragédia poderia ter acontecido com qualquer outro estudante da faculdade.

Esse novo capítulo da violência diária em São Paulo ganhou atenção especial da mídia por um detalhe: o criminoso estava a três dias de completar 18 anos. Ou seja, cometeu o latrocínio (roubo seguido de morte) enquanto adolescente e foi encaminhado à Fundação Casa.”

Quando um adolescente pratica ato infracional não sofre uma sanção penal, pois à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente não cometeu crime nem contravenção e sim um ato infracional passível, portanto, de ser submetido a uma medida socioeducativa (art. 112 do ECA).

Cada estado brasileiro tem uma casa de semiliberdade e internação para estes jovens infratores com idades entre 12 e 21 anos, onde eles serão levados a realizar diariamente atividades socioeducativas por, no máximo, 3 anos. Ao todo são 452 unidades socioeducativas no país, sendo para as modalidades de atendimento de internação, internação provisória, semiliberdade e atendimento inicial. Na Bahia, por exemplo, esta casa se chama Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). A FUNDAC foi criada em 1991, através da Lei 6.074, que transformou a antiga Fundação de Assistência a Menores no Estado da Bahia (FAMEB), criada em 1976. É vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza (Sedes), mas é uma fundação com personalidade jurídica de direito público,



autonomia administrativa e financeira, patrimônio próprio, com sede e foro na cidade de Salvador e jurisdição em todo território do Estado.

Exibiríamos, em seguida, a tabela abaixo com alguns crimes cometidos no Brasil em 2012, juntamente com a porcentagem de jovens e adultos que os cometeram:

ALGUNS CRIMES COMETIDOS NO BRASIL EM 2012					
CRIMES	COMETIDO POR JOVENS (%)	PENA MÁXIMA PARA O JOVEM	COMETIDO POR ADULTO (%)	PENA MÁXIMA PARA O ADULTO	TOTAL
ROUBO	38,7	3	61,3	10	8416
TRÁFICO	27,05	3	72,95	15	5881
HOMICÍDIO	9,03	3	90,97	30	1963
RECEPÇÃO	0,51	3	99,49	4	110
ESTUPRO	1,45	3	98,55	10	315

Fontes: Brasil (2013); Código penal (2015); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Ministério da Justiça.

Feito isso, apresentaríamos a seguinte atividade, com alguns questionamentos:

Atividade

- 1- Suponha que um jovem tenha cometido um ou mais dos crimes da tabela 1. Quanto tempo de reclusão ele terá? Suponha agora que um adulto tenha cometido os mesmos crimes desse jovem. Quanto tempo de reclusão ele terá?*
- 2- Compare os tempos de reclusão encontrados na questão anterior. O que você pode concluir?*
- 3- O custo por cada preso no Brasil hoje é de aproximadamente R\$ 1321,00. Sabendo que haviam 451429, 473626, 496251, 514582 e 548003 presos por ano, correspondente aos anos de 2008 a 2012, calcule os gastos de cada ano e em seguida construa um gráfico que o represente. Analise o gráfico.*
- 4- Segundo um levantamento feito pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2012 havia 16.015 jovens, com 16 anos ou mais, internos nos sistemas socioeducativos em todo Brasil. Se neste ano esses jovens fossem transferidos para o sistema prisional quanto que os cofres públicos pagariam a mais? Quais outras consequências a prisão desses jovens traria para o Brasil?*
- 5- Qual é a sua opinião sobre a redução da maioridade penal, levando em consideração as consequências (boas ou ruins) da mesma para a população brasileira e para os jovens infratores no que se refere a redução da violência e da inserção desses jovens no crime?*



Elaboramos, ainda, uma resolução com o que esperamos dos os alunos, mas que os mesmos não terão acesso:

Resolução esperada

1- *Se um jovem cometeu roubo e tráfico, ele ficará recluso durante 3 anos, enquanto um adulto ficará 15 anos (onde cumprirá as duas penas paralelamente).*

2- *Que a diferença do tempo de reclusão de um para o outro é de 13 anos, cometendo os mesmos crimes, e que assim como o jovem citado acima, muitos se utilizam da Lei para ficar no máximo 3 anos recluso ao invés da pena real para um adulto de 18 anos.*

3-

Para 451429, o custo seria de R\$ 596337709 (2008)

Para 473626, o custo seria de R\$ 625659946 (2009)

Para 496251, o custo seria de R\$ 655547571 (2010)

Para 514582, o custo seria de R\$ 679762822 (2011)

Para 548003, o custo seria de R\$ 723911963 (2012)



4- *De R\$ 724410645,7 eles pagariam R\$ 745581034,3, ou seja, R\$ 21170388,6 a mais.*

5- *Resposta pessoal.*

RESULTADOS ALCANÇADOS COM O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE



Os resultados aqui apresentados são relativos ao desenvolvimento da atividade na própria turma de Modelagem Matemática, a qual fazíamos parte. Apesar de ser, inicialmente, uma proposta para a educação básica, a aplicamos aos nossos colegas, por conta da falta de tempo e das demandas de outras atividades da disciplina.

Ao desenvolvermos essa atividade ocorreu um longo debate sobre o assunto, ou seja, a mesma propiciou uma reflexão sobre o tema. Percebemos isso, pois, ao finalizarem a atividade alguns colegas opinaram contra a Maioridade Penal e outros a favor havendo assim, divergência entre eles. Dessa forma, fizeram acreditar ainda mais na relevância da nossa proposta. Vale destacar a opinião de uma colega que indagou se a atividade não despertava nos jovens a impunidade enquanto menores, e em contrapartida outros colegas alegaram que grande parte dos jovens infratores já têm essa noção de duração de pena pelos crimes cometidos.

Além destas discussões eles nos parabenizaram pela escolha e coragem de trabalhar tal tema na sala de aula. Isso porque o assunto é polêmico e de distintas opiniões, o que nos colocaria numa zona de risco muito grande. Teríamos que ter bastante embasamento sobre o tema, conduzir todas as opiniões para que cada uma fosse respeitada e, principalmente, não deixar que as discussões fujissem do foco principal.

CONCLUSÃO

A realização desse trabalho foi de suma importância para nossa formação como futuros docentes de matemática, pois nos possibilitou perceber que era possível elaborar uma atividade sobre uma temática atual, envolvendo a matemática.

Acreditamos que essa atividade por abordar um tema discutido atualmente, e que muitos dos nossos alunos não conhecem ou só ouvem falar, lançáramos uma oportunidade de discussão interessante além de permitir aos discentes rever ou conhecer conceitos matemáticos presentes nas questões solicitadas.

Apesar do nosso foco não ter sido trabalhar um conteúdo, notamos que a atividade elaborada permite que isso aconteça, pois ao desenvolver a mesma o discente utilizará seus conhecimentos matemáticos nos seguintes conteúdos: análise de dados, função do 1º grau juntamente com a construção de tabelas, de gráficos e o uso das 4 operações.

Concordamos também que esta é uma atividade um tanto desafiadora, pois se trata de um tema polêmico e de diversas opiniões, mas que em contrapartida, traz uma reflexão acerca do tema proposto.



Para concluirmos, esperamos que essa nossa experiência evidencie um caminho para os professores e futuros professores de matemática que acreditam na importância de se discutir temas atuais e de interesse dos alunos dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. (2001). Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: 24ª RA da ANPED, Anais...Caxambu.

_____ (2009). Integrando Modelagem Matemática nas práticas pedagógicas. Educação Matemática em Revista, Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, Ano 14, nº 26, p. 17-25. Março de 2009.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BURAK, D. Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino aprendizagem. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp. 1992.

Código Penal Brasileiro. Disponível em: <http://www.jurisciencia.com/vademecum/legislacao-nacional/codigos/codigo-penal-decreto-lei-2848-de-1940/63/>. Acessado em: 03/05/15.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 03/05/15.

KAISER, G.; SRIRAMAN, B. A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. In: BARBOSA, J. C.; SANTOS, M. A. **Modelagem matemática, perspectivas e discussões**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, Belo Horizonte. Anais... Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007.

Maioridade Penal. http://pt.wikipedia.org/wiki/Maioridade_penal. Acessado em 28/04/15.

Ministério da justiça. **Execução Penal**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896%7D&Team=¶ms=itemID=%7B2627128E-D69E-45C6-8198-CAE6815E88D0%7D;&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>. Acessado em: 03/05/15.

SANT'ANA, A. A.; SANT'ANA, M. F. Uma experiência com a elaboração de perguntas em Modelagem Matemática. In: Conferência Nacional sobre Modelagem Matemática na Educação Matemática, 6, 2009, Londrina. Anais...Paraná: SBEM, 2009.

NOTAS

¹ A professora Me. Lilian Aragão da Silva ministrou essa disciplina no semestre 2014.1.



A UTILIZAÇÃO DA BALANÇA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE EQUAÇÃO DO 1º GRAU: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Saionara Freitas dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
freitassaionara@gmail.com

Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
giljbs@bol.com.br

RESUMO

Este relato apresenta algumas reflexões a respeito de uma das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, subprojeto de Matemática, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular de ensino situada no município de Amargosa – Bahia. A atividade foi realizada por meio de uma oficina intitulada “Balança e Equações do 1º grau”, com a finalidade de introduzir o conteúdo Equação do Primeiro Grau com uma incógnita, foi utilizado o material manipulável balança de dois pratos. A oficina visava proporcionar aos alunos um processo de investigação e contextualização da matemática a partir de situações que pudessem contribuir com a construção de conceitos matemáticos, favorecendo uma aprendizagem com mais significado. A experiência mostrou que atividades desenvolvidas com a utilização de materiais manipuláveis podem colaborar, de forma efetiva, com o processo de ensino e aprendizagem de matemática, ademais, observamos a importância de não só abordarmos novas metodologias e/ou tendências e recursos alternativos para o ensino de matemática, como também de integrar as atividades desenvolvidas ao contexto e cotidiano dos alunos, a fim de promover aprendizagem. Portanto, acreditamos que estabelecemos uma ponte entre a dicotomia teoria e prática, e que os alunos puderam vivenciar uma matemática de forma concreta e mais próxima da sua realidade, em geral, diferente da forma imaginária e abstrata como na maioria das vezes é vista em sala de aula.

Palavras-chave: Balança e Equações. Materiais Manipuláveis. Investigação Matemática.

INTRODUÇÃO

A proposta dessa atividade foi feita por uma instituição particular de ensino, situada na cidade de Amargosa-BA, a um dos coordenadores do Subprojeto de Matemática do qual fazemos parte, o coordenador levou a proposta para o grupo em uma de nossas reuniões semanais. Posteriormente, discutimos a hipótese de fazer essa intervenção, pois mesmo que nosso foco seja o contato com a escola pública podemos atuar também nas escolas particulares e essa ação surgiu como uma oportunidade de trabalharmos com estudantes de uma instituição privada.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – visa estabelecer um diálogo/interação entre a Universidade e a Escola, com a finalidade de unir as duas instituições que, em geral, se distanciam. Busca-se contribuir com a aprendizagem dos alunos, com a formação dos professores da escola e, por consequência, influenciar diretamente na formação dos bolsistas atuantes no projeto. O Programa se dispõe a atender as demandas dos professores dentro da escola, buscando amenizar as dificuldades apresentadas por alunos e professores.

Desse modo, percebemos que estamos atuando como preconiza o PIBID que por meio do portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – descreve em um dos seus objetivos que a proposta do programa é:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; encontro da proposta. (BRASIL, 2016, p. xx.).

Por outro lado, notamos que em nosso curso não temos a oportunidade de conhecer o ambiente escolar das instituições privadas da Educação Básica. Sendo que este poderá ser um possível local de atuação profissional, daí então, abraçamos a ideia e iniciamos a preparação das oficinas com a supervisão do Coordenador do Subprojeto de Matemática juntamente com as professoras supervisoras.

Para essa intervenção, foi proposto pela escola que atuássemos com as turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II do turno vespertino. A escola disponibilizou os três últimos horários de aula para que fizéssemos as intervenções. Para confecção e elaboração das atividades que iriam ser apresentadas na instituição não tivemos muito trabalho, isso porque, possuímos uma grande quantidade de atividades no Laboratório de Ensino Matemática da UFRB que já foram apresentadas nas instituições públicas por meio de intervenções passadas. Tivemos o cuidado apenas de separar as atividades pertinentes para o ano escolar e fazer os ajustes necessários.

OBJETIVO

O ensino do conteúdo Equação do 1º Grau, na maioria das vezes, é regido por técnicas que consistem em manipular os termos de uma equação, mudando de um membro para outro por meio da “troca de sinais”, com a finalidade de isolar a incógnita e calcular o seu valor numérico, porém nosso objetivo era de favorecer a construção do conhecimento a respeito dessa



técnica, ou seja, que os estudantes pudessem, ao vivenciar as atividades com o uso do material manipulável, construir essa técnica.

Destacamos que levamos um modelo de balança de dois pratos com vários pesos conhecidos e desconhecidos para a realização da intervenção, ou seja, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer uso desse material manipulável durante a intervenção.

A oficina visava proporcionar aos alunos um processo de investigação e contextualização da matemática a partir de situações que pudessem contribuir com a construção de conceitos matemáticos, favorecendo uma aprendizagem com mais significado. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2009): “[...] investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades”.

Como foi realizada uma investigação matemática por meio de materiais manipuláveis acreditamos que quando o material manipulável é utilizado na sala de aula, com um objetivo claro, ele pode tornar-se companheiro do professor. Segundo Turrioni (2004 apud JANUARIO, 2008, p. 6), esse tipo de material “[...] exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos”.

Colaborando com essa ideia, Bordin e Bisognin (2011, p. 3) afirmam que:

O material manipulável não pode ser visto apenas como um “brinquedo” ou “escada”, que são adequados em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que o aluno, ao sentir-se seguro, abra mão desse suporte para seu crescimento e então opte por trabalhar sem esse auxílio.

E no que diz respeito à formação e ao papel do professor, Fiorentini e Miorim (1990, p. 6) afirmam que:

O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só. Os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino de matemática não garante uma melhor aprendizagem dessa disciplina.

Notamos que alguns autores defendem o uso dos materiais manipuláveis desde que seja apenas uma ferramenta para o ensino de determinados conteúdos e não crie dependência nos alunos e nem a falsa ilusão nos professores em achar que pode solucionar todos os problemas. Dessa forma, a utilização de materiais manipuláveis exige do professor domínio do material (conhecimento do material), e que tenha claro o seu objetivo antes de levá-lo para a sala de



aula. Além disso, os alunos precisam utilizar o material apenas como suporte e em seguida, abrir mão desse material, pois o objetivo é que haja a abstração, que faz parte do conhecimento matemático. Foi como nos preparamos nos encontros semanais do subprojeto de matemática.

Na proposta da oficina, além, do estudo teórico do conteúdo exploramos o recurso do material manipulável a fim de tornar a aula mais agradável, prazerosa e poder dar condições ao aluno de construir o seu conhecimento de forma mais efetiva, ou seja, os estudantes tiveram a oportunidade de visualizar, sentir e manipular equações que são propostas usualmente nos exercícios por meio da balança. Diante dos nossos objetivos, identificamos as dificuldades apresentadas pelos alunos, fizemos a opção de mostrarmos a diferença e a similaridade entre as duas metodologias, para que a compreensão, por parte dos estudantes, pudesse ser alcançada.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Inicialmente fizemos um planejamento da oficina, apresentamos e discutimos dentro do nosso grupo do PIBID, embora alguns dos materiais já existiam no Laboratório de Ensino Matemática da UFRB e já foram apresentadas nas instituições públicas por meio de intervenções passadas. Apesar disso, ocorreu uma socialização que consideramos de fundamental importância, pois permitiu novos ajustes e antecipações que poderiam favorecer uma aplicação com mais sucesso da atividade pretendida.

Para a realização da oficina a escola nos concedeu os três últimos horários do turno vespertino, utilizamos o material manipulável balança de dois pratos e uma sequência didática para a realização da oficina. A oficina foi organizada em etapas, relataremos as etapas e conclusão de cada uma delas. As etapas foram: *Etapa 1*: Indagações a respeito da ideia, que eles tinham, da balança de dois pratos; *Etapa 2*: Apresentação de algumas situações; *Etapa 3*: Parte teórica, em que foram abordados equações, raízes de uma equação e equação equivalentes.

Etapa 1

Perguntamos aos alunos qual a ideia que eles tinham, a respeito da balança, alguns pontuaram que a balança traz a ideia de equilíbrio, precisão, mensuração entre outras ideias. Posteriormente, realizamos com o auxílio da balança alguns exemplos que representaram a ideia de equilíbrio da balança, em seguida, eles verificaram a ideia de equilíbrio e desequilíbrio nos exemplos.

Ao concluirmos essa etapa percebemos que os alunos não apresentaram dificuldades, pois responderam aos questionamentos de maneira correta demonstrando ter uma boa ideia a respeito do material manipulável balança, ao perceberem que nas situações equilíbrio da



balança, por exemplo, o que faltava para equilibrá-la quando a balança se encontrava em desequilíbrio.

Etapa 2

Distribuimos uma sequência didática, em que propusemos algumas situações para que analisasse as situações, sabendo que as balanças estavam em equilíbrio e, em seguida respondessem aos questionamentos que compunham a sequência didática. Exemplos que foram propostos constam nas figuras 01, 02 e 03.

Em cada balança, as caixas têm a mesma massa. Qual é a massa de cada caixa da balança da esquerda? E da direita?

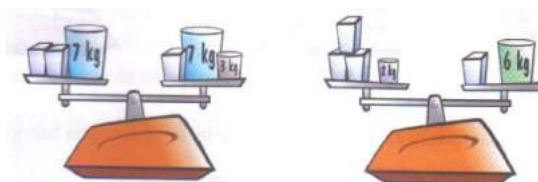


Figura 01: Esquema com balança – 1.

Fonte: Roteiro da atividade proposta.

Em cada balança, as bolas têm a mesma massa. Qual é a massa de cada bola da balança da esquerda? E da direita?

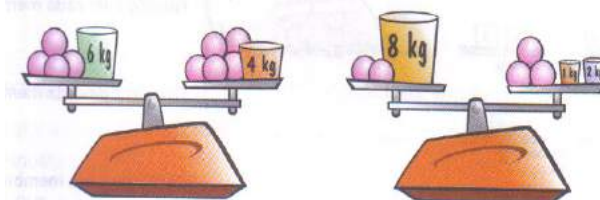


Figura 02: Esquema com balança – 2.

Fonte: Roteiro da atividade proposta.

Os pacotes a seguir têm a mesma massa. Qual é a massa de cada pacote?



Figura 03: Esquema com balança – 3.

Fonte: Roteiro da atividade proposta.

Durante esta etapa, circulamos pelos grupos para perceber as estratégias utilizadas e se estavam ocorrendo algum tipo de dificuldade, para que pudéssemos apoiá-los. Ficamos bastante



satisfeitos com as respostas elaboradas pelos estudantes, pois a maioria deles responderam de forma correta e conseguiram explicitar suas estratégias para encontrar os valores das caixinhas.

Etapa 3

Apresentação do conceito de Equação do 1º Grau, em que foram abordados, também, raízes de uma equação e equação equivalentes. O roteiro que seguimos, segue na sequência.

EQUAÇÃO: toda sentença matemática expressa por uma igualdade, na qual exista uma ou mais incógnitas, é denominada equação. A palavra equação tem o prefixo *equa*, que em latim quer dizer "igual". Foram apresentados os exemplos: $2x + 4y = 8$, uma equação com duas incógnitas, x e y e $3z - 2 = 7$ é uma equação com uma incógnita, z.

Além disso, nos referimos aos termos de uma equação, ver figura 04.

CONSIDERE A EQUAÇÃO: $2x - 8 = 3x - 10$

A letra é a **incógnita** da equação. A palavra **incógnita** significa "desconhecida". Na equação acima a incógnita é x; tudo que antecede o sinal da igualdade denomina-se 1º membro, e o que sucede, 2º membro.

$$\underbrace{2x - 8}_{1^\circ \text{ Membro.}} = \underbrace{3x - 10}_{2^\circ \text{ Membro.}}$$

Qualquer parcela, do 1º ou do 2º membro, é um **termo** da equação.

$$\boxed{2x} - \boxed{8} = \boxed{3x} - \boxed{10}$$

Termos da equação

Figura 04: Termos de uma equação.

Fonte: Roteiro da atividade proposta.

Destacamos que nessa parte, os alunos não apresentaram dificuldades.

Na sequência trabalhamos com o conceito de Raiz de uma Equação. Pontuamos que as raízes de uma equação são números que tornam a sentença matemática verdadeira e ilustramos. Por exemplo, "9" é uma raiz da equação $p + 5 = 14$, pois se substituirmos o "p" por "9", teremos: $9 + 5 = 14$. Além disso, pedimos que resolvessem as equações: $x + 3 = 8$, $x + 8 = 12$ e $x - 4 = 10$.

Observamos a maneira como os alunos respondiam e ficamos felizes, pois estavam utilizando a ideia de equilíbrio da balança nas igualdades. Por exemplo, em $x + 3 = 8$ a estratégia utilizada foi: que número somado com 3 é igual a 8, logo chegaram a conclusão de que era o número 5.



Além disso, introduzimos a definição de equações equivalentes: duas ou mais equações que apresentam a mesma solução ou raiz são denominadas equações equivalentes. Exemplificamos com as equações: $q + 3 = 4$ e $7 - q = 6$, que são equivalentes, pois apresentam $q = 1$ como raiz.

Por fim, convidamos os estudantes a utilizarem a ideia da balança em equilíbrio para verificar as equivalências e construir conhecimentos a respeito do *princípio aditivo*, ou seja, quando subtraímos ou adicionamos um mesmo número aos dois membros de uma equação, obtemos uma equação equivalente à equação dada. Ilustramos esse fato com a utilização, por eles, da balança de dois pratos (material manipulável que foi disponibilizado na oficina), por meio da equação: $r - 3 = 9$. Assim, os estudantes perceberam que ao adicionarmos o número 3 aos dois membros desta igualdade, obteremos a equação $r = 12$ ($r - 3 + 3 = 9 + 3$) que é equivalente à equação inicial. Foram realizados outros exemplos, sugeridos por nós, por parte dos estudantes. Vale destacar que eles utilizavam os pesos que foram levados (conhecidos) além de pesos desconhecidos. Vejamos algumas dicas utilizadas no roteiro de intervenção.

- Considere a equação: $x + 1 = 3$.
- Coloque os saquinhos na balança conforme indicado nesta equação.
- O que você percebeu?
- O equilíbrio da balança é devido à igualdade entre os membros $x + 1$ e 3.
- Acrescente 1 saquinho de 1 up (unidade de peso) a cada prato e observe que a balança continua em equilíbrio.

Procedimento análogo foi realizado retirando-se saquinhos.

Percebemos que os estudantes ficaram estimulados, pois manusearam o material manipulável e puderam verificar a precisão dos resultados por meio do material e triar a suas conclusões.

Durante todo processo, percebemos o interesse e participação dos alunos, pois ao explicarmos a parte teórica, indagamos os alunos se eles conseguiriam associar o conteúdo com as ilustrações da balança no início da aula, os alunos responderam que sim e que as caixinhas eram os valores de "x", entendemos nesse momento que eles estavam se referindo a incógnita. Dessa forma, acreditamos que os conceitos relativos a incógnita, membros de uma equação e a noção de equação do primeiro grau ganharam algum significado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma gratificante, a oficina realizada oportunizou uma rica experiência, em que foi evidente a participação dos alunos. Ficaram interessados em compreender cada parte da oficina.

A oportunidade de conhecer o ambiente escolar privado foi de fundamental importância na nossa formação, pois enquanto discentes, em geral, não é possível esta ligação entre Universidade e rede particular de ensino, por consequência nos oportunizou uma visão mais ampla do nosso futuro campo de trabalho.

Enquanto bolsistas de Iniciação à Docência, realizar essa atividade, contribuiu para entendermos que trabalhar a investigação no ambiente escolar fornece ao professor novas estratégias que poderão ser abordadas de forma que venha favorecer um ensino e aprendizagem com mais significado, sendo determinante para o processo de construção de conhecimento por parte do aluno. Além disso, pudemos perceber a importância de trabalhar de forma investigativa e com o recurso dos materiais manipuláveis.

REFERÊNCIAS

BORDIN, L. M.; BISOGNIN, E.. Os materiais manipuláveis e a utilização de jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem das operações com números inteiros. In: II Congresso Nacional de Educação Matemática e IX Encontro Regional de Educação Matemática, 2011, Ijuí. **Anais ...** (CD-ROM). Ijuí: UNIJUÍ / SBEM 2011.

BRASIL, ... CAPES <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

FIorentini, D.; Miorim, M. A.. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. **Boletim da SBEM-SP**, São Paulo, SBEM/SP, ano 4, n. 7, 1990.

JANUARIO, G.. Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: Primeiro Encontro Alagoano de Educação Matemática. **Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma**. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008.

PONTE, J. P.; BROcADO, J.; OLIVEIRA, H.. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE QUÍMICA NO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Michele Verena C. O. da Silva¹

Bolsista do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. michele.verenna@hotmail.com

Thailana S. S. de Santana²

Bolsista do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. sthailana@yahoo.com.br

Jorge Fernando da Silva Menezes³

Professor, Centro de Formação de Professores – UFRB. fsmenez@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende problematizar o ensino de química utilizando a prática como uma das ferramentas para auxiliar o ensino-aprendizagem, sabendo que aprendizagem é o resultado da relação do sujeito-objeto. Utilizamos a prática como ponto de partida para fazer as mediações sobre como a disciplina é ensinada e quais os resultados obtidos na modalidade EJA. Desmitificar a química através da prática possibilitando os alunos a terem um contato plausível com a disciplina aguçando e incentivando para que os mesmos desenvolvam capacidades projetando-o para o futuro. A partir dessa ferramenta, procuramos romper com a idéia de que o ensino de química deve ser feito de modo fracionado, contribuindo assim, para a construção do conhecimento em química, fazendo com que esse aluno perceba que a mesma faz parte do seu cotidiano e possa relacioná-la com outras áreas do conhecimento a qual ela esta ligada.

Palavras chaves: EJA. Ensino-aprendizagem. Prática de química.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de oferecer uma melhor chance para as pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada. Surgindo como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, para que retornem à sala de aula. É definida pelo artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) como modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Por se tratar de ensino médio feito em curto prazo, as disciplinas são fracionadas e não podem ser, mas exploradas, pois eles só passam a ter contato com química apenas no 3º ano. Através dessas afirmações, podemos verificar o quão é difícil ensinar química para os alunos do Ensino Médio na modalidade EJA. Pois na maioria das vezes, os alunos possuem grandes dificuldades de aprendizagem, por vários fatores, dentre eles: o primeiro contato com química, e por conta do pouco tempo que possuem para se dedicarem aos estudos, rotina cansativa, faz com que os alunos sintam vergonha por não terem concluído os estudos na época oportuna.



Tudo isso faz com que os mesmos não sintam motivados e não se achando capazes de aprender química, pois consideram muito complicada e impossível de ser compreendida. Por isso se faz necessário, rever as metodologias de ensino para a modalidade EJA, incluindo diversas práticas pedagógicas, explorando as aulas práticas principalmente no ensino de química, para que esses alunos tenham autonomia nesse processo ensino-aprendizado.

A educação deve ser desinibidora e não restritiva (FREIRE 2001, P. 32). Privilegiar as questões cotidianas, práticas pedagógicas distintas e introduzir mais aulas práticas agregam muito na qualidade do ensino de química aos alunos e até mesmo ao docente facilitando a compreensão do determinado assunto.

A partir daí, há uma grande importância no olhar do educador perante as experiências de vida dos alunos da EJA. Menosprezar o saber e as experiências trazidas por esses educandos é o mesmo que tolir suas possibilidades de crescimento.

OBJETIVO

Analisar a importância da prática como ferramenta para o ensino de química na educação de jovens e adultos (EJA) do Colégio Estadual Santa Bernadete – CESB, situado na cidade de Amargosa-Bahia. Estreitando os laços de química com o cotidiano dos alunos.

Metodologia

Ministramos uma oficina em três turmas do CESB, sobre o ano internacional da luz e sua importância, uma breve apresentação em *power point* na qual citamos alguns conceitos básicos da química acerca dos fenômenos que estão ligados à luz, logo em seguida disponibilizamos momento para discussão e esclarecimentos de dúvidas sobre o tema. Executamos um experimento para demonstrar os fenômenos que correlacionam com luz, com as pulseiras de neon imersas em água quente e em água gelada, sempre instigando os alunos com perguntas sobre o fenômeno que estará ocorrendo. A fim de analisar se houve fixação dos conteúdos abordados através da prática experimental, aplicamos também um questionário (Anexo A).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na modalidade EJA os alunos já têm uma bagagem edificada nas suas experiências, na sua vida rotineira, são capazes de fazer uma própria leitura da realidade social na qual estão inseridos. Na concretização da vida escolar estas leituras podem ser feitas, sendo estas os maiores desafios das escolas, dos educadores, por isso mostra-se necessário o despertar o gosto



estético dos educandos da EJA, este caminho será menos pesados se o educador partir dos conhecimentos que compõem o universo sociocultural dos educandos. Partindo desta verificação, o passo seguinte a qual nos dedicamos, diz respeito à análise da situação do ensino de química na modalidade EJA. Verificando as respostas obtidas nos questionários aplicados, chegamos ao quadro real em que se estão os educandos das primeiras e segundas etapas da EJA em relação à química, quadro este, extremamente defasado e inadequado uma vez que não possuem profissionais devidamente capacitados para dar aulas de química nestas turmas, tendo os professores muitas vezes formações bem distintas, sendo esse um dos agravantes para o desgaste que pode ser percebido nas turmas.

Consideramos a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de Ensino com especificidades próprias e bem diferentes daquelas presentes na educação regular. Posto que, nela o jovem e/ou adulto, ainda que não alfabetizados, trazem uma gama de conhecimentos, fruto de sua experiência de vida que muitos jovens ainda não possuem, porém este prévio conhecimento não é aproveitado pois não existe uma adequação a realidade dos alunos e sim um conteúdo a ser seguido sem qualquer preocupação com o grau de importância para o meio em que estes alunos estão inseridos, como a relação da química com a agropecuária, por exemplo, já que grande parte dos envolvidos trabalham na zona rural.

Em suma, nessa experiência que tivemos notamos que os alunos têm pouco tempo para estudo e nenhuma experiência com a química, o que dificulta ainda mais aplicação de trabalhos referentes ao assunto. Mas, ao longo da aula, eles foram quebrando a resistência e se envolvendo com discussão. Utilizamos o lúdico para possibilitar aos alunos da EJA maior aproximação com os conhecimentos de química, instigando a curiosidade dos educandos, provocando um confronto de ideias tentando assim facilitar a construção de novos conhecimentos dos mesmos.

No que diz respeito à aplicação da oficina, não há dúvidas que o fato da turma ser reduzida, possibilitou agir como mediador da construção do conhecimento, pois foi possível dialogar com os alunos, ouvir sobre suas vivências, respeitando e valorizando suas ideias. Além disso, o fato de termos levado para a sala um experimento simples, com materiais de fácil aquisição e de conhecimento dos alunos (garrafa térmica, água quente/fria, copos descartáveis e pulseiras de neon), nos possibilitou um ambiente mais propício e harmonioso para o desenvolvimento do trabalho.

São notórias as necessidades que muitos professores têm de renovar suas práticas, levando em consideração os problemas encontrados pelos mesmos nas escolas. Acreditamos que através dessa pesquisa possamos agregar valores para os alunos e professores da EJA,



ajudando-os a verem que os conhecimentos podem melhorar a qualidade de vida, contribuindo para ensino/práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da área. Segundo Chassot (1994) para que a qualidade de ensino de química melhore, é imprescindível adotar uma nova metodologia que esteja localizada em alguns princípios básicos. Dentre eles o autor traz a necessidade de que o ensino esteja adequado à realidade econômica, política e social do meio onde se insere a escola, bem como a necessidade de execução de experimentos que tenham como resultados dados observados na realidade, utilizando o ensino de química como meio de educação para a vida, correlacionando o conteúdo de química com os de outras disciplinas, para que o aluno possa alcançar melhor o sentido do acréscimo científico.

CONCLUSÃO

A presente temática nos despertou interesse devido à constatação de que o ensino convencional não vem apresentando resultados satisfatórios no que se refere à química. Além disso, percebemos também através de estudos anteriores a este que o processo de aprendizagem não pode se dar dissociado do processo da prática, uma vez que esta auxilia diretamente no ensino/aprendizado e nos possibilita trazer não os conceitos da química que são ensinados, mas também, nos dá a possibilidade de correlacionar esses conceitos com o cotidiano desses educandos, sobretudo quando se trata de alunos da EJA, que já chegam à sala de aula, exauridos depois de um dia inteiro de trabalho.

O trabalho com alunos da EJA deve respeitar as diferentes experiências e os diferentes níveis de conhecimento de cada aluno, o aprender dos alunos não acontecerá num mesmo tempo nem de um mesmo jeito. Independente da idade que o aluno irá ingressar na EJA, o professor precisará observá-lo para identificar seu estilo de aprendizagem e forma de apreender o conhecimento, para assim desenvolver as atividades diversificadas.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Luca R. **O ensino de química na modalidade Educação de Jovens e Adultos e o cotidiano como estratégia de ensino/aprendizagem.** Monografia – Licenciatura em Química, Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Artigo 37 da LDB lei n. 9.394/96.

CHASSOT, Attico, (1994). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. São Paulo: Moderna.



EYNG, A.M. **Currículo escolar**. Curitiba: IBEPLEX, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41a edição, Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo - SP, 2001.

F.B.F Moreira; S.T.P Carvalho; E.J.S Moreira; et al. **Ensino de química na modalidade EJA: uma proposta de produção de um material didático**, 2013.



ANEXOS

Anexo A: Questionário aplicado à turma da EJA, após execução da oficina.

Questionário para ser aplicado após oficina sobre os fenômenos da luminescência (bastões de luz)

1. Você já teve contato com algum dos conceitos abordados antes da oficina?

Não (,) Sim () Qual? _____

2. Já fez uso das pulseiras de neon antes?

Não (,) Sim () Onde? _____

3. Quando aquecidos, o que acontece aos bastões?

Aumenta o brilho (,) Diminui o brilho () Nada ()

4. Quando resfriados, o que acontece aos bastões?

Aumenta o brilho (,) Diminui o brilho () Nada ()

5. Você considera que a oficina foi importante para te auxiliar a enxergar as diversas formas de luz, presente em nosso dia a dia?

Não (,) Sim ()

6. Pensando na sua vivência diária, avalie o quanto relevante os conteúdos abordados na oficina sobre os fenômenos da luminescência se dará, na visão que você possua sobre o assunto até o momento e como esta influenciará sua visão futura sobre os tipos de luz?

Relevante (,) muito relevante () pouco relevante () nada relevante ()

7. O que é química pra você?

8. Acha importante a prática de química para você? Fez-te entender melhor?

9. É o seu primeiro contato com um laboratório de química?

10. Se possível transcreva a diferença da química teórica, e a química prática. Qual te chama atenção pra compreensão dos assuntos?



ENSINO DE QUÍMICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Danilo Souza da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
danilosilvabiologia@gmail.com

Priscila Santos dos Anjos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
pri_dosanjos@hotmail.com

RESUMO

Esse relato surgiu da experiência numa turma do nono ano do ensino fundamental, durante o estágio supervisionado de regência. No ensino fundamental, os alunos devem se apropriar das Ciências Naturais de tal forma que possam obter autonomia para aplicar o conhecimento científico em sociedade na compreensão dos fenômenos rotineiros, refletindo sobre a relação entre os conhecimentos adquiridos. O desafio de abordar a química no ensino fundamental, muitas vezes, se dá pelo fato de ser nesse período que os alunos têm o primeiro contato com essa área da ciência explicitamente. Para tanto, durante o estágio supervisionado de regência foi proposta uma atividade prática para facilitar o processo de ensino e aprendizado do conteúdo de densidade, para tentar superar lacunas observadas. Foram utilizados materiais de fácil acesso e de conhecimento dos alunos como beakers, cloreto de sódio – NaCl (sal de cozinha), água e ovos. Os alunos se mostraram positivos com a realização da atividade prática como método para o ensino de densidade. Porém, isso não significa que foi de total proveito, pois alguns não se mostraram motivados a participar efetivamente do momento. A atividade prática foi muito importante para o desenvolvimento das atividades para o conteúdo de densidade, porém, após esse processo, foi notória a dificuldade que alguns alunos ainda apresentavam em relação ao conteúdo de densidade. Cabe a reflexão sobre a formação anterior dos alunos e novas metodologias para abordar o tema, sabendo que uma atividade prática não é o suficiente para se preencher as lacunas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Densidade. Educação básica. Estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este relato surgiu da experiência vivida enquanto discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no âmbito do estágio supervisionado de regência no nono ano dos anos finais do ensino fundamental, numa escola da rede pública do município de Cruz das Almas, Bahia.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, um dos objetivos do ensino fundamental é “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997). Sendo os anos finais do ensino fundamental o momento em que há uma transição, com uma maior quantidade de disciplinas,



é importante se ater a esse objetivo para proporcionar aos alunos uma melhor forma de saber utilizar essas diferentes fontes de conhecimento no seu cotidiano.

Para os PCNs – Ciências Naturais, ao final do ensino fundamental, os alunos devem ter a capacidade de “saber utilizar conceitos científicos básicos, associando energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida” (BRASIL, 1998). É desejável que os alunos terminem o ensino fundamental compreendendo que os conhecimentos são ministrados separados em disciplinas por necessidade de um ajuste didático, porém os saberes não são dissociados.

Para além disso, é importante compreender que o conhecimento científico não é algo produzido em um ambiente distante por cientistas trancados em um laboratório que vivem exclusivamente para fazer ciência. De acordo com Santos e Mortimer (2001) “a ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais”. O desenvolvimento científico é o resultado de mais uma atividade humana, carregado de influências e interferências de diversas ordens.

No ensino fundamental, o ensino de física e química causa estranheza nos alunos. É comum a reclamação de que a disciplina deixou de ser ciências e virou matemática por causa dos cálculos necessários para resolver as fórmulas químicas e físicas. Essa mudança deve ser bem trabalhada para que os alunos percebam que a química e a física sempre estiveram presentes no Ensino de Ciências. Milaré e Alves Filho (2010) em estudo sobre a química no nono ano do ensino fundamental dizem que o programa escolar nessa etapa é muito extenso, fazendo com que alguns conteúdos sejam trabalhados de forma superficial. Os autores ainda criticam a forma como os conteúdos são tratados, dizendo que “ao priorizar os níveis posteriores, os conhecimentos com aplicação imediata na vida ou no cotidiano ficam em segundo plano” (IDEM, 2010).

Um dos grandes problemas é o fato da química ser tratada de forma simplista, descontextualizada, caminhando contra as orientações dos PCNs, que prezam pela valorização dos saberes e experiências cotidianas do aluno, que surgem a partir de suas visões de mundo. Os PCNs Ciências Naturais ainda alertam que

Não se pode perder de vista que a aprendizagem científica, no ensino fundamental, é principalmente o reconhecimento do mundo e uma primeira construção de explicações. Pautada nas explicações científicas, a aprendizagem avança, passando a constituir novas formas de pensamento do estudante (BRASIL, 1988).



O Ensino de Ciências traz consigo grandes desafios, e um deles é o da desmitificação da ciência como algo distante. Trazer a cultura científica para a vida do aluno é um dilema para os educadores. O processo de aculturação científica vai no sentido contrário do ensino tradicional, que visa à aquisição acumulativa de conteúdo sem nenhuma visão crítica. Para Carvalho et. al., (2010)

Um ensino que vise à aculturação científica deve ser tal que leve os estudantes a construir o seu conteúdo conceitual participando do processo de construção e dando oportunidade de aprender a argumentar e exercitar a razão, em vez de fornecer-lhes respostas definitivas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista transmitindo uma visão fechada das ciências.

Essa aculturação científica traz consigo a necessidade de uma mudança da linguagem cotidiana para uma linguagem científica, porém o professor não deve negligenciar o conhecimento cotidiano do aluno, o que deve ocorrer é uma interpretação científica dos acontecimentos cotidianos, trazendo a linguagem científica para a vida do aluno. Para Driver e Newton (1997 apud Carvalho et. al., 2010) “a linguagem do professor é uma linguagem própria – a das ciências ensinadas na escola, construídas e validadas socialmente -, visto que uma das funções da escola é fazer com que os alunos se introduzam nessa nova linguagem”.

Nessa perspectiva, o ensino de química no ensino fundamental se torna um grande desafio aos professores da Educação Básica. Trazer a linguagem da química contextualizada em um ambiente encorajador e propício para que ocorra uma aquisição da linguagem científica, possibilitando a modificação do modo como os alunos veem o mundo é a grande tarefa dos professores que enveredam por esses caminhos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho foi realizado numa turma do nono ano de um colégio municipal da rede pública da cidade de Cruz das Almas – BA. O Colégio oferece a modalidade de Ensino Fundamental do sexto ao nono ano, contribuindo para o desenvolvimento educacional, cultural, econômico e social da cidade através da formação dos estudantes.

O trabalho surgiu da observação enquanto estagiários, onde os alunos reclamavam das aulas teóricas de física. Os mesmos ainda expunham o desejo de terem aulas práticas. Partindo desta constatação, foi proposta uma atividade de prática para demonstrar a densidade em dois ambientes de análise. Para tanto, buscamos utilizar materiais simples e que os alunos conhecessem, facilitando o processo de reconhecimento da atividade. Foram utilizados dois beakers, dois ovos, água e cloreto de sódio - NaCl (sal de cozinha).



Os dois beakers foram preenchidos com água e, em um deles, foi adicionado sal de cozinha. Posteriormente os ovos foram colocados em cada copo para observação do fenômeno. Neste momento os alunos foram questionados a criarem hipóteses para o fenômeno que estavam observando, fazendo associações com o que já tinham visto em aula teórica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No decorrer do estágio de observação foram percebidas várias reclamações dos alunos ao se depararem com o ensino de física. Eles diziam que o conteúdo não era de ciências, o qual estavam habituados. “A física e química são tratadas de forma oculta em outros assuntos desde os anos iniciais. Nas séries anteriores, os conhecimentos químicos estão ‘camuflados’ pelas abordagens mais temáticas e interdisciplinares como o Solo, o Corpo Humano, a Fotossíntese etc.” (MILARÉ E ALVES FILHO, 2010). Porém, é difícil os alunos associarem a química e a física com outros conteúdos já estudados. Nesse momento, o professor tem que entrar como mediador e demonstrar as interações entre os saberes, mostrando que os mesmos estão presentes em toda parte. “A tarefa do professor é buscar novas metodologias, pois apenas o método tradicional atual não é suficiente para despertar o interesse dos alunos pela disciplina” (SILVÉRIO, 2010).

Prática de experimentação como um método para problematizar o conteúdo de densidade

Ao início da aula prática proposta, os alunos se mostraram ansiosos. Nesta turma as práticas não pareciam ser frequentes, fazendo com que os alunos se animassem quando era anunciada uma atividade prática. Com os materiais utilizados (Beckers, água, cloreto de sódio – NaCl “Sal de cozinha” e ovos) foi possível criar um ambiente experimental, e, com isso, os alunos puderam visualizar a mudança da densidade da água ao adicionar o sal e como um objeto se comportava em ambientes com densidade distinta. Esta prática foi realizada pensando em contextualizar o conteúdo fazendo uso de materiais que a maioria dos alunos têm contato em suas casas. Desta forma, foi mais fácil explicar o processo na ocasião. Ricardo (2007) diz que

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de levar o aluno a ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Os estudantes interagiram na realização da prática e na criação de hipóteses. É importante que o aluno seja sujeito participante da experimentação, possibilitando que ele possa



conduzir o experimento. Sendo assim, os alunos foram convidados a executarem o experimento, como o mesmo não apresentava riscos, foi possível que os mesmos manuseassem todo o material. Dessa forma, o conhecimento teórico formal pode ser experimentado através de práticas elucidativas que buscam a indissociável relação entre teoria e prática. “Uma das estratégias para tornar o Ensino de Química significativo, é a realização de atividades experimentais. Porém, tanto teoria quanto experimento, devem se complementar, para não tornarem-se inválidos” (SILVA et. al., 2010).

Pareceu-nos que os alunos esperavam algo mais das práticas. Alguns não reconheceram o fenômeno como um processo químico. Notamos que os alunos buscavam um entretenimento na prática, algo mais espetacular, que paira no imaginário quando se imagina uma prática química. Contudo, é importante destacar que o momento os ajudou a compreender melhor alguns conceitos de densidade abordados em aula teórica. “A principal função das experiências é, com a ajuda do professor e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo” (CARVALHO et. al., 1998).

O estudo de química muitas vezes exige muito do imaginário dos alunos. As reações que ocorrem a todo instante parecem mera fantasia para os alunos que anseiam por algo mais visível e concreto. Eles relataram várias vezes que gostariam de ter mais atividades práticas experimentais nas aulas. O uso de experimentos no ensino de química deve servir, dentre outras coisas, para aguçar a curiosidade do aluno, despertando assim o interesse e possibilitando a construção de uma visão ampliada do mundo ao seu redor. Para Milaré e Alves Filho (2010) “o ensino da química deverá contribuir com a compreensão do mundo do próprio estudante e, a partir disso, criar condições para abranger novos conhecimentos”. Nesse trabalho foi importante tentar não deixar a teoria e a prática se desvincular. Esta tarefa deve acompanhar a prática professoral que vise um ensino não tradicional.

Uma iniciativa de superar estes métodos tradicionais (obstáculos ao saber) e fazer com que o aluno passe a ter uma visão positivista da disciplina de Química é trazê-lo ao encontro do “como funciona”, e fazer com que os mesmos sejam capazes de reconhecer a química no seu cotidiano, fazendo com que o educando se torne capaz de formular suas próprias respostas aprimorando com o que viu na teoria (SILVÉRIO, 2012).

Percebemos que os alunos tinham maior dificuldade em resolver as questões propostas do que compreender o fenômeno da densidade. Muito se deve a dificuldade em matemática que muitos afirmaram ter. Esse entrave se chocou com a necessidade de resolver a fórmula da densidade ($d=m/v$). Segundo Rossi et. al. (2008), “o estudante consegue fazer cálculos



envolvendo a expressão da densidade, mas não consegue resolver questões que envolvem seu conceito”. Em nossa experiência, após a prática, os alunos estavam mais familiarizados com o conceito do que com os cálculos. A situação se agravava quando era solicitado que os alunos encontrassem o valor da massa ou volume. Essa situação pode ser por uma defasagem no ensino de matemática que estes alunos viveram em sua trajetória escolar, ou pela rejeição que muitos têm com o ensino matemático.

Para muitos alunos, aprender Ciências é decorar um conjunto de nomes, fórmulas, descrições de instrumentos ou substâncias, enunciados e leis. Como resultado, o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão (KRASILCHIK, 1987).

Os alunos devem ser encorajados a compreenderem a ciência como algo que está no seu dia a dia e, portanto, não deve ser negligenciado. Ao conhecerem melhor os saberes científicos os alunos poderão ter mais consciência dos fatos sociais e poderão se portarem de forma mais coerente diante das diversas situações que necessitem de um conhecimento científico mais elaborado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de metodologias que fujam do modelo tradicional do Ensino de Ciências, no caso do ensino de densidade, é importante para permitir que o conhecimento científico se apresente com outras formas para os alunos. Esses métodos possibilitam a investigação e reflexão de outras maneiras do processo de ensino e aprendizagem, a partir das interações dos alunos com as atividades práticas. O ensino de densidade em sua complexidade necessita que os professores adotem, também, as práticas experimentais para aproximar o aluno do conhecimento científico.

A prática experimental adotada se mostrou facilitadora para a construção do conhecimento científico na medida em que trouxe situações reais para a vivência do aluno, permitindo que eles elaborassem hipóteses para o processo em questão. Porém, esta prática não pode ser vista como uma solução para elucidar todas as dificuldades apresentadas pelos alunos, ela apenas auxiliou no processo de ensino e aprendizagem. Isso é notório ao avaliar que nem todos os alunos se sentiram à vontade ou motivados a participar efetivamente da atividade.

Além disso, foi muito importante para que percebamos as competências que são desejáveis que os alunos tivessem ao chegar no nono ano do Ensino Fundamental, mas que essas se apresentam com entraves. Dessa forma, fica a reflexão de como poderemos propor



métodos para facilitar o aprendizado com base em contextos escolares com algumas lacunas a serem preenchidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CARVALHO, A. M. P.; AZEVEDO, M. C. P. S.; NASCIMENTO, V. B.; CAPPECHI, M. C. M.; VANNUCCHI, A. F.; CASTRO, R. S.; PIETROCOLA, M.; VIANNA, D. M.; ARAÚJO, R. S. **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Chengage Laerning, 2010.
- CARVALHO, A. M. P., VANNUCCHI, A. I., BARROS, M. A., GONÇALVES, M. E. R. & REY, R. C. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- MILARÉ, T.; ALVES FILHO, J. P. A Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano. **Química Nova na Escola**. Vol. 32, Nº 1, Fevereiro de 2010.
- RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das ciências da natureza e matemática do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**. Brasília, V12(3), pp.339-355, 2007.
- ROSSI, A. V.; MASSAROTTO, A. M.; GARCIA, F. B. T.; ANSELMO, G. R. T.; MARCO, I. L. G.; CURRALERO, I. C. B.; TERRA, J.; ZANINI, S. M. C. Reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende. **Química Nova na Escola**. Nº 30, Novembro 2008.
- SANTOS, W, L, P.; MORTIMER, E, F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.95-111, 2001
- SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. **Ensino de Química em foco: experimentar sem medo de errar**. Ijuí: Unijuí Editora, 2010.
- SILVÉRIO, J. **Atividades experimentais em sala de aula para o ensino da química: percepção dos alunos e professor**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012



A EXPERIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Géssica Oliveira Bezerra (UESB/bezerraesb@uol.com.br)

Maria das Graças Porto Pires (UESC/mgracappires@hotmail.com)

Adriana Guerra Ferreira (UESB/drylguerra@hotmail.com)

Álex de Carvalho Ferreira (UESB/kinho49@hotmail.com)

Adriana Sandes Mota (UFRB/adriana_mota1@hotmail.com)

RESUMO

A experimentação nas aulas de Ciências pode e deve ser apresentado as crianças desde a Educação Infantil. O uso dessa prática pedagógica tem sido debatido tanto para ressaltar sua importância, quanto para discutir sua incorporação. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir atividades de experimentação na disciplina Ciências, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, demonstrando como é possível utilizar a experimentação como prática pedagógica no ensino de Ciências, ainda que nesses primeiros anos de escolarização. Foi realizada a partir de planejamentos de uma pesquisa intervenção no âmbito da Educação Básica. Com essa prática pedagógica a criança deixa de ser observadora e passa a ser atuante no próprio processo de aprendizagem, aprendendo a pensar e desenvolvendo habilidades do fazer pesquisa, lidando com método, hipóteses, argumento, levando essas habilidades para os próximos períodos de ensino e pela vida afora.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Experimentação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O uso de experimentação nas aulas de Ciências tem sido debatido tanto para ressaltar sua importância, quanto para discutir como incorporá-la de forma mais consistente no cotidiano da escola. O método didático experimental, no entanto, deve ser diferenciado dos métodos associados aos processos de produção dos conhecimentos científicos, pois possuem finalidades diferentes. Marandino, Selles e Ferreira (2009) opinam que na escola os trabalhos práticos experimentais devem relacionar as experiências com os conhecimentos da disciplina.

Abou Saab e Godoy (2009) destacam que o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Ciências, torna-se mais efetivo, quando é desenvolvido através de práticas experimentais. De acordo com as autoras,

A prática experimental mostra novos horizontes na prática docente e também é de extrema relevância para a aprendizagem dos conteúdos por parte dos educandos. Demonstrando que os experimentos contribuem para formar sujeitos críticos e atuantes, por meio de conteúdos que ampliem seu entendimento acerca do objeto de



estudo – o fenômeno Vida – em sua complexidade de relação (ABOU SAAB; GODOY, 2009, p. 3).

A atividade experimental possibilita que o aluno discuta a teoria, formulando e reformulando hipóteses, deixando de ser apenas observador da aula à participante e autor do seu próprio conhecimento. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais (BRASIL, 1998) expõem que é papel do professor criar oportunidades de contato direto de seus alunos com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos, em atividades de observação e experimentação, nas quais fatos e ideias interagem para resolver questões problematizadoras, estudando suas relações e suas transformações, impostas ou não pelo ser humano.

Embora no currículo tradicional das escolas, a educação científica tenha início nas séries iniciais de ensino, conceitos e bases da ciência devem ser apresentados às crianças ainda na Educação Infantil (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011). As crianças também demonstram gostar de aulas que tenham experimentos, Carrijo (1999) identificou algumas concepções dos alunos do 6º ao 9º ano sobre os traços do que seria o professor ideal de Ciências, em algumas das falas os alunos se expressam assim:

Fizesse experiências, muitas experiências, no livro mostra muitas experiências, mas na aula dela a gente não fez nenhuma desse ano; - Eu estou estudando agora sobre formigas, esses bichos assim, insetos, aí que ele desse pelo menos uns quinze minutos pra gente fazer pesquisa, buscar insetos para pesquisar; - Eu gostaria que ela fizesse mais pesquisa, esses dias atrás ela fez uma com iodo; - Queria um professor parecido com o Einstein: inteligente, evoluído, não careta, não antiquado (p. 63).

Desta forma, os alunos desejam que o professor planeje aulas práticas e que ele, o aluno, possa também desenvolver sua própria atividade de experimentação. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir atividades de experimentação na disciplina Ciências, no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, demonstrando como é possível utilizar a experimentação como prática pedagógica no ensino de Ciências, ainda que nesses primeiros anos de escolarização.

METODOLOGIA

Tomamos como procedimento metodológico a pesquisa intervenção, onde ocorreu a intervenção na perspectiva da pesquisa-ação que, conforme Tripp (2005, p. 445): “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.



Dessa forma, a partir de um diagnóstico realizado nas classes de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que havia a carência de um ensino de Ciências com experimentação, que instigasse a alfabetização científica dos alunos. De posse dessas informações, realizamos o planejamento que foi oferecido aos professores para posterior intervenção. Aqui falaremos apenas da etapa dos planejamentos, a partir de dois exemplos para os dois níveis de ensino (Educação Infantil e Séries Iniciais).

ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO: COMO FAZER?

Nosso objetivo não foi especificar quais e como as atividades devem ser realizadas, mas apenas demonstrar que a experimentação no ensino de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais é possível e com materiais simples, basta ter vontade e criatividade. Assim, na Educação Infantil, os professores podem trabalhar com experimento em forma de brincadeira, com objetos do cotidiano do aluno, relacionando sempre com um conteúdo. É essencial que o professor planeje sua aula passo a passo (tema, objetivo, materiais utilizados, como executar), sabendo qual o objetivo que ele pretende alcançar com a aula. A internet é um bom mecanismo de pesquisa para auxiliar no planejamento, há muitos sites e blogs que apresentam atividades experimentais para as diversas séries, além de artigos e cartilhas com essa temática.

Exemplo de atividade sendo o tema “Afunda ou Flutua” e o objetivo estudar a densidade: Para essa temática pode-se usar objetos em diferentes tamanhos e pesos (borracha, lápis, pedaços de isopor, clips metálicos, bolinhas de gude, etc.), um recipiente grande e transparente e água suficiente para enchê-lo. O professor deve orientar as crianças para que coloquem um objeto de cada vez dentro do recipiente, instigando-os para que deduzam qual deles irá afundar ou flutuar. Em seguida deve despejar a água e verificar, junto a elas, quais hipóteses estavam certas. Ao final o professor deve, junto e a partir das respostas dos alunos, expor os resultados do experimento, explicando o que aconteceu e assim introduzindo ou ratificando o conceito de densidade.

A ideia dessa atividade foi retirada do blog “Brincando com Cores” e como descrito é bem simples e possível de ser realizada. Os alunos aprendem brincando, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é com a curiosidade e a fascinação das crianças que começa a verdadeira ciência, investigando e descobrindo os fenômenos naturais (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011).



Para o Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) é legal que o professor introduza uma problemática como tema do experimento, fazendo o aluno pensar e incentivando-o a identificar a Ciência no cotidiano.

Como exemplo de atividade sendo a problemática “A aranha caminha sobre a água sem afundar. Sabe por quê?” e o objetivo estudar a tensão superficial: Materiais – uma colher de detergente, uma agulha ou alfinete, uma xícara de água, um conta-gotas e uma pinça. Como fazer: o professor deve pegar a agulha pelo meio com a pinça e coloca-la com cuidado na xícara com água, deixando-a boiando. Pinga-se uma gota de detergente na água com o conta-gotas. Nesse momento a agulha afunda e o professor deve estimular os alunos a elaborarem uma justificativa para o fato de a agulha ter flutuado e afundado quando colocado à gota do detergente. O conceito tensão superficial pode então ser introduzido ou ratificado.

A ideia dessa atividade foi retirada do Manual de Aulas Práticas Ciências e Biologia organizado pelo professor Leonardo Pereira dos Santos (2012). Experimento simples onde o professor pode incentivar a participação dos alunos a partir da problemática criativa e cotidiana desenvolvendo a capacidade em levantar hipóteses por experimentação, argumentar, analisar dados e deduzir conclusões, corroborando assim com os estudos de Arce, Silva e Varotto (2011), onde é relatado que as crianças são capazes de relacionar a ideia de hipótese e evidência.

Assim, aulas de Ciências que instiguem a investigação e a alfabetização científica são necessárias para formar o aluno, observador, criativo, reflexivo, questionador e crítico, educando assim, cidadãos que poderão se dedicar aos conceitos científicos futuramente. O que não é possível com o ouvir aulas e fazer provas apenas por meio de transmissão de conhecimentos prontos, sem desenvolver competências e atitudes como apontadas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Ciências com a experimentação como prática pedagógica é possível e simples de realizar, cabe ao professor pesquisar e planejar suas aulas de forma que relacione um experimento ao conteúdo estudado. Com essa prática pedagógica o estudante deixa de ser observador e passa a ser atuante no próprio processo de aprendizagem, aprendendo a pensar e desenvolvendo habilidades do fazer pesquisa, lidando com método, hipóteses, argumento, levando essas habilidades para os próximos períodos de ensino e pela vida afora.

REFERÊNCIAS



ABOU SAAB, L. A. e GODOY, M. T. **Experimentação nas aulas de biologia e a apropriação do saber.** 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/446-4.pdf>. Acesso em 20/03/2016.

ARCE, A.; SILVA, D.A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

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

BRINCANDO COM CORES. **Experimentos para o ensino de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais.** 2012. Disponível em <http://brincandocomcores.blogspot.com.br/2012/04/experimentos-para-o-ensino-de-ciencias.html>. Acesso em 25/03/2016.

CARRIJO, I.L.M. **Do professor “ideal(?)” de ciências ao professor possível.** Araraquara/SP: JM Editora, 1999.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, L. P. **Manual de Aulas Práticas: Ciências e Biologia.** UFPR. Disponível em <https://jucienebertoldo.wordpress.com/2012/11/23/manual-de-praticas-de-ciencias-e-biologia/manual-de-aulas-praticas-de-ciencias-e-biologia/>. Acesso em: 25/03/2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005



EXPLORANDO O ESTUDO DE LOCALIZAÇÃO E DISTÂNCIA ENTRE PONTOS COM O AUXÍLIO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PONTOS EM BATALHA

Adriana Guerra Ferreira (UESB/drylguerra@hotmail.com)
Géssica Oliveira Bezerra (UESB/bezerraesb@uol.com.br)
Fábio Viana Santos (UESB/fabio.dirpe@yahoo.com.br)
Katiane Oliveira Xavier (UESB/13katy04@gmail.com)
Deivity Kassio Correia Cabral (UFRB/cabralki@hotmail.com)

RESUMO

Considerando o avanço tecnológico e toda discussão existente em torno da inclusão de certas tecnologias na Educação, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de analisar as possíveis contribuições que o Objeto de Aprendizagem Pontos em Batalha, pode trazer para aquisição de conceitos concernentes a Geometria Analítica. Dessa forma, o objeto de estudo escolhido foi a localização e distância entre pontos, para ser explorado no Objeto de Aprendizagem (Pontos em Batalha). Durante a análise do Objeto de Aprendizagem identificamos algumas contribuições que esse objeto pode trazer para a aprendizagem do aluno, tais como interação do aluno com o objeto de maneira mais significativa, ampliando assim, seu conhecimento. Acreditamos que uma das principais vantagens de utilizar esse tipo de objeto no processo ensino-aprendizagem é a forma diferenciada e interativa de se estudar o conteúdo, algo que o ambiente papel/lápis não proporciona.

Palavras Chave: Processo ensino-aprendizagem. Pontos em Batalha. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

É notável que a utilização de ambientes computacionais no processo ensino-aprendizagem tem sido proposta por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o intuito de tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Autores como Valente (1991) e Ponte (2002) enfatizam que o uso desses novos recursos pode levar o aluno a construir seu próprio conhecimento, deixando de ser um mero receptor de conhecimento, rompendo assim, com paradigma instrucionista.

Os autores Simão e Ribas (2007) enfatizam que estamos imersos no mundo tecnológico, por conta disso, os professores devem utilizar a tecnologia para melhorar a sua prática docente, pois os alunos têm acesso cada vez mais cedo a essas tecnologias, por conta disso, possuem grandes habilidades em lidar com elas.

Assim, objetivamos analisar as possíveis contribuições que o Objeto de Aprendizagem Pontos em Batalha, pode trazer para aquisição de conceitos concernentes a Geometria Analítica. Sabemos que o ensino de conceitos de Geometria Analítica é pouco abordado na Educação Básica. No entanto, existem Objetos de Aprendizagem que acreditamos que pode trazer



contribuições para o estudo de objetos dessa área, que a nosso ver é de suma importância para a Matemática. Além disso, existem várias teorias, como a Teoria da Instrumentação, que visam fundamentar pesquisas utilizando esses recursos tecnológicos.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa é qualitativa, pois pressupõe a produção de conhecimentos e esta possibilita a dialética e a relação dinâmica entre aluno e objeto nesse processo de produção, além de envolver o contato direto do pesquisador com a situação estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, inicialmente realizamos um estudo bibliográfico que nos forneceu subsídios teóricos para a análise do recurso tecnológico Pontos em Batalhas. Posteriormente, desenvolvemos a análise desse Objeto de Aprendizagem, destacando as potencialidades e possíveis entraves encontrados ao realizar as atividades propostas no mesmo.

EXPLORANDO A GEOMETRIA ANÁLITICA

A Teoria da Instrumentação desenvolvida por Rabardel (1995) estuda a diferença existente entre artefato, instrumento e os processos de transformação progressiva do artefato em instrumento. Com base no texto, essa teoria considera que há uma distinção entre o artefato e o instrumento. Artefato é algo material ou simbólico fornecido ao sujeito, já instrumento é algo construído pelo sujeito através de um processo chamado gênese instrumental.

Podemos dizer que instrumento é a junção do artefato com esquemas de utilização. Os esquemas são as ideias, os conceitos, são resultados de uma construção própria do sujeito, eles organizam a ação do sujeito e podem tornar visíveis seus conhecimentos. É importante ressaltar, que o sujeito só constrói esquemas diante de situações novas para ele, ou seja, diante de situações em que ele não conhece nenhuma estratégia de resolução.

A transformação do artefato em instrumento, a gênese instrumental, depende das potencialidades e entraves do software, bem como, das habilidades e competências do sujeito. Nessa abordagem o autor considera esquemas de utilização que são construídos a partir do momento que o sujeito desenvolve atividades de um determinado conceito utilizando um instrumento. Essas atividades são chamadas atividades instrumentais.

Para análise dessas atividades Rabardel (1995) e Verillon (1996) propuseram o modelo de Situações de Atividades Instrumentais (SAI) que nos permite investigar as relações existentes entre: sujeito-objeto (S-O), sujeito-instrumento (S-i), instrumento-objeto (i-O) e o



sujeito-objeto, pela mediação do instrumento (S(i)-O). Nesse modelo, os autores distinguem duas dimensões no processo de gênese instrumental, a instrumentação e a instrumentalização. Na instrumentação que consiste na relação (S-i) o sujeito faz adaptações no seu problema de acordo com os recursos do artefato. Já na instrumentalização concernente as relações (i-O) e S(i)-O, o sujeito modifica as propriedades do artefato para resolver seu problema. No caso, do software, não quer dizer que o sujeito modificará o software, mas que utilizará para fins diferentes daqueles previstos pelo autor do software.

Em nosso caso, o objeto matemático de estudo “localização e distância entre pontos”, o sujeito S são os alunos do 3º ano do Ensino Médio e o instrumento i, o Objeto de Aprendizagem Pontos em Batalha; que permite o estudo de objetos da Geometria Analítica. A localização e distância entre pontos, com esse Objeto de Aprendizagem permitem ao aluno rever de forma lúdica, animada e interativa comesses conhecimentos.

Os quadros abaixo apresentam características do Objeto de Aprendizagem (“AO”) Pontos em Batalha.

Dados de Identificação de Pontos em Batalha

1. Série(s) ou curso(s) a que ele se destina.	Terceiro ano do Ensino Médio.
2. Disciplina específica o qual esta relacionada.	Matemática.
3. O “AO” refere-se à simulação ou animação?	Observando as características desse “AO”, chegamos à conclusão que o mesmo, refere-se a uma animação, onde um barco deve atirar no outro.

Conteúdo e aprendizagem de Pontos em Batalhas

1. Conteúdo abordado pelo “AO”.	O conteúdo abordado trata-se da localização e distância entre dois pontos.
2. O conteúdo é claro e conciso.	Sim, pois o aluno ao interagir com o Objeto de Aprendizagem consegue visualizar os conteúdos abordados.
3. A linguagem é adequada ao nível pedagógico do estudante?	Sim, é adequado, pois tais conteúdos são abordados no 3º ano do Ensino Médio, conforme destacado anteriormente.
4. A construção conceitual é adequada ao nível pedagógico do estudante?	Sim, é adequado, pois a localização de pontos é abordada desde o nono ano, só a distância que é estudada no ano destacado no item anteriormente.
5. Há alternativas de diferentes interpretações de passos das ações?	Para realizar o desenvolvimento da ação, o aluno necessita identificar a coordenada do barco, calcular a distância entre os barcos. De acordo com essa distância um barco “bombardear” ou não o outro barco. Notamos que existe uma única alternativa de desenvolver as atividades.
6. Há qualidade e relevância nas simulações?	Sim, pois dá significado ao conteúdo abordado.
7. Estimula o estudante na construção do conhecimento? De que forma?	Sim, pois desperta no aluno a curiosidade, ele aprende de forma criativa e com significado.



8. Desenvolve a autonomia do estudante?	Desenvolve autonomia, pois o aluno digitar o número correspondente as coordenadas, e não apenas clica em sugestões, e isso faz sem necessariamente ter a ajuda do professor.
9. Forma com que o OA favorece a aprendizagem do aluno.	Favorece aprendizagem dos conteúdos destacados anteriormente.
10. Favorece a auto-avaliação a partir das situações-problema?	Não, pois o “AO” não permite trabalhar com esse tipo de situação.
11. É possível utilizar de forma interdisciplinar? Que disciplinas ou áreas do conhecimento podem estar envolvidas em um trabalho com o uso do “AO”?	Sim, no momento em que o professor pode trabalhar com coordenadas geográficas. Existe interdisciplinaridade entre a Matemática e a Geografia.

Usabilidade de Pontos em Batalha

1. Oferece facilidade de navegação?	Sim, por conter uma janela de ajuda que pode auxiliar o aluno, caso este apresente dúvidas na resolução da atividade.
2. Tem instruções bem claras?	Sim, pois basta ler a ajuda do “AO”.
3. É visualmente atrativo?	Sim, pois se utilizam de recursos visuais que atrai a atenção do aluno, como barcos.
4. O “AO” proporciona interatividade?	Sim, pois há relação entre o aluno e o instrumento, possibilitando a interação ativa do mesmo com o conteúdo abordado.
5. As situações-problema despertam e estimulam a curiosidade? São engajadoras?	Não, pois o “AO” não oferece nenhuma situação-problema.
6. Qual o tempo previsto para a atividade?	A princípio acreditamos que duas horas/aulas são suficientes, por se tratar de sete níveis de dificuldade.

Observamos que o “AO” Pontos em Batalha permite ao aluno uma maior interação e compreensão com o conteúdo. Esse objeto aborda a localização e o cálculo da distância entre dois pontos, possibilitando assim, a exploração de conteúdos matemáticos determinados para o 3º ano do Ensino Médio de forma diferente e dinâmica. Trabalha também conceitos adquiridos desde o 9º ano do Ensino Fundamental como pares ordenados.

Não foram identificados empecilhos, devido ao fato, de a análise ter sido realizada de maneira superficial. Para a resolução das atividades propostas os alunos precisam primeiramente saber utilizar o mouse, o teclado e as comandos do Objeto de Aprendizagem em questão e ter conhecimento de pares ordenados. Em outras palavras, o aluno precisa desenvolver esquemas para realizar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, destacamos alguns pontos que podem contribuir para a aquisição de conhecimentos matemáticos do aluno, em particular, da localização e distância entre pontos e que o Objeto de Aprendizagem pode ser vantajoso para a aprendizagem do aluno. Percebemos



que utilizando o Objeto de Aprendizagem (Pontos em Batalha) o aluno tem a oportunidade de interagir, ampliar o seu conhecimento. Esse objeto proporciona ao aluno um ambiente diferente e mais interativo, comparado ao ambiente papel/lápis, desenvolvendo a construção do conhecimento de maneira autônoma, conceitual e significativa.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.
- SIMÃO, C. I.; RIBAS, M. H. Informática na Educação: Vantagens e Empecilhos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 147-158, 2007.
- VALENTE, J. A. **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1991.
- VERILLON, P. Approches psychologiques et didactiques en technologie: l'exemple du dessin technique. **Aster**, 22, 127-147, 1996.



ANÁLISE DA FOTOSSÍNTESE POR MEIO DA CROMATOGRÁFIA EM PAPEL: PROCESSO DE SEPARAÇÃO DOS PIGMENTOS PRESENTES NAS PLANTAS

Danila Bomfim dos Santos.
Iniciação à docência (ID). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Licenciatura em Química.
danilabomfim@gmail.com

Giselle Santana dos Santos.
Iniciação à docência (ID). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Licenciatura em Química.
giselle_santos_saj@hotmail.com

Lívia de Jesus Ferreira.
Iniciação à docência (ID). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Licenciatura em Química.
livyferreira@hotmail.com

Antonio Marcos de Jesus.
Mestrado Profissional em Astronomia. Universidade Estadual de Feira de Santana BA.
Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas, São Miguel das Matas BA.
socramdhp@gmail.com

Jorge F.S. Menezes.
Pesquisador (PQ). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Licenciatura em Química. Professor/Coordenador - Grupo de Materiais Fotônicos.

RESUMO

A I Visita guiada PIBID-QUÍMICA, teve como tema a “Luz”, pois o ano de 2015 foi proclamado como “Ano Internacional da Luz”. As oficinas ministradas tiveram como intuito a temática voltada para luz, uma das oficinas ofertadas no evento foi a “Cromatografia em papel: Pigmentos foliares”, onde os estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP – Amargosa/BA tiveram como principal objetivo mostrar aos alunos de ensino fundamental e médio o processo que ocorre na fotossíntese de modo que, os alunos conseguiram compreender e relacionar com os assuntos abordados em sala de aula.

Palavras-chave: Cromatografia. Luz. Fotossíntese.

INTRODUÇÃO

A cromatografia (“chrom” cor e “graphie” escrita) é um procedimento realizado para a purificação de substâncias em que há uma fase estacionária (fase “fixa” que em associação com a fase móvel, definirá a ordem de “eluição” em que a amostra “sairá” no ensaio cromatográfico) e uma fase móvel (fase que conduz os constituintes da amostra em análise). A grande variedade de combinações entre fases móveis e estacionárias a torna uma técnica extremamente versátil e



de grande aplicação. Existem vários tipos de cromatografia, como: Cromatografia Gasosa (CG); Cromatografia de Coluna; Cromatografia Líquida de Média Pressão; Cromatografia de Alta Eficiência (CLAE); Cromatografia de Camada Delgada (CCD); Cromatografia em Papel (CP); dentre outras. A cromatografia que será utilizada para a separação dos pigmentos presentes nas plantas é a Cromatografia em Papel (CP) ela é uma técnica de partição líquido-líquido, baseando-se na diferença de solubilidade das substâncias em questão entre duas fases imiscíveis, sendo geralmente a água um dos líquidos. (DEGANI; CASS; VIEIRA. 1998)

Essa técnica irá separar clorofila α , clorofila β e β -caroteno. As clorofilas e os carotenoides são pigmentos presentes nos vegetais, capazes de absorver a radiação visível, desencadeando as reações fotoquímicas da fotossíntese, processo essencial para a sobrevivência vegetal e por isso denominado metabolismo primário. Conforme o pigmento, diferente é a faixa espectral absorvida para desencadear o processo fotossintético. Com esse processo, os pigmentos são separados e consegue-se observar a coloração da clorofila α , clorofila β e β -caroteno. A clorofila α tem absorção máxima na faixa do azul e vermelho, onde está o espectro de ação para a fotossíntese. (VICTÓRIO; KUSTER; LAGE. 2007)

No dia 10 de junho de 2015 foi realizada a I Visita guiada proposta pelo PIBID-QUÍMICA, no pavilhão de aula da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB - Amargosa/BA. Neste evento foi ministrada a oficina de Cromatografia em Papel: Pigmentos foliares, relacionando com o tema do evento “luz para um mundo melhor” que recebeu esse tema, pois o ano de 2015 foi proclamado “o ano internacional da luz”. Esta oficina foi aplicada aos estudantes do ensino médio e fundamental do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas/São Miguel das Matas-BA, Colégio Estadual Santa Bernadete/Amargosa-BA e do Colégio Estadual Professor José Aloísio Dias/Mutuípe-BA.

OBJETIVO

A oficina teve por finalidade permitir que os estudantes verifiquem a variedade de pigmentos que compõe os vegetais, identificando a clorofila α , clorofila β e o β -caroteno a partir da cromatografia em papel e da emissão de luz U.V. (Ultravioleta).

METODOLOGIA

Iniciou-se a partir de uma breve introdução, apresentando a temática da oficina. Abordaram-se os alunos sobre a temática da oficina, auxiliando para que os mesmos



compreendessem os assuntos vistos em sala de aula com os abordados na oficina. Em uma breve conversa com os alunos perguntou-se o que eles entendiam por fotossíntese e se o tema já havia sido abordado antes de uma forma experimental, sendo utilizada a técnica de pesquisa entrevista não-diretiva que possibilitou retirar informações a partir da fala livre dos alunos, antes e durante a oficina, a metodologia utilizada foi a quantitativa que tem como predominância interpretar o fenômeno estudado a partir daí criar as suas hipóteses. (SEVERINO, 2014)

As oficinas e experimentos auxiliaram em uma maior compreensão do assunto. Precisava-se entender o que os alunos compreendiam do conteúdo. Logo após foi possível começar com o experimento, em seguida executou-se o ensaio experimental da cromatografia em papel. O procedimento está descrito abaixo.

Foram macerados algumas folhas de hibisco com 5 ml de etanol, no almofariz com auxílio do pistilo, triturando-as até a obtenção de uma solução verde. Logo após transferiu-se o extrato para o béquer de 250 ml submetendo a radiação UV onde foi possível observar a mudança na coloração do extrato. Colocou-se o papel de filtro na solução verde obtendo a separação dos pigmentos. O solvente foi saturado em água e a partição aconteceu devido à interação com a celulose (papel de filtro).

Com a realização do experimento iniciou-se uma entrevista não-diretiva com os alunos, com o intuito de avaliar se a oficina tinha contribuído no aprimoramento dos conhecimentos sobre fotossíntese, os alunos foram receptivos, mostrando que a experimentação facilita a compreensão dos conteúdos abordados em sala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No procedimento constatou-se o β -caroteno de cor amarelada, observou-se também dois tons de verde, onde o verde de tom escuro era a clorofila α e o verde de tom mais claro era a clorofila β . A intensa cor verde da clorofila se deve a sua forte absorção das regiões azuis e vermelhas de espectro eletromagnético, e por causa desta absorção a luz que ela reflete e transmite parece verde. Com essas informações os estudantes perceberam por meio do processo de cromatografia identificar os pigmentos fotossintéticos através das cores. Com a realização da I Visita guiada proposta pelo PIBID-QUÍMICA, pode-se perceber que os estudantes tinham uma deficiência em entender os conteúdos, pois mesmo após uma breve introdução os mesmos possuíam dúvidas relativas aos conteúdos abordados referentes aos processos da fotossíntese e quais pigmentos estavam presentes nas plantas. É importante chamar a atenção dos alunos às diferentes cores que surgem no papel filtro e que todos os pigmentos possuem uma função



fundamental para a vida da planta. Eles perceberam que a cromatografia de diferentes plantas permite compreender a cor das folhas como sendo o resultado de uma mistura de diferentes pigmentos e que cada espécie revela uma cromatografia única, que resulta da diversidade molecular dos pigmentos.

C:\Users\Giselle\Desktop\11225926_687408354696535_2072598469_n.jpg

C:\Users\Giselle\Desktop\11216376_687408351363202_1708101530_n.jpg

Figura 01: Hibisco sendo macerado. Figura 02: Extrato verde do hibisco.

C:\FORUMDELICENCIATURAS\BANNERS\2.png

C:\FORUMDELICENCIATURAS\BANNERS\DSC_0342.jpg

Figura 03: Pigmentos separados no papel de filtro. Figura 04: Extrato emitido na luz U.V.

C:\Users\Giselle\Videos\11428562_861515097264375_6387587612101107701_n.jpg

C:\Users\Giselle\Videos\11400960_861515123931039_1451943960578223380_n.jpg

Figura 05: Ministrando a oficina sobre Cromatografia. Figura 06: Alunos envolvidos com a temática.

CONCLUSÃO

Portanto, a cromatografia em papel tem a função de isolar os pigmentos constituídos nas folhas através da separação da clorofila α , β e β -caroteno presente nas cores obtidas na separação. A partir desse experimento foi possível identificar e separar os pigmentos foliares. A I Visita guiada possibilitou aos alunos observar como o conteúdo estudado na teoria acontece na prática. Com a luz ultravioleta entenderam como funciona o processo da fotossíntese e visualizaram todos os pigmentos presentes nas folhas que são fundamentais para a vida da planta.

REFERÊNCIAS

DEGANI, Ana Luiza G.; CASS, Quezia B.; VIEIRA, Paulo C. **Cromatografia: um breve ensaio**. 1998. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc07/atual.pdf>. Acesso em: 01 de abr. de 2016

FONSECA, S.F. e GONÇALVES, C.C.S. Extração de pigmentos do espinafre e separação em coluna de açúcar comercial. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 20, p. 55-58, nov., 2004.



Anais do III Fórum de Licenciaturas da UFRB

IV Seminário Interno do PIBID UFRB

III Seminário Interno do PIBID Diversidade

Currículo e Formação Docente: Da Universidade à Sociedade, onde fica a escola?

Período: 18 a 20 de abril de 2016

RIBEIRO, Núbia Moura; NUNES, Carolina Rodeiro. **Análise de Pigmentos de Pimentões por Cromatografia em Papel**. 2008. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc29/08-EEQ-0707.pdf>. Acesso em: 01 de abr. de 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez editora, 2014.

VICTORIO, Cristiane Pimentel; KUSTER, Ricardo Machado; LAGE, Celso Luiz Salgueiro. Qualidade de Luz e Produção de Pigmentos Fotossintéticos em Plantas In Vitro de *Phyllanthus tenellus* Roxb. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 5, n. , p. 213-215. jul.2007.



JOGO DIDÁTICO: ESTRATÉGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Idália Souza dos Santos (UFRB) - idaliasouza@gmail.com

Ana Cláudia Oliveira Barbosa (UFRB) - aina-cob2@hotmail.com

Danilo Souza da Silva (UFRB) - danylo561@hotmail.com

Luziane Brandão Alves (UFRB) - luzianebalves@hotmail.com

Vandeson Rodrigues de Sousa (UFRB) - vandeson@yahoo.com.br

RESUMO

O jogo pedagógico é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos, propiciando ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso e que possibilite a aprendizagem significativa. Nesse sentido, este trabalho objetivou utilizar o jogo como estratégia metodológica na construção do ensino e aprendizagem, promovendo a inserção do lúdico como auxiliador do processo pedagógico nas aulas de ciências para o Ensino Fundamental. O protótipo do jogo Bingo da Zoologia foi confeccionado como parte avaliativa da disciplina Zoologia dos Vertebrados do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, em seguida foi avaliado através de questionários pelos discentes. A elaboração do jogo deu-se com base na interdisciplinaridade para abordar conteúdos tanto de ciências como de outras disciplinas. Os resultados indicaram boa aceitação do jogo pelos discentes que o avaliaram, o que viabiliza seu potencial para ser usado como recurso didático-pedagógico por docentes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogo pedagógico. Ensino-aprendizagem. Estratégia metodológica.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de ciências, bem como de outras disciplinas que envolvem questões da natureza, como química e física, tem sido um verdadeiro desafio para os docentes. De modo que existe certa dificuldade de compreensão dos conteúdos por parte de muitos estudantes que reclamam dos assuntos que diversas vezes se tornam enfadonhos e pouco atrativos. Acreditamos, assim como Kishimoto (1996), que o professor deve rever a utilização de propostas pedagógicas passando a adotar em sua prática aquelas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno.

Campos, Bartoloto e Felício (2003) indicam-nos que o ensino de Ciências para o nível fundamental abarca muitos conteúdos abstratos e, muitas vezes, de difícil compreensão por parte dos discentes e, ainda hoje, é forte uma abordagem tradicional do processo educativo. Os



autores ainda complementam dizendo que essa abordagem é feita de modo que para muitos educadores prevalecem

a transmissão-recepção de informações, desta forma dissociando o conteúdo da realidade, favorecendo a memorização do mesmo. Em face desse contexto, o jogo didático constitui-se em uma importante ferramenta para o professor ao desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecer a apropriação de conceitos e atender às características da adolescência (p.49).

Não se sabe ao certo a origem dos jogos, mas desde a antiguidade eles já eram usados para ensinar normas e valores (MORATORI, 2003). Desta maneira, Fortuna (2003) salienta que enquanto joga o discente desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade.

Por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos que o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos (CAMPOS, BORTOLOTO e FELICIO, 2003).

Para Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade. Estando estes ligados intimamente com o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, com o trabalho em grupo, o envolvimento da ação, do desafio e motivação da curiosidade. Nesta perspectiva, Kishimoto (1996), salienta que o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações.

Para proporcionar ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso e que possibilite a aprendizagem torna-se necessário, segundo Pedroso (2009), que as atividades lúdicas em especial, o jogo didático ou pedagógico, venha ser utilizado como uma alternativa viável e interessante para aprimorar as relações entre professor – aluno – conhecimento.

OBJETIVO

Este trabalho objetivou utilizar o jogo didático como estratégia metodológica na construção do ensino e aprendizagem, promovendo a inserção do lúdico como auxiliador do processo pedagógico nas aulas de ciências para o Ensino Fundamental.

METODOLOGIA



O protótipo do jogo, denominado Bingo da Zoologia foi confeccionado e apresentado, *a priori*, para uma turma de Licenciandos em Biologia da UFRB, como parte avaliativa da disciplina Zoologia dos Vertebrados.

A elaboração do jogo se deu com base na interdisciplinaridade para abordar conteúdos tanto de ciências como de outras disciplinas.

Para a confecção buscou-se utilizar materiais de baixo custo, recicláveis e de alta durabilidade (caixa de papelão, emborrachado EVA, cola para isopor, bolas de isopor pequenas e folhas de papel officio).

O jogo é composto pela caixa de papelão personalizada que serve de urna, vinte bolas de isopor enumeradas (neste caso, podendo ter mais bolas dependendo da quantidade de alunos e de grupos que participarão do jogo), vinte envelopes contendo perguntas sobre o assunto abordado com suas respostas correspondentes, três cartelas personalizadas em EVA com nove números (o número de cartelas bem como a quantidade de casas nelas contidas poderá variar de acordo com a quantidade de alunos e de grupos). Serão utilizados marcadores em forma de X feitos com EVA para marcar o número sorteado na cartela, podendo ser usado também grãos de feijão, de milho, tampas de garrafas pet entre outros.

Durante a aplicação do jogo sugeriu-se que a turma fosse dividida em três (ou mais) grupos. Cada grupo escolhe uma cartela contendo nove números diferentes. O professor (a) retira uma bola da urna, o número retirado corresponderá a um envelope onde estará a pergunta. Só poderá responder a equipe que tiver o número sorteado em sua cartela, e só marcará o número se responder à pergunta corretamente, caso não acerte, não marcará. Vence quem completar a cartela primeiro e gritar BINGO.

Como forma de avaliação foram aplicados 20 questionários contendo cinco perguntas sendo, quatro objetivas e uma subjetiva. Destes, 15 foram devolvidos devidamente respondidos.

O intuito, *a posteriori*, será aplicar o modelo definitivo em turmas do Ensino Fundamental nas aulas de ciências.

RESULTADOS

O jogo foi avaliado por estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, mediante a aplicação de um questionário. Para as questões objetivas observou-se que todos os respondentes afirmaram que o jogo pode ser utilizado como forma avaliativa, após a transposição do conteúdo. Corroborando com Dohme (2004), a qual afirmou que os jogos são



importantes instrumentos de desenvolvimento, longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.

Ao serem perguntados como poderiam avaliar este jogo visualmente, 10 o avaliaram como ótimo e cinco como bom. A estética do jogo foi aprovada pelos respondentes, porém isso não significa que o mesmo não precise de alterações. Sendo um protótipo, este pode passar por ajustes estéticos ao gosto dos docentes que pretenderem utilizá-lo.

Quando perguntados se utilizariam o jogo em suas futuras aulas como docentes, todos foram unânimes em dizer que sim. Os 15 respondentes afirmaram ter gostado do jogo. O qual se mostra como uma possível estratégia metodológica a ser utilizada pelos professores em formação, observando que os mesmos se mostraram positivos a sua possível aplicabilidade em sala de aula.

Para a questão subjetiva “O que você mudaria no jogo?”, oito discentes responderam. Destes, sete disseram que não fariam nenhuma alteração e um deles acrescentou “Achei o jogo muito didático e de fácil realização. Parabéns!”, e um deles sugeriu que as cartelas fossem impressas. O jogo, enquanto proposta, está sujeito a mudanças. Ele não foi criado com o intuito de ser estático, logo, pode ser modificado de acordo com o gosto e necessidade de quem for utilizá-lo.

CONCLUSÃO

O jogo foi bem aceito pelos discentes que o avaliaram, todos falaram que o utilizariam em suas aulas. Possuindo desta maneira potencial para ser usado como recurso didático-pedagógico para professores trabalharem no ensino fundamental.

É importante que haja continuidade nos trabalhos de elaboração, confecção e/ou aperfeiçoamento de recursos lúdicos diversos para munir os professores de variadas alternativas para o seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTTI, T. M. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, p. 35-48, 2003. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf. Acesso em: 23 de março de 2016.



DOHME, V. D. **Atividades Lúdicas na Educação - O caminho dos tijolos amarelos do aprendizado.** In: ANPUH - Associação Nacional de História, XVII Encontro Regional de História - O lugar da História, 2004.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul./set. 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Cortez, São Paulo, 1996.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v.28, p. 64-66, 2001.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Instituto de Matemática - Núcleo de Computação Eletrônica Informática na Educação - Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, dezembro, 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf. Acesso em: 24 de março de 2016.

PEDROSO, C. V. Jogos Didáticos no Ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba/PR. Champagnat, 2009. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2944_1408.pdf. Acesso em: 23 de março de 2016.



ZOOGAME: UMA CONTRIBUIÇÃO LÚDICA PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA DOS VERTEBRADOS

Manoel Sena Filho

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; manoel.snn@gmail.com)

Lucas Santana do Nascimento

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; lukas_santana@hotmail.com)

William Novaes Santos

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; williamnovaes1@hotmail.com)

Ubiraci Reis Carmo Junior

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; junior.ufrb@hotmail.com)

Carolina Saldanha Scherer (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
carolina.ss@ufrb.edu.br)

RESUMO

A utilização de jogos didáticos é uma importante ferramenta pedagógica cuja finalidade é facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, promover as interações entre professor-conteúdos-estudantes. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo a criação de um jogo eletrônico para ser utilizado como ferramenta de mediação para promover a interação, diversão e desenvolver a construção do conhecimento, tendo como temática a Classe Mammalia para estudantes de Ensino Médio. Desta forma, busca-se tornar o processo de ensino e aprendizagem atrativo, dinâmico e significativo para aulas de biologia no ensino médio. O jogo eletrônico, denominado ZooGame foi elaborado com o auxílio do programa Adobe Flash CS5 e ActionScript, como parte avaliativa da disciplina de Zoologia dos vertebrados, do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Em seguida, o jogo foi apresentado à turma da referida disciplina e avaliado pelos discentes como satisfatório, indicando que o mesmo pode ser utilizado como recurso pedagógico por professores do ensino médio.

Palavras-chave: Jogo eletrônico. Atividade lúdica. Ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A biologia ainda é considerada por grande parte dos alunos uma disciplina de difícil compreensão. Parte disso se deve à resistência de alguns professores em utilizar métodos inovadores no processo de ensino, o que permitiria facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Kishimoto (1996), o professor deve rever a utilização de propostas pedagógicas, passando a adotar, em sua prática, aquelas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno.



Nesta perspectiva, o jogo permite ao professor avaliar o desempenho dos alunos nas atividades quando trabalhadas de forma individual ou em equipe, possibilitando também identificar obstáculos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Essa idéia é reforçada por Vygotsky (1988) quando diz que os jogos estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, aprimora o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração e exercitam interações sociais e trabalho em equipe. Do ponto de vista do professor, os jogos permitem identificar erros de aprendizagem, atitudes e dificuldades dos alunos.

Partindo desse pressuposto, a utilização de jogos didáticos é vista de forma alternativa a ser trabalhada em sala de aula como uma ferramenta importante na construção, organização e desenvolvimento cognitivo dos discentes, além de contribuir para uma socialização de forma prazerosa. Nessa perspectiva, Araújo (2000) salienta que as atividades lúdicas dão prazer e até mesmo equilíbrio emocional a qualquer indivíduo que as realiza, podendo levar a geração de atos e pensamentos autônomos, contribuindo ao desenvolvimento social e pessoal.

Observando a evolução tecnológica que estamos presenciando, a criação de jogos eletrônicos vem crescendo constantemente, com isso os jovens estão cada vez mais ligados a esses avanços. Sendo assim, é válida a incorporação dos jogos eletrônicos como práticas pedagógicas inovadoras que permitam aos alunos possibilidades de interação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o seu cotidiano através do lúdico. De acordo com Fernandes e Santos-Junior (2012 p. 9-10):

A utilização de jogos computadorizados, como suporte pedagógico no aprendizado de conteúdos específicos, deve ser compreendida como uma metodologia importante no processo de ensino aprendizagem, pois com o lúdico a criança aprende tão bem ou até melhor do que qualquer atividade tradicional limitada a livros e cadernos. O fato de estar em um momento descontraído não representa um momento de lazer apenas, e sim uma forma alternativa de ensinar e aprender.

OBJETIVO

Esse trabalho objetivou a criação de um jogo eletrônico para ser utilizado como ferramenta de mediação para promover a interação, diversão e desenvolver a construção do conhecimento tendo como temática a Classe Mammalia, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem atrativo, dinâmico e significativo nas aulas de biologia para o Ensino Médio.



METODOLOGIA

O jogo eletrônico denominado ZooGame foi elaborado e apresentado para uma turma de Licenciandos em Biologia da UFRB.

O jogo foi desenvolvido como atividade avaliativa da disciplina de Zoologia dos Vertebrados, do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. O mesmo foi elaborado com o auxílio do programa Adobe Flash CS5 e ActionScript. O layout geral do jogo apresenta, na parte superior, informações a respeito dos mamíferos e nas extremidades superior e inferior são exibidas as opções de respostas, sendo que uma das alternativas atende à resposta correta (Figura 1).

Após a elaboração do jogo o mesmo foi apresentado à turma de discentes da referida disciplina e um questionário, contendo quatro perguntas objetivas e um espaço para sugestões, foi aplicado a fim de se observar a aplicabilidade e compreensão do mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a utilização do jogo, sugeriu-se a divisão da turma em quatro equipes através de sorteio. As regras do jogo iniciam com a escolha de uma cor por cada grupo, a qual também indica uma letra (A, B, C e D). O grupo sorteado com a letra A inicia o jogo e os demais grupos dão sequência ao jogo de forma respectiva a sua letra. Cada equipe responde somente uma pergunta por rodada e quando há acertos, o grupo correspondente ganha um ponto. Os grupos que respondem de forma errada perdem um ponto e a mesma pergunta é passada para o próximo grupo. As equipes que não souberem responder têm a opção de passar a pergunta para o próximo grupo sem nenhum prejuízo ou penalidade. Cada grupo tem o tempo máximo de um minuto para responder a cada pergunta. No final do jogo a equipe que somar mais pontos é a vencedora. O jogo foi apresentado aos discentes da disciplina Zoologia dos Vertebrados do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, para que fosse avaliado através de questionários. Os resultados obtidos a partir das perguntas objetivas mostraram-se satisfatórios podendo atestar que o jogo eletrônico é uma ferramenta aplicável para formação do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Zoologia dos Vertebrados, especificamente dos Mamíferos. Quando indagados a respeito da aplicabilidade do jogo em sala de aula, 10 discentes atestaram o jogo como ótimo e quatro como bom. Na pergunta seguinte, questionou-se a respeito da coerência com o assunto, oito respondentes avaliaram como ótimo e seis como bom. Quando perguntados se a utilização do jogo poderia gerar uma aprendizagem significativa, as respostas



foram unânimes, todos responderam que sim. Ao serem perguntados se aplicariam esse jogo em sala de aula, todos os discentes responderam que sim.

No espaço relativo às sugestões para melhorias, não houve nenhum tipo de questionamento ou sugestão, porém alguns discentes descreveram o jogo como: “fácil utilização, completo e muito criativo”.

CONCLUSÃO

A partir das avaliações feitas pelos discentes, é possível constatar que o game teve uma grande aceitabilidade, mostrando que o mesmo possui potencialidade para ser aplicado. Muitos expressaram que o jogo é criativo e possui uma fácil utilização em sala de aula.

Um ponto negativo para a utilização de jogos eletrônicos em aula é a falta de recursos multimídia que é fator limitante para a aplicação desta ferramenta pedagógica.

Espera-se que o jogo ZooGame traga contribuições importantes de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento, mostrando assim a importância do uso desses recursos didático-pedagógicos no auxílio do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. R. O. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática**. Florianópolis. UFSC, Progr. Pós Grad. Eng. Produção. (Dissertação de Mestrado), 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78563/178530.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 de março de 16

FERNADES, R. J. G., JUNIOR, G. dos S. The sims: jogo computacional como uma ferramenta pedagógica na construção do conhecimento matemático. **Revista Eletrônica TECCEN**, Vassouras, v. 5, n. 1, p. 21-36, jan./abr., 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.



Eixo 8: Juventude, Educação, Trabalho e Sociedade



A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA SEXUALIDADE PRECOCE

Maria Aparecida dos Santos de Jesus
cidaa_ma@hotmail.com

Nayara de Almeida Santos²
nayara1santos@live.com

Daniel santos³
danielufrbbio@hotmail.com

Graduandos em Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO

A interferência da mídia, especificamente, sobre falsos conceitos envolvendo adolescente, evidenciam os problemas que a sociedade enfrenta, ao tentar inserir temas atuais, como propagandas, novelas, reportagens. Para compreender como os estudantes relacionam os conceitos e a influência da mídia na sexualidade precoce é que desenvolvemos este trabalho e, adequamos metodologias construtivistas, ou seja, “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador e este deve intervir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprende por si mesmo. O aluno já trás um saber, ele só precisa trazer a consciência, organizar, ou ainda recheiar o conteúdo” (Fernando Becker – Pedagogia não-diretiva). Inicialmente, os alunos foram observados para então decidir qual atividade aplicar, decidimos aplicar aula expositiva, um vídeo e uma dinâmica, atividades que foram realizados. Concluímos que alguns conceitos, não são compartilhados pelos alunos, por exemplo, como a mídia prejudica em seus conhecimentos. No entanto, outros são compartilhados por eles, tal como a mídia difama a figura feminina mais do que a figura masculina.

Palavras-chave: Vida Sexual; Tecnologias; Adolescente.

INTRODUÇÃO

A mídia tem a responsabilidade de ser ética e o compromisso de passar aos telespectadores informações e imagens coerentes ao comportamento a ser exercido pela sociedade. O presente trabalho expõe a influência da mídia na sexualidade precoce. Nos dias atuais, os meios de comunicação estão avançando disponibilizando o acesso à informação prática, ágil e rápida, fazendo com que os adolescentes entrem nas redes sociais mais cedo. O professor, junto com a escola, vem mudando o tradicional (livros didáticos) para um ensino informal onde passa a orientar os alunos a participar da aula, atribuindo debates, vídeo, jogos, onde os mesmo possam expressar opiniões própria sendo pesquisada em fontes navegável levando-o ao contato com a mídia, para juntos construir o conhecimento (BORGES, 2007).

A importância do modo como é dialogada a temática “influência da mídia na sexualidade precoce”, explicando ao estudante de forma clara que as informações sobre sexo e



sexualidade têm objetivos diferentes, que na televisão tudo parece normal e simples, porém não é, chamando atenção que em sexualidade é a explicitação exagerada do corpo e vaidade que é demonstrada através de propagandas, letras de músicas, desvalorizando principalmente a figura feminina, incentivando os adolescente a iniciarem relacionamentos amorosos ainda em faixa etária baixa, começando a partir dos 12 anos (BORGES, 2007).

Observa-se que os jovens encontram inseridos em uma sociedade que a cada dia novas tecnologias são englobadas com o objetivo de proporcionar avanços em prol de um país de primeiro mundo, todavia o objetivo está encaminhando para outras dimensões, percebem-se que alguns adolescentes tentam imitar as atrizes e atores ou personagens de programas televisivos, assim como atitudes, ideologia do corpo modelado (modelos), cortes de cabelos de determinado jogador, uso do brinco em figura masculina, moda de roupas e calçados etc., para se tornarem mais atraentes, sedutores, populares, para não ficar fora da moda e com isso se esquecem de seus valores, pulando a fase fundamental para de seu desenvolvimento (LOPES, 1993).

É relevante destacar que as propagandas ou cenas de novelas não deixam claro o uso de preservativo, anticoncepcional, onde ocorre a cena da sedução começando com o beijo em seguida a relação amorosa e no final não apareceu a gravidez, ou seja, a cena em nenhum momento esclarece essa questão e tão pouco que ao invés de uma gravidez indesejada existem doenças sexualmente transmissíveis por poucos conhecidos, influenciando os jovens que pode ser feito por que é muito simples (LOPES, 1993).

Por essa questão é necessário o desenvolvimento de trabalhos realizados na escola como feira de ciências, onde o papel do professor é promover debates, interagindo de forma colaborativa fazendo com que o estudante reflita e conscientize dessa tão polêmica temática.

MATÉRIAS E MÉTODOS

O desenvolvimento deste trabalho foi baseado em pesquisas de alguns artigos. No primeiro momento, os estudantes foram observados para, assim, estabelecer como será a atividade aplicada. Em seguida, houve uma breve aula expositiva e uma complementação com um vídeo, possibilitando uma discussão sobre o assunto abordado juntamente com seus conhecimentos prévios. Além disso, decidimos desenvolver a dinâmica do semáforo para analisar os pontos positivos e negativos da influência da mídia. A turma foi dividida em três grupos: Grupo vermelho: Alertar pontos negativos o que deve ser eliminado da mídia. Grupo verde: os pontos positivos, de que forma deve continuar as exibições na mídia. Grupo laranja:



Pontos a serem corrigidos para chamar atenção. Sendo distribuída cartolina com as cores estabelecida para cada grupo e canetas hidro cor. Onde os mesmos tiveram a oportunidade de apresentar suas atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi satisfatório, pois os estudantes foram participativos e dinâmicos, contribuíram bastante para o êxito, sendo que no início as informações dos estudantes eram muito artificiais, pois eles não sabiam quais as doenças sexualmente transmissíveis, apenas a AIDS, eles não conversam com seus pais e gostam da música pelo ritmo e não pela letra e se querem saber algo, procuram na internet. Com as informações da aula expositiva, os estudantes em suas apresentações demonstram conhecimento. O trabalho em equipe caracteriza um processo de interação que favorece na construção do conhecimento entre os estudantes.

CONCLUSÃO

Que apesar da dificuldade que os estudantes têm em relação a entender à influência da mídia na sexualidade precoce, os mesmo se demonstraram motivados com nossa atividade, afirmando rever o tema abordado e também afirmaram que proporcionamos novos e valiosos conhecimentos. Perceberam a importância da conversa com seus pais para melhor orientação, a reflexão de seus valores e puderam perceber como a mídia influencia e não deixa claro o modo de prevenção. Além disso, a iniciação da vida sexual precoce é feita de modo irresponsável aumentando as chances de engravidarem e adquirirem as doenças sexualmente transmissíveis.

REFERÊNCIAS

BORGES, Eliane Medeiros. **Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância.** Media & Jornalismo, v. 111, p. 91-103, 2007.

LOPES, G; MAIA, M. **Desinformação sexual entre gestantes adolescentes de baixa renda.** Rev. Sexol; v.2, n.1, p.30-33. 1993.



A LICENCIATURA COMO ATO PERFORMATIVO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos/UNEB-PROFLETRAS
mabispo@uneb.br

RESUMO

Na política educacional brasileira, o diploma de licenciatura constitui uma titulação acadêmica de nível superior que não apenas significa a conclusão de um ciclo formal de estudos, mas, sobretudo, um ato performativo que transforma, automaticamente, o graduado em um profissional habilitado para atuar como professor de determinada disciplina na educação básica. Neste artigo, problematizou-se se a concessão do diploma de licenciado em Letras significa que todas as condições básicas necessárias para a formação profissionalizante inicial do professor de língua portuguesa foram atendidas. O quadro teórico conceitual que fundamentou a análise e discussão das práticas de formação foi apresentado através da exposição crítica das principais perspectivas de formação docente que influenciam o debate no âmbito acadêmico. A avaliação do caráter performativo da licenciatura se deu por meio da triangulação de três diferentes eixos: a legislação educacional, os objetivos do ensino na educação básica e a formação universitária do professor. Concluiu-se que a performatividade da licenciatura em Letras não é acompanhada de uma profissionalização efetiva.

Palavras-chave: Formação docente. Licenciatura em Letras. Profissionalização do professor.

1 INTRODUÇÃO

A noção de ato performativo usada neste artigo, para caracterizar a licenciatura, foi tomada de empréstimo da teoria dos atos de fala desenvolvida por John Austin, no contexto da filosofia analítica, e que mais tarde contribuiu para a consolidação de uma importante perspectiva da pragmática linguística. O ato performativo designa a ação linguística que, ao ser enunciada, não apenas diz, mas simultaneamente faz, desde que sejam atendidas certas condições, o que pode ser resumido na fórmula “dizer é fazer”. Desse modo, ao estabelecer a analogia entre o ato performativo na teoria de Austin e a licenciatura pretendo, por um lado, assinalar a performatividade da licenciatura que, ao ser concedida a um estudante, confere-lhe o status de profissional, e, por outro, questionar se, de fato, a concessão do diploma de licenciado significa que todas as condições básicas necessárias para a formação profissionalizante inicial do professor de língua portuguesa foram atendidas.

Uma definição bem geral do que seja a profissionalização do professor é apresentada por Altet (2001, p. 25), que a concebe a como “*a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias*”.



apoioando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia”. Contudo, historicamente, diferentes modelos de formação profissional foram sendo forjados, principalmente no âmbito das instituições socialmente responsáveis pela profissionalização docente. Tais modelos têm influenciado não apenas as crenças de professores e formadores a respeito do que seja a profissão docente, como também as políticas educacionais, explicitadas através de legislações unificadoras de caráter nacional. Assim, demonstrar o caráter performativo da licenciatura impõe investigá-la por meio da triangulação de três diferentes eixos: a legislação educacional, os objetivos da educação básica e a formação universitária do professor.

Na primeira parte do texto, farei uma apresentação dos principais modelos de formação de professores. Essa opção se justifica pelo fato de que a parte da legislação educacional que dispõe sobre a formação docente enfatiza a necessidade de desenvolvimento de competências profissionais. Desse modo, a exposição preliminar das perspectivas de formação permitirá uma melhor abordagem da legislação, uma vez que cada perspectiva se fundamenta em determinados pressupostos teórico-metodológicos que nos permitirão situar os aspectos legais no quadro geral dos modelos formativos.

Na segunda parte, apresentarei as bases legais que tratam especificamente da formação do professor de língua portuguesa. A legislação estabelece pressupostos de formação segundo os quais o trabalho desenvolvido na universidade deve proporcionar aos estudantes a aquisição ou construção das competências básicas para o exercício da profissão na educação básica. Como esses documentos situam a formação do professor no contexto dos eixos de triangulação acima referidos, será através da análise do funcionamento desses eixos que o caráter performativo da licenciatura em Letras será avaliado.

2 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Existem diferentes modelos de formação docente, que variam em virtude das complexas relações entre a sociedade e os fatores teóricos e políticos que envolvem a educação. O mais antigo deles é o professor *magister* (ALTET, 2001), um modelo de mestre da antiguidade que possuía notório saber, adquirido sem a necessidade de uma formação específica, mas legitimado por uma tradição. A profissionalização propriamente dita do professor tem lugar na história da educação a partir da exigência de certificação específica, emitida por instituições legalmente incumbidas de oferecer cursos de formação docente. Tal procedimento funciona como um mecanismo de interdição, proibindo os que não cumprem à risca os processos fixados pelos



dispositivos institucionalizados de exercer o ofício. A seguir, serão apresentadas as perspectivas de formação profissional de professores mais representativas no cenário acadêmico atual.

A perspectiva acadêmica

Essa perspectiva é a que ainda predomina nos cursos de formação de professores, no Brasil, e se caracteriza por conceber o docente como um especialista que acumula conhecimentos tipicamente acadêmicos, produzidos por meio da investigação científica, seja por meio da investigação científica, seja no campo das disciplinas puramente teóricas ou da didática de disciplinas específicas.

A formação de professores se dá sem o devido cuidado com o conhecimento pedagógico, principalmente com os conhecimentos que não estão relacionados com as disciplinas de natureza eminentemente teórica, ou com seu modo de apresentação e transmissão.

A perspectiva técnica

A perspectiva técnica se propõe a dar ao ensino um status e um rigor ausentes na prática tradicional, ao concebê-lo como uma ciência aplicada. O professor, por sua vez, é caracterizado como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.

Tal modelo de racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações das universidades e dedicada à pesquisa (SCHÖN, 2000). Por meio dela, a atividade profissional é identificada com uma prática instrumental, dirigida à solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Inspirada em modelos de formação próprios da medicina e da engenharia, e tendo em vista a busca por status acadêmico, o currículo normativo de formação docente no âmbito da racionalidade técnica opera mediante uma hierarquia de conhecimentos. Em primeiro lugar, aparecem as *ciências básicas*, que, por apresentarem os fundamentos propriamente científicos da formação, ocupam o maior espaço na estrutura curricular. Em segundo, as *ciências aplicadas*, que, como a própria designação sugere, aplicam os conhecimentos científicos a determinados contextos. Constituem exemplos de ciências aplicadas a sociologia e a psicologia quando orientadas especificamente para o estudo da educação. No quadro da didática geral, são designadas como sociologia da educação e psicologia da educação. No campo da didática do



ensino de língua portuguesa, diversos pesquisadores de disciplinas das áreas de linguística e literatura têm se empenhado em apresentar possibilidades de aplicação de conhecimentos científicos que produzem ao ensino de língua portuguesa na educação básica. Em terceiro, tem espaço o trabalho com *as habilidades técnicas e as práticas cotidianas*, normalmente reservado aos períodos de estágio, que costumam ocorrer após o tempo destinado ao estudo das ciências básicas e aplicadas. Tal hierarquização dos saberes pressupõe que as etapas preliminares ao desenvolvimento de habilidades técnicas de caráter prático fornecem todas as bases conceituais e teórico-metodológicas necessárias para orientar o exercício profissional.

A perspectiva prática

A perspectiva prática apoia-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor, que requerem opções éticas e políticas (GÓMEZ, 1998). Nesse modelo, a formação do professor baseia-se na aprendizagem da prática, para a prática e por meio da prática. A importante evolução histórica por que passou essa perspectiva permite distingui-la em duas correntes distintas: o *enfoque tradicional*, apoiado quase que exclusivamente na experiência prática, e o enfoque que enfatiza a *prática reflexiva*.

No enfoque tradicional, concebe-se o ensino como uma prática artesanal e o conhecimento do ofício é transmitido de geração em geração por meio de processos miméticos, imitativos, de práticos experientes. Trata-se de um conhecimento tácito, escassamente verbalizado e sem organização teórica explícita e sistemática. O aprendiz o adquire por imersão, num longo processo de indução e socialização profissional.

Embora atribua relevo aos conhecimentos técnicos e científicos na formação profissional, o enfoque reflexivo denuncia a ilusão cientificista que propõe transformar os professores em pesquisadores amadores. Perrenoud (2002, p. 101) estabelece, de maneira precisa, o alcance das contribuições de uma formação para a pesquisa, na profissionalização docente:

[...] a prática de ensino não é e nunca será uma prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração controlada.

O que os professores mais podem aprender, em contato com a pesquisa em educação, provém do olhar, das questões que ela suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas.



É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam aos olhos, reconstruir as coerências sistêmicas sob a aparente desordem. A principal contribuição prática no âmbito da educação é sua teoria ou, mais modestamente, o conjunto dos paradigmas de interpretativos que as ciências humanas propõem acerca dos fatos didáticos e educativos.

Ao contrário do que se evidencia na perspectiva técnica, em que o professor é visto como um tecnólogo habilitado para a aplicação de conhecimentos e técnicas científicas, entendidas como suficientes para o desempenho profissional, a demarcação proposta por Perrenoud postula que a principal regulação da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis dos outros. Nesse sentido, as teorias das ciências humanas não podem pretender substituir a prática reflexiva do professor em situação. No melhor dos casos, podem fecundá-la, incentivá-la, propor algumas ferramentas, alguns conceitos e hipóteses que reforcem seu poder e legitimidade (SCHÖN, 2000).

Para elaborar uma epistemologia da prática com o fim de orientar a formação do profissional prático reflexivo, Schön (2000) correlaciona a reflexão com diferentes momentos da atuação profissional e estabelece uma escala que parte do conhecimento tácito, ou saberes da experiência, até a prática reflexiva em sentido amplo. Os conceitos que designam as diferentes fases do ensino reflexivo são os seguintes:

- a) *Conhecer-na-ação*: corresponde ao conhecimento implícito ou tácito, inerente ao talento artístico profissional, fruto da experiência ou de reflexões passadas, consolidado em esquemas semiautomáticos e rotinas. Por se tratar de uma competência que independe da capacidade de descrição ou explicitação de seus pressupostos por parte de quem o aciona, é fundamental, para o ensino reflexivo, que o conhecer-na-ação seja descrito. Quando isso acontece, o conhecer se converte em *conhecimento-na-ação*.
- b) *A reflexão na ação*: o conhecer-na-ação permite ao prático acionar esquemas de ação que recobrem as situações previsíveis. Contudo, a prática educativa tem como uma de suas características a imprevisibilidade, demandando a necessidade de tomadas de decisões repentinas e, por isso, nem sempre fundadas em certezas advindas de algum procedimento de experimentação realizado fora do contexto situacional imediato. Em situações desse tipo, o profissional deve ser capaz de refletir na urgência da ação para



tomar decisões. Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão na ação é um processo que pode ser desenvolvido sem que haja a necessidade de descrição.

- c) *A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* podem ser consideradas como a análise que o profissional realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. Consciente do caráter de reconstrução de sua própria lembrança e da possibilidade de que neste processo se produzam inevitáveis deformações subjetivas, o profissional deverá utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste intersubjetivo ou dados registrados mais objetiva e mecanicamente sobre a própria realidade, a fim de minimizar os efeitos deformadores da atividade de reconstrução. (GÓMEZ, 1998)

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo, abrem-se para a consideração e questionamento, individual ou coletivo, não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também sobre os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, na determinação dos objetivos, na escolha de métodos e na própria intervenção; além disso, a reflexão na ação permite a análise dos esquemas de pensamento, das teorias implícitas, das crenças e das formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. Em suma, a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação, correlacionando-os com a situação problemática e seu contexto.

A perspectiva da reconstrução social

Nessa perspectiva, agrupam-se aquelas posições que, mesmo com algumas diferenças, concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social orientada por opções de caráter ético e político. Dentro dessa ampla perspectiva, é necessário distinguir dois enfoques: o da *pedagogia crítica* e o da *pesquisa-ação e formação do professor para a compreensão*.

No enfoque da pedagogia crítica, a escola e a formação do professor são vistos como elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Assim, a escola deve propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é considerado um intelectual transformador, com



o claro compromisso político de promover a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, do currículo, na organização da vida na escola, na aula, nos sistemas de avaliação etc. Ao mesmo tempo, o professor é um ativista político que deve intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, além de provocar nos alunos o interesse e o compromisso crítico com os problemas coletivos. No Brasil, esse enfoque foi assimilado pela perspectiva acadêmica de formação docente, não chegando a constituir a um programa efetivo de práticas formativas de profissionalização docente.

O enfoque da investigação-ação, ou da pesquisa-ação educacional tem como uma de suas principais características a recusa de um modelo de ensino orientado por objetivos previamente fixados, no qual o desenvolvimento do currículo é considerado uma mera tarefa instrumental. Como alternativa, propõe um modelo denominado processual, no qual os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados com base em princípios e procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino. Neste modelo, o desenvolvimento do currículo é construído pelo professor que, por isso, deve aprofundar seus conhecimentos acerca dos valores educativos para transferir tais valores à prática de aula. Do ponto de vista metodológico, a investigação-ação aparece como o modo mais adequado de provocar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor.

Por se tratar de um modelo que prevê a redefinição constante do currículo escolar, é de se esperar que haja também reconfigurações constantes da estrutura curricular das instituições sociais legalmente designadas para a tarefa de formar professores. Esse fator pode suscitar questionamentos acerca das condições das universidades brasileiras para romper com sua estrutura organizacional marcadamente rígida, de modo a permitir a acomodação de propostas curriculares mais flexíveis.

Para além desses aspectos de cunho político-educacional, Zeichner (2008) chama a atenção para o fato de que, apesar do entusiasmo demonstrado por muitos que adotam a pesquisa-ação como método de formação de professores, não há evidências suficientes que comprovem os impactos positivos de tal metodologia na profissionalização docente.

No Brasil, a pesquisa-ação praticamente inexistente na formação inicial de professores, estando restrita aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, desenvolve-se tendo em vista objetivos voltados mais para fins de certificação acadêmica que de formação profissionalizante.



3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção, serão analisados os documentos legais que tratam da formação do professor de língua portuguesa, assim como sua relação com os modelos de formação docente em voga no discurso acadêmico brasileiro. Os documentos serão os seguintes: a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, e outros cursos; a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior

O conjunto dos dispositivos que constituem as bases legais da formação do professor de língua portuguesa permite compreender a profissionalização docente como um processo complexo, ininterrupto, que deve se dar em consideração a três diferentes eixos: o da legislação educacional, que busca garantir o mínimo de unidade em termos de política nacional de educação; o da educação básica, determinado pela legislação e pela política educacional que definem os objetivos e fundamentos norteadores das práticas formativas da sociedade em nível básico comum; a formação profissional universitária, que também deve apresentar conformidade com a legislação e a política educacional, além de constituir uma das tarefas básicas da universidade (completam o conjunto de suas tarefas o desenvolvimento da pesquisa e a extensão universitária).

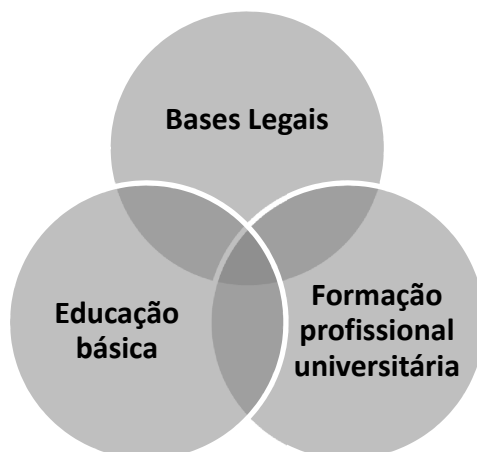


Figura 1 Integração dos dispositivos institucionais de profissionalização docente.

A LDBN 9.394/96, dentre os vários aspectos sobre os quais dispõe, apresenta como um de seus principais destaques a obrigatoriedade do nível superior para os professores de todos os níveis da educação básica. Essa obrigatoriedade não constava da primeira versão oficial do texto, o que ocorreu após a publicação do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Além disso, esse decreto estabelece, no Art. 5º, § 2º, que competirá às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores assegurar, em consonância com as diretrizes curriculares definidas para a educação básica e tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação básica dos profissionais de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, estabelecem que o egresso do curso de Letras deve apresentar as seguintes competências e habilidades (grifos meus):

- *domínio do uso da língua portuguesa* ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- *visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;*
- *preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;*
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- *domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;*
- *domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.*



Para que essas competências e habilidades sejam desenvolvidas, as Diretrizes fixam, de modo bastante geral, os conteúdos que devem ser contemplados na estrutura curricular dos cursos de Letras, reservando às instituições de nível superior a tarefa de estabelecer os contornos finais que garantirão a especificidade das disciplinas que comporão a matriz curricular, bem como sua organização. Os conteúdos são os seguintes:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de *competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão*, e incluem os estudos linguísticos e literários, *práticas profissionalizantes*, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas *deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam*. O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras *pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático* durante o período de integralização do curso.

A aquisição ou construção de conhecimentos é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para que ocorra uma relação produtiva entre esses elementos, é fundamental que a aprendizagem se dê de maneira situada. Ao estabelecer que os conteúdos curriculares da formação profissionalizante não devem ser apenas os de natureza estritamente acadêmica, mas incluir os de natureza social, tal como eles se manifestam na sociedade, assim como os conteúdos da educação básica, as Diretrizes reconhecem a especificidade de cada forma de conhecimento, sugerindo a ruptura com a concepção hierárquica dos saberes que ainda caracteriza as relações entre universidade e sociedade.

De modo análogo, a ênfase na relação entre conteúdos, competências e habilidades com a prática profissional rompe definitivamente com a perspectiva prática de enfoque tradicional, da qual deriva a concepção de professor como um artesão, e com a perspectiva acadêmica de enfoque enciclopédico, que concebe o professor como especialista em determinada área e que não distingue entre saber e saber ensinar. As Diretrizes, porém, não anulam a autonomia das instituições formadoras, como deve ser, por isso não estabelecem um modelo padrão de formação profissional. Isso dá margem para que os trechos que preconizam o uso de pesquisas que embasam o ensino possam ser assimiladas pela perspectiva técnica de formação docente,



que entende a prática profissional como um espaço de mera aplicação de teorias produzidas pela pesquisa acadêmica.

Na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a concepção do ensino como atividade complexa de caráter praxiológico fica ainda mais evidente. Neste ponto, a legislação educacional mostra-se resolutamente refratária à concepção hierárquica que ainda orienta a estrutura curricular na universidade brasileira: em primeiro lugar a ciência básica, depois a ciência aplicada e, por fim, o espaço para o desenvolvimento das competências técnicas de caráter prático. No artigo da Resolução apresentado abaixo (grifos meus), ficam evidentes os pressupostos para um modelo de formação mais próximo da perspectiva prática de enfoque reflexivo.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, *não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.*

§ 2º A prática *deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.*

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e *não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.*

O Art. 13 da Resolução CNE/CP 1 trata mais especificamente de aspectos metodológicos referentes ao estágio supervisionado. Nos documentos legais já referidos até o momento, não houve menção explícita aos métodos de formação prática, embora os pressupostos citados já permitam a rejeição de alguns modelos de formação profissional marcados, sobretudo, por uma hierarquização do conhecimento, com todos as consequências axiológicas que daí podem decorrer, e por uma visão dicotômica da relação teoria-prática. No artigo da Resolução abaixo, define-se como método de formação a resolução de situações-problema formuladas ou identificadas a partir de observações de práticas escolares e reflexões sobre elas. Com base nos dados coletados ou produzidos pelas reflexões, elabora-se o projeto de intervenção que será implementado para resolver problemas verificados no contexto situacional. Ganham destaque, dessa forma, as perspectivas de profissionalização que se aproximam do modelo prático reflexivo (Schön, 2000), e o da pesquisa-ação educacional (McKernan, 2009; Pereira e Zeichner, 2008). Tais modelos, no entanto, ainda não constituem referências significativas para a formação inicial de professores no Brasil.



Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A Resolução CNE/CP 2, abaixo, estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura plena, com destaque para a extensa carga horária de estágio supervisionado e de prática.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

Chama a atenção a determinação de 400 horas de prática como componente curricular, que devem ser distribuídas ao longo do curso. Contudo, não fica claro se essa carga horária deve ser oferecida em forma de disciplinas específicas, ou se deve ser parte das disciplinas teóricas, como tempo para um trabalho prático ou aplicado. Qualquer uma das possibilidades poderá ser igualmente problemática ou aporética, já que pode esbarrar em dificuldades de operacionalização decorrentes da tradição universitária brasileira de formar professores por meio de especialistas. Se a carga horária de prática for oferecida através de disciplinas específicas, professores dessas disciplinas tradicionalmente teóricas poderão não dedicar espaço para um trabalho de natureza prática, não apenas em razão dos limites da carga horária, mas principalmente, por sua especialização puramente teórica. Logo, permanecerá a dicotomia entre teoria e prática, negada em toda a legislação. Por outro lado, se a carga horária for



distribuída como parte das disciplinas teóricas, permanece a coerência projetada quanto à relação teoria-prática, mas também a falta de garantias de que um professor especialista conseguirá dar um enfoque prático aos conteúdos disciplinares eminentemente teóricos.

A ampliação da carga horária de estágio para 400 horas, com início estabelecido para a segunda metade do curso, representa um avanço legal que ainda não se refletiu em boa parte da estrutura curricular das universidades brasileiras. É muito comum que o estágio supervisionado ocorra entre o penúltimo e o último semestres do curso. A legislação não estabelece como deve ser a distribuição dessa carga horária, porém a diferença na forma como a escola e a universidade determinam o período letivo, esta por semestre, aquela por ano, pode ser um complicador das relações entre a escola e a universidade, considerando que o estágio se desenvolve por meio da parceria entre essas instituições. O principal problema que pode decorrer dessas diferentes maneiras de administração do tempo letivo é a impossibilidade de uma percepção totalizadora do funcionamento da educação básica, com impactos sobre os processos de diagnóstico, problematização, planejamento e implementação de projetos de intervenção, além do processo de reflexão sobre as ações desenvolvidas. Conseqüentemente, o contexto se identifica com fragmentos situacionais que devem se limitar ao recorte temporal do semestre letivo universitário.

Esse problema permanece mesmo quando o cumprimento da carga horária se dá em conformidade com a forma universitária de definir o tempo letivo, ou seja, semestralmente. As 400 horas de estágio devem ser empregadas efetiva e integralmente no estágio, ou referem-se ao estágio como disciplinas curriculares no interior das quais parte da carga horária é destinada ao estágio supervisionado? Se levarmos em consideração que a prática usual nas universidades brasileiras tem sido a realização do estágio em uma unidade letiva da escola, podemos concluir que a carga horária efetiva do estágio pode não chegar sequer à metade do que estabelece a legislação. Para um aproveitamento adequado da carga horária estabelecida para o estágio, com reais possibilidades de uma formação prática capaz de fornecer ao estudante uma visão mais ampla da profissão, o ideal seria que os estagiários passassem um ano com, pelo menos, uma turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e mais um ano com, pelo menos, uma das três séries do Ensino Médio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



No Brasil, a simples concessão de um diploma de licenciado por parte de uma instituição de ensino superior devidamente regularizada transforma, *ipso facto*, seu portador, automaticamente, em um profissional legalmente habilitado para ensinar. Embora os cursos precisem da aprovação do Ministério da Educação (MEC) para funcionar, não há qualquer garantia de que a profissionalização conseguiu ir além da mera performatividade representada pela certificação, cujo símbolo máximo é o diploma, para se implementar, de fato, através da adoção de práticas e hábitos definidores de uma identidade profissional.

A legislação educacional, como se verificou, estabelece uma articulação necessária entre a política educacional unificadora, os objetivos do ensino na educação básica e aquilo que deve ser a formação universitária de nível superior. Em consequência dessa concepção integrada dos dispositivos institucionais de formação profissional do professor, os pressupostos teórico-metodológicos preconizados para a formação docente rompem não apenas com a relação dicotômica entre teoria e prática, mas também com a hierarquização dos conhecimentos, problemas ainda muito presentes na universidade brasileira.

Na teoria dos atos de fala, a performatividade só se concretiza quando as condições para que o dizer se transforme em ação são plenamente atendidas. Na conjuntura atual da formação universitária do professor de língua portuguesa, a condição mais relevante para a certificação que confere o status profissional tem sido a integralização curricular por parte do estudante.

Um caminho para solucionar esse problema poderia ser realização de avaliações periódicas das licenciaturas pelo MEC, seguida das intervenções necessárias para ajustar a estrutura dos cursos ao que estabelecem as bases legais da educação e da formação profissional. Contudo, o fato de um instrumento como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que tem a finalidade de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação, abordar apenas aspectos teóricos relativos aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura demonstra uma visão distorcida acerca da profissionalização do professor. Parte-se do pressuposto, comprovadamente infundado, de que a posse do conhecimento teórico, por sua própria natureza, é capaz de engendrar o componente praxiológico do ofício de professor. Fica evidente que a implementação da política educacional não se dá de maneira coerente com as normas e diretrizes que devem orientar as práticas formativas nas instituições legalmente designadas para fazê-lo. Nessas condições, a performatividade da licenciatura em Letras não é acompanhada de uma profissionalização efetiva. Permanece, portanto, a necessidade urgente de os dispositivos institucionais de formação de professores, destacadamente os organismos



estatais e as universidades, alinharem discursos e práticas formativas de modo a torná-los coerentes com os objetivos estabelecidos na política educacional.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 353-380.

MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Trad. Erick Ramalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-93.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Trad. Erick Ramalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-93.



ENCAMINHAMENTOS DA PLENÁRIA FINAL

Espaço de Diálogo 1 – Formação de professores para atuação nas escolas do campo: políticas, práticas e desafios

Encaminhamentos:

1. Pensar de forma mais crítica a dinâmica da organização do trabalho pedagógico da Educação, especificamente no contexto das classes multisseriadas;
2. Encaminhar para o NDE do colegiado de Educação do Campo a orientação para a constituição de uma dinâmica de organização do trabalho pedagógico da Educação do campo no contexto das classes multisseriadas.

Espaço de Diálogo 2 – Algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos

Encaminhamentos:

1. Possibilitar mais momentos de encontro entre as Licenciaturas do CFP e do Brasil;
2. Executar o IV Fórum de Licenciatura em 2017.

Espaço de Diálogo 4 – Educação e Relações Raciais: um balanço da implementação da Lei 10.639/03

Encaminhamentos:

1. Investir na formação de professores incluindo aí a formação iniciada. O currículo do CFP, por exemplo, precisa ser repensado na perspectiva das relações raciais e cultura negra;
2. Discutir o currículo e o projeto político pedagógico no CFP no sentido de que contemple, de forma obrigatória, o componente *Educação e Africanidades*;
3. Encaminhar para a Comissão de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CFP a obrigatoriedade do componente Educação e Africanidades nos currículos;
4. Repensar o Projeto Político Pedagógico da UFRB no sentido da formação continuada dos professores;
5. Encaminhar para a PROGRAD a orientação de inclusão da formação continuada dos Professores no PPP da UFRB;
6. Encaminhar para a Comissão de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CFP a obrigatoriedade do componente Educação Indígena nos currículos.

Espaço de Diálogo 5 – Ensino de Ciências: desafios para a formação de professores da educação básica

Encaminhamentos:

1. Repensar o Currículo das Licenciaturas;
2. Criar espaços de diálogos contínuos sobre as vivências;
3. Encaminhar para o Núcleo de Estágio do CFP a promoção bimensal de grupos de diálogos sobre a vivência dos diversos estágios.



4. Possibilitar o trânsito dos licenciados em geral nos distintos níveis e modalidades da Educação Básica;
5. Encaminhar para os Núcleos de Estágios do CFP e NDE – a avaliação sobre o trânsito dos licenciados em geral nos distintos níveis e modalidades da educação básica.
6. Promover o IV Fórum de Licenciaturas da UFRB.

Espaço de Diálogo 7 – Gênero e Sexualidade

Encaminhamentos:

1. Encaminhar para a comissão de reformulação do PPP do CFP e para os NDE's a oferta obrigatória de componentes curriculares centrados na temática *inclusão*.
2. Intensificar o debate sobre gênero e sexualidade na formação inicial na UFRB e na formação de professores;
3. Encaminhar para a comissão de reformulação do PPP do CFP a oferta obrigatória de componentes curriculares centrados na temática *gênero e sexualidade*;
4. Ampliar a relação entre universidade e escola de forma articulada com os coletivos institucionais e civis organizados voltados para o trabalho com gênero e sexualidade.

Espaço de Diálogo 8 – Legislação do Ensino e Formação de Professores para Educação Infantil

Encaminhamentos:

1. Encaminhar para Áreas de Conhecimento do CFP a necessidade da constituição de Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre “O Brincar”;
- Como fazer: formulação de uma ordem de Serviço com membros das diversas áreas de conhecimento.
2. Realizar discussões sobre o brincar nas escolas do campo;
3. Elaborar componentes curriculares sobre a alfabetização científica;
4. Composição de uma comissão para elaboração de componentes curriculares sobre alfabetização científica.
5. Dialogar com as diversas áreas de conhecimento das outras licenciaturas;
6. Discutir com outras áreas que o brincar é algo sério no processo de aprendizagem.

Grupo de Trabalho 5 – Sessões de Comunicação

Linguagens e Tecnologias Educacionais

Encaminhamentos:

1. Formação docente para o uso de tecnologias;
2. Mudanças nos currículos das licenciaturas;
3. Articulação entre as disciplinas e a discussão sobre o uso das TIC's.

Resumo dos encaminhamentos dos grupos de trabalho e espaços de diálogo:

Reformulação do Currículos das Licenciaturas com a incorporação de componentes curriculares que promovam a inserção de temáticas relacionadas à formação para o



desenvolvimento do ensino de ciências, de matemática e das humanidades, com componentes pedagógicos cujas ementas apresentem os seguintes pontos:

- * Relações Raciais, Racismo no Brasil, História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Negritude e Educação.
- * Gênero e Sexualidade. Masculinidades e Feminilidades. Identidade de gênero. Transgêneros. Movimentos sociais e a visibilidade GLBT'S. Violência contra mulher. Educação e Diversidade.
- * Novas tecnologias e educação.

Encaminhamentos propostos pelos docentes Adielson Ramos de Cristo, Gilson Bispo, Giovana Temple e Márcia Neves:

1. Necessidade de melhorar o diálogo entre as licenciaturas, na perspectiva da alfabetização científica. Física, Química e Matemática articuladas ao curso de Pedagogia. Reorganização das áreas no interior dos currículos para formação docente na perspectiva de uma cultura científica;
2. Necessidade de articular os currículos com vistas à formação docente na perspectiva de uma cultura científica;
3. Reformulação urgente dos currículos da licenciatura da Universidade, em atendimento às Leis, numa ação coletiva para contemplar os diversos pontos de vistas na construção de um currículo que consiga dar conta de nossa realidade. Esse trabalho deve ser feito junto à PROGRAD;
4. Inclusão e/ou discussão da temática *tecnologia* em nossos currículos.
5. Criação de práticas interdisciplinares;
6. Moção de Apoio à Identidade Docente nos cursos de Licenciatura;
7. Reformulação dos cursos a partir da constituição de currículos que tenham com objetivo a formação dos professores;
8. Moção de Apoio ao PIBID.