



Caderno de Resumos do Simpósio Nacional de Educação: Ciência, Responsabilidade Social e Soberania

ISBN: 978-85-5913-171-0







UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitora
Maria Valéria Costa Correia

Vice-reitor
José Vieira da Cruz

Diretora da Edufal
Lídia Ramires



Comitê Editorial

Anais do I Simpósio Nacional de Educação: Ciência, Responsabilidade Social e Soberania

José Vieira da Cruz
Danielly Bezerra dos Santos
Carlos Fernando Monteiro Tenório

Universidade Federal de Alagoas
<https://sbpc.ufal.br/sbpc-educacao>
Primeira Edição, Dezembro 2018
Copyright © SNE 2018



Coordenação Executiva

José Vieira da Cruz - UFAL (Coordenação Geral)
Alejandro César Frery Orgambide - UFAL
Eliana Silva de Almeida - UFAL
Fábio Guedes Gomes - FAPEAL

Coordenação - SBPC Educação

Sandra Regina Paz - UFAL/Campus A. C. Simões
Marcelo Karloni da Cruz - UFAL/Campus Arapiraca
Thiago Trindade Matias - UFAL/Campus Sertão

Comissão Organizadora - SBPC Educação

Adlany Keliny Barbosa Freire
Agnaldo José dos Santos
Ana Cristina Conceição Santos
Arnaldo Tenório da Cunha Júnior
Carla Taciane Figueiredo
Cleriston Izidro dos Anjos
Danielly Bezerra dos Santos
Deise Juliana Francisco
Edlene Cavalcanti Santos
Edler Oliveira Santos
Edsamy Dantas da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
Elisabeth de Albuquerque Cavalcanti Duarte Gonçalves
Fábia Pereira da Silva
Flávia Jorge de Lima
Guilmer Brito Silva
Leonardo Gomes de Oliveira Luz
Luciana da Conceição Farias Santana
Marcelo Karloni da Cruz
Márcio Ferreira da Silva
Marcius Antonio de Oliveira
Monica Patrícia da Silva Sales
Renata da Costa Maynard
Ricardo Lisboa Martins
Sabrina Ângela França Silva Cruz
Sandra Regina Paz
Silvana Paulina de Souza
Sonia Ferreira Moraes
Thiago Trindade Matias

Coordenação Científica

Adriana Deodato Costa
Aleilson da Silva Rodrigues
Aline Cavalcante de Queiroz
Amanda Rodrigues da Silva
Ana Carolina Faria Coutinho
Gléria
Ana Cristina Conceição
Santos
Ana Katia dos Santos
Analice da Conceição
Leandro da Silva
Anderson de Alencar
André de Lima Moura
Andréa Giordanna Araujo da
Silva
Andreza Fabricia Pinheiro da
Silva
Arlete Rodrigues dos Santos
Santa Rosa
Beatriz Araújo da Silva
Carloney Alves de Oliveira
Carolina Nozella Gama
Cicera Nunes
Clay Ewerthon Alves do
Nascimento
Cleriston Izidro dos Anjos
Crislei de Oliveira Custodio
Cristian Souza de Sales
Cristiane Marcela Pepe
Cristiano das Neves Vilela
Cynara Maria da Silva
Santos
Deise Juliana Francisco
Douglas Carvalho de Amorim
Douglas Henrique Bezerra
Santos
Edlene Cavalcanti Santos
Edson Izidro dos Anjos
Eduardo Lima dos Santos
Elieuzza Aparecida de Lima
Elina Elias de Macedo
Elisangela Leal de Oliveira
Mercado
Eraldo de Souza Ferraz
Fábio Hoffmann Pereira
Fernanda Josirene de Melo
Ferreira
Fernanda Lays da Silva
Santos
Flávia Ferreira da Silva
Rocha
Flávia Ferreira Pires
Flávio Santiago

Geisa Carla Gonçalves
Ferreira
Georgia Sobreira dos Santos
Cêa
Giselly Lima de Moraes
Gonzalo Abio Vírsida
Guilmer Brito Silva
Henrique Costa
Hermenegildo da Silva
Idnelma Lima da Rocha
Ildo Salvino de Lira
Inalda Maria dos Santos
Irailde Correia de Souza
Oliveira
Jairo da Silva Gomes
Jane Marinho da Silva
Japson Gonçalves Santos
Silva
Jasete Maria da Silva Pereira
Javan Sami Araújo dos
Santos
Jordânia de Araújo Souza
Jorge André Paulino da Silva
Jose Aparecido de Oliveira
Lima
José Carlos Tavares Júnior
José Vieira da Cruz
Julio Bispo dos Santos Junior
Júlio Cezar Gaudêncio
Júlio Cezar Gaudencio da
Silva
Kátia Maria Silva de Melo
Laura Cristina Vieira Pizzi
Lavoisier Almeida dos Santos
Leonardo Gomes de Oliveira
Luz
Lidianne Mercia Barbosa
Malta Rocha
Lílian Kelly de Almeida
Figueiredo Voss
Lourenço Lino de Sousa
Lúcia da Graça Cruz
Domingues Amante
Luís Paulo Leopoldo
Mercado
Manoel Santos da Silva
Marcia Buss-simão
Marcos Leandro da Silva
Marcos Ricardo de Lima
Maria Angélica da Silva
Maria Aparecida de Araújo
Lima
Maria Cristina Stello Leite



Maria da Conceição Valença
da Silva
Maria Danielle Araújo Mota
Maria de Fátima Feitosa
Amorim Gomes
Maria do Carmo Gonçalo
Santos
Maria do Socorro Aguiar de
Oliveira Cavalcante
Maria Dolores Fortes Alves
Maria Madalena Zambi de
Albuquerque
Maria Rebeca de Oliveira
Saraiva
Marla Vieira Moreira de
Oliveira
Marta Maria Minervino dos
Santos
Mical de Melo Marcelino
Michele Bulhões de
Mendonça
Michelle Beltrão Soares
Mônica Patrícia da Silva
Sales
Monica Regina Nascimento
dos Santos
Nanci Helena Rebouças
Franco
Neilton Farias Lins
Neiza de Lourdes Frederico
Fumes
Nelma Camelo de Araujo
Nigel Stewart Neves Patriota
Malta
Noadia Iris da Silva

Noélia Rodrigues dos Santos
Paulo Nin Ferreira
Petra Schnneider Lima dos
Santos
Rafael Alexandre Belo
Rafael André de Barros
Rafael Gabriel Assis
Raphael de Oliveira Freitas
Reginaldo dos Santos
Oliveira
Renata da Costa Maynard
Rodrigo Pereira
Rosângela Oliveira Cruz
Pimenta
Rosemeire Reis da Silva
Rosiene Omena Bispo
Sabrina Ângela França Silva
Cruz
Sérgio Coutinho dos Santos
Silvana Paulina de Souza
Solange Estanislau dos
Santos
Stela Miller
Sulemi Fabiano Campos
Tatiana da Silva Calsavara
Teresa Sarmiento
Tereza Cristina
Thainy Kléia da Silva Lira
Thamyris Mariana Camarote
Mandú
Thiago Trindade Matias
Vanessa Sátiro dos Santos
Viviane de Bona
Walter Matias Lima
Yana Liss Soares Gomes



Discurso de Abertura da 70ª Reunião anual da SBPC

Maceió, 22 de julho de 2018 – Centro Cultural e de Exposições Ruth Cardoso

Este é um momento de intensa felicidade da comunidade acadêmica da UFAL, da cidade de Maceió e do Estado de Alagoas, por receber a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e todos participantes deste grande evento científico, social e cultural.

Expresso a importância e o orgulho da UFAL em sediar e correalizar a edição septuagésima da SBPC, não só porque é a Sociedade mais representativa da comunidade científica brasileira com uma trajetória “marcada pela luta pela consolidação de uma cultura científica no Brasil”, mas também pelo significado deste evento em um contexto econômico e político tão adverso por que passa o Brasil. Certamente, seremos palco não só de grandes conferências acadêmicas, cursos, oficinas, exposições, mas, de grandes debates e articulações que apontarão os melhores caminhos, em todas as áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de um país democrático e soberano. “Ciência, Responsabilidade Social e Soberania” é o tema desta edição da SBPC que a Ufal tem a honra de receber pela primeira vez nos seus 57 anos de existência.

Ancorada na contribuição de Gramsci, inicialmente, reafirmamos a “vinculação da ciência às necessidades, à vida, à atividade do homem” (GRAMSCI, 1999, p.174).¹ E assim, o progresso da ciência vincula-se organicamente à história da humanidade, para além do aperfeiçoamento dos instrumentos e do método, cabe a ciência incessantemente a busca da verdade, percorrer o caminho desconhecimento-conhecimento- desconhecimento. A ciência deve ser concebida como uma “categoria histórica, um movimento em contínua evolução” (GRAMSCI, 1999, p.174).

¹ GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

Questiona Gramsci “Mas tudo que a ciência afirma é objetivamente verdadeiro? De modo definitivo? E responde: “Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto” (GRAMSCI, 1999, p.174).

O incognoscível, o desconhecido, condiciona o desenvolvimento de instrumentos e o desenvolvimento da inteligência histórica dos cientistas/pesquisadores individuais. Logo, afirma Gramsci, no início da década de 30 do século passado, em um cárcere do fascismo italiano, “não é possível dizer que uma teoria se estabelece de uma vez por todas [...] Corolário direto de tal posição é a liberdade de pesquisa, reivindicada como fator essencial” (DICIONÁRIO, p. 116).²

Liberdade e autonomia na produção científica são essenciais para a função civilizatória da Ciência e da Universidade.

A Universidade como instituição autônoma e com ética pública é o lócus privilegiado da produção científica, por isso não pode estar a serviço dos interesses do lucro inescrupuloso que podem ameaçar a preservação da vida e do meio ambiente, mas, deve estar comprometida com as necessidades humanas e com os desafios, em todas as áreas do conhecimento, para o bem viver dos povos.

A autonomia universitária é um legado das lutas estudantis de Córdoba que este ano comemora 100 anos, cuja agenda, como a democracia, gratuidade, laicidade, liberdade de cátedra, continua atual frente a um contexto de recrudescimento do conservadorismo e de ameaças à democracia e à liberdade de cátedra.

Observam-se fatos reveladores desta realidade, na atualidade. Seguiremos com alguns exemplos: a proposta da Escola sem Partido que expressa a tentativa de amordaçar o livre debate nas escolas, essência do processo de aprendizagem, retira o contraditório, extinguindo a possibilidade da ciência quando não se problematiza o conhecimento estabelecido. A apologia ao estupro, fortalecendo a cultura da misoginia; o crescimento dos assassinatos pela homofobia, as interpelações à “cura gay”, em desrespeito a população LGBTT; expressões de racismo reveladas nos dados da ONU: de cada dez pessoas assassinadas no Brasil, sete são negras, nesta estatística está Marielle Franco, mulher, negra, criada na favela da Maré, vereadora que foi brutalmente executada no dia 14 de março; intolerância religiosa; louvores ao período da Ditadura Militar, com recentes manifestações solicitando a intervenção militar no país, desconsiderando os horrores por ela praticados contra os direitos humanos mais elementares.

Pesquisadores vêm sendo interpelados pela justiça por causa do conteúdo de suas pesquisas. O caso mais emblemático foi o do professor emérito da Unifesp, Elisaldo Carlini, um dos pioneiros da farmacologia no País, cujas pesquisas possibilitaram o desenvolvimento de medicamentos à base de cannabis sativa, utilizados em vários países para o tratamento de epilepsia e esclerose múltipla. No auge dos seus 88 anos, 50 destes dedicados à pesquisa, em fevereiro de 2018, Carlini foi intimado a depor na polícia, sob a acusação de promover um evento científico cujo conteúdo foi considerado ter “fortes indícios de apologia às drogas.” Houve uma ampla reação da comunidade científica capitaneada pela SBPC.

² LIGUOR, Guido e VOZA, Pasquale (orgs.). Dicionário gramsciano (1926 – 1937). Boitempo, 2017.

Outro exemplo foi a interpelação judicial ao biólogo e pesquisador da Fiocruz, Fernando Carneiro, em novembro de 2017, por divulgar evidências científicas de que agrotóxicos causam danos à saúde da população e prejudicam o meio ambiente. Houve reação da Abrasco, do Conselho Deliberativo da Fiocruz e do Conselho Nacional de Saúde. Contraditoriamente, assistimos tentativas de cercear a divulgação das pesquisas reveladoras dos efeitos perversos do uso dos agrotóxicos no país que é o maior consumidor de agrotóxico do planeta, e, ao mesmo tempo, observarmos que tramitam na Câmara Federal projetos para flexibilizar a Lei dos Agrotóxicos e para obter maior rigidez na regulação da comercialização de produtos orgânicos, resultantes da produção da agricultura familiar.

Neste contexto, não posso deixar de mencionar a condução coercitiva e prisão temporária de 2 reitores, no segundo semestre de 2017, casos em que a Andifes denunciou com veemência. Destaco a prisão do Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, o professor Dr. em Direito, Luiz Carlos Cancellier, cuja humilhação pública causada pela espetacularização do caso, o levou ao suicídio, e, no mês passado, o inquérito foi encerrado sem nenhuma prova ou testemunha a incriminá-lo.

Assistimos no País um processo de Judicialização da política, que não é neutra, a exemplo da prisão do presidente Lula, além de uma judicialização da ciência que também não é imparcial.

Neste contexto, é crucial e atual a afirmação de Florestan Fernandes: “Em nossa época, o cientista precisa tomar consciência da utilidade social e do destino prático reservado as suas descobertas”.

A partir desta assertiva, questiono:

Importa para os cientistas saber os rumos da Petrobrás, seu processo de privatização e de sua entrega aos interesses das empresas transnacionais? Saber o destino dos Royalties do Pré-sal, se são para educação e para a saúde? Saber como a exploração de minérios realizada, em sua maioria, por empresas estrangeiras prejudica os Povos e populações tradicionais? Importar-se com o aquífero Guarani, umas das maiores reservas de água potável do mundo, que está ameaçado pela contaminação do solo por agrotóxicos? Sim, a Ciência e as Universidades não se curvam ao obscurantismo e à heteronomia.

No documento do recente evento comemorativo dos 100 anos de Córdoba, exigiu-se “a autonomia que permita à universidade exercer seu papel crítico e propositivo frente à sociedade sem limites impostos pelos governos do turno, crenças religiosas, mercado ou interesses particulares. A defesa da autonomia universitária é uma responsabilidade incontornável e altamente relevante na América Latina e no Caribe e é, ao mesmo tempo, uma defesa do compromisso social da universidade.”³

Educação e Ciência têm potencialmente uma grande capacidade transformadora. A nação que não investe nestas áreas está fadada a uma nova condição colonial, dependente da ciência e tecnologia produzida por outras nações, funcional ao capitalismo dependente, alimentando a riqueza internacional. Florestan Fernandes, nos seus estudos sobre a economia capitalista dependente, afirma que esta por si só, aprofunda a própria dependência, não conduz à emancipação e a uma efetiva

³ Disponível em [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf). Acesso em 21 de julho 2018

*soberania nacional. Aprofunda a integração do tecido econômico do país aos dinamismos transnacionais do capitalismo, dirigidos de fora e para fora.*⁴

A perda do investimento em Ciência e nas Universidades agrava o cenário de dependência e de inserção subordinada na economia global, atendendo aos interesses dos grandes conglomerados financeiros internacionais, intensificando a heteronomia econômica, tecnológica, científica e cultural do país.

O impacto positivo das Universidades Públicas e da Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento da sociedade brasileira tem sido imensurável.

As Universidades Federais, pela grandeza de suas produções científicas nas diversas áreas do conhecimento - para a exploração de petróleo em águas profundas e descoberta do pré-sal, para a produção de grãos, para o desenvolvimento da indústria, para a construção de hidrelétricas e outras obras de engenharia complexa, na produção de fármacos, no combate a doenças, na atenção à saúde, na área da informática, das telecomunicações, das políticas sociais, da cultura e da arte. E, também, por terem se constituído em trincheiras de defesa dos mais altos valores da humanidade - democracia, direitos humanos e sociais e proteção ao meio ambiente e à vida.

Na área da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), o Brasil tem se destacado, ocupa a 13ª posição entre as nações que mais produzem ciência, apesar do pouco destaque em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), em virtude do escasso investimento das empresas situadas no Brasil. As Universidades Federais têm se destacado entre as melhores, nos recentes rankings internacionais.

Entretanto, a Andifes ressalta que, no momento, esse enorme patrimônio reclama atenção. O aporte, pelo MEC e por agências de fomento, de recursos para custeio, investimento e para a pesquisa científica e tecnológica nas universidades públicas federais apresentou cortes acentuados. A medida ameaça comprometer todo o sistema construído nos últimos anos. Como resultado, laboratórios das universidades estão cancelando projetos, equipamentos e infraestrutura demandam manutenção, equipes de pesquisa estão sendo desfeitas e alguns pesquisadores começam a deixar o país em busca de oportunidades no exterior.

Essa realidade também alcança os institutos federais de educação tecnológica, os institutos de pesquisa voltados para a saúde e para a ciência e tecnologia. Esse cenário preocupa todo o país, pois as universidades e os institutos de pesquisa são responsáveis por 90% da pesquisa produzida no Brasil.

Esta realidade se agravará com os efeitos da Emenda Constitucional nº 95 que congela os gastos sociais por 20 anos, com o objetivo de formar superávits primários para pagamento de juros e amortização da dívida pública. Especialistas apontam que reduzir investimentos públicos só agrava a crise social, política e econômica. Os cortes nas áreas sociais contribuem para aumentar o desemprego, a concentração de renda e o poder das instituições financeiras. A necessidade de sua revogação é premente, sob pena de extinção de todo o legado dos direitos sociais impressos na Constituição Cidadã de 1988.

Inseridas em um ambiente social ainda marcado pela desigualdade e pela exclusão, as universidades federais públicas e gratuitas acolhem alunos de todas as origens sociais, raças e etnias. Mais de 66% dos/as estudantes das IFES pertencem à

⁴ FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro. Zahar. 1973

família com renda per capita de até 1/5 salário mínimo,⁵ e dependem do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanecerem na Universidade. São necessários mais recursos para o PNAES, sem os quais a evasão estudantil se ampliará. É necessário transformá-lo em Lei.

As saídas para o financiamento das Universidades públicas através de cobranças, anunciadas pelo Banco Mundial no documento “Um ajuste justo”,⁶ de novembro de 2017, não condiz com este perfil de estudante. Além disso, o princípio da gratuidade assegurado na educação pública pela Constituição de 1988 deve ser mantido.

O conteúdo deste documento foi criticado pelo presidente da Andifes, Emanuel Tourinho, por não se referir “a acentuada injustiça tributária no país”, e por não recomendar “a tributação de grandes fortunas ou a revogação de desonerações fiscais que favorecem grandes grupos econômicos, medidas que poderiam financiar iniciativas de combate à desigualdade, problema maior da nação.”⁷

Além do ensino de graduação e pós-graduação, as universidades federais incluem 46 hospitais universitários de alta complexidade; clínicas e laboratórios; museus; teatros; cinemas; agências de inovação; incubadoras de empresas de base tecnológica e parques de ciência e tecnologia; complexos esportivos; espaços de direitos humanos; escritórios de assistência jurídica à população carente; serviços de atenção à saúde mental.

Educação, ciência, arte, cultura, esporte e cidadania são resultados diretos do trabalho das Universidades Federais. As Universidades são Patrimônio da Sociedade Brasileira.

As formas de desenvolvimento produtivo, de políticas sociais, de tecnologias e inovação, de produção cultural e artística realizadas no estado de Alagoas, nas últimas décadas, tiveram a influência do conhecimento produzido na Ufal. Além disto, esta instituição é responsável pela formação profissional de muitas gerações. A Ufal é patrimônio do povo alagoano.

Caminhando para o final, expressei publicamente o meu agradecimento ao vice-reitor José Vieira, coordenador local do evento, que tem desenvolvido um trabalho brilhante, com uma equipe que tem se dedicado integralmente. Vieira não tem medido esforços para a construção de um evento desta magnitude.

Agradeço aos gestores da Ufal, à Comunidade Universitária – docentes, Técnicos-administrativos e estudantes.

Agradeço ainda o apoio do Ministério da Educação, do Governo do Estado de Alagoas, da Prefeitura Municipal de Maceió, do IFAL, UNEAL e UNCISAL, SEBRAE e de outras instituições e órgãos que colaboraram com o êxito do evento. Agradeço a diretoria nacional da SBPC, sua equipe executora, especialmente, ao presidente, professor Ildeu de Castro Moreira por estarmos juntos nesta realização.

Enfim, em tempos de crescimento de senso comum em torno de ideias que se colocam na contramão do avanço da democracia e dos direitos humanos e sociais,

⁵ ANDIFES. IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação Disponível em <http://www.andifes.org.br/iv-pesquisa-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao/>. Acesso em 21 de julho de 2018.

⁶ Disponível em <https://www.worldbank.org>. Acesso em 21 de julho de 2018.

⁷ Disponível em <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-sao-mais-eficientes-que-o-banco-mundial/>. Acesso em 21 de julho de 2018

trago mais uma vez Gramsci quando destaca “a importância da Ciência na organização de cultura, e, assim, com capacidade de ‘unificar’ a concepção de mundo necessária para romper o senso comum”. A ciência precisa chegar aos homens [e às mulheres] massa.

Que este encontro que segue nos próximos dias, fomenta em cada um de nós a coragem de continuarmos na luta pela Ciência e pela educação pública de qualidade socialmente referenciada!

Concluo com Nise da Silveira, alagoana, médica psiquiatra, que enfrentou o conservadorismo de uma época com a arte no tratamento psiquiátrico: “Não faz parte do meu vocabulário a palavra recuar, deve-se sempre ir em frente. Anda-se para o futuro.”

Que o futuro do Brasil seja soberano e democrático a serviço dos interesses do povo brasileiro!

Muito Obrigada!

Maria Valéria Costa Correia

Reitora da UFAL



SBPC 2018 em Alagoas: Um Momento de Agradecimentos

(Discurso adaptado)

Maceió, 22 de julho de 2018 – Centro Cultural e de Exposições Ruth Cardoso

Na noite de 22 de julho de 2018, um típico domingo de inverno em nossa bela Maceió, inicio minha fala agradecendo àqueles e àquelas que estão ajudando a construir este significativo e decisivo evento para a ciência, para a educação e para a sociedade brasileira.

Em particular, gostaria de lembrar o momento atual do país. Tempos de incertezas, indefinições e crises de valores. Tempos igualmente incertos e desafiadores para aqueles que se aventuram no fazer científico, pedagógico e cultural.

Em meio a esse desafio – e apesar do volume de informações que temos à disposição nas diferentes formas de comunicação disponíveis –, explicar o que é a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) não tem sido tarefa das mais simples. Afinal, apresentar uma jovem senhora de 70 anos, que desde 1948, dentre seus objetivos, reúne outras 142 sociedades científicas, discute políticas públicas e promove Reuniões Anuais em diferentes estados e, alternadamente, em diferentes regiões do País é, ao mesmo tempo, um grande desafio e aprendizado.

Se por um lado reafirmar que a Reunião Anual da SBPC, na sua edição de número 70, é o maior evento científico do Brasil é muito instigante; por outro lado, liderar a organização desse momento que envolve e articula vários outros eventos é um exercício engenhoso e provocador, sobretudo no contexto inédito que é o acontecimento em Alagoas.

Que o digam os membros da SBPC Educação, prévia que antecedeu a abertura deste evento, entre os dias 19, 20 e 21 de julho. Pensado inicialmente para Maceió, sob a coordenação da Pró-reitora de Graduação, a professora Sandra Regina Paz, o evento logo foi estendido para o Campus de Arapiraca, sob a coordenação do professor Marcelo Karloni, e para o Campus do Sertão, sob a coordenação do

professor Thiago Trindade. Campi distantes cerca de 300 quilômetros um do outro, mas que realizaram o evento com a mesma intensidade e entusiasmo.

A concretização da subatividade nos três campi da UFAL vai ao encontro de como tem se construído a atuação da nossa universidade, de ordem socialmente referenciada e atenção aos impactos sociais das ações pensadas neste espaço. Nesse sentido, promover a SBPC Educação do Sertão ao Litoral e do Litoral ao Sertão nos pareceu a melhor maneira de fazer a SBPC e a universidade alcançarem as comunidades alagoanas. A ideia de se estender pelos três campi da UFAL se fundamentou, basicamente, na experiência de realização do Caiite 2016 como estrutura multicampi, e na necessidade de aproximar mais não apenas a Secretaria de Estado da Educação, mas também as Secretarias Municipais de Educação, o que permitiu a inclusão dos órgãos das cidades de Maceió, Arapiraca e Delmiro Gouveia. Na prática, todo esse esforço e cuidado se mostraram bastante exitosos.

Em geral, a SBPC Educação tem-se dado normalmente em espaços diferentes de onde ocorrem as edições das Reuniões Anuais da SBPC, não composta por apresentação de pôsteres. Entretanto, a nossa construção acolheu a necessidade de dar visibilidade à apresentação das pesquisas e relatos produzidos para exposição nos momentos estruturados como 'sessão de pôsteres'. Foram consideradas as contribuições dos coordenadores e equipes de cada campus da UFAL, além do número bastante significativo de inscrições no evento – cerca de 2.500.

Ao final dos três dias, com mais de 350 submissões ao longo do período de pré-evento, a comissão da SBPC Educação pode contabilizar o total de 270 resumos expandidos apresentados nos três campi da UFAL, envolvendo cerca de 130 avaliadores.

Realizar um evento dessa monta, e pela primeira vez em Alagoas, só foi possível a partir de uma soma de esforços e alinhamentos. Posso afirmar que foi construída uma agenda, entre as várias instituições parceiras, que abraçou o evento e a UFAL, local de realização da SBPC 2018 em Alagoas.

Essa agenda nos possibilitou enfrentar os limites de orçamento e de financeiro que têm atingido o setor público e privado. Como dizem os pescadores: “o mar não está bom para a pescaria”. E um oceano de dificuldades foi contornado com criatividade, esforço e dedicação.

Designado pela professora Maria Valéria Costa Correia, Magnífica Reitora da UFAL, que depositou em nós a confiança para assumir a coordenação do evento – a quem agradeço também pela relação de respeito e de companheirismo que partilhamos nos últimos três anos dessa jornada de gestão –, iniciamos a navegação para a realização deste evento em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em julho de 2017.

Naquela oportunidade, tivemos o primeiro contato com o professor Ildeu de Castro, então Vice-presidente da SBPC, e que logo assumiu a presidência da entidade, substituindo a professora Helena Nader.

Um ano antes, em julho de 2016 em Porto Seguro-BA, é preciso resgatar, registrar e reconhecer que o professor Fábio Guedes, presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), junto com o professor Leonardo Viana, um dos coordenadores da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da UFAL, com a chancela do Governador do Estado e de nossa Reitora, captaram a vinda da SBPC para Alagoas em 2018.

Essa, portanto, não foi e não poderia ser uma navegação solitária e temerária. Ela foi construída a várias mãos, mentes e corações. Por isso, precisamos agradecer: ao Instituto Federal de Alagoas (Ifal), na pessoa do Reitor Sérgio Teixeira; a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), na pessoa do Reitor Jairo Campos e do Vice-reitor Clébio Araújo; a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), na pessoa do Reitor Henrique Oliveira; ao Centro Universitário Cesmac, na pessoa do Vice-reitor Douglas Aprato; e do Centro Universitário Tiradentes (UNIT), na pessoa do Reitor Dário Arcanjo.

Precisamos agradecer, também, ao Sebrae, nas pessoas do seu Presidente Nacional, Vinícius Lages, e do Superintendente do Sebrae Alagoas, Marcos Vieira; à GEAP; ao Escritório de Projetos da SBPC, na pessoa de Antonio Medeiros e de Josy Mendes; e à Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes), na pessoa de seu Vice-presidente, Gérson Guimarães.

Agradecemos, ainda, de forma especial: à Prefeitura de Maceió, na pessoa do prefeito, Rui Palmeira, à sua Secretaria de Educação, na pessoa da também Reitora Honorária, Ana Dayse Dorea, e à Chefe de Gabinete, Juliana Vergetti.

Ao Governo do Estado, na pessoa do Governador Renan Filho, ao Presidente da FAPEAL, Fábio Guedes, à Secretaria da Ciência e Tecnologia, na pessoa do também Reitor Honorário Rogério Pinheiro, e na Secretaria de Estado da Educação, representada por Laura Souza.

Ao Ministério da Saúde, representado na solenidade pelo Secretário Marco Fireman.

Ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Comunicação, representado pelo Presidente da CNPq, Mario Neto Borges.

E ao Ministério da Educação, na pessoa do Ministro Rossieli Soares da Silva, e dos Secretários Paulo Baroni e Mauro Luiz Rabelo.

Agradeço também às demais instituições e autoridades que, de alguma forma, contribuíram para realizar este evento.

Preciso agradecer também: a todos os servidores da UFAL, docentes e técnicos, que estão tornando este evento possível e a UFAL um ambiente mais agradável, dinâmico e socialmente referenciado. Em representação a todos os servidores e servidoras da nossa Universidade, expresso minha homenagem à Carla Andrade, secretária do Gabinete da Vice-reitoria (GVR), Berenice Pimentel, servidora da PROPEP, e Camila Fialho, servidora da ASCOM. Aos monitores, o reconhecimento pela garra, proatividade e entusiasmo.

Meu agradecimento especial ao presidente da SBPC, Ildeu de Castro Moreira, e à toda a sua equipe.

Obrigado a todas e a todos envolvidos com a 70ª Edição da Reunião Anual da SBPC. E que, com é o tema “Ciência, Responsabilidade Social e Soberania”, possamos contribuir para repensar os destinos do nosso País.

Bem-vindos à Alagoas! Bem-vindos à UFAL! Bem-vindos à SBPC 2018!

José Vieira da Cruz

Vice-reitor da UFAL



SBPC Educação: uma experiência singular

Foi um privilégio para a Pró-reitoria de Graduação da UFAL organizar a SBPC Educação, com o objetivo de dialogar, debater e problematizar o objeto educação, partindo do entendimento sobre as relações entre Ciência, Responsabilidade Social e Soberania, tema de envergadura notória, sobretudo em tempos de obscurantismo, com fortes traços de ameaça aos princípios republicanos básicos da modernidade: o projeto de civilidade, justiça social e democracia. Não são apenas ameaças que nos preocupam, mas o anúncio de reformas educacionais que ceifam direitos conquistados e obliteram políticas educacionais em andamento. Mais do que ameaçar, portanto, as reformas anunciadas pretendem silenciar vozes, domesticar corpos, aniquilar identidades e diferenças. Cria um ambiente que segrega o pensamento crítico, criativo e transformador dos atores pedagógicos que fazem a educação no Brasil, e, de modo muito específico, os que atuam no âmbito da escola de educação básica.

A realização desse evento se concentrou no cerne do debate sobre a educação pública; as restrições de gastos públicos e as ameaças aos princípios democráticos, os quais também têm efeitos sobre a responsabilidade social e a soberania nacional e, por conseguinte, sobre a autodeterminação de nosso povo. O evento abriu a possibilidade dos participantes discutirem as necessidades e desafios de professores e professoras da educação básica ao tomarem uma posição sobre essa problemática, enfatizando a imbricação dos diversos níveis de ensino (educação básica e ensino superior) com as diversas áreas de conhecimento e em articulação com o tema geral da 70ª edição da SBPC.

Os temas das mesas e minicursos foram diversos e trataram da Escola Sem Partido, da Reforma do Ensino Médio, das metodologias de produção e sistematização do conhecimento, formação de professores – sua autonomia intelectual e formação de

si, financiamento da educação, Base Comum Curricular, Educação infantil, fundamental, Educação Ambiental, Experiências Exitosas nas secretarias de Educação - dentre tantos outros temas atuais, que impactam o cotidiano escolar, nas práticas, na cultura escolar e na formação de professores.

A sessão de pôsteres da SBPC Educação foi um dos momentos mais significativos dessa subatividade, foram mais de 260 trabalhos apresentados, demonstrando o potencial de pesquisa, produção e socialização do conhecimento da área educação. Para realização desse magnífico evento, que pela primeira vez na história da SBPC Nacional se realizou simultaneamente em formato multicampi e com apresentações de trabalhos para posterior publicação, a organização contabilizou a participação de mais de 600 professores participantes advindos das redes municipal e estadual nas três cidades dos campi da UFAL, com mais de 100 atividades realizadas ao todo, além da excelente procura pela apresentação de banners, com mais de 360 resumos expandidos submetidos. Oportuno registrar, ainda, o papel significativo que desempenharam os professores do Centro de Educação da UFAL na organização e estruturação das temáticas que compuseram a comissão, além da parceria institucional das Secretarias de Educação do Município de Maceió (SEMED/AL) e de Estado da Educação (SEDUC/AL), na mobilização dos professores e incentivos a sua participação.

Por fim, parabenizamos o núcleo da SPBC Nacional, por compreender a relevância da educação articulada a um projeto de desenvolvimento científico, tecnológico e de soberania social, e ressaltamos o papel formativo da SBPC na Educação na formação de pensadores, intelectuais críticos e cientistas da Educação.

Sandra Regina Paz

Pró-reitora de Graduação da UFAL



Educação infantil



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Cleia da S. Lima^{1*}, Manoel S. da Silva²

1. Estudante de Pedagogia da UAB, Centro de Educação - UFAL

2. Estudante de Pedagogia da UAB, Centro de Educação - UFAL

*cleialima5@gmail.com

Resumo:

As crianças se desenvolvem no brincar, porque é na brincadeira do universo infantil que as fantasias são criadas e elas descobrem o mundo e as pessoas, estabelecendo uma interação com o contexto social ao qual estão inseridas. Dessa forma, este artigo tem como objetivo compreender como a brincadeira auxilia no processo de interação e construção do conhecimento infantil e a importância do professor mediador nas atividades de jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada em Vygotsky (1998) e Kishimoto (2006) onde verificamos que o brincar de qualidade também faz parte de uma aprendizagem prazerosa e não somente para objeto de lazer. Respondemos as nossas inquietações sobre as dificuldades de compreensão quanto ao brincar em sala de aula, proporciona a criança a estabelecer regras constituídas por si e em grupo, deste modo, no brincar, a criança também estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento.

Palavras-chave: Professor mediador; Desenvolvimento; Práticas de ensino.

Introdução:

Desde a infância até a alguns momentos da fase adulta, o brincar faz parte do processo de aprendizagem, independentemente da idade, a brincadeira está inserida como elo de objeto de conhecimento com a aprendizagem, motivo o qual o brincar em sala de aula é importante e relevante para aquisição da aprendizagem significativa.

É brincando num contexto social que a criança aprende, relaciona, interage e se expressa, estabelecendo relações de novas aprendizagens e experiências de forma bem espontânea. É por estar inserido no social que a criança interage seja com o brinquedo, com o ambiente ou com o professor mediador, é esta mediação interativa que faz com que a aprendizagem seja criativa, estimulante e de qualidade para o mundo ao redor da criança.

Levando em consideração esses aspectos, a abordagem do tema nasce da inquietação em compreender as contribuições da prática de interação social para desenvolvimento, aprendizagem infantil e a importância da mediação do professor como facilitador no processo de construção do conhecimento através desse brincar.

Vygotsky (1989) foi um dos precursores ao assinalar a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento mental da criança, enfatizando que o mesmo comporta dois níveis de desenvolvimento, ou seja, o nível de desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas e a zona de desenvolvimento proximal, onde a solução do problema é alcançada sob a ação de um mediador.

Para Kishimoto (2002) uma característica marcante na infância é a grande intensidade da atividade motora e a fantasia que acontece nesta etapa, permitindo à criança reconhecer e controlar progressivamente o próprio corpo, ampliando suas possibilidades de interação com o meio que a cerca.

Então, o brincar se constitui o mundo da cultura infantil com possibilidades de imaginação, jogos, movimentos tornando-se uma característica da criança a qual as instituições devem valorizar e os educadores em mediar e favorecer atividades de construção da corporeidade, respeitando o período do desenvolvimento de cada criança.

Com isso, a mediação do professor torna-se muito importante no ato das brincadeiras, por ser um aprender lúdico e com prazer, ele poderá observar e iniciar uma construção de métodos para o pleno desenvolvimento infantil em suas capacidades disponíveis nas brincadeiras, sejam elas em linguagens corporais ou sociais.

Metodologia:

A metodologia utilizada para realização deste estudo teve como base a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo com intuito de alcançar os objetivos propostos. Optamos pela pesquisa qualitativa por possibilitar ao pesquisador um detalhamento preciso dos significados apresentados pelos sujeitos entrevistados. Para Lakatos e Marconi (2009, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. E percebemos que é por meio desta que poderemos ter compreensão mais detalhada do objeto em estudo.

Foi feita uma pesquisa de campo para coletar dados e obter respostas e observar os fatos em sala de aula de um CMEI. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram de observação e entrevista, a primeira realizada com propósito de compreender como acontece a aprendizagem infantil por meio de interação dos jogos na educação infantil.

Para coletar dados, a entrevista foi o segundo instrumento aplicado por possibilitar ao pesquisador a obtenção de dados reais, Lakatos e Marconi (2009, p. 278), afirmam que o objetivo da entrevista “é a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”.

A pesquisa foi realizada num Centro Municipal de Educação Infantil, localizada no interior de Alagoas, duas professoras de educação infantil participaram da pesquisa, houve critério de inclusão dos participantes sendo necessário obter curso em Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, ter capacidade de responder as perguntas e ser efetiva no município e no CMEI pesquisado.

A participação foi de forma voluntária e consciente, para análise dos resultados e garantia de sigilo das informações prestadas pelas colaboradoras na pesquisa, elas serão identificadas por nomes fictícios: Maria e Joana.

Resultados e Discussão:

As brincadeiras são atividades realizadas na educação infantil para serem usadas como estímulos na construção do conhecimento infantil, além de ser uma importante ferramenta na aquisição e desenvolvimento de habilidades prazerosas possibilitando à criança a construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, o educador deve mediar as atividades do brincar com atividades de ensino, porque a criança aprende e se desenvolve através deste instrumento pedagógico.

Nesse sentido, perguntamos as colaboradoras sobre o que elas compreendiam sobre as interações no processo de ensino aprendizagem.

- 1- Possibilita as crianças a interagir suas linguagens naturais sendo um processo necessário na educação infantil. (Maria)
- 2- As interações entre elas fazem adquirir experiência, organizar estratégias para o pensamento e produz conhecimento na infância. (Joana)

Percebemos que elas compreendem o quanto é importante o brincar na educação infantil e que através dele as crianças vão interagindo, socializando, possibilitando desenvolvimento cognitivo com o que é trabalhado em sala de aula.

Nesse direção, questionamos sobre o papel do mediador nos jogos e brincadeiras e percebemos que ambas tiveram respostas aproximadas por entender que a mediação contribui para o desenvolvimento cognitivo e a socialização das crianças, observe as falas a seguir:

- 1- O professor mediador será a ponte entre a criança e o objeto de conhecimento, ele apenas organiza e propicia o espaço e as situações de aprendizagem. (Maria)
- 2- O professor mediador será o articular entre a criança e o objeto de conhecimento, ele organiza os recursos e as capacidades afetivas além das situações de aprendizagem. (Joana)

Quando se trata do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil as professoras defendem uma prática educativa na infância que tenha como centro a brincadeira, Vygotsky (1998), discorre, o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) diz que, a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos. Em cada situação que a criança vive, ela realiza aprendizagens e estas estão capacitando-as para novas aprendizagens, portanto não se pode aceitar a “preparação para as aprendizagens”, porque aprendemos na vida e para a vida.



Conclusões:

Com este artigo constatamos como a brincadeira auxilia no processo de interação e construção do conhecimento infantil e como o professor mediador nas atividades de jogos e brincadeiras tem um importante papel nesse processo.

O resultado demonstrou que o CMEI pesquisado valoriza o brincar como desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo e os colaboradores mediam as brincadeiras para que as crianças brinquem em equipe solucionem os problemas, aprendendo a se relacionar e ter seu próprio ponto de vista.

Ao finalizar podemos afirmar que a criança aprende enquanto interage, enquanto brinca, compartilhando uma aprendizagem para a vida inteira.

Referências bibliográficas

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 5 Ed. São Paulo: Altas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE COITÉ DO NÓIA

Klísia Layane Bastos Silva^{1*}, Renata da Costa Maynard²

1. Estudante de Pós-Graduação do Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca

2. Pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas

*layane_bsilva@hotmail.com

Resumo:

O referido trabalho trata de um recorte de pesquisa realizada para o Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. O mesmo teve como objetivo investigar a importância da brincadeira na Educação Infantil, bem como verificar se ela está presente na pré-escola investigada e identificar como é compreendida neste espaço: como um fim em si mesmo ou com a finalidade de aprendizagem de conteúdo. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de crianças de 3 a 4 anos, Foram realizadas três sessões de observação perseguindo-se os objetivos propostos. Como resultados, foi possível constatar que a brincadeira está presente no contexto da pré-escola, e que as crianças sempre encontram uma forma de brincar, embora exista uma tendência de escolarização, devido a fatores que inclui a formação da maioria dos professores. Ainda assim as crianças subvertem ordens institucionais adultas e realizam o que mais gostam em idade de educação infantil, que é brincar.

Palavras-chave: Criança; Brincar; Pré-escola.

Introdução:

Pesquisar sobre o brincar requer despir-se de uma compreensão desta atividade enquanto mera recreação ou gasto de energia ou ainda repensar o lugar secundário que esta atividade ocupa nos espaços de creche e pré-escola, visão essa empobrecida, tendo em vista que brincar é uma ação intrínseca na criança, motivada pelo meio social e na relação com os pares.

Nos espaços de creche e pré-escola, tal atividade deve ter, por parte dos professores, uma intencionalidade pedagógica, de modo que este compreenda sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, proponha tempos livres do brincar entre as crianças dentro das rotinas estruturadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), afirmam que a educação infantil deve ter como eixo norteador de suas práticas as brincadeiras e as interações, dando a estas ações das crianças a devida importância enquanto propulsoras da construção da sua identidade e de seu desenvolvimento. Na perspectiva apontada pelas DCNEI (BRASIL, 2009) compreende-se a criança como ativa, imaginativa, competente, que compreende o mundo, as pessoas, as regras sociais, os papéis existentes e as relações através da brincadeira e da interação com os pares, de modo a compartilhar e negociar significados culturais. O estudo se apoia em referenciais teóricos como Kishimoto (2010), Wallon (2007), Corsaro (2011), Brougère (apud HADDAD, 2012), Bomtempo (1999), Wajskop (1995), Carvalho e Pedrosa (2002) e Maynard (2010). Por este viés, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância da brincadeira na Educação Infantil a partir da observação de uma turma de crianças com idades de 3 a 4 anos, em uma instituição pública municipal de Coité do Nóia-AL. Objetivou ainda verificar se a brincadeira livre está presente nas atividades do cotidiano da pré-escola investigada; identificar como a brincadeira é compreendida neste espaço: como um fim em si mesmo ou com a finalidade de aprendizagem de conteúdo e verificar elementos culturais presentes nas brincadeiras das crianças. A relevância da mesma está em problematizar o lugar que o brincar tem encontrado na educação infantil bem como o papel do professor enquanto promotor de espaços livres de brincar dentro das creches e pré-escolas.

Metodologia:

A investigação aqui descrita utiliza instrumentos de recolha de dados que são comuns na perspectiva da pesquisa com crianças, a exemplo da observação, a imersão no campo de

investigação, bem como a captura da perspectiva das crianças em sua inteireza, enquanto sujeitos principais de investigações.

O contexto desta investigação é a educação infantil, dentre tantos outros contextos de que a criança faz parte. Entende-se a pesquisa dentro de um contexto, sendo este “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. [...] o mundo aprendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 21). Desse modo, o estudo aconteceu em uma instituição de educação infantil do município de Coité do Nóia, Alagoas em uma turma de crianças de pré-escola, com idades de 3 a 4 anos.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto nesse estudo investigar a importância da brincadeira na educação infantil foram realizadas 3 sessões de observação na turma de crianças, no turno matutino. Cada sessão de observação teve uma duração média de 1 hora e aconteceu em diversos momentos da rotina diária: atividades na sala de referência, na hora do recreio, dentre outros momentos livres e dirigidos pela professora. Foi utilizado o recurso de diário de bordo para registro do observado, detalhando-se falas, expressões, comportamentos e quaisquer acontecimentos considerados relevantes. Após a coleta dos dados, estes foram transcritos em detalhes contendo falas, expressões, a partir do interesse proposto no estudo a fim de trazer as agências das crianças nas brincadeiras e o quanto nestas atividades livres elas revelam aspectos sobre como compreendem o mundo, as pessoas e como compartilham significados e constroem cultura. Em seguida, foi realizada análise microgenética com base nos pressupostos teóricos que embasaram o estudo e nos objetivos mencionados.

Entende-se que é necessário investigar sobre/com as crianças aguçando o olhar, permitindo enxergar de maneira sensível para além da perspectiva adultocêntrica, mas aquilo que ela nos mostra nas suas diferentes formas de se comunicar. Desse modo, a brincadeira é o lugar por excelência para entender sobre seus mundos e a observação, o recurso mais eficaz para tal.

Conforme Wallon (1941/2007), a observação é um instrumento rico para se levantar questões e problemas passíveis de serem investigados, pois não se limita à pura constatação. Observar implica perceber contradições, conflitos presentes nos diferentes momentos da evolução da criança, pressupondo uma investigação sistemática, com escolhas orientadas, um olhar com direção específica.

Resultados e Discussão:

O interesse em investigar sobre o referido tema surgiu, a princípio, ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, bem como através do contato com disciplinas do curso que eram específicas da área da infância. O estágio ocorreu em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Arapiraca-AL. Com uma proposta de observação de uma turma de pré-escola para o desenvolvimento de um projeto de intervenção, chamou a atenção perceber que as crianças brincavam livremente em alguns momentos, porém, na maioria deles, as brincadeiras eram direcionadas por adultos, ou quando livres, as ações dos professores davam indícios de que estes as reconhecem apenas como recreação e passatempo, excluindo o seu real propósito de atividade livre, espontânea e que contribui para construção da autonomia da criança e para a criação de cultura.

Com a finalização desta etapa, alguns questionamentos foram levantados no intuito de compreender melhor como a brincadeira está (ou não) presente na rotina diária proposta pelo professor da educação infantil, e se a tendência a suprimi-la da rotina diária da educação infantil ou de compreendê-la como passatempo foi algo específico da experiência do estágio em Arapiraca ou se tal tendência é algo maior. Dentre os questionamentos que aguçaram o interesse em continuar investigando sobre a problemática apresentada estão: a brincadeira da criança está presente na rotina diária da educação infantil? Se está, como ela aparece? Como atividade lúdica para aprendizagem de conteúdos? Como atividade livre com um fim em si mesma? Como momento de as crianças relaxarem, gastarem energia? Que compreensão as ações de professores revelam sobre a brincadeira da criança nos espaços institucionais de creche e pré-escola? Diante de tais questões, surge a pergunta maior que guiou esse trabalho: qual a importância da brincadeira na educação infantil?

Os dados da presente investigação revelaram que, mesmo quando as professoras propõem atividades escolarizantes, as crianças brincam com seus pares, criam enredos ricos e elaborados, tomam decisões, assumem papéis a partir do que compreendem por tais papéis no meio social. Verificou-se que as crianças tendem a brincar, porém, suas brincadeiras são

sempre limitadas e interrompidas pelo adulto, sendo um dos motivos pelo qual isso ocorrer porque as crianças estão a todo o momento em um espaço inadequado, interagindo de maneira controlada, pois a educadora enfatizava sempre que eles deveriam brincar sentados e cada um em sua cadeira, “sem atrapalhar os demais”. Nas brincadeiras observadas também estão presentes a posse pelos objetos do outro e a rica negociação em função de tal posse, o que também é constitutivo do processo de desenvolvimento pelo qual a criança passa.

Nessa perspectiva, corroborando com os dados encontrados no estágio, constatou-se que a brincadeira estava presente na rotina, entretanto, em função de outras atividades escolarizantes. Quando livre, verificou-se que não havia uma compreensão clara pela educadora da importância de observá-las nestas atividades, bem como não foi possível ver momentos em que esta ofertava materiais para enriquecer a brincadeira, ou que tenha participado junto com as crianças. Dados como este também foram encontrados em Maynard (2010).

Outro dado que merece reflexão é a capacidade da criança de utilizar os critérios propostos por Brougère (apud HADDAD, 2012) na brincadeira, pois estas tomaram decisões, se comunicaram para além da linguagem verbal, criaram regras para cada enredo do faz de conta e brincaram pela motivação que há nelas para isso. Observou-se ainda o quando estas reproduzem de maneira interpretativa o mundo adulto (CORSARO, 2011), criando culturas próprias e singulares.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a brincadeira é um rico meio de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (CARVALHO E PEDROSA, 2002) e que necessita ser o eixo na educação infantil e privilegiado todos os dias na rotina das creches e pré-escolas, pois é a partir dele que conhecemos as crianças que, durante muito tempo, foram investigadas a partir do que o adulto pensava sobre elas.

Conclusões:

Considerando os objetivos que guiaram o presente estudo sobre a importância da brincadeira na educação infantil, o referencial teórico adotado o trabalho e ao retomar os questionamentos iniciais à pesquisa, conclui-se que, através das observações foi possível perceber que o brincar está presente no contexto da pré-escola, pois as crianças sempre encontram um jeito para tal ação, mas ainda não é compreendido pelos adultos na sua essência, como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Através desta experiência no campo, ao observar as crianças especialmente nos momentos de brincadeira foi possível perceber as suas agências, o quanto estas negociaram com seus pares, tomaram decisões, expressaram suas vontades, representaram o contexto no qual estão inseridas, através das imitações, da riqueza da interação entre elas. Reconhece-se aqui o papel do brincar como propulsor do desenvolvimento na primeira infância e que este não está apenas fora do espaço institucional, mas que deve estar presente na vida das crianças, e a creche e a pré-escola fazem parte da vida destas, especialmente por ser muitas vezes o único lugar em que as crianças têm a oportunidade de estar entre pares.

É necessário que o brincar faça parte da rotina da pré-escola como parte integrante do planejamento, sendo reconhecido como ponto de partida de toda e qualquer ação desenvolvida com a criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola devem proporcionar momentos de espontaneidade, de criação, promoção de espaços e materiais para a brincadeira livre, pois o brincar possibilita que as crianças se tornem autônomas, capazes de lidar com seus próprios sentimentos, com conflitos existentes, com a reprodução da cultura interpretativamente, com a manutenção da cultura lúdica infantil, além de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento, à medida que possibilita lidar com todas as emoções, exercitar a autonomia e se constituir como sujeito.

Assim como a experiência do estágio, estar novamente em campo para observar o lugar da brincadeira na educação infantil permitiu refletir a necessidade de formação continuada dos professores, reorganização de propostas pedagógicas de creches e pré-escolas que tragam o brincar como eixo não apenas em documentos, mas como efetivação do proposto nas DCNEI (2009) e já revelado através de pesquisas desde o final da década de 90. Espera-se que esse trabalho contribua para que professores e educadores da infância possam refletir sobre a importância desta atividade intrínseca da criança e que traga um novo olhar, ou instigue novas investigações sobre o brincar.



Referências bibliográficas

- BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar**. Psicologia Escolar e Educacional, Abrapee /São Paulo,v.III,n.1,p.61-69,1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB 01/1999, aprovado em 11 de novembro de 2009.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.
- HADDAD, Lenira. **A Brincadeira da Criança para Gilles Brougère: Suas Características e Seu Lugar na Educação Infantil**, CEDU/UFAL, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento - Perspectivas Atuais**, Belo horizonte, novembro De 2010.
- MAYNART, R. C. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. In: **Cad.Pesq.** , São Paulo, n.92,p.62-69,fev. 1995.
- WALLON, Henri. O brincar. In: **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 54-70, 2007.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leidjane da Silva Nascimento¹, Graziela da Silva Soares², Sthefane Katarinne de Lima Gusmão^{3*}

1. Estudante de Pedagogia, Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA

2. Estudante de Psicologia, Centro Universitário CESMAC

3. Estudante de Psicologia, Centro Universitário CESMAC

*sthefanegus@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho pretenderá mostrar que a atividade de contação de histórias dentro e fora de sala de aula é uma importante estratégia tanto para o plano pedagógico quanto para a linguagem oral, escrita e leitura dos alunos. Fazendo entender que as contações fortalecem vínculos sociais educativos e afetivos, tendo grande importância para o desenvolvimento da criança e estimulando a oralidade, criatividade, e gosto pela leitura. Tornando-se fundamental para transmitir conhecimentos e valores, e no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem. Contar história é saber criar um ambiente de encantamento, por elas são repassados costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão, além de ampliar o contato do aluno com o livro, expandindo seu universo cultural e imaginário. Fazendo com que esse educador torne a contação de história uma fonte de prazer, conhecimento, ao qual o lúdico se torna um caminho estimulante para leitura e formação de uma geração leitora.

Palavras-chave: Leitura; Desenvolvimento; Lúdico.

Introdução:

O presente trabalho pretenderá mostrar que a atividade de contação de histórias dentro e fora de sala de aula é uma importante estratégia tanto para o plano pedagógico quanto para a linguagem oral, escrita e leitura dos alunos. Contar história é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, por elas são repassados costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão, além de ampliar o contato do aluno com o livro, expandindo seu universo cultural e imaginário. Com o passar dos anos as novas gerações estão vivendo em um mundo onde as tecnologias têm tomado grande espaço no cotidiano dos seres humanos, independente de idade, o que vai gerando cada vez menos contato com os livros, com o mundo da imaginação, a criatividade e o encantamento pelas histórias tem diminuído. Tornando um grande desafio para os educadores de tornar a leitura um momento prazeroso e rotineiro.

Quando o educador está preparado e prepara o seu ambiente, considerando a faixa etária, falando sempre com clareza e preocupando-se também com a entonação de voz e a postura do corpo., começando e concluindo as histórias com a utilização de acessórios e utensílios como, fantoches e outros meios para focar a atenção e curiosidade da criança, faz com que aquela história tome rumos extraordinários na imaginação. A ação de contar histórias não tem somente o caráter lúdico dentro do espaço escolar, mas exercita muitas vezes momentos estanques, enriquecendo a prática docente e promovendo conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

De acordo com a pesquisa qualitativa bibliográfica, nota-se que a contação de histórias é uma metodologia fundamental para o desenvolvimento, crescimento, amadurecimento e aprendizagem do aluno, agregando de forma significativa o desempenho escolar a partir da educação infantil. Pois é com essa contação que antecede a leitura que vai estimular, desenvolver e melhorar o desempenho escolar, respondendo as necessidades do aluno, havendo seu bom desempenho tanto na escola quanto no contexto de vida, pois ela tem o “poder” de abranger todos os aspectos, sejam eles: cognitivos, físicos, psicológicos morais ou sociais, gerando o maior desenvolvimento perceptivo no aluno.

Metodologia:

Esse trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica de diversos autores que analisam a contação de histórias como recursos indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil nos seus mais diversos contextos. Foi feito um

levantamento bibliográfico sobre a literatura, constando os inúmeros benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento saudável e pleno da criança. Diante do exposto pode-se concluir que as narrativas de histórias na educação infantil constituem-se em uma prática indispensável por potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e ampliar a visão de mundo do educando.

Diante do objetivo proposto o trabalho adotará um caráter descritivo, visto que busca explicitar as características de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis identificadas (GIL, 2008). Quanto à abordagem, pode ser classificado como qualitativo, por procurar descrever seu objeto através de análises de dados secundários não quantitativos e numéricos. Godoy (1995) destacou que pesquisas qualitativas não objetivam enumerar ou medir os eventos estudados, nem aplicam ferramentas estatísticas na análise dos dados.

Com a implantação da contação de histórias na educação infantil com a faixa etária de dois anos à seis anos, é dada a criança a oportunidade de viajar e desenvolver cognitivamente e emocionalmente no momento em que está havendo a contação de histórias, seja ela um conto, uma fábula, uma lenda, poesia, e tantos outros, permite-se mergulhar nas histórias, fazendo uma experimentação do real com o fantasioso, se emocionando e degustando sentimentos, levando-os a uma reflexão crítica de situações que lhes são e serão expostas cotidianamente ao longo da sua vida, fazendo com que se desenvolvam psicologicamente. Com o passar do tempo vão se transformando em grandes leitores, tornando assim o hábito de ler uma prática constante, transformando-os em seres críticos e reflexivos.

Pode-se observar que tanto o professor, quanto o aluno saem ganhando com a contação de história em sala de aula, pois o aluno será instigado a imaginar, criar e pensar, e o professor, ministrará uma aula mais agradável e produtiva, alcançando o objetivo pretendido, que é a aprendizagem significativa.

Resultados e Discussão:

O hábito da leitura na educação infantil constitui base forte, então quanto mais cedo houver esse estímulo dos pais e professores para com a criança, tendo como intuito tornar a leitura algo natural e prazerosa, que traz apenas benefícios, mais cedo a criança vai ter o hábito de ler e junto com ele uma série de benefícios a sua vida futura.

Segundo CARVALHO (1997) para vivermos em nossa sociedade, faz-se necessário saber ler e para isso há que se considerar a leitura de diferentes linguagens como da linguagem verbal, da linguagem visual, auditiva, olfativa, gustativa, bem como os gestos, os sons, os sentidos, as coisas, os traços, as linhas, a natureza, os comportamentos, a moda, a televisão, o cinema, o teatro, enfim, tudo o que é vivo e significativo.

A leitura não é realizada apenas por quem lê, mas também por quem está ouvindo, para quem essa leitura se dirige. O primeiro contato das crianças com a leitura ocorre desse modo, quando os adultos leem histórias, sendo o ouvir também uma forma de ler. Tanto a contação de histórias quanto o incentivo à leitura devem vir de fora e dentro da escola. Família e escola são grandes incentivadores, que caminham juntos para o hábito da leitura na educação infantil seja permanente e constante.

A sociedade brasileira tem necessidade de futuros cidadãos leitores, críticos e reflexivos, para que tenham ciência e questionem e busquem seus direitos e deveres, para que haja uma sociedade mais justa, tudo isso inicia-se com a educação infantil, tornando-se um hábito as boas práticas, tendo como destaque a contação de histórias.

Conclusões:

Pode-se notar a grande relevância da contação de história como instrumento de incentivo à leitura na educação infantil, partindo da concepção de que a história quando bem contada, funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores e críticos.

Por meio das pesquisas realizadas, observa-se que a hora da contação é um instrumento de aprendizagem lúdico que proporciona múltiplas aprendizagens e uma gama de benefícios para o desenvolvimento pessoal da criança, pois além de contar, as histórias encantam e causam nos ouvintes reações conscientes e inconscientes provocadas pela história.

Formar leitores é um dos compromissos primordiais da educação para cidadania, visto que “O Brasil está hoje entre os países com os maiores índices de desigualdade social do mundo e, para reverter essa situação, é necessário que a população se torne leitora, com competência para compreender e mudar essa realidade” (BIBLIOTECA VIVA, p.36).



Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARVALHO, Neuza C. de. **Proleitura**. Unesp, Uem, Uel. Agosto/97. Ano 4. nº15.
- CARVALHO, Cintia et al. **Biblioteca viva**: fazendo história com livros e leitura. São Paulo: Fundação Abrinq, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2. 1995.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.
- VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. **O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil**. In: Revista criança - do professor de educação infantil, v. 38, p. 10, 2005.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA CHAVE E COMO PARTE DA ROTINA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PONTES DE MIRANDA NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL

Monize Karoline da Silva^{1*}, Tatiane Ramalho dos Santos²

1. Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL/Campus Arapiraca

2. Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL/Campus Arapiraca

*monize-karoline@hotmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências adquiridas através do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado por discente do curso de pedagogia. A escolha do tema se deu a partir da análise feita das observações, que tornou perceptível uma carência em relação à presença da música no cotidiano das crianças. O projeto foi realizado em uma turma de 16 crianças em tempo integral na faixa etária de 3 anos. Ele foi dividido em três etapas: a caracterização do Centro de Educação Infantil, observação da turma e aplicação das intervenções. Estas foram pensadas de um modo que pudesse criar condições para que as crianças interagissem, expressassem sentimentos e seus pensamentos, a fim de desenvolver seu conhecimento a respeito do mundo que vive através da música. O estágio na Educação Infantil nos proporcionou um olhar mais de perto do que acontece em uma creche, visto que é um lugar que pertence a nosso campo de estudo.

Palavras-chave: Sons; Interação; Aprendizagem.

Introdução:

Antes mesmo de seu nascimento a criança entra em contato com o universo sonoro da música, pois esta propicia o desenvolvimento integral da criança quando o adulto cria possibilidades para isto com atividades como: mover-se ao som da música, explorar e identificar sons, explorar a voz e cantar, desenvolver melodias, cantar canções e tocar instrumentos musicais simples. Mediante as observações durante o estágio da Educação Infantil pode-se notar uma carência em relação à presença da música no cotidiano das crianças no Centro de Educação Infantil Pontes de Miranda no Município de Arapiraca-AL, como experiência chave ou em momentos de atividades lúdicas conduzidas pelo adulto.

A ideia para este tema surgiu a partir das observações do comportamento das crianças que sempre começavam músicas e até brincadeiras cantadas em momento em que o adulto estava fazendo outra coisa ou em brincadeiras livres no pátio da creche. No momento em que as crianças decidem cantar uma música elas estão pondo em ação as suas potencialidades inventivas e até mesmo de criação. Para a realização do projeto de intervenção o aporte teórico foi o Livro Educar a Criança, que tem como autores Mary Hohmann e David Weikart, 1971. Através desse livro foi compreensível que “As experiências-chave pré-escolares são uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre dois anos e meio e os cinco anos” (Jean Piaget, A aprendizagem pela ação: como as crianças constroem o conhecimento. Cap. 1, p.19.).

O objetivo das intervenções foi criar condições para que as crianças interagissem, expressassem sentimentos e seus pensamentos, a fim de desenvolver seu conhecimento a respeito do mundo que vive através da música. Sendo através da exploração e identificação de sons de instrumentos musicais; expressando sentimentos e a expressão corporal, desenvolvendo assim a linguagem oral; estimulando a imaginação e a criatividade de tal forma que torne a aprendizagem atrativa e significativa.

Metodologia:

O projeto foi realizado em uma turma de 16 crianças de 3 anos em tempo integral. Foi iniciado no dia 01 de março de 2018 e finalizou dia 22 de maio de 2018. Ele foi dividido em três etapas. A primeira foi realizada a caracterização do CEI, na qual foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) para analisarmos a proposta do CEI e outras informações.

A segunda etapa foi à observação da turma, analisando suas potencialidades, gostos, dificuldades e a relação com seus pares. Durante as observações tivemos contato com as

crianças, estas nos receberam super bem e carinhosamente. Foi possível conhecer um pouco da rotina, assim como a relação professor e criança, também pudemos presenciar a autonomia da criança no ambiente, assim como a relação com seus pares, no entanto foi notório o gosto e a carência pela música, principalmente no momento de aprendizagem. A terceira etapa foi à aplicação das intervenções que se deu em quatro sessões, focamos nos gostos individuais e realizamos atividades lúdicas para desenvolvimento do corpo através da música.

A 1ª intervenção “Conhecendo um instrumento musical e músicas do cotidiano” foi realizada no ambiente de aprendizagem das crianças. Foi iniciada com uma caixa surpresa, dentro havia um instrumento musical de brinquedo que era um pandeiro, exploramos esse instrumento junto com as crianças. Após, perguntamos quais as músicas preferidas e a maioria citou músicas do cotidiano, como “eu quero a galinha pintadinha”, “depois atire o pau no gato tia”, “eu gosto da borboletinha foi na cozinha.” E assim realizamos a atividade. Para finalizarmos esta intervenção, propomos brincadeiras com cantigas de roda: A dança das cadeiras e A casa do Zé. A 2ª Intervenção “Trabalhando os sons do corpo e imitando os animais” foi realizada na sala de vídeo. Fizemos a leitura do livro “A banda dos Filhotes”, este falava sobre animais e a cada animal citado pedíamos as crianças para reproduzir o som, apesar de todos imitarem no mesmo momento, prestamos atenção na expressão de cada um. Após finalizarmos esta atividade, começamos a trabalhar os sons do nosso próprio corpo, como bater as mãos, os pés, a voz e etc.

A 3ª Intervenção “Músicas relacionadas às experiências chaves” teve como objetivo tornar a aprendizagem atrativa e significativa, para isso apresentamos algumas músicas, em seguida pedimos que elas sugerissem outras músicas que elas gostariam que cantássemos juntos, e como elas gostariam de dançar, foram momentos espontâneos. A última intervenção “Vivenciando o ritmo lento/rápido e falar baixo/alto” sentamo-nos ao chão e começamos uma conversa sobre músicas, as que conheciam, suas preferências e todos cantamos. Brincamos de roda e nos alongamos. Após cantamos uma música bem baixinho e depois outra em voz alta. Em seguida cantamos outra música e começamos a andar pela sala, primeiro em ritmo lento e depois num ritmo rápido. Corremos pela sala brincando e repetindo essa sequência citada.

Resultados e Discussão:

O grau de participação das crianças nas intervenções foi muito significativo, percebemos que elas aproximavam-se voluntariamente de nós e estavam sempre interagindo conosco. Além disso, elas sentiram-se livres para agir com autonomia e participarem apenas se sentissem atraídas, além de dar sugestões diante de nossas propostas.

Os resultados dos planejamentos das sessões aconteceram em uma porcentagem muito boa, apesar de alguns imprevistos que surgiram ao longo do tempo, no dia a dia da instituição. Ficamos bastante contentes ao ver o grau de interação das crianças, pois em muitos momentos traziam sua realidade e seus conhecimentos prévios sobre a música para aqueles momentos, elas também puderam elaborar brincadeiras para nós, estagiárias, participarmos.

As intervenções foram muito significativas, pois pudemos perceber que por mais que as crianças estejam todas juntas ou realizando a mesma atividade, cada uma delas terá sua particularidade, assim como a autonomia e identidade pessoal. Para o desenvolvimento das atividades buscamos trazer estratégias que tivessem algum tipo de relação com as atividades que foram realizadas pelas professoras titulares no período de observação.

Conclusões:

O estágio na Educação Infantil nos proporcionou olhar de perto o que acontece de fato em uma creche. Os autores estudados nos deram aporte teórico para que pudéssemos desenvolver uma reflexão acerca de práticas realizadas, vistas em nosso período de observação, no mês de Março deste respectivo ano. A forma como fomos recebidas na instituição favoreceu muito a realização de nossas propostas, tivemos o apoio da gestão e professoras assim como das auxiliares de sala.

Apesar das dificuldades em relação a tempo e calendário escolar, as atividades pensadas forma bem realizadas, destacamos isso devido o grau de envolvimento que tivemos das crianças. Essa experiência foi de extrema importância para a construção do nosso conhecimento na área profissional que escolhemos, pois podemos fazer uma ponte de ligação entre os teóricos que já estudamos e com as práticas dos professores que diariamente estão na escola, e assim perceber que teoria e prática precisam andar juntas.



Referências bibliográficas

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. viii, 820 p.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

LIVRO: **A banda dos filhotes**. 1. Ed. Ciranda Cultural, 2011.



A PROTEÇÃO INTEGRAL A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO INFANTIL ARTÍSTICO E SUA PERMISSIVIDADE NO BRASIL

Marcelo Cavalcante Mendonça Filho^{1*}, Islânia Lima da Rocha²

1. Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos e Diversidade - UFAL

2. Professora da Faculdade de Serviço Social - UFAL

*marcelocavalcantemendoncafilho@gmail.com

Resumo:

O trabalho infantil faz parte de uma temática bastante presente na realidade brasileira, contudo, o trabalho artístico infantil tem sido alvo de muitas discussões e questionamentos quanto a sua permissividade. Portanto, o presente trabalho, vem, apoiando-se na legislação pátria, na concepção de doutrinadores referenciados no tema e na constatação estatística, analisar pela via constitucional a relação histórica, a realidade prática e até que ponto é permitido o trabalho artístico infantil no Brasil, diante das limitações daqueles que a executam, e sob a proteção e acompanhamento deste trabalho por aqueles que têm o dever de vigilância. Objetivando elencar a inclusão através do contato e vivência das crianças com o universo da arte, assim como mencionar as normas de proteção, valores constitucionais existentes e implantação do princípio de proteção integral à infância.

Palavras-chave: Proteção à infância; Legalidade; Aplicabilidade.

Introdução:

A ideia de trabalho nos remete inicialmente ao esforço físico ou psíquico com o fim de percepção de algo, seja econômico ou intelectual. Para tanto, o trabalho é uma necessidade natural humana, porém, ele deve ser adaptável as condições biológicas, físico e psíquicas de quem o executa. O trabalho infantil artístico está calcado na ideia de que a criança se apresente artisticamente por diversão, entretanto, existe uma contrapartida envolvendo o exercício da profissão de artista, que se trata de uma relação trabalhista inserida no rol de normas especiais que devem ser cumpridas para o exercício de sua atividade. Se tratando de uma exceção, o trabalho artístico infantil permite que a criança tenha direito de transformar suas manifestações artísticas em trabalho, sob uma gama de restrições.

Metodologia:

O presente artigo foi construído a partir de um estudo exploratório mediante pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo central realizar uma reflexão acerca do Trabalho Infantil Artístico no Brasil. Procura, ainda, identificar alguns de seus desafios, limites e perspectivas no cotidiano, em relação à tensão existente entre Infância e autorização para o mercado de trabalho.

Resultados e Discussão:

Ao nos remetermos à temática do Trabalho Infantil Artístico devemos considerar seus aspectos legais, históricos, conceituais e pedagógicos. Verifica-se que a permissão para as crianças participarem deste trabalho é regulamentada em lei, e autorizada pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude. Isso nos faz discutir a entrada de crianças para o mercado de trabalho, vistas a concretização da Doutrina de Proteção Integral, já que são seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento a merecer total proteção do Estado, e até que ponto esse tipo de trabalho propõe o desenvolvimento psicossocial, moral e educativo das crianças que estão se desenvolvendo no universo artístico.

O trabalho do artista pode ser verificado na Lei nº. 6.533/78 que dispõe de regulamentação jurídica própria para o exercício da atividade profissional das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e dá outras providências. Define o artista como o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública (art.2º, I). A Lei nº 9.610/98, também chamada de "*Lei do Direito Autoral*", também preceitua artistas e intérpretes todos os atores, cantores, músicos, bailarinos ou outras pessoas que representem um papel,

cantem, recitem, declamem, interpretem ou executem, em qualquer forma, obras literárias ou artísticas ou expressões do folclore (art. 5º, XIII).

Um exemplo de projeto social no estado de Alagoas, que atenta ao trabalho infanto-juvenil artístico, é a Cia. Orquídeas de Fogo & Armazém do Circo. Essa organização não governamental visa dar oportunidade à criança e ao adolescente de realizarem atividades culturais e artísticas, como a arte circense em teatro, eventos, festas e festivais, com a finalidade de profissionalizá-los para o mercado de trabalho. *A própria instituição tem que garantir a educação universal e profissionalizante da criança e do adolescente, ajudando-os a desenvolver suas capacidades intelectuais e reflexivas. A educação centrada no desenvolvimento, num sentido holístico do termo, como libertação, como capacitação socioprofissional, no sentido de manejo do meio, como informação, enculturação, e por formação, no sentido de desenvolvimento do indivíduo (MINETTO, 2008, p. 19).*

De acordo com Elias (2004, p.18) “brincar, praticar esportes, divertir-se devem fazer parte do cotidiano da criança e do adolescente, porém, dentro de um limite adequado e de acordo com sua condição social”. A criança e o adolescente não podem ser afastados e isolados dentro do convívio em sociedade, por serem pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Tal modalidade, como a exibição artística em teatros, circos, programas educativos culturais, podem ser incentivados como forma de convívio social e de lazer, desde que não prejudique sua boa formação, cobertas de práticas baseadas no princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, que atenda aos requisitos legais constitucionais estabelecidos em nossa Carta Magna.

Assim, o trabalho infantil artístico não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam seu desenvolvimento no contexto educacional.

Conclusões:

O trabalho infantil artístico, como a participação do artista-mirim em telenovelas, teatro, publicidade, dentre outros meios, está submetido a regulamentação jurídica, necessária para que a infância e a juventude não sejam tolhidas pelo tempo excessivo dedicado ao labor. A fundamentalidade do direito a expressão artística é elemento indispensável ao pleno desenvolvimento da personalidade humana da criança. O trabalho infanto-juvenil tem que permanecer atrelado à educação, via imprescindível que permite o pleno desenvolvimento do ser humano, sua qualificação para o trabalho e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Atualmente, existem organizações não governamentais (ONGs) que trabalham com a elaboração de programas educativos que ajudam a criança e o adolescente a desenvolverem suas aptidões artísticas, como por exemplo, ter acesso a atividades teatrais, de circo, dança, música, dentre outras. Contudo, observa-se que no dia-a-dia a situação é bastante diferente quando percebemos que muitos não têm acesso a ONGs e políticas públicas, não sendo beneficiados de forma alguma pela sociedade. Pelo contrário, trabalham em situações de risco em ruas e semáforos, sem fiscalização alguma por parte de órgão competente, e sem perspectiva alguma de crescimento pessoal, sadio e digno de uma vida construtiva.

Tratamos então de algo bastante relevante, pois envolve a prioridade de um trabalho educativo, para que sejam capazes de acumular conhecimento, dotados de saber objetivo, da realidade que o norteiam. Tem que ser refletido o processo de aprendizagem deste tipo de trabalho artístico infantil desenvolvido, afinal, é a partir da educação que a criança e o adolescente se desenvolverão, e ao se desenvolverem começam a ocupar espaços positivos na sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. **Cia. Orquídeas de Fogo & Armazém do Circo.** Disponível em: <<http://orquideasdefogo.wix.com/orquideasdefogo>>.

_____. **Lei nº 6.533, de 24 de Maio de 1978.** Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm>.

_____. **Lei nº 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.



ELIAS, Roberto João. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente:** (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

A RELAÇÃO SUJEITO X ESPAÇO NA ESCOLA CORONA BELL AVENUE EM CALIFÓRNIA

Anna L. A. Lourenci^{1*}, Isabelle S. Soares², Marthina de A. Silva³, Manuella de Andrade⁴

1. Estudante de AU da Fac. de Arquitetura e Urbanismo e Design - UFAL

2. Estudante de AU da Fac. de Arquitetura e Urbanismo e Design - UFAL

3. Estudante de AU da Fac. de Arquitetura e Urbanismo e Design - UFAL

4. Orientadora e professora da Fac. de Arquitetura e Urbanismo e Design - UFAL

*lourencianna@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo examinar a estreita relação entre teoria e prática desenvolvida pelo arquiteto austríaco Richard Neutra a partir do projeto da escola Corona Bell Avenue School. A investigação considerou os princípios do Biorrealismo e da Psicologia Experimental, respectivamente, desenvolvido e aplicado pelo arquiteto. O procedimento metodológico consistiu na descrição e análise gráfica do projeto, auxiliada pela observação de imagens fotográficas da época e pela revisão bibliográfica. A análise conduzida pela investigação permitiu promover uma reflexão sobre a intrínseca relação entre a criança e o espaço e a importância disso para a proposição arquitetônica.

Palavras-chave: Richard Neutra; Biorrealismo; Psicologia Experimental.

Introdução:

A escola Corona Bell Avenue, atualmente conhecida por Bell Avenue School, em Bell, Califórnia, foi projetada em 1935. Richard Joseph Neutra (1892-1970) migrou para os EUA em 1923 se fixando em Los Angeles, Califórnia em 1925, onde acreditava ser o melhor lugar para novas experiências (RIBEIRO, 2007). Nesse sentido, o projeto da escola representou um novo modelo que introduziu outros princípios à arquitetura escolar, que por sua vez excluiu os métodos de influência vindos da Europa em meados dos anos 1930, como afirmou Francisco Mindeguia (1938).

Os novos princípios, em acordo com o método Montessori que conduz a uma “visão crítica e a uma maior compreensão da sociedade” (ALMEIDA, 1984) utilizado pela escola, consistiram no Biorrealismo e na Psicologia Experimental. O Biorrealismo criado por Neutra é central na sua atividade reflexiva e de projeto e consiste no efeito fisiológico e psicológico do espaço, mantendo no centro da questão “o sentido de responsabilidade que surge da complexa relação entre homem e entorno” (HOEFER, 1992, p.17). Já para o entendimento da psicologia experimental, Neutra recorreu à grandes teóricos, como Wilhelm Wundt que defende que fenômenos psíquicos como sensações, a percepção do raciocínio, o sentimento etc. estão diretamente ligados aos processos físicos (MENEZES, 2009), que Neutra interliga a espacialidade arquitetônica.

Lamprecht (2004) destaca que entre as variáveis que influenciou a formação profissional do arquiteto está a Psicologia Experimental, na qual Richard Neutra fundamentou o seu conceito de Biorrealismo.

(...) cuja investigação abriu caminho para medição de sensações físicas. Neutra leu a sua obra mais difundida, *Princípios da Psicologia Fisiológica* (1874), quando estudava na universidade. A introdução intitula-se “Sobre as bases físicas da vida mental”, o que lembra a própria opinião de Neutra sobre a união do corpo com a mente. Ele chegou à conclusão de que o ambiente circundante do ser humano deveria estimular os sentimentos, apelidando a sua filosofia de Biorrealismo: “Bio” do grego bios, que significa vida, e “realismo” porque a arquitetura tem de se adaptar ao comportamento real e ao desenvolvimento dos seres humanos (LAMPRECHT, 2004 p. 09).

Ao estudar sua biografia, Lamprecht (2004) enfatiza que Neutra não aplicou os conceitos do Movimento Moderno somente por ser a corrente de trabalho atuante em sua época, mas principalmente por evidenciar suas preocupações com as condições sociais do

lugar, associado às condições climáticas da cidade onde o seu projeto estará situado, ou seja, a relação homem-entorno.

Assim, a materialização do Biorrealismo e da Psicologia experimental serão observados pela configuração espacial dos espaços das salas de aula da escola a partir dos elementos construtivos projetados por Neutra, como por exemplo as grandes aberturas.

Metodologia:

O procedimento de investigação interpretativa consistiu na observação, descrição e análise da planta baixa, perspectivas e registros fotográficos existentes da escola Corona, considerando a inter-relação entre o contexto físico-ambiental e a configuração da forma espacial mediante a apropriação infantil dos espaços, principalmente da sala de aula. Buscou-se explicita pelos elementos de composição da escola os princípios teóricos de Neutra apresentados anteriormente. O produto da análise consistiu em um texto dissertativo acompanhado do redesenho da obra que ilustra a configuração espacial.

Resultados e Discussão:

O projeto inicial de 1935 consistia em dois blocos dispostos perpendicularmente. O bloco principal apresentava cinco salas, com capacidade para quarenta alunos cada, e possui em uma extremidade um banheiro para meninos e na outra o banheiro para meninas. Próximo a cada banheiro havia um vestiário/banheiro para os adultos. O bloco menor, perpendicular ao bloco maior, possui duas salas de jardim de infância. Os dois blocos estão separados por um corredor de entrada que se desdobra, acompanhando a posição dos blocos, em um grande corredor coberto de passagem que dá acesso as salas. A posição dos blocos também permite um pátio interno delimitado pela passagem que dá acesso as salas.

As salas do bloco principal são retangulares com 10 metros de comprimento por 5 metros de largura, aproximadamente. À frente de cada sala, no sentido contrário do acesso ao espaço interno, há um espaço livre aberto descoberto. Os dois ambientes interno (sala) e externo (jardim) são separados por uma grande porta de correr, que possibilita a abertura do vão, do piso ao teto. Os dois ambientes possuem aproximadamente a mesma dimensão, sendo o jardim um pouco mais cumprido e composto por grama, árvores e arbustos, este último fazendo a separação entre os jardins de cada sala.

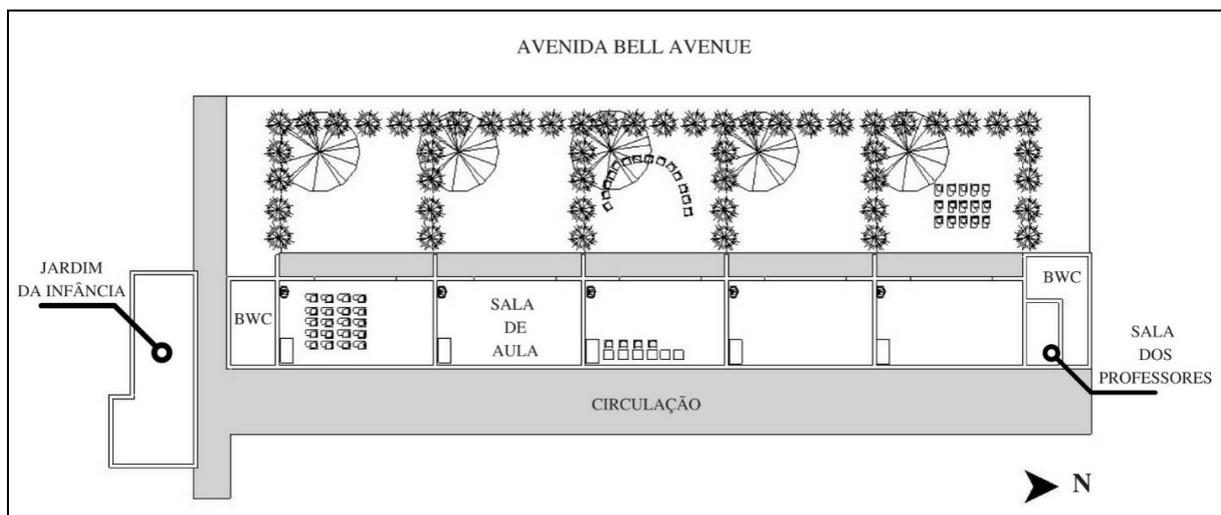


Figura 1: Planta Baixa - Corona School. Elaborada com base na imagem de LAMPRECHT, 2004, p.34. Arquivo Revit



Figura 2: Perspectiva Externa elaborada com base na imagem de LAMPRECHT, 2004, p.34. Arquivo Revit.

Visando o Biorrealismo, a partir do entendimento do corpo infantil que experimenta o espaço livremente, o mobiliário das salas de aula não são fixos, possibilitando a flexibilidade na disposição do mesmo, tornando possível a realização das aulas dentro ou fora da sala, dando ênfase na importância do aprendizado a partir da natureza, deixando de lado a ideia de sala como um cubo fechado, pois mesmo que as portas estejam fechadas, o vidro permite, a visibilidade. Lamprecht (2004) enfatiza a importância desses espaços no desenvolvimento das crianças, ao comparar a outras realidades de sala de aula, quando cita “podemos alegrar-nos juntos de aberturas simpáticas para zonas verdes ao ar livre ou sofrer com cantos descontrolados e inquietantes, por trás de móveis atravancados (...) e milhares de outros componentes, matizados psicologicamente”.

A estreita relação entre os ambientes internos e externos é fortemente marcada nos projetos de Richard Neutra. Na escola, a união dos espaços se dá, como na maioria das vezes em outros projetos do autor, pelo uso de grandes esquadrias deslizantes de vidro, que trazem claridade e aquecimento natural para o ambiente interno, garantindo condições de conforto. Nesse sentido, o deslocamento da esquadria do limite externo da sala proporciona uma espécie de beiral que, junto ao toldo vertical no limite externo da sala, condicionam uma melhor proteção solar sempre que necessário. A transparência do vidro e a grande abertura da esquadria são os componentes que permitem a permissividade de olhar e a integração homem-ambiente construído. A integração proposta no projeto incide diretamente na experimentação do espaço pelas crianças, que podem desde cedo refletir e contextualizar suas ações e função no espaço integrando e os impactos no mundo que o circunda.

Sendo uma escola de público infantil, onde a formação se dá por atividades experimentais de livre acesso dentro de um processo contínuo de construção do sujeito, a relação por integração dos espaços interno e externo se expande pela liberdade na configuração espacial do mobiliário, convergindo positivamente aos princípios citados norteadores do projeto. A configuração espacial contribui para que, apesar da pouca idade dos seus usuários, o processo de apropriação do espaço não no âmbito escolar se estende ao âmbito social, sendo desenvolvidos através do censo de cidadania, direitos e deveres que são apreendidos na escola. Uma vez que a o jardim tem a vista para a avenida Bell a criança percebe que tais ensinamentos devem ser postos em prática em uma realidade não muito distante da sua.

É interessante notar que do lado oposto ao jardim, a parede com a porta de acesso para a sala não permite visão do pátio que interliga os blocos, nem da passagem de acesso ao ambiente. As esquadrias existentes nessa parede são altas, consentindo apenas a circulação de ar. A partir do momento em que o aluno entra em sala de aula, o ambiente está circunscrito ao processo de aprendizagem de modo que a relação com o mundo externo ocorre pelo jardim de maneira que “a escola é o local em que ouvimos falar de fatos que são novos pra nós, onde nos regeneramos, onde cultivamos a nossa mente, os nossos pontos de vista e as nossas convicções sociais” (LAMPRECHT, 2004, p.34).

Atualmente, a escola Corona encontra-se diferente dos parâmetros do projeto inicial. É composta por três blocos retangulares enfileirados, voltados para a Rua Bell Avenue, onde os dois primeiros comportam seis salas de aula e o terceiro quatro salas. Os blocos são separados por pátios externos, com árvores e vegetação. Existem janelas envidraçadas favorecendo a iluminação e ventilação natural do ambiente. A passagem da sala para o pátio se dá por uma porta de madeira no tamanho convencional. O espaço externo que era a expansão da sala de aula no projeto inicial perdeu sua função primordial de fazer da sala de aula um espaço dinâmico, desfazendo-se da essência das ideias de Neutra, voltando ao conceito da sala tradicional. Nota-se a perda da ventilação natural através da mudança das aberturas, utilizando hoje em dia o condicionamento artificial.

Conclusões:

Richard Neutra, ao projetar não considera o ambiente escolar nos moldes padronizados de sua época. Ele propõe que a criança tenha a sensação de pertencer ao local, já que são o usuário principal de seu projeto. Na obra de Neutra, teoria - Biorrealismo e a Psicologia experimental - e prática - projeto da escola Bell Avenue - se mostram indissociáveis, permitindo a proposição de um espaço que extrapola a materialidade física da obra ao alcançar a construção social dos seus usuários pela liberdade e experiência do espaço.

Apesar da Corona School ter sido constituída nos anos 1930, este estudo conduziu ao reconhecimento da necessidade de uma reflexão crítica acerca dos parâmetros e modelos adotados nas escolas atualmente que reflete a condição social e os valores embutidos na nossa sociedade atual. Cidadania, direitos e deveres, apropriação e reconhecimento do seu espaço de maneira compartilhada e respeitosa podem ser a solução para muitas patologias que a sociedade contemporânea enfrenta. Dessa forma, como cita Doris C. K. Kowaltowski (2011), “a arquitetura escolar deve incorporar valores que ganham significado no seu efeito sobre as pessoas e criam impactos positivos na vizinhança, necessitando ter caráter expressivo obtido por formas, materiais, integração social/urbana e inovação”, valores esse que foram implementados por Neutra na escola Corona Bell Avenue.

O trabalho exposto permitiu compreender a inter-relação entre teoria e prática no projeto de arquitetura, mas também demonstrou a importância de considerar o espaço como componente ativo na formação dos sujeitos. Acredita-se que os estudos e as pesquisas voltadas para o âmbito educacional devem ser mais incentivados sobre o ponto de vista da formação da criança enquanto componente de um modelo social onde a maior parte do aprendizado ocorre com o convívio desses no ambiente se adquire na escola. E nesse sentido a investigação arquitetônica é essencial.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Talita. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Perspectiva**. CEV, Florianópolis, 1(2), 9-19. Jan./Jun. 1984

CALISPHERE UNIVERSITY OF CALIFORNIA. **Corona Avenue School**. Los Angeles Public Library Collection. Disponível em: <<https://calisphere.org/item/d9a24de738192a34e59ca795b83a64e0/>>. Acesso em: 27 de abr 2018.

HOEFER, Rena Wandel. Biorealismo y el trabajo de Richard Neutra. Conferência realizada em C.O.A.C no centenário de Richard Neutra, outubro de 1992. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7725>. Acesso em 27 de abr 2018.

LAMPRECHT, B. M. **Richard Neutra: complete e works**. Nova Iorque: Taschen. 2004

MENEZES, Raquel. **Um pouco de Psicologia experimental**. Educação Pública. Rio de Janeiro. 07 abril. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0019.html>>. Acesso em: 27 de abr 2018.

MINDEGUÍA, Ferrnandes Martínez. **Richard Neutra, Emerson School, 1938**. Arquitectura in Dibujos Exemplars. Universidade Politècnica de Catalunya. Barcelona. Disponível em: <http://www.etsavega.net/dibex/Neutra_Emerson-e.htm>. Acesso em: 27 de abr 2018.

RIBEIRO, Patrícia Pimenta Azevedo. **Teoria e prática** - a obra do arquiteto Richard Neutra. 2007. [171 f.]. Tese Arquitetura e Urbanismo - Universidade de São Paulo. São Paulo.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DIÁLOGOS COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erivaldo Ferreira da Silva^{1*}, Leiliane da Silva²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*erivald@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho foi construído a partir da experiência de estágio supervisionado II, Educação Infantil, tendo em vista as contribuições das observações e vivências na sala de referência do Centro Municipal de Educação Infantil Tobias Granja, no município de Maceió/AL, Bairro do Clima Bom I, com crianças do 2º período da educação infantil, na faixa etária de 5 a 6 anos. O nosso objetivo foi valorizar o hábito à leitura nesta etapa da educação básica e ampliar o repertório de leituras de histórias infantis que reconheça os personagens negros, para que desse modo, as crianças construam sua identidade étnico-racial nas relações com adultos e outras crianças. E assim, aprimorar os espaços de livros/leitura. Trouxemos como embasamento teórico Mariosa e Reis (2011), que nos ajudou a compreender a influência da literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade das crianças, e Gouvêia (2005); Arena e Lopes (2013) nos apontou a dimensão étnico-racial histórica e cultural.

Palavras-chave: Crianças; Leitura; Identidade.

Introdução:

O projeto de intervenção intitulado “Contação de histórias: diálogos com a diversidade étnico-racial na educação infantil” foi um projeto construído na disciplina de Estágio Supervisionado II, educação infantil, desenvolvido em uma turma do Centro Municipal de Educação Infantil Tobias Granja, no município de Maceió/AL, Bairro do Clima Bom I, respectivamente com crianças do 2º período da educação infantil, na faixa etária de 5 a 6 anos.

Através desse projeto podemos proporcionar uma experiência significativa de leitura, contação de histórias, de conto-reconto das histórias, produção de textos, reprodução de autoimagem, bem como a oportunidade que essas crianças se tornassem autônomas para escolher seus livros para leitura, de explorar os espaços de leitura, as temáticas e vertentes relacionadas à cultura étnico-racial brasileira.

Desse modo, também destacamos o aprimoramento dos espaços de livro e leitura por meio da organização do mesmo e da arrecadação de livros com diversos gêneros literários que realizamos durante o estágio II, e através disso, fazer com que as crianças tivessem acesso ao acervo literário infantil. Também promovemos uma campanha para arrecadar livros através de doações, o que nos proporcionou um retorno imensurável a partir da divulgação de um *folder* no *site* da UFAL, o que nos trouxe parceiros que se sensibilizaram com a nossa ideia e colaboraram para o sucesso do projeto. Pois, a ideia de arrecadar livros surgiu devido constataremos nas observações que o espaço cantinho de leitura estava sem livros para as crianças terem acesso.

A experiência de estágio II ampliou nossa visão para o incentivo à leitura para as crianças desde pequenas, pois é de suma relevância enaltecer o hábito da leitura nas crianças na infância. No entanto, para dar continuidade ao nosso projeto, foi importante compreender que conseguir doações de livros para a faixa etária da educação infantil, não é algo que alcançamos de um dia para outro, pois foi um projeto de curto prazo, e demos início, mas pode ser continuado por outros estagiários e pela a própria instituição.

Esse projeto teve como objetivos trabalhar a valorização do hábito à leitura na etapa da educação infantil e ampliar o repertório de leituras por meio de histórias infantis que reconheçam os personagens negros, e através desse viés cultural, fazer com que as crianças construam sua identidade étnico-racial nas relações com adultos e outras crianças, como também, permitir que elas possam se reconhecer como membros da história e protagonistas da sua própria identidade.

Metodologia:

Utilizamos a metodologia da pesquisa ação, observação, sondagem inicial, para que a partir disso pudéssemos trabalhar a contação de histórias. Para isso ser possível, realizamos atividades envolvendo a temática étnico-racial, e a identidade de cada criança com vídeos, livros, slides, trabalhos em grupos, leituras, rodas de conversas com os alunos, brincadeiras entre outras.

No Centro de Educação Infantil Tobias Granja, na turma “G” do 2º período vespertino do jardim II, as atividades consistiram em contação de histórias, nas quais, inicialmente, foram contadas levando em consideração a valorização do espaço do “cantinho de leitura”, para tanto, o espaço do cantinho de leitura foi organizado a fim de promover a atenção e o incentivo das crianças para a ação de leitura, possibilitando o contato autônomo com os livros que foram disponibilizados para que as crianças pudessem manusearem, usar a imaginação, criar suas próprias histórias, compartilhar suas vivências e experiências com os colegas e até mesmo com o educador, e assim, desenvolverem a sua prática de leitura. Além disso, no espaço do “cantinho de leitura” tivemos como intuito promover um ambiente para as crianças compartilharem seus sentimentos e receberem suporte de apoio para a formação e compreensão do próprio mundo vivido por elas.

Então, na organização do “cantinho de leitura” confeccionamos objetos para enfeitar e aprimorar o cenário do espaço em que o cantinho de leitura estava inserido, agregando também, as crianças nessa atividade, possibilitando que elas despertassem o sentimento de acolhimento e pertencimento pelo espaço. Também foram inseridos para compor o espaço, diversos livros com histórias, que partiram de doações de amigos sensibilizados com a proposta.

Contudo, as contações de histórias, foram momentos que valorizaram as diferenças por meio da diversidade de histórias contadas, a fim de buscar e estimular o interesse das crianças pelo hábito da leitura, bem como, a sua criação imaginária de contar as suas próprias histórias. Também foi pensado a presença dos pais em uma das sessões, para que eles pudessem melhor compreender a importância de se envolverem na construção de uma base de apoio para o bom desenvolvimento da criança, de modo que esta colaboração pudesse acontecer articulada com o educador.

Assim, as contações de história, foram divididas em sete sessões, sendo que em duas dessas sessões, as crianças construíram histórias e confeccionaram minis bonecos usando a sua própria criatividade. Além disso, as crianças recontaram e criaram histórias, além da atividade qual é a minha cor, em que elas próprias se olharam no espelho e fizeram sua autoimagem, através da pintura da sua fotografia, disponibilizadas em branco, para que elas identificassem sua cor. Depois as suas criações foram compartilhadas com os demais da sala de referência e com as outras turmas no pátio do Centro de Educação.

Resultados e Discussão:

A partir da realização das rodas de conversas, atividades, brincadeiras, e após as contações de histórias, que tinham como intuito a conscientização das crianças para a sua identidade étnico-racial, e também o incentivo do hábito da leitura. Foi possível perceber a crescente participação das crianças, e o envolvimento das mesmas em todo o processo. Acreditamos que isso tenha acontecido, tanto pelo conhecimento que foi disponibilizado e abstraído, como também, pela a mediação proposta através da nossa intervenção.

Nosso projeto de intervenção focou em dois temas distintos, porém interligados. O primeiro foi as intervenções trabalhando com as crianças a organização do espaço e reorganizando o cantinho de leitura. Então, para começar a falar daquele ambiente para as crianças, perguntamos que espaço era aquele, e elas não souberam explicar, por esse motivo, intervimos primeiramente explicando que local era aquele e propomos a elas mudar a aparência do lugar para que ele pudesse ficar mais bonito e agradável. Falamos também da importância daquele espaço que não era um ambiente qualquer e tinha um fundamento na sala de referência.

Após mudarmos o visual do lugar através da pintura, nós decoramos para que ele ficasse mais próximo delas, não apenas decoramos do nosso jeito, mas, do jeito delas, com objetos que elas pediram e nós providenciamos. Após concluir a mudança de visual, perguntamos o que estava faltando para o cantinho de leitura ficar completo e todas disseram: — Livros! Então na sessão seguinte, a alegria e felicidade delas foram notáveis quando levamos os primeiros livros que recebemos como doação.

Aliás, essa foi nossa forma de mobilizar os pais, gestores e professores, para que eles não participassem apenas observando, mas que contribuíssem para esse momento de desenvolvimento das crianças. Um dia antes de levarmos os livros, pedimos para as crianças que tivessem livros em casa, trouxessem para a escola, e para nossa surpresa, no dia seguinte, os pais de um aluno mandou 10 livros infantis.

Durante as intervenções, apesar de terem crianças negras na sala de referência, elas estranharam os personagens dos livros que levamos. Na primeira intervenção com contação de história, foi grande o susto quando elas viram o cabelo e a cor de uma das personagens chamada Lelê, à chamaram de feia, disseram que ela era preta, com cara de desprezo e foi notável que as crianças negras da sala se sentiram recuadas. No momento que mostramos pessoas reais negras, pretas e com cabelos cheios, cacheados, modelo Black Power, a reação foi maior, não hesitaram em xingar as pessoas de feios, e o motivo? A cor escura da pele e o cabelo volumoso. De acordo com Mariosa e Reis (2011),

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

No entanto, alguns meninos da turma, de cor branca, defendiam e não gostavam dos xingamentos. Nós sempre rebatíamos e falávamos que não era legal ofender o outro por causa da sua cor, isso os deixava tristes e eles não poderiam fazer ofensas a uma pessoa por causa de sua cor ou seu cabelo, e que eles são felizes daquele jeito, nosso dever é respeitar ao próximo. Segundo Gouvêia (2005), a escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país “civilizado”. Para Arena e Lopes (2013),

O silêncio ainda existente sobre o tema dificulta a discussão sobre o lugar social da população negra no Brasil. E o questionamento, no interior da escola, sobre livros reprodutores de imagens e histórias negativas da população negra; no caso da literatura infantil não causa estranheza, ainda, a quase total ausência dos personagens negros, ofuscados pela presença dos representantes do padrão europeu.

Na nossa primeira intervenção ficamos inquietos e nos perguntando a razão histórico-social que explica esse comportamento. O que nos confirma que é um conceito estritamente cultural, crianças de 5-6 anos de idade crescem ouvindo palavras e xingamentos, se não, como naturalizam? Para Mariosa e Reis (2011), a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Nosso foco passou, mesmo com o pouco tempo, a desconstruir, esse conceito formado. A tarefa foi difícil e lenta, pois esse assunto deve ser tratado todos os dias se possível, principalmente pelos os pais em casa.

Nosso intuito durante as intervenções foi utilizar o lúdico, a literatura infantil, para mostrar para as crianças que todos somos diferentes, mas isso não nos torna melhor ou pior, e todos devemos respeitar o outro independente da sua cor ou cabelo, e que os xingamentos ofendem, magoam e entristecem.

Conclusões:

O Estágio Supervisionado II, Educação Infantil, nos possibilitou uma visão do que é a construção da identidade étnico-racial, a valorização da leitura e seus espaços, nos trazendo diversos sentimentos, questionamentos e como as experiências ao longo desse tempo foi enriquecedora para nossa prática enquanto futuros educadores. Pudemos também trazer para a prática, as teorias que discutimos e aprendemos na Universidade, pois, consideramos tal processo como um desafio bastante enriquecedor e de suma relevância para o nosso processo de formação.

Diante disso, tivemos um ganho extraordinário, e compreendemos que as parcerias são importantes para alcançar os objetivos que pretendemos. Além disso, é fundamental interagir com outras pessoas, comungar as suas diferentes formas de pensar e aprender com o outro, aceitando e respeitando o seu jeito e modo de ser e de pensar.

Acreditamos que colaboramos no desempenho escolar das crianças e também da instituição de ensino, contribuindo no desenvolvimento das potencialidades das crianças. Portanto, consideramos que as vivências durante o estágio II contribuíram de forma significativa para a nossa formação.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Tonny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 4 ed, São Paulo: Ed. Seipione, 1997.

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. Revista Presença Pedagógica. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. DOSSIÊ: Estágio na formação de professores de Educação Infantil. Ensino Em Revista, v.21, n.2, p.209-220, jul./dez. 2014.

ARENA, Dagoberto Buim, LOPES, Naiane Rufino. **PNBE 2010: personagens negros como protagonistas**. *Educ. Real*. [online]. 2013, vol.38, n.4, pp.1147-1173. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000400008>, <Acesado em 10/11/2017>

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In OLIVEIRA, Ieda de (Org.) O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor, São Paulo, DCL, 2005

AZEVEDO, Fernando. Literatura Infantil e Leitores da Teoria às Práticas. 2ª Edição revista e ampliada, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARUSO, Carla. A importância da literatura na formação da criança. Disponível em: <<http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>>. Acessado em 11 nov 2017.

FERREIRA, Fernando Ilídio; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Orgs.). **Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**. Santo Tirso; Maceió: De Facto; EDUFAL, 2015.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000.

MARIOSA, Gilmara Santos, REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária Londrina**, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes, OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2017

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005



ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: Acesso em: 27/11/2017.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. pp. 39- 41.



CRIANÇA É TUDO IGUAL? O PROBLEMA DA HOMOGENIZAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E OS CAMINHOS PARA UMA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

Larissa Vanessa dos Santos Correia^{1*}, Marina Rebeca de Oliveira Saraiva²

1. Estudante do Instituto de Ciências Sociais - UFAL

2. Professora do Centro de Educação - UFAL

*larissavanessa@outlook.com

Resumo:

O trabalho tem por objetivo apresentar os conceitos centrais nas discussões do campo da antropologia da criança e problematizar noções hegemônicas de infância, com o objetivo de contribuir para as pesquisas com crianças na área da educação infantil. Partindo da linha conceitual que entende a criança como ator social dotado de agência e produtor de cultura. O trabalho questiona a noção ocidental da criança passiva ao seu meio social e da infância como uma mera fase de obtenção de conhecimentos necessário para o tornar-se adulto. Assim, contrariando a premissa da infância como "vir a ser", apresenta as noções que hoje se tem de criança, com base em autores clássicos da história, educação, antropologia e da sociologia da infância, que de maneira interdisciplinar colaboram para compreensão da criança e das infâncias no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Infâncias; Educação infantil; Antropologia da criança.

Apoio financeiro: FAPEAL; UFAL; CNPq.

Introdução:

Entendendo que as crianças não reproduzem de maneira passiva suas tradições culturais, e que além de ressignificá-las, também produzem novos elementos, ou seja, que as crianças são produtos e produtoras da/de cultura (COHN, 2005; PIRES, 2010). O presente trabalho visa apresentar discussões presentes na antropologia da criança e demonstrar o percurso de legitimações que a área enfrentou e enfrenta além de tentar compreender a construção que se tem de criança e demonstrar que não se existe uma infância universalizada. A infância é uma categoria construída a partir de seu contexto cultural (BENEDICT, 2000 ;COHN, 2005; MEAD, 1928; PIRES, 2010; TASSINARI, 2007) e através de uma Antropologia da Criança tomamos esse agente como objeto legítimo de estudo, atentando para as particularidades do seu ponto de vista sobre a cultura na qual está inserida.

Para discutir a construção de duas visões de infância, uma visão que separa o mundo em dois universos, um adulto e um infantil e outra visão que descarta a infância a dilui em um mundo adulto e os problemas de ambas de recair no mesmo ponto de não ver a criança como agente produtor de cultura no mesmo "mundo" em que os adultos se encontram, construtora de suas próprias relações e de uma "cultura de pares". Precisa-se compreender como a visão de infância de construiu e como se apresenta na contemporaneidade não só nas rotinas e dinâmicas sociais, mas dentro das pesquisas acadêmicas.

Metodologia:

O recorte dessa pesquisa faz parte da revisão bibliográfica de uma pesquisa com questão norteadora mais ampla que questiona o que é ser criança para o povo indígena Wassu-Cocal. Dotou-se de revisão de textos chave para o estudo da Antropologia da Criança, assim como da Sociologia e da Etnologia. Seguindo como norte a visão de uma criança agente e produtora de cultura, tomaram-se como recorte a construção do conceito de infância em sua descoberta e percurso histórico.

Resultados e Discussão:

Para uma compreensão da concepção contemporânea de infância, tanto no significado adotado pelo senso comum, quanto nos conceitos utilizados na acadêmica, faz-se necessário entender o processo histórico de construção do conceito em suas bases mais essenciais de sentido. Tendo em vista que a categoria infância ,atrelada aos ciclos biológicos, é uma categorização legítima, mas que não deve ser restringir a uma "categoria" própria das ciências biológicas, já que a infância, por ser uma divisão etária, produz configurações na

dinâmica social. Além de ser para o indivíduo um momento de interação e construção de cultura.

As crianças, enquanto indivíduos, sempre estiveram por toda parte, trata-se da vida e da existência, “todo adulto já foi criança”, e pensando numa sociedade ocidental, têm-se na idade um papel de marcador de etapas, marca o início e o fim do tempo de ser criança, de ser adolescente, jovem, adulto e velho. Tal classificação advém desde séculos passados, escritos da Arábia no século VIII, já apresentavam a marcação de ciclos (Ariès, 1981). Ao falar sobre os ciclos etários na idade média Ariès apresenta a infância datada com o primeiro marcador de sete anos.

As idades correspondem aos planetas, em número de 7: “ A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos. (ARIÈS, p.36,1981)

Aqui o conceito usado para a divisão das fases da vida em ciclos etários conta com os desenvolvimentos biológicos dos indivíduos, mas atribuindo uma generalização de que o processo de desenvolvimento fisiológico seria vivenciado de igual modo por todas as crianças, dentro o espaço de tempo de sete anos.

Ao pensar as categorizações do sentido de infância contemporâneo, extrai-se um tanto da base do conceito que se proferia na idade média, datam-se os processos que devem ser vivenciados às idades, não sendo esses processos apenas de caráter biológico. “As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” (ARIÈS, 1981).

Um ponto de entendimento que a infância não é vivenciada de mesma maneira é a compreensão da pluralidade de contextos culturais que dão o suporte da vivência social para os atores, as crianças tem limitações sociais diferentes e papéis diferentes, que variam de contexto para contexto. Os textos que trazem as infâncias em contexto indígena trazem mais claramente essa visão, por em cada contexto as crianças terem papéis distintos (mas com agência) elas apresentam-se, mediadoras, autônomas, com capacidade de decisão (Tarssinari, 2007).

Verifica-se que ao contrario da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (Tarssinari, p.11, 2007)

Entender a infância como não “universalisante” nas pesquisas etnográficas, com questionamentos da relação de criança e o espaço social em que vivenciam suas infâncias é um passo inicial da compreensão de que a criança “aqui” não é igual a criança “lá”.

O que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares. Estas perguntas têm boas razões de serem feitas nestes contextos etnográficos. A primeira: evitar pressupor uma infância universal – e para isso nos baseamos muito na demonstração clássica de Ariès (1981) de que a ideia de infância (e o sentimento de infância) tem uma origem histórica muito localizada, e é, portanto, mais propriamente ocidental. A segunda: o fato de que a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, e a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade, são cruciais para entender os mundos indígenas e suas socialidades. (Cohn, p. 224, 2013).

A visão ocidental adultocêntrica de infância traz uma caracterização de limitação e dependência às crianças, rotula essa fase da vida com limitações por compreender que essa é uma etapa onde se absorve e aprende os conceitos mais operacionais da vida em sociedade.

O avanço de entender a infância como uma época distinta da fase adulta foi um marco, como é narrado processualmente por Ariès, o grande ponto de discussão no novo papel atribuído a infância, encontra-se na não agência dos próprios atores, e o não entendimento da infância nela mesma. Que seria o entendimento da infância não ligada

a próxima etapa da vida do indivíduo, mas ela como produtora de cultura e com papel social em si.

Ao pensar as crianças em seu primeiro grupo social, a família, nota-se comumente o papel de articulação da criança como motivadora de ações de todo o grupo, toda a preparação desde sua chegada, demonstram não só sua dependência, mas a interconectividade dos atores do grupo.

Tal ação da criança é perceptível para as categorias de marketing, publicidades, tendo eles visões claras de toda uma produção de elementos que configuram o que seria um mundo infantil, e as ações publicitárias para atrair a atenção de seus olhares.

A criança tem seu modo de ver o mundo, e o entendimento da importância desse olhar e de suas ações ressignificadas da observação trazem para o contexto social a que pertencem, seres dotados de agência e ação. O entendimento desse olhar da criança traz a importância de compreender a criança nas pesquisas acadêmica não como um "passivas de estudo" ou como um ser em construção visando o que ser formariam, mas como interlocutores de sua realidade social atual, entender uma antropologia da criança que a percebe em sua agência.

A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser. Assim também, a diferença estava em que se buscava criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo a que os antropólogos aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer. (Cohn, p.224, 2013)

Entender a criança como agente ativo modifica o diálogo e postura que o pesquisador terá ao ter por temática assuntos que se relacionam as infâncias. Por muitas vezes não contadas, ou realmente ignoradas intencionalmente como fonte de interlocução, em momentos de pesquisa que tratam de temas que as envolve diretamente, são colocadas em uma distância de fala, e o "fazer por elas", por colocar o adulto numa postura de quem já atingiu uma maturidade cidadã, escapa o senso comum e atinge pesquisadores e professores.

A antropologia da criança busca compreendendo toda a dinâmica preestabelecida, levantar técnicas e desenvolver métodos que facilitem este dialogo, por entender que adultos e crianças são agentes no mesmo meio, só que com visões diferentes.

É notório que apesar da compreensão de que as crianças são seres autônomos e possuem assim como os adultos uma produção cultural em mesmo universo, possuem suas diferenças, e assim sendo novos métodos de pesquisa surgem como recursos para melhor compreensão do olhar social da criança. Flávia Pires(2007) Traz a utilização de novos recursos para a pesquisa antropológica além da observação participante, recursos como desenhos, diários, fotografias todos de elaboração das crianças que permitam ao máximo comentário e locuções explicativas dos mesmos, tendo em vista que não cabe ao pesquisador um papel de interpretações psicológicas dos materiais, mas uma análise mediante as explicações dos interlocutores.

Segundo Cohn (2013) A antropologia da criança não apresenta mais a necessidade de legitimação que enfrentava no começo das pesquisas que utilizavam a abordagem da criança agente e interlocutora, mas afirma que o espaço foi conquistado e que a preocupação agora trata-se de consolidar-se em outro sentido, no da contribuição à antropologia.

Venho cada vez mais me tornando consciente de que faz muitos anos que vimos dizendo que o campo da antropologia da criança é um campo em criação, crescimento, consolidação. Com satisfação, percebo que hoje se trata de um campo plenamente consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia. É hora de o consolidarmos, sim, mas em outro sentido: não mais nos preocupando em legitimá-lo, em nos fazer ouvir, mas avaliando qual contribuição temos dado e podemos dar à antropologia. Assim como qual contribuição a antropologia pode dar, e tem dado, ao campo dos estudos das crianças e das infâncias. (Cohn 2013)



Em suma percorre-se um caminho conceitual da infância como um momento distinto e que representa em cada contexto um espaço de ação social e a antropologia da criança como área que tem por interlocutor o partícipe dessa divisão etária tem por objetivos trazer o olhar desses agentes, que é distinto, aos debates dentro da academia e enfatizar a importância dos mesmos para a Antropologia de maneira geral.

Conclusões:

Em suma percorrer o caminho de formação das noções gerais que se têm de infância refletem na busca por compreender os próprios percursos históricos que o conceito passou. O apanhado geral das revisões bibliográfica acerca do caminho percorrido pela antropologia da criança até os presentes dias faz-se necessário tendo em vista as contribuições que as crianças trazem para as pesquisas antropológicas e para maior noção dos trilhos já percorridos em cunho teórico/metodológico.

Através do que foi apresentado encontra-se a criança para além de um mero reprodutor do que os adultos fazem, e muito além de um receptor de meios socializadores. Foi visto que a criança como ser ativo possui sua visão e compreensão da sociedade em que atua e essa visão pode ser analisada através de uma antropologia que possua métodos de investigação relevantes.

Assim trazendo para a antropologia métodos eficazes das narrativas infantis de suas realidades e compreensões das crianças acerca do meio em que são inseridas e atuantes.

Ao pensar os professores da educação infantil e a dinâmica de ensino que estabelecem refletindo na concepção da criança como autônoma e atuante. O professor de educação infantil munido das análises e concepções de uma antropologia da criança, passa a observar sua atuação em sala, mais além do que o entendimento de um adulto que passa conhecimento para crianças que necessitam ser socializadas, mas passar a ver o momento como próprio da criança construir seus conhecimentos, entendendo a capacidade de agencia e atuação da criança.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ed.. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias**. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

_____. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horiz. antropol. [online]. 2010, vol.16, n.34, pp. 137-157.

_____. **Ser adulta e pesquisar crianças**: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. Rev. Antropol. [online]. 2007, vol.50, n.1

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus. Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas – NEPI, Campo. Grande UCDB, ano 7, n. 13, pp. 11-25,. 2007.



DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ALAGOAS: QUESTÕES PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS E LEGISLATIVAS

Fabiola Mendes da Silva^{1*}, Marina Rebeca Saraiva²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL
2. Professora do Centro de Educação - UFAL

*fabiola.mendes18@hotmail.com

Resumo:

Partindo de uma análise sobre os sentidos da Educação Infantil nas escolas indígenas localizadas no território Wassu-Cocal (Joaquim Gomes-AL), apresentamos dados sobre as políticas de educação estaduais e nacionais no âmbito da educação infantil (0 a 5 anos) para crianças indígenas. A metodologia é qualitativa e envolve pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica. Neste trabalho buscaremos apresentar as questões pedagógicas, políticas e legislativas sobre a educação infantil indígena no Brasil e em Alagoas. Com base na constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e estudos sobre as comunidades indígenas de Alagoas, percebemos avanços no que se refere ao respeito às diferenças e sobre um currículo que se adequa as práticas culturais das comunidades indígenas. A pesquisa até o momento aponta, dentre outras pormenores, a importância de entender o que é ser criança indígena e seu contexto cultural, para construção do que é denominado de “educação infantil indígena”.

Palavras-chaves: Educação infantil indígena; Wassu-cocal; Antropologia da criança.

Apoio financeiro: CNPq, FAPEAL, UFAL.

Introdução:

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca compreender concepções de infância(s) entre indígenas do território wassu-cocal, localizado na cidade Joaquim Gomes-AL. Trata-se de um levantamento inédito em Alagoas (e raro no Brasil) e de suma importância para as políticas de educação infantil indígena.

Sabemos que ao longo da história a criança tem sido definida como um ser em formação. Na idade média as crianças eram vistas como adultos incompletos e mesmo como “pecadores” e “pequenos monstros”. Como demonstra Aries (1981), as crianças eram consideradas adultas em miniaturas, eram vestidas conforme os adultos e de acordo com sua classe social.

Só então, no século XVII, as crianças começaram a serem vistas de forma diferente. Inicialmente surgem os primeiros traços de uma visão romântica da criança, sendo vista como um ser puro e inocente. Munarin (2011) lembra que a partir da expansão da indústria capitalista a definição de criança e infância se concretiza.

Já no século XIX, surge à ideia de criança inocente e a preocupação com a educação dessas; esses fatores foram importantes na definição de infância. Por infância entendemos como sendo uma construção social, cultural e histórica em que as crianças são agentes na construção da própria sociedade. De acordo com Munarin (2011), as crianças devem ser protegidas da áspera realidade da sociedade industrial. Nisto elas foram aos poucos sendo excluídas dos conflitos que marcavam o desenvolvimento da época. E, em compensação, como descreve a autora, “foram garantidos direitos de proteção e um espaço institucional separado: a escola, que estabelece a nova agenda para seu aprendizado” (p. 379). Buscando compreender as transformações acerca da criança e da sua educação Coelho (2007), citando Moss (2001), sugere que deixe de falar “sobre a criança” para se falar “com as crianças”.

Na busca pela garantia e pelo direito que tem os povos indígenas à educação escolar das crianças pequenas, percebemos uma expansão da educação infantil em creches e pré-escolas para as crianças indígenas. Para a UNICEF o direito de todas as crianças e adolescentes devem ser iguais, ou seja, defende a ideia de unificação sem barreiras no que diz a igualdade. Mas em que medida essa ideia afeta o sentido da própria cultura indígena e põe em dúvida se a extensão da educação escolar infantil para as crianças indígenas irá beneficiar e garantir uma melhor qualidade de vida dessas crianças?

Metodologia:

O plano de trabalho envolve pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica. As atividades realizadas até o presente momento constam a pesquisa bibliográfica de referencial teórico acerca do tema educação infantil indígena. As atividades se voltam para a pesquisa bibliográfica na busca de uma compreensão das discussões que tratam sobre o que é ser criança e sobre o conceito de infância, além das concepções sobre infância indígena. Além disso, como proposto no plano de trabalho, para entender o sentido da educação infantil nas escolas indígenas Wassu-cocal, nessa etapa nos concentramos nas leituras sobre as políticas de educação nacional e estadual da educação infantil que envolve as crianças indígenas. A pesquisa conta também com a análise de documentos que tratam da educação infantil no Brasil e em Alagoas, bem como documentos legais como a legislação de 88, a LDBEN e as Diretrizes Nacionais Curriculares para educação indígena.

Resultado e discussões:

Do ponto de vista da legislação e políticas da educação infantil indígena, destacamos alguns pontos importantes:

- Art. 24, inciso VII da Carta Magna de 1988, diz que a União e os Estados tem o dever de proteger o patrimônio histórico e cultural brasileiro. Inseridas neste contexto, as terras indígenas são áreas fundamentais para a reprodução física e cultural desses povos, através da conservação de seus modos de vida tradicionais, saberes e expressões culturais singulares.
- Decreto nº 26, de 04 de Fevereiro de 1991, dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, atribuindo as secretarias de Educação de Estados e municípios o desenvolvimento das ações referentes a educação indígena.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394) estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A LDB deixa claro que as escolas indígenas deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas, além disso, dá liberdade às escolas indígenas definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político pedagógico.
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) programa educacional aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando a autonomia das escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação da comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento das escolas. Estabelece que a União, em colaboração com os estados, deve equipar escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas. O PNE tem meta de profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, além da implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. - Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação traz importantes definições inscritas e regulamentadas para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, além da formação específica para os professores indígenas. Além de destacarmos os principais documentos legislativos que fazem menção à educação indígena, as pesquisas bibliográficas e documentais realizadas até o presente momento ajudaram na compreensão sobre o que é ser criança, ser criança indígena e a importância da infância na construção da identidade cultural em escolas indígenas.

De acordo com Tassinari e Gobbi (2009), Santana (2010) e Ferreira (2005) sobre as políticas de educação, apesar dos direitos garantidos pela constituição Federal de 1988 que protege e garante os direitos da criança, como é visto no documento formal, infelizmente essa proteção na realidade não funciona na prática, ou seja, esses direitos não estão sendo efetivados devido à negligência do poder público por considerar os gastos com a criança e com a educação abusivos. Conforme discute Venere e Velanga (2008) “nem sempre uma legislação progressiva e elogiada internacionalmente significa que os direitos humanos e da criança estejam, de fato, assegurados” (p. 178), pois são tidos como disputa política.

Por isso que a escola vem sendo discutida e não mais sendo aceita como um instrumento de dominação ou “recolonização”, mas sim um espaço educacional cujo objetivo é aproximar a comunidade das deficiências e dificuldades presentes em cada localidade, tais



como a falta de professores, a própria estrutura da escola e também podemos ponderar o muro que separa a comunidade e escola, a dicotomia entre elas tendo por prejudicar suas crianças, a história da comunidade e sua cultura. Nesse ponto cabe lembrar que de acordo com a pesquisa realizada a construção da escola para a comunidade Wassu-Cocal é vista como uma conquista significativa.

Visto essa discussão adentramos a comunidade Wassu: A comunidade Wassu- Cocal (que significa grandes coqueirais), situada na zona da mata alagoana, entre o município de Joaquim Gomes e Novo Lino, na comunidade indígena Wassu-Cocal habitam 2.134 pessoas conforme o censo demográfico de 2010.

Com base no censo escolar de 2014, o estado de Alagoas conta com 18 escolas indígenas distribuídas em 8 municípios. Compreendendo as modalidades de ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos, essas escolas somam um quantitativo de 2.908 alunos. Referente à comunidade Wassu-cocal há quatro escolas: Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e a Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva. Somente duas delas atendem as modalidades creche e pré-escola e uma o ensino médio.

A criação da comissão permanente de articulação da política de Educação escolar indígena foi um passo importante na busca pela igualdade de direitos, tal portaria estadual (2.343/2015) tem significativo papel de articular, implementar e acompanhar a política educacional indígena, respeitando as especificidades e fornecendo uma educação diferenciada e intercultural.

Uma data importante para as comunidades indígenas foi o dia 23 de janeiro de 2016, pois no Palácio dos Palmares foi realizada uma audiência que contou com a participação de líderes indígenas, do governador Renan Filho, das secretarias de Estado e presidentes de instituições responsáveis pelas demandas das comunidades indígenas de Alagoas. Dentro dessas demandas: saúde, agricultura e território, damos ênfase às questões relacionadas à educação, tais necessidades demonstradas pelos grupos são: a construção de creches e pré-escolas, o reconhecimento da categoria profissional de professores indígenas, criação de escolas nas comunidades, aproveitamento dos técnicos com formação em educação indígena, programa de orientação nas escolas para acabar com a existência de apartheid nas escolas municipais, combater a intolerância religiosa, melhora à realidade de cada povo com o fortalecimento e o trabalho da educação nas aldeias. Com base nesses dados percebemos que os movimentos indígenas estão ganhando espaço, tais reivindicações surgem para a melhoria e respeito a seus costumes, costumes esses negados, e desde a colonização foi e está sendo negligenciados, além de forçados a deixar de praticar sua língua, e seus rituais.

Como prevê a constituição de 1988 nas escolas indígenas deve ser adaptado o calendário e materiais escolares adaptados às atividades nessas escolas, ademais, no início do ano letivo das escolas Wassu-Cocal, durante a semana pedagógica, esta é considerada relevante não só para os professores, mas também para as crianças e estudantes que integram a escola, pois são momentos que fortalecem o sentimento de pertencer à comunidade. A programação conta com participação de anciãos para falar sobre a história da aldeia e o significado das pinturas e dos rituais.

Os estudos de Oliveira (2015) trazem outras informações sobre o que é ser indígena Wassu e o verdadeiro sentimento dos jovens sobre sua etnia quando estão longe da comunidade. A autora, antes mencionada, em sua pesquisa de campo entrevista alguns adolescente sobre a escola da aldeia e se eles sentiam diferentes dos outros colegas. Todas as respostas foram praticamente iguais, responde um indígena: “não, lá era até melhor, porque tinha aula de capoeira, dança comidas típicas, era assim lá, tudo de índio na aula, é sempre assim”. Mas ao perguntarem se sentem vergonha ao dizerem que são indígenas a seus novos colegas, de escola não indígena, as respostas surpreende, porque alguns disseram que não sentem vergonha, já outros que tem um pouco, e um respondeu que tem muita vergonha de dizer que é índio para não sofrer bullying ou ser excluído da rede de amizade. Ressaltamos aqui o ponto chave dessa questão não é que o problema seja o sentimento de ser indígena, mas a exclusão que poderá acontecer pelos não índios.

Em face dessa realidade enfatizamos a importância das políticas públicas e pedagógicas para construção do sentimento de ser indígena, no fortalecimento e respeito a sua cultura e educação, com isso é evidente a relevância que tem a escola na concretização desse sentimento, fazendo uso de um currículo diversificado, intercultural e de qualidade. De acordo

com Ferreira e Silva (2009) A escola deve ser um lugar de reafirmação das identidades e contrição da autonomia.

Por fim, ao longo das leituras percebemos que a escola pode contribuir na formação da criança indígena, sem que esta esqueça suas origens ou tenha vergonha de considerar-se indígena. Para isso é preciso que a comunidade esteja ativa, dentro das questões referentes à educação escolar indígena; a comunidade que precisa determinar o tipo de currículo ao qual a escola utilizará em sua prática pedagógica.

Conclusão:

As pesquisas bibliográficas realizadas até o presente momento colaboraram para os avanços teóricos sobre o que é ser criança, ser criança indígena na comunidade wassu-cocal e a importância da infância na construção da identidade cultural. Algumas indagações surgem a cada leitura realizada, há três questões relevantes das quais buscamos ainda aprofundar quais são: Qual o papel das creches e pré-escolas na comunidade indígena, observando as diferenças sociais e o respeito à cultura tradicional? Como a comunidade pode intervir na formação e construção do currículo da instituição? E, o que as crianças indígenas Wassu-cocal sentem e querem referente à sua escola e comunidade? Com essas perguntas e outras que vão surgindo buscamos um maior entendimento da educação infantil indígena de Wassu-Cocal; tendo em vista os direitos garantidos pela constituição Federal de 88, a lei 9394/96 (lei de diretrizes e bases da educação nacional) a resolução 3/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação indígena, além de outros decretos e referenciais teóricos.

A criança, como já mencionado, não pode ser comparada ao adulto, quem já foi criança sabe outro significado do aprender de forma lúdica, do brincar aprendendo. De acordo com os autores já mencionados, deve-se respeitar a criança em sua totalidade, suas fases de aprendizagem e considerar que ao mesmo tempo em que um adulto ensina, este aprende com elas.

Considerando esse ponto de vista antropológico percebemos que para estudar uma sociedade devemos primeiro estudar suas crianças, entrar no mundo delas para compreender os adultos e seus costumes, além disso, destacamos que as crianças também tem muito que dizer de si mesmas. Com isso, é sabido que de contra partida as ideias de John Lock a criança não é uma tabula rasa da qual o adulto a molda conforme suas próprias necessidades, ao contrário a criança tem sua própria cultura, seu tempo e de acordo com Vygotsky a interação com os instrumentos e os signos permite a construção e ampliação de suas estruturas cognitivas.

É nesta transformação e ampliação sobre epistemologia que é pensado uma educação contextualizada e respeitando as tradições de uma comunidade. Nisto discute-se as ideias de Frenet e Paulo Freire, entre outros educadores relacionados à educação popular e escola comunitária. Essa escola exige das pessoas a continuar na luta de melhores condições, bem como na concretização do manifesto dos direitos e igualdades que estão atrelados as diferentes comunidades.

A pesquisa até o momento aponta que é importante entender o que é ser criança indígena e seu contexto cultural, para construção de uma educação infantil indígena. A educação para essas crianças não deve ser um plano de redenção, dos programas emergências, pois não é impondo uma cultura a certos povos que fará bem a esses, pois nem tudo o que nos obrigam a saber, servirá para a manutenção própria do ser ou da comunidade, e mais, não conseguirá a igualdade sem perceber as diferenças entre todos, seja da população indígena, urbana ou comunidade urbanizada.

Os estudos ora apresentados contribui com um valioso processo de pesquisa sobre a aldeia Wassu-Cocal para nós estudantes e pesquisadores da educação em Alagoas. Aqui buscamos não só aprender sobre os caminhos e descaminhos da educação infantil indígena, mas também intencionamos contribuir com nossa pesquisa para o estado e para comunidades interessadas.

Referências bibliográficas

ALAGOAS, NEPSEPLAG. **Estudos sobre as comunidades indígenas de Alagoas**. 2017

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Práticas de escolarização e processos de apropriação da escola em aldeias indígenas**. Tese de doutorado, PPGEDU – UFRGS. Out, 2005.



BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 03/1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9394/96)

COELHO, Ana. **Repensar o campo da educação infantil**. Revista Iberoamericana de Educação, n. 44/3, outubro. 200.

FERREIRA, Edeilson Vicente; SILVA, Izaias Barbosa da. **A Educação indígena: avanços e perspectivas**. 2009

KUHLMANN JR, Moysés. **História da Educação Infantil brasileira**. Revista brasileira de Educação. N14, Maio/jun/ago/. 2000.

MUNARIM. Iracema. **O que podemos aprender com as crianças indígenas?** Aproximações da antropologia da criança as noções de infância, cultura e movimento da educação física. Revista brasileira de ciência esporte, Florianópolis, v33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio J.; AGULERA URQUIZA, Antonio H. **Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil**. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.), Anais, 26ª Reunião Anual da ANPED, n.07. 2006.

OLIVEIRA, Aldejane de. **Educação escolar indígena: no caso dos Estudantes Wassu**. Suplemento Campus do Jornal o dia. Maceió. Ano 03, n116, Maio. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate**. In: Discutindo políticas de Educação infantil, educação escolar indígena: Recife- PE: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 1997.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural: o caso Kiriri**. Revista contexto, vol. 04, NO 1-2, 2013.

SILVA, Marcio Ferreira. **A conquista da Escola e movimento de professores indígenas no Brasil**. Em aberto, Brasília, ano14, N° 63, jul/set. 1994

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26. Porto Seguro/BA, 2008.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. **A criança indígena e a Educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade**. Tellus, Campo Grande. Ano 8, n.15. 175-191, jul./dez. 2008



EDUCAÇÃO AMBIENTAL INFANTIL: ENSINO ESCOLAR PRIMÁRIO E SEUS REFLEXOS SOCIAIS

Amanda dos Santos Tintino^{1*}, Adson Santos Correia Filho²

1. Estudante do Instituto de Química e Biotecnologia – UFAL

2. Estudante do Centro de Tecnologia – UFAL

*amandatintino@gmail.com

Resumo:

A educação ambiental, quando aplicada e incentivada desde a infância, reflete em resultados exponencialmente melhores, visto que esse mecanismo além, de ensinar gradualmente a importância da preservação dos recursos naturais e descarte adequado de resíduos, também tem como finalidade criar uma consciência de prevenção de futuros possíveis agentes poluentes na natureza. Ademais, a criança poderá aplicar o aprendizado em diferentes âmbitos além do escolar de modo interdisciplinar e dinâmico. Essa prática através da implantação da horta hidropônica com o time da Enactus UFAL numa escola tem como objetivo criar o sentimento de proteção e de pertencimento, exercendo, assim, a cidadania, mesmo que inconscientemente. E os aspectos serem trabalhados de forma mais natural e prática, visto que a criança se torna protagonista de um cenário melhor e no qual ela está contribuindo diretamente.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Consciência ambiental; Recursos naturais.

Introdução:

A Educação Ambiental é porta de entrada para engajar o público-alvo ao meio ambiente por meio do sistema de ensino em que já se enquadra, seja no âmbito lúdico ou cognitivo da aprendizagem infantil. Tendo como princípios e objetivos promover conscientização nas suas escolhas e fortalecendo a ideia de impacto delas, visando desde cedo a importância de cuidar e proteger o meio ambiente onde vivem educando hoje os futuros consumidores do amanhã na sociedade. Em análise a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), quanto aos princípios básicos da educação ambiental dispostos no artigo 4º do referente documento, destacam-se:

“II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”. (BRASIL, 1999)

Desse modo, o início da vida escolar é trabalhar com metodologias práticas, abertas à participação e desenvolvimento de projetos com atividades que permitam a assimilação da consciência ambiental, além da propagação da importância dos valores duradouros, que trazem eficácia necessária à aplicação da mesma. Diferente do ambiente tradicional, motivando a criança se envolver com atividades e desconectar da pressão da sala de aula, aprendendo de uma maneira cognitiva e atrativa mais leve.

A implantação da horta hidropônica “Amitis” junto com o time Enactus UFAL, traz a uma comunidade escolar a ideia e reforça esse papel metodologia prática de aprendizagem infantil afim de agregar os conhecimentos sobre o meio ambiente e colocar em prática. Trazendo aos alunos a chance de ter contato com novas tecnologias e o sentimento de pertencimento.

De acordo com Rodrigues e Fabris (2011, p. 36), “a Educação Ambiental é aquela que tende a tocar o aluno progressivamente, trazendo compreensão sobre respeito sobre o mundo em que vive, com a sua cultura, comunidade, diversidade e o planeta.”(apud, Rodrigues e Fabris, 2011, p. 36) E justamente pelo fato de se trabalhar com crianças nesse segmento, é focado diretamente na fase de desenvolvimento cognitivo e bons rendimentos. Onde muitas apresentam condições melhores que adultos em internalizar e replicar a consciência ambiental, refletindo em comportamentos ecologicamente esperados.

Metodologia:

O presente trabalho foi realizado através de levantamentos bibliográficos sobre o ramo da educação ambiental infantil, com o intuito de compreender e abordar a importância da temática estudada, atribuindo a prática de ações que tende a gerar reflexos futuros e relatos de experiências práticas na execução do projeto. Os resultados apresentados e discutidos no artigo, são baseados em pesquisas em banco de dados e publicações referentes ao tema e relatos na experiência da implantação da horta hidropônica. Sendo observado a melhor metodologia para aplicação da prática e melhoria didática sendo abordada de forma dinâmica e multidisciplinar para agregar todos os conhecimentos possíveis e que fossem transmitidos de forma didática e lúdica aos alunos.

Resultados e Discussão:

Por meio da educação ambiental, é possível desenvolver práticas de responsabilidade e, com isso, adotar um modo de vida sustentável. Metodologias educacionais implementadas no ensino básico e fundamental torna-se mais fácil a difusão do conhecimento acerca do meio ambiente e de sua preservação, visto que o assunto é abordado de forma dinâmica e multidisciplinar. Além de ter ideia da importância do cuidado e preservação, o indivíduo também pode buscar formas de usar métodos mais sustentáveis ou criar produtos mais ecológicos.

O projeto da implantação de uma horta hidropônica numa escola juntamente com o time Enactus UFAL mostra a etapas de aprendizagem e pertencimento desde do início da execução. Práticas como incentivar as crianças com a coleta de garrafas PET, depois o time constrói uma base que é a sua estrutura com ferramentas como pallets e acoplado aos demais sistemas, a criança é incentivada a aprender a cuidar da horta colocando as primeiras sementes, acompanhando o seu desenvolvimento quanto ao crescimento do que foi plantado, realizando manutenções práticas e colhendo os frutos e sempre também reforçando as práticas ambientais e tecnológicas do projeto.



Figura 1: Acompanhamento da Manutenção da Horta na Escola Municipal Baltazar

Sabendo, que o senso de responsabilidade ambiental está totalmente atrelado ao exercício da cidadania. A cidadania consiste no reconhecimento da pessoa como cidadão e como indivíduo que está inserido em um conjunto, uma sociedade, e que possui direitos e deveres (MONTEIRO; CASTRO, 2008). A coletividade é feita pelas crianças atuando de maneira a alcançar o bom funcionamento, de maneira geral. Partindo desse senso de cidadania, atitudes mais sustentáveis e ecologicamente corretas, refletem de forma positiva e impactam não só o agente da ação, mas a todos em sua volta. Desse modo, o indivíduo se vê

como o responsável pelo meio no qual está inserido e de tudo o que ele precisa fazer para que os recursos ambientais no futuro não se esgotem.

Sabendo que o processo de aprendizagem do ser humano começa desde a fase da infância, onde são dados os primeiros passos e ocorrem os primeiros estímulos (JANUÁRIO, 2016). A educação básica tem como papel proporcionar as primeiras noções de consciência, de como se portar no meio social e como a atitude individual é refletida na sociedade. Esse conhecimento se inicia através dessas noções básicas do que é visto como certo ou errado. Através disso, é dado início a convivência em sociedade e, nessa etapa, é importante frisar conteúdos, práticas como essa, aonde são passados os primeiros ensinamentos. A construção do indivíduo é dada como iniciada nessa fase e, a partir disso, em conjunto, devem ser ensinadas práticas ambientais simples, adequando às idades, de modo dar início a criação de uma consciência ecológica na criança, por isso é tão importante essa etapa, justamente para solidificar as bases ambientais na educação infantil.

O ensinamento passado de maneira dinâmica e simplificada, de modo gradual, garante melhor aprendizado (JANUÁRIO, 2016). Ademais, com a prática realizada no meio escolar, as crianças poderão reproduzir essa atitude em diversos outros espaços nos quais as mesmas vão estar inseridas, o que gera impactos positivos diretos e indiretos na sociedade. Além de dar início à consciência ambiental, a criança é protagonista de um cenário melhor através do exercício da cidadania (MARTINS, 2009).

Conclusões:

Através dos dados obtidos com o levantamento bibliográfico, foi possível ter uma visão mais ampla e estratégica dos resultados gerados pelas práticas de educação ambiental. Ademais, foi possível fazer uma análise sobre a importância do conhecimento sobre questões ambientais, a formação e atuação do indivíduo através do exercício da cidadania, levantando a questão da importância de realizá-las no âmbito escolar, que é muito propício à propagação em meios externos. Além disso, considerando aspectos relevantes para realizar atividades de forma dinâmica e atrativa para as crianças e jovens, foi possível concluir a eficácia de tal método.

Assim, pode-se concluir que a introdução de educação ambiental no ensino escolar contribui na geração de indivíduos difusores de práticas sustentáveis e da ideia de preservação do meio em que se vive.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm >. Acesso em: 11 abr. 2018.

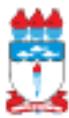
MONTEIRO, R. A. DE P.; CASTRO, L. R. DE. **A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens**. Revista Psicologia Política, v. 8, n. 16, p. 271-284, 2008.

PEREIRA JUNIOR, A. ; CAMPOS, R. A. S. **Análise comparativa das práticas ambientais utilizadas no ensino da educação ambiental em escolas públicas**. Revbea, São Paulo, V,13, No 1: 364-386, 2018. Disponível em < <http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/5281/3420> > Acesso em: Abril de 2018.

JANUÁRIO, M. S. et al. **Aumento gradual da variabilidade de prática: efeito na aprendizagem da estrutura e na parametrização da habilidade**. CDD. 20.ed. 152.3 Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2016 Jul-Set; 30(3):769-79.

MARTINS, N. **A educação ambiental na educação infantil**. 2009. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ZUQUIM, F. A.; FONSECA, A. R.; CORGOZINHO, B. M. DE S. **Educação ambiental e cidadania**. 2012. ISSN 1678-0701. Número 41, Ano XI. Disponível em: < <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=1317> > Acesso em Abril de 2018.



ERA UMA VEZ UM LUGAR ONDE GÊNERO NÃO ESTRAGAVA AS BRINCADEIRAS...

Julia Mayra Duarte Alves^{1*}, Francielma Xavier da Silva Fidelis², Rosângela Maria da Silva³

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL
2. Estudante do Centro de Educação – UFAL
3. Estudante do Centro de Educação – UFAL

*juliamdalves@gmail.com

Resumo:

Este trabalho relata a experiência de estágio que tivemos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Discutimos o fato de não termos observados na instituição espaços e tempos organizados a partir da norma binária de gênero. Realizamos observações e registros durante cinco manhãs. A educação infantil vem sendo vivenciada de maneira inovadora no CMEI. Além de não separar as brincadeiras a partir das normas de gênero, a escrita é reconhecida como convenção social e alfabetização a aquisição de um código. Desse modo, não há um movimento de precocemente inserir as crianças no mundo dos códigos da escrita. As crianças são inseridas na cultura da escrita através do aprendizado da função social da escrita. Neste CMEI as crianças experimentam a liberdade, aprendem a resistir aos modos de vidas impostos pela sociedade, pela norma de gênero, de raça e de classe social.

Palavras-chave: Estágio; Educação infantil; Gênero.

Introdução:

A compreensão de que as crianças pequenas precisam ter uma educação infantil ao invés de um ensino infantil, ou de uma pré-escola ainda precisa ser propagada visto que muitas pessoas e muitas instituições ainda acreditam que as crianças com menos de cinco anos devem ir a escolas e creches para serem disciplinadas e assim poderem entrar no ensino fundamental já acostumadas com a cultura escolar e com as normas sociais.

A experiência de estágio aqui relatada consistiu em: preparar o espaço, o tempo, brinquedos e... deixar as crianças brincar. Brincar como sinônimo de se comunicar, de se libertar, de experimentar, de se conhecer e conhecer o outro, de se cuidar, de cuidar do outro, de criar, e se integrar enquanto um ser humano dotado de um corpo, afetos, cognição, emoções, situado em uma cultura, em um contexto social, de... tornar infinitas as possibilidades, brincar como sinônimo de desenvolver-se para além das teorias do desenvolvimento. Observar não para vigiar. Muito menos para punir. Observar para conhecer, para escutar atentamente as crianças. Conhecer não para controlar mas para se encantar, para aprender e para se convencer de que nenhuma criança é igual a outra. Intervir não para limitar e assim estragar a brincadeira, mas para manter viva as possibilidades do brincar. Intervir pouco, apenas quando as crianças tentam, mas não conseguem solucionar os conflitos. Essa é a melhor maneira de pensar soluções criativas para os problemas do cotidiano.

Pensamos que experiências como a nossa precisam ser divulgadas para que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados por outras escolas que ainda funcionam de maneira semelhante a prisões, hospitais e quartéis.

Nosso objetivo é relatar como o brincar vem sendo proporcionado nesta instituição que, de acordo com a nossa análise realizada com ajuda das orientações curriculares para a educação infantil, das leituras de autores como Huizinga (1980), Brougère (1998), Vigotski (2008), Haddad (2014), vem respeitando a direitos fundamentais das crianças. O ponto fundamental que discutimos neste trabalho é o fato de não termos observados na instituição espaços e tempos organizados a partir da norma binária de gênero, indo de encontro aos resultados de diversas pesquisas que iremos discutir mais adiante.

Metodologia:

O caminho que percorremos na experiência aqui relatada iniciou-se com a caracterização da instituição sendo seguido pela elaboração de um projeto de intervenção. No terceiro momento, apresentamos os projetos a coordenadora que pontuou os aspectos que deveriam ser repensados. A proposta definida ao final do encontro com a coordenadora está alicerçada no respeito ao protagonismo das crianças. Desse modo, confeccionamos brinquedos não estruturados com materiais reciclados para serem colocados na área externa

nos momentos nos quais as crianças brincam. Realizamos observações e registros durante cinco manhãs. Diversos brinquedos foram apresentados pelos diferentes trios: pé de lata, vai e vem, petecas, blocos de montar, carrinhos, aviões, fogão, cortinas de painéis, cavalinhos de madeira, tapete sensorial, binóculos.

Resultados e Discussão:

Na instituição, as crianças são mais do que seres cognitivos, são vistos como seres inteiros, são corpos e “Sendo corpo, relacionamo-nos, comunicamo-nos, convivemos e produzimos nossas organizações e conhecimentos [...] o movimento não é um simples mecanismo, mas um gesto expressivo de significados, que transmite ao outro nossa interioridade” (GALLO, 2000, p. 65).

A escola é uma das instituições mais resistentes as mudanças sociais. Em pleno século XXI, ainda encontramos uma educação escolar que tenta a todo custo disciplinar os corpos e as mentes, dividir e perpetuar a norma binária de gênero que busca nos prender em um suposto mundo feminino e em outro masculino. As filas de meninos e de meninas são a expressão mais fidedigna da vontade de controle da escola. Ao mesmo tempo em que divide meninos de meninas tenta controlá-los

Para Louro (2000) existe uma preocupação com as marcas do corpo, como nos movimentamos e uma preocupação em corrigir e ajustar o corpo de meninos e meninas para seguirem um padrão. A autora nos faz refletir sobre a relação entre natureza e cultura, sobre corpo e mente mostrando que esse pensamento dicotômico é insustentável e que o nosso corpo precisa ser visto e pensado também como uma construção que ocorre no âmbito cultural e não apenas natural. Não nascemos prontos e determinados, o nosso corpo também vai sendo moldado pela cultura.

Na instituição na qual realizamos o estágio, rema contra a maré de todo esse modo de funcionamento das escolas. Percebemos isso durante a postura das professoras e da coordenação diante de um menino que se veste com uma fantasia tida como feminina. Por entender que o brincar é o modo pelo qual a criança mais e melhor se comunica, as profissionais permitem que a criança se expresse e não interdita este ato. Ao invés de vigiar e de algum modo punir o comportamento, as profissionais estão mais preocupadas em acessar o mundo dessa criança, de conhecer sua história e criar laços de escuta que permitam compreender o que a criança está comunicando. Encontrar um lugar como este no qual o brincar é levado a sério e por isso não é considerada necessária intervenção relacionada a discriminação de gênero dos brinquedos e das brincadeiras nos renova e nos faz acreditar que outra educação é possível!

Conclusões:

Qual o papel social da educação infantil em um mundo 24/7 (CRARY, 2014)? Com Haddad (2014) aprendemos que o lugar dado a brincadeira revela as funções e os sentidos da Educação Infantil.

Vivemos em uma sociedade que não distingue mais dia de noite (CRARY, 2014) quando se refere a produção desenfreada e ao consumo. Uma sociedade na qual até mesmo o nosso sono e conseqüentemente nossas possibilidades de sonhar são cada vez mais controladas e apropriadas pelo modo de produção capitalista. Essa mesma sociedade vem se apropriado do brincar, instrumentalizando-o, como bem nos mostram os trabalhos de Lemos (2007) e Lira e Mate (2013), principalmente nas escolas.

Nesse contexto, encontrar um lugar no qual o brincar resiste a estes investimentos de controle é uma raridade uma vez que como evidencia a pesquisa de Borges (2015) mesmo nas escolas mais democráticas, o brincar é controlado pelo menos em termos de gênero.

Por isso qualificamos esta vivência com uma oportunidade de aprendermos como garantir as crianças que passarão pelas nossas vidas a possibilidade de experimentarem a liberdade, de exercitarem serem seres livres, que possuam elementos para resistir aos modos de vidas impostos pela sociedade, pela norma de gênero, de raça e de classe social, e, portanto, de serem felizes para sempre.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: **Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil**: Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: SEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.



BORGES, Divimary. **Relações de gênero na infância**: uma experiência na escola democrática. São Paulo. 118 p.; anexos. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação).

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H. *O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário*. Campinas: Papirus, 1999.

CRARY, Jonathan. **24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

GALLO, S (Coord.). *Ética e Cidadania – caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus, 2000.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000100004>>

HADDAD, L. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na educação infantil in. MONTEIRO et al. **Processos e práticas na formação de professores da educação infantil**. Campo Grande: EdUFMT, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jan. 2018.

LIRA, Aliandra C.; MATE, Cecília H. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: entre o dito e o escrito. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 5-19, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/lira-mate.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2018.

LOURO, Guacira. **“Corpo, escola e identidade”**. Educação e Realidade. Vol. 25(2), jul/dez. 2000.

Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió : EDUFAL, 2015.

SILVA, Isabel de O. e; LUZ, Iza R. da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em 20/12/2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, junho, 2008.



EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: EXPLORANDO AS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gláucia Guilherme A. de Lima^{1*}, Mirian Patrícia de A. Ferreira²

1. Estudante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

2. Estudante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

* almeidaglaucia6@gmail.com

Resumo:

Esse trabalho trata de um relato de experiência vivenciado no período de estágio na educação infantil, buscamos perceber as perspectivas do ensino e aprendizagem das crianças de 5 anos de idade, para isso desenvolvemos um projeto com o tema “Aquarela”. O nosso interesse é socializar os saberes obtidos durante esse processo e os desafios encontrados para colocar em prática nosso projeto. Para tanto, a metodologia esteve pautada no lúdico através da Literatura Infantil e da Música. As nossas conclusões apontam para a importância das atividades lúdicas e significativas para as crianças.

Palavras-chave: Literatura; Música; Imaginação.

Introdução:

O presente relatório de estágio foi realizado em uma escola municipal, localizada na cidade de Maceió. A observação foi feita no intuito de nos auxiliar na compreensão a cerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de referência da instituição de educação infantil. Foram coletados dados por meio da observação e da realização de entrevistas com os profissionais da instituição. Baseados nas observações realizadas, pensamos em um projeto de intervenção que levassem em conta as peculiaridades da turma escolhida para o estágio, assim como no desenvolvimento pleno das crianças.

Segundo Craidy e Kaercher (2001) todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação e que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas, com essa afirmação percebemos que a criança precisa ser estimulada e desafiada a buscar novas vivências.

Nosso estudo foi dividido em cinco momentos, o primeiro destinou-se a observação da escola e da turma, a fim de identificar quais as especificidades dos alunos e qual a melhor abordagem, seguido de quatro encontros, onde utilizamo-nos de diversos recursos para conseguirmos alcançar nosso principal objetivo, qual seja, o de proporcionar atividades diversas através da literatura infantil e da música que desenvolvam a criança em todos os seus aspectos, com enfoque principal na organização de espaços e materiais.

Os autores nos quais nos baseamos para a construção do trabalho foram entre outros: Rubira (2006); Barbosa (1999) Da Ressurreição (2005); Zilberman (1994) e Alves (2013).

Metodologia:

Esse trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de um projeto desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado II da Universidade Federal de Alagoas. O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal situada no município de Maceió e teve a participação os alunos do 2º período da Educação Infantil. Foram atendidas, 15 (quinze) crianças que participaram de 04 (quatro) sessões de reflexão e formação.

A proposta inicial dava conta de oito sessões, onde cada uma seria realizada utilizando música ou literatura infantil, no entanto, a escola entrou em reforma e passamos alguns meses esperando que a reforma terminasse e as aulas dessem início, o que acabou por nos prejudicar, visto que o tempo para aplicação das sessões foi reduzido e tivemos que aplicar duas sessões por encontro e com isso algumas atividades sofreram alterações para se adequar ao tempo que tínhamos disponível.

No primeiro encontro realizamos a primeira e segunda sessões trabalhando a música “Era uma casa muito engraçada” e a história “Os três porquinhos”. Ao terminar a contação, começamos a refletir com as crianças, sobre quem já conhecia a história, qual a relação com nossa realidade. Ainda sentados no chão em círculo, distribuimos papel para as crianças e solicitamos que eles desenhassem uma imagem que representasse a história contada,



utilizando tinta guache. Ao final socializamos as produções e expomos no mural de produções da sala.

No segundo encontro aplicamos a terceira e quarta sessões utilizando a música “O pato” e a história “Patinho feio”. Na sequência, expomos o espelho que levamos à Escola e pedimos que cada criança se observasse em frente a ele, percebendo as semelhanças e diferenças existentes entre eles, questionando-os sobre com quem eles se pareciam mais, com o papai ou com a mamãe, os olhos, os cabelos, a cor da pele, o jeito de ser, e mostrando a cada um que assim como na história do Patinho feio, existem diferenças, particularidades e que todos devem ser respeitados em suas qualidades. Após essa reflexão, distribuimos papel e pedimos que elas produzissem imagens que representassem sua família, seu pai, sua mãe, irmãos e ele. Em seguida socializamos as produções e expomos no mural de produções da sala de referência

No terceiro encontro realizamos a quinta e sexta sessões. Nesse dia iniciamos nos surpreendemos com a recepção das crianças que estavam ansiosas pelo nosso retorno e nos receberam com muito entusiasmo. Trabalhamos a música “A formiguinha” e a história “A formiga e a cigarra”, durante a contação propomos fazer o origami de formiga e de cigarra, para posteriormente utilizarmos na produção de uma imagem em 3D. Sentados ao redor das mesas, mostramos as crianças como fazer o origami, dando a oportunidade de cada uma fazer o seu. Cada criança criou também sua floresta em cartolina guache e colocou nela seus origamis, um dos focos do desenvolvimento de nossas atividades foi permitir que os interesses da criança fossem respeitados e explicitados através daquilo que elas iriam produzir, não esperar produções repetidas, mas únicas.

No último encontro aplicamos a sétima e oitava sessões com a contação da história das borboletas Romeu e Julieta oportunizando que as crianças relatassem suas experiências de acordo com o tema, em seguida colocamos para tocar a música Aquarela de Toquinho, apresentando para cada trecho da música uma imagem ilustrada produzida por nós estagiárias em papel sulfite com cola colorida de alto relevo e emborrachado, passamos as ilustrações para as crianças pegarem e sentirem os materiais “diferentes” levados nesse dia. Finalizamos com a criação de um painel no mural de produções da sala e conversamos sobre ele, sobre o que havia nele, se estava de acordo com a história, se faltava algo.

Resultados e Discussão:

A escolha desta temática deu-se a partir das observações em sala de referência e da preocupação de estimular nas crianças o gosto pela leitura, explorando os diversos tipos de linguagem, como plástica, corporal e dramática, conciliando canções e histórias infantis, o objetivo é que, como na canção Aquarela de Toquinho e Vinícius de Moraes que dá nome ao nosso projeto, a criança possa usar a imaginação para vivenciar as histórias contadas, não apenas como ouvintes, mas que elas se sintam parte da construção dessa história.

Quando se fala em contação de histórias, geralmente se tem a sensação de ser um momento onde o professor consegue que a turma se aquiete e preste atenção nele. Não se dá a devida importância para esse momento que ajudará no desenvolvimento da criança. Rubira (2006) nos trás a reflexão sobre o assunto quando diz que as histórias, mais do que meras formas de entretenimento ou aquietamento, podem servir a um papel nobre na formação do ser humano.

Para Wallon o processo de socialização da pessoa não se dá apenas no seu contato com o outro nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas também no contato com a produção do outro. O encontro com o texto, com a pintura ou com a música produzida pelo outro, propicia a identificação como homem genérico (comum, universal) e, ao mesmo tempo, a diferenciação como homem concreto, o que contribui ao processo de individuação e constituição do eu.

Para a criança, ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro, a socialização. Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (BARBOSA, 1999, p. 22)



Podemos perceber que as histórias estimulam a imaginação do indivíduo, nos levam a nos imaginarmos dentro daquilo que está sendo contado, passamos muitas vezes a ser protagonistas dessas histórias, pois nos identificamos com seus personagens e vemos muitas vezes nossas dores, angústias e aflições relatadas.

Histórias como: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, o Lobo Mau e todos os seus companheiros continuam sendo os antídotos mais eficientes contra as angústias e temores infantis. Quando essas histórias são apresentadas às crianças, os personagens podem ajudá-las a se tornar mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida. A fantasia é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções. (Da Ressurreição, 2005).

Através das histórias as crianças podem expor aquilo que sentem, ao se identificar com um personagem podem ver ali a solução para as dificuldades que vem enfrentando. Imaginar, fantasiar é algo fundamental para o desenvolvimento da criança e ela não pode de forma alguma ser impedida de se manifestar através desse meio.

Zilberman (1994, p.22) argumenta o que segue:

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Os meios que mexem com a imaginação das crianças são inúmeros e usamos alguns em nosso Projeto para despertarmos o que há de melhor em cada uma. Não nos detemos apenas a literatura infantil, mas usamos também a música. Acreditamos que ao trabalhar a literatura infantil juntamente com outros recursos é possível atingir os objetivos traçados.

Introduzir a música aos trabalhos pedagógicos é proporcionar a criança através da ludicidade, um desenvolvimento mais amplo nos aspectos culturais, de linguagens, cognitivos e motores, colocadas por Alves (2013) como estimuladora das habilidades, a autora diz ainda sobre musicalização:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelecem desde cedo. O processo de musicalização é importante na vida da criança, pois permite o desenvolvimento de habilidades, psicomotoras, cognitivas e em especial nas sociais. (ALVES, 2013, p.15)

Desta forma, possibilitando-lhes expandir seus horizontes de conhecimento e novas formas de interpretar a realidade, o professor será de fundamental importância, como mediador deste processo, oferecendo-lhes variadas atividades que deverão ser desenvolvidas a partir da música, apesar dos limites encontrados pelos educadores, quando por muitas vezes se perpetua um pensamento errôneo, de que para ensinar música tem que cantar bem e ser afinado, o foco das atividades vão além destas preocupações, a depender da proposta pode trabalhar ritmo, lateralidade, memória, ou seja, uma gama de opções.

Para Alves (2013),

São diversas as atividades que poderão ser desenvolvidas pelo professor, tais como: atividades que explorem as noções de som e silêncio; a produção de estímulos visuais e motores; atividades de incentivo criativo, como a reprodução do som em imagem; a identificação das melodias das diferentes sons; a utilização de uma



linguagem gestual; a ritmização de movimentos corporais; interpretação de canções por meio do uso da linguagem escrita e oral. (ALVES, 2013, p.14)

Diante do exposto, podemos entender a importância tanto da literatura quanto da música no desenvolvimento integral da criança. Ao propormos esse trabalho procuramos despertar a imaginação na turma, assim como mostrar o prazer que a leitura pode nos proporcionar.

Conclusões:

Considerando o contato com as diversas linguagens algo inerente e essencial na formação social do sujeito, entendemos após a experiência de estágio, ser fundamental para o desenvolvimento da criança proporcionar-lhe momentos que possibilitem a elas imaginar e fantasiar, tais como, a utilização de literatura infantil, a música, produções artísticas, como a pintura, dentre outras. O uso da musicalidade fez-se necessário uma vez que, através dela pode-se desenvolver principalmente os aspectos de linguagem e de motricidade nas crianças, nos quais estão inseridos o ritmo e a lateralidade.

Diante do exposto, buscou-se entender a importância tanto da literatura quanto da música no desenvolvimento integral da criança. Ao propormos esse trabalho visamos despertar a imaginação na turma, assim como mostrar o prazer que a leitura pode nos proporcionar. Ao término da pesquisa percebemos o valor que há em desenvolver uma aprendizagem significativa, inovadora e criativa, nos tornando dessa forma um educador que busca formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, levando em conta a aprendizagem como um todo, buscando os recursos necessários para atingir tais objetivos.

Referências bibliográficas

ALVES, Cybelle de Souza. **Musicalização na educação infantil**. ed. 22. Guarabira: UEPB, 2013. 17 f. CDD 159.9

BARBOSA, R. T. P. **A leitura em dois pontos: ler e contar histórias**. Releitura, n. 12, 22/ 03. Belo Horizonte, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**/ organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001

DA RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira. **A importância dos contos de fada no desenvolvimento da imaginação**. Pós-graduação em Novas Abordagens em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa – 2005. Faculdade Genecista de Osório-FACOS/RS.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.48.2006.tde-04042014-133433. Acesso em: 2017-03-31

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: A RELAÇÃO DO CUIDAR E DO EDUCAR EM CRECHES E PRÉ- ESCOLAS

Cristiane L. Santos^{1*}, Geniane S. Silva², Ana Maria dos Santos³

1. Estudante de Pedagogia - UFAL/Campus Sertão

2. Pedagoga – UFAL/campus Sertão

3. Orientadora e professora da UFAL/Campus Sertão

*chrislima91@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a função social da Educação Infantil, no que diz respeito à indissociabilidade entre as atividades de cuidado e educação que permeiam as experiências das crianças em contexto coletivo de educação extradoméstico. Fruto de leituras e discussões desencadeadas no interior da Disciplina Saberes e Metodologias da Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Campus do Sertão, esta temática tem assumido um lugar de destaque no movimento nacional de pensar essas duas dimensões da formação da criança e, por isso, é de suma importância no contexto da formação de professores/as para atuar em creches e pré-escolas. Tendo em vista a amplitude deste debate, nos propusemos a ofertar uma oficina por ocasião do IV Seminário de Socialização das Experiências de Estágio Supervisionado em Educação Infantil da UFAL/Sertão que tratasse sobre aspectos imbricados nessa relação, que constituem os saberes e fazeres docentes.

Autorização legal: Configura-se por parte da própria Universidade com a licença para a realização do IV Seminário de Socialização das Experiências de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em que ministramos a referida oficina, buscando cumprir com as atividades exigidas no contexto da Disciplina Estágio II para a organização e efetivação do evento.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação docente; Criança pequena.

Introdução:

As discussões acerca do desenvolvimento da criança pequena em instituições educacionais vêm sendo tema central nos espaços acadêmicos, assim, este trabalho considerou que se trata de uma discussão de extrema relevância por envolver as questões relacionadas ao cuidar e educar na Educação Infantil, tomando como ponto de partida a relação indissociável entre essas duas atividades, bem como a atuação do professor nesses espaços.

Nessa perspectiva, por ocasião da IV edição do Seminário de Socialização das Experiências de Estágio Supervisionado em Educação Infantil da UFAL/Sertão procuramos através de uma oficina empreender uma discussão teórico-prática sobre os sentidos do cuidar e do educar a partir de sua relação de indissociabilidade na Educação Infantil, pois compreendemos que tal discussão não poderia ficar apenas no espaço acadêmico, devendo ser ampliada, de forma a envolver diferentes atores sociais, ligados direta ou indiretamente com a formação da criança pequena, por meio da difusão do conhecimento sobre a legislação vigente e os documentos normativos, ao mesmo tempo em que traz à tona questões implicadas nesta relação do cuidar e educar nas práticas cotidianas de instituições de Educação Infantil.

Desse modo, recorremos ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, acerca da finalidade da Educação Infantil que consiste na formação integral da criança de 0 a 5 anos de idade, o que implica envolver ações de segurança, proteção e conforto articuladas à constituição de identidades e conquista da autonomia pelas crianças nas instituições infantis, procurando-se construir uma visão de sua totalidade, bem como elucidar os princípios da indissociabilidade do cuidar e educar crianças pequenas.

Metodologia:

Por envolver questões com o cuidado e a educação da criança pequena, utilizamos documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil, tais como: a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil – DCNEI (2010) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), apresentando os conceitos de cuidar e educar conforme determinam e apresentam estes documentos. Também buscamos reflexões no que diz respeito a esta questão em autores como: Craidy e Gládis (2001), Kramer (1999), entre outros.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz uma discussão acerca da relação sobre o cuidar e educar na Educação Infantil a partir da compreensão de que: “os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta” (BRASIL 1998, p. 25)

Enquanto que o ato de cuidar, para o referido documento, vai além dos hábitos com a higiene e a saúde física da criança, inclui a afetividade, a saúde física e psicológica, afetiva, etc. e consiste em inserir a criança no contexto escolar. Portanto, “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Idem, p. 25) e na medida em que cuidamos, estamos educando também, pois essas ações não se dão de forma isolada.

Nessa perspectiva, direcionar o olhar para o cuidar e o educar nas instituições de educação infantil é também pensar nos espaços e materiais que são disponibilizados para as crianças, para que possam contribuir para o seu desenvolvimento, assim, a organização e higiene do espaço é algo relevante na promoção de práticas que estimulem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na oficina foram desenvolvidas e organizadas atividades de explanação do conteúdo e seus aspectos práticos, seguindo uma metodologia que considerasse os saberes prévios dos participantes, ampliando seu repertório de conhecimentos teóricos e práticos acerca da temática.

A escolha da temática a ser abordada na oficina emergiu no contexto das discussões ocorridas em sala de aula, instigando-nos a aprofundar o estudo do tema e a abordar situações recorrentes no cotidiano das instituições infantis, levando o grupo a refletir sobre o papel social, político e ético do educador frente às demandas que se apresentam no trabalho diário em creches e pré-escolas. Desse modo, buscamos referências teóricas que tratassem do assunto de modo consistente e diante disto surgiu a necessidade de compartilhar informações que auxiliassem no planejamento de atividades, promovendo assim, simulações de situações por vezes corriqueiras nas instituições infantis.

A oficina consistiu em dois momentos com abordagem teórica e prática:

1º momento: relacionamos documentos normativos e alguns autores que abordam a temática, com a explanação do tema: cuidar e educar na Educação Infantil e os aspectos formativos do professor que atua nesta etapa da Educação Básica, enfatizando os cuidados que o professor deve ter com a criança pequena e, conseqüentemente, com seu desenvolvimento e aprendizagem, tomando como central a questão indissociável entre as atividades de cuidar e de educar nesses espaços.

2º momento: apresentamos situações práticas do cotidiano de creches e pré-escolas, relacionando-os aos saberes teórico, utilizando uma linguagem interativa, uma dinamicidade e ludicidade que envolvesse os participantes em atividades didático-pedagógicas, desafiando-os a enfrentar, decidir e agir diante de alguns prováveis episódios no trabalho diário com crianças em instituições de Educação Infantil. Assim, foram simuladas ocorrências como engasgamento, febre, epidemia de pediculose (piolhos) entre outras.

Dentro da temática, abordamos também a interação da criança pequena com dinâmicas que envolvessem a corporeidade e movimento, objetivando enfatizar a importância da saúde física e os sinais vitais do nosso corpo, para esta dinâmica utilizamos determinados objetos para que se tornasse evidente o reconhecimento da temática em questão e, assim alcançar os objetivos propostos para a oficina.

Momentos de atividades de alongamentos individuais e em grupo fizeram parte de um espaço da oficina como propostas pautadas com ênfase no cuidado com o corpo, dentre eles a estimulação e mobilidade corporal, lateralidade e flexibilidade, visando, sobretudo, o conhecimento do seu próprio corpo e das possibilidades que ele pode oferecer para a qualidade de vida desde a infância.

Foram abordados conhecimentos relativos aos cuidados com alimentação e higiene nesses espaços coletivos de educação extradoméstica, especialmente, indicações acerca do papel do professor sobre a alimentação da criança. Obter informações junto à família sobre a possibilidade de a criança possuir alergia a algum tipo de alimento, tendo em vista o trabalho conjunto da instituição com o intuito de promover o desenvolvimento saudável em todos os aspectos: físico, motor, cognitivo, afetivo, etc. como determinam as DCNEIs (2010). Assim, ressaltamos a relevância da parceria entre família e escola.

A família é a primeira instituição responsável pela educação da criança, lembrando que os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil não são os únicos responsáveis pelo ato de cuidar e educar das crianças pequenas, mas nesse processo educativo devem estar presentes tanto os pais (familiares) quanto a instituição e que ambos necessitam trabalhar de forma articulada, de modo a contribuir para que a criança tenha seus direitos de crescer e de se desenvolver garantidos.

Foram expostas imagens voltadas para a relação entre cuidar e educar e, a partir delas chamamos a atenção para o momento do banho, questionando sobre se tratava apenas de uma situação de cuidado e/ou se envolvia também o ato de educar? Com base nessas indagações, esclarecemos que à medida que o adulto/professor participa do banho da criança, ele está cuidando e também educando, quando conversa com a criança, quando está atento aos seus gestos, reações e comportamentos, no momento em que destaca as partes do corpo, fazendo indagações, enfim, procura construir e fortalecer vínculos afetivos e de confiança.

Abordamos a higiene bucal, e para isso confeccionamos juntamente com os participantes uma boca com material reciclável (papelão, tampas de garrafa pet e tinta branca para pintar os dentes) como sugestões de como o professor deve abordar a questão da higiene bucal de maneira lúdica, envolvendo sempre a construção de objeto e sua manipulação, pois a demonstração é a melhor forma de ensinar.

De acordo com Kramer (1999, p. 3) “as crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura”. Assim vivenciar espaços diversificados amplia o conhecimento da criança sobre o contexto em que está inserida, possibilitando a construção de identidade e autonomia, conforme preconize a LDB.

Resultados e Discussão:

Todos os aspectos da temática, acima expostos, trouxeram discussões pertinentes sobre a práxis docente nos espaços da Educação Infantil. Contudo, ficou evidente para a equipe que ofertou a oficina e para os participantes de que o conhecimento sobre quem é a criança, qual é o seu contexto social e cultural, quais os seus desejos e interesses, é um princípio básico para que o seu reconhecimento como sujeito de direitos sociais seja um desafio coletivo para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade.

Compreendemos assim, que o educar exige “cuidado”, e, portanto, o ambiente deve ser propício à liberdade da criança, à curiosidade, às descobertas, às brincadeiras, enfim, o desenvolvimento e a aprendizagem devem ocorrer de forma harmoniosa, interativa, respaldada no respeito e na confiança. Desse modo, as instituições devem propiciar um ambiente acolhedor, com acesso à cultura, com interação e diversas atividades que contemplem os eixos: interação e brincadeira para que a identidade e a autonomia possam se constituir.

Embora nem sempre encontremos as condições necessárias nas instituições de educação infantil para realizar as atividades que desejamos, segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 99), “[...] não podemos distanciar-nos de uma busca por condições que favoreçam nossas intenções [...]” e que mesmo que as ações planejadas tenham que sofrer muitas alterações, o mais importante é não perder de vista os objetivos propostos na ação pedagógica que pretendemos alcançar.

Neste sentido, a equipe buscou construir um clima de interação e troca de experiência entre os participantes, criando condições diversificadas que levassem à reflexão coletiva e à aprendizagem. A oficina contou com a participação de 17 pessoas, sendo 02 professoras da educação infantil da rede pública municipal e 15 alunas de períodos diferentes do Curso Pedagogia. Tendo em vista a participação das duas professoras que já se encontravam em exercício com crianças da pré-escola, especificamente, o envolvimento e a troca de experiências no decorrer das atividades consistiram em situações enriquecedoras para todos.



O que se constatou por meio da avaliação que as participantes fizeram da oficina, destacando a importância das discussões suscitadas acerca do conteúdo e da forma abordados.

Conclusões:

As ações realizadas na oficina: “A relação do cuidar e educar na educação infantil” teve como objetivo promover o conhecimento da temática acerca da função social da Educação Infantil com ênfase em discussões e reflexões teóricas e práticas sobre a indissociabilidade entre as atividades de cuidado e de educação da criança pequena. Possibilitando aos participantes vivenciarem situações práticas que ocorrem no cotidiano escolar, oferecendo algumas perspectivas acerca da forma mais adequada de intervenção por parte dos adultos/professores.

Concluimos que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser permeadas por ações que contribuam para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, respeitando sempre as suas especificidades. Desse modo, é preciso disponibilizar espaços de construção de saberes, proteção e segurança para que elas possam expressar as suas diferentes linguagens, construindo sua identidade e, conseqüentemente, levando-as a conquistar sua autonomia. Logo, a segurança e proteção de que trata a LDB – Lei 9394/93, refere-se aos cuidados e à construção de saberes com vistas à educação de sujeitos completos, portanto, ambas devem estar articuladas para que de fato a prática pedagógica na Educação Infantil seja de qualidade.

A partir de cada ação proposta na oficina, foi possível perceber que a ideia do cuidar e do educar como práticas dissociadas no contexto da formação da criança pequena, em instituições de educação infantil, precisa ser desconstruída e que os professores, independentemente das condições oferecidas nas instituições, precisam levar em consideração o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), de que é necessário “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico [...] com vistas à promoção do seu desenvolvimento integral”.

Referências bibliográficas

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil: Textos Constitucionais promulgados em 5 de outubro de 1988 nº186/ 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. I,1998.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394-LDB **Lei de Diretrizes e bases da Educação**, 20 de dezembro de 1996

_____. Presidência da República Lei nº **8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990. Ementa: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

EDELMEISS, Bujes Maria Isabel. Escola Infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed,2001.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil.** Revista Textos do Brasil. Brasília, ed. Nº 7, 1999.



INFÂNCIA DO/NO CAMPO: DISCUSSÕES SOBRE AS SINGULARIDADES DO MODO DE VIVER, SER E ESTAR NO MUNDO DAS CRIANÇAS CAMPONESAS

Franciele dos S. Fausto¹, Ricardo S. Almeida^{2*}

1. Estudante da UFAL/campus Sertão,

2. Professor e pesquisador da UFAL

*ricardo.almeida@igdema.ufal.br

Resumo:

O presente trabalho busca refletir sobre o modo de vida e a subjetividade das crianças que vivem do/no campo. Para isso, analisa-se a criança e a infância seguindo a linha teórica da Sociologia da Educação, enxergando a primeira como sujeito principal de sua história e a segunda como uma fase específica e que é vivenciada de diferentes maneiras por diferentes sujeitos, sendo influenciada por diversos fatores, não sendo, portanto homogênea, como apresentada historicamente. Também se discute a anulação dos direitos dessas crianças que estão inseridas em um espaço de lutas por serviços públicos de qualidade e que respeitem e valorizem a vida no campo.

Palavras-chave: Sociologia da Infância; Direitos das crianças; Vida no campo.

Introdução:

A infância é uma fase da vida que tem suas singularidades e a principal delas é o brincar. É através do ato de brincar que as crianças enxergam o mundo. De acordo com Kramer (BRASIL, 2007, p. 15) “As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações.” Através da sua criatividade e imaginação, as crianças têm a capacidade de reinventar a realidade, dando um novo significado a ela, produzindo cultura e se produzindo na mesma. É nisso que reside a sua marca no mundo, ou seja, a sua atuação enquanto agente social autônomo do seu contexto histórico-social.

Desse modo, faz-se necessário apontar que enquanto objetos de estudo de diferentes áreas do conhecimento, as concepções de infância e a criança por muito tempo foram vistas de maneira uniformizada, ou seja, sem que fossem considerados fatores que podem mudar a experiência social de cada criança ou de um grupo delas. Nesse sentido, a Sociologia da Infância contribui de forma significativa na análise da criança e da infância sob uma perspectiva sociocultural, em que a mesma é protagonista de sua história, pois de acordo com Peloso (2015, p. 36472):

A partir dos estudos da Sociologia da Infância, as crianças passaram a ser pensadas como sujeitos/atores sociais, porta vozes da sua experiência. A infância passou a ser concebida como espaço de produção de cultura e as crianças, como produtoras dessa cultura.

Portanto, é preciso que se fale em infâncias, no plural, pois a depender do espaço geográfico e cultural em que essas infâncias são vividas, os modos de enxergar o mundo dessas crianças mudam significativamente, como é o caso da infância vivida no campo e da vivida na cidade, sendo a primeira caracterizada pelo contato mais próximo à natureza e ao trabalho enquanto atividade humana, tendo como elo entre os dois o ato de brincar, enquanto que a segunda se molda a partir de interferências tecnológicas, como apontam Kothe e Kirchner (2015). Além disso, as desigualdades sociais se mostram mais acentuadas quando comparamos esses dois espaços, mostrando que no campo os direitos das crianças são mais negligenciados do que na cidade.

Dessa forma, esse trabalho pretende analisar o modo como as crianças camponesas vivem e enxergam o mundo, assim como refletir sobre como as mesmas são enxergadas enquanto sujeitos que vivem em um espaço com tantas especificidades como é o campo.

Metodologia:

O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, em que foi feito levantamento e análise de textos sobre os temas debatidos, ou seja, a escolha da bibliografia utilizada se fundamenta primeiramente por tratarem de temas que se relacionam dentro do

recorte feito para esse trabalho: infância e campo. Assim, ao utilizar Kramer (2007), buscamos tratar especificamente da infância e suas singularidades para um melhor entendimento do que essa fase representa. Arenhart (2006), que também trata da infância, mais especificamente das culturas infantis, dá sua contribuição ao tratar da relação entre e infância no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Arroyo (2011) e Peloso (2015) se fazem necessários por tratarem da Educação do/no Campo enquanto direito dos povos do campo, apontando o processo de implantação de políticas públicas nessa área e enfatizando que esses direitos têm sido negligenciados pelas entidades públicas responsáveis. Kothe e Kirchner (2015) trazem elementos que caracterizam a infância vivenciada no campo e a infância vivenciada na cidade, apontando suas especificidades e como os dois espaços se diferem, influenciando assim nas diferenças entre essa(s) infância(s).

No que se refere a explicação das singularidades da infância a partir do viés sociológico, Sarmento (2005) apresenta a Sociologia da Infância enquanto ciência que investiga a criança e a infância a partir do contexto em que estão inseridas e como fatores da vida cotidiana influenciam a pluralidade da(s) infância(s) e Pinheiro e Frota (2009) seguem a mesma linha, defendendo a visão sociológica da infância em detrimento da visão desenvolvimentista dessa fase. Sendo assim, através de recortes específicos, os/as autores/as utilizados/as caminham para uma mesma discussão: a infância e a criança como sendo, respectivamente, uma fase geracional e sujeitos específicos, dentro de um espaço geográfico e cultural também específico que influencia diretamente em suas experiências, vivências, maneiras de enxergar e atuar no mundo e que por esse e outros motivos merecem ter suas especificidades atendidas na forma da lei.

Vale ressaltar que o trabalho é fruto das discussões realizadas pelos/as participantes do Grupo de Estudos em Educação do/no Campo, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR), UFAL/Campus do Sertão e do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO), IGDEMA – UFAL/Campus A.C. Simões. O grupo existe desde 2016 e se configura como espaço de discussão sobre o percurso da Educação do/no Campo, analisando os aspectos sociais, políticos e históricos, identificando seus sujeitos, práticas e contexto.

Resultados e discussões:

Ao falar sobre a singularidade da infância, Kramer (2007) aponta que as diferentes formas como a sociedade se organizou e se organiza influencia no que é ser criança em cada espaço de tempo, ressaltando que a ideia de infância nem sempre foi a mesma ao longo da história. Assim, entende-se também que a maneira como as crianças vivenciam suas infâncias não cabe em uma concepção fechada e unívoca, embora a autora reconheça que haja uma especificidade na infância, que se caracteriza pelo “[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p. 15).

O que a referida autora aponta relaciona-se com a visão sociológica da infância e do ser criança, compreendendo-se que há muitas infâncias, nas quais as particularidades devem ser devidamente analisadas e reconhecidas como fator que influencia diretamente na maneira como cada criança vivencia essa fase da vida. Corroborando com essa ideia, Pinheiro e Frota (2009) apontam e comentam, a partir de outros/as autores/as, que a visão desenvolvimentista em relação à criança não dá conta de explicar essa fase singular da vida, pois a partir dessa lógica, a criança é vista como alguém que ainda não é, mas que ainda virá a ser, sendo colocada em posição inferior à da pessoa adulta, ou seja, a criança é vista como alguém que tem como única atividade o brincar e as responsabilidades ainda não são presentes, portanto, não tendo ainda capacidade de participação social ativa. Obviamente também é preciso ressaltar que outras áreas dos conhecimentos que se debruçam em estudar a infância e a criança têm suas contribuições e isso é inegável, como por exemplo, as Ciências da Educação e a Psicologia do Desenvolvimento, porém, é preciso ampliar os olhares sob a mesma de forma não uniformizadora, como nos diz Sarmento (2005, p. 371):

A sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. Isso significa que se considera a infância nos factores sociais



à posição de classe, ao gênero, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência.

Diante disso, é preciso pensar sobre como as crianças estão vivendo suas infâncias, em seus contextos específicos. Quando se fala em uma infância vivida no campo, por exemplo, entende-se que a mesma se diferencia da infância vivida na cidade por muitos fatores e isso nos leva a questionar: como brincam? O que estudam? Como enxergam o mundo?

Historicamente, a criança de uma maneira geral tem sido invisibilizada e teve a anulação de seus direitos. Os documentos oficiais que hoje legitimam esses direitos de maneira geral e igualmente para todas as crianças são a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1991: “Ambos os documentos operam em favor das crianças como sujeitos de direitos, que devem ser reconhecidos e consumados pela sociedade e pelo Estado.” (PELOSO, 2016, p. 36481), porém, ainda que tenha ocorrido muitos avanços nesse sentido, há muito que percorrer para garantir que as mesmas tenham seus direitos plenamente atendidos, seja no âmbito da educação, da saúde e/ou outros.

Quando se fala em infância do campo, estes direitos são ainda mais negligenciados, pois historicamente o campo como um todo foi tratado de forma discriminatória, como nos diz Arroyo (2011, p. 11):

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do processo econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade.

Dessa maneira, as desigualdades na promoção e efetivação dos direitos para os sujeitos desse espaço faz com que o modo de viver das crianças do/no campo se distancie do modo de viver das crianças da cidade no que concerne ao acesso à serviços públicos, pois as comunidades do campo travaram e até hoje travam lutas árduas para ter direitos básicos, quando estes deveriam ser efetivados como previsto em lei: para todos/as e sem distinção. No caso das crianças do campo especificamente, além de lidar com a não efetivação dos direitos universais para as crianças, sofrem também com a não valorização e o não atendimento às suas especificidades, de acordo inclusive com a especificidade em relação às comunidades que pertencem (MST, ribeirinha, indígena, quilombola, etc.). Isso não quer dizer que as crianças da cidade (sejam elas de classe social baixa, média ou alta) não sofram com as desigualdades sociais ou outros tipos de opressões, como esclarece Peloso (2015), mas aqui o recorte que fazemos é sobre crianças que vivem num espaço geográfico e contexto social específicos, que é campo.

Mesmo em meio a esse contexto de negligência, cabe aqui apontar que a infância no campo se materializa, acontece e resiste, de forma que as crianças camponesas vivem suas experiências mais próximas à natureza, à família e ao trabalho caracterizado como atividade humana:

Através das experiências dos adultos, as crianças podem aprender as habilidades técnicas de diferentes trabalhos, bem como ainda compreenderem suas origens culturais, étnicas e de classe, de forma que, assumindo seu condicionamento, possam reconhecer-se como capazes de criar outro rumo para sua história. (ARENHART, 2006, s/p)

E a partir dessa relação com os adultos e das atividades desempenhadas por elas, as crianças ressignificam-nas de acordo com sua própria intenção e interpretação. Portanto, não há marasmo para elas quando cuidam dos animais, ajudam os pais na plantação ou tiram o leite da vaca, pelo contrário, isso é transformado em algo lúdico e prazeroso por elas e o mais importante: não afeta as outras atividades que elas desempenham no seu cotidiano, como ir à escola ou brincar de forma livre com os/as amigos/as. No campo, todas essas atividades se complementam e constroem a formação humana e integral da criança que vive do/no campo. Nesse sentido, o brincar está extremamente presente na infância dessas crianças, mas de um modo particular, pois segundo Kothe e Kirchner (2015, s/p) “[...] as crianças que vivem em áreas rurais possuem mais contato com a natureza e todos os elementos que a constituem,



agregando assim a essas crianças um mundo natural e mágico para desenvolver diversas brincadeiras e habilidades.”

Ser criança no campo se pauta em enxergar o mundo através de suas raízes, de sua cultura. No entanto, se esses aspectos são valorizados apenas na comunidade, sem ter o respaldo de outros âmbitos, como o educacional, por exemplo, essa valorização de sua cultura pode se dissipar e em dado momento da vida dessas crianças causar-lhes certa estranheza ou até mesmo negação de suas identidades. É nesse contexto que entra a Educação do/no Campo:

[...] Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo. (ARROYO, 2011, p. 14)

Nesse sentido, enquanto direito e política pública, a Educação do/no Campo pauta-se em um projeto de educação construída não apenas para os sujeitos camponeses, mas principalmente a partir deles, com eles e no espaço em que eles vivem, formando-os para serem protagonistas da sua história. Portanto, essa educação específica é fundamental no fortalecimento da identidade do povo camponês e isso está diretamente relacionado como a criança, que vive uma fase tão singular da vida, vê o seu espaço local como também o global.

Conclusões:

Diante disso, o tema em questão se faz relevante porque nos instiga a pensar o quão heterogênea é a infância. Pensar nas crianças que vivem no campo, especificamente, significa pensar que estas vivem suas infâncias de maneira singular. Foi possível perceber que valores simples, como o convívio com a família, a participação em comunidade e o contato com a natureza são bastante enaltecidos por elas.

O brincar parte de coisas de seu cotidiano, porém, também foi perceptível que a falta de políticas públicas, ou a falta de implementação destas, afeta no modo como crianças do campo são enxergadas em detrimento das crianças da cidade (ou não enxergadas, como foi possível pontuar), além de perceber como isso também influencia em sua visão de mundo e valorização de sua identidade camponesa ao longo do tempo.

Referências bibliográficas

ARENHART, Deise. Infância e trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST. **Revista Linhas**. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, vol. 7, n. 2, p. Set. 2006. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1338/1147>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica G. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOTHE, Soeli; KIRCHNER, Elenice Ana. **As peculiaridades da infância no contexto rural e urbano**. Anais do 6º Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia e 2º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID. Faculdade de Itapiranga - FAI, Santa Catarina. Outubro de 2015. Disponível em: <<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES26.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. 136p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: jun. de 2018.

PELOSO, Franciele Clara. **Educação do e no campo: princípios para a formação docente**. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. PUC: Curitiba, Paraná. Outubro de 2015. p. 36470-36486. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18271_9846.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

PINHEIRO, Sacha L.; FROTA, Ana Maria M. C. Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n.3, 2009, p. 724-759.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, vol. 6, n. 91, p. 361, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.



INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA TURMA DE CRECHE

Orlane F. Silva^{1*}, Renata da Costa Maynard², Lucas Gabriel B. Leão³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Professora e pesquisadora da UFAL

*orlanefernandessilva@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho configura-se como relato de experiência vivenciada na educação infantil, em uma creche de Arapiraca, durante a disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da UFAL. Após observações no campo de uma turma de crianças de três anos, emergiu como problemática as interações entre a professora e as crianças. O estágio revelou um distanciamento do adulto para com as crianças, consequência de uma concepção do primeiro como dirigente do processo e das crianças como executoras de rotinas planejadas pelo adulto. Constatou-se que este distanciamento ocasiona uma ruptura ao verdadeiro apoio ao desenvolvimento infantil. Apoiar-se nas contribuições da Abordagem Curricular High Scope (HOHMMAN E WEIKART, 2007) e nas Orientações Curriculares para Educação Infantil de Maceió (2015). A partir de uma abordagem metodológica guiada pela observação, registro, reflexão e aproximação com o campo, defende-se a perspectiva do adulto como apoiante das experiências das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; Adulto apoiante; Crianças.

Introdução:

O referido trabalho é fruto da experiência teórico-prática vivenciada no Estágio Supervisionado em educação infantil. Em sua proposta, o estágio se apresenta em duas etapas: período de imersão no campo para observação do espaço e de uma turma de crianças para investigação de uma problemática que se desdobra em um projeto de intervenção, sendo este último a segunda etapa. No período de observação foram realizadas 3 sessões. Neste momento, está sendo desenvolvida a segunda etapa, a de intervenção. As reflexões aqui tecidas referem-se ao período de observação do campo e da turma de crianças.

Nesse período de observação na instituição lócus do estágio, surgiram perguntas como “por que as crianças não dialogam com os adultos quando estão em ação?” e “por que esses adultos não sentam com elas, não as observam e não as escutam?” Problematizar tais questões contribui para repensar práticas cotidianas que possam estar inibindo a interação adulto-criança no espaço educativo a fim de garantir o olhar para a criança e suas múltiplas linguagens, sobre quem é criança e o papel do adulto no contexto de creches e pré-escolas.

Defende-se a perspectiva do adulto como apoiante do desenvolvimento das crianças, observador, reflexivo e participante juntamente a estas de experiências e situações cotidianas (HOHMMAN E WEIKART, 2007). Desse modo, ao adulto apoiante cabe “observar e interagir com as crianças, bem como, compartilhar o processo educativo, centrar-se nas potencialidades e no estabelecimento de relações genuínas com elas, de modo a ampliar seu desenvolvimento” (idem). Daí a importância do professor atento e sensível e da resignificação de concepções acerca dessas relações, tanto no processo de formação inicial e continuada do professor, quanto na prática cotidiana. De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Maceió (SEMED, 2015) os espaços/ambientes influenciam na construção das interações e, a depender do espaço, pode privilegiar o protagonismo da criança e uma harmonização entre as ações/interações do adulto com estas.

Com este olhar sobre a contribuição da experiência do Estágio à formação do adulto/professor, o interesse aqui destacado se voltou a questionar as interações entre o adulto e a criança em espaço de creche e a importância desta interação especialmente para o encorajamento das crianças para superar desafios, aprender e se desenvolver.

Metodologia:

O estudo se configura em uma abordagem metodológica de investigação qualitativa de investigação com crianças, a partir da observação de ações, diálogos e momentos em diferentes espaços da instituição. Da primeira etapa do estágio supervisionado foram extraídos os dados que compõem as primeiras reflexões do campo, as quais guiam este trabalho. As observações foram realizadas no período compreendido entre os meses de fevereiro e março de 2018, em uma instituição de educação infantil pública do município de Arapiraca-AL, numa turma de crianças de três anos. Inicialmente foi feita pesquisa documental na instituição a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com o intuito de perceber quais eram as concepções de criança, professor e educação infantil que predominavam e guiavam a prática pedagógica.

Em seguida, houve a imersão na sala das crianças e deu-se início a uma observação indireta (LAKATOS; MARCONI, 2003) com a realização de registros e observação das ações das crianças e do professor ao longo da rotina diária, para posterior reflexão e discussão entre os estagiários e nos momentos de socialização das experiências do estágio durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Tais reflexões foram embasadas, especialmente, no aporte teórico mencionado no início deste trabalho. Como recursos metodológicos, para aperfeiçoamento e melhor captura dos dados, utilizou-se câmera para registros fotográficos com a finalidade de documentar o observado e revisitar o que fora capturado para uma análise qualitativa mais eficaz. O diário de bordo também foi um recurso utilizado, a partir do qual foi possível registrar diálogos e momentos relacionados ao objetivo proposto: refletir acerca das interações entre adulto/professor e as crianças. As análises das observações a partir desses recursos de geração de dados contribuíram para os resultados desta primeira etapa do estágio.

O trabalho encontra-se em fase de realização das intervenções, onde estão sendo realizadas com as crianças propostas de atividades que integrem os adultos (estagiários e professora da turma) e as crianças, a partir de situações que as convidam a planejar atividades, a participar, que conversa com elas sobre o que, como fazer algo, que as apoia em seus planos. Desse modo, cumpre-se o objetivo de proporcionar a professora da turma um redimensionamento do olhar para que (re) conheça as crianças pequenas, suas necessidades e interesses (SEMED, 2015).

Resultados e Discussão:

Os resultados obtidos por meio desta primeira etapa de observação indicaram que o distanciamento do adulto/professor em relação às crianças se dá desde o planejamento das atividades, onde estas são delineadas externamente aos interesses das crianças e sem a participação destas, sendo impostas até mesmo ao professor, por mecanismos documentais da secretaria de educação. Ressalta-se outro dado observado, que durante as atividades de leitura de histórias, brincadeiras e rodas, é comum a professora sentar-se em uma cadeira, enquanto as crianças o fazem no chão. Nas brincadeiras e momentos de recreação, percebeu-se que as professoras utilizaram estes momentos para dialogar com outras professoras e/ou funcionários, muitas vezes de costas para as crianças ao invés de apoiar suas brincadeiras, observarem seus diálogos, o que acontecia entre elas e como acontecia; organizar o ambiente para a brincadeira, dentre outras ações que implicam em interagir com as crianças. Tem-se aqui a hipótese de que tal prática é resquício de uma educação infantil ainda pautada nos moldes do ensino fundamental. Conforme é ressaltado nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió (SEMED, 2015) compreende-se que esses mecanismos acabam por tornar o adulto o centro de toda e qualquer ação, a partir de uma perspectiva adultocêntrica de educação infantil, visto que tudo foi iniciado e planejado por adultos, não havia diálogos ou acordos com as crianças, o que culmina no antiprotagonismo da criança, materializado pela visão de que esta só aprende quando “ensinada” pelo adulto. Nesse tipo de concepção, que ainda é forte no estado de Alagoas, torna-se insustentável que haja uma relação de respeito ou genuína do adulto em relação à criança, visto que não há espaço para impulsionar qualquer ação que potencialize seu desenvolvimento, pois a partilha do processo, cujo centro deve ser ela, lhe foi suprimida pela figura adultocêntrica.

Outro aspecto relevante constatado diz respeito à secundarização de todo o resto da rotina, que privilegia e resulta em algo materialmente produzido, como uma “tarefinha pedagógica”. Um exemplo desta rotina secundarizada, por exemplo, são momentos de brincar, que aqui se considera como atividade livre na própria etimologia do termo. Observou-se que as brincadeiras são tidas como passatempo e que o adulto não percebe que ali está a atividade da criança, por excelência, que deve guiar todas as ações e experiências vividas por estas,

conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e não interage com ela nestes momentos. É naquele lugar de aparente “livre-escolha” delas (sim, porque muitas vezes elas são obrigadas a “brincar” devido ao momento do “recreio”), que o professor se distancia das crianças, não participa ou brinca com elas, reforçando sua figura daquele que diz o que fazer como fazer, e não faz junto com as crianças. Esses momentos são espaços para o adulto observá-las, ouvi-las e potencializar suas ações, pois é nessas situações que elas estão em sua inteireza, uma vez que nos momentos em que realiza atividades mecânicas, sempre individualizadas e pouco interativas, estão sendo tolhidas por situações que reduzem todo o seu potencial e não têm significado para elas e por muitas vezes não ser do seu interesse ou como ressaltam Hohmman e Weikart (2007) : “[...] elas não aprendem a não ser quando fazem suas próprias observações e descobertas.”

As crianças observadas demonstraram claramente o quanto este tipo de atividade não lhes é prazerosa, pois são morosamente repetidas diariamente, o que recai no empobrecimento do seu desenvolvimento. Associado a isso está o adulto que dirime esse processo, mas não senta junto à criança, nas a escuta, tão pouco dialoga com ela e quando isso ocorre são vivências aligeiradas. Não se pretende com isso apontar culpados, ao contrário. Os dados observados permitiram reflexões e diálogos com o intuito de compreender melhor como isso se dá e o porquê. É sabido que tais estruturas e “modelos” de educação infantil estão enraizados junto à escolarização, por isso reflexões como esta são necessárias para contribuir com a ruptura de tais pensamentos sempre visando à autonomia e respeito à criança, centro do processo educacional.

Em relação ao ambiente/espaço da sala e da instituição, estes também contribuem para o alargamento da distância das interações entre os sujeitos do processo, visto que, de modo como estão dispensados e o que lhes compõem sinalizam que tipo de atuação e concepção de criança que se tem. No caso observado, a sala de referência tem espaço muito limitado, pouca ventilação e baixa iluminação, o que impossibilita a locomoção das crianças livremente e com isso, impede que possam levantar, interagir com seus pares e com seus professores. cremos que espaços como este limitam as crianças não só em sua liberdade de ação, experimentação e escolha, como também o professor para que se relacione com estas crianças, sinta-se motivado, impulsione e amplie suas experiências e desenvolva uma relação afetiva com as crianças. O espaço observado e tantos outros espaços de educação infantil não refletem o universo infantil, não são receptivos à propostas, interesses, gostos e sentimentos das crianças. Tais aspectos são cruciais para estabelecer uma relação autêntica, de apoio e partilhas com a criança.

Os dados oriundos da experiência de observação no campo de estágio apontam a necessidade de adoção de uma prática pedagógica e institucional com um novo campo de visão, ressignificado a partir de um olhar sensível às múltiplas linguagens e formas de expressão, interesses e especificidades da criança e da infância.

Conclusões:

A realização dessa aproximação teórico-prática proporcionada pelo estágio em uma instituição de educação infantil permitiu constatar a relevância de ser um professor sensível às crianças, que as estimula e encoraja na resolução de conflitos, na superação de desafios, bem como é ativo ao que as crianças realizam e participa das atividades juntamente com elas, desenvolvendo um clima de harmonia e propício ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Esta experiência em uma creche confirmou algo perceptível já sinalizado em outros trabalhos de campo das disciplinas da área da educação infantil: que tais características de distanciamento ou pouca interação com as crianças se dão por fatores como o pouco conhecimento acerca da criança, pelas dificuldades geradas pela falta de espaço, porque os professores estão presos a rotinas maçantes que são orientados a cumprir, as quais são bem conhecidas por eles, o que de certa forma lhes dá segurança, dentre outros fatores. Nesse sentido, corrobora-se com Loris Malaguzzi (1999, p. 101) quando afirma que “[...] estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”. Nesta experiência foram vivenciadas situações em que o professor planeja e executa atividades, mas não interage diretamente com as crianças, não vive a experiência junto com elas, não dialoga de fato, apenas responde a questionamentos das crianças ou ouve histórias que estas queiram compartilhar de maneira aligeirada, muitas vezes em função de cumprir um programa de atividades desinteressantes.

Segundo Oliveira (2002, p. 203), o papel do professor da educação infantil consiste em “ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe as



expressões de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento”. A estudiosa ressalta que o professor é/pode ser um “recurso” de desenvolvimento para a criança, quando a conhece e quando propõe experiências significativas para ela. A autora ressalta ainda que este professor necessita ser afetivo para com as crianças, observar, ter disponibilidade e respeitar suas relações com as crianças. Desse modo, cabe ressaltar que “o adulto é um apoiador e guia desta aprendizagem, através de experiências e possibilidades que integram à ação da criança” (HOHMANN & WEIKART, 2007, p. 5).

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar: **conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

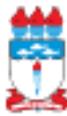
HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

LAKATOS; MARCONI. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAM, G. **As cemiinguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: **fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Secretaria Municipal de Educação (SEMED, Maceió). . **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. - Maceió: Edufal, 2015. 271 p.



O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARTINDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO CMEI FÚLVIA ROSEMBERG

Edilson Ferreira^{1*}, Juliana dos Santos Silva²

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL e Processos Gerenciais – UNESA

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*edilson_grande@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho faz parte de um olhar minucioso acerca das tecnologias digitais que foram introduzidas dentro da metodologia de trabalho do projeto “Produzindo sons”, desenvolvido no CMEI Fúlvia Rosemberg no final do primeiro semestre de 2017. Objetivamos trazer à tona a importância de se trabalhar com as tecnologias digitais na Educação Infantil, de modo a fortalecer a aprendizagem da criança por meio dos seus conhecimentos prévios. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo tendo por base as experiências vivenciadas em algumas sessões do estágio supervisionado 2, que esteve pautado numa visão sócio-interacionista (VYGOTSKY, 2001). Para tanto, foram utilizados dois recursos tecnológicos, no primeiro episódio foi preciso apenas de um celular (*touch screen*) com câmera e no segundo um notebook e um par de caixas de som. Ao final, constatamos a importância de se trabalhar com as tecnologias dentro dos ambientes educacionais, principalmente na base com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Criança; Experiências; Aprendizagem.

Introdução:

O presente trabalho faz parte de um olhar minucioso acerca das tecnologias digitais que foram introduzidas dentro da metodologia de trabalho do projeto “Produzindo sons”, desenvolvido no CMEI Fúlvia Rosemberg no final do primeiro semestre de 2017, como requisito da disciplina de estágio supervisionado 2, do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. O projeto visava produzir diversos sons com o corpo e a natureza, este incentivando a troca e o contato entre adulto/criança. Deste modo, em algumas discussões percebemos que se fazia necessário trabalhar em uma das sessões as tecnologias com as crianças, pois tínhamos ciência de que “Os meios de comunicação (...) desenvolvem formas sofisticadas multi dimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com o público” (MORAN, 2000, p. 33), sendo assim, através da utilização dos aparatos tecnológicos conseguimos alcançar o esperado, a interação das crianças por meio dos recursos digitais.

Ao entendermos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (LDB – 9.394/96), compreendemos que a mesma por trabalhar na base, deve integrar às crianças recursos tecnológicos que partem de sua cultura, pois bem sabemos que ao chegarem nas escolas, muitas de nossas crianças já têm acesso às tecnologias digitais por meio de um celular, uma televisão ou até mesmo por um computador.

Visto isso, é necessário que o educador venha mediar a aprendizagem da criança para que esta seja significativa, ou seja, para que ela venha, de forma saudável, se desenvolver integralmente. Como base para este argumento, buscamos o Art. 3º das DCNEI (2009), o qual traz a proposta do currículo, sendo este “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, deste modo, ficando, evidente o uso das tecnologias no currículo da Educação Infantil.

Partindo desse pressuposto, foi que objetivamos neste trabalho trazer à tona a importância de se trabalhar com as tecnologias digitais na Educação Infantil, de modo a fortalecer a aprendizagem da criança por meio dos seus conhecimentos prévios trazidos de sua cultura. Isto, através de propostas didáticas que fazem parte da esfera social da criança.

Metodologia:

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo tendo por base as experiências vivenciadas em algumas sessões do estágio supervisionado 2, que esteve pautado numa visão sócio-interacionista (VYGOTSKY, 2001), a qual se configura a partir da interação que a criança tem com o meio em que está inserida.

Partindo deste ponto, apresentamos agora os passos metodológicos deste trabalho, os quais serão relatados em duas experiências. Estas experiências foram realizadas no espaço de referência do CMEI Fúlvia Rosemberg, situado na parte alta da cidade de Maceió - AL. Os sujeitos envolvidos foram as crianças do maternal I A do referido CMEI, junto aos estagiários durante o desenvolvimento do projeto que foi separado por sessões para melhor andamento das atividades propostas. Para o primeiro contato com as tecnologias digitais, foi preciso apenas de um celular (*touch screen*) com câmera e o segundo contato um notebook e um par de caixas de som.

Salientamos que, os procedimentos das experiências que serão descritos abaixo são partes integrantes do relatório de estágio 2 na Educação Infantil feito pelos autores deste trabalho.

Episódio 1:

Este primeiro episódio se deu por meio da curiosidade por parte das crianças, estava o estagiário tirando fotos quando ocorreu o seguinte diálogo:

Valentino - tá fazendo o que tio?

Edilson - tirando foto da gente.

Valentino - deixa eu vê?

Neste momento o estagiário sentou e começou a mostrar as fotos pra ele, e assim as outras crianças foram sentando para olhar também. A partir da chegada das crianças, Valentino foi manuseando o celular e mostrando para os demais colegas onde estava cada uma delas na foto, e, posteriormente, cada criança quis manusear.



Imagens 1 e 2: Crianças manuseando o celular.

(Fonte: Arquivo pessoal - a autorização para a divulgação dos dados e exposição/apresentação de imagens das crianças encontram-se em anexo nos relatórios de estágio entregues à coordenação do CMEI).

Episódio 2:

O segundo episódio, foi a 4ª sessão do projeto que tinha como objetivo trabalhar os sons da natureza e dos animais, como não daria para levar todas as crianças para um zoológico, decidimos, então, levar os sons por meio dos recursos áudio visuais. Começamos então passando um vídeo no notebook com os sons da natureza como: da chuva, dos trovões e das ondas do mar. No momento em que estávamos ouvindo o som da chuva João falou:

João - eu acho que é o cavalo que tá na chuva.

Juliana - Será que é?

João - é.

E na medida em que o vídeo ia passando as crianças ficaram mais atentas, pois, o vídeo tinha um som baixo e este fato as deixavam curiosas.

No momento em que estávamos ouvindo os sons dos animais ao vê o desenho dos bichos no notebook, antes mesmo que emitissem o som, as crianças já diziam de qual bicho se tratava.

Então chamamos a atenção para que elas ouvissem os sons de cada um. Quando o galo cocoricou, Lidia logo fez uma associação ao galo carijó da galinha pintadinha. E Anny a todo o momento dizia:

Anny - ui! Ele morde!

Enquanto isso João para tranquilizá-la falava:

João - morde não olha (colocando a mão no animal que estava na tela)

Anny - É! Morde não né tia?

Juliana - esse não morde não, mas se colocar a mão na boca de um animal de verdade ele morde. A Professora (Nara) nesse momento interviu:

Nara - Podemos colocar a mão na boca dos animais?

Todos - não (responderam em coro)

Nara - Porque?

Todos - ele morde.

Então continuamos a conhecer os sons dos animais e da natureza.



Imagens 3 e 4: Crianças descobrindo sons dos animais e da natureza com o auxílio dos áudios visuais.

(Fonte: Arquivo pessoal - a autorização para a divulgação dos dados e exposição/apresentação de imagens das crianças encontram-se em anexo nos relatórios de estágio entregues à coordenação do CMEI).

Resultados e Discussão:

Por meio dos episódios relatados, faz-se necessário agora discutir um pouco acerca das tecnologias digitais utilizadas e seus impactos com as crianças, bem como a sua importância na Educação infantil. Iniciaremos com os resultados destes.

Ao analisar o primeiro episódio, pudemos constatar que estas crianças já trazem para o CMEI uma bagagem tecnológica por meio do seu contexto social, como cita Moran (2000, p. 33), “Antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica”. Sendo assim, percebemos que quando lhe foi dado o celular, imediatamente já sabiam como passar de uma imagem para outra e, sem a mediação do educador, aproximavam com os dois dedos as imagens para mostrar de perto aos demais o rosto de cada um. Então, averiguamos que por meio de uma tecnologia usual eles interagiram fazendo suas trocas de informações (aprendizagem) e desenvolveram um pouco mais a fala por meio do diálogo prazeroso que tiveram durante as descobertas.

O segundo episódio, foi marcado pelo áudio visual onde pudemos verificar que por meio da tecnologia apresentada, como ferramenta didática de ensino, as crianças ficaram bem atentas e entusiasmadas com os sons que iam conhecendo, principalmente o da natureza que



elas iam fazendo associações com os sons que já conheciam. E, também as diferenciações entre o real e o virtual quando trocam suas ideias acerca do que pode morder (real) e o que não morde (virtual – sem efeito real).

Então, com base nas análises dos episódios, nota-se a importância de se trabalhar com as tecnologias dentro dos ambientes educacionais, principalmente na base, pois é algo que está na cultura de cada indivíduo e que deve ser bem explorado pelo educador para que a aprendizagem da criança seja significativa. Nestes casos apresentados, vimos uma melhora em relação à oralidade das crianças, suas interações geraram discussões, levantamentos de hipóteses e resultados com base na experiência vivida.

Conclusões:

Para finalizar, concluímos que, pensar o sujeito, na contemporaneidade, é pensar ele inserido ao meio tecnológico, em um círculo de novas regras sociais trazidas pela interatividade do virtual e prático. Percebemos que, o cotidiano dos sujeitos está a cada dia mais ligados aos meios tecnológicos e as suas ferramentas como elementos de aprendizagem.

Sendo assim, precisamos nos atentar ao universo dos nativos digitais, pois as tecnologias modificam os hábitos, as motivações e a cultura dos mesmos. Ou seja, trazem aprendizagens diferentes para os que buscam mergulhar neste novo caminho. E, não adianta dizermos que essas tecnologias são para poucos como desculpa para não trabalhar nos ambientes educacionais, pois, a globalização e a popularização dessas tecnologias baratearam os produtos e várias famílias e crianças de baixa renda tem acesso ao mínimo (celular e televisão).

Deste modo, devemos pensar na inclusão digital, a começar pelos educadores utilizando as mídias disponíveis e ensinando as crianças o modo certo de utilização, ou melhor, deixá-las descobrir novos caminhos, sempre trilhando juntos todos os percursos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação).

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). 2001.



O TEMPO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVINDO AS CRIANÇAS E RESPEITANDO SEUS INTERESSES

Max Miller Paiva dos Santos^{1*}, Priscilla Almeida Silva²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

* maxmpaiva@gmail.com

Resumo:

O presente artigo refere-se a um relato de experiência da disciplina de Estágio Supervisionado II, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, tem como tema “A autonomia e o tempo da criança na Educação Infantil: ouvindo as crianças e respeitando seus interesses”, O estágio foi realizado numa turma de dois anos de uma instituição de ensino infantil, tendo como público alvo as crianças. A instituição precisa proporcionar diversas brincadeiras, na qual a criança seja protagonista do seu tempo o que compreende os diferentes aspectos das atividades. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, parti de observações, análises documentais, entrevista, elaborando uma proposta de intervenção a ser aplicada em seguida. O estágio proporcionou aos discentes conhecer o campo de atuação, relacionando saberes teóricos à vivência escolar, contribuindo para a efetivação da educação que acreditamos, construindo um espaço de aprendizagens recíprocas e significativas.

Palavras-chave: Ação; Aprendizagem; Espaço.

Introdução:

O estágio supervisionado II, disciplina do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, realizado na área da Educação Infantil, foi realizado em uma instituição municipal, este artigo salienta a importância de estimular a autonomia das crianças respeitando o tempo de cada uma na Educação Infantil, o presente trabalho parte da pesquisa-ação, para isto utilizamos os métodos de observação, análise documental, colhemos informações junto a equipe da instituição, fizemos visitas de observações no Centro de Educação Infantil, foram analisadas as observações, ao final das observações realizamos um projeto de intervenção com o tema O tempo e a autonomia da criança na Educação Infantil: ouvindo as crianças e respeitando seus interesses.

O ambiente da instituição necessita depreender uma proposta pedagógica da Educação Infantil inseria no PPP da creche, há necessidade de uma organização que apoie experiências ricas de convivência e aprendizagem das crianças, com uma proposta na qual o educador perceba a importância de explorar, estimulando diversas interações das crianças. Os espaços, tempos e materiais precisam está organizado de forma que venha promover produtivas interações das crianças nas atividades, possibilitando as crianças expressar sua imaginação, criando condições de diversas formas de agrupamento, dispor de objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades do desenvolvimento individual da criança, proporcionando momentos em diferentes espaços, consentido construir uma relação de identidade.

A importância para a elaboração deste projeto surgiu após percebemos a importância da movelaria ser pensada para a criança, com um espaço adequado para contribuir com as práticas pedagógicas e a autonomia da criança, com momentos em que a criança realize atividades cuja seja respeitado com seus interesses sejam percebidos e considerados. Objetivando potencializar o desenvolvimento criativo de cada criança em uma rica troca de conhecimento, além de propor um ambiente mais acessível a criança; estimular a autonomia das crianças; permitir a criança se sentir sujeito ativo no âmbito institucional.

Metodologia:

Este projeto caracteriza-se pela metodologia de pesquisa-ação, visto que o mesmo tem caráter participativo e o objetivo de contribuir para uma possível mudança na escola campo, partindo de uma investigação através de observações, entrevistas, questionários e análise documental pra uma reflexão ao grupo envolvido.

O presente projeto tem como finalidade contribuir com o cotidiano da instituição, buscando compreender o seu contexto e possíveis soluções para situações problemas que podemos perceber durante nossa atuação do estágio em uma troca de conhecimentos.

O estágio foi realizado em um Centro de Educação Infantil Municipal, com uma turma de creche II, realizado em duas etapas a primeira de observação e pesquisa e a segunda etapa de regência, esta que possui cinco sessões de atividades com as crianças, todo o plano de atividade foi planejado para e com as crianças de acordo com interesses e curiosidades demonstradas, respeitando suas escolhas.

Resultados e Discussão:

A Educação Infantil é um tempo e espaço destinado ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, contemplar essa fase como primeira da educação básica significa entender o avanço existente legalmente e as modificações no modo de ver e pensar a criança dessa faixa etária.

A expansão da educação infantil no mundo todo nas últimas décadas é bastante conhecida. Além dos cuidados necessários na primeira infância é perceptível que já há um maior interesse das famílias proporcionarem a seus filhos uma educação de qualidade, ocasionando a ampliação do atendimento nas instituições que recebem crianças de zero e seis anos. A sociedade atualmente demonstra uma consciência maior em relação à importância da educação infantil.

Ocorre um avanço significativo a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação infantil passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Esse olhar para a educação como um direito de todos e dever do estado e da família. Garante-se o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, assegurando à criança e ao adolescente o direito à vida.

Sucessivamente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Em 1998, o Ministério da Educação elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania pelas crianças brasileiras” (BRASIL, 1988a, p.13).

As instituições que recebem crianças pequenas ficam definida pelas diretrizes de 2009 que precisam possuir espaços privilegiados de convivência, na qual permita as crianças construir identidade coletiva, conhecimento de diferentes naturezas, ampliação de saberes, acolhendo também as famílias como parceiras da escola de seus filhos.

Todas as crianças têm o direito de vivenciar uma boa rotina, acolhedora e desafiadora, com atividades que induzam o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima, ampliando seu conhecimento a respeito de relações sociais e culturas.

É preciso valorizar cada conquista das crianças, mesmo aquelas ditas naturais do processo de desenvolvimento, principalmente relacionadas ao desenvolvimento da autoestima e de capacidade de socialização.

É preciso refletir na organização de ambientes que estimulem ricas experiências de convivência e aprendizado das crianças, viabilizando a acessibilidade exploratória da criança, envolvendo o tempo, o espaço, a quantidade de crianças, estimulando as diferentes interações, é indispensável que esse ambiente garanta a continuidade daquilo que a criança já sabe e aprecia quanto construir novos conhecimentos e interesses.

De acordo com Maceió, 2015:[...] criança e aprendizagem requer um ambiente rico e atrativo que acolha seus direitos, seu potencial investigativo e criativo; um tempo cotidiano que respeite seus ritmos individuais de desenvolvimento, e crescimento e considere a riqueza que está contida nas interações entre as crianças [...] (Maceió, 2015, p.102).

O espaço físico possui um papel importante na educação infantil, é fonte importante das mediações para a criança aprender a considerar localizações, é necessário que elas se sintam apropriadas, ampliando as possibilidades de interações variadas, estimulantes, efetivas, influenciando o desenvolvimento da atividade, considerando um espaço educacional para as crianças, permitindo-as se sentirem estimuladas, levando em conta as sensações que causa e sua interação.

Além da organização do espaço é importante que o professor observe como a criança utiliza desse espaço, avaliando a possibilidades entre a relação entre o espaço e os objetivos pretendidos.

A disponibilidade dos materiais a serem utilizados durante as atividades desempenham o papel importante no desenvolvimento da criança. Para a criança pequena o objeto determina ação, situação que inverte depois. O uso de materiais pode aumentar o interesse e a concentração da criança quando utilizado de forma correta e deve ser utilizado de forma que elas se sintam corresponsáveis juntamente com a equipe escolar, por sua seleção e limpeza. É importante que as crianças tenham acesso aos materiais, buscando-os, guardando-os, aprendendo como conservar e organizar, os materiais precisam ser usados de acordo com cada proposta e com problemas que as crianças venham a resolver, provocando também a autonomia.

É de grande valia utilizar de diversos ambiente compreendendo o tempo, a organização e o espaço, criando momentos diferentes e o tempo da criança. O tempo da criança na instituição educacional deve ser visto numa perspectiva de criança, reconhecendo que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, desenvolvimento e ritmo, garantindo o protagonismo da criança, dando qualidade ao processo, assegurando que o tempo da criança seja vivido da melhor maneira, possibilitando promover autonomia as crianças.

O ambiente da educação infantil está intimamente ligado com a sua proposta pedagógica e a percepção que traz da criança, são processos também pedagógicos que geram boas oportunidades de aprendizagem.

Corroboramos com Maceió, 2015:

[...] boas oportunidades de aprendizagem andam de mãos dadas com a promoção da iniciativa, autoestima e relações interpessoais positivas, com uma organização do espaço e do tempo rica em possibilidades de atividades e experiências, com a presença de adultos que apoiam, encorajam e ampliam as ideias das crianças e com uma sistemática de trabalho em equipe apoiada em registro de observação e avaliação. (Maceió, 2015, p. 82).

A intervenção teve como objetivo criar um diálogo entre os estagiários e as crianças, utilizando um vocabulário ao alcance delas, oportunizando a criança a segurar e manipular os objetos durante a atividade e realizar os cuidados necessários de higienização junto aos estagiários, as atividades realizadas foram planejadas para e com as crianças, partindo do interesse da turma demonstrados ao decorrer do estágio, nas quais as crianças foram convidadas a participarem, podendo haver diferentes atividades de acordo com a área de interesse dos grupos formados pelas próprias crianças, buscamos realizar atividades de diferentes aspectos, estimulando a autonomia e o desenvolvimento da criança, respeitando seu tempo e suas escolhas.

Conclusões:

O percurso do estágio na área da Educação Infantil ofertado no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas proporcionou uma interação no espaço educacional, colaborando para a compreensão da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança.

O percurso do estágio nos oportunizou refletir sobre a nossa prática profissional e se há uma identificação com a área vivenciada, todo o processo de observação, de análise documental, de entrevista nos causa inquietações e nos faz perceber a responsabilidade de trabalhar na educação, nos mostra que teoria e prática faz um elo, o estágio é também um tempo para pensarmos em tudo que a academia tem nos proporcionado até aqui.

Pensar em um projeto de intervenção para a turma na qual foi campo de estágio é também retribuir o que nos foi proporcionando durante todo o percurso, é pensar não só em extrair dali conhecimento e experiências, mas sim colaborar com o processo educativo, a temática “O tempo e a autonomia da criança na educação infantil: ouvindo as crianças e respeitando seus interesses.” suscita a necessidade de um trabalho que atenda as curiosidades das crianças, é primordial que haja um olhar observador, estimulando e provocando o desenvolvimento das crianças e sua autonomia. Uma troca de experiências proveitosas, para as crianças acreditamos ter sido uma grande vivência introduzida para cada um deles, mostrando um ótimo resultado participativo, inovador e diferente de suas rotinas.

Acreditamos que o tema foi relevante para a turma, o presente artigo motiva aos educadores a repensar suas práticas propondo um a educação infantil na qual a criança venha



a si sentir protagonista do processo, sendo assim respeitada e instigada a fazer as próprias escolhas.

Referências bibliográficas

ARAPIRACA. **O COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA. Resolução N° 02/2014.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 março 2018.
_____. Ministério da Educação e do desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Brasília, DF: MEC, 1998ª. V. 2. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > acesso em 15 março 2018

MACEIÓ. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió. Edufal, 2015.



PROJETO JARDINAGEM NA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Lécia Barros Nunes^{1*}, Jacqueline Barbosa da Silva²

1. Estudante Curso de Pedagogia – UNEAL

2. Estudante Curso de Pedagogia – UNEAL

* karlalbn@hotmail.com

Resumo:

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental à formação de qualquer profissional e na educação infantil trouxe e traz muitas contribuições na construção de referências que norteiam o trabalho com crianças pequenas. São a partir das reflexões destas experiências que permitirão ao professor descobrir tanto suas limitações, conquistas e descobertas moldando sua prática no fazer pedagógico. Neste sentido o objetivo deste trabalho é apresentar relatos de experiências fazendo a consolidação da teoria com a prática na formação do professor de educação infantil. Para fundamentar esse trabalho foi desenvolvida pesquisa de observação, reflexão e ação e os referenciais citados foram: Ostetto (2011); Ramos (2014); Pinto (2011); dentre outros. Os resultados alcançados são as contribuições para um melhor desempenho nas salas de educação infantil e colaborações para as pesquisas científicas de modo que possam ser trabalhados nos Cursos de Pedagogia os desafios evidenciados durante este processo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio; Profissional.

Introdução:

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) tem como ponto essencial a formação do professor e o estágio é uma etapa extremamente necessária e, sem dúvida, fundamental à formação de qualquer profissional da educação quando entra em contato com a realidade educacional, pois é um dos instrumentos para o acadêmico (a) torna-se apto a exercer a docência.

Neste sentido o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Graduação da UNEAL define estágio como ato educativo que visa à preparação dos futuros profissionais que estejam frequentando o ensino regular. Dessa forma, uma relação próxima com o ambiente que envolve diretamente o cotidiano de um docente, faz com que o futuro professor, pela primeira vez, tenha a experiência e o desafio de conviver, falar, ouvir e colaborar com as pesquisas científicas.

Ao falar de profissionais docentes na Educação Infantil é necessário compreender como acontece o surgimento desses profissionais e qual o significado de sua função social frente a cada contexto, um dos exemplos é o caráter apenas assistencialista que se tinha das creches e depois de passados a responsabilidade para Educação, visão alfabetizadora, faltando então o equilíbrio do cuidar e o educar na Educação Infantil.

Todavia, o estágio na primeira etapa da educação básica pôde trazer contribuições na construção de referências que fundamentam o trabalho com crianças pequenas, pois através dos conhecimentos teóricos e das experiências nos estágios em instituições de Educação Infantil, adquiridos durante a formação inicial, possibilitaram um olhar centrada na criança, portanto no processo e não no resultado, através dos quais se encontram em constantes mudanças, já que ainda está sendo moldados tanto o papel desse profissional como também os saberes da prática cuidar/educar, de maneira que possam incluir professores e famílias em benefício do protagonista principal: a criança.

Assim sendo, o objetivo geral desse trabalho é apresentar as atividades desenvolvidas durante a prática educativa, tendo como base a observação e estudos bibliográficos que fundamentaram toda intervenção pedagógica durante o período do estágio supervisionado.

Contudo, acredita-se que a formação do professor não se limita às teorias estudadas em sala durante o período acadêmico, vai muito mais além. As experiências vivenciadas durante esse breve período de estágio nos fazem refletir que ser professor requer um esforço constante de auto-avaliação, o estágio é apenas uma ferramenta entre tantas outras para nos desenvolver como professores e como cidadãos.

Metodologia:

Registrar significa descrever uma experiência vivida e conseqüentemente dar subsídios para refletir a própria prática, é assim que a autora Ostetto (2011) aborda a proposta pensada e experimentada que ao ser vivenciado concretamente oferece base para uma prática pedagógica de qualidade, portanto, registrar é compreendido como um documento, pois desejando pode-se retornar as memórias e atribuir outros significados para projetar outras ações necessárias.

Ao escrevermos nossas experiências elas ganham visibilidade e criticidade já que observamos do ponto de vista de como a percebemos, vemos também onde precisamos melhorar, as possibilidades e os diversos caminhos de se chegar ao objetivo de modo mais eficiente.

Os desafios encontrados na prática docente diante desses profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica servil de base para o “Projeto Jardinagem na Infância” uma intervenção desenvolvido em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Arapiraca, estado de Alagoas, cuja sala de referência é do pré escolar, contendo 16 crianças frequentes com idade de 5 anos, do total apenas 2 nunca havia frequentado um ambiente escolar, fato que facilita todo processo, pois a maioria está acostumada com a rotina escolar.

Foram utilizadas atividades educativas através de: roda de conversa, roda de história, leitura e interpretação oral, músicas, brincadeiras e teatro (fantoques e dramatização), dentre outros.

Foi identificada a ausência de livros de historinhas, revistas, jornais, espelho e até brinquedos para que desenvolvam um trabalho bem estruturado, porém a capacidade e preocupação de conseguir fazer um bom trabalho desses profissionais fazem muitas vezes eles gastarem do próprio bolso, de acordo com seus relatos e a demonstração de diversos materiais na sua bolsa pessoal.

No quesito de multiplicidade de experiência, através da qual as crianças constroem sua autonomia, algumas habilidades de higiene já estão em um bom caminho, embora não haver muitas escolhas em relação as brincadeiras e brinquedos, merecendo providências imediatas.

Durante a convivência escolar os elementos da natureza utilizados são apenas água e alguns animais como por exemplo, levar um coelho para sala. Não há exploração dos diferentes espaços tanto natural ou cultural por parte da instituição escolar.

Com essa configuração, se faz necessário um investimento maior nas questões relacionada com o meio ambiente, dessa forma a construção do “Projeto Jardinagem na Infância” foi de suma importância para ampliar o conhecimento sobre a natureza, levando a criança a desenvolver a criatividade, imaginação e externar suas emoções em relação a preservação do meio ambiente através da reutilização de matérias reciclados, brincadeiras e interações que se tornaram a alavanca dessa ação educativa.

Resultados e Discussão:

O objetivo inicial do projeto foi trabalhar a aproximação da natureza, sobretudo as flores e a importância da conservação em uma perspectiva sustentável articuladas com o conhecimento dos elementos da natureza. Assim sendo, relataremos algumas experiências das atividades vivenciadas durante a regência.

Iniciamos com a conversa de rodinha sobre a importância da natureza e extraímos os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema. Em seguida foi apresentado o Projeto: “Jardinagem na Infância”, também a explanação de algumas atividades a serem realizadas no decorrer do projeto. Em outro momento fizemos a contação de história a partir do livro ilustrativo intitulado de “O gato e a árvore” escrito por Rogério Coelho, através do qual estimulamos a linguagem oral e a criatividade das crianças em dar nomes aos personagens e descreverem as cenas, uma oportunidade das mesmas fazerem inferências por se tratar de um livro apenas com imagens. Sobre inferências Ramos (2014, p. 28) nos coloca que “consiste em representações mentais, que o leitor ou ouvinte constrói na compreensão de um texto ou discurso, a partir da aplicação de seus próprios conhecimentos às indicações explícitas da mensagem.” É a partir de seus conhecimentos prévios que a criança interpreta o mundo em que vive.

Com o objetivo de trabalhar os elementos da natureza elaboramos uma caixa surpresa forrada de jornais para explorar sua curiosidade, cujas reações foram positivas, continha objetos que simbolizavam os elementos da natureza, por exemplo: uma torneira a água; uma caixa de fósforos para o fogo; ventilador portátil o ar e um vaso pequeno simbolizando a terra,

foco principal do projeto por se tratar de jardinagem. Discutimos com as crianças o conhecimento desses elementos e os cuidados com alguns deles, como por exemplo, o fogo. Para entrar em contato com o elemento água fizemos uma demonstração científica (colocar água em uma garrafa pet com pequenos furos na parte inferior que ao ser fechada a tampa, para de escorrer água pelos furos) para experimentar o contato com esse elemento, mas também o conhecimento científico por se tratar de pressão (racional) e não mágica como representação inicial (sensorial). Agora é a vez da ação da criança, em uma folha em branco fizeram uma paisagem com os quatro elementos da natureza a partir de colagem (areia grossa para terra, algodão como nuvens para o ar, papel celofane azul picado para representar a água e colagem de palito de fósforo formando o sol para representar o fogo).

Desta vez, a música de roda “O Cravo Brigou Com a Rosa” (domínio público) fez parte das atividades, utilizamos um vídeo que ilustra a cantiga em animação. Depois em uma roda de conversa exploramos as emoções, já que a música aborda o assunto, abrindo espaço de diálogo de suas vivências. Agora em uma atividade dirigida as crianças utilizaram sua criatividade desde a criação dos personagens colados em palitos de churrasco à própria atuação das crianças em uma espécie de teatrinho com fantoches. A confecção dos personagens foi a partir de moldes de flores da rosa e do cravo e ao centro desenharam a carinha que representaram os sentimentos relatados na música. A apresentação foi de dois em dois enquanto os restantes ficaram assistindo sentados no chão. A atividade em folha proposta foi colorir uma paisagem com flores em diversas situações que requerem algumas interpretações, para desenhar uma carinha que correspondam ao estado emocional da imagem. Em atividade como esta até as crianças mais tímidas se revelam de forma espontâneas sobre o que elas pensam e sentem e podem trazer informações importantes para serem trabalhadas no grupo.

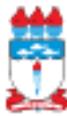
Com o intuito de trabalhar com educação ambiental a partir da historinha “A poluição tem solução” de Guga Domenico, realizamos uma explanação sobre consciência ambiental, bem como sustentável através de imagens e símbolos da reciclagem e suas respectivas cores para cada tipo de materiais. Após isso, produzimos com as crianças espaços para brincar de coleta seletiva com algumas embalagens fazias contendo vidros, plásticos, metais e papel, na ocasião as crianças teriam que pegar as embalagens e coloca-las em suas respectivas lixeiras. Foi percebido no inicio da brincadeira que algumas crianças se confundiam e a partir dos seus erros compreendiam e corrigiam suas ações na próxima rodada. Em outro momento para valorizar a reutilização de materiais confeccionaram brinquedos, na ocasião a produção de um jogo de boliche com garrafas pets e colados os números de 1 a 9, a qual as crianças deram um lindo colorido, bem como uma bola feita de jornal revestida com durex. Segundo Ramos (2014, p. 18) [...] “enquanto atividade espontânea da criança, a brincadeira e o jogo tornam-se um meio extremamente fértil de interações linguísticas, podendo oferecer riquíssimas contribuições para o desenvolvimento psicolinguístico da criança.”

Outro ponto importante foi discutir técnicas de plantio, lembrando aulas anteriores sobre o assunto. Em seguida realizar o plantio das mudas de flores e plantas ornamental, em um jardim suspenso feitos de garrafas pets, utilizando substrato (terra e adubo) e brita (usados no fundo da garrafa para desobstruir os furos que escorrem o excesso de água), fixando o jardim suspenso no muro da instituição. Uma atividade em que cada criança teve oportunidade de colocar as mãos na terra e realmente plantar, encerrando com a concretização do Projeto Jardinagem na Infância.

Conclusões:

Compreender esse trabalho como ciência prática articulando a inter-relação entre teoria e prática nos fez refletir os três caminhos percorridos durante o processo de estágio supervisionado, são eles: orientação que se expressa na elaboração teórica que norteiam os procedimentos adotados pelo professor, observação que impõe desafios ao docente com vistas do ponto de partida para o que se deseja alcançar e regência onde são concretizadas a práxis, sobre essa expressão Pinto (2011, p.27) diz: que “[...] estamos atribuindo potencialmente à educação a dimensão de uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade.” (grifo do autor)

Dessa forma, o enriquecimento dos nossos conhecimentos contextualizado na prática e na experiência inesquecível adquirida no presente trabalho, certamente contribuirá para a formação de um profissional coerente e com um melhor desempenho para desenvolver seu trabalho nas salas de educação infantil.



Todavia, por a Educação Infantil ser um campo de conhecimento em processo e toda sua teoria tornar-se vida na prática, esses saberes não são estáticos, necessitando portanto, que esses profissionais estejam em constantes pesquisas. Por isso que o estágio é apenas uma ferramenta dentre tantas que possibilitará que o profissional tenha as condições para desempenhar seu papel na construção de uma sociedade mais justa e consciente de seu papel.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Alagoas**: promulgado em 26 de dezembro de 2013. Arapiraca/AL, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (ORG.). **Educação Infantil**: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. 5ª ed. Campinas/SP: Papirus Editora, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e Brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Catanduva/SP: Editora Respel, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como Fazer e Apresentar Trabalhos Científicos em Eventos Acadêmicos**. Recife: Editora Rêspel, 2014.



RECICLANDO NA FESTA JUNINA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deivila Aparecida Santos^{1*}, Myllenna de Oliveira Santos², Ângela Maria Marques³

1. Estudante do curso de Pedagogia – UNEAL

2. Estudante do curso de Pedagogia – UNEAL

3. Orientadora e professora da UNEAL

*devilasantos@gmail.com

Resumo:

Trabalhar questões acerca de processos éticos e sociais na educação infantil é imprescindível. E a sustentabilidade é um tema de extrema relevância, tendo em vista o caráter formador dessa temática que conscientiza de forma crítica a criança sobre a preservação do meio em que vive. Contudo, o objetivo deste trabalho é apresentar experiências de um estágio em educação infantil onde foram desenvolvidas atividades lúdicas e dinâmicas durante os festejos juninos com foco na sustentabilidade. Como metodologia foi utilizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os resultados apontaram que os objetivos propostos na elaboração do projeto foram alcançados com êxito ao observar a correta seletividade do lixo feita pelas crianças entre outras nuances nas dinâmicas elaboradas. Conclui-se, que esse projeto foi muito válido e contribuiu de forma ímpar para os aspectos cognitivos e sociais daquelas crianças do ponto de vista ético, além de ter trabalhado outras nuances.

Palavras-chave: Festa junina; Práticas pedagógicas; Sustentabilidade.

Introdução:

O convívio com diversos elementos que constituem o mundo natural e social, é inerente à vida da criança, visto que ela está imersa nesses âmbitos pelo simples fato de ser um humano, com capacidades cognitivas avançadas, atuando como um agente ativo e transformador na sociedade, onde suas ações têm o poder de afetar de maneira positiva ou não o ambiente natural e social em que vive. O mundo natural é composto por várias questões, dentre elas a ecologia, o ramo da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Esse complexo de relações estabelecidas envolve, principalmente, a preservação e conservação do ambiente natural. Assim, processos como a reciclagem, são vistos como vias de excelente contribuição para a defesa do meio ambiente, tendo em vista que o seu poder de reutilizar matérias primas já utilizadas pelo homem, contribui para o não desmatamento da natureza, dentre outras questões. Sobre a definição de reciclar, Pinto-Coelho (2009, p. 21) nos diz que,

Reciclar é economizar energia, poupar recursos naturais e trazer de volta ao ciclo produtivo o resíduo que seria jogado fora, na forma de matéria-prima. Reciclar implica em gerar menos lixo, menos esgoto e assim contribuir para um ambiente mais sadio, garantindo não somente a preservação de nossa espécie, mas também todas as formas de vida neste maravilhoso planeta azul, a terra.

Contudo, o trabalho com a reciclagem desde a educação infantil deve ser uma realidade concreta e objetiva, visto que a criança desde cedo deve ter uma consciência ecologicamente correta e responsável sobre os fins de suas ações em relação ao meio natural no qual vive, criando valores e hábitos de preservação ambiental. Assim, esse senso crítico da criança, aguçado precocemente, mais ações pedagógicas que ampliem esse conhecimento, são propostas que devem ser consideradas como fundamentais neste processo educativo, tendo em vista as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como na sua forma de ver, conhecer, interpretar e se relacionar com o mundo a sua volta.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar experiências de um estágio em educação infantil onde foi desenvolvido um projeto que teve como objetivo promover uma consciência ecológica a partir do processo de reciclagem através de atividades lúdicas e dinâmicas durante os festejos juninos em um centro de educação infantil na cidade de Girau do Ponciano - AL.

Metodologia:

Para a elaboração deste trabalho foram utilizados como procedimentos metodológicos uma pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2003) abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas às pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., onde sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, tendo em vista a necessidade de aporte teórico acerca de assuntos como o processo de reciclagem, a importância de trabalhar a motricidade na educação infantil, além do quanto vantajoso é o uso da ludicidade nas atividades, dentre outros aspectos que estão presentes no decorrer deste trabalho.

Sobre a formulação do projeto e sua implantação, foram utilizados documentos que amparam a educação infantil e o estágio supervisionado, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, bem como o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Alagoas, que guiaram todos os procedimentos e métodos do projeto bem como amparou a prática.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 15) “A finalidade da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, [...]”, assim, são necessárias intervenções com objetivos precisos que possam desenvolver os aspectos citados acima, mas sempre buscando intervir por meio do lúdico, tanto por ser mais prazeroso, quanto por serem apenas crianças em fase de descobertas.

Assim, o estágio supervisionado, é um espaço com grandes leques de aprendizagens para os licenciandos e licenciandas aprenderem a intervir e planejar no que tange ao trabalho na educação infantil levando-se em conta a criança enquanto centro do processo. Sobre a obrigatoriedade do estágio no curso de pedagogia Drumond (2013, p. 192) nos diz que:

A partir das DCNP (2006) ficou claro que o curso de pedagogia destina-se a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, exigindo além de conteúdos teóricos também o estágio em instituições de educação infantil e não mais somente em escolas de ensino fundamental como ocorria anteriormente.

Contudo, o estágio supervisionado passou a fazer parte obrigatória do projeto pedagógico do curso de pedagogia, que desta forma, visa proporcionar ao educando competências necessárias a sua vida profissional, que de forma única irá contextualizar todo o arcabouço teórico visto por ele na graduação quando chegar à prática, materializando os saberes.

O projeto, intitulado como “Reciclando na Festa Junina”, foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Professor José Enoque de Barros, localizado no município de Girau do Ponciano – AL, o qual teve duração de 11 dias. O público alvo foram crianças do pré II, vale destacar que todas tinham 5 anos de idade. O referente projeto teve como idealizadoras e aplicadoras, as graduandas do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL /campus I, Deivila Aparecida Santos e Myllenna de Oliveira Santos.

Resultados e Discussão:

A proposta inicial desta intervenção foi trabalhar a reciclagem, assim, elaboramos diversas atividades, incluindo rodas de conversa, vídeos ilustrativos, contação de histórias, atividades práticas, brincadeiras, construções de materiais etc., relacionando tudo aos festejos juninos - culturalmente comemorado em nossa região nesta época do ano - , pois era o tema que estava sendo trabalhado pelo centro de educação infantil onde fizemos o estágio, vale destacar também que, um dos grandes objetivos da nossa regência foi priorizar totalmente o uso de materiais recicláveis para a construção de qualquer material ou atividade. Assim, dissertaremos sobre algumas experiências, fatos e circunstâncias que pudemos vivenciar em algumas das atividades que nos propomos a fazer com as crianças.

Ao questionarmos às crianças se já tinham ouvido falar sobre reciclagem, algumas responderam que sim, e questionamos: o que é reciclagem então? E elas responderam: é algo que mexe com plástico. Questionamos mais uma vez: onde vocês ouviram falar sobre reciclagem? E responderam: em desenhos animados na TV, mas um menino, em especial,

disse que foi no desenho da “Pepa”, e em seguida, uma das meninas fez uma colocação pertinente a ser questionada, então ela disse que ele não poderia assistir ao desenho, porque aquele desenho era de menina. Percebemos aí, o quanto os estereótipos estão presentes desde cedo entre as crianças como padrões normativos a serem seguidos entre os gêneros. Como uma forma de intervenção, colocamos que tantos os meninos quanto as meninas poderiam assistir o desenho animado que quisessem, pois, não havia desenho só de menina ou só de menino.

Outro ponto pertinente que vimos em nossas observações foram que as meninas ficavam de um lado da sala e meninos de outro, criando assim uma barreira de interação, então durante nossa atuação misturamos as crianças entre si, onde passaram a interagir mais umas com as outras. Sobre essas questões, Basílio (2016) nos aponta que encontramos no cotidiano e naturalizadas por grande parte das pessoas, situações que são carregadas de estereótipos que reforçam o que é ser mulher e o que é ser homem em nossa sociedade e acabam por desprezar a individualidade e as preferências de cada criança, e assim, diariamente vemos crianças reproduzindo discursos machistas e preconceituosos, mesmo que elas não saibam que se trata deste fenômeno. Se torna muito pertinente pontuar que uma simples pergunta relacionada a um tema comum - reciclagem - gerou um diálogo tão amplo e com várias questões a serem analisadas e trabalhadas, vemos aqui a importância de rodas de conversa para proporcionar discussões ricas na educação infantil.

Durante as atividades, vimos que algumas crianças tinham dificuldade em escrever o próprio nome, com o intuito de trabalhar essa habilidade, realizamos uma atividade de colagem, na qual elas colaram papel picotado em cada letra dos seus nomes e depois soletravam as letras que não sabiam, posteriormente, fizemos um painel com o nome de todas e expomos na sala. Trabalhar o nome é de fato o início de qualquer trabalho educativo, principalmente na educação infantil, pois é nele, posto por Santos (2003, p. 20), “[...] que a criança se reconhece e é reconhecida. Trazer para a instituição infantil os nomes dos alunos é trazer algo que lhes é caro, que lhes dá importância, que os faz diferentes dos demais”. Além da motricidade que foi um ponto que vimos a importância de ser bem trabalhado, também priorizamos muito a linguagem oral e escrita, sempre associando aos festejos juninos, fizemos a atividade que denominamos “O nome na fogueira”, onde em uma fogueira ilustrativa e bem lúdica - construída com materiais recicláveis -, tinham várias letras destacáveis coladas com velcro no fogo da fogueira e o objetivo da atividade era que cada criança fosse até a fogueira, identificasse as letras do seu nome e montasse o nome embaixo, perto na madeira da fogueira, alguns logo faziam o nome e identificavam bem as letras, outras tiveram muita dificuldade, tanto na identificação das letras como na formação do nome, mas a atividade fluiu bem, identificamos as crianças com mais dificuldade em relação às letras e passamos para a professora da sala, posteriormente levamos mais atividades para elas visando trabalhar este aspecto.

Com o intuito de ornamentar a sala para os festejos juninos, construímos bandeirinhas recicláveis junto com as crianças, sendo feitas com sacolas plásticas reutilizadas. Nós imaginávamos que as crianças iriam ter dificuldade na realização desta tarefa, mas nem tanto. Mais de 70% da sala não sabiam pegar na tesoura para recortar na marca indicada, portanto, demoramos muito nesta atividade, pois fomos ajudar as crianças a aprenderem a manusear as tesouras. Mesmo com as imperfeições nos cortes das bandeirinhas, usamos as que as crianças fizeram, pois é de extrema importância valorizar a produção infantil. Também fizemos a construção de um balão junino para complementar a ornamentação da sala, onde reutilizamos garrafas pets.

Vimos que as crianças pouco faziam atividades em grupo, dessa maneira prezamos por colocar isso em ênfase, com isso, fizemos a construção de lixeiros recicláveis, no qual cada grupo ficou responsável pela construção de seu lixeiro. Elaboramos esta atividade, tanto para trabalhar a interação entre as crianças, quanto para trabalhar a reciclagem, pois cada grupo ficou com uma cor que correspondia a um tipo de material reciclável, justamente para elas aprenderem onde jogar cada tipo de lixo. Vale destacar que esses lixeiros foram feitos de papelão e folhas de ofício já usadas. Foi notório que a maioria das crianças tiveram dificuldade na motricidade e priorizamos por trabalhar mais essa habilidade durante o projeto, principalmente a coordenação motora fina, pois, de acordo com Borges (2014, p. 7), “É através de um conjunto de desafios que a criança ultrapassa, do contato com diversos estímulos, com o meio e com outros indivíduos que a motricidade infantil se desenvolverá”.



Foi notório que, durante a realização de todas as atividades, o uso da ludicidade instigou as crianças a questionarem mais, a terem mais atenção e entusiasmo para realizá-las. Sobre a importância da ludicidade Santos (2012, p.4) nos diz que:

O lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.

Em relação ao nosso projeto de intervenção, podemos considerar que, os nossos objetivos propostos ao elaborarmos o projeto, que visava à preservação ambiental, foram alcançados, pois as atividades desenvolvidas durante ele foram realizadas com muito êxito e entusiasmo pelas crianças, e quando organizamos rodas de conversas para indagarmos estas acerca do tema que havia sido trabalhado, elas demonstravam domínio ao responder e muita clareza nas ações que pedíamos para elas realizarem como forma de avaliarmos a maneira que elas estavam interpretando as atividades e seus propósitos. Além do retorno muito satisfatório vindo dos pais e mães, que quando perguntávamos como estava o comportamento de seus filhos e filhas em relação à preservação do seu habitat, afirmavam eles e elas que estavam muito mais preocupados em relação a essa questão e ainda realizavam ações como, guardar as garrafas pet, não jogar o lixo em qualquer lugar, seja lá de qual tipo fosse o lixo, entre outras ações que muito nos deixavam felizes e com a sensação de dever cumprido.

Conclusões:

A educação infantil, enquanto primeira fase da educação básica, é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos, emocionais, afetivos, sociais e outros. Entretanto, até ser implantada e vigorada a sua oferta obrigatória pela LDB em forma de lei, o processo percorrido foi longo. Desta forma, o projeto “Reciclando na Festa Junina” desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Professor José Enoque de Barros, localizado no município de Girau do Ponciano – AL possibilitou um leque de aprendizagens significativas para todos e todas as envolvidas no projeto sobre como trabalhar vários assuntos de forma interdisciplinar e prazerosa na educação infantil, área que ainda carece de várias pesquisas tendo em vista a sua importância na vida e no desenvolvimento da crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desta forma, temos a certeza de que trabalhar a ética ambiental a partir da reciclagem de matérias durante uma época do ano que entusiasma as crianças, que foram as festividades juninas, foi de grande valia para a construção de sujeitos que, em suas práticas cotidianas, realizarão a preservação ambiental. Além de outras dificuldades das crianças que pudemos encontrar durante as atividades, e que conseguimos trabalhar durante o nosso projeto de forma interdisciplinar. Tudo isso foi prezado por nós durante a intervenção, o bem-estar das crianças, o uso da imaginação, a interação e a significação das atividades, pois procuramos sempre buscar as respostas dos nossos questionamentos na realidade e nas vivências durante o estágio, criando assim um contexto e uma simbologia com o que estava sendo ensinado.

Referências bibliográficas

BASÍLIO, A. L.. **Como abordar a temática de gênero na primeira infância?**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/como-abordar-tematica-de-genero-na-primeira-infancia/>>. Acesso em: 1 de junho de 2018, às 13h35min.

BORGES, C. de F. B. **O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>>. Acesso em: 1 de junho de 2018, às 14h50min.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil v. 3/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.



CONSU/UNEAL. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Alagoas.** Disponível em: <<http://www.uneal.edu.br/pro-reitorias/prograd/regulamento-do-estagio-curricular-supervisionado-uneal.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2018, às 13h32min.

DRUMOND, V. **Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia.** Olh@res, Guarulhos, v.1, n1, p.183-206, maio, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO-COELHO, R. M.. **Reciclagem e desenvolvimento sustentável no Brasil.** Ricardo Motta Pinto-Coelho. – Belo Horizonte: Recóleo Coleta e Reciclagem de óleos, 2009.

SANTOS, A. G. da S. dos. **A importância do nome próprio na educação infantil para alfabetização.** Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ANDREA%20GUIMARAES%20DA%20SILVA%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 1 de junho de 2018, às 16h25min.

SANTOS, J. S. O lúdico na Educação Infantil. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012. Anais... Campina Grande: **realize editora**, 2012. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018, às 14h30min.



RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: CONSTITUIÇÃO DE ACERVO PARA PESQUISAS

Rose Mística da Silva Ferreira^{1*}, Cleriston Izidro dos Anjos², Solange Estanislau dos Santos³,
Nelma Camelo de Araujo⁴

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientador e professor do Centro de Educação - UFAL

3. Pesquisadora do Grupo de Estudos GEPPECI - UFAL

4. Professora do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL

* rose.misticaa@outlook.com

Resumo:

Este trabalho é recorte de uma pesquisa mais ampla que focaliza a formação inicial docente para a Educação Infantil, a partir da análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II. O objetivo geral é: analisar os relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos (as) estudantes do curso de Pedagogia como possibilidade formativa para a docência na primeira etapa da Educação Básica. Sendo os objetivos específicos: a) Organizar e catalogar os relatórios de estágio produzidos pelos (as) estudantes de Pedagogia entre os anos de 2009 a 2017; b) Mapear concepções de criança, Educação Infantil e docência presentes nos relatórios de estágio; c) analisar o referencial teórico que tem sustentado os projetos de intervenção propostos pelos (as) estagiários (as); d) Explorar as reflexões e narrativas dos (as) estagiários (as) no processo formativo. Propomos uma pesquisa documental de cunho qualitativo, tomando os relatórios de estágio como fonte primária de pesquisa.

Autorização legal: Pesquisa registrada na Coordenação de Pesquisa da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2017-2018/2018-2019.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; Educação Infantil; Estágio Supervisionado.

Apoio financeiro: CNPq/FAPEAL/UFAL.

Introdução:

Considerando a formação de professores(as) como um espaço de constituição de uma postura profissional mais investigativa e criativa, apresenta-se uma pesquisa sobre o registro reflexivo na formação inicial para a docência na Educação Infantil, a partir da análise dos relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, que se constituem como registros escritos de observações, do planejamento e da avaliação das atividades realizadas pelos(as) estagiários (as).

Neste recorte, daremos destaque aos registros escritos dos (as) estudantes que se materializam em formato de relatórios e que se constituem como recursos privilegiados de reflexão sobre as experiências dos (as) envolvidos (as), pois fazer o relatório como diário de campo representa um movimento de “instalar-se numa prática concreta, de escrita, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita” (SILVA, 2011, p.ix). Tais formas de registros já foram estudadas por Guedes-Pinto e Fontana (2001); Fiad e Silva (2009).

A formação inicial do (a) professor (a) – incluindo o estágio – pode ser uma instância preparadora para uma práxis transformadora, na medida em que a indissociabilidade entre a teoria e a prática é constitutiva da proposta do estágio supervisionado da Educação Infantil. Neste contexto, o estágio não pode ser visto apenas como atividade prática em oposição as disciplinas teóricas do curso (PIMENTA, 2010).

A docência na Educação Infantil ainda é um campo de muitos embates, contradições e disputas, como destacam algumas pesquisadoras (MANTOVANI e PERANI, 1999; KISHIMOTO, 2005; KRAMER e NUNES, 2007). É preciso produzir mais conhecimentos sobre a docência para essa etapa da Educação Básica.

Metodologia:

O plano de trabalho da primeira fase da pesquisa contempla três dimensões: levantamento e estudo bibliográfico; realização de formação/estágio supervisionado sobre arquivologia com profissional do campo da Biblioteconomia e início da organização do acervo dos relatórios de estágio supervisionado em Educação Infantil.

Nesta fase inicial, foi possível dar início ao processo de levantamento bibliográfico - que continuará a ser ampliado no decorrer da pesquisa - e a realização da primeira parte do estágio no campo da arquivologia. Para o levantamento bibliográfico inicial foram consultados os sites da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (www.capes.gov.br/) e da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - (www.anped.gov.br/), considerando as seguintes palavras-chave e suas combinações: "registro + educação infantil", "professor + educação infantil", "estágio + educação infantil", "formação + educação infantil".

Na sequência, considerando o fato de que o plano de trabalho prevê a realização de um estágio acompanhado por profissional do campo da Biblioteconomia ou área afim, buscamos orientação com uma professora pesquisadora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas, que ao tomar conhecimento do objetivo do plano de trabalho - composição do acervo para pesquisa a partir da organização dos relatórios de estágio supervisionado - informou que a dinâmica do estágio seria orientada a partir das contribuições do campo da Arquivologia.

Desse modo a organização dos relatórios acontece com a base no fundo arquivístico visto que este campo ajuda a ter melhor estruturação e classificação dos relatórios, cujo trabalho de organização é minucioso, requerendo atenção aos detalhes. A aprendizagem de técnicas de arquivamento se revela de total importância para a compreensão e melhor organização do material que será preparado para facilitar o processo de busca dos futuros usuários que tenham interesse em utilizar o arquivo para pesquisa.

A terceira dimensão do plano de trabalho consiste na organização dos relatórios - impressos e digitais - do estágio supervisionado da Educação Infantil que já teve início com o recebimento dos arquivos pessoais dos/as orientadores/as, os quais foram devidamente armazenados num espaço institucional e estão constituindo este banco de dados. Além disso, também foi realizado o mapeamento inicial dos relatórios, considerando o ano em que foram produzidos, a modalidade do curso (presencial ou a distância), a instituição em que o estágio foi realizado e o/a orientador/a do estágio. Considerando que os relatórios são frutos da experiência dos/as estagiários/as, que é constituída de diversos momentos - preparação para o campo, caracterização geral e específica, elaboração e execução de projeto, etc. (ANJOS, 2012) - e que, o estudo das concepções de criança e docência, dentre outras, não se limita ao estudo dos projetos, os relatórios não estão classificados por assuntos.

Resultados e Discussão:

Considerando o levantamento bibliográfico realizado até o momento é possível afirmar provisoriamente que as produções encontradas indicam a existência de poucos trabalhos voltados para a discussão sobre o registro reflexivo na formação inicial para a docência na Educação Infantil.

No contexto do estágio supervisionado, o registro das práticas cotidianas se revela como atividade fundamental para os envolvidos, possibilitando a partir da observação e do registro um olhar sobre a trajetória do/a estagiário/a no campo da escola. Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que o estágio é, mais do que adentrar na área do campo da escola, é um espaço que consiste em uma atividade de pesquisa, com conduta investigativa envolvendo observação e reflexão para os/as docentes em formação, possibilitando-os adentrar em um espaço que para muitos, antes do estágio era desconhecido.

Na primeira etapa realizamos reuniões de orientações e acompanhamento para definir os procedimentos de organização dos relatórios de estágio com base nas contribuições da arquivologia.

A organização inicial dos relatórios possibilitou levantar as seguintes informações sobre o acervo em construção:

- a) Os relatórios deste acervo inicial (103 arquivos, até o mês de janeiro de 2018) são provenientes dos estágios de estudantes do 6º período (diurno) e 7º período (noturno) do curso de Pedagogia da UFAL, tanto na modalidade presencial como na modalidade à distância;
- b) Os estágios foram realizados em instituições públicas do estado de Alagoas.



Conclusões:

Considerando os relatórios de estágio como fonte primária de pesquisa e partindo do princípio de que o estágio é momento fundamental na formação inicial para a docência da Educação Infantil, cuja profissionalização docente ainda está em processo de legitimação, podemos destacar os seguintes aspectos relacionados a pesquisa em andamento: i) o acesso a esses relatórios possibilita ao aluno-pesquisador compreender os possíveis caminhos utilizados por outros estudantes na realização de suas práticas no campo de estágio; ii) os relatórios contêm experiências diferenciadas, permitindo estudos de diversos assuntos relacionados às práticas cotidianas e aos processos formativos; iii) o mapeamento dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia pode nos apresentar indícios para avaliar o projeto de formação em vigência no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, cuja proposta pedagógica foi elaborada em 2006 e, atualmente, encontra-se em fase de atualização.

Outro fato positivo se refere à parceria com a pesquisadora do curso de Biblioteconomia que, a partir da supervisão da bolsista de iniciação científica, tem contribuído com a constituição do acervo por meio dos estudos da Arquivologia e da realização das reuniões para acompanhamento do trabalho.

Referências bibliográficas

ANJOS, C. I. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: arte na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes / Maceió, AL: Edufal, 2012.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. **Escrita na formação docente: relatos de estágio**. Acta Scientiarum. LanguageandCulture (Online), v. 31, p. 123-131, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 141-151, mar. 2016.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1 (28) – mar. 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções, **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e práica**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L. L. M. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC – Culturas Infantis. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.vii-xii..



SÍTIO MÁGICO

Carmen L. Couto de Souza^{1*}, Aline C. S. da S. Praxedes², Niérgida L. B. Serafim³

1. Gestora da Rede Municipal de Maceió-AL

2. Vice-gestora da Rede Municipal de Maceió-AL

3. Coordenadora do CMEI José Madlton Vitor, em Maceió-AL

* carmen_lucia_couto@hotmail.com

Resumo:

Brincadeiras no quintal: quem passou por essa experiência sabe de sua relevância e como estas influenciam positivamente a criação infantil. Nos dias atuais, a infância tem estado cheia de aparelhos eletrônicos, brinquedos fabricados pela indústria. Para remar contra essa corrente, viemos por meio deste trabalho mostrar como é possível viver experiências em ambientes naturais nos dias de hoje. Trata-se da experiência obtida no CMEI Elza Lira, no município de Maceió, Alagoas, onde as crianças envolvidas têm de zero a cinco anos de idade. Valorizando as riquezas de espaços naturais, a comunidade do CMEI foi convidada a plantar, colher e montar estruturas com brinquedos usando recursos naturais ou reutilizados. Toda integração entre ambiente natural e comunidade do CMEI foi possível e oportuna, gerando experiências únicas e conseqüentemente permanentes nas mentes e hábitos dos participantes.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação ambiental; Interações.

Apoio financeiro: Secretaria Municipal De Maceió (SEMED).

Introdução:

Considerando que o contato com a natureza é uma experiência válida para motivar as crianças a curtir as belezas do ambiente, a implantação de uma horta possibilita aos professores de referência trabalhar os mais variados temas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010). A fundamentação teórica está embasada nos conceitos da Educação Infantil e Ambiental. A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica segundo a LDB, título V, capítulo II, seção II, art. 29 (BRASIL, 1996), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Portanto, o trabalho pretende mostrar a relação entre Educação Ambiental e Educação Infantil no CMEI Elza Lira, no município de Maceió, Alagoas. A vivência no Sítio Mágico descreve como esse relato é possível, uma vez que esta observação foi desenvolvida dentro do CMEI, onde as crianças, na faixa etária de zero a cinco anos de idade vivenciam atividades, integrando-se ao contexto pesquisado, buscando meios para dar ao ambiente a importância necessária e não tornar a Educação Infantil “letra morta”.

Essa afirmação pode ser confirmada diante da citação abaixo.

[...] nos é dado perceber destes discursos oficiais e até de educadores, é entender com clareza qual a natureza dessa contribuição da Educação Infantil para o sucesso escolar futuro das crianças que por ela passa. Mesmo considerando a priori a consistência desse discurso que põe tanta ênfase na importância da educação infantil, é curioso perceber que os indicadores mais recentes, que expressam concretamente a realidade de atendimento educacional à infância em Alagoas, parecem tornar letra morta essa quase certeza propalada por tantos governantes, do quanto a Educação Infantil é indispensável ao futuro escolar da nossa infância. (SILVA, 2009, p.17)

As DCNEI definem a criança como “sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Nesta definição

baseia-se o estudo, especialmente quando diz que a criança constrói sentidos sobre a natureza. Entendendo que ela é um ser potente, nada melhor do que a natureza para envolvê-la com um aprendizado significativo à sua vida, desfrutando na escola de espaços onde o brincar, o imaginar e o fantasiar se completam, favorecendo os processos diários pelos quais ser criança é estabelecido em momentos de pura poesia e contemplação desses espaços. Assim, se contribui para criar oportunidades de aprender brincando, bem como dar ao CMEI uma perspectiva de resultados significativos em relação às coisas da natureza, que envolve as crianças e responsabiliza aos adultos estabelecer-se junto aos seus filhos na construção de um mundo de saberes.

O projeto acontece com crianças de idade entre zero a cinco anos, que através de vivências demonstram extraordinária capacidade de construir seu próprio conhecimento no Sítio Mágico, assim denominado este espaço. Toda e qualquer criança pode ter seu desenvolvimento ampliado quando lhes são ofertadas condições ricas em diversidade de experiências.

Metodologia:

Trabalhar com educação infantil é também construir parceria com as famílias. No início realizamos reuniões com pais e todos que fazem o CMEI, levantamos as possibilidades de criação de um espaço agradável tanto para brincadeiras quanto para disseminação do saber ambiental. No segundo momento, proporcionamos a capacitação dos pais e crianças para o manejo do módulo produtivo através de oficinas. A terceira etapa foi a implantação do Sítio Mágico aproveitando os espaços existentes para plantar e cuidar de frutas e hortaliças, criar brinquedos como balanços, entre outros, usando materiais como garrafas pet, pneus, madeira etc. Instituição e comunidade serão beneficiadas com conhecimento sobre o plantio e colheita, além de perceber o encanto das crianças ao aproveitar o espaço livre, com contato direto com a natureza e tudo que ela pode oferecer. No início chamávamos de “quintal mágico”, e mais tarde Sítio Mágico, pois essa denominação foi estabelecida pelas próprias crianças. Desenhos, pinturas e colagens também são permitidos no quintal, respeitando as expressões de cada criança e deixando-as livres para desenvolverem o seu potencial criativo.





Mães e crianças limpando as garrafas pet que vão servir para a delimitação dos canteiros.
Autora: Carmen Lúcia



Hora da colheita. Autora: Carmen Lúcia



Limpando o terreno com a comunidade. Autora: Carmen Lúcia

Resultados e Discussão:

Os resultados obtidos no trabalho superam expectativas, envolvendo crianças e comunidade escolar em uma perspectiva de relação com o meio ambiente, momento em que constroem juntos saberes da natureza, ampliando a capacidade tanto das crianças quanto dos adultos de interagir de modo sustentável no mundo em que estão inseridos.

De sorte que essa proposta de trabalho não finda, a comunidade necessita que se dê continuidade a outros projetos endossados nesta linha de pesquisa, pois se sabe que por mais carente que seja a população, ela possui consciência ambiental; sendo assim, é necessário um estímulo para que isso aconteça, e o nosso papel enquanto educadores é fazer despertar em cada indivíduo uma busca por dias melhores.

Conclusão:

Consideramos a relevância da temática para orientar vivências onde há integração entre ambiente natural e crianças, oportunizando e gerando experiências únicas que estarão permanentes nas mentes e hábitos dos participantes.

A gestão, junto à equipe que faz a escola, procura propiciar momentos de lazer, por entender que o aprender não pode se desvincular do ato de brincar, aqui utilizando a área externa espaço como físico. A criança tem a oportunidade de explorar diversos ambientes.



Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasil, MEC, SEB, 2010.

BERNA, Vilmar Sidnei Demamam. **Como Fazer Educação Ambiental**. 5. ed. São Paulo, Paulus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d' Água, 1997.

MEC. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999** – Lei da Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795>. Acesso em: 01/03/2017.

PARKER, Nathalie Jane. **A Joanhina** Tradução Ruth Marschalek. Todolivro Ltda, Blumenau, 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. Brasiliense, São Paulo, 2009.

SEMARH. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos. **Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.semarh.al.gov.br/meio-ambiente/educação-ambiental> >. Acesso em: 01/06/2017.

SILVA, Elza Maria da. **A Educação Infantil em Alagoas: (Re) Construindo suas raízes**. Maceió, EDUFAL, 2009.

TILIBA, Lea. **Criança, Natureza e Educação Infantil**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>> Acesso em: 01/06/2017.



Ensino fundamental



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A AVALIAÇÃO ESCOLAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Adriana Jeronimo da Silva Araújo^{1*}, Carolina Nozella Gama²

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL

2. Professora do Centro de Educação – UFAL

*adrijeronimo@yahoo.com.br

Resumo:

Baseados nos estudos realizados no PIBIC, objetivamos realizar um levantamento da produção do conhecimento acerca da avaliação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica. Destarte, indagamos: como a concepção pedagógica histórico-crítica pode contribuir com a discussão sobre a avaliação escolar? O levantamento, sistematização e estudo da produção localizada nos permitiu compreender relação entre a fragmentação e a precarização do ensino ofertado aos alunos, com as práticas avaliativas excludentes pautadas no *ranqueamento*. Por outro lado, constatamos um número ainda pequeno de produções acadêmicas que discutam a avaliação na perspectiva histórico-crítica, o que aponta para a necessidade de avançarmos nos estudos desta temática, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento de práticas avaliativas que perspectivem uma educação escolar de qualidade, pautada no desenvolvimento dos estudantes nas suas máximas possibilidades.

Palavras-chave: Processo formativo; Prática pedagógica; Educação escolar.

Introdução:

O presente estudo parte das reflexões e das discussões realizadas a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no período de 2017 a 2018. Considerando o papel fundamental das avaliações na formação dos estudantes, é necessário que a produção das mesmas, tenha um caráter formativo, contínuo e processual, ou seja, uma avaliação que possa proporcionar aos estudantes o avanço das suas capacidades cognitivas, sociais e culturais. (FERNANDES E FREITAS, 2008). Nesse sentido, a investigação se propõe a estudar e discutir a avaliação, enquanto componente da prática pedagógica, a partir da pedagogia histórico-crítica.

Conforme explicitamos, nosso objeto de estudo se refere à avaliação escolar, mas não uma avaliação produzida aleatoriamente ou autoritariamente, mas como um componente fundamental da prática pedagógica, que possa contribuir com a melhoria do ensino que é praticado nas escolas, em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estamos falando de um ensino sistematizado com práticas educativas que integrem atividades nucleares e promotoras de desenvolvimento, ou seja, um currículo pertencente e apropriado a esses níveis de ensino mencionados. Desse modo, “o currículo é sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional” (LARANZETTI, 2016, p. 166).

Essa investigação justifica-se pela necessidade de discussão e problematização das questões que perpassam os processos de avaliação, como por exemplo: as práticas avaliativas excludentes pautadas na meritocracia e no *ranqueamento*, o que contribui com a fragmentação e a precarização do ensino ofertado aos alunos. A avaliação nem sempre é considerada um instrumento pedagógico capaz de proporcionar práticas educacionais que promovam o desenvolvimento afetivo-cognitivo, social e político dos estudantes.

Para avançarmos neste sentido, indagamos: como a concepção pedagógica histórico-crítica pode contribuir com a discussão sobre a avaliação escolar numa perspectiva formativa? Para tanto, o presente trabalho objetiva realizar um levantamento da produção do conhecimento acerca da avaliação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica.

Metodologia:

A metodologia utilizada para a elaboração, desenvolvimento e produção desse trabalho foi composta pelas seguintes etapas: a) levantamento da produção do conhecimento acerca da problemática do estudo; b) definição dos critérios para seleção da amostra a ser analisada; c)

sistematização e seleção dos dados a serem analisados; d) discussão e análise dos dados a partir das categorias investigadas (prática pedagógica e avaliação); f) elaboração de relatórios de pesquisa.

A realização de estudos teórico-conceituais acerca da prática pedagógica e da avaliação na perspectiva histórico-crítica, contou com a realização de reuniões quinzenais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como momentos individuais de leitura, fichamento e sistematização dos textos e dados coletados. Tais estudos, aprofundavam e sistematizavam os conhecimentos a partir do referencial histórico-crítico, contemplando os conteúdos acerca das práticas educativas e avaliativas, em especial a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O levantamento da produção do conhecimento se deu em duas frentes: editoras que tem publicado estudos em torno da pedagogia histórico-crítica (livros) e a Scientific Electronic Library (SciELO) que reúne uma coleção significativa de periódicos científicos (artigos). Os termos de busca utilizados foram: “prática pedagógica e pedagogia histórico-crítica” e “avaliação e pedagogia histórico-crítica”. A organização e seleção da produção se deu através da leitura atenta dos respectivos títulos encontrados, bem como dos sumários e/ou resumos das produções. A pesquisa abarcou as contribuições significativas de teóricos como: Fernandes e Freitas e (2008), Freitas (2014), Gama e Marsiglia (2018), Laranzetti (2016), Marsiglia e Martins (2016), Marsiglia (2013), Pasqualini e Silva (2016), Saviani (1995, 2005, 2007, 2008, 2012).

Resultados e Discussão:

A educação é uma realidade das sociedades humanas, portanto “[...] atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem; é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p.224). Desta forma, na medida em que o homem se empenha em compreender a realidade, busca intervir nesta de maneira intencional, a partir do que vai se constituindo um saber específico que, “desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.” (SAVIANI, 2007, p.100). Assim, a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 110). Portanto, “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2008, p.13).

Cabe à escola, portanto, a socialização do patrimônio cultural historicamente produzido às novas gerações. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação neste sentido é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. Neste sentido, Saviani propõe a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação tanto do poder ilusório (que caracteriza as teorias educacionais não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas). (SAVIANI, 2012). De acordo com a pedagogia histórico-crítica, “[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado [...]” (SAVIANI, 2008, p.98).

Nesta perspectiva, Saviani elaborou as bases de uma teoria pedagógica que sobreviveu/sobrevive há mais de três décadas e desde então vem sendo desenvolvida coletivamente, como pode ser visto nas publicações: Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília (1994); Pedagogia histórico-crítica: 30 anos (2011); Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora (2012); Infância e pedagogia histórico-crítica (2013); Germinal: Marxismo e Educação em Debate – Pedagogia histórico-crítica (2013); Germinal: Marxismo e Educação em Debate – Pedagogia histórico-crítica (2015). As publicações são a expressão de uma “retomada vigorosa” do debate em torno da pedagogia histórico-crítica nos últimos anos, conforme observam Marsiglia e Martins (2015).



As três principais editoras que tem publicado estudos em torno da pedagogia histórico-crítica são: Autores Associados, Alínea e Navegando. Utilizando a palavra-chave histórico-crítica Gama e Marsiglia (2018) levantaram um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. A leitura atenta do título e do sumário dos livros levantados pelas autoras, nos permitiu chegar a um total de 9 obras relacionadas à prática pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica, o que perfaz cerca de 21% dos livros, contudo, como é possível observar na sequência, não encontramos nenhum título que mencione diretamente a questão da avaliação.

1. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2002);
2. Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica (SANTOS, 2005);
3. Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica (GERALDO, 2009);
4. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011);
5. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016);
6. Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar (ARCE & MARTINS, 2007);
7. Ensinando aos pequenos de zero a três anos (ARCE & MARTINS, 2009);
8. Ensinando ciências na educação infantil (ARCE; SILVA & VAROTTO, 2011);
9. O trabalho pedagógico com crianças de até três anos (ARCE, 2014).

A avaliação não é um momento pontual e fragmentado de verificação de conhecimentos, tampouco um instrumento apenas com valor quantitativo ou somativo (FREITAS, 2014), mas um importante componente da prática pedagógica que orienta o planejamento de ensino, permitindo um diagnóstico e uma reflexão acerca dos processos de ensino e de desenvolvimento dos estudantes (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Com base nos estudos realizados contata-se que a avaliação sustentada na pedagogia histórico-crítica tem a intenção proposital de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Entretanto, é válido destacar, que não deve ser qualquer conhecimento ou qualquer o saber o objeto da educação escolar, mas conhecimentos essenciais para a formação e o desenvolvimento do sujeito, ou seja, atividades nucleares significativas promotoras de desenvolvimento. “Toda relação da criança com o mundo é mediatizada pelo conhecimento que visa aprimorar, enriquecer e possibilitar a compreensão da realidade social” (LARANZETTI, 2016, p. 165).

Durante esse período de investigação pode-se perceber por meio das obras estudadas que o planejamento e a avaliação devem estar articulados aos objetivos propostos no processo educativo como por exemplo: a definição do que é válido ou não para a sistematização dos conhecimentos, a organização dos conteúdos nucleares, e a compreensão dos professores no que diz respeito a avaliação formativa, contínua e processual.

Desse modo, para se definir uma avaliação formativa deve-se estabelecer objetivos, prioridades e sobretudo clareza acerca das particularidades de cada etapa de escolarização, o que coaduna-se às características e necessidades do desenvolvimento dos sujeitos aos quais se destina o processo educativo, nesse caso os sujeitos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso porque, a avaliação não diz respeito simplesmente ao ponto de chegada do ensino e da aprendizagem, mas apresenta um ponto de partida significativo para observações e futuras intervenções na formação do estudante, devendo instrumentalizar o trabalho do professor. Portanto, a avaliação “deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e, claro ao conteúdo de ensino” (MARSIGLIA; MARTINS, 2016, p. 580).

De acordo com a investigação que traz as problemáticas significativas da prática pedagógica: a avaliação à luz da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a avaliação não se dá apenas por um único e mero instrumento avaliativo, é necessário ampliar o número de oportunidades avaliativas, esse mecanismo tem a função de avaliar, desde que seja bem planejado pelo professor(a), identificar o que o aluno já sabe ou deixou de aprender no processo formativo. Dito isto, o professor como o detentor de um saber mais elaborado tem o papel e a responsabilidade de analisar e contemplar outros meios de observar e examinar os avanços, as dúvidas e as dificuldades e potencialidades dos seus alunos. “Se não houver essa



diversidade, por um lado impede o reconhecimento adequado do que a criança já aprendeu, não aprendeu ou está em vias de aprender e por outro lado elimina-se o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter” (MARSIGLIA e MARTINS, 2016, p.580).

Sendo assim, fica evidente a partir da leitura e dos estudos que avaliação é um momento fundamental para a prática pedagógica que está sendo desenvolvida no ambiente escolar pelo professor(a), isto é, sem elemento significativo e estratégico, a organização do trabalho pedagógico fica comprometida, pois, todo o processo educativo deve estar pautado na intencionalidade do processo formativo.

Conclusões:

A pesquisa com base nos estudos e nas reflexões realizadas a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e dos textos que fundamentam a pedagogia histórico-crítica, em especial aqueles que discutem a prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontam e esclarecem que avaliação deve balizar os processos de ensino e aprendizagem, em outras palavras, uma avaliação mediada para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, o que se dá pela apropriação dos conhecimentos sistematizados. A avaliação a qual defendemos, deve ter como finalidade primordial contribuir significativamente para o avanço da qualidade da educação escolar, uma educação que proporcione aos estudantes destes níveis de escolarização autonomia e emancipação.

Destarte, é necessário garantir a esses sujeitos pertencentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental uma avaliação formativa, contínua e processual, baseada nos avanços e nas dificuldades dos estudantes, ou seja, promover uma avaliação intencional, planejada e articulada com as particularidades de cada etapa de ensino mencionada. Em vista disso, concebemos a avaliação fundamentada na pedagogia histórico-crítica como um momento de reflexão e de instrumentalização do trabalho docente, pois a partir deste exercício sobre os processos de ensino e aprendizagem que o professor (a), poderá refletir sobre sua prática, seu planejamento e as necessidades do percurso formativo dos estudantes. Para avançarmos nesta direção, é necessário que se ampliem os estudos sobre a prática pedagógica na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, em especial no que tange a avaliação, uma vez que o levantamento da produção acerca do tema apontou-nos uma lacuna nesta temática.

Referências bibliográficas

ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GAMA, C. N.; MARSIGLIA, A. C. G. **Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação**. Navegando, 2018. No prelo.

LARANZETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre o currículo na Educação Infantil. In: LARANZETTI, Lucinéia Maria. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Planejamento Pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. J.; MARTINS, L. M. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.



PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. Cuidar e Educar na Educação Infantil. In: PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 30º. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.



A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS

Hebe Alcantara de Lima^{1*}, Maria Érica da Silva Santos², Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante³

1. Estudante de Pedagogia EaD - UFAL

2. Estudante de Pedagogia EaD - UFAL

3. Professora da Universidade Federal de Alagoas

*hebe-alcantara@hotmail.com

Resumo:

Este texto objetiva analisar atividades de leitura deleite em uma turma de 3º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública municipal. Para isso, observamos e registramos atividades de leitura em voz alta e contação de histórias na sala de aula. Fundamentamos as análises, com base nos seguintes textos: Brasil (2012-2015), Solé (1998), Soares (2006), Silva (2014), Lovato (2016), Morais (1996). Justificamos a escolha deste tema pelo o fato de a leitura continuar sendo uma habilidade e um direito fundamental para apreender todos os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, no entanto, essa habilidade ainda não foi conquistada por grande parte de nossas crianças e adultos. Os resultados parciais apontam que a leitura deleite pode sim contribuir de forma significativa para a formação leitora dos alunos, pois além de possibilitar uma melhora no desempenho leitor dos alunos observados, também percebemos que os alunos sentiam prazer no ato de ler.

Palavras-Chave: Leitura; Leitura Deleite; Formação Leitora.

Apoio financeiro: Pibid/Capes

Introdução:

O presente artigo pretende analisar atividades de leitura deleite em uma turma de 3º ano do Ensino fundamental de uma Escola Municipal, localizada na Zona Rural do Município de Olho d'Água das Flores. Com isso, pretendemos contribuir para o maior conhecimento sobre a influência da leitura deleite na formação de bons leitores.

A leitura é uma das principais tecnologias que os alunos desenvolvem suas habilidades, expressando sua linguagem oral e escrita, possibilitando a interação do leitor com o mundo. A leitura quando prazerosa nos permite vivenciar experiências únicas, nos leva para outros lugares e nos possibilita explorar o universo da imaginação, propiciando momentos prazerosos e cheios de encantamento.

Quando falamos em leitura deleite, nos referimos ao ler pelo simples prazer de ler, e que a leitura consista em obras que provoquem nos alunos o interesse, a curiosidade, o gosto, o prazer pela leitura e conseqüentemente desenvolva a imaginação e o encantamento deles, para que dessa forma eles vejam a leitura como uma arte, como algo prazeroso, algo que instigue, que provoque e que os faça sonhar, e assim sejam capazes de perceber o quão belo é o mundo da leitura e o quão amplo pode se tornar o universo imaginário de cada um deles ao integrar-se a esse mundo.

Instigados por esse prazer pela leitura, é possível desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias à leitura e escrita, descritas no Caderno do PNAIC (BRASIL, 2012), referente ao Ano 01, que discorre sobre os direitos e objetivos de aprendizagem em Língua Portuguesa (eixo leitura). No entanto, buscamos aqui nos deter nos objetivos que estão relacionados diretamente à leitura deleite, que por sua vez também é tema da nossa pesquisa para o TCC.

Portanto, nossa proposta não objetiva analisar a leitura por obrigação, mas as práticas de leitura que levem para os futuros leitores livros que os convidem a serem saciados com prazer, porque ler é necessário, ler é um direito de todos.

Metodologia:

O presente trabalho está sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos, alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com 28 alunos da faixa etária de 8 a 9 anos, sendo 15 meninas e 13 meninos, que residem na zona rural do semiárido alagoano.



O professor da turma tem 30 anos, é formado em História e especialista em Psicopedagogia e Ludopedagogia, é docente efetivo da rede municipal de Olho d'Água das Flores. Leciona há 2 (dois) anos. Nos últimos anos participou da formação do PNAIC.

Para observar as práticas de leitura deleite, realizamos observações sistemáticas em sala de aula, no período de 08 de novembro de 2017 a 04 de dezembro do mesmo ano. No primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico, que nos deu subsídios para compreender o nosso objeto de estudos: a leitura deleite. **Partindo dessa perspectiva, Fonseca (2002) afirma que:**

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Diante disso, vale ressaltar a importância da pesquisa qualitativa para a realização deste trabalho, visto que segundo Godoy (1995, p.21) “partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”, todavia podemos constatar que a partir desse estudo a coleta e análise dos dados feitos através do registro das observações, entrevista com o professor da turma e bibliografia consultada, conseguimos desenvolver nosso trabalho.

Para a realização da nossa pesquisa, observamos e registramos 10 (dez) aulas, de atividades de leitura em voz alta, leituras coletivas, contação de histórias e sequências didáticas, assim como a construção do conhecimento próprio de cada aluno, o incentivo ao debate e as discussões sobre os textos lidos, o uso da língua e a compreensão dos diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano e suas transformações, ampliando o universo imaginário das crianças e contribuindo significativamente para a formação leitora das mesmas.

Além desses instrumentos, também entregamos um questionário para o professor da turma, o qual foi organizado em duas partes: a primeira parte visando levantar alguns dados pessoais e profissionais da docente; a segunda parte, mais voltada às questões relacionadas com o ensino da leitura deleite, de modo que o resultado da aplicação dos questionários associado às demais fontes e instrumentos da nossa pesquisa, possibilitou-nos compreender melhor as práticas e metodologias relativas à leitura deleite e com ampliamos nossa compreensão e importância da leitura deleite nos anos iniciais.

Resultados e Discussões:

Ao observarmos e registrarmos as aulas com leitura deleite, constatamos o envolvimento e a participação ativa dos alunos. O método do professor ao dar autonomia para que os alunos escolham a história faz com que eles se sintam protagonistas na construção do conhecimento. Com essa prática o professor foi capaz de desenvolver a imaginação dos alunos, introduzindo-os na história, apresentando-a de forma dinâmica e gesticulada. Os alunos demonstraram grande interesse no momento da leitura, ficando bastante atenciosos e participativos, ficavam de olhos fixos no professor, em cada som, gesto e movimento corporal que este fazia no decorrer da leitura, ratificando o que defende Lovato (2016, p. 78).

No último dia de observação, a leitura deleite foi realizada por uma aluna, que se prontificou no momento em que o professor anunciou que era “hora da história”, a aluna foi a frente e disse que gostaria de contar uma história que segundo ela aprendeu com seu pai. O título da história era “O filho preguiçoso e o filho trabalhador”, uma história engraçada, que foi bem acolhida pelos colegas.

Vale ressaltar as contribuições presentes no material do PNAIC, o que tem facilitado o desenvolvimento da leitura deleite, assim como outros momentos destinados a leitura. Nesse sentido, o docente da turma declarou que:

Participo desde o primeiro programa. É um programa excelente que amplia não só o conhecimento teórico, mas a prática em sala de aula. Nos possibilita que busquemos novos métodos e habilidades para trabalhar a leitura em sala de aula (PROFESSOR DO 3º ANO).



A fala do professor mostra que a formação no Pnaic tem contribuído no aumento do nível de aprendizagem dos seus alunos. O que comprovamos a partir da reação dos alunos diante das atividades, pois percebe-se que alunos entram no mundo imaginário das estórias, junto com os personagens, ampliando seu conhecimento e sua percepção de mundo.

Conclusões:

Os resultados demonstraram que a leitura deleite pode contribuir na formação e no desempenho leitor dos alunos. Mas destacamos o desafio em trazer para a escola o real sentido da leitura literária, visto que a leitura deleite ocupa, quase sempre, apenas o papel de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, as atividades didáticas seguem uma sequência que se constituem em responder perguntas sobre o texto, preenchimento de fichas que não priorizam a compreensão do aluno em relação ao que ele leu, mas em sua maioria aos aspectos ortográficos e morfológicos.

A pesquisa também mostrou a importância da formação continuada para dos docentes, pois deixou claro para os docentes o quanto é essencial propor atividades que envolvam leituras em voz alta, leituras coletivas, contação de histórias e sequência didática, as quais facilitam a construção do conhecimento próprio de cada aluno, incentivando as discussões sobre os textos lidos, estimulando o ato de ler por prazer e não por obrigação. Como defende Morais (1996, p.14), quando ressalta que “o prazer é livre ou não é prazer”, pois através do ler, pelo simples prazer de ler, é possível ampliar o universo imaginário das crianças e contribuir significativamente para a formação leitora.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2 unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. --: MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 5 / M** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. (Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de aprendizagem – informática educativa do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará) UECE, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun., 1995.

LOVATO, Regiane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – (PNAIC/2013) e os professores do Município de Castelo – ES**. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) UFMG, 2016.

MORAIS, José. **A arte de ler** / José Morais; tradução Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: SOARES, Magda (Org.) **A escolarização da leitura literária**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.



A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM ADORNO: A REABILITAÇÃO DOS SENTIDOS ATRAVÉS DA MÚSICA NO PROCESSO DE BARBÁRIE

Roseane S. Navarro^{1*}, Anderson A. Menezes²

1. Professora Especialista em Filosofia e Educação da Secretaria Estadual de Alagoas – SEDUC/AL

2. Orientador e professor do Centro de Educação – UFAL

*roseanenavarro2012@hotmail.com

Resumo:

A presente pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, fundamenta-se na posição filosófica de Theodor Adorno sobre a experiência formativa e a reabilitação dos sentidos no processo de barbárie associada à cultura musical popular. Para isso, abordaremos as implicações da razão técnica como consequência do movimento iluminista e discutiremos a relação entre cultura de massa e classe dominante e, por último, faremos um recorte do gênero musical a ser analisado, pondo em relevo a estrutura composicional do forró, fazendo um comparativo entre a música de referencial popular com conteúdo genuíno e a música de massa com apelo ao consumo. Assim buscaremos evidenciar a impossibilidade de uma emancipação do indivíduo perpassado por uma exacerbação da razão e refletir sobre a imposição da indústria fonográfica como instrumento de alienação, trazendo à discussão a experiência enquanto criança condicionada a um ritmo musical permeado de estereótipos e apelos ao consumo e suas consequências.

Palavras-chave: Experiência formativa; Música; Cultura industrial.

Introdução:

Este estudo é apoiado nas contribuições filosóficas de Theodor Adorno, um dos nomes da renomada Escola de Frankfurt, este pensador foi ímpar em sua colaboração para se pensar a sociedade e os caminhos por ela percorridos, apesar de sua obra ter sido realizada no século passado, num contexto europeu da segunda mundial, suas reflexões e posicionamentos estão cada vez mais convergentes com a sociedade contemporânea. É a partir desse aparato teórico que é delineado o posicionamento deste trabalho diante da determinação da experiência formativa na infância e suas consequências para a formação de um sujeito autônomo e não regulado pelas convenções da indústria cultural.

Aqui, o que está posto é a impossibilidade de uma emancipação do indivíduo perpassado por uma exacerbação da razão, defendida pelo movimento iluminista, no século XVIII, como sendo a salvação da sociedade que leva a uma racionalidade instrumental, assim como a cultura e a arte que estão impossibilitadas de serem instrumentos de transformações sociais, já que a cultura popular sofre uma usurpação da sua genuinidade e passa a ser instrumento de dominação através da música.

É a partir da análise comparativa de duas letras de músicas populares, do gênero forró, que está embasada a demonstração do atravessamento da cultura industrial, tomemos como exemplo a música de Wesley Safadão (2014), “Vou dar virote”, e a cultura propriamente dita, com a letra da canção composicional de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947), “Asa branca”, esta respeitando a liberdade do artista, enquanto aquela, que determinada pelo sistema do capital, desprende-se do artista com o único objetivo de satisfazer o mercado de consumo.

A primeira sessão, intitulada como “A barbárie da racionalização instrumental”, traz uma reflexão sobre o excesso de racionalidade que é resultado do movimento iluminista e que tem como consequência a barbarização humana por meio de uma razão técnica que institui a dominação do indivíduo a partir de uma necessidade ilusória criada pela mídia e controlada pela classe dominante. Aqui, a análise proposta é mostrar que “o esclarecimento, ao mesmo tempo em que permitiu ao homem libertar-se dos grilhões que o acorrentavam, traz consigo a sua própria antinomia, ao tornar o homem escravo da reificação” (SILVA, 1999, p. 29).

No segundo momento, ocorre uma discussão sobre “Indústria cultural e a ideologia dominante” pautada na imposição da indústria fonográfica como instrumento de alienação sob o holofote de uma razão investida do poder capitalista para estimular o consumo através dos meios de comunicação em massa, que difundiu de forma simultânea e assustadora os chamados bens culturais, pois a arte é descaracterizada como tal passando a ser um simples

entretenimento que não leva à reflexão, tornando o sujeito passivo e conformista, já que, segundo Adorno (1947, p. 57), “Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.”

O terceiro ponto aborda “A regressão da sensibilidade através da música”, discute a experiência enquanto criança condicionada a um ritmo musical permeado de estereótipos e apelos ao consumo e as implicações que decorrem dessa incapacidade de escolha que não deixa de ser uma forma de barbárie, a negação ao direito de escolha do outro como sujeito que é capaz de experienciar e reconhecer outros estilos musicais. Sobre isso, Benjamin (1994, p. 115) afirma que “a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza” e acrescenta “que essa pobreza não é mais privada, mas de toda a humanidade”. Para tal discussão, trataremos uma leitura comparativa entre as letras musicais de dois artistas populares, Luiz Gonzaga, com a música “Asa Branca” e Wesley Safadão, com o título “Vou dar virote” que trazem em suas músicas diferentes fenômenos sociais, obviamente de contextos históricos divergentes, mas que estão vinculados a um processo midiático que tende a estabelecer a difusão de seus trabalhos, influenciando o público a determinados comportamentos, ou seja, a partir da expansão tecnológica, há uma massificação de atitudes, de conceitos e ideias, o lazer é visto como consumo, e isso é uma criação do capitalismo moderno.

Na indústria fonográfica, o artista desconsidera a sua sensibilidade artística para atender a uma exigência do mercado que passa a ditar os ritmos e os gostos a que o músico está submetido nesse novo momento, ocorrendo a uniformização do sujeito e manipulação da sua autonomia. A partir daí, os meios de comunicação vão trabalhar com a massificação da arte, promovendo uma homogeneização do repertório cultural, com pouca margem para escolhas diferenciadas e as consequências são a alienação, a reprodução e a despolitização. Sobre isso:

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. (ADORNO & HORKHEIMER, 1947, P.62)

Portanto, é perceptível que a indústria cultural traz consigo elementos portadores do mundo industrial moderno e que exerce um papel específico dentro desse processo alienatório, o de disseminadora da ideologia dominante, que se apropria da essência das manifestações e emoções genuínas da sociedade para transformá-las em negócio, em lucro.

Metodologia:

Este estudo foi desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica pautada nos autores supracitados, a partir de leitura, análise e interpretação das obras de Adorno e Horkheimer. E a partir daí, Verificou-se as metamorfoses pelas quais a arte passou a ser pautada pelos ditames da Indústria Cultural.

Para tornar a exposição deste estudo mais clara, comparamos duas letras musicais populares e massificadas, mas de abordagens e perspectivas distintas, estas trabalhadas com alunos de ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa, buscando resgatar a sensibilidade auditiva, por vez, perdida no processo de massificação da indústria fonográfica cultural.

Resultados e Discussão:

No que concerne à arte, a concepção de Adorno está diretamente vinculada ao seu aspecto social, pois é a partir desse momento artístico contemporâneo que o musicólogo chama a atenção para a apropriação manipuladora do capital sobre a arte.

Com a evolução industrial nos séculos XVIII e XIX, os meios tecnológicos tornaram possível produzir obras de arte em grande escala, promovendo a banalização e a descaracterização. Em decorrência desse fato, o público perdeu o senso crítico e tornou-se um consumidor passivo de todas as mercadorias anunciadas.

As implicações que perduram à nossa sociedade são percebidas na cultura erudita, com a perda de rigor e na cultura popular, com a perda da espontaneidade, ou seja, se transformam radicalmente, pois passam a ser condicionadas pelos interesses do mercado. Como exemplo disso, temos a indústria fonográfica que passa a ter o poder de ditar os ritmos e

os gostos a que a músico está submetido nesse novo momento. Ocorre também a uniformização do sujeito e a manipulação da sua autonomia.

Quando a arte é compreendida como simples forma de entretenimento, ela perde o seu objetivo de emancipação do sujeito, pois passa a atender o sistema do capital, que tem como característica a usurpação da autonomia para promover a homogeneização do repertório e fazer com que as massas obtenham a ilusão de que a facilidade composicional seja melhor que o esforço cognitivo. Assim, quaisquer outras músicas que se apresentem serão tidas como tediosas.

Considerando-se a experiência formativa na infância, o momento em que ainda estamos tutelados ao outro, vale ressaltar que a falta de escolha de um repertório musical que trate de questões sociais, culturais e que tenham um caráter crítico, pode ser representada como uma forma de barbárie, pois tirar o direito de escolha do outro é um ato bárbaro, com consequências graves que impossibilitam a emancipação do sujeito através de uma formação cultural (Bildung) e o insere no processo de semiformação (Halbbildung), pois a partir do momento em que a arte perde a sua identidade simbólica e se converte ao mero interesse do capital, o que está posto é a constituição do processo de semiformação. E, como afirmam Adorno e Horkheimer (1995, p. 71), “A arte fornece a substância trágica que a pura diversão não pode por si só trazer, mas da qual ela precisa, se quiser se manter fiel de uma ou de outra maneira ao princípio da reprodução exata do fenômeno”.

Diante do atual panorama da arte, mais precisamente da música, Adorno (2010, p. 9) afirma que “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”. E para materializar tal afirmação, tomemos a análise de alguns trechos da música do compositor Wesley Safadão, cujo nome já o coloca como produto expositivo marcado pelo interesse de apelo sexual. Nos fragmentos, Safadão (2014), “Eu vou beber até o dia clarear, vem pra minha mesa que hoje é open bar, A noite não tem hora pra acabar”, pode-se constatar uma apologia a um estilo de vida que incentiva ao consumo desenfreado do álcool como forma de alcance imediato de satisfação, ou seja, o conteúdo sugestionado na canção indica a possibilidade do sujeito, no ato do consumo desmedido, demonstrar vigor financeiro e ostentar poder. Nesse sentido, é perceptível a regressão da sensibilidade humana, dos valores éticos e morais responsáveis pela capacidade de perceber que há uma alteridade entre o outro e si mesmo e, por isso, deve haver uma preocupação humana, esta completamente descartada dentro do sistema capitalista. Ainda sobre a mesma composição de W. Safadão (2014) – “Eu vou dar virote, eu vou dar virote, eu sou patrão tô estourado e essa vida é pra quem pode” - os trechos seguem fazendo menção ao prazer vinculado a uma vida regada ao dinheiro, à diversão e ao potencial que esses fatores podem proporcionar introgenando, em quem ouve, uma ilusão de uma vida perfeita e alcançável, e quando não, a responsabilidade é do próprio indivíduo, cujo mote não foi capaz de realizar, causando assim uma frustração que leva a uma busca desesperada pelo falso prazer. Como relata Adorno:

A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda — e apenas — como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. (ADORNO, 1996, p. 67)

Para o filósofo uma das características da indústria cultural é promover o esquecimento rápido do produto, pois ocorre uma regressão auditiva de quem ouve a música de entretenimento, pois essas precisam estar em ascensão publicitária para serem lembradas. Assim como, assume o papel de semiformação para acalantar aqueles que buscam acomodação em forma de arte.

Contrapondo-se a essa composição degradante e popularizada com o único intuito de atender ao mercado capitalista, temos como demonstração da cultura popular genuína a canção “Asa branca” de composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira que aborda em suas estrofes a questão seca no nordeste brasileiro - “Nem um pé de plantação, por falta d'água perdi meu gado, morreu de sede meu alazão”, nesses versos, o imagético nos vem simultaneamente como se o acontecido fizesse parte de nossa lembrança, pois nos leva à reflexão e sensibilização promovida pelas emoções e que desperta inquietação com o sufrágio da seca.

Dando continuidade a mesma composição, nesses excertos - “Hoje longe muitas léguas”, “espero a chuva cair de novo”, “para eu voltar pro meu sertão” - vemos a referência de outro aspecto social relevante que é o movimento populacional ocasionado por questões climáticas – a migração, pois pela falta de água e, conseqüentemente, sem subsídios para sobrevivência, as pessoas são forçadas a migrarem para outros estados em busca de uma oportunidade de trabalho. Nota-se que a narrativa contida na canção leva o sujeito a refletir sobre tais questões.

É necessário que se desperte para o que está dado, pois, como afirmou Adorno (1947, p.19), “a regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas”. Vale ressaltar que uma das explicações plausíveis é que enquanto a sociedade estiver sob um holofote do mundo capitalista haverá a necessidade de fazer um enfrentamento em suas variadas esferas de sociabilidade. Outrossim, a “arte de protesto” comprometida com o desenvolvimento da criticidade fomentaria novas possibilidades para ultrapassar as barreiras do capitalismo.

Conclusões:

Diante das reflexões propostas e embasadas nas contribuições de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, o referido trabalho promoveu uma discussão sobre a experiência formativa e as conseqüências para a formação de um sujeito autônomo capaz de se desprender das amarras impostas pelo sistema do capital. Este ponto de partida teve como encaminhamento a reabilitação da sensibilidade no processo de barbárie e tomou como propriedade a música.

Partindo da proposição de que a razão instrumental foi um dos maiores disseminadores para o processo de barbárie, ficou evidenciado que o avanço tecnológico e científico, sob a luz da razão exacerbada, trouxe prejuízos à humanidade, tornando-se aparelho ideológico da classe dominante.

Outra validação da pesquisa é que a racionalidade técnica encontrada nos meios de produção também se faz presente na arte, pois, a indústria cultural, transformando-a em mercadoria, garante que os princípios do capital sejam absorvidos sem contestação. Como contraponto à massificação cultural por meio da música, é preciso que haja ressignificação dos sentidos, o resgate da criticidade e a formação de sujeitos autônomos e reflexivos, não tutelados ao meio de produção em massa. Para tanto, a educação deve versar e priorizar a autorreflexão sobre o mundo tal como ele é, enfatizando que a educação, aqui mencionada, não se restringe à ambiência escolar, mas a todos os âmbitos sociais.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). Teoria crítica, estética educação. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. 2.ed. In: BENJAMIN, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 165-191.

_____. Teoria Estética. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. Prismas: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Filosofia da nova música. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

FREITAS, Verlaïne. Adorno e a arte contemporânea. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

JIMENEZ, Marc. Para ler Adorno. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MATOS, Olgária C. F. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Adorno. São Paulo: Publifolha, 2003.

SILVA, Rafael Cordeiro. A atualidade da crítica de Adorno à Indústria Cultural. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 27-42, jan./jun. 1999.



A LAGOA É NOSSA: ABRACE ESTA IDEIA!

Avani Rodrigues dos Santos¹ *

1. Professora da Rede Municipal de ensino de Maceió – SEMED/AL

*avanirs@hotmail.com

Resumo:

Ações frequentes dos seres humanos sobre a Lagoa Mundaú como o lançamento de esgotos não tratados e resíduos sólidos, além da falta de manejo sustentável, levaram ao crescimento exponencial de seu processo de degradação. Muitas dessas ações são vivenciadas pelos alunos, uma vez que estes residem nas proximidades da Lagoa e seus familiares utilizam a pesca como atividade econômica. O trabalho foi desenvolvido a partir de atividades que permitissem a reflexão sobre as problemáticas ambientais, a fim de construir a sensibilização desses estudantes que intervirão ativamente sobre o problema. O projeto objetivou sensibilizar os estudantes de uma escola pública de Maceió quanto ao uso consciente e racional da água, pretendendo discutir as formas de preservação e uso racional da água. A realização do projeto permitiu desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre nossa relação com a natureza, despertando para a necessidade da preservação, seja do bairro, da cidade ou do planeta.

Palavras-chave: Meio-Ambiente; Poluição; Aprendizagem.

Introdução:

A Lagoa Mundaú possui 23 quilômetros quadrados, possuindo uma grande variedade de peixes, crustáceos, moluscos que constituem fonte de renda para a população ribeirinha e do entorno. Por sua vasta extensão, constitui um significativo potencial turístico e econômico (SILVA; SOUSA, 2008).

Entretanto, ações frequentes dos seres humanos como o lançamento de esgotos não tratados e resíduos sólidos, além da falta de manejo sustentável, levaram ao crescimento exponencial do processo de degradação da Lagoa. Muitas dessas ações são vivenciadas pelos alunos participantes, uma vez que estes residem nas proximidades da Lagoa e seus familiares utilizam a pesca como atividade econômica.

Desse modo, pensei em desenvolver atividades que permitissem a reflexão sobre as problemáticas ambientais, pois torna-se necessário para construir a sensibilização desses estudantes que intervirão ativamente sobre o problema. Neste sentido, o projeto buscou atender à meta 7 do Plano Nacional de Educação, o qual estabelece que se deve “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Esta meta preconiza ações que possibilitem a melhoria da qualidade da educação por meio de ações que favoreçam a permanência e a aprendizagem. Nesta perspectiva, Paulo Freire (1996), enfatiza que o docente deve respeitar os diversos saberes dos educandos, discutindo em sala de aula as problemáticas vividas por eles na vida cotidiana, relacionando estes ao conteúdo trabalhado em classe.

Diante do exposto, o projeto é justificado pela necessidade de se trabalhar questões do cotidiano do aluno, com o enfoque sobre o manejo e a preservação da água no Planeta, além de instigar o aluno a partir de situações-problema, propiciando um aprendizado de forma contextualizada e significativa. A partir do levantamento dos conhecimentos prévios sobre a Lagoa Mundaú, tornou-se necessário criar a possibilidade de diálogo, no qual o aluno pudesse buscar outras explicações sobre determinado tema ou reelaborar os conceitos prévios.

O projeto objetivou sensibilizar os estudantes de uma escola pública municipal de Maceió quanto ao uso consciente e racional da água. Além de estudar a importância dos recursos hídricos, pretendeu-se discutir as formas de preservação e uso racional da água, compreender a relação da água e o espaço em que vivem, e debater sobre a consciência ambiental.

Metodologia:

O Projeto “A Lagoa é nossa: abrace esta ideia!”, foi desenvolvido em uma escola municipal da periferia de Maceió-AL, em duas turmas, sendo uma matutina e uma vespertina,

do Programa Acelera do Ensino Fundamental totalizando 47 alunos, com idades entre 10 e 13 anos.

Os alunos são oriundos do bairro onde está localizada a Escola, sendo que alguns destes residem em favelas às margens da Lagoa Mundaú. Diversos são os problemas vividos por aqueles moradores: poluição, bicho do pé que assola o bairro, principalmente os que moram nas favelas. Vale citar, também, o trabalho infantil que envolve muitas destas crianças e adolescentes; a grande maioria precisa, por exemplo, de pinicar sururu para contribuir com a renda familiar.

Ao iniciar os estudos sobre a água, pensei em tratar de uma questão próxima a nós, vivida pelos alunos e conhecida por toda a comunidade escolar: a Lagoa Mundaú.

Por ser um conteúdo vivenciado, busquei informações dos próprios alunos por meio de debates, e por meio disso foi possível captar os conhecimentos prévios. Neste cenário, propostas de atividades surgiram a partir do que queria trabalhar como forma de sensibilização.

Sei que é algo minúsculo diante de tamanho problema, mas ao mesmo tempo gigante ao comprovar que a educação tem papel fundamental na transformação de mentes e nas gerações.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de maio e dezembro de 2017, devido a grande aceitação dos estudantes. Tudo era possível na sala e mesmo não sendo das áreas de teatro, música e dança trabalhamos o corpo e mente ativamente. Dentre as atividades realizadas, cito o trabalho com a música de Guilherme Arantes “Terra: Planeta Água”. Ao mesmo tempo em que pedi para que os alunos ilustrassem a música, também debati sobre a água e suas várias utilidades, refletindo sobre o uso consciente para gerações futuras.

Realizei produções de textos; paródias; cartazes; espalhei painéis pela escola; diálogo constante com os pais que dependiam do sururu como fonte de renda; socialização para os alunos de outras turmas; apresentação teatral sobre a água e a sua relação com o mosquito da dengue (*Aedes aegypti*); apresentação para os pais e filmagens realizadas pelos próprios alunos; além do abraço simbólico às margens da Lagoa.

Para a atividade de filmagem, foi solicitado que os alunos fizessem um pequeno vídeo retratando a Lagoa Mundaú. O enfoque ficou por conta de cada equipe ou aluno, com a finalidade de conhecer os diversos olhares que eles possuem sobre a Lagoa. Além disso, a presença dos pais ou de algum responsável foi solicitada para colaborar nesta atividade. Posteriormente, com posse do material, foi possível realizar a sessão de filmes com o tema: “A Lagoa é nossa!”, na qual as produções dos alunos foram exibidas em sala de aula, abrindo espaço para discussão entre grupos sobre as melhores formas de preservação da Lagoa Mundaú.

Resultados e Discussão:

Com o desenvolvimento do projeto sempre buscamos construir o senso de pertencimento à Lagoa, o qual muitos dos alunos residentes às margens não tinham a consciência crítica quanto aos impactos sofridos na lagoa Mundaú. Destaco a fala de um dos estudantes participantes do Projeto: “antes do Projeto passava todos os dias pela Lagoa e não enxergava a Lagoa. Hoje eu passo e vejo quanto lixo tem na Lagoa e quem coloca é o povo mesmo”.

Desse modo, pensando na construção do ser socialmente ativo, os estudantes tiveram a oportunidade ímpar de visitarem a Câmara de Vereadores de Maceió e participarem de uma sessão. Na ocasião, apresentaram aos vereadores o Projeto desenvolvido na escola, cobrando-os uma participação mais efetiva do Poder Público na preservação da Lagoa Mundaú.

A presença e o apoio da família foram desafios encontrados. Muitos pais se fazem ausentes durante a realização de um projeto pedagógico e durante todo o ano letivo. Convocamos e sensibilizamos os pais e responsáveis para participarem de forma efetiva na vida escolar de seus filhos. Tal prática permitiu observar pais e responsáveis mais atentos, uma vez que isso se reflete nas atividades para casa que foram realizadas. Vale destacar que o trabalho de conquista dos pais foi possível através da divulgação de boas práticas de seus filhos, evidenciando suas potencialidades e respeitando suas individualidades. Sendo assim, observamos um crescimento nos resultados e o compromisso dos alunos.

A partir do tema lagoa ressalto a amplitude do Projeto. Além da especificidade do trabalho sobre o meio ambiente fiz o trabalho de resgate da autoestima dos estudantes, apostando e acreditando nas potencialidades, quebrando com os rótulos negativos gravados em nossos estudantes ao longo de toda uma vida escolar. Acredito na pedagogia da



afetividade, em que uma boa convivência, além do respeito das individualidades faz com que os resultados sejam colhidos. Tal fato justifica-se coma fala de uma mãe: “minha filha não gostava de ir à escola no ano passado. Agora ela não quer faltar nenhum dia.”.

Conclusões:

Sob o enfoque da avaliação, a questão das faltas é um ponto que não podemos esquecer ao realizar qualquer atividade na sala. Sobre tal questão, sensibilizamos a comunidade de forma incisiva quanto à presença da família na vida escolar de seus filhos e nós (professor, gestão e coordenação) mobilizamos os pais a participarem de forma efetiva no que diz respeito aos seus filhos. De tal maneira, conseguindo mudar aos poucos a realidade tão cruel de famílias que não davam atenção aos filhos quando o assunto era escola.

Realizar o Projeto “A Lagoa é nossa: abrace esta ideia”! permitiu desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre nossa relação com a natureza, despertando para a necessidade da preservação, seja do bairro, da cidade ou do planeta. Tornar os alunos multiplicadores é uma evidência da semente plantada, entendendo a educação como peça-chave de transformação.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. EGA, 1996.

SILVA, D. F., SOUSA, F. A. S. Proposta de manejo sustentável para o complexo estuarino-lagunar Mudaú/Manguaba (AL). **Revista Brasileira de Geografia Física**. V. 1, n. 2, p. 78-94, 2008.



A LITERATURA INFANTIL NA/PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES: INSTRUIR, EDUCAR, FORMAR E DIVERTIR

Eliane S. M. Santos^{1*}, Jussymára Luzia D. T. Silva², Maria Auxiliadora Cavalcante³

1. Estudante do Centro de Educação - Ufal

2. Estudante do Centro de Educação - Ufal

3. Professora do Centro de Educação - UFAL

*eliane3d@gmail.com

Resumo:

Este trabalho é parte do TCC e tem como objetivo analisar a contribuição da literatura Infantil na formação leitora de alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Para isso, coletamos os dados por meio um questionário, com 21 perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado a docente e aos alunos. Fundamentamos as análises, como base Soares (2003), Zilberman (2005), Arroyo (1990), Abramovich (1997), Kleiman (2001) e (BRASIL, 2012). Justificamos a necessidade de refletir sobre a importância da literatura infantil no ciclo da alfabetização, porque segundo os autores aqui citados, a literatura pode ampliar o desenvolvimento de múltiplas linguagens que contribuem de maneira significativa com vários aspectos no processo de aquisição da leitura e escrita, bem como no da oralidade. De forma preliminar, os resultados da pesquisa apontam que a literatura infantil e as estratégias utilizadas pela professora contribuem para a formação de futuros leitores porque ultrapassa o ato mecânico de ler.

Palavras-chave: Leitura literária; Ciclo de alfabetização; Formação leitora.

Apoio financeiro: Pibid/CAPES.

Introdução:

A formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental vem sendo debatida há muito tempo (SOARES 2001; LAJOLO 2008; OLIVEIRA 2005, entre outros), no entanto ainda não se chegou a um nível de letramento satisfatório. Tanto é assim que quando se está discutindo a questão da educação, uma das questões que aparece muito recorrente é a formação leitora ou as dificuldades que os alunos têm para ler de forma proficiente. Esse cenário é preocupante, porque vivemos numa sociedade grafocêntrica, onde a aquisição da leitura é extremamente importante, uma vez que sua organização se dá em torno da valorização da linguagem escrita.

Embora as pesquisas brasileiras concentrem-se em buscar os índices de analfabetismo, enquanto países desenvolvidos buscam o índice dos níveis de letramento (SOARES,2001), um dos grandes desafios na formação leitora é transformar leitores que apenas decodificam em leitores proficientes. A leitura é uma das competências culturais e função primordial da escola, mas não basta ler com prazer ou simplesmente ler qualquer coisa e de qualquer maneira, com objetivo de adquirir habilidades de leitura, como afirma Soares (2001, p. 3).

Nesse sentido, Rangel (2003, p. 138) defende que “o texto literário é indispensável para o ensino e aprendizagem da leitura e, evidentemente, para o gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental”. Nessa mesma direção, o Pacto Nacional pela Idade Certa-Pnaic (BRASIL,2012, p.37) apresenta seis direitos para o ensino da Língua Portuguesa, dentre os quais, o direito de a criança “apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.”

Ainda nessa mesma perspectiva, Lajolo (2008, p. 106) defende a literatura infantil como fundamental na formação do indivíduo. Na educação infantil, as histórias são repassadas na forma oral. Porém na primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental, a ênfase volta-se para os textos escritos que são veiculados nos livros didáticos.

Diante do que aqui foi exposto, esta pesquisa buscará responder às seguintes perguntas: a metodologia utilizada pela professora para trabalhar a literatura infantil em uma turma do 2º ano do ensino fundamental contribui para despertar o gosto pela leitura e para a formação de um leitor proficiente? Qual o conceito de leitor, leitura e literatura infantil pode-se

inferir das atividades oferecidas? O trabalho realizado com esses gêneros permite o avanço do letramento literário?

Metodologia:

Esta é uma pesquisa qualitativa que foi realizada em uma escola da rede pública municipal de uma cidade localizada no Sertão alagoano, numa turma de 2º ano, composta por quinze alunos, regida por uma docente com formação em nível superior-Pedagogia. Para isso, nos inserimos na sala durante de oito semanas, para observar e registrar manualmente as aulas expositivas oferecidas aos alunos. Essa metodologia familiariza o pesquisador com o ambiente e com os participantes (ZANELLI, 2002).

Nosso objetivo geral é analisar o papel da literatura infantil no processo educativo de alunos do 2º ano do ensino fundamental, campus de Pibid, e suas possíveis contribuições para despertar o gosto pela leitura, formando um leitor proficiente. Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos, que buscamos conhecer aspectos relevantes da literatura infantil, ampliar saberes sobre o processo de ensino da leitura, bem como o papel da escola, do professor e da família na formação leitora de suas crianças e analisar as práticas de leitura oferecidas numa turma de 2º ano do ensino fundamental.

A ideia de pesquisar o tema literatura infantil surgiu a partir de experiências adquiridas enquanto bolsistas, pois foi onde pudemos perceber o quanto as crianças se encantavam quando levávamos as histórias para sala de aula, na qual desenvolvíamos atividades decorrentes de nossa formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid, que de acordo com a Portaria Nº 096/2013 Art. 4º, seu objetivo é inserir o graduando no cenário escolar, contribuindo com sua formação inicial e conseqüentemente com o desenvolvimento de saberes da prática docente. Como futuros docentes o caminho percorrido para a concretização dessa pesquisa renderá frutos que contribuirá com nossas futuras práticas educativas e conseqüentemente com a educação por nós oferecida.

Além das observações, realizamos entrevistas informais e aplicamos um questionário contendo 21 perguntas abertas e fechadas, direcionadas a professora da turma e aos alunos. Para Demo (1994, p. 37), esse tipo de pesquisa é valorizada por oferecer diversas possibilidades de experiências, onde o pesquisador terá maior clareza da realidade, podendo inferir juízos de valores mais assertivos, embora os referenciais teóricos tenham certo impacto nos resultados. Em outras palavras, é um excelente procedimento para trabalhar teoria e prática.

Para analisar os dados coletados, nos apoiamos nos seguintes autores: Cosson (2016), Soares (2001, 2011), Kleiman (2001), Lajolo (2008), Rangel (2003), Zilberman (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), dentre outros autores contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Resultados e Discussão:

A presente pesquisa encontra-se ainda em andamento, porque sua conclusão resultará no nosso Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Porém com base nos dados já coletados, por meio das observações e aplicação de questionário, podemos fazer uma análise preliminar e tentar responder qual o papel da literatura infantil e qual/quais conceitos de leitura e leitor estão subjacentes às práticas pedagógicas oferecidas pela professora da turma do 2º ano.

Em uma das aulas observadas, a professora apresentou um fragmento de um texto intitulado “Tininho, o folgado”, obra do autor Pedro Bloch. Ela transcreveu o texto do livro didático na lousa. Em seguida, leu para as crianças e pediu para elas lerem coletivamente e em voz alta. Logo após, as crianças responderam um questionário que explorava autor, personagens, acontecimentos e conteúdos ortográficos.

Numa segunda aula, os alunos foram convidados a participarem de uma aula na biblioteca. Eles foram expostos a livros literários de diversos gêneros: poema, poesia, tirinhas, quadrinha, mito, fábula, apólogo, lendas, contos, crônicas, entre outros. O ambiente era confortável, acolhedor e propício a interações. Durante a aula, a professora sugeriu a escolha de um livro para ler para os alunos. A maioria escolheu “A menina que esquecia de levar a fala pra escola”, obra do autor Marciano Vasques. A professora sentou-se, reuniu todos a sua volta e contou a história de forma prazerosa, mudando o timbre de voz, gesticulando, usando pausas para causar suspense. A cada página lida, ela mostrava para as crianças a imagem contida. Em seguida, explorou oralmente a interpretação de cada criança sobre a história narrada.

Relacionando às respostas do questionário aplicado com os conceitos subjacentes nessas duas aulas com as teorias estudadas, vemos que a literatura tem papéis diferentes, e é



apresentada em suportes diferentes: livro didático e livro literário. Na primeira aula ela foi obrigatória, usada como pretexto para ensinar conteúdos ortográficos, sintaxe e adquirir conhecimentos morais, sociais entre outros. Soares (2001) não considera esse uso adequado, corroborando com Abramovichi (1997), que defende a literatura como forma de a criança conhecer a realidade e se inteirar dos problemas sociais que acerca, de forma criativa, humorada, satírica, irônica, engraçada. Sobre o suporte utilizado para veicular a história, Soares (2011) diz que o modo como essas histórias é apresentado compromete a fruição do texto, inibindo sua expressividade linguística.

Conclusões:

Diante do pouco que aqui foi explanado, conclui-se que este trabalho nos possibilitou pensar a literatura como uma rica ferramenta pedagógica que, além de oferecer diversos tipos de conhecimentos, proporciona prazer e assim contribui para a formação leitora de anos do ciclo de alfabetização. Em outras palavras, se bem utilizada forma um leitor e não somente uma pessoa que sabe ler.

Esperamos que essa pesquisa, ao ser concluída, contribua para um (Re) pensar sobre o uso da literatura infantil por parte dos professores, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto porque estamos falando da base do desenvolvimento infantil, onde as crianças estão construindo saberes a partir do contato com múltiplas linguagens que esse gênero textual também oferece.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Leonardo, (1990). **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.
- BRASIL, **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**: Componente Curricular Língua Portuguesa, Pág. 36 a 58. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013. Diário Oficial da União nº 140, de 23 de julho de 2013 (terça-feira) – Seção 1, pág.11, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília, DF, 2015.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo, 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512/>. Acesso em 02/nov.2014.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005



A POESIA NA SALA DE AULA: POESIA E LIRISMO EM VERA ROMARIZ

Camila Maria Araújo^{1*}, Marcio Ferreira da Silva²

1. Estudante de Letras - UFAL/campus Sertão

2. Orientador e professor da UFAL/campus Sertão

*camila.araujo@delmiro.ufal.br

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo analisar dois poemas da escritora Vera Romariz (2004, 2008), cujo eu-lírico se mostra marcado pela busca da subjetividade tão cara à sociedade contemporânea. Os poemas foram apresentados em sala de aula e serviram de suporte para compreensão do que é fazer poesia, como diz Gerbara (2002). Dessa forma, essa categoria poética apresentada nas produções romarianas produz uma inconstância de afetos e indiferenças, representando imagens simbólicas que caracterizam uma sociedade mesquinha, individualista e solitária. A posição do eu-lírico é marcado pelo lirismo, que apresenta sujeitos deslocados, como se apresentam os poemas *Amarelados Olhos de Melão* e *Sonhos Podres*. Neles, a poesia flui a partir da representação do diferente (HALL, 2001), em que Romariz imprime, então, em sua escrita artística um jogo de perdas e ganhos, como se o eu-lírico mapeasse as injustiças sociais. Para subsidiar nossa pesquisa, utilizamos estudos teóricos de Paz (1982) e Goldstein (2002), que nos ajudam a pensar sobre a poesia e o lirismo na obra literária, através do seu espaço e imagens representadas.

Palavras-Chave: Literatura Alagoana; Poesia; Lirismo.

Introdução:

Tendo como intuito analisar a poesia e o lirismo nos poemas *Amarelados olhos de melão* e *Sonhos podres*, de Vera Romariz (2004, 2008), nosso estudo objetiva também estudar as imagens e representações poéticas.

Para atender esse campo de investigação, essa pesquisa é de cunho bibliográfico, exigindo consciência/compreensão do lugar de pesquisa, como se apresentam as poesias de Vera Romariz. As poesias romarianas estão marcadas, quase sempre, por condições psicológicas, sociais e culturais, que produzem uma retrospectiva ao passado, que por vezes é apresentada negativamente pelo eu-lírico. Esta pesquisa está enquadrada na área dos Estudos Culturais, que discute os aspectos socioculturais no mundo contemporâneo.

Na obra de Vera Romariz, o eu-lírico produz uma inconstância de afetos e indiferenças, mostrando a unicidade do eu-lírico como uma voz do mundo, sem singularizar os problemas/dores da sociedade através de padrões historicamente impostos.

Podemos observar na escrita de Vera Romariz essa liberdade, que incorpora suas produções com caráter universal, não se esgota ao visibilizar uma literatura feminina escrita por mulher, pois “a diversidade das artes não impede sua unidade. Ao contrário, destaca-a” (PAZ 1982, p. 22).

Dessa forma, a poesia dessa poeta alagoana tem capacidade de englobar várias vozes em um eu-lírico, marcando o caráter móvel do poema. Através da onipotência do eu-lírico romariano, compreendemos as marcas subjetivas e sociais impressas nas obras dessa autora, que possibilitam entender os movimentos/dores/vidas introduzidos à obra artística literária.

Analisar a linguagem poética da escritora Vera Romariz nos possibilita compreender o dialogismo que existe entre seus poemas, que se interligam na crise existencial e mobilidade do eu-lírico, seja ele: oculto, feminino ou masculino. Sua escrita contemporânea, sem seguir uma forma fixa, produz críticas rasantes para a sociedade, causando uma estranheza ao leitor desatento, que busca inicialmente respostas ao texto, como forma de buscar respostas.

Sendo assim, o interesse em trabalhar com esses poemas parte da curiosidade intrigante sobre o posicionamento do eu-lírico que coloca o leitor em um momento choque consigo e com o mundo, além de possibilitar a reflexão sobre os aspectos ligados aos estudos culturais na literatura.

Metodologia:

O estudo consiste em um trabalho descritivo de revisão bibliográfica sobre poesia, poema, eu-lírico, tendências contemporâneas e Literatura Alagoana em sala de aula. Partindo

do estudo da teoria literária, é feita a análise das obras da autora alagoana Vera Romariz, que seguindo um sistema seletivo através das manifestações do eu-lírico, foram selecionadas duas obras, nas quais se apresentam entre os livros: *Amor aos cinquenta* (2004) e *Película* (2008).

Sabendo a forte influência da historicidade literária herdada pelas produções contemporâneas, iniciamos o trabalho discorrendo sobre a história da poesia, desde as reflexões produzidas na Idade Média pelos filósofos gregos, que se preservou ao longo do tempo através de produções como: *A república*, de Platão (1965) e a *Poética clássica*, de Aristóteles (2005), até a corrente moderna, marcada pela *Semana de Arte Moderna*, principal revolução literária do Brasil, que ocorreu em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, chegando à contemporaneidade para destacar Vera Romariz como uma voz lírica na produção artística alagoana. Dessa autora, selecionamos os poemas: *Amarelados Olhos de Melão* e *Sonhos Podres*, abaixo transcritos:

Amarelados Olhos De Melão

Na lanchonete reluzente
Sento e sorvo o suco de melão
Ao lado, frutas coloridas se agarram
Num abraço sensual
E me espreitam em tempo de comer

Corte de faca em polpa de fruta
A criança descalça se atravessa
oblíqua
olhos ascendentes
e mendiga o resto do suco
o resto do pastel
o resto

Cachoeira de sons e gestos duros
os olhos de aço do gerente
afogam o gesto do menino
e fazem-no rolar ladeira abaixo
num correr que não encontra
descanso de calçada

No aço do balcão, a polpa da fruta
E os olhos amarelados de melão
da criança ascendente
entram fundo em minha carne
se instalam em minhas órbitas
e me fazem este ser
aço e polpa
que se estrangula
no meio da ladeira
tocando as frutas macias
e o aço frio do balcão
Corte e carícia
oblíqua face
diviso a meu lado um banco vazio
ao lado, apenas
no teu quase assento
criança dos amarelados olhos
de melão

(ROMARIZ, 2008, p. 23-24)

Sonhos podres

Paguei o pão que comi
Varri o quarto onde há tanto durmo
Fiz eu mesma o ninho
Onde há tantos anos me aninho
E cometi o mortal pecado de não cometer pecados
Pois de tão madura
Apodreci meus sonhos
Dei a todos o direito estúpido de compreendê-los
E me cansei das bobagens adiadas

Irás tão necessárias
condensadas
que fluíam tímidas em máscaras de carinho
pois de tão madura apodreci meus sonhos

Cantando cirandas com voz cansada
Reivindico o direito à dependência
À fragilidade biquinho antigo denego carinho
E entrego exausta um troféu de adulto que pesa nas
mãos

Depositarei espadas
nas pernas retesadas de lutas
guardarei talões de cheque
notas de compra e venda
E ficarei reivindicando o direito de colos sonhados
Pois de tão madura
Apodreci meus sonhos

Serei filha novamente
E os velhos pais saltarão das molduras
com braços em concha de bem querer
E o avô, morto antes de ser o velho avô,
cantará cantigas de ninar nas ruas de pedra de um
Penedo
que nunca nos viu passar juntos

Irresponsavelmente filha e neta
Abusarei do direito à dependência
E exigirei banquetes em minha homenagem
Pois cansei de não poder cansar
E de tão madura apodreci meus sonhos

(ROMARIZ, 2004, p. 11-13)

Por fim, buscaremos ser possível compreender o lirismo nas obras poéticas de Vera Romariz, que insiste em demarcar as dores humanas como forma condicional ao poema.

Resultados e Discussão:

Os poemas selecionados são compostos por eu-lírico de gêneros diferentes, possuem significados distintos, não se interligam e muito menos se completam. É uma vida que se ascende com o título e não finda com o último verso do poema. Em *Olhos Amarelados de Melão* (ROMARIZ, 2008, p. 23-24), por exemplo, o eu-lírico produz uma inconstância de afetos e indiferenças, representado pela desigualdade social e a falta de humanidade desenvolvida pelo capitalismo, que se reproduz nos olhos da criança que se apaga no momento final da obra, já em *Sonhos Podres* (ROMARIZ, 2004, p. 11-13), temos o arrependimento pelo que está vivendo no presente e a necessidade/desejo de voltar ao passado para reconstruir sua história.

Criar um soslaio entre dois mundos/realidades faz parte da singularidade romariana. A vos impressa em suas poesias machuca os leitores por não imitar uma realidade, mas sim, falar dela. Através de um jogo metafórico impresso pelo eu-lírico e a conturbação imagética que reproduz, traz cruamente uma realidade alienante e egoísta, onde o escuro das classes marginalizadas não hesita em se posicionar como pequeno. Podemos observar esse viés apresentado pelo eu-lírico, através do poema *Amarelados Olhos de Melão* (ROMARIZ, 2008, p. 23-24), onde esses aspectos representativos da sociedade são impostos desde a não marcação do sexo no eu-lírico, dando ao contexto uma realidade de indiferença universal.

As produções romarianas não transmitem uma ideia estereotipada da ingenuidade e submissão feminina, faz um caminho inverso de representatividade, pois insiste na rudez das palavras. O eu-lírico que produz nos poemas não se vitima e nem aceita as imposições da sociedade. Apresenta-se com o intuito de regularizar as sensações, sem a marcação de rótulos, homens e mulheres se configuram em um mesmo patamar, como humanos sensíveis e palpáveis.

O poema *Sonhos Podres* (ROMARIZ, 2004, p. 11-13) nos mostra o quanto somos pobres de sonhos, resumidos a uma matéria esgotável, máquina do capital, que só deseja voltar ao tempo e fazer tudo diferente em função das nossas necessidades, e nunca para o bem-estar de quem nos rodeia. O eu-lírico nos alerta a importância de sonharmos como ricos, afortunados de felicidade e apreciadores da simplicidade.

Vera Romariz possui uma linguagem incandescente em suas produções, conseguindo invadir o íntimo do seu leitor sem anunciar a excursão psicológica, como diz Lima (2008, p. 104), ela “[...] não se constrange em invadir a intimidade alheia, dando nomes aos bois”. A transcendência do eu-lírico imprime nas obras as mazelas de um eu sozinho e individualista, nos mostrando o quanto somos fúteis quanto a achar que não somos.

Conclusões:

O olhar enviesado de Vera Romariz é artisticamente impresso pelo eu-lírico. A singularidade encontrada na crise poética – forma e conteúdo - liricamente demonstrada pelo eu-lírico, que flagra o resto, o resto de nós: “A criança descalça se atravessa oblíqua / olhos ascendentes / e mendiga o resto do suco / o resto do pastel / o resto”, como nos diz o poema.

Sabemos que a força representativa do texto poético tem uma grande importância para o mundo letrado, até como forma de concretizar as manifestações artísticas e culturais de um povo, ao analisarmos as obras poéticas romarianas, detectamos o lirismo impresso no eu-lírico. Romariz alcança um patamar na literatura que mais lhe desafia o cotidiano amargo/doce da vida, como se a arte de escrever, para a escritora, fosse dona do ato poético, que surge sem assombro de imposições das forças hegemônicas.

Referências Bibliográficas

- ARISTOTELES. **A Poética Clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- GERBARA, A. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LIMA, Roberto Sarmiento. Quem com ferro fere.... In: ROMARIZ, Vera. **Película**. Maceió: Q Gráfica, 2008.
- PAZ, O. Poesia e poema. In: **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PLATAO. **A República**. Trad. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.
- ROMARIZ, Vera. **Amor aos cinquenta**. Maceió: Edições Catavento, 2004.
- _____. **Película**. Maceió: Q Gráfica, 2008.



A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DOS DESENHOS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA - AL

Meire Loane B. Monteiro^{1*}, Noélia Rodrigues dos Santos²

1. Estudante da UFAL/campus Sertão

2. Professora da UFAL/campus Sertão

*loanemeire@hotmail.com

Resumo:

O presente estudo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, se caracterizando como um estudo de caso, realizado em uma escola da rede Municipal de Delmiro Gouveia – Al. Tem-se como objetivo analisar os desenhos da família feitos por estudantes do ensino fundamental, observando como estes vem suas famílias e como isso pode se relacionar com as atitudes em sala de aula. Conta-se com o suporte teórico de Ariés (2006), Biaggio (2011), Ludke e André (2012), Merleau-Ponty (2006), que tratam de conceitos, concepções e surgimento social da família, sobre metodologia da pesquisa e desenho. Realizou-se a observação da turma, foi feita a entrevista com a docente e foram analisados 12 desenhos de famílias dos estudantes. Através dessa pesquisa conclui-se que a relação família-escola acontece de forma difícil e precária, podendo atrapalhar na aprendizagem das crianças, mas a sensibilidade, pelo docente, auxilia as crianças a desenvolverem para além da sala de aula.

Palavras-chave: Comportamento; Influência familiar; Sensibilidade.

Introdução:

Tratar sobre educação é pensar não apenas no (a) professor (a) ou na gestão escolar, é pensar na comunidade, juntos para uma melhor educação, para uma educação de qualidade. A família é participante dessa comunidade escolar e precisa estar aliada a escola para que a atuação dos professores, gestores e coordenadores sejam melhores atendidos, isso se a família estiver junto positivamente.

A necessidade em abordar esse tema complexo, porém atual, sobre a família e sua participação surge da inquietação em ouvir demasiadamente nas instituições por onde passei durante a graduação, em estágios e junto ao PIBID, sobre como as famílias são omissas na educação dos seus filhos, em como as crianças são “assim”, rebeldes, ressonadas, briguentas, devido as suas famílias, visto que a escola não tem seus portões fechados para a sociedade, pelo contrário, nela entra tudo o que as crianças vivem e experimentam fora dela.

A partir dessas experiências surgiram as seguintes indagações: o que é família e como se deu o surgimento do sentimento familiar? Como a família é promotora de desenvolvimento humano? Como se dá a participação da família na escola, pacificamente ou não? Como as crianças veem suas famílias e sua participação na escola? Como chegar às famílias se as mesmas não são presentes na escola?

Para obtenção de respostas a esses questionamentos foi necessário analisar teoricamente alguns conceitos e concepções de família, o surgimento do sentimento da família, como a família promove o desenvolvimento da criança, esses conceitos e concepções são essenciais a este trabalho, visto que primeiramente devemos entender o que é família para em seguida ver suas posições e atitudes. Em seguida foi pensado em como chegaríamos às famílias para buscar respostas e entendemos que nem todas as pessoas querem se expor ou participar de trabalhos, logo foi pensado em dar vez e voz as próprias crianças e analisar como elas veem suas famílias, a partir do desenho, este que por sua vez denuncia os anseios e experiências das crianças.

Esse tema estudado é relevante devido à necessidade do momento que a sociedade contemporânea está passando, em consequências de fatores econômicos, políticos e sociais, além disso, a confusão de papéis das duas instituições: a escola e a família.

Metodologia:

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois “há uma preocupação com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por

meio da participação em suas vidas” e por “ter um grande foco na experiência individual de situações” (TAYLOR; BOGDAN, 1984 apud SANTOS FILHO; GOMBOA, 2009, 43).

Então, a presente pesquisa se encaixa no tipo de pesquisa exploratória, pois como trata Oliveira (2012, p. 66), esse tipo de pesquisa “requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos, fenômenos e o procedimento metodológico que se aplica ao método estudo de caso”, e este, estudo de caso, como trata Ludke e André (2012), por buscar entender a realidade de forma completa e profunda, por usar uma variedade de fontes de informação e por utilizar uma linguagem mais acessível.

Para atender as necessidades desse tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados foram: a observação participante; a entrevista semiestruturada com a professora regente da turma, também a análise da representação gráfica, o desenho dos (as) estudantes e o diário de campo. Para isso, houve a imersão da pesquisadora no ambiente escolar, ou seja, acompanhou-se as vivências da rotina escolar por dez (10) dias letivos, onde nesses dias pode-se observar dias “comuns” de aula, dia de reunião de pais/responsáveis, dia de avaliação bimestral e dias de educação física.

A pesquisa foi realizada na cidade de Delmiro Gouveia- AL, em uma Escola da rede municipal, que atua nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, funcionando nos turnos matutinos e vespertinos. A turma escolhida foi a progressão¹, a escolha deve-se a escuta sensível sobre a “turma problema”, os estudantes dessa sala em específico ou são considerados alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, por não conseguirem passar de série/ano letivo, ou são considerados alunos violentos e temidos pelas outras turmas. Logo, o desejo desse trabalho se dá devido a buscar compreender o porquê dessa dificuldade de aprendizagem e grande violência, se a algo específico ou diversas situações e vivências que impeçam esses (as) estudantes de progredir, visto que um dos discursos mais citados pelos prestadores (as) de serviços da instituição é que o (a) estudante “é assim, dessa maneira” devido a fatores familiares.

O turno da observação foi o matutino, cuja matrícula registrada inicialmente foi de 24 alunos, mas 5 nunca compareceram à escola ou passaram a estudar no horário vespertino e 5 foram transferidos, todos devido a algum fator familiar; 1 não é assíduo; 3 são considerados excepcionais. Temos então um total de 14 sujeitos observados e 12 participantes da pesquisa, sendo esses 9 meninos e 5 meninas, de classe social baixa e estado conjugal solteiro (a), de idades entre 9 a 16 anos.

Resultados e Discussão:

Como resultados, a partir do olhar das crianças representando a suas famílias, mediante os desenhos, pode-se perceber como estes estudantes se veem e veem suas famílias, suas casas. Nos desenhos observados e analisados nota-se que há familiares com mais destaques e outros com menos, que foram representados com um coração, com uma roupa, com uma representação de super-herói, por exemplo. Observou-se que a família influencia nas atitudes e ações das crianças em sala de aula, nas aprendizagens e na forma de comportamento, pois analisa-se que os modos de falar e agir são iguais, comparando-se entre pais e filhos. Foi possível perceber que a professora teve e tem um papel fundamental na busca de aproximação das famílias das crianças, além de auxiliar as crianças em suas limitações emocionais, pois a docente teve todo um cuidado de pedir ajuda aos pais e teve uma atenção ao ensinar diferenciadamente essas crianças consideradas “problemas”. Vê-se também, através deste trabalho, que a educação não se limita apenas no conteúdo programático imposto, mas em todo um ajuste de vivências e experiências acrescidas dos conteúdos, pois através de relatos a docente regente por vezes teve que pausar a aula para atender e auxiliar uma carência emocional da criança, ou a um comportamento não comum por parte das crianças.

Como discussão este trabalho aponta diversas questões, como por exemplo, a influência familiar na sala de aula; a influência que acaba afetando a sociedade, através das crianças e seus comportamentos; como a docente, regente da turma, tem uma participação importantíssima através de sua sensibilidade; como pensar a educação de crianças que não tem apoio familiar; como pensar na imersão pacífica dos responsáveis pelas crianças na escola; no currículo específico para a turma de progressão, dentre tantas outras discussões que podem ser pensadas a partir desta temática.

Conclusões:

¹ Turma de progressão são alunos com dificuldades de aprendizagem, que não acompanham pela idade, o ano-ciclo,



A educação não é algo fácil, pelo contrário, como trata Veiga (2008) o ato de ensinar é complexo e laborioso, mas como explica Santin (1997), através da sensibilidade, que é livre, perigosa, comprometedora e transgressora, o trabalho se torna mais prazeroso, significativo e produtivo.

Nossas escolas estão cheias de “crianças-problemas”, e a atitude a ser tomada não é a de rotulação ou exclusão, mas de imersão dessas crianças em um lugar acolhedor, onde talvez seja o único lugar para isso.

Este trabalho apresenta uma turma considerada problema, com crianças de diversas idades, por ser turma de progressão, onde suas famílias não são participantes pacíficos de suas rotinas escolares, ou de incentivos ao estudo para crescer intelectualmente, pelo contrário há um desejo por benefícios e “liberdade” em ver seus filhos “trancados” na escola.

Mesmo com esse cenário presente na instituição escolar, que externa em toda uma sociedade pode-se concluir, dentre tantos pontos possíveis que a partir da sensibilidade, da escuta sensível, por parte do (a) docente, pode ser uma mola propulsora para a mudança de vivências e experiências dessas crianças rotuladas como problemas, podendo desenvolver e aprender para além dos conteúdos didáticos e da escola.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga. André; Marli E.D.A. **Pesquisa em educação** : abordagens qualitativas. - [Reimpr.]. – São Paulo : E.P.U., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa** : planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. – 7. ed. – 5. Reimpr. – São Paulo : Atlas, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. – Petrópolis, Rj : Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; Gomboa, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. - 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Karina da Silva; Wechsler, Solange Muglia. **Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana**. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0006.pdf> acessado em: 07/03/2018

VEIGA, I P A Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa, in: VEIGA, I P A (org) **Lições de Didática**. Campinas: São Paulo, 3ª Edição, 2008. p. 13-33. Disponível em: <https://maurozamaro.com/2011/02/14/ensinar-uma-atividade-complexa-e-laboriosaresenha/> acessado em 01/06/2018

ZERBATO, Ana Paula; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. **Desenho infantil e aquisição De linguagem em crianças surdas**: um olhar histórico-Cultural. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00427.pdf> acessado em: 07/03/2018



I AÇÃO CALÇADA VIVA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA RESOLVER O DESCARTE INADEQUADO DO LIXO DOMÉSTICO NA CALÇADA DA ESCOLA MUNICIPAL SELMA BANDEIRA

Jaciana de Lima Costa^{1*}; Josilda Silva de Lima²

1. Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Selma Bandeira – Maceió/AL

2. Diretora Geral da Escola Municipal Selma Bandeira – Maceió/AL

*jacionacosta@hotmail.com

Resumo:

Esse trabalho visa relatar ações desenvolvidas pela Escola Municipal Selma Bandeira para resolver o problema do descarte inadequado do lixo doméstico na calçada da escola, realizado pelos moradores do seu entorno. A Ação, pautada no método dialético, teve várias etapas: problematizações sobre o lixo, atividades de incentivo a preservação do meio ambiente, aula de campo no Parque Municipal de Maceió, aulas práticas para conscientização e divulgação na comunidade sobre o evento, e plantio de mudas na calçada da escola. As práticas adotadas baseiam-se nos documentos norteadores da educação nacional e municipal que orientam a promoção de uma aprendizagem que desenvolva competências e habilidades para a vida e para o exercício da cidadania. Os resultados obtidos evidenciaram uma significativa mudança da atitude da comunidade frente ao problema apresentado e da postura dos alunos acerca do cuidado com o ambiente.

Palavras-chave: Comunidade Escolar; Meio Ambiente; Método Dialético.

Introdução:

O descarte inadequado do lixo doméstico, principalmente em bairros periféricos das grandes cidades é uma problemática de difícil solução, por falta de conscientização da população sobre a importância das ações individuais na luta pela preservação do meio ambiente.

A Escola Municipal Selma Bandeira, situada no bairro do Benedito Bentes vem sofrendo com essa problemática há muito tempo. O descarte inadequado do lixo na calçada da Instituição, local de ponto de parada de transporte coletivo, tornou-se um hábito comum dos moradores da Comunidade, provocando problemas de saúde pública e poluição visual, mesmo havendo coleta regular de lixo, realizada pela Prefeitura Municipal de Maceió, três vezes na semana, o lixo era descartado na calçada, diariamente, gerando pequenos lixões.

Tal situação despertou inquietação na diretora geral da escola convergindo na ideia da Ação Calçada Viva que foi consolidada por toda a equipe: coordenadoras, professores, funcionários e outros colaboradores que contribuíram para êxito da Ação.

Esse trabalho parte da compreensão de que a escola tem um papel fundamental na garantia de competências e habilidades necessárias para que os nossos alunos resolvam as demandas do seu cotidiano, identificando problemas, levantando hipóteses, investigando possíveis soluções, sistematizando seus conhecimentos e assim sejam capazes de transformar sua realidade, proporcionando uma educação integral, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96).

Na perspectiva de promover aos discentes a educação emancipadora pautada nos ensinamentos de Freire (1996) cujo o desenvolvimento do pensamento crítico, questionador, investigativo, sustentável e consciente, contribui para a melhoria da qualidade de vida e instiga o respeito aos seres vivos e ao meio ambiente, e que possibilita a participação social e o exercício da cidadania, a Ação Calçada Viva que objetiva evitar o descarte inadequado do lixo na calçada da escola, desenvolvida com base no método dialético proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió (2014), considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), tem estreitado relações entre o conhecimento escolar e a prática social viabilizando aos alunos um ensino significativo de Ciências da Natureza.

Metodologia:

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió (2014), adotamos o método dialético, o qual “permite ao professor

estabelecer a ponte entre o conhecimento a ser apropriado pelo estudante e os saberes provenientes de suas vivências na reconstrução de sua compreensão de mundo.” (MACEIÓ, 2014, p.44). Tal método é o caminho pelo qual o professor pretende alcançar as habilidades e competências que irão desenvolver no aluno compreensão e o agir sobre sua realidade.

Após a equipe gestora abraçar a ideia da Ação Calçada Viva, as atividades foram planejadas e consolidadas com a contribuição de um Biólogo voluntário e de funcionários que são moradores da Comunidade, posteriormente desenvolvidas pelas 29 turmas da escola junto aos seus professores, obedecendo as seguintes etapas:

A problematização (período – 2/h aulas)

Os professores abordaram a temática com os questionamentos: Há algo de errado na calçada da escola? Como poderíamos resolver esse problema? Assim, os alunos foram *in loco* (foto 1) para refletirem sobre a problemática e facilmente sugeriram soluções.



Foto 1: A calçada da escola antes da intervenção (Fonte: autor)

A instrumentalização (maio e jun.)

Nessa etapa os alunos se apropriaram dos conhecimentos científicos necessários para resolução do problema, por meio dos conteúdos abordados em sala de aula e da visita (foto 2), guiada pelo biólogo, ao Parque Municipal de Maceió, instituição que forneceu as mudas das plantas. Conteúdos trabalhados: O problema do lixo para o planeta; tempo de decomposição de resíduos; reciclagem e reutilização de resíduos; as plantas e os cuidados com o meio ambiente.



Foto 2: Aula no Parque Municipal (Fonte: autor)

A Catarse (Semana do meio ambiente de 4 a 7 de jun.)

Nesta etapa realizamos uma reflexão acerca dos conceitos e princípios sobre a temática, considerando os saberes prévios dos alunos explicitados na etapa da problematização, agregando conhecimento científico para uma melhor compreensão da temática. Os alunos utilizaram os conhecimentos adquiridos e conscientizaram a Comunidade com elaboração de cartazes e panfletos sobre o descarte adequado do lixo; recolheram

pneus velhos para reutilizar como vasos de plantas; fizeram a limpeza da calçada da escola e conversaram com os moradores sobre o objetivo da ação (foto 3).



Foto 3: A Catarse (Fonte: autor)

A síntese (8 jun. até os dias atuais)

A síntese consiste na apropriação dos conhecimentos que provocam mudanças na forma de pensar e agir, assim, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre as plantas e a reutilização de resíduos para concretizar a ação. O plantio na calçada ocorreu nos três turnos (foto 4) e cada turma da escola se responsabilizou pelo plantio e manutenção de uma muda, porém, por iniciativa própria os moradores assumiram a responsabilidade de cuidar e preservar o espaço, inclusive aos finais de semana e se tornaram multiplicadores da ação.



Foto 4: Transformando a realidade (Fonte: autor)

Resultados e Discussão:

De acordo com a BNCC o ensino de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo (natural, social e tecnológico) com base nos aportes teóricos e científicos, ou seja, não basta aprender ciências, é precípua desenvolver a cidadania participativa (BRASIL, 2017).

Com a ação conseguimos aproximar os conhecimentos científicos da aplicação prática na vida. As mudanças provocadas transcenderam os muros da escola e alcançaram a Comunidade, pois houve uma mudança de atitude no descarte do lixo. Durante o primeiro fim de semana, após a ação, ficamos apreensivos quanto à participação efetiva dos moradores, porém, funcionários e alunos que passavam pela frente da escola, admirados com a calçada limpa, tiravam fotos e publicizavam nas redes sociais para mostrar a mudança.

Durante os dias que sucederam, constatamos que os moradores estavam guardando o lixo doméstico para colocar na rua apenas nos dias de coleta (segunda, quarta e sexta), como



foram orientados pelos alunos na etapa da Catarse e nesses dias colocam seus resíduos em sacolas bem fechadas na esquina de suas ruas ou na frente de suas residências, denotando que a conscientização sobre a responsabilidade individual com seu lixo foi exitosa.

Os alunos também mudaram sua postura; cuidam de suas plantas, cobram dos colegas uma postura de mudança no descarte do lixo na escola e percebem que são importantes na transformação da situação problema, por isso motivam seus pais a serem agentes de mudanças também.

A Ação Calçada Viva é contínua e como preconiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió (2014), a utilização do método didático na perspectiva dialética exigiu de todos um olhar diferenciado sobre a realidade, de acreditar no poder da instituição de ensino que é capaz de provocar mudanças culturais e formar cidadãos ativos na resolução dos problemas sociais que permeiam a realidade.

Conclusões:

Os resultados da Ação Calçada Viva evidenciaram que a comunidade escolar quando provocada a repensar suas atitudes é capaz de responder positivamente, pois o problema do descarte inadequado do lixo foi resolvido. Os moradores do entorno da escola, além de não jogarem mais lixo na calçada da instituição de ensino, estão guardando seu lixo para colocar na rua somente nos dias de coleta. Outro ponto positivo foi a mudança de postura dos alunos que passaram a cuidar melhor do espaço escolar, fiscalizar e manter a limpeza da calçada, além do cuidado com as mudas plantadas, que são monitoradas mesmo nos fins de semana, por alunos e moradores vizinhos da escola.

Diante exposto, acreditamos que mudanças culturais são possíveis, porém, só acontecem com êxito quando há um engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso acreditar nas mudanças necessárias para tornar a nossa sociedade num lugar melhor para se viver e essa reflexão começa na escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental Rede Pública Municipal de Maceió**. Maceió, 2014.



ACÇÃO DE COMBATE AO VÍRUS DA DENGUE NO AMBIENTE ESCOLAR

Larissa T. F. Silva¹, Bianca G. B. Santos², Maria D. A. Mota³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

3. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

*larissathainaf@gmail.com

Resumo:

A dengue é uma doença tropical causada por um vírus transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, sendo uma das doenças mais populares do país. Este trabalho tem como objetivo sensibilizar e conscientizar sobre as formas de prevenção contra à dengue. A ação ocorreu no dia D de combate ao mosquito *Aedes aegypti* com turmas do ensino fundamental. A ação foi dividida em três etapas, o primeiro passo consistiu em uma palestra, no segundo momento houve a entrega de panfletos que continham formas de prevenção ao vetor, na última etapa foi solicitado aos discentes que desenhassem algo relacionado ao tema com os desenhos que foram feitos foi confeccionado um mural em uma área comum da escola. Durante todas as etapas da ação a participação de todos os envolvidos foi notória e chamou bastante atenção a interação dos alunos. Diante da realidade vivenciada tornou-se nítido a importância de aliar a educação às questões de saúde pública devido a quantidade de pessoas que frequentam o ambiente escolar.

Palavras-chave: Saúde; Prevenção; Conscientização.

Introdução:

A dengue é uma doença tropical causada por um vírus transmitida pelo mosquito *Aedys aegypti*, sendo uma das doenças mais populares do país. Acredita-se que a doença chegou ao Brasil durante período colonial, todos os anos são inúmeros casos de infectados, principalmente durante o verão que é quando o mosquito se prolifera com maior intensidade.

A dengue pode ser considerada um subproduto da urbanização desordenada e exagerada, verificada nos países em desenvolvimento. Poucas são as metrópoles do terceiro mundo livres de dengue, assim como poucas estão livres da criminalidade, do tráfico de drogas, da corrupção da poluição, do trânsito e de outras tantas mazelas de difícil controle. (SILVA, 2002).

Segundo Frigotto (1999), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Ao longo dos anos, a escola tornou-se um ambiente de socialização deixando de ser apenas um local onde se aprende conteúdo e fórmulas, passando a se preocupar mais com a formação do ser social.

As ações preventivas, curativas ou de tratamento constituem uma ação social que englobam tanto o núcleo familiar quanto a comunidade escolar. A escola como um ambiente social teria a função de contribuir com informações sendo um aliado importante para a concretização de ações preventivas.

As políticas de saúde reconhecem o espaço escolar como espaço privilegiado para práticas promotoras da saúde, preventivas e de educação para saúde. O Programa Mais Saúde: Direito de Todos, lançado pelo Ministério da Saúde, em 2008, é um exemplo disso (BRASIL, 2008d). O ambiente escolar é um local que possui a capacidade de alcançar um grande número de pessoas e contribuir de forma enriquecedora em informações que contribua para melhorias em inúmeros ramos desde questão ambiental até questões de saúde pública.

Apesar do número de casos terem diminuídos em 90,3% dos casos de dengue devido e a prevenção e combate ao *Aedes aegypti* (BRASIL,2017). É de extrema importância que campanhas e mutirões continuem sendo realizados devido a não erradicação da doença, faz-se necessário a realização de trabalhos práticos com os alunos.

Este trabalho tem como objetivo sensibilizar e conscientizar sobre as formas de prevenção contra a dengue através do controle do mosquito *Aedes aegypti* tanto no ambiente escolar como na comunidade de forma geral, proporcionando que esses tenham acesso à informação os tornando multiplicadores de conhecimento.

Metodologia:

A ação ocorreu no dia D de combate ao mosquito *Aedes aegypti* na Escola Estadual Professora Josefa Conceição da Costa no Município de Maceió-AL com turmas do ensino fundamental I e II, todo o planejamento e execução da ação foi pensando e elaborado em conjunto com a coordenação da escola.

A ação foi dividida em três etapas, o primeiro passo consistiu em uma palestra cujo público alvo foi a comunidade escolar (professores e alunos) que se iniciou esclarecendo algumas dúvidas de quem assistia a palestra e em seguida foi mostrado a diferença entre a dengue e outras doenças infecciosas que são transmitidas pelo mesmo mosquito como a zika e a chikungunya.

Também foi abordado o histórico da doença e como ela chegou ao Brasil, quais eram as características do vetor e o seu ciclo de vida, sintomas da doença e formas de prevenção. No segundo momento houve a entrega de panfletos que continham formas de prevenção ao vetor, como colocar garrafas com a boca virada para baixo, vedar bem o saco de lixo e cobrir de forma adequada as caixas d'água. Com o intuito de que os alunos pudessem mostrá-lo a seus familiares e vizinhos.

Na última etapa foi solicitado aos discentes que desenhassem algo relacionado ao tema e que a ilustração abordasse os seus conhecimentos sobre o assunto, com os desenhos que foram feitos foi confeccionado um mural em uma área comum da escola com o objetivo de gerar um interesse e curiosidade de quem visitasse a escola em conhecer um pouco sobre a ação que havia ocorrido, durante esse último momento também foi colado em algumas paredes da escola alguns murais com informações sobre o vírus da dengue e alguns métodos preventivos.

Resultado e Discussão:

Durante todas as etapas da ação, a participação de todos os envolvidos foi notória e chamou bastante atenção a interação, em especial, dos alunos que foram citando casos que já ocorreram na família e na vizinhança no decorrer de todos os processos, relatando algumas formas de prevenção que eles utilizavam e tirando dúvidas sobre o tema.

Na pesquisa feita por Gouw e Bizzo (2009) foi constatado que projetos voltados para a educação em saúde devem estimular atividades que promovam a participação ativa da comunidade, onde os próprios membros se tornam promotores de saúde local, procurando locais que acumulam água e propondo alternativas para o problema em seus domicílios.

Assim como neste trabalho uma das principais questões era tornar os envolvidos na ação em disseminadores de conhecimento, o interesse e o engajamento da comunidade escolar foi surpreendente.

No projeto feito por Maia et al. (2015) houve o relato de que o trabalho foi um instrumento de grande contribuição para a formação e informação dos profissionais assistidos. Assim como pudemos observar que não apenas os alunos, mas sim os demais funcionários da escola mostraram grande interesse em participar da ação.

Para Santiago et al. (2012), o programa de saúde na escola é uma política pública promotora de saúde que busca a participação de cada funcionário e comunidade envolvida para que ocorra o desenvolvimento completo entre os alunos. Isso mostra que em ações como esta que estamos relatando auxilia a todos os elementos da comunidade escolar a realizarem o seu papel social, a escola como local disseminador de conhecimento, o professor como mediador de informações e o aluno como elemento multiplicador.

Conclusões:

Diante da realidade vivenciada, tornou-se nítida a importância de aliar a educação às questões de saúde pública, devido a quantidade de pessoas que frequentam o ambiente escolar. Uma vez que, o espaço escolar dá abertura para que outros assuntos, sendo eles de interesse social, mas que fogem do conteúdo regular sejam discutidos e abordados. A atividade realizada conseguiu desmistificar e esclarecer diversas dúvidas dos alunos, promovendo a conscientização e estimulando atitudes de promoção da saúde.

Referências bibliográficas

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOUW, A. M. S, et al. **Dengue na escola**: Contribuições para a educação em saúde da implementação de um projeto de ensino de ciências.



MAIA, A. K. H. L, et al. **Educação e Saúde:** Um relato de experiência de extensão universitária do projeto “Prevenção das doenças infecciosas bacterianas e parasitoses”. Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 126-133, jan. / jun. 2015

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. **Caderneta de Saúde da Criança**. Brasil, 2008c.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Volume 48, N° 14 . Brasil, 2017.

SANTIAGO, L. M. et al. **Implantação do programa saúde na escola em Fortaleza-CE:** atuação de equipe da estratégia saúde da família. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 65, n. 6, p. 1026-1029, nov./dez. 2012.

SILVA, M. R, et al. **Histórico da Ocupação e Uso da Terra na Microbacia do Córrego do Sapo, em Jataí –GO.** Revista INTERGEO: Interações no Espaço Geográfico. Departamento de Geografia do ICHS. Rondonópolis-MT, 2002.



ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Maria Vilma da Silva¹, Eva Pauliana da Silva Gomes²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas

*vilminha83@hotmail.com

Resumo:

O estudo aborda conceitos de alfabetização e letramento, identificando a relação entre ambos no contexto das práticas pedagógicas. Tem como objetivo geral, analisar os desafios do professor alfabetizador, enfatizando questões como formação continuada, planejamento, métodos de ensino. O trabalho teve como objetivo ainda, analisar questões referente a um aluno alfabetizado, e a um aluno não alfabetizado. A metodologia empregada foi abordagem qualitativa, com aplicação de entrevistas, utilização de questionário e análise de documentos. Conclui-se que os desafios do professor alfabetizador envolvem: formação continuada, processos de alfabetização e letramento e métodos de alfabetização.

Palavras-Chave: Conceitos; Práticas pedagógicas; Métodos de ensino.

Introdução:

A alfabetização e o letramento são conceitos bastantes discutidos no contexto atual, e aparecem como desafiadores, no que diz respeito a implementação dos mesmos nas práticas pedagógicas dos professores. A alfabetização é um processo pelo qual se privilegia o ensino dos sistemas gráficos, enquanto o letramento é um processo que tem como centralidade as práticas sociais de leitura.

Nessa perspectiva, observa-se que o trabalho é de fundamental importância no processo de formação do sujeito-estudante. Visto que, trata-se de temáticas, na qual o estudante de pedagogia tem possibilidade de vivenciar o contexto da pesquisa; refletir sobre conhecimentos essenciais da educação nos primeiros anos; e confrontar/articular a teoria com a prática, intervindo no seu campo de atuação profissional, quando entra em contato com a instituição, a experiência e os profissionais já formados, com saber suficiente para a discussão.

Diante desse contexto, o trabalho apresenta como objetivo, analisar os desafios do professor alfabetizador, enfatizando questões como formação continuada, planejamento, métodos de ensino, e ainda, analisar questões referente a um aluno alfabetizado, e a um aluno não alfabetizado. Nesse sentido, buscou-se considerar aspectos do letramento no processo de alfabetização, e situações de alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, o trabalho foi construído, em cinco etapas, distribuídas da seguinte forma: orientação sobre o trabalho; pesquisa sobre as temáticas; aplicação do questionário à professora; análise das atividades dos alunos; e construção do texto.

Metodologia:

A pesquisa se ancora em aspectos científicos, tendo como metodologia empregada a abordagem qualitativa, com aplicação de entrevistas, utilização de questionário e análise de documentos. Esses últimos ocorreram na rede particular de ensino, na Escola Beabá, situada na sede do município de Delmiro Gouveia - Alagoas, junto a uma professora de trinta anos, formada em Pedagogia, que atua na educação infantil e ensino fundamental.

Nessa perspectiva, foram construídos tópicos a partir da transcrição integral dos dados da entrevista, no qual os mesmos foram organizados e agrupados por temáticas, atentando para a discussão de outros temas que envolvem a alfabetização, como formação continuada, planejamento, método de ensino; e ainda a partir da análise das atividades dos alunos, nos quais observaram-se os métodos de alfabetização e os níveis de escrita.

Resultados e discussão:

A prática pedagógica do professor alfabetizador

A professora leciona em uma turma com onze alunos, na qual, segundo a mesma, dez alunos são alfabetizados e apenas um se encontra em fase de alfabetização. De acordo com as respostas da entrevista, ela atua em regime de contrato e não houve nenhum processo

seletivo para sua contratação. A entrevistada revela que a escola oferece incentivos para sua formação continuada e cita como um desses incentivos a capacitação. No entanto, revela também que nunca participou de um curso de formação continuada com foco em alfabetização, mas teve experiências com profissionais que já participaram.

Segundo a professora, todo trabalho realizado pela escola é feito através de decisões surgidas de encontros entre todos da escola. Nesse sentido, os professores tem influência na implementação das decisões relacionada as políticas de alfabetização.

No que diz respeito, as ações de planejamento da escola, a seleção de conteúdos para o trabalho com os alunos, a professora não é pontual em suas repostas, não disse claramente quais são as ações, e nem quais são os conteúdos. Afirma apenas que semanalmente, o professor e coordenador se encontram para relatos envolvendo a ação pedagógica, e que os conteúdos são seguidos do livro básico com sua interdisciplinaridade e sua contextualização.

Quanto aos temas rotina de sala de aula, dificuldades encontradas na alfabetização dos alunos e métodos de alfabetização, as respostas foram as seguintes: Tendo apoio do livro didático, atividades extra-classe, aulas vídeos e atividades lúdicas. De acordo com a demanda da sala de aula, no que se diz respeito às diferenças, avalio que não há dificuldades de aprendizagem. O método diversificado, tendo a contextualização dos conteúdos.

As atividades dos alunos, os métodos de alfabetização e os níveis de escrita

No processo de alfabetização os métodos de ensino são imprescindíveis. De acordo com Frade (2005) os principais são: os métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e os métodos analítico (palavração, global, natural).

De acordo com Frade (2005) os métodos analíticos partem da síntese para a análise, ou seja, do todo para as partes. Dessa forma, priorizam como unidade a palavra, a frase ou o texto e se guiam por pressupostos como: a linguagem funciona como um todo; existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil, primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes; os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão.

Ao observamos a figura 1, que mostra a atividade do aluno não alfabetizado, e a figura 2, que mostra a atividade do aluno alfabetizado, constata-se, que ambos os casos, houve a utilização do método de alfabetização sintético e o nível de escrita pré silábica, unigráfica.

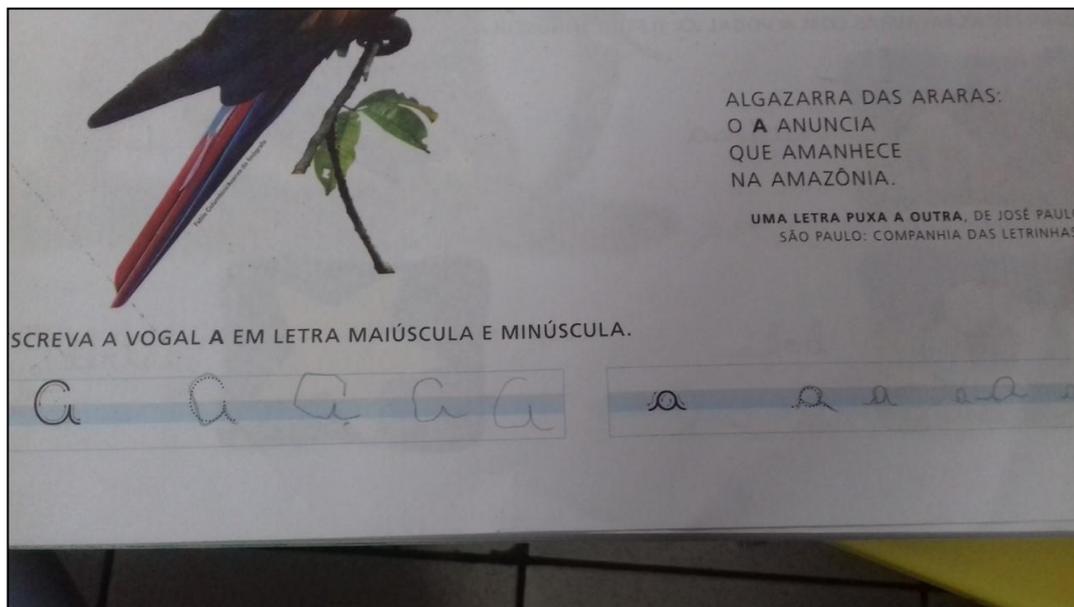


Figura 1: atividade do aluno não alfabetizado

É visualizada por meio da atividade acima, uma prática pedagógica que utiliza conteúdo do alfabeto, sobretudo as vogais, em uma atividade de cobrir a letra em forma de pontinhos, no qual o objetivo é ensinar o alfabeto e relacionar com a imagem da arara.

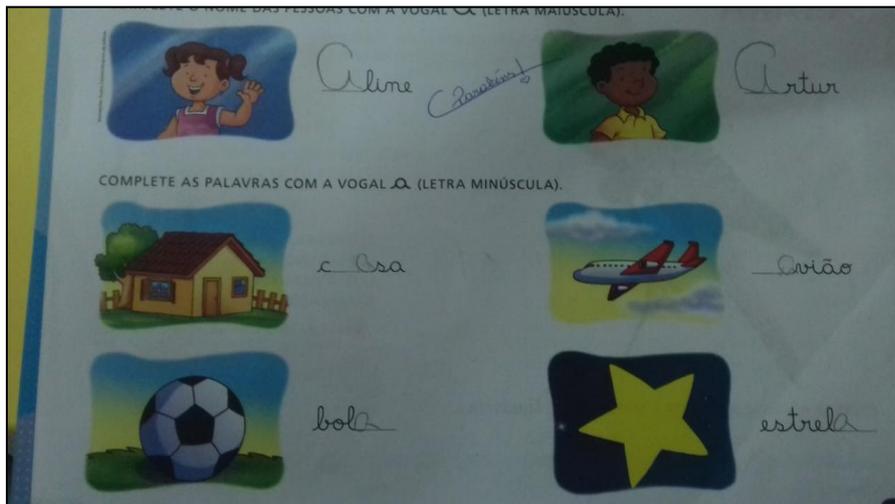


Figura 2: atividade do aluno alfabetizado

A imagem do caderno do aluno alfabetizado, também é utilizado a mesma prática de ensino, com o mesmo objetivo, que se apresenta por meio do conteúdo alfabeto, a partir da atividade consigna “complete”, utilizando a vogal “a” para formação de palavras.

Conforme Frade (2005) os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que deve-se compreender que o sistema de escrita se faz juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre o fonema e sua representação gráfica. Segundo a autora, dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo.

No que diz respeito ao nível de escrita, Simonetti (2007) a pré-silábica, caracterizada pela unigráfica é o processo pelo qual a criança utiliza uma letra para representar a palavra.



Figura 3: Tarefa do dia

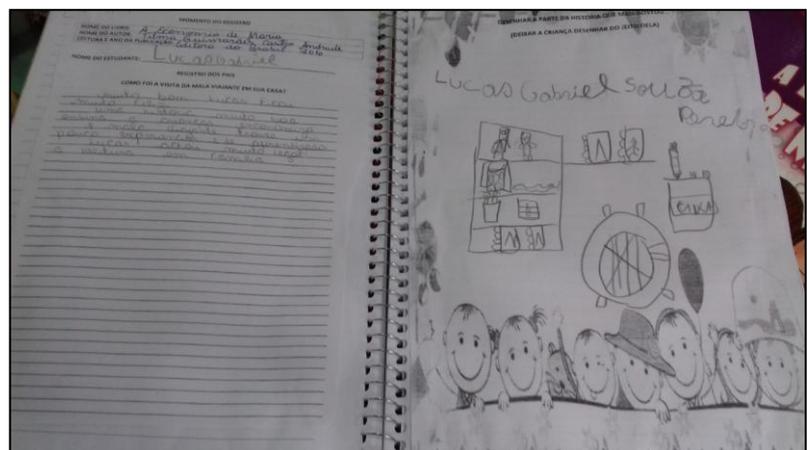


Figura 4: Atividade do Projeto Mala Viajante

As duas imagens acima representam tarefas que se aproximam do conceito de alfabetização e letramentos. A primeira a “tarefa do dia”, teve como objetivo trabalhar o tema cuidado com o planeta, através da reciclagem. Nessa, foi distribuído textos e imagens, realizou-se leitura para toda turma, fez-se uma breve contextualização com a realidade dos alunos, solicitou-se a pintura da imagem e a escrita do nome. Tal tarefa se tornaria a capa da pasta das atividades da unidade. A segunda “A atividade do Projeto Mala Viajante”, representa efetivação de um projeto de leitura, no qual de forma rotativa, os alunos tem o prazer de levar uma mala com livros para a leitura em família.

Conclusões:

Este trabalho objetivou analisar os desafios do professor alfabetizador, diante dos conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando questões como formação continuada, planejamento, métodos de ensino. Nesse contexto, analisou-se também atividades realizadas por alunos alfabetizado e não alfabetizado.

Do ponto de vista teórico, foram abordadas conceitos como alfabetização, letramento, métodos de alfabetização: sintético e analítico e níveis de escrita. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma entrevista com intuito de perceber os significados construídos sobre questões da prática pedagógica, e uma análise de trabalhos.

Após a análise dos dados, constatou-se que a entrevistada nunca fez curso de formação continuada. Foi possível verificar que a princípio, a professora não responde de forma direta, com clareza sobre ações pedagógicas, planejamento e método de ensino, o que parece está relacionado, com o pouco domínio sobre esses assuntos.

Observou-se que os conteúdos do livro básico citado na entrevista, divergem com os dizeres da professora, quando associam-nos com as temáticas interdisciplinaridade e contextualização. Desse modo, o livro utilizado nas aulas pelos alunos, segue o modelo tradicional de ensino, que tem como pressupostos, a repetição e memorização.

Nessa perspectiva, as aulas da professora, são construídas a partir dos métodos sintéticos, sobretudo pelo método alfabético, nas quais as atividades realizadas, apresentam níveis de escrita semelhantes para ambos alunos, o alfabetizado e o não alfabetizado. Entretanto, é possível identificar, em sua prática pedagógica, aspectos de letramento no processo de alfabetização, mesmo que de forma tímida e isolada.

Conclui-se que os desafios do professor alfabetizador, perpassa pela formação continuada, em cursos com foco na questão de alfabetização e letramento; pelo contato mais aprofundado sobre os fundamentos da educação nos primeiros anos; e pela utilização de processos de letramento e alfabetização, e métodos sintéticos e analíticos de maneira simultânea, entendendo que a adoção de um, não rejeita o outro.

Referências Bibliográficas:

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SIMONETTI, Amália. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar**. 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, apr. 2004.



ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DOS INDICADORES LINGÜÍSTICOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS

Elian Santos^{1*}, Eduardo Calil²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientador e professor da Universidade Federal de Alagoas

*elian.santos@cedu.ufal.br

Resumo:

A Densidade Lexical (DeL) e a Diversidade Lexical (DiL) são indicadores linguísticos que contribuem para a Riqueza Lexical (RL) de um texto. Diante disso, o presente estudo se dedicou a investigar como a DeL e a DiL se manifesta durante o processo de produções textuais de narrativas ficcionais escritas por duplas de alunos portugueses do 2º ano do Ensino Fundamental anos. Participaram deste estudo 26 alunos (13 duplas), produzindo um total de 78 textos (6 por dupla). Os resultados obtidos indicaram que houve um crescimento gradual nas medições da DeL e DiL ao decorrer das produções. Apesar da DiL atingir valores maiores, a DeL apresentou taxa de crescimento mais acentuada. Além desses indicadores, o número de palavras contabilizadas em cada amostra também sofreu aumento no decorrer do processo.

Palavras-chave: Densidade lexical; Diversidade Lexical; Escrita colaborativa.

Apoio financeiro: CNPq.

Introdução:

Os estudos acerca do desenvolvimento lexical de crianças e adolescentes vêm fornecendo conhecimentos fundamentais para compreender o processo do desenvolvimento linguístico em idade escolar (BERMAN, 2007, p.348). Desta forma, estudos apontam que o conhecimento lexical é compreendido como um processo tridimensional que compreende a extensão no que se refere à quantidade de palavras, a profundidade que se refere à variedade do vocabulário e a influência que refere à velocidade e compreensão das palavras (DALLER 2007, p.8).

Read (2000) sintetiza que o desenvolvimento lexical pode ser avaliado através de alguns indicadores linguísticos, entre eles, a densidade lexical e a diversidade lexical. Esse autor também acrescenta que esses indicadores são considerados parâmetros importantes para a avaliação da riqueza lexical de um texto.

A Densidade Lexical (DeL) representa a concentração de itens lexicais presentes no texto (Johansson, 2009). Os itens lexicais são definidos como palavras de conteúdo (substantivo, adjetivo, verbos e advérbio). Uma das formas utilizadas para medir a DeL é o método desenvolvido por Ure (1971), calculada através da razão dos itens lexicais pelo total de palavras escritas no texto.

Já a Diversidade Lexical (DiL) é definida através da quantificação da variedade de palavras presentes no texto (MALVERN et al., 2004), ou seja, está relacionada à extensão do vocabulário que o escritor conhece e usa ao produzir um texto. Esta medida é geralmente extraída utilizando a fórmula matemática proposta por Templin (1957), conhecida como TTR (*Type-Token Ratio*). A TTR calcula a razão entre types e tokens, isto é, dividindo o número total de palavras diferentes (*types*) pelo número total de palavras escritas (*token*).

Esses indicadores linguístico vêm sendo investigados em diversas linhas de estudos, seja no contexto do desenvolvimento da língua materna (Berman, 2002; Johansson, 2009) e no desenvolvimento da segunda língua (Wolfe-Quintero et al.1998). Alguns autores portugueses desenvolveram estudos visando o estabelecimento de um perfil global dos estágios do desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes (CARVALHO, 1990; PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2008; COSTA 2010). Segundo Martins (2016) ainda é notável o pequeno número de trabalhos que investigam esses indicadores em produções textuais, principalmente, em textos produzidos por alunos das séries iniciais.

Diante disso, o presente estudo de natureza quantitativa e descritiva tem como finalidade analisar o comportamento da densidade lexical, da diversidade lexical e do número de palavras escritas no processo de produção textual de alunos portugueses recém-alfabetizados com faixa etária de sete anos. Vale salientar que, a escolha por esses indicadores linguísticos ocorreu devido a sua consolidação na literatura como indicadores confiáveis para descrever o desenvolvimento lexical, quanto para avaliar a riqueza lexical

presentes no texto (READ,200). Além disso, como a literatura especializada já indicou (Ure, 1971; Halliday, 1985; Johansson, 2008; Martins, 2016), estes indicadores se apresentam com alta frequência em textos escritos, principalmente de natureza narrativa, expositiva e argumentativa. De acordo com Nippold (2004, p.2), esses textos são os mais adequados para a manifestação das marcas do desenvolvimento lexical, uma vez que eles exigem um esforço linguístico e cognitivo dos escreventes.

Metodologia:

O corpus analisado é composto por produções de narrativas ficcionais escritas por alunos recém- alfabetizados com faixa etária de sete anos. A coleta foi realizada em duas salas do 2º ano de duas escolas portuguesas: Escola de Vigia e Escola de Esgueira. Em ambas escolas foi executado o mesmo projeto didático, respeitando o mesmo protocolo para aquisição dos dados.

Segundo o projeto didático e o protocolo de coleta, durante 6 semanas os alunos produziram, em dupla, a pedido da professora, 6 histórias inventadas. Foi adquirido um total de 78 manuscritos escolares, escritos por 26 alunos, agrupados em 13 duplas, produzidos sob condições didáticas semelhantes e dentro do mesmo gênero textual.

Para a extração dos indicadores linguístico nos textos, foi utilizada a fórmula da TTR para a DiL, e a fórmula de Ure para a extração da DeL, ambas discutidas anteriormente. Para auxiliar nesse processo de extração, na otimização de tempo e no fornecimento de resultados mais precisos, foi desenvolvido exclusivamente para o presente estudo, um software contendo, dentre outras funcionalidades, um algoritmo para calcular a TTR, assim como recursos para facilitar a determinação da DeL. A título ilustrativo, na figura abaixo pode ser observado o cálculo feito para a TTR e as ocorrências de palavras da 1ª produção da dupla 1.



Figura 1: Aba do programa Lexicanalytics, indicando a TTR do D1

Resultados e Discussão:

Os resultados obtidos indicaram que os alunos escreveram em média 118 palavras por texto, com uma taxa de 51% de DeL e 54% DiL. Ao decorrer do processo houve um crescimento gradual nas medições da DeL e DiL ao decorrer das produções. Apesar da DiL atingir valores maiores, a DeL apresentou taxa de crescimento mais acentuada. Além desses indicadores, o número de palavras contabilizadas em cada amostra também sofreu aumento no decorrer do processo.

Conclusões:

O estudo aqui reportado teve como objetivo descrever o comportamento da densidade e diversidade lexical nas produções de narrativas ficcionais de alunos portugueses recém-alfabetizados, com uma perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão acerca das características linguísticas usadas durante esse processo de produção textual.

Os resultados obtidos ao decorrer do presente estudo indicaram que a metodologia usando produções de ficção narrativa em dupla pode criar um impacto positivo no



desenvolvimento da escrita, contribuindo no aumentando da variedade de palavras e na concentração de informações presentes nos textos.

Referências bibliográficas

- BERMAN, R.A. & Verhoeven, L. **Cross- linguistic perspectives on the development of text-production abilities:** speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44, 2002.
- BERMAN, R.A. **Developing linguistic knowledge and language use across adolescence.** In Blackwell handbook of language development, (Eds, Hoff, E. & Shatz, M.) Blackwell, Malden/Oxford/Victoria, pp. 348-367, 2007.
- CARVALHO, J.A.B.S. **A evolução sintática na produção escrita de crianças e adolescentes.** *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 29-13, 1990.
- COSTA, A.L. **Estruturas contrastivas:** desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita. Doutorado, Universidade de Lisboa, 2010.
- DALLER, H. Milton, J. & Treffers-Daller, J. 2007. **Modelling and assessing vocabulary knowledge.** Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- DUARTE, I, et al. **O conhecimento da língua:** desenvolver a consciência lexical. Ministério da educação. Portugal, p. 7-23, 2011.
- HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language.** Geelong Vict.: Deakin University, p. 59-86, 1985.
- JOHANSSON, V. **Developmental aspects of text production in writing and speech.** Lund: Lund University, p. 141-155, 2009.
- LE NORMAND, M-T; PARISSÉ, C; COHEN, H. **Lexical diversity and productivity in French preschoolers developmental and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors.** *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1):p. 47-58, 2008.
- MALVERN, D.; RICHARDS, B. J.; CHIPERE, N. **Lexical diversity and language development:** Quantification and assessment. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 16-60, 2004.
- MARTINS, M. **Complexidade textual e progressão escolar em dois registos:** um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal. Doutorado. Universidade de Lisboa, 2016
- NIPPOLD, M.A. Research on later language development. In **Language development across childhood and adolescence**, (Ed, Berman, R.A.) John Benjamins, Amesterdão/Filadélfia: p. 1-8, 2004
- READ, J. **Assessing vocabulary.** Cambridge University Press, p.188-210, 2000.
- RODRIGUES, S.B.P. 2008. **Escrita espontânea:** Desenvolvimento das capacidades de composição escrita de em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. Mestrado. Universidade Fernando Pessoa-Porto, p.107, 2008
- TEMPLIN, M. **Certain language skills in children:** their development and interrelations. University of Minnesota Press, 123- 138, 1957.
- URE, J. Lexical density and register differentiation'. In G. E. Perren & J. L. M. Trim (eds.). **Applications of linguistics. Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics**, Cambridge: 443-452, 1971.



AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliene Araújo Alves^{1*}, Marta Maria Minervino dos Santos²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas

*eliene.liu@hotmail.com

Resumo:

Este artigo traz uma análise das práticas pedagógicas utilizadas por uma professora da rede pública do 2º ano do Ensino fundamental, e tem como objetivo compreender como ocorre a prática docente para alfabetizar. O trabalho foi realizado numa abordagem de pesquisa qualitativa, onde além de pesquisas bibliográficas, foi realizada uma pesquisa de campo com o intuito de analisar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Para tanto, usamos como ferramenta de investigação a entrevista semiestruturada e observação como participante de aulas de Língua Portuguesa. Do ponto de vista teórico, usamos os estudos desenvolvidos por Ferreiro (2008, 2011); Cantalice (1995); Mortatti (2006), Soares (2004, 2006) e outros. Assim, concluímos que a professora mesmo afirmando não utilizar um método específico para o desenvolvimento de suas aulas, notou-se que há a presença do método sintético, uma vez que começava suas atividades a partir das partes para o todo, abordando o processo silábico.

Palavras-chave: Alfabetizar; Aprendizagem; Métodos.

Introdução:

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de alfabetização de uma professora de segundo 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a compreensão docente sobre alfabetização e a metodologia usada em sala de aula para o aprendizado da leitura e escrita.

As práticas de alfabetização tem sido um tema cada vez mais discutido por tratar-se de algo que faz parte do dia a dia dos profissionais envolvidos na educação. Por isso, surgiu o interesse em se investigar o processo de alfabetização, visto que é por meio dele que os alunos podem e tornam-se capazes de ler, entender e compreender diferentes textos além de poder se expressar através da escrita.

Para o desenvolvimento desse trabalho nos baseamos nos estudos que discutem o processo de alfabetização, como os autores Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (2008); Cagliari (1998, 2009); Cantalice (1995), Mortatti (2006), Soares (2004, 2006), entre outros. Buscando assim, compreender quais os caminhos existentes na prática docente para que o processo de alfabetização dos alunos nessa fase inicial se torne algo sistemático como também prazeroso, tentando levar em conta as vivências e conhecimentos das crianças.

Vale ressaltar que o processo de alfabetização é algo fundamental na vida do aluno, e que para alfabetizar os professores utilizam conscientes ou não de uma teoria e metodologias que darão possibilidades para essa prática em sala de aula.

Com o passar dos anos o conceito acerca da alfabetização vem se modificando, onde novas concepções surgem ao longo da história buscando atender as necessidades dos alunos. Através dessas modificações, as práticas pedagógicas também necessitam de mudanças, portanto o alfabetizador precisa ter conhecimento teórico, que possibilitem melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Metodologia:

A fim de alcançar os objetivos deste trabalho adotamos como princípios metodológicos a pesquisa qualitativa, pois se trata de uma pesquisa descritiva e exploratória, onde foram realizadas observações das práticas pedagógicas, registradas em diário de campo assim como entrevista semiestruturada com a professora da turma. A entrevista foi realizada por meio de questionário no qual definida por Marconi e Lakatos (1999, p.100) como uma técnica de pesquisa elaborada com uma série de questões, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador. Em seguida foram feitas observações das aulas de língua portuguesa com o intuito de identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora durante o processo de alfabetização.



Consideramos nossa investigação através da abordagem do estudo de caso que faz parte do método qualitativo, onde geralmente refere-se em uma maneira de aprofundar uma unidade individual. Essa abordagem convém principalmente para responder questionamentos no qual o pesquisador não tem muito domínio sobre o fenômeno observado.

Assim, através da entrevista e da observação das aulas, foi possível analisar se a professora utilizou algum método para alfabetizar seus alunos, e de que maneira ela desenvolveu esse método durante suas aulas, obtendo assim, que concepção de alfabetização baseia-se o trabalho dessa professora.

Resultados e Discussão:

Nos dias atuais, a demanda de aprendizado da leitura e o domínio da escrita são cada vez mais exigidos em nossa sociedade. Para a leitura é importante que tenhamos acesso às informações, para que isso ocorra é necessário que a alfabetização seja desenvolvida como um conjunto de fatores que os alunos desenvolvem para lidar com os desafios durante a aquisição da escrita.

Por alfabetização de acordo com Soares (2004, p. 9), entende-se:

[...] a “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Compreendendo o processo de alfabetização, percebemos que foi através da invenção da escrita que o homem enxergou a necessidade de ter um meio de comunicação entre eles. Com essa necessidade veio também à preocupação de como decifrar e entender o código do sistema de escrita. Assim, verificamos que quando surgiu a escrita, fez-se necessário a alfabetização, visto que a própria contribui para que o leitor possa compreender e identificar o que está escrito. De acordo com Cagliari (1998, p. 12) quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente.

Na observação que aqui será descrita, o trabalho foi realizado através do gênero textual, para seu desenvolvimento a professora apenas verbalizou algumas das características do gênero textual receita, bilhete, contos e poemas. O fator mais importante que seria as diferenças textuais e suas características não foi evidenciado.

A prática docente através do uso de textos e suas especificidades de acordo com Cantalice (2004, p.105),

A análise da *estrutura textual* auxilia os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido. A *representação visual do texto*, por sua vez, auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo.

A professora levou para essa aula dois textos, sendo um de conto “O sapateiro e os anões” do Livro didático² e o outro um de regras tendo como título “Brincadeiras”, este foi trabalhado através de Xerox distribuída pela professora.

O texto do “O sapateiro e os anões”, a professora realizou leitura silenciosa e compartilhada, antes de encaminhar essa atividade seria importante a professora realizar o levantamento dos conhecimentos prévio dos alunos, pois nesse momento poderiam demonstrar algum tipo de conhecimento sobre texto. Após a leitura a professora iniciou uma

² Ligados.com – Angélica Prado e Cristina Hülle, 2014.

roda conversa levantando as ideias dos textos, em seguida ela encaminha atividade de interpretação do livro didático.

Analisando essa aula, pode-se perceber que a professora optou por trabalhar e explicar o conteúdo inicialmente sem o uso do livro, fazendo uma introdução do conteúdo, sem levar em consideração o que o aluno sabia ou não sobre o conteúdo proposto. Esse levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca do que vai ser trabalhado é um momento bastante relevante no processo do ensino.

De acordo com Kleiman (2002,) os conhecimentos que os alunos podem envolver durante a leitura são: linguístico; textual; mundo. Mediante a interação desses níveis o leitor consegue construir o sentido do texto. Assim, quando um desses níveis não estiver presente, no ato da leitura, a compreensão ficará comprometida.

Conclusões:

Analisando as práticas pedagógicas e as informações transmitidas pela professora, foi possível perceber que a realidade das aulas não é a descrita por ela, uma vez que a mesma afirma utilizar o lúdico em sala de aula com frequência, mas não foi o que se observou. Embora o lúdico não seja tão presente, na maioria das aulas a professora conseguiu seu objetivo mesmo com algumas dificuldades.

O que se observou ainda foi à resistência de alguns alunos em fazer constantemente as mesmas atividades, como o ditado por exemplo. Era visível o aborrecimento na hora dessa atividade, mas é uma atividade que a professora não abria mão. Ao fim de cada aula deixava uns quinze minutos para fazer palavras no quadro, onde os alunos precisavam soletrar e separar as sílabas e uso constante de ditados.

São muitos os desafios que ainda precisam ser superados no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, mas cabe ao professor buscar alternativas que facilitem e/ou torne esse processo prazeroso, não em algo chato, rotineiro e cansativo. É preciso buscar novas propostas, metodologias e recursos, afinal não é só a alfabetização que vive em constante mudança, o mundo muda e nossos alunos também e conseqüentemente e nossas práticas devem mudar para alcançarmos então nossos objetivos.

Referências bibliográficas

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, SP: Scipione, 2009.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, SP: Scipione, 1998.
- CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. *Psic. Esc. Educ.*, v. 8, n. 1, p. 105-106, 2004.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. Brasília, Anais... Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15 mai. 2018.
- OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. **Ninguém é Igual a Ninguém**. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 2000.
- PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores**. X ANPED SUL, p. 1-13, 2014.
- PRADO, Angélica; HULLE, Cristina. **Ligados.com: letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- _____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. de Educ.*, Jan-Abr, n. 25, p. 5-16, 2004.



ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Vanessa Cavalcante Tavares Monteiro^{1*}, Maria do Socorro Meneses Dantas²

1. Servidora da SEMED/Palmeira dos Índios/AL

2. Instituto de Educação Física e Esporte - UFAL

*vanessa.tavares13@hotmail.com

Resumo:

A prática de Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) é um fenômeno cultural em ascensão em nossa sociedade. Essas atividades, na maioria das vezes, são desenvolvidas em ambientes informais. Entretanto, a Educação Física na escola pode promover a inclusão das AFAN de maneira a diversificar e inovar a prática com os esportes tradicionais. O objetivo desse estudo foi analisar o sentido da prática das Atividades Físicas de Aventura na Natureza para os alunos de duas escolas do município de Palmeira dos Índios-AL. Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamento transversal realizada através de entrevista semiestruturada, com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de 11 a 14 anos de idade, do sexo feminino e masculino, praticantes das AFAN. Analisada pela a técnica de análise de conteúdo temático, foi possível compreendermos os sentidos atribuídos por esses alunos à prática das AFAN associados aos aspectos ligados à saúde, a uma experiência nunca sentida, a um grande prazer e bem estar.

Palavras-chave: Sentidos; Esporte de Aventura; Ambiente Escolar.

Introdução:

A prática das Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) é um fenômeno cultural em ascensão em nossa sociedade, observada de tal maneira no contexto do lazer, do turismo e no meio esportivo. Para Tahara (2006), o que tem motivado a busca pela prática das AFAN é o anseio de romper com as exigências e consequências do mundo moderno, respirar ar puro, ter sensações e emoções intensas, enfrentar e superar seus limites.

Na maioria das vezes, é desenvolvida em ambientes informais. Entretanto, a Educação Física na escola pode promover a inclusão das AFAN. Assim, é indispensável uma superação das concepções construídas ao longo do tempo para as aulas de Educação Física, como as tradicionais práticas esportivas.

De acordo com Franco (2013), as Atividades Físicas de Aventura na Natureza são possibilidades inovadoras para diversificar as aulas de Educação Física, indo além da prática com os esportes tradicionais. Através da inserção desse conteúdo, o professor de Educação Física estará dando oportunidade ao seu aluno de receber muitos outros conhecimentos presentes na cultura corporal do movimento e, assim, aumentar as experiências, reflexões e possibilidades de escolha.

Cardoso, Silva e Felipe (2006) corroboram com a afirmação anterior, quando apontam que esse tipo de atividade quando implantada nas aulas de Educação Física permite trabalhar a educação ambiental, a atividade física, o conhecimento do corpo e a qualidade de vida.

Em Alagoas, ainda de modo tímido, algumas escolas públicas começam a avançar com uma Educação Física mais propositiva em relação às Atividades Físicas na Natureza. É em uma dessas escolas que este estudo foi desenvolvido, teve como objetivo analisar o sentido da prática das Atividades Físicas de Aventura na Natureza para os alunos de duas escolas da rede municipal de Palmeira dos Índios – AL.

Metodologia:

A presente pesquisa é qualitativa do tipo descritiva, com delineamento transversal. Esse tipo de estudo, observa, registra e analisa os acontecimentos, sem alterá-los. A verificação de todos os aspectos observáveis é realizada de uma única vez, não há período de acompanhamento. São estudos de prevalência e incidência segundo (DANTON, 2002).

Esse estudo foi realizado com 35 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal Ensino de Palmeira dos Índios – AL, com faixa etária de 11 a 14 anos, do sexo feminino e masculino, praticantes de Atividades Físicas de Aventura na Natureza. Participaram desta pesquisa alunos e alunas que atendessem aos critérios de inclusão e exclusão:

- Estivessem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental;
- Estivessem na faixa etária de 11 a 14 anos;
- Fossem participantes de atividades físicas de aventura na natureza.

Não participarão desta pesquisa os alunos que:

- Com baixa assiduidade as aulas, ou seja, alunos com número considerável de faltas. Se no bimestre foram no mínimo 20 aulas de Educação Física. Foi considerado 50% de faltas;
- Alunos que não tiveram a autorização dos pais para participar das atividades físicas de aventura na natureza.

Foi utilizada uma entrevista com o roteiro semiestruturado, elaborada especificamente para este estudo. Esta pesquisa teve autorização da Direção das duas Instituições de Ensino do município de Palmeira dos Índios, através do Termo de Autorização de Pesquisa, e com o consentimento dos pais dos alunos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), conforme Resolução 466/12 CNS.

As duas instituições de ensino da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios, possuem turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a primeira um número de 5 turmas e a segunda 15 turmas. Foram escolhidos apenas os alunos praticantes de Atividades Físicas de Aventura na Natureza. Os pais destes alunos foram comunicados por telefone e a eles repassados os objetivos da pesquisa. Aos pais que concordaram foi emitido o TCLE para a devida assinatura, ficando seu filho autorizado a participar da entrevista sobre as Atividades Físicas de Aventura na Natureza.

As entrevistas foram realizadas em cada instituição, sendo gravadas e transcritas na íntegra para a análise dos dados.

Adotamos para a análise dos dados desta pesquisa, a Técnica de Análise de Conteúdo Temático, que consiste em descrever, analisar, compreender e classificar os processos vivenciados mais relevantes para a pesquisa, a partir das falas dos pesquisados (RICHARDSON, 1999).

Para Cavalcante et. al (2014), esse método permite expor processos sociais ainda pouco conhecidos. Sendo assim, as Atividades Físicas de Aventura na Natureza no âmbito escolar.

Sendo assim, optamos por codificar os dados em um conjunto de características comuns, sendo estas:

Importância de estudar o conteúdo Atividades Físicas de Aventura na Natureza; Conhecimento sobre a prática das AFAN; Experiências com as AFAN; Benefícios percebidos com a prática das AFAN e Sentido de praticar as AFAN.

Resultados e Discussão:

Ao serem questionados sobre a importância das Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) como conteúdo das aulas de Educação Física, podemos observar a unanimidade positiva nas respostas. Entre as justificativas desta importância os alunos relataram com ênfase sobre os aspectos ambientais, isto é, de preservação e conservação da natureza, do cuidado com a produção e destinação do lixo.

Segundo Franco (2013) a importância de estudar esse tipo de conteúdo viabiliza um maior contato com fatores que envolvem o meio ambiente, a ecologia e manutenção da biodiversidade.

Com relação ao conhecimento sobre as práticas de AFAN, os alunos puderam citar diversas modalidades, por exemplo, caminhada em trilhas, rapel, escalada, tirolesa, paraquedismo, asa delta, canoagem, etc.

Da prática das AFAN pelos alunos, verificamos que a caminhada em trilhas ecológicas foi a mais citada. Essa observação se justifica de acordo com Pereira e Armbrust (2010), por ser a atividade física humana mais simples, quando feita em contato com a natureza, torna-se um esporte barato e acessível a várias faixas etárias.

Sobre os benefícios percebidos pelos alunos através da prática das AFAN estão: a melhora da circulação sanguínea, o fortalecimento dos músculos e ossos, uma maior disposição e a superação de desafios.

Santos (2013) afirma que esse tipo de atividade proporciona diversos benefícios corporais e mentais. Destaca também o desenvolvimento de comportamentos preservacionistas em relação ao meio ambiente.



Do sentido da prática das AFAN para os alunos das duas escolas do município de Palmeira dos Índios é notável uma associação aos aspectos ligados à saúde, a uma experiência nunca sentida, a um grande prazer e bem estar.

De acordo com Coimbra (2006) por meio da prática das AFAN, todas as informações presentes na natureza são assimiladas ou sentidas e não simplesmente contempladas.

Conclusões:

A partir deste, foi possível compreendermos os sentidos atribuídos por esses alunos a prática das Atividades Físicas de Aventura na Natureza, associados aos aspectos ligados a saúde, a uma experiência nunca sentida, a um grande prazer e bem estar.

Todo esse discurso no contexto escolar é novo, assim definições, conceitos e debates melhores surgirão acerca dessa temática tão atrativa e de grande potencial para professores de Educação Física.

Sugere-se que os resultados dessa pesquisa possam alargar a possibilidade de outros professores vivenciarem um novo conteúdo em suas aulas. Bem como, que esse estudo sirva de suporte para pesquisas futuras.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra. CALIXTO, Pedro. PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.** Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

COIMBRA, Daniele Alves. **Atividades físicas de aventura na natureza e possíveis aprendizados.** In: SCHWARTZ, Gisele Maria (org.). Aventuras na natureza: consolidando significados. Jundiá- SP: Fontoura, 2006. p. 159 – 168.

DANTON Gian. **Metodologia da Pesquisa-**, Disponível em: 5 Acessado em: 10 de novembro de 2017.

FRANCO, Laércio Claro P. CAVASINI, Rodrigo. DARIDO, Suraya Cristina. **Práticas Corporais de Aventura.** In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime. DARIDO, Suraya Cristina. OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (org.). Lutas, capoeira e práticas de aventura. Maringá: Eduem, 2014. p. 103 – 135.

FRANCO, Laércio Claro P. **Atividades físicas de aventura na escola.** In: Bernardes, Luciano Andrade (org.). Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física. São Paulo – SP: Phorte, 2013. p. 209 – 226.

PEREIRA, Dimitri Wuo. ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola.** 1. ed. Jundiá, SP: Fontoura, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Gisele Carvalho dos. **Professores de Educação Física frente ao desafio dos esportes de aventura.** In: PEREIRA, Dimitri Wuo (org.). Atividades de Aventura: em busca do conhecimento. 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 67 – 80.

SOUZA, Ramon Luiz C. SOUSA, Vera Solange Pires G. de. **Atividades de aventura na natureza e o ensino da Educação Física em escolas públicas de Belém-PA: possibilidades e desafios.** Disponível em <http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/RAMON_DE_SOUZA.pdf>. Acesso em 03/09/2016.

TAHARA, Alexander Klein. **Fatores de aderência às atividades de aventura.** In: SCHWARTZ, Gisele Maria (org.). Aventuras na natureza: consolidando significados. Jundiá- SP: Fontoura, 2006. p. 113 - 126.



AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS ANTROPOMÉTRICAS DOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAPIRACA-AL

Ronaldo Alexandre de Lima Júnior^{1*}, Ingrid Kelly Alves dos Santos Pinheiro^{2*}, Douglas Henrique Bezerra Santos³

1. Estudante do Curso de Educação Física - UFAL/campus Arapiraca
2. Mestranda em Educação Física, Universidade de Pernambuco (UPE)
3. Orientador e professor do curso de Educação Física da UFAL/campus Arapiraca
*jralexandre17@gmail.com

Resumo:

A antropometria é uma das técnicas mais utilizadas para analisar a estrutura física de indivíduos. Objetivo do trabalho foi avaliar as variáveis antropométricas de escolares (n= 282), de 11 a 14 anos de idade, matriculados no ensino fundamental II nas escolas urbanas de Arapiraca-AL. A partir das medidas de massa corporal total e de estatura pôde-se calcular o Índice de Massa Corporal (IMC); %G foi avaliada pelo método de análise de dobras cutâneas, sendo aferidas as dobras tricipital e subescapular. Foi utilizado o teste ANOVA One-way, seguido do *post hoc* de Bonferroni para múltiplas comparações entre os grupos, já para as variáveis não paramétricas aplicou-se o Kruskal Wallis ($p \leq 0,05$). Através desse processo, constatou-se que nas dobras subescapulares houve um aumento significativo em que as médias dos estágios pré-púbere, púbere e pós-púbere foram, respectivamente, 12,00,14,00,15,00. Assim, nota-se diferenças antropométricas significativas entre os estágios púberes.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II; Antropometria; Estágio Maturacional.

Apoio financeiro: CNPq e FAPEAL.

Introdução:

Um aspecto muito importante no processo de crescimento e desenvolvimento humano é a determinação da composição corporal, pois esse serve como um valioso instrumento para diferenciar e caracterizar populações em seus segmentos específicos e, ainda, para analisar o processo maturacional, entendido aqui como a análise do relacionamento entre a constituição física e a maturação biológica Mortatti e Arruma (2007)

Monteiro e Fernandes Filho (2002) relatam que a antropometria estuda as medidas e dimensões do corpo humano, como por exemplo, peso e altura, diâmetros e comprimentos ósseos, espessuras de dobras cutâneas, perímetros e alguns índices que avaliam o risco de desenvolver doenças. Visto isso, a antropometria é uma importante aliada no diagnóstico nutricional e maturacional de uma determinada amostra como a utilizada nesta pesquisa, pois é possível constatar o aumento significativo de casos de obesidade na faixa etária em questão. Tendo em vista o exposto acima, compreende-se a importância de se enfatizar os esforços e estudos a fim de mapear biologicamente os indivíduos que constituem esta sociedade, de forma que epidemias como a obesidade infantil sejam expostas e tratadas com seriedade pelos indivíduos que constituem tal grupo social.

Metodologia:

No presente estudo, a zona urbana de Arapiraca/AL foi estratificada em cinco regiões geográficas (Centro, Norte, Sul, Leste e Oeste) de acordo com os dados censitários da Prefeitura Municipal de Arapiraca (PMA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As escolas com o maior número de matriculados em cada região foram as escolhidas para o estudo.

A amostra foi composta por escolares do sexo masculino e feminino de duas escolas da rede pública municipal, onde foram incluídos no estudo alunos matriculados no ensino fundamental II, durante o ano letivo de 2016, e que tinham idade entre 11 e 14 anos. Sendo, então, excluídos os alunos que evadiram ou foram transferidos para outra escola, assim como os alunos que se recusaram a participar da pesquisa.

Classificou-se a maturação dos indivíduos através do método sugerido por Medeiros et al (2014) que os classificam a partir de estágios puberais. Para coletar os dados da massa corporal total foi utilizada uma balança Techline BAL-150PA[®], devidamente calibrada e aferida,

cuja precisão é de 100 gramas e a escala com variação a 0 a 150 kg. O indivíduo se posicionou na balança ajustando seus pés cuidadosamente ao meio da balança, mantendo os braços soltos e estendidos.

Logo após, foi utilizado o Estadiômetro Personal Caprice Sanny® para verificar a estatura. A partir das medidas de massa corporal total e de estatura pôde-se calcular o Índice de Massa Corporal (IMC) e, posteriormente, para classificar este índice foi utilizada a classificação proposta por Conde e Monteiro (2006).

Para avaliar o percentual de gordura, foi escolhido o método de análise de dobras cutâneas, sendo aferidas as dobras tricipital e subescapular de acordo com as instruções trazidas por Lohman et al. (1987). A dobra tricipital foi avaliada na face posterior do braço direito, paralelo ao eixo longitudinal, no ponto que compreende a distância média entre o acrômio e o processo do olécrano da ulna. A dobra subescapular teve sua medida executada obliquamente em relação ao eixo longitudinal, seguindo a orientação dos arcos costais, sendo localizada a 2 centímetros abaixo do ângulo inferior da escápula. Foi utilizado um adipômetro da marca Lange (Beta Technology, Santa Cruz, California, USA).

Os dados foram analisados de três formas, inicialmente por normalidade, em que foi utilizado o do teste de Kolmogorov Smirnov com um nível de confiança de ($p < 0,05$). Em seguida, utilizou-se o método ANOVA One-way e o teste post hoc de Bonferroni, com o objetivo de obter as múltiplas comparações entre os grupos, de modo que, para as variáveis não paramétricas, fora utilizado o teste Kruskal Wallis, acompanhado das comparações de pares usando o procedimento de Dunn (1964) com a correção de Bonferroni para as comparações múltiplas. E por último, para analisar as correlações entre o escore da coordenação motora, variáveis antropométricas e de aptidão física, fizemos uso do coeficiente de correlação de Spearman.

Resultados e Discussão:

Se, por um lado, a dinâmica dos diferentes estágios de maturação dos sistemas biológicos é semelhante em todos os indivíduos jovens, por outro podem ocorrer variações individuais significativas em relação à época em que os estágios maturacionais mais avançados são atingidos. Conseqüentemente, torna-se possível distinguir jovens, de mesmo sexo, com maior ou menor grau de maturação que outros de mesma idade cronológica, o que leva a algumas dificuldades quando da necessidade de desenvolver análises mais confiáveis sobre o processo evolutivo das características biológicas antes de o indivíduo alcançar o estágio adulto. (Guedes, 2011).

Tabela 1. Valores descritivos e análise comparativa das variáveis antropométricas da equação de predição, segundo os estágios puberais.

	Pré-púberes (n=53)	Púberes (n=195)	Pós-púberes (n=34)	Valor de p
Idade (anos) ^a	11,66±1,79	13,64±1,03	15,23±0,80	0,01*
Peso (Kg) ^b	36,90 (23,20-67,80)	51,40 (31,00-96,60)	63,95 (45,80-90,60)	0,01#
Estatura (m) ^a	1,45±0,08	1,61±0,08	1,73±0,06	0,01*
IMC (Kg/m ²) ^b	17,44 (12,54-30,13)	19,18 (13,24-41,27)	21,27 (15,85-32,88)	0,01#
ATC (m) ^b	0,71 (0,63-0,81)	0,79 (0,67-0,89)	0,87 (0,80-0,96)	0,01#
AR (cm) ^b	23,00 (20,00-29,50)	26,00 (21,00-31,50)	27,75 (26,00-31,00)	0,01#
AOT (cm) ^a	32,58±3,10	36,36±2,54	38,08±2,22	0,01*
DF (mm) ^b	87,00 (74,00-110,00)	94,00 (78,00-130,50)	98,00 (88,00-113,00)	0,01#
PA (cm) ^b	20,00 (17,00-26,50)	23,00 (17,50-30,00)	25,00 (13,50-28,00)	0,01#
PP (cm) ^b	28,00 (25,00-35,00)	31,50 (21,50-41,50)	35,00 (31,50-38,50)	0,01#
PC (cm) ^a	63,18±7,35	69,22±8,73	72,03±6,99	0,01*

^a Valores apresentados por média e desvio padrão; ^b Valores apresentados por mediana, mínimo e máximo. * Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$ (Anova One-Way). # Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$ (Kruskal Wallis).

Ao analisar os dados expostos na tabela 1, foram encontradas diferenças expressivas de um estágio puberal para o outro corroborando com o exposto por Guedes (2000), que diz que desde o nascimento até a idade adulta, o organismo jovem passa por uma série de estágios, o que implica grau crescente de maturação e caracteriza o processo evolutivo da espécie humana. Visto que a média do peso (Kg) nos pré-púberes foi de 36,90 Kg, nos púberes foi de 51,40Kg, e nos pós-púberes de 63,95Kg. Houve um aumento de mais de 10 kg de um estágio para o outro. A média de estatura foi de 1,45 cm nos pré-púberes, 1,61 cm nos púberes, e nos pós-púberes de 1,73 cm, houve também um aumento considerável nesta variável de acordo com a evolução maturacional do indivíduo.

Em seu estudo, Fernandes, Penha e Braga (2012) apontam a necessidade de maior atenção para a saúde infantil, de modo que a obesidade pode acarretar diversos problemas à saúde da população, além da possibilidade de crianças obesas virem a se tornar adultos obesos e sofrerem cronicamente as consequências da obesidade por toda a vida. Ao mesmo tempo, uma vez que as crianças obesas apresentaram desempenho inferior em relação às crianças eutróficas, pode haver também comprometimento em atividades lúdicas e desportivas.

Durante a puberdade, o ganho estatural anual passa 5,0 a 7,5cm nos meninos, no momento do pico de crescimento, que ocorre em torno de 12 e 14 anos nos sexos feminino e masculino, respectivamente. O número total de centímetros ganhos durante a puberdade é $27,6 \pm 3,6$ cm nos meninos. Isso representa, aproximadamente, 16% da estatura adulta (Silva et al. 2003).

Quadro 1 Valores descritivos e análise comparativa das variáveis de dobras cutâneas em diferentes estágios maturacionais.				
	Pré-púberes	Púberes	Pós-púberes	Valor de p
Dobras cutâneas				
DTR	15,66±4,49	17,24±8,10	15,74±4,88	0,253
DSUB	12,00 (6,00-30,00) ^a	14,00 (7,00-35,00) ^a	15,00 (10,00-27,00) ^a	0,005 [#]
Soma das dobras	27,00 (14,00-54,00)	28,00 (14,00-112,00)	30,00 (18,00-57,00)	0,218

A partir das análises das dobras cutâneas subescapular e tricipital, observou-se algumas peculiaridades acerca de cada estágio puberal. Acerca da dobra tricipital, os indivíduos pré-púbere (15,66) e pós-púbere (15,74) tem uma média semelhante, diferentemente dos indivíduos púberes que apresentaram uma média maior de 17,24. Já nas dobras subescapulares houve um aumento significativo onde as médias dos estágios pré-púbere, púbere e pós-púbere foram respectivamente, 12,00 – 14,00 – 15,00. Conclui-se então que, em relação à dobra tricipital, houve um aumento e depois uma diminuição à medida que o indivíduo avança no seu estado maturacional, já na dobra subescapular foi notado o aumento contínuo da dobra desde o estágio pré-púbere até o púbere.

Diante disso, constata-se que a relação do aumento entre os estágios maturacionais corroboram com os estudos de Ferrari et al (2012) e Minatto et al (2010) que afirmam que o aumento da massa corporal total bem como a estatura e os índices do IMC, ocorrem com a evolução dos estágios maturacionais.

Conclusões:

A análise dos dados permite constatar que a massa corporal, estatura e IMC sofreram gradativos aumentos devido ao avanço da idade e estágios maturacionais. Ainda, pode-se afirmar que, conforme a progressão dos estágios maturacionais, os escolares apresentam um aumento em todas as variáveis verificadas exceto na tricipital, onde foi notado um decréscimo em relação a essa dobra.

Conclui-se então que, do ponto de vista da entidade que define as orientações para a melhora à saúde pública (OMS), de forma que também se encontram respaldados por produções científicas, os resultados dos indivíduos da amostra em questão apresentam em média uma melhora física em relação a evolução dos estágios maturacionais.

Referências bibliográficas

Agência Nacional de Saúde Suplementar (Brasil). Manual técnico para promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar. 4. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: ANS; 2011.



ALVAREZ BR, Pavan AL. **Alturas e Comprimentos**. In: Petroski EL, editor. *Antropometria: Técnicas e Mensurações*. 2. ed. Santa Maria: Pallotti; 2003. p. 31-45.

ANDREASI V et al. **Physical fitness and associations with anthropometric measurements in 7 to 15-year-old school children**. *Jornal de Pediatria*. 2010; 86 (6): 497–502.

ARAUJO S S, De Oliveira A C C. **Aptidão física em escolares de Aracaju**. *Ver Bras Cineantropom Desempenho Hum*. 2008; 10 (3): 271-276.

ARAÚJO, Rafael André, AHÉCIO Kleber Araújo Brito, and Francisco Martins da Silva. **"O papel da educação física escolar diante da epidemia da obesidade em crianças e adolescentes."** *Educação Física em Revista* 4.2 (2010)

BARROS S S H et al. **Prevalência de baixo nível de atividade física em crianças pré-escolares**. *Rev. Brasileira de Cineantropometria e desempenho humano*. 2012; 14 (4): 390-400.

CONDE W L, MONTEIRO C A. **Body mass index cutoff points for evaluation of nutritional status in Brazilian children and adolescents**. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro. 2006;

DUNCAN, Scott, et al. **"Modifiable risk factors for overweight and obesity in children and adolescents from São Paulo, Brazil."** *BMC Public Health* 11.1 (2011): 585.

FERNANDES M, PENHA D S, BRAGA F A. **Obesidade infantil em crianças da rede pública de ensino: prevalência e consequências para flexibilidade, força explosiva e velocidade**. *Revista Educação Física*. 2012.

FERRARI, Gerson Luis de M., et al. **"Influência da maturação sexual na aptidão física de escolares do município de Ilhabela-um estudo longitudinal."** *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde* 13.3 (2012): 141-148.

GUEDES. D. P. **Crescimento e desenvolvimento aplicado à Educação Física e ao esporte**. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.25, p.127-40, dez. 2011.

MALINA, R. M; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação**. São Paulo: Roca, 2002.

MEDEIROS, Radamés Maciel Vitor et al. **Contribuição das características antropométricas na predição dos estádios de maturação puberal de jovens do sexo masculino**. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 32, n. 3, p. 229-235, 2014.

MINATTO, Giseli et al. **Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: influências na flexibilidade**. *Rev bras cineantropom desempenho hum*, v. 12, n. 3, p. 151-8, 2010.

MINATTO, Giseli, et al. **"Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: influências na flexibilidade."** *Rev bras cineantropom desempenho hum* 12.3 (2010): 151-8.

MONTEIRO A B, Fernandes Filho J. **Análise da composição corporal: uma revisão de métodos**. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*. 2002;

MORTATTI, Arnaldo Luís; ARRUDA, Miguel de. **Análise do efeito do treinamento e da maturação sexual sobre o somatotipo de jovens futebolistas**. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, v. 9, n. 1, p. 84-91, 2007.

PASQUARELLI, Bruno Natale et al. **Estágio de maturação sexual e excesso de peso corporal em escolares do município de São José dos Campos, SP**. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, v. 12, n. 5, p. 338-344, 2010.

PEREIRA, D. W. **Slackline: vivências acadêmicas na Educação Física**. *Motrivivência*. Florianópolis, ano 25, n. 41, p. 223-233, dez. 2013.

SILVA, Ana Cláudia et al. **Crescimento em meninos e meninas com puberdade precoce**. *Arq. bras. endocrinol. metab*, v. 47, n. 4, p. 422-431, 2003.



AVALIAÇÃO PROCESSUAL E FORMATIVA DO EDUCANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Paula R. dos Santos¹, Luanna Priscila Ribeiro Matias Correia², Isailda N. S. de Araújo³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*ana.ramos@cedu.ufal.br

Resumo:

A educação como um todo, sempre foi e será um tema complexo a ser avaliado e discutido. Nesta pesquisa abordamos um breve relato do processo pedagógico em sua prática na escola avaliada, tal processo foi composto por observações presenciais em sala de aula, com intuito de analisar os métodos pedagógicos, a prática avaliativa dos alunos, entre outras questões. A respectiva análise teve como objetivo verificar se há na escola, legitimamente uma avaliação formativa e significativa, com os discentes do 4º ano do ensino fundamental I, localizada na rua Dr. Luiz de Barros, no bairro do Vergel em Maceió-AL, na qual, promoveu potencialmente uma discussão sobre: o quê avaliar, de que forma avaliar, quando avaliar e porquê avaliar?

Palavras-chave: Educação; Didática; Aprendizagem.

Introdução:

O presente trabalho é fruto da observação contínua dos aspectos avaliativos desenvolvidos no cotidiano de uma sala de aula, buscou-se analisar e reconhecer a ação pedagógica presente nas práticas de avaliação utilizadas na sala de aula pela professora "X", verificando o desenvolvimento escolar dos educandos durante o processo avaliativo empregado, identificando a construção da autonomia individual e da participação coletiva dos estudantes e de que forma se efetivam. A pesquisa foi realizada na classe do 4º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública pertencente a rede estadual de ensino do Estado de Alagoas, na qual, as observações na sala de aula ocorreram no período compreendido entre os dias 15 de março e 05 de abril de 2018.

Metodologia:

- Observações na sala de aula;
- Entrevista com a gestora e a professora X;
- Análise documental.

Resultados e Discussão:

Para a realização desse trabalho estivemos presente em vários momentos na escola; na sala de aula em observação em seu diverso aspecto, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; mantivemos contato com a gestão escolar; analisamos diversos elementos pedagógicos, como livro didático, literatura infantil ofertada às crianças, projetos realizados pelos alunos, produção textual construída pelas crianças, realizamos entrevistas de áudio com a professora sobre a didática, o currículo, e a avaliação.

Em sala de aula percebemos a ação docente da seguinte forma: Utilização do método dialógico, sempre interrogando os alunos para que se posicionem e participem da aula; explora bem o livro didático, o qual é utilizado tanto em sala de aula, quanto para as atividades de casa, analisando não só os textos, mas também as imagens; faz uso de data show na apresentação de alguns vídeos referente ao conteúdo estudado, ao abordar novo conteúdo a docente x relembra o que foi estudando anteriormente, para em seguida apresentar o novo conteúdo, facilitando o entendimento dos alunos e fazendo com que os mesmos percebam a ligação de determinado assunto com outro, promovendo a interação entre as disciplinas curriculares. Dessa forma, identificamos uma avaliação processual, acompanhada continuamente pela docente, permitindo a análise individual e coletiva do nível de aprendizagem adquirido pelos educandos.

A construção de contratos entre a professora “X” e os alunos, representa o comprometimento dos educandos consigo mesmo, esses postulados ficam registrados através de informativos em forma de cartazes. Esses contratos estipulam regras de convivência, que foram no início do ano letivo, previamente acordados entre os alunos e a professora, essas regras estimulam os alunos a serem responsáveis pela organização e conservação do ambiente da sala de aula, geram responsabilidades individuais e coletivas, constrói a autonomia na criança, de forma democrática, todos participam das atividades diárias e necessárias ao bom andamento da aula.

Abaixo listamos as ações pedagógicas, presentes na didática desenvolvida pela docente “X”, que permite uma avaliação processual:

Combinado: evitar conversas paralelas; manter a sala limpa e organizada; não sair da sala sem permissão; respeitar colegas e professores; levantar a mão quando quiser falar; fazer as atividades com capricho.

Mural, palavras Sábias: obrigado. Bom dia. Desculpe, por favor.

Conclusões:

Concluimos que a avaliação formativa é apresentada e analisada como uma proposta coerente e necessária para uma aprendizagem significativa, na qual, o aluno seja referenciado. Para chegarmos a essa afirmação, não podemos desconsiderar os enfretamentos e problematizações que envolvem a avaliação formativa, a saber: O professor, e a desvalorização profissional atuante, com o aumento das exigências sobre seu trabalho, no aspecto quantitativo e qualitativo, a responsabilidade que recai sobre o professor pelo fracasso escolar, a expansão do ensino que sobrecarrega o professor, quanto aos compromissos em sala de aula e as atividades necessárias para acompanhar as exigências do mercado que galopa em termos tecnológicos, definindo novos modelos de práticas de ensino, exigindo do docente atualização constante, sem proporcionar condições de aprendizagens.

Encontramos nas práticas avaliativas da professora “X”, a atenção voltada para uma aprendizagem significativa e plural, na qual o educando desenvolve sua autonomia através das diversas atividades propostas, recheadas de representatividade em seu contexto sócio-cultural, A avaliação contínua realizada na sala de aula, valoriza os diversos aspectos da aprendizagem do educando, considerando o saber já adquirido e intervindo gradualmente para o desenvolvimento e aquisição de novas habilidades formativas.

Diante das precárias condições de trabalho, oferecidas pelo sistema escolar público, o qual se preocupa com o ensino do aluno e não com o processo da educação visando uma aprendizagem progressiva, com uma formação significativa e plural, a escola pública não possui autonomia para promover sua avaliação, a avaliação está externa à realidade escolar, possuindo um mecanismo homogêneo para cuidar das diferenças e desigualdades de forma igualitária, impulsionando o professor a desenvolver uma avaliação fundamentada no autoritarismo, na meritocracia e na visão positivista mantida pelo Estado avaliador.

A escola visitada supera esses fatores condicionantes e desenvolve uma perspectiva de uma educação democrática, considerando todos os atores escolares como educadores, todo espaço da escola como um espaço educativo, todos os acontecimentos que envolvem o coletivo, como situações histórico-sócio-cultural rica de aprendizagens, esses elementos trabalhados de forma integrada, proporcionam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma avaliação processual, continuada e permanente, permitindo que o resultado apontado pela nota, tenha significados e representatividade na vida escolar do educando, do professor e da escola. O desenvolvimento da avaliação formativa, proporciona ao professor a observação si mesmo, da sua ação pedagógica, incluindo a observação do entorno da sala de aula, compreendendo os fatores políticos e sociais nos quais, a escola, os alunos e a comunidade estão inseridas. As práticas avaliativas realizadas pela professora “X” contempla essa perspectiva e visa a formação plural e ampla dos educandos.

Referências bibliográficas

ESTEBAN, MARIA TEREZA, In: **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar**. Rio de Janeiro, RJ, DP&A Editora; 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2000, Editora Paz e terra.



HADJI, C – **Avaliação Desmistificada**, Tradução: Patrícia C. Ramos, Porto Alegre; Artmed, 2001.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS, In: **Avaliação da Aprendizagem** – Componentes do ato pedagógico, Editora Cortez, 2011, São Paulo – SP.

LUIS, SUZANA MARIA BARRIOS, In: **Um (com)texto de reflexão acerca das práticas de escrita das professoras sobre a avaliação**. Escrevendo a avaliação a escrita de diários como exercício avaliativo – Tese de Doutorado – UFMG, 2007.

SILVA, JANSSEN F; HOFFMANN, JUSSARA & ESTEBAN, M. TERESA (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas do currículo**. 5ª Edição. Porto Alegre, 2006.

SOBRINHO, JOSÉ DIAS, In: **O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

WERLE, FLÁVIA OBINO CORRÊA, In: **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio, Rio de Janeiro, RJ v.19. n. 73, p. 769-792, out/dez.2011.



CLUBE DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

João Paulo H. de Assis¹, Lígia dos S. Ferreira²

1. Mestrando do PROFLETRAS, Faculdade de Letras - UFAL

2. Orientadora e professora da Faculdade de Letras - UFAL

*joapaulo.hassis@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho é fruto de uma experiência de leitura literária aplicada em uma sala de aula de Ensino Fundamental Maior na cidade de Arapiraca, interior do estado de Alagoas. Ao observar a carência de grande parte dos alunos no que diz respeito à vivência literária na escola ou fora dela, sentimos a necessidade de estimulá-la com o objetivo de torná-la uma prática enriquecedora e constante, capaz de oportunizar o crescimento intelectual dos alunos. Para isso, a metodologia utilizada envolveu conversas em sala de aula, pesquisas e oficinas de leitura literária a fim de apontar a leitura literária como uma atividade que deveria ser rotineira. Ao final, percebemos o quão importantes foram os momentos destinados à leitura literária, uma vez que os alunos perceberam que ela não era uma prática distante da realidade deles, uma vez que, em alguns lares, ela já era praticada. Além disso, o contato com diversos gêneros literários oportunizou aos alunos outras vivências possíveis.

Palavras-chaves: Literatura; Texto literário; Sala de aula.

Introdução:

O presente trabalho leva a refletir acerca do ensino de Literatura na escola, partindo de uma experiência literária em uma turma de ensino fundamental maior. Para tal, os estudos de Cândido (2004), Soares (2001), Dalvi, de Rezende e Jover-Faleiros (2013), Cosson (2006) e Zilberman (1984) foram essenciais, pois eles refletem sobre a importância do estudo da Literatura na escola e para a escola.

As discussões iniciais acerca do assunto foram levantadas no curso de Mestrado em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal de Alagoas, nas aulas da disciplina *Leitura do texto literário*, ministradas pela Professora Doutora Lígia dos Santos Ferreira. Aqui, apresentamos a concepção de Literatura como um objeto de contemplação estética, que parte do imaginário humano.

Nas palavras de Antônio Cândido (1995), literatura compreende:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações (p. 176).

Assim, a literatura ou o texto literário tem a capacidade de confirmar ou negar algo, propondo soluções, denunciando e criando meios de prática cultural, num universo paralelo ao real. No entanto, por muitas vezes, ela é abandonada das salas de aula de Língua Portuguesa em virtude de uma preferência dos professores de língua materna em discutir as regras da Gramática Normativa, limitando, dessa forma, o saber cultural dos alunos. Outro fator para o descaso das práticas literárias reside no fato de que grande parte dos livros didáticos trabalha numa perspectiva unilateral de gêneros textuais.

Nesse sentido, há a necessidade de reavivar as práticas de leitura literária em sala de aula. Não basta o limitado contato com tais textos ao livro didático – fragmentados e direcionados para um conteúdo gramatical ou ortográfico. Há de se reconhecer a literatura como uma fonte de alimento, como bem disse Antônio Cândido (1995), incluindo a literatura como um bem que não pode ser negado a ninguém.

Metodologia:

Este trabalho foi realizado numa sala de aula de 6º ano de uma escola de zona rural, localizada na cidade de Arapiraca, interior do estado de Alagoas. Os alunos participantes têm idade entre 11 e 12 anos de idade.

Em conversas informais em sala de aula, percebemos que os alunos não apresentavam um bom conhecimento de textos literários, mostrando-se indiferentes em relação a eles, não sabendo caracterizar seus benefícios, enquanto estudantes e enquanto seres humanos. Dessa forma, surgiu a ideia de criarmos um Clube da Leitura, a fim de instigar a prática de leitura literária entre eles, partindo de suas realidades e expandindo-a ao passo que as leituras iriam sendo realizadas.

A ideia de criar esse projeto partiu de uma discussão acerca das várias leituras possíveis que realizamos ao longo de nossas vidas. Ao realizarmos a correção de um exercício que envolvia o texto *Convite*, de José Paulo Paes, aproveitei a oportunidade para indagar os alunos se na casa deles havia livros literários, de qualquer gênero, se os pais liam, se eles liam esses livros, como era o conhecimento de texto e leitura que eles apresentavam.

Essas questões serviram como exercício de casa, como forma de pesquisa. Os objetivos específicos foram agrupados da seguinte forma:

- Realizar levantamento das obras literárias existentes em casa ou na casa de parentes próximos;
- Catalogar as obras levantadas;
- Criar calendário de discussão das obras / textos literários;
- Criar ficha de empréstimo dos livros e termo de compromisso com o livro;
- Realizar discussões a respeito das obras catalogadas, emprestadas e lidas;
- Realizar encontros a fim de discutir a experiência leitora dos alunos;
- Criar releituras das obras lidas.



Imagem 1: Turma de 6º Ano participante do Clube de Leitura

Dessa maneira, os alunos precisam conhecer o acervo cultural e literário existente em suas próprias casas. A atividade envolvia coletar todo e qualquer texto, desde que pertencesse ao ambiente literário. Alguns alunos não conseguiram levar nenhuma obra literária, afirmando que os únicos livros que havia em casa eram os de estudo mesmo, os próprios livros didáticos ou dos irmãos. Interessante perceber que uma aluna levou um verdadeiro compêndio de obras em cordel. Assim, parte das aulas envolveram a definição daquele texto que pode ser considerado literário ou não. Nesse momento, alguns dos alunos retrocederam em sua fala e disseram que havia sim “essas revistinhas”, mas que achavam que não eram textos literários.

Apesar da escola possuir uma biblioteca, preferi não envolver os livros existentes lá. Primeiro por que o espaço destinado à biblioteca é muito pequeno – não caberia toda a turma. E segundo por que a ideia era fazer com que os alunos percebessem que a literatura não está presa às paredes ou muros da escola, mas que ela existe em nossa realidade cotidiana. Em outros momentos de leitura em sala de aula, busco fazer uso das obras literárias existentes lá, principalmente, livros de contos para a escola, que despertam um pouco de interesse por parte dos alunos.



Resultados e Discussão:

Muitas vezes, por serem apresentados em desarticulação com o mundo da vida, segundo Dalvi (2013), o acesso aos textos literários torna-se distante e impossível de acontecer. No entanto, ao perceber que eles não fazem parte de um universo distante de suas realidades, os alunos sentiram-se mais atraídos por eles, uma vez que as discussões giravam em torno do mundo que eles reconheciam como seu.

Assim, como um dos objetivos do projeto era incentivar a leitura de textos literários não apenas na escola, mas na vida de cada um deles, fez-se necessário que eles compreendessem que a literatura é parte da vida, em referência ao discurso de Antônio Cândido (1995), no *Direito à Literatura*.

Com isso, José Morais (1996) afirma que a leitura está diretamente ligada a um padrão de vida que o leitor conduz. Os livros não são apenas encontrados nas bibliotecas. Eles estão presentes em todos os lugares e cabe a escola a indicar os caminhos para chegar até eles dentro do círculo social.

Quando o ensino de língua não cumpre seu papel de transformar um ser passivo em ativo, dentro da sociedade, que se torna cada vez mais seletiva e exigente, deixa brechas que apontam como resultado a formação de repetidores de opiniões, muitas vezes, absurdas.

Vale lembrar que o Projeto ainda está em andamento. A fase que nos encontramos é a do desenvolvimento das oficinas de leitura de textos literários catalogados pelos alunos. Para aqueles alunos que não apresentaram nenhum livro, a ideia de empréstimo e assinatura do termo de compromisso com o cuidado com o livro é válida. A avaliação consiste, portanto, nas leituras que são realizadas em casa e o posterior aprimoramento e aprofundamento das discussões em sala de aula.

Conclusões:

Como o projeto ainda está em andamento, as conclusões que temos aqui são apenas parciais, mas já importantíssimas para compreender a Literatura como um direito de todos, segundo Cândido (1995). De fato, a capacidade ela tem de ser uma fonte de inspiração, reflexão, aquisição do saber e compreensão da complexidade humana está sendo alcançada, mesmo a curtos passos.

Nesse sentido, o reconhecimento da literatura como um objeto de contemplação a partir das experiências humanas é condição mister para que ela esteja nas salas de aula de língua materna, num constante estudo e trabalho de reflexões, leitura por deleite e troca de experiências, visto que, segundo Zilberman (1982), toda “ação de ler caracteriza toda a relação racional, entre o indivíduo e o mundo que o cerca”.

Dessa maneira, o que deve ser exercido nas aulas de língua portuguesa devem ser principalmente as habilidades de compreensão de texto, ou seja, a decifração de todas as leituras possíveis.

Referências bibliográficas

BENCINI, Roberta. **Todas as leituras**. Nova Escola. Abril, ano XXI, nº. 194, agosto de 2006.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto (2005). **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAIS, José. Tradução de Álvaro Lorencini. **A Arte de Ler**. São Paulo, Unesp, 1996.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Série Novas Perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.



COMPETÊNCIA MOTORA EM DIFERENTES ESTÁGIOS MATURACIONAIS NOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAPIRACA-AL

Jully Rossana Oliveira Barbosa^{1*}, Douglas Henrique Bezerra Santos², Arnaldo Tenório da Cunha Júnior³

1. Estudante do Curso de Educação Física – UFAL/campus Arapiraca
 2. Professor do Curso de Educação Física da UFAL/campus Arapiraca
 3. Orientador e professor do Curso de Educação Física da UFAL/campus Arapiraca
- *jully.rossana@gmail.com

Resumo:

O estudo teve objetivo classificar o nível de coordenação motora de escolares em diferentes estágios maturacionais. A amostra foi de 282 meninos com idades de 10 a 14 anos matriculados no ensino fundamental II, da rede municipal urbana de Arapiraca/AL. Na classificação da coordenação motora foi utilizado o teste KTK e na identificação da maturação púbere utilizou-se a equação preditiva de Medeiros. Observa-se que os escolares avaliados apresentaram no QM, um crescente nas médias, e uma constante nos valores relativos ao desvio padrão. As provas SAM, TRL e no escore geral do QM, houve diferenças significativas de acordo com o status maturacional. No entanto, as provas STL e EQR não apresentaram diferenças tão consideráveis. Conclui-se que com avançar dos estágios maturacionais surge uma melhoria nos resultados, o que fica claro através de um crescente nas quatro provas individuais do teste KTK, assim como no somatório das provas.

Autorização legal: O Certificado de Apreciação para Aceitação Ética (CAAE) é o de número: 50352015.9.0000.5013, e o número do parecer é o 1.350.433.

Palavras-chave: Estudantes; Coordenação motora; Maturação biológica.

Apoio financeiro: CNPq e FAPEAL.

Introdução:

A temática coordenação motora é de grande relevância, principalmente durante a fase de crescimento do indivíduo (DEUS et al., 2008), pois as experiências motoras devem permear a vida das crianças desde muito cedo, em seu cotidiano. Ressalta-se que a qualidade e a quantidade de vivências motoras proporcionam à criança possibilidades de aprendizagens cada vez mais complexas (FERNANDES et al., 2017). Para autores como Lopes (2011) e Luz et al. (2015) deve-se ter atenção sobre o nível de desenvolvimento da coordenação motora, pois esta variável está associada a um desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Para Meinel (1984) a coordenação motora entende-se como a harmonização de processos no ato do movimento no que diz respeito ao objetivo que se pretende atingir. Segundo Lopes (2003) idem Kiphard e Shilling (1970), a coordenação motora é resultado da interação harmoniosa e de movimento limpo do sistema músculo-esquelético, sistema nervoso e sistema sensorial que em sua gênese traz a intenção de realizar a ação muscular de forma precisa, equilibrada, com rápidas reações. Para o movimento é necessário força, amplitude e velocidade, além de ativação do grupamento muscular que venha garantir a precisão que é necessária para a ação e a capacidade de agir *rapidamente* entre tensão e relaxamento muscular.

A observação do status maturacional de crianças e adolescentes é de grande importância para os profissionais que trabalham com este público (LINHARES, COSTA E FILHO 2015). De acordo com Ré (2011) ao atingir o estado púbere são dadas notórias e diversificadas mudanças morfológicas e funcionais que interferem no desempenho motor, consoante com esse processo ocorre o amadurecimento dos órgãos sexuais, além de alterações na composição corporal e distinções claras entre gêneros.

A pesquisa justifica-se em âmbito científico, pois esse estudo traz novas informações, a fim de trazer melhorias e desenvolvimento das crianças e vem a colaborar com a área de educação física e atividade física.

Diante do exposto, considerando que a coordenação motora e a maturação biológica são de grande relevância e fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo o

presente trabalho tem como objetivo classificar a coordenação motora dos escolares dentro dos diferentes estágios maturacionais.

Metodologia:

A amostra foi composta por alunos da cidade de Arapiraca-AL pertencentes à rede de ensino municipal. Fizeram parte do estudo 282 meninos com idades entre 11 e 14 anos e para avaliar a coordenação motora foi utilizado o teste KTK (*Körperkoordinationstest Für Kinder*).

As provas no KTK são saltos monopodais (SAM) no qual são postas placas de forma empilhada, criando um obstáculo com 50 cm de largura e de altura ajustáveis, neste caso, inicia com 35cm.

A tarefa transposição lateral (TRL) testa a estruturação espaço-temporal e a lateralidade do aluno que deve deslocar-se para a direita sobre uma placa posta por ele no chão que rapidamente locomove-se para esta placa, e pega a placa anterior para realizar o mesmo processo fazendo com que o examinado se desloque lateralmente de forma ritmada.

A marcha em equilíbrio elevado à retaguarda (EQR) consiste em averiguar o equilíbrio dinâmico. O participante caminha sobre uma superfície fina na posição de retaguarda e deve caminhar com até oito passos sem pisar sobre o chão ou ter alguma espécie de auxílio externo.

A prova de saltos laterais (STL) consiste em saltar o maior número de vezes, a um lado e outro da régua divisória, durante 15 segundos, sem parar. Os saltos devem ser executados com os pés juntos, sendo o objetivo dessa prova analisar a velocidade em saltos alternados.

O resultado final do teste é obtido através do quociente motor (QM), que consiste na soma do resultado de cada sub-teste. O QM permite classificar a criança nos seguintes níveis coordenativos: perturbações da coordenação, insuficiência coordenativa, coordenação normal, coordenação boa, coordenação muito boa. Calcula-se através da soma dos resultados de cada prova gerando assim a classificação.

Para identificar a maturação puberal foi utilizada a equação preditiva para avaliação da maturação púbere, validada por Medeiro et al. (2012), em crianças e adolescentes do sexo masculino com idades entre 8 a 18 anos. Foram selecionadas sete medidas antropométricas para compor a equação de predição: Altura Tronco – Cefálica (ATC), Diâmetro Biepifísio Femoral (DF), Altura Óssea Radial (AR), Altura Óssea Tibial (AOT), Perimetria de Pescoço (PP) Perimetria de Antebraço (PA) Perimetria de Cintura (PC). Todas as medidas foram aferidas com adipômetro da marca *Lange (Beta Technology, Santa Cruz California, USA.)* e fita antropométrica SANNY (0,1mm). Utilizando-se destas medidas e através do protocolo de Medeiros et. al. (2012), os escolares foram divididos em três grupos: pré-púbere (estágio I), púbere (estágio II, III, IV), pós-púbere (estágio V).

Foi realizado o teste de normalidade dos dados, a seguir, as variáveis paramétricas foram descritas através da média e desvio padrão, e as não paramétricas por mediana, mínimo e máximo. Foi realizado teste ANOVA One-way, seguido do *post hoc* de Bonferroni para múltiplas comparações entre os grupos, já para as variáveis não paramétricas aplicou-se o Kruskal Wallis.

Resultados e Discussão:

Os resultados das tarefas motoras do KTK foram apresentados de acordo os estágios puberais, sendo que para as variáveis SAM ($p=0,002$), STL ($p=0,017$), TRL ($p=0,001$) e score total do QM ($p=0,002$) foram verificadas diferenças significativas como pode ser visto na Tabela 1.

Observa-se que os escolares avaliados e alocados nas categorias pré-púberes, púberes e pós-púberes apresentaram no somatório das provas relacionadas ao Quociente Motor um crescente nas médias, onde os indivíduos pré-púberes resultam em $X= 179,00$; pós-púberes $X= 187,00$ e pós-púberes $205,00$. Além de uma constante nos valores relativos ao desvio padrão em todos os estágios ($dp = 34,00$).

Nas tarefas SAM, TRL e o score geral do QM, houve diferença significativa, de acordo com o desenvolvimento puberal. No entanto, no STL as diferenças se apresentaram unicamente entre os pré-púberes e pós-púberes. No EQR, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa.

Tabela 1: Resultados das tarefas motoras do teste KTK em diferentes estágios da maturação púbere.

Tarefas	Pré-púberes	Púberes	Pós-púberes	p
Tarefa 1 - EQR	52,00±11,00	52,00±13,00	55,00±12,00	0,480
Tarefa 2 - SAM	54,00 (11,00-72,00)a	60,00 (18,00-76,00)b	66,00 (6,00-72,00)a,b	0,002#
Tarefa 3 - STL	54,00±14,00a	57,00±14,00	63,00±14,00a	0,017*
Tarefa 4 - TRL	19,00±4,00a	21,00±4,00a,b	24,00±5,00a,b	0,001*
QM total	179,00±34,00a	187,00±34,00a,b	205,00±34,00a,b	0,002*

A Diferença significativa entre (Pré-púberes e Púberes; Pré-púberes e pós-púberes); b Diferença significativa entre (Púberes e pós-púberes). * Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$ (Anova One-Way). # Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$ (Kruskal Wallis).

Segundo Ré et al. (2005), os indicadores de crescimento interferem de forma favorável aos resultados nos testes motores. Em um estudo realizado no Peru, Valdívía (2008) teve como resultado obtido por escolares de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias das provas da bateria de testes KTK ficou claro o incremento dos valores médios nas tarefas ao longo dos estágios em ambos os sexos. Nas provas EQR e SAM, os valores do desvio padrão em torno dos valores médio refletem a existência de uma variabilidade interindividual em ambos os sexos. A grandeza do desvio padrão que se deu na prova TRL foi baixa, o que indica uma certa similaridade dos resultados individuais em volta dos valores médios.

Em Portugal foi realizada uma pesquisa de cunho longitudinal com duração de quatro anos, por Deus et al. (2010), com pessoas de ambos os sexos e foi observado um incremento significativo dos valores médios de todas as provas constituintes da bateria KTK, ficou então à mostra um evidente crescimento da variabilidade interindividual em termos coordenativos. Nos quatro testes da bateria KTK, em ambos os sexos e tal como esperado, percebe-se um incremento dos valores médios ao longo da idade ($p < 0,001$). A magnitude do desvio-padrão, que indica a variação dos valores individuais em torno da média, revela diferenças interindividuais marcantes em cada teste, sobretudo nos testes EQR, SAM e STL. O teste TRL é o que apresenta menor variação nos valores em ambos os sexos.

No estudo de Medeiros et al. (2012) foram selecionadas 68 jovens de sexo masculino e em fase púbere, para definir a fase maturacional no qual foram agrupados por estágios da maturação sexual (p1, p2, p3, p4) em que os mesmos se encontravam foi selecionado o método de Tanner (1991), através da autoavaliação. Além disso, foi aplicada a bateria de testes KTK. Através disso, conclui-se que o estirão voltado para a puberdade ocorreu entre os estágios p3 e p4, não influenciando no nível de coordenação motora dos escolares.

Saker (2012), em sua dissertação, ressalta que quanto maior a classificação do estágio púbere melhor foi o resultado do coeficiente motor encontrado nos estudantes. Alguns estudos como o de Araújo et. al. (2016) e Santos (2016), apontam a influência positiva da maturação biológica sobre o fator de coordenação motora, principalmente em estágios púberes mais avançados.

Conclusões:

Com base nos resultados apresentados pode-se concluir que houve um aumento nos valores médios do QM do teste KTK em relação a elevação dos estágios puberes, ou seja, o processo de maturação biológica influenciou diretamente nos resultados de coordenação motora.

Os resultados específicos em cada tarefa do KTK apontam em quais âmbitos ocorreram melhoras, sendo que nas tarefas Saltos Monopedais (SAM), Transposição Lateral (TRL) e no score geral do QM ocorreram diferenças significativas, seguidas por Saltos Laterais (STL) na qual as diferenças se apresentaram unicamente entre os pré-púberes e pós-púberes. No EQR, não foram encontradas relativas diferenças entre os estágios púberes.

Pode-se constatar nesta pesquisa a existência de um avanço no QM a partir da fase púbere, fato que pode indicar que esta seja uma fase propícia para iniciar atividades que estimulem um melhor desempenho motor.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, J. P. F. et al. COMPORTAMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA DE ESCOLARES EM DIFERENTES ESTÁGIOS MATORACIONAIS. In: **Congresso Internacional de Atividade Física, Nutrição e Saúde**. 2016.
- DEUS, A. et al. Coordenação motora: Estudo de *tracking* em crianças dos 6 aos 10 anos da região autónoma dos Açores, Portugal. **Revista brasileira de cineantropometria & desempenho humano** 10(3):215-222, 2008.
- DEUS, A. et al. Modelação longitudinal dos níveis de coordenação motora de crianças dos seis aos 10 anos de idade da Região Autónoma dos Açores, Portugal. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**. 24 (2): 259-73, 2010.
- FERNANDES, P. S.; MOURA, S. S.; SILVA, S. A.. Coordenação motora de escolares do ensino fundamental: influência de um programa de intervenção. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 2842, 2017.
- LINHARES, V R.; COSTA, B M.; FERNANDES FILHO, J. A influência do desenvolvimento sexual sobre as qualidades físicas básicas de meninos adolescentes. **Revista de Salud Pública**, v. 17, p. 489-499, 2015.
- LOPES, O. L. O. et al. Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 13 (1): 15-21, 2011.
- LOPES, V.P. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, vol. 3, nº 1 [47-60], 2003.
- LUZ, L. G. O. et al. Associação entre IMC e teste de coordenação corporal para crianças (KTK). Uma meta-análise. **Rev. Bras. De Med do Esporte**. 21(3), 2015.
- MEDEIROS, J. A. et al. Crescimento e coordenação motora de escolares em diferentes estágios maturacionais no semi-árido nordestino. **EFDeportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires. 17 (174), 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd174/coordenacao-motora-de-escolares-no-semi-arido-nordestino.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2016.
- Meinel K. **Motricidade I: teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1984.
- RÉ, A. H. N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. **Motricidade**, v. 7, n. 3, p. 55-67, 2011.
- RÉ, A. H. N. et al. Relações entre crescimento, desempenho motor, maturação biológica e idade cronológica em jovens do sexo masculino. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 19 (2): 153-162, 2005
- SAKER, A. **Coordenação corporal, maturação biológica e atividades praticadas nos tempos livres em crianças do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em educação física) – Universidade Trás-Os-montes e Auto Douro Vila Real. Vila Real, 2012.
- SANTOS, D. H. B. **Comportamento da coordenação motora e da aptidão física em escolares de diferentes estágios de maturação puberal**. Universidade do estado do Rio Grande do Norte faculdade de enfermagem programa de pós-graduação em saúde e sociedade mestrado acadêmico em saúde e sociedade. Mossoró-RN, 2016.
- Tanner J M. Growth at adolescence. Oxford: Blackwell Scientific. In: Malina RM, Bouchard C. Growth, maturation, and physical activity. Champaign: Human Kinetics Books; 1991.
- Valdivia A B. et al. Prontitud coordinativa: perfiles multivariados en función de la edad, sexo y estatus socio-económico. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8, n. 1, p. 34-46, 2008.



COMPOSTAGEM – UMA ALTERNATIVA PARA O LIXO ORGÂNICO NA ESCOLA

Cristiane de Castro Laranjeira Rocha^{1*}, Luiz Arthur Lisboa Cirilo Torres², Paulo Henrique Silva Veloso Costa³

1. Chefe de Rede da 2ª Gerência Regional de Educação do Estado de Alagoas e professora da Escola Conceição Lyra – SEDUC/AL
2. Estudante de Nível Fundamental II, Escola Conceição Lyra
3. Estudante de Nível Fundamental II, Escola Conceição Lyra
*ccloch@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo informar e demonstrar a comunidade local que os resíduos produzidos no dia a dia podem ser reutilizados de forma benéfica para todos através da compostagem, produzindo assim, adubo orgânico, evitando a poluição, promovendo reciclagem, gerando renda e divulgando a sustentabilidade. A confecção da composteira foi realizada com recipientes reutilizados. A mesma foi montada e abastecida com resíduos orgânicos e minhocas. O trabalho foi desenvolvido por alunos de Ensino Fundamental da Escola Conceição Lyra, localizada na zona rural de São Miguel dos Campos, com auxílio da professora de Ciências. Nesta fase, os alunos montaram, abasteceram e produziram material orgânico através de compostagem. O material produzido foi utilizado na adubação da horta da escola. Através dessas atividades foi possível refletir sobre a importância das ações sustentáveis, possibilitando uma interação e equilíbrio com o meio ambiente e a qualidade de vida na comunidade local.

Palavras-Chave: Reutilização; Reciclagem; Sustentabilidade.

Introdução:

A questão ambiental é um tema muito importante e que precisa ser discutido em toda extensão da sociedade. O acúmulo do lixo nas cidades é, sem dúvida, um dos grandes problemas ambientais da atualidade. A escola, por ser um ambiente que oferece conhecimento e forma opiniões, deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar o problema do lixo através do desenvolvimento de atividades que possibilitem a reflexão e discussões do papel de cada indivíduo na sua comunidade e na preservação do ambiente em que se vive, gerando assim questionamentos sobre consumo e seus impactos ambientais.

As diversas atividades humanas produzem resíduos sólidos orgânicos (considerados lixos) que são os materiais que se decompõem, como restos de alimentos, papéis, madeira, fibras naturais entre outros. Esse lixo é, na maioria, material reaproveitável: de 35% a 40% do que se descarta diariamente são materiais recicláveis (jornais e revistas, latas e sucatas metálicas, garrafas e copos de vidro, embalagens e utensílios de plásticos); mais de 50% são matérias orgânicas (restos de alimentos, por exemplo) que poderiam ser transformadas em adubo através da compostagem (M. M. M. Alencar, 2005).

A compostagem é o processo biológico de valorização da matéria orgânica, seja ela de origem urbana, doméstica, industrial, agrícola ou florestal. Trata-se de um processo natural em que as minhocas e microorganismos, como fungos e bactérias, são responsáveis pela degradação de matéria orgânica (CAMPBELL, 2005). A técnica de compostar ajuda na redução das sobras de alimentos, tornando-se uma solução fácil para reciclar os resíduos gerados em nossa residência.

A transformação da matéria orgânica, resultante da ação combinada das minhocas e da microflora que vive em seu trato digestivo, é conhecida como vermicompostagem.

As áreas urbanas caracterizam-se pela alta produção de resíduos orgânicos, tanto de origem domiciliar quanto de áreas comerciais e industriais. Os resíduos orgânicos domiciliares são opção para atender aos princípios sanitários e ecológicos. A adequação da reciclagem desses resíduos resolve a questão ambiental e, em contrapartida, promove a geração de insumos orgânicos para a agricultura, o que é um dos aspectos mais importantes envolvidos nesse sistema de produção (Loureiro *et al*, 2007).

A educação ambiental deve ser um processo permanente em que nossos alunos tenham consciência do seu papel na conservação do meio ambiente. Por isso esse projeto teve

como objetivo informar, demonstrar e incentivar alunos e comunidade local a confeccionar uma composteira e reaproveitar resíduos transformando-os em adubo.

Metodologia:

Inicialmente os alunos pesquisaram o que era compostagem, para que serve, como usar, vantagens e desvantagens, utilização de resíduos sólidos, orgânicos, como construir uma composteira e em seguida iniciaram um trabalho de construção da composteira com materiais recicláveis (potes de manteiga e outros materiais) e cada aluno contribuiu com resíduos orgânicos para abastecer a composteira piloto, assim como na coleta de minhocas.

A composteira foi construída na casa de um dos alunos e quando a mesma estava pronta e abastecida foi levada para a escola.

Os alunos testaram dois tipos de minhocas, primeiro tipo: minhocas locais, coletadas no próprio solo da escola e o segundo tipo: minhocas californianas (espécie *Eisenia foetida*) que compraram na internet. Observaram o desenvolvimento dos dois tipos.

Quando o adubo orgânico foi produzido, os alunos expuseram seus resultados para todos os demais alunos da escola e visitantes da comunidade local num evento científico proporcionado pela escola, onde os alunos falaram da importância da compostagem tanto como alternativa sustentável de redução de resíduos, mas também como produção de adubo orgânico, assim como demonstraram a facilidade de se construir e monitorar durante todo o processo, além da reflexão sobre a coleta seletiva e da redução de impactos ambientais que cada um de nós pode proporcionar em nossa comunidade.

Resultados e Discussão:

Através desse trabalho foi possível reciclar materiais e reutilizar muitos resíduos que antes iriam ser descartados como lixo.

Contribuímos para reflexão sobre a separação e utilização do lixo orgânico, reciclagem para produção de composteiras baratas e fáceis de confecção. O adubo produzido foi utilizado na horta da escola e também despertamos a atenção para o desperdício e redução de impactos ambientais.

Quanto à utilização dos dois tipos de minhocas, observou-se que uma semana após a composteira ter sido montada, algumas coisas começaram a aparecer quando utilizou-se as minhocas californianas (MIRANDA, R.S.; MELLO, A.H.; MANESCHY, R.Q.; MICHELOTTI, F., 2011.), para o uso das minhocas coletadas no local esse tempo foi maior, ou seja, os materiais produzidos só foram visualizados após 20 dias.

Foi produzido chorume orgânico, chorume esse que pode também ser utilizado de maneira diluída.

Como a nossa composteira não era grande, a quantidade de adubo produzido foi pequena e os resultados não demoraram a aparecer (MENDES et al, 2016). O odor que a composteira emite realmente não é agradável, mas é necessário para o processo da compostagem.



Figura 1: Alunos e composteira no dia da apresentação para a comunidade escolar.



Conclusões:

Os resultados obtidos demonstram a viabilidade da produção de composteira e o uso da compostagem para produção de adubo e redução de impactos ambientais, promovendo assim a sustentabilidade no ambiente escolar que pode ser aplicado também em nossas residências, visto que não se precisa de muito espaço para o desenvolvimento desta ação.

Além de ter proporcionado um espaço para reflexão e discussão sobre educação ambiental e a responsabilidade que cada indivíduo tem em manter a sustentabilidade do meio em que vive.

Referências bibliográficas

ALENCAR, M.M.M., **RECICLAGEM DE LIXO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR**, Candombá – Revista Virtua I, v.1 , n.2, p. 9 6 –113 , julho de 2005. Disponível em <<http://www.gepexsul.unisul.br/extensao/2012/amb3.pdf>>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

CAMPBELL, Stu. **Deixe apodrecer! Manual de compostagem**. Europa-América PT, 2005.

LOUREIRO, D.C.; AQUINO, A.M.; ZONTA, E. e LIMA, E., Compostagem e vermicompostagem de resíduos domiciliares com esterco bovino para a produção de insumo orgânico. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pab/v42n7/18.pdf>>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

MIRANDA, R.S.; MELLO, A.H.; MANESCHY, R.Q.; MICHELOTTI, F. **Produção de vermicomposto a partir da criação de minhocas Eisenia foetida como alternativa de produção para agricultura familiar**. Agroecossistemas, v. 3, n. 1, p. 90-95, 2011.

MENDES, S.M; DIAS, N.S.; LIRA, R.B.; JUNIOR, J.E.E.P; FREITAS, M.J; JUNIOR, A.M.F.; **Composteira caseira: tratamento de resíduos biodegradáveis**. Disponível em <<https://even3.azureedge.net/anais/42161.pdf>>. Acesso em 01 de novembro de 2017.



CONHECIMENTOS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM MACEIÓ-AL SOBRE O DIABETES

João Paulo S. Leite^{1*}, Edésio A. F. Santos², Claudia Calheiros³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

3. Orientadora e professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

*joaopaulo21.04@gmail.com

Resumo:

Este estudo se trata de uma pesquisa quali-quantitativa e teve como objetivo verificar os conhecimentos de estudantes de escola pública em Maceió - AL sobre o diabetes mellitus. O trabalho fez parte das atividades da disciplina Saúde na Escola e Comunidade, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Alagoas. Participaram 75 estudantes de uma escola pública, entre os meses de abril e maio. Foram aplicados questionários, com 19 questões relativas ao diabetes, hábitos alimentares e prática de atividades físicas. Observou-se que ainda que os estudantes afirmem saber o que é o diabetes, eles apresentam diversas concepções errôneas sobre a doença, não conseguindo atribuí-la uma causa ou tratamento adequado. Isso perpassa também os tópicos próximos, como alimentação e hábitos saudáveis. Sugerimos, então, a educação em saúde, partindo de uma proposta de sensibilização, com aproximação da realidade dos alunos, a fim de melhorar a compreensão do tema.

Palavras-chave: Saúde na escola; Educação em Saúde; Sensibilização.

Introdução:

Diabetes é uma condição que torna o organismo incapaz de processar a glicose, um carboidrato presente na maioria dos alimentos que comemos, e a principal fonte de energia do organismo. O hormônio chamado insulina, produzido pelo pâncreas, converte a glicose em energia vital. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015), o diabetes está entre as maiores responsáveis por mortes do mundo, as quais representam uma ameaça maior que infecções como malária, HIV ou tuberculose.

Existem diferentes tipos de diabetes com sintomas, complicações e tratamentos variados, sendo os tipos mais comuns o diabetes mellitus tipo 1 e 2. A diferenciação entre eles é feita por dados clínicos. Ambos os tipos podem ocorrer em crianças e adolescentes, mas, normalmente, o tipo 2 inicia após os 30 anos e torna-se progressivamente mais comum com o avançar da idade. Aproximadamente 15% dos indivíduos com mais de 70 anos de idade apresentam o diabetes tipo 2. A obesidade é um fator de risco do diabetes tipo 2; 80 a 90% dos indivíduos que o apresentam são obesos. (AZEVEDO & GROSS, 1990)

Segundo o Panorama de Segurança Alimentar e Nutricional da OMS (OMS, 2016), aproximadamente 58% da América Latina está acima do peso, e 23% está em algum grau de obesidade. De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2017), os brasileiros estão dentro da média da América Latina, fenômeno este justificado pela diminuição do consumo de alimentos básicos, como o arroz e o feijão e uma elevação no consumo de alimentos ultraprocessados.

A educação em saúde é importante para mudanças de hábitos e desenvolvimento de comportamentos de autocuidado, tendo potencial tanto para prevenção do diabetes quanto para auxiliar os portadores da doença em seu autocontrole. (SBD, 2015).

Para a Secretaria de Políticas de Saúde (2002, pg. 533), “o setor educacional, dada sua capilaridade e abrangência, é um aliado importante para a concretização de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde e à comunidade.”

Neste contexto, tendo em vista a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de intervenções, o objetivo deste trabalho é verificar quais os conhecimentos dos estudantes de uma escola pública em Maceió – AL sobre o diabetes mellitus.

Metodologia:

Este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que na concepção de Chizzotti (1998), trata os dados recolhidos articulando as dimensões quantitativas e qualitativas. Sobre isso, Chizzotti (1998, p.34), também afirma que “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

A pesquisa foi realizada durante a disciplina de Saúde na Escola e Comunidade, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UFAL, entre os meses de abril e maio, e contou com a colaboração de 75 estudantes, das modalidades Ensino Fundamental e médio, de uma escola pública, no município de Maceió.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário (PARASURAMAN, 1991), do tipo semiaberto, ou seja, mesclando perguntas abertas e fechadas, adaptado do questionário construído por OTERO (2005), a partir da literatura a respeito dos temas relacionados à saúde na escola, alimentação juvenil, percepções em saúde e perfil alimentar brasileiro.

Foram aplicados 75 questionários, com questões sobre o diabetes, hábitos alimentares e prática de atividades físicas, respeitando o sigilo e não maleficência, como regido pela resolução 196/96 CNS.

Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente e qualitativamente através da plataforma on-line Google Docs.

Resultados e Discussões:

75 questionários foram tabulados. Desse total, 68% dos participantes eram integrantes do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e 32% alunos do Ensino Médio, sendo 40% do gênero feminino e 60% masculino, com idades variando entre 12 a 18 anos.

Dos participantes, 87,7% afirmaram em suas respostas que sabiam o que era o diabetes, entretanto 83,6% não conseguiram diferenciar diabetes tipo 1 de tipo 2 e apenas 66,7% afirmaram já ter ouvido falar sobre a insulina.

57% dos participantes afirmaram possuir algum parente, de até segundo grau, diabético. O que acompanha a projeção do Ministério da Saúde para que, em 2025 a estimativa de pessoas diabéticas no Brasil se aproxime dos 40 milhões de pessoas entre 20 e 44 anos, e 120 milhões de pessoas entre 45 e 64 anos, e os sintomas são desconhecidos por aproximadamente 46,5% da população atingida pela doença (BRASIL, 2001).

Observou-se que grande parte dos participantes positivos a possuir algum parente com diabetes, apresentava concepções errôneas sobre a doença, o que talvez seja causado pelo não diálogo em casa sobre a doença.

Nas perguntas abaixo, os estudantes poderiam marcar mais de uma opção como resposta.

43,2%, 35,1% e 29,7%, respectivamente, atribuíram à obesidade, genética e sedentarismo o porquê das pessoas ficarem diabéticas. Ainda, 31,1% responderam não saber, 13,3% idade, 13,5% estresse, 9,8% consumo de açúcar ou alimentação e 1,4% gravidez.

Sobre quais sintomas uma pessoa que tem diabetes apresenta, vontade de urinar (33,8%), aumento do peso (28,4%), perda do peso (27%) e infecção no canal da urina (25,7%) foram as respostas mais frequentes. 20,3% responderam pele ressecada, 18,9% muita fome, 18,9% coceira, 17,6% muita sede, 13,5% não sabe, 12,2% câimbras, 12,2% formigamento, 10,8% diminuição da sensibilidade de membros e 6,8% visão embaralhada.

Para a pergunta qual o tratamento de diabetes mais adequado, 57,5% responderam cuidados especiais (pés, pele, dentes, etc.), 56,2% medicação, 46,6% atividade física, 38,4% dieta e 8,2% não saber.

A respeito dos problemas causados pelo diabetes, problemas circulatórios (39,7%), problemas nos rins (34,2%), cegueira (26%), problemas nos nervos (26%), infarto (23,3%), nenhum (15,1%), derrame (AVC) (13,7%) e não sei (1,4%) foram as respostas.

Na pergunta aberta sobre quais alimentos deveriam ser consumidos em maior quantidade, frutas, legumes, verduras, feijão e arroz, menos açúcar e água foram as categorias mais frequentes. Já nos que deveriam ser consumidos em menor quantidade, café, doces, frituras, óleos, refrigerantes e açúcar foram mais frequentes. Entretanto vale ressaltar a grande quantidade de respostas alegando não saber, que foi 35,3%, na segunda pergunta.

42,5 % responderam que deveriam ser feitas 3 refeições diariamente, 28,8 responderam 4 refeições, 17,8% + de 5 refeições, 8,2% 5 refeições e 2,7% 2 refeições.



56,3% responderam que consideram a merenda saudável, já 43,7% responderam não considerar.

59,2% responderam que mudariam sua alimentação, enquanto 40,8% responderam que não mudariam.

64,9% responderam que era possível ingerir açúcar através de outros alimentos, 35,1% responderam não ser possível.

77% responderam que praticavam exercícios físicos e 23% não. Dos que praticavam 85% responderam praticar de 1, 2 ou 3 a 4 vezes por dia, e 15% responderam praticar todos os dias.

Conclusões:

Observou-se que ainda que os estudantes afirmem saber o que é o diabetes, eles apresentam diversas concepções errôneas sobre a doença, não sabendo atribuí-la uma causa ou tratamento adequado. Isso perpassa também os tópicos próximos, como alimentação e hábitos saudáveis, evidenciado pelo grande número de respostas não sei ou ambíguas na pergunta sobre quais alimentos consumir com mais ou menos frequência. Dessa forma, concluímos que há uma considerável discrepância entre o que os alunos julgam saber e o que realmente sabem. Sugerimos, então, a educação em saúde, partindo de uma proposta de sensibilização, através da aproximação da realidade dos alunos, a fim de melhorar a compreensão do tema.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, M. I. ; GROSS, J. L. **Aspectos especiais da dieta no tratamento do diabetes mellitus**. Rev. Assoc. Méd. Bras. v. 34, p.181-186, jul./set. 1990. Disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=95176&indexSearch=ID> >. Acesso em: 10/05/2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **ENCONTRO REGIONAL PARA O ENFRENTAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL**. 2017. Brasília. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/marco/14/10-03-2016-Encontro-Internacional-Obesidade-Infantil-FINAL---rea.pdf>>. Acesso em: 08/02/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de reorganização da atenção à hipertensão arterial e ao diabetes mellitus**. 2001. Disponível em: < http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/aula_diabetes_mellitus.pdf >. Acesso em 04/05/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196 de 1996 – versão 2012**. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_encep2012.pdf >. Acesso em: 03/02/2018

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do qfd no brasil**. Disponível em: < http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf >. Acesso em 02/02/2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OMS. Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura. **Panorama de segurança alimentar e nutricional - américa latina e o caribe**. 2016. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a-i6977o.pdf>>. Acesso em: 08/02/2018.

OTERO, Liudmila Miyar. **Implementação de um atendimento ao paciente diabético utilizando o protocolo Staged Diabetes Management**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132_tde-06022006-084419/pt-br.php >. Acesso em: 05/02/2018.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

Sociedade Brasileira de Diabetes. **Manual com Diretrizes para Professores de Crianças com Diabetes**. 2009. Disponível em: <https://debemcomavida.accuchek.com.br/media/14152/guia_dbcv_professores_a4.pdf>. Acesso em: 10/05/2018.



Sociedade Brasileira de Diabetes **Diretrizes para educação do paciente com diabetes mellitus**. 2015. Disponível em: <<http://www.diabetes.org.br/profissionais/images/pdf/diabetes-tipo-1/015-Diretrizes-SBD-Diretrizes-Para-Educacao-pg257.pdf>>. Acesso em: 04/06/2018.

Secretaria de Políticas de Saúde (MS). **A promoção da saúde no contexto escolar**. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2002, vol.36, n.4, pp.533-535. ISSN 0034-8910. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102002000400022>>. Acesso em: 10/06/2018.



CONSTRUINDO UM LIVRETO INFORMATIVO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO/AL: UM OLHAR PARA O CONTROLE BIOLÓGICO DE PRAGAS UTILIZANDO FUNGOS ENTOMOPATOGÊNICOS

- Lyvia Barreto Santos^{1*}, Janecléia Ribeiro das Neves², Janayna Souza³
1. Estudante de Ciências Biológicas da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo
2. Estudante de Ciências Biológicas da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo
3. Professora do Eixo de Educação da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo
*lyviabarreto44@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho é fruto de duas atividades: participação no Programa de Iniciação Científica desenvolvida na UFAL, na qual trabalha-se com fungos entomopatogênicos fornecidos pela MICOTECA/URM/CCB da UFPE; e, na realização do Estágio Supervisionado 3 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. As ações desse Estágio, ocorrida durante os meses de abril e maio de 2018, tinha como objetivo desenvolver uma ação educativa sobre controle biológico de pragas utilizando fungos entomopatogênicos por meio da construção de um livreto. Assim, a partir de uma metodologia baseada na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016), esse estudo foi realizado em três etapas: a primeira compreende a construção de pequenos textos sobre o tema pelos estudantes da turma; a segunda etapa na revisão dos textos e na ilustração do conteúdo; e a terceira na organização, montagem e divulgação do livreto. Como resultados, a construção desse material pelos estudantes, possibilitou a compreensão dos conteúdos de forma mais efetiva e direta, uma vez os estudantes puderam interagir e ampliar o conhecimento que o livro didático de Ciências traz sobre o tema, além de melhorar a qualidade de vida da população, visto que a comunidade onde a escola está inserida vive predominantemente da agricultura, seja comercial ou familiar; por fim este trabalho possibilitou a busca do conhecimento através do pensamento científico construído em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Controle Biológico; Pesquisa Colaborativa.

Introdução:

A possibilidade de inúmeras transformações no Brasil, surgiu por volta de 1960 até 1980, quando houve um impulso na modernização agrícola, fazendo crescer taxas expressivas na quantidade de produtos plantados, tornando o Brasil um dos países que mais exportam produtos agrícolas no mundo (CONCEIÇÃO, et. al. 2014). Durante esse período de crescimento econômico, o Brasil passou a explorar novas terras, antes inadequadas para agricultura, além de aumentar o seu potencial produtivo, dando força ao surgimento de novos produtos.

Segundo dados disponibilizados no site da EMBRAPA, atualmente, o Brasil é um dos maiores produtores de café do mundo, tendo destaque para o estado de Minas Gerais, onde concentra-se 50% da produção nacional; é ainda o segundo maior produtor de grãos do mundo, sendo Mato Grosso o maior produtor de soja do Brasil; já na produção de cana-de-açúcar, o Brasil está no topo da produção, com destaque para a região Centro-Sul.

Essa grande produção agrícola acaba promovendo o aparecimento de diversas pragas, dentre elas encontram-se *Dactylopius opuntiae* e *Spodoptera frugiperda*. Sendo, então, necessário buscar novas formas para controlar essas pragas que causam enormes prejuízos econômicos.

No entanto, os inseticidas químicos têm sido bastante utilizados por dar resultados imediatos, embora estes compostos também possam alterar a qualidade do meio ambiente, além de deixar substâncias tóxicas nos produtos plantados, causando graves doenças nos agricultores, consumidores e em animais econômica e ecologicamente importantes (POURSEYED, TAVASSOLI, BERNOUSI, & MARDANI, 2010).

Assim, diante dos diversos problemas ambientais que o Brasil vem sofrendo e do grande potencial de exportação de produtos agrícolas que apresenta, torna-se cada vez mais necessário buscar meios que melhorem a qualidade do produto a ser exportado, mas, principalmente, que não degrada o meio ambiente e nem a saúde humana.

A partir dessa necessidade, surgiram os estudos com fungos entomopatogênicos, que são fungos que possuem a capacidade de parasitar insetos-praga. Estes estudos vêm

avançando cada vez mais no Brasil e no mundo e procuram levar este conhecimento, em especial, aos agricultores, uma vez que estes inseticidas biológicos são “uma alternativa eficaz ao uso indiscriminado de inseticida químico” (ALVES, 1998). Segundo Alves (1998), o controle químico é considerado inviável porque além de aumentar o custo da produção, pode deixar resíduos dos produtos nos alimentos, restringindo a exportação.

O surgimento de métodos alternativos para o controle de pragas instigam o desenvolvimento, cada vez maior, de pesquisas nesta área visando um aumento do uso de inseticidas biológicos na agricultura brasileira, mantendo a biodiversidade de insetos, além de não causar danos significativos a outros organismos e ao meio ambiente.

Os inseticidas biológicos são uma alternativa ao método tradicional, pois os agentes entomopatogênicos são considerados seletivos e de baixa toxicidade, devido a seus compostos bioativos de alta especificidade, com ação direta sobre a praga, sem afetar os inimigos naturais da mesma (PORTELA-SILVA, 2015; KHAN et al., 2016; VALERO-JIMÉNEZ et al., 2016).

Nesse sentido, é notória a importância de apresentar as crianças e adolescentes que existem formas de não agredir ao meio ambiente, como utilizando fungos entomopatogênicos no controle de pragas, sendo favorável para o bom funcionamento do meio ambiente e, conseqüentemente, para a população em geral, sendo indispensável levar essa discussão para os educandos do ensino fundamental II, mais especificamente no 7º ano, visto que nesta série é trabalhado o Reino Fungi de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cachapuz et, al. (2011) afirmam que embora exista uma grande distância entre o que os cientistas sabem e o que o público sabe, o ensino fundamental pode ser a única oportunidade para que conhecimentos básicos de ciências sejam apresentados à maioria da população em nosso país. Dessa forma, é preciso valorizar a ciência considerando-a como um instrumento de mudança que deve ser de domínio público, tendo-se obviamente a necessidade de divulgá-la (PAVÃO & FREITAS, 2011).

Portanto, o projeto visa discutir com os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito dos fungos entomopatogênicos, propiciando uma visão abrangente e científica sobre os fungos e a sua importância no contexto científico-social, econômico e ambiental na comunidade onde vivem, instigando-os a propagar esse conhecimento adquirido.

Metodologia:

Campo de pesquisa: A pesquisa foi realizada numa escola pública do município de Penedo/AL, durante os meses de abril e maio de 2018 como parte das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado 3 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esta escola atende aos níveis de ensino de educação infantil, no período matutino e ensino fundamental, no período vespertino. Ela foi escolhida porque o município de Penedo possui um grande potencial no plantio de cana-de-açúcar e milho e muitos pais de alunos têm as usinas como fonte de trabalho, além de aderir a outras formas de plantação agrícola, para subsistência na entre-safra.

Sujeitos envolvidos: Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da escola campo de pesquisa e os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Coleta de conhecimentos prévios: Esta etapa foi realizada no início da primeira palestra/ aula expositiva, na qual houve dois tipos de coleta: a primeira buscando as falas aleatórias dos estudantes (individualmente) a respeito do tema; e a segunda foi coletada a partir de perguntas objetivas, também de forma individual, como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Instrumento para coleta do conhecimento prévio dos estudantes.

Sabe o que é Controle Biológico?	Sim () Não () Pouco ()
Já ouviu falar em fungos entomopatogênicos?	Sim () Não () Pouco ()
Se sim, onde?	Casa () Escola () Outros ()
Se não, tem curiosidade?	Sim () Não () Pouco ()

Primeira apresentação em forma de palestra/aula expositiva: Após a coleta do conhecimento prévio do educandos, foi ministrada uma palestra/ aula expositiva. Nesta aula foram explanadas questões a respeito dos avanços e desafios do Controle Biológico de pragas e da utilização dos fungos entomopatogênicos como uma alternativa eficaz ao uso de inseticida químico. Nesse contexto, foi feita uma exposição fotográfica dos fungos entomopatogênicos utilizados para as análises da pesquisa de Iniciação Científica da UFAL/ U. E. Penedo.

Produção do livreto: Ao término das discussões e apresentação do projeto, os educandos foram conduzidos a formar duplas heterogêneas, ou seja, um educando que tinha mais facilidade para escrever e outro que tinha mais facilidade para desenhar. Cada dupla recebeu duas folhas A4, numa folha havia uma pergunta se tratando do que foi discutido sobre Controle Biológico de pragas e a utilização dos fungos entomopatogênicos nesse processo; na outra (folha) os estudantes elaboraram um desenho de acordo com a resposta dada. Na folha para resposta, os educandos foram solicitados a escrever um texto de no mínimo cinco e no máximo dez linhas.

Perguntas para produção: Para construção dos textos, os estudantes foram solicitados a escrever sobre os seguintes questionamentos: O Reino dos Fungos; qual a importância dos fungos?; Qual a importância dos fungos da natureza?; O que é Controle Biológico?; Quais os aspectos positivos e negativos do Controle Biológico?; Quais os inimigos naturais que podem ser controladores de insetos praga?; O que são fungos entomopatogênicos?; Por que os fungos entomopatogênicos são os mais utilizados no Controle Biológico?; O que é necessário para que os fungos entomopatogênicos sejam utilizados no Controle Biológico da pragas?.

É relevante dizer que cada dupla respondeu uma pergunta diferente com o intuito de que a cartilha contemple todo conteúdo que foi discutido em sala de aula. Após este momento, foi feita uma revisão na gramática, nos conceitos, coerência e coesão dos textos escritos.

Segunda apresentação em forma de palestra/ aula expositiva: Esta etapa foi iniciada com revisão dos textos escritos. Nesse momento, os estudantes alteraram, suprimiram ou acrescentaram alguma informação que acharam necessário de acordo com as discussões em sala. O mesmo ocorreu com os desenhos, os quais foram alterados coloridos.

Edição dos textos para formar um livreto informativo: Nesta etapa, os textos dos estudantes foram digitados (da mesma forma que foi escrito); os desenhos digitalizados e ambos ordenados para formar um livreto informativo que ficou disponível para todos os educandos da escola.

Resultados e Discussões:

A partir das respostas dos estudantes no instrumento para coleta de conhecimento prévio (Tabela 1.), foi possível perceber que maior parte deles já tinham ouvido falar sobre o Controle Biológico de pragas, tendo como principal meio dessa informação, a escola. Muitos deles, também, já haviam ouvido falar sobre os fungos entomopatogênicos, no entanto, segundo eles gostariam de conhecer mais a respeito desse microrganismos (Tabela 2).

Tabela 2: Resultado do número de estudantes por resposta.

PERGUNTA	Nº DE ESTUDANTES POR RESPOSTAS
Sabe o que é Controle Biológico?	Sim (5) Não (3) Pouco (10)
Já ouviu falar em fungos entomopatogênicos?	Sim (16) Não (1) Pouco (1)
Se sim, onde?	Casa (1) Escola (17) Outros (0)
Se não, tem curiosidade?	Sim (14) Não (3) Pouco (1)

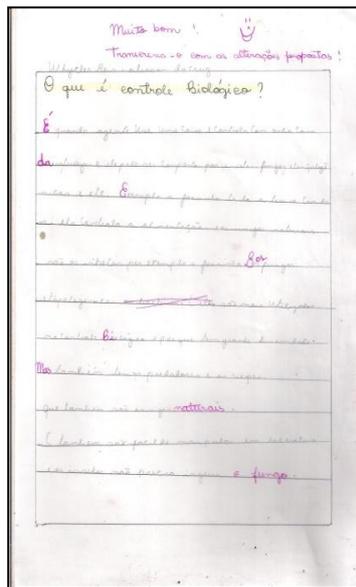
Essas respostas demonstraram o quanto é relevante levar essa discussão para sala de aula, visto que na maioria das vezes o papel ecológico dos fungos é trabalhado superficialmente. Algo que chama atenção nessas respostas, é a quantidade de estudantes que disseram já ter ouvido falar nos fungos entomopatogênicos, e especialmente na escola.

Isto de deu, possivelmente, devido a aulas anteriores desenvolvidas no estágio, as quais tentava-se abordar conteúdos trabalhados anteriormente e conteúdo que seriam abordados futuramente.

Em relação a produção textual dos educandos, na primeira etapa do projeto, foi possível perceber que todos se dedicaram na sua elaboração, escrevendo de forma coerente com o que foi solicitado, havendo, somente, alguns erros gramaticais a serem corrigidos na segunda etapa.

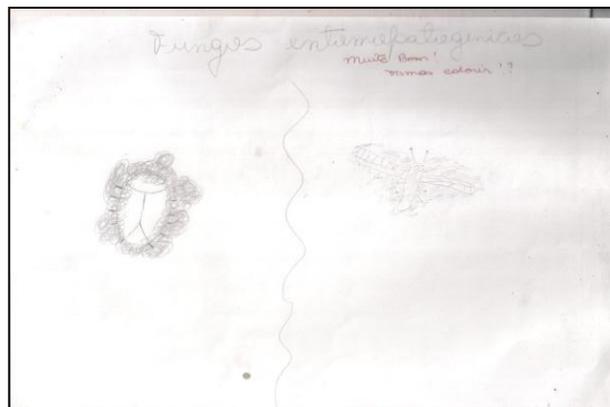
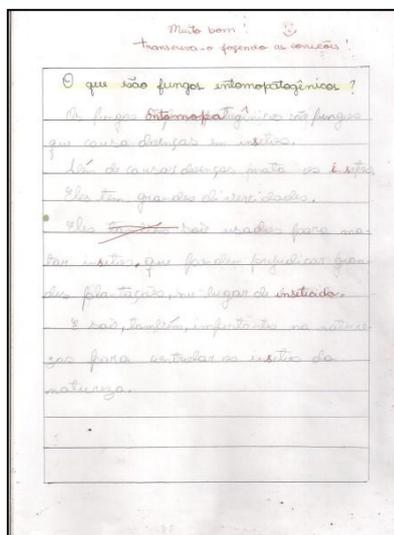
Sobre os desenhos correspondentes ao texto produzido, identificou-se que todos se atentaram à aula expositiva, pois nela foi utilizado somente imagens para que os mesmo pudesse associar o que estava sendo discutido com as imagens que estavam sendo projetadas. Seguem algumas das produções dos estudantes:

Imagens 1 e 2: Produção textual e artística dos educandos. Pergunta: O que é Controle Biológico?



Neste texto, os estudantes responderam: “É quando a gente usa uma coisa que controla com outra coisa da natureza. E ele pode ser feito por insetos, fungos entomopatogênicos e etc. Exemplo: a joaninha está lá e tem a comida (praga) aí ela controla com alimentação. E os inimigos naturais são os insetos, como a joaninha. E os fungos entomopatogênicos são os mais utilizados no Controle Biológico porque tem grande diversidade e são mais fáceis de manipular em laboratório. Mas tem os predadores, como as vespas que também são inimigos naturais.”. Na ilustração, os estudantes desenharam a joaninha e a vespa realizando o controle de insetos-praga e uma lagarta sendo parasitada por fungos entomopatogênicos.

Imagens 3 e 4: Produção textual e artística dos educandos. Pergunta: O que são fungos entomopatogênicos?





Para responder a pergunta: O que são fungos entomopatogênicos?, os estudantes escreveram: “Os fungos entomopatogênicos são fungos que causam doenças em insetos. Além de causar doenças, mata os insetos. Eles têm grande diversidade. Eles são usados para matar insetos que podem prejudicar grandes plantações, no lugar de inseticida. E são, também, importantes na natureza para controlar os insetos da natureza.” Na ilustração, os estudantes desenharam dois insetos sendo parasitados por fungos entomopatogênicos.

Nos textos produzidos foi possível identificar que os estudantes desenvolveram os seguintes saberes sobre os fungos: Diversidade de cores, formas e tamanhos; Importância médica, econômica e ecológica desse grupo de organismos; E, especialmente, relevância de se utilizar fungos entomopatogênicos no Controle Biológico de pragas.

Diante dos textos e desenhos produzidos pelos estudantes observa-se que os objetivos dos projetos foram atingido, visto que através das falas os estudantes puderam compreender que existem formas alternativas para controle de pragas, como utilizando fungos entomopatogênicos que não alteram o funcionamento do meio ambiente.

Conclusões:

Com a realização desse projeto e a proposta da produção textual em forma de livreto, foi possível promover educação ambiental para os estudantes e comunidade do entorno proporcionando melhora na qualidade de vida, já que é uma questão tão presente na vida dos mesmos.

Além disso, os estudantes desenvolveram saberes necessários sobre os fungos de modo geral a partir das discussões, e especialmente, este trabalho possibilitou a promoção de conhecimento a respeito da utilização dos fungos entomopatogênicos no Controle Biológico de pragas.

Deste modo, nos textos produzidos, os estudantes apresentaram suas ideias a partir do que foi discutido mostrando que houve reflexão a associação aquilo que acontece diariamente em suas vidas, de forma que os objetivos propostos no projeto fossem atingidos de forma exitosa.

Referências bibliográficas

ALVES, S. B. 1998. Fungos entomopatogênicos, p. 289–381. In: S. B. Alves (ed.) **Controle Microbiano de Insetos**. Piracicaba, FEALQ, 1163 p.

CACHAPUZ, A.; GIL- PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P de.; PRAIA, J. e VILCHES, A. (org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

JOHAN, Chantele Santos; CARVALHO, Michele Soares; ZANOVELLO, Regiane; OLIVEIRA, Ronaldo Prado de; GARLET, Tânea Maria Rosognin; BARBOSA, Nilsa Berenice de Vargas; MORESCO, Terimas Ruoso. Promovendo a aprendizagem sobre fungos por meio de atividades práticas. In: **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM/ Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36 Ed. Especial II, 2014, p. 798–805. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/1602-1487936998.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências?** São Paulo: EdUFSCa, 2011.

PORTELA-SILVA, Ana Paula de Almeida. **Potencial biotecnológico da associação de fungos entomopatogênicos em formulações com produtos vegetais no controle de *Diatraea saccharalis* (Lepidoptera: Crambidae)** / Ana Paula de Almeida Portela da Silva. – Recife: O Autor, 2014.



CULTURA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: OLHARES A PARTIR DE SANTANA DO IPANEMA/ALAGOAS

Laricia Barbosa da Silva^{1*}, Moisés dos Santos Rocha², Rafael Oliveira Rodrigues³

1. Estudante em Ciências Econômicas – UFAL
 2. Graduando em Ciências Econômicas – UFAL
 3. Orientador e professor da UFAL/campus Sertão
- *laricia-lala@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho procura apresentar algumas reflexões sobre educação patrimonial, tendo como inspiração o projeto de extensão Memória e História: um inventário do patrimônio cultural da cidade de Santana do Ipanema, localizada no Sertão alagoano. Trata-se de apresentar elementos representativos do patrimônio cultural da cidade, procurando refletir como eles podem contribuir na promoção de uma educação mais inclusiva. Para o alcance do objetivo proposto foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e documental nas instituições de pesquisa do município, além de oficinas em três escolas da cidade: Padre José Francisco, Divino Mestre e Cenecista. Os resultados apontam que o patrimônio cultural pode ser um vetor de promoção de cidadania, na construção de agentes sociais mais conscientes do seu papel na preservação da história, da memória e da paisagem da cidade.

Autorização legal: De acordo com as considerações do Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa, especialmente a resolução 510/2016, que trata de atividades de pesquisa que dispensam avaliação do CEP, este trabalho não necessitou de autorização prévia no CEP. Primeiro porque este trabalho é fruto de um projeto de extensão que utilizou pesquisa em bancos de dados, cujas informações foram agregadas, sem possibilidade de identificação individual; segundo, porque foi uma atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação sem finalidade de pesquisa científica; terceiro que durante o planejamento ou a execução da atividade de educação não houve nenhuma intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Educação; Sertão Alagoano.

Apoio financeiro: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas - PROEX/UFAL

Introdução:

Este trabalho teve como principal inspiração o projeto de extensão *Memória e história: um inventário do patrimônio cultural da cidade de Santana do Ipanema*, realizado entre os meses de agosto de 2016 e julho de 2017.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a bibliografia sobre a temática da educação patrimonial (FONSECA, 2000; GONÇALVES, 2007; RODRIGUES, 2012) nos possibilitou perceber que existe uma grande dificuldade das instituições que lidam com a memória e a cultura das cidades em promover alternativas educacionais que façam com que a população, especialmente a sociedade brasileira mais ampla, se aproprie destes elementos da memória, da história, da cultura e da paisagem da cidade.

Gonçalves (2007), por exemplo, observa que há uma tendência nas instituições que lidam com as memórias coletivas, especialmente o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em aplicar sua política de reconhecimento e salvaguarda sem um diálogo aprofundado com a população diretamente envolvida com os lugares patrimonializados. Ainda nesse sentido, Fonseca (2000) argumenta que é fundamental que estas instituições promovam práticas educacionais que façam com que a população mais ampla se sinta parte fundamentais do processo de identificação e, principalmente, da preservação destes lugares.

Diante desta constatação, realizamos um apanhado dos elementos representativos da cultura e da história local (documentos, imagens, livros), tendo como local de pesquisa o museu da cidade e o acervo da Biblioteca Breno Accioly.

A partir destes elementos, materializados em livros e fotografias, procuramos promover estratégias educativas que incentivem a população a se reconhecer nos elementos da cultura local, mas também divulga-los como forma de conquistar maior cidadania. As atividades promovidas foram três oficinas nas escolas Padre José Francisco, Divino Mestre e Cenecista e uma exposição conjunta com alunos e professores de química, história, geografia e ciências destas escolas.

Constatamos que através da divulgação das histórias, das memórias e das paisagens da cidade, é possível ampliar as oportunidades educacionais para formação e qualificação dos estudantes das escolas e da comunidade santanense, no que tange a preservação do patrimônio cultural da cidade.

Metodologia:

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma metodologia qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica, oficinas com professores e alunos das escolas Padre José Francisco, Divino Mestre e Cenecista.

A metodologia foi dividida em três fases distintas. Na primeira realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Breno Aciolly, na Casa da Cultura da cidade de Santana do Ipanema e também no museu da cidade. Nesta etapa levantamos material referente à história da cidade, também elementos representativos da cultura e da paisagem local. Cabe destacar que foram coletados uma série de livros de escritores locais, empenhados em exaltar elementos da memória do Sertão alagoano, especialmente do município: Clerivaldo Chagas e Marcelo Fausto.

Depois disso, realizamos um levantamento documental, coletando aproximadamente 500 fotografias da cidade nos arquivos do Museu Darras Noya, localizado no centro da cidade.

Por fim, as imagens foram apresentadas aos alunos e professores, juntamente com elementos representativos da cultura e da paisagem, selecionados a partir dos escritores locais, para que juntos pudéssemos selecionar os mais representativos para elaboração de uma exposição fotográfica *Memória e História: olhares sobre o Sertão alagoano* (produto final deste projeto de extensão).

Destacamos a partir de agora alguns elementos que surgiram nos documentos e nas falas dos entrevistados como os mais representativos do patrimônio cultural da cidade.

Resultados e Discussão:

A cidade de Santana do Ipanema oferece muitos elementos para refletir seus aspectos históricos, culturais e paisagísticos.

Martinho Rodrigues Gaia chegou à localidade no século XVIII com o interesse em investir na agropecuária local. Com a ajuda de seus dois irmãos, Martinho Vieira Rego e Pedro Vieira Rego, conseguiu uma sesmaria na região (CHAGAS; FAUSTO, 2012).

Nessa mesma época chegou à Ribeira do Ipanema o Padre Francisco José Correia de Albuquerque, o mesmo ficou hospedado na casa de Martinho Rodrigues. O padre fez erguer uma capela 100 metros a noroeste da casa-grande, atrás dela construiu também um abrigo para beatas, o mesmo dourou o altar e esculpiu em madeira a imagem de Cristo Crucificado, ao terminar colocou a imagem de Santa Anna, trazida por ele da Bahia, ao lado do altar. A capela foi inaugurada em 1787, no mesmo ano em que o Padre chegou ao local e, assim, foi fundada Santa Anna da Ribeira do Ipanema.

Mas é apenas em 24 de fevereiro de 1836, através da Lei nº 9, sob a invocação de Sant'Ana, que é criada a freguesia. Posteriormente, através da Resolução de nº 681, de 24 de abril de 1875, tornou-se vila e pelo artigo 6º da mesma Lei foi desmembrado do território de Traipú, sendo elevada a categoria de cidade em 1921, através da Lei nº 893, de 31 de maio de 1921 (CHAGAS; FAUSTO, 2012).

Mas a história de Santana do Ipanema não se restringe ao contato entre povos indígenas, colonizadores e a igreja católica. Muito de sua história também faz referência ao movimento conhecido como cangaço, nas primeiras décadas do século XX. Uma das construções representativas dessa época é o prédio hoje conhecido como *Escola Cenecista de Santana*, que foi construído, a princípio, para ser um hospital, entre os anos de 1937 e 1938.

Sobre este período histórico, cabe destacar que, no ano de 1937, o Presidente da República Getúlio Vargas assume o controle do país e adota uma política rígida para acabar com o cangaço. Getúlio chamou os governadores do estado de Pernambuco, Alagoas e Bahia, para articular o fim dos cangaceiros na região.

É nesse contexto que o 2º Batalhão de Polícia é instalado no prédio do colégio Cenecista de Santana do Ipanema, tendo como primeiro comandante o Coronel José Lucena de Albuquerque Maranhão, maior inimigo conhecido do cangaceiro Lampião. (CHAGAS; FAUSTO, 2012.).

O Batalhão tinha como principal objetivo combater os cangaceiros. Ainda segundo Chagas; Fausto (2012), após a chegada do batalhão, as pessoas que residiam em cidades e povoados vizinhos se mudaram para Santana do Ipanema, pois consideravam o lugar mais seguro decorrente do policiamento, aumentando a população e o comércio local, o que contribuiu sobremaneira para o crescimento econômico da Cidade.

No dia 28 de julho de 1938, a volante do tenente João Bezerra conseguiu decapitar onze cangaceiros, entre eles Lampião e Maria bonita, mortos em uma emboscada em Angico, fazenda localizada em Sergipe, vizinha a cidade de Piranhas, em Alagoas.

As cabeças dos cangaceiros foram utilizadas como troféu e circularam por todo o estado de Alagoas. Nessa ocasião, as forças volantes desfilaram por toda cidade de Santana do Ipanema, mostrando ao público as cabeças seguradas pelos cabelos. As autoridades locais apresentaram inclusive uma fanfarra, para acompanhar o cortejo. Uma imensa massa o seguia, a qual só parou diante do 2º Batalhão de Polícia, situado na Praça da Bandeira, deliberadamente escolhida para a exposição destinada a imprimir uma impressão duradoura na população. (CHAGAS, FAUSTO, 2012: 397).

Nesse mesmo momento histórico a cidade de Santana vivenciava as festividades em comemoração à posse do interventor Pedro Gaia, que continuou para comemorar também a chegada das cabeças.

Houve feriado nas escolas, o comércio fechou, e banda musical apareceu para animar o desfile dos soldados e comandantes. Havia uma multidão enorme com gente até de outros estados brasileiros, inclusive fotógrafos e repórteres dos meios de comunicação da época (CHAGAS, FAUSTO, 2012: 398).

Logo após a decapitação dos cangaceiros, 2º Batalhão de Polícia foi transferido para Arapiraca, o prédio onde estava localizado ficou ocioso até ser utilizado pela *Escola Ginásio Santana*, atualmente conhecida como *Escola Cenecista Santana*.

Cada construção presente na Praça da Bandeira, portanto, acarreta grande valor histórico e, devido sua importância, ficou conhecida como um patrimônio da cidade pela população, mesmo que não tenha sido tombada como monumento.

Ao fim, é importante enfatizar que, a partir deste levantamento, constatamos que existe uma série de histórias que remetem a memória afetiva da cidade e da população, principalmente as histórias da cidade com o cangaço. Além disto, identificamos também uma série de lugares representativos da história e da passagem local: o Colégio Cenecista, por exemplo, que já foi um antigo quartel da volante, instalado na cidade para evitar os saques dos cangaceiros; o cruzeiro; a Serra da Camonga; o próprio rio Ipanema, que sempre aparece na fala da população com ícone da cidade.

Todo este material foi selecionado pelos grupos envolvidos e, a partir de então, foram adotadas uma série de estratégias para utilizar elementos da paisagem e da história local em atividades nas escolas, especialmente recorrendo a oficinas e dinâmicas de seleção do material, baseado nas próprias categorias sugeridas pelo IPHAN: lugares, celebrações, modos de fazer.

A partir destas categorias foi possível trazer a educação patrimônio para auxiliar no aprendizado em disciplinas como ciência, sociologia, história e geografia, além de ampliarmos a visão de cidadania a partir do reconhecimento das potencialidades das nossas particularidades culturais como um patrimônio cultural.

O conteúdo das oficinas foi elaborado de acordo com as orientações contidas no *Manual do Inventário Nacional de Referências Culturais* (INRC), produzido pelo IPHAN (FONSECA, 2002). As oficinas foram concebidas com base nas categorias *Lugares, Objetos, Saberes, Formas de Fazer, Celebrações, Formas de Expressão*. Foram selecionadas centenas de imagens coletadas no acervo do *Museu Darras Noya*, na cidade de Santana do Ipanema. Após isso, elas foram levadas às escolas e junto com os estudantes foram identificadas, através das oficinas. O processo de escolha fez com que os estudantes participassem ativamente do processo de curadoria para exposição Memória e História: olhares sobre o Sertão alagoano, realizada na Casa da Cultura da cidade. Cabe destacar que para garantir de forma mais efetiva que esse trabalho traga algum impacto, para além da consciência dos estudantes na importância do patrimônio cultural, e se transforme em estratégia efetiva de preservação, é necessário que haja mais ações continuadas entre a UFAL e as escolas do



município, com participação do poder público local, não só possibilitando acessar espaços de divulgação, mas também fomentando estratégias e controle sobre o uso dos lugares de história e memória identificados através das oficinas nas escolas.

Conclusões:

Ao realizar esta pesquisa percebemos que a história local pode ser evocada para promover uma maior identificação da população com a cidade, e também para chamar atenção do poder público para o patrimônio cultural, o qual pode ser utilizado para viabilizar políticas educacionais que promovam uma maior cidadania para população.

Referências bibliográficas

CHAGAS, Clerivaldo .B; FAUSTO, Marcelo. **Lampião em Alagoas**. Santana do Ipanema.edGrafmarques. 2012.

CORREIA, Clécia. Bartolomeu. **A festa da juventude começava no natal e terminava no dia 31 de dezembro**. Santana do Ipanema. 2016.

FONSECA, Cecília Londres. **Referências Culturais: base para novas políticas de patrimônio**. Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2000.

GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio**. Rio de Janeiro, IPHAN, 2007.

RODRIGUES, Rafael de Oliveira. Repensando as representações acerca do patrimônio histórico: olha sobre o tombamento de uma antiga base de atracação de Zeppelins. In: TAMASO, Isabela; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. (Org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos**. 1ª ed. Brasília: ABA Publicações, 2012, p. 319-342



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ivanilda dos Santos Oliveira^{1*}, Jacqueline Barbosa da Silva², Verônica dos Santos Oliveira³

1. Estudante de Pedagogia – UNEAL

2. Estudante de Pedagogia – UNEAL

3. Estudante de Pedagogia – UNEAL

*ivanilda_carlos@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho é fruto de vivências obtidas na sala de aula dos Anos Iniciais, como uma primeira etapa do “estágio de observação” que antecede a regência de classe, realizado no Centro de Educação Infantil Professor José Enoque de Barros, pois a referida instituição ofertava o primeiro ano das series iniciais. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estágio objetivou relacionar escolas e universidade, teoria e prática, ensino e pesquisa na tentativa de vivenciar uma prática pedagógica, por meio de práticas interdisciplinares. Para este trabalho foi selecionado o relato de experiência desenvolvida pela estagiária, bem como as afirmações sobre a experiência vivenciada. Conclui-se, que o estágio é de fundamental importância para a formação do estagiário já que o mesmo nos dar a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula da instituição escolar.

Palavras-chave: Atuação docente; Interdisciplinaridade; Vivência.

Introdução:

Neste trabalho relatamos as experiências do Estágio dos anos iniciais do ensino fundamental, realizado no Centro de Educação Infantil José Enoque de Barros no Município de Girau do Ponciano - AL. O Estágio Supervisionado tem como objetivo colocar em prática, todo o processo de teoria que foi aprendido na Universidade, além de refletir e contribuir para os avanços na elaboração, organização de desenvolvimento do Estágio Curricular para os anos iniciais, a partir dos dados observados e vivenciados pelas alunas estagiárias na perspectiva da relação entre ensino e pesquisa, universidade e escolas de educação básica, de modo a articular teoria e prática no sentido de superar práticas tradicionais. Sobre isso PINTO (2011, p. 59) ressalta no âmbito da prática escolar, a teoria pedagógica desempenha um papel importante para que essa prática possa ser alterada, constatamos a complexidade na relação entre teoria e prática a partir da distinção entre a ação e a prática educativa. O Estágio foi desenvolvido em caráter qualitativo e descritivo, utilizando para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com uma diretora da rede pública do município. O referido estágio foi desenvolvido e apresentado na instituição de ensino, o mesmo foi trabalhado na sala de aula com as crianças. Na primeira parte foi feita à observação, onde podemos observar desde o funcionamento da instituição, seus espaços físicos até o comportamento dos alunos e funcionários. Durante esse período podemos também continuar observando o comportamento dos alunos, as dificuldades apresentadas e superadas por eles.

Metodologia:

A proposta inicial desta intervenção foi trabalhar conteúdos que despertasse o interesse dos alunos, além de temas e conceitos que valorizasse a diversidade cultural destes sujeitos, a partir das temáticas trabalhadas elaboramos diversas atividades, incluindo rodas de conversa, aulas expositivas, atividades práticas, brincadeiras, dinâmicas, construções de materiais, pois eram temas que estavam sendo trabalhado pelo centro de educação infantil, onde realizamos o estágio, vale destacar também que, um dos grandes objetivos da nossa regência foi priorizar totalmente a prática em sala de aula que nos leva a refletir como será nosso dia-a-dia sendo professor, pois enquanto estamos estudando apenas as teorias, não temos idéia do que é estar frente a uma classe com 30 ou 40 alunos.

Resultados e Discussão:

Dissertaremos sobre algumas experiências, fatos e circunstâncias que pudemos vivenciar em algumas das atividades que nos propomos a realizar no estágio. Buscando sempre atividades que desperte o interesse do aluno. Neste sentido, FRANCO (2012, p.154)



reafirmando o conceito de prática pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por toda comunidade social. Iniciamos um dos exercícios na sala de aula junto com todos em círculo no chão, forrado com TNT, comecei a ler com eles a história da dona baratinha. Depois conversamos sobre a história, é impressionante como eles gostam de interagir todos participam, falam como gostaria que a historinha terminasse, se gostaram ou não e tudo é muito prazeroso. Depois fizemos uma atividade de cruzadinha no caderno, e ainda distribuir para eles o caderno de pesquisa onde eles iriam pesquisar nos livros figuras de animais mamíferos, e colarem nesse caderno, que a professora da sala já tinha confeccionado junto com eles, já para colarem as pesquisas produzidas por eles em sala de aula. Terminamos as atividades pendentes do dia anterior, e depois sentei junto com eles em círculo para falar de Alagoas, essa prática de sentar em círculo é comum entre eles, além de ficarmos próximo eles interagem mais, prestam mais atenção, e temos, mas controle na sala, nos momentos de conversar sobre o assunto. Conteí a história de alagoas, falei quantos anos alagoas iria completar no dia seguinte, falamos sobre as cores da bandeira, e o porque de cada cor, o que elas representam pra nós. Depois entreguei a bandeira para cada um deles em branco para cada um pintar a bandeira com as cores dela, foi muito bom, todos pintaram e depois colamos no palito para que eles levassem para casa, e falassem para os pais a importância de conhecer melhor nosso estado.

Conclusões:

A experiência em sala de aula, tanto observando, quanto regendo, são imprescindíveis à formação do professor. Todas as etapas do Estágio Supervisionado foram de suma importância e enriquecedoras para o aprendizado. No contexto da nova abordagem pedagógica, procurou-se preparar aulas diferenciadas que despertassem a curiosidade e atenção dos alunos; a cada dia, percebia-se o interesse cada vez maior e a interação com os assuntos abordados. As atividades dadas em sala de aula, as dinâmicas e exercícios foram realizadas com êxito por parte dos discentes.

Referências bibliográficas

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. – São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio supervisionado em Pedagogia**. / Nilson Robson Guedes Sila, -- Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.



EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: TRABALHANDO OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Gláucia Guilherme A. de Lima^{1*}, Mirian Patrícia de A. Ferreira² Mônica Patrícia da S. Sales³

1. Estudante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

2. Estudante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

3. Professora do Centro de Educação - UFAL

*almeidaglaucia6@gmail.com

Resumo:

O trabalho reflete os modos de interações existentes no ambiente escolar, estabelecendo relações entre os conteúdos ensinados e as situações que se passam nesse contexto, além de possibilitar a reflexão sobre a prática docente. Pretendeu-se compreender como o educando tem entendido o tema Direitos Humanos, visto que na atual conjuntura em que se encontra nossa sociedade, faz-se necessário a realização deste projeto junto aos alunos, a fim de evidenciar que cada indivíduo que transita nesse espaço possui suas particularidades que devem ser respeitadas, buscando trabalhar as igualdades e diferenças existentes em sala de aula. Esta análise é oriunda das atividades realizadas em nossa experiência de estágio supervisionado, através de observações e pesquisas, seguidas da construção e aplicação do projeto de intervenção. Concluímos que o tema proposto tem sido trabalhado de forma rasa, sem o devido aprofundamento que a temática exige para obter os resultados esperados.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação; ECA.

Introdução:

O presente trabalho buscou desenvolver reflexões referentes aos direitos e deveres de cada cidadão, usando situações do dia a dia e buscando relacioná-las a vivência do ambiente escolar, estimulando o posicionamento crítico dos educandos. O estágio supervisionado também possibilitou a reflexão sobre a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como projetar e desenvolver ações interventivas voltadas à demanda necessária na sala de aula. O estágio constitui importante componente curricular para a compreensão e a associação entre o saber e o fazer pedagógico, através do planejamento e execução das aulas, utilizando-se de todo aporte teórico e prático adquirido durante o curso.

Para Borssoi (2008), é imprescindível que no dia a dia do professor a ação – reflexão esteja presente e não se desassocie da busca por um melhor saber e um melhor fazer, tendo em vista que teoria e prática devem ser aliadas no trabalho docente. O professor deve buscar a reflexão do que está sendo realizado para aprimorar e assim alcançar um melhor fazer. Para tal, Borssoi (2008) defende a ideia de que o professor precisará de três conhecimentos; o científico; o prático e o técnico, para traçar seus objetivos de ensino, articulando-os com as diversas situações e as habilidades desenvolvidas diariamente no espaço da sala de aula. Compreendemos a importância do trabalho reflexivo a respeito do que é feito nessas instituições, pois, no dia a dia terminamos não deixando tempo para realizar essa reflexão, o que termina por prejudicar o andamento das aulas.

Nosso estudo foi dividido em cinco momentos, o primeiro destinou-se a observação da escola e da turma, a fim de identificar quais as especificidades dos alunos e qual a melhor abordagem, seguido de quatro encontros, onde utilizamo-nos de diversos recursos para aproximar os alunos dos documentos oficiais e dos conceitos básicos norteadores do nosso projeto, além de refletir junto as crianças, sobre como os nossos direitos e deveres tem sido tratados no cotidiano escolar. Os autores nos quais nos baseamos para a construção do nosso trabalho foram entre outros: Borssoi (2008); Chrispino, Santos (2011) e Welter, Turra (2003).

Metodologia:

Esse trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de um projeto desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV da Universidade Federal de Alagoas. O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual situada no município de Maceió e teve a participação os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Foram atendidas, aproximadamente, 19 (dezenove) crianças que participaram de 08 (oito) encontros de reflexão e formação.

O Projeto foi desenvolvido com o intuito de levar os educandos a tomarem conhecimento dos seus direitos e deveres, além de refletir sobre suas atitudes dentro e fora do contexto escolar.

Iniciamos o estágio com duas observações em sala de aula, foram momentos importantes, pois neles conseguimos perceber como deveríamos trabalhar com a turma, além das peculiaridades que devíamos levar em consideração. Após essas observações foi possível criarmos um projeto que se adequasse a necessidade da turma, para então iniciarmos as regências.

No primeiro encontro buscamos proporcionar através de materiais lúdicos uma aproximação com os documentos oficiais que abordam os direitos da criança, discutindo os conceitos básicos norteadores, como direitos e deveres. Utilizamos o Estatuto da Criança e do Adolescente na forma de cartilha ilustrada e a Declaração do Direito das Crianças em forma de desenhos.

No segundo encontro ampliamos e dinamizamos a discussão através de material lúdico o que foi trabalhado no encontro anterior, o fizemos através da utilização de um jogo de trilha.

No terceiro encontro procuramos refletir sobre como os nossos direitos e deveres têm sido tratados no cotidiano escolar. Utilizamos a poesia “Mais respeito, eu sou criança” de Pedro Bandeira para introduzir o tema e a partir dele conversamos sobre conceitos como Bullying, dignidade, respeito, violência, agressão, prevenção.

Por fim, no último encontro trabalhamos a temática de igualdade e diferenças aproximando-as do cotidiano dos alunos através das situações apresentadas no Livro “No reino das letras felizes” de Lenira Almeida Heck, no intuito de demonstrar as diferenças existentes em nosso cotidiano e a importância que temos na sociedade.

Nosso estágio foi finalizado com um recreio dirigido, onde todas as duplas se dividiram em grupos para oferecer algum tipo de oficina, nós ficamos com a oficina de pintura facial, percebemos a animação das crianças para terem seus rostos pintados, com desenhos de sua preferência. As oficinas proporcionaram as crianças um tempo de intervalo diferente do habitual, chegando a surgir comentários da parte deles, demonstrando o desejo de que o recreio dirigido se repetisse, nós, enquanto alunas de estágio, enriquecemos ainda mais nossa formação, contribuindo para a realização deste momento.

Realizamos os encontros em ambientes diferentes da instituição, tais como: sala de aula, pátio central e sala de vídeo para que pudéssemos atender a todos os alunos de forma mais confortável e assim aproveitar melhor o que a escola tinha a nos oferecer. Os equipamentos utilizados foram levados por nós quando a escola não dispunha dos mesmos.

Resultados e Discussão:

A luta por igualdade e o respeito às diferenças são temas que veem sendo bastante discutidos atualmente, neste contexto, a escolha da temática suscitou-se no desejo de trazer essa problemática as crianças dentro do ambiente escolar, visto que as relações estabelecidas ali se refletem em seu cotidiano, visando sua formação para a vida em sociedade.

Nosso projeto visou através da articulação com algumas áreas do conhecimento como, História e Língua Portuguesa, trazer para a escola o diálogo sobre igualdade e diferença, apresentando e aprofundando junto aos alunos de termos como, os direitos das crianças, violação de direitos e bullying, mostrando-lhes ainda, o conjunto de normas existentes para assegurar a proteção integral da criança e do adolescente estabelecidos no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Conhecer seus direitos e deveres possibilita ao educando discernir sobre quais comportamentos ferem seus direitos e dos demais, contribuindo para sua formação social e política.

As crianças por inúmeras vezes são expostas a violências diversas, intimidações, constrangimentos, entre outros, porque são mais vulneráveis e indefesas. Consideramos que o acesso à informação oportuniza de certo modo proteção e oportunidade de transformação de sua realidade.

Muitas pessoas têm seus direitos violados ou são expostas a algum desrespeito por não possuírem pleno conhecimento dos Direitos Humanos, por sua vez, a escola tem fundamental participação na mudança deste cenário, oferecendo ao sujeito à informação necessária para o pleno exercício da cidadania e tornar-lhes conhecedores dos direitos e deveres de cada cidadão. A escola como espaço de formação de pessoas participativas e críticas, torna-se propícia ao ensino/aprendizagem de valores como o respeito ao outro e as diferenças, o espírito de solidariedade e igualdade e a justiça social, essenciais para a convivência em sociedade.

Quando falamos no papel da escola em formar cidadãos críticos e participativos podemos perceber que a temática dos Direitos Humanos deve ser discutida incessantemente, visto que, o artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos afirma que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Por vezes, o ambiente escolar tem servido para disseminação/reprodução de uma cultura de preconceitos e intolerâncias.

Sendo a escola um espaço de convivência importantíssimo, é certo que deva trabalhar as relações que se estabeleçam entre a comunidade escolar, não admitindo a violação dos direitos individuais e coletivos e buscando sempre o diálogo como forma de orientação. Cada aluno é diferente em seu contexto e isso por vezes não é levado em consideração, frequentemente costuma-se rotular por classes sociais, raça, gênero, crenças, etc. WELTER, TURRA (2003) diz que o que ocorre geralmente, é a negação das particularidades dos alunos, ou o silêncio ao diferente, insistindo-se numa uniformização dos indivíduos e da cultura escolar. É preciso compreender que as diferenças devem ser respeitadas e a escola não pode ser pensada como um molde, onde todos que são ali inseridos devam simplesmente se encaixar, mas deve ser pensada levando em conta que cada indivíduo possui uma particularidade e isso o torna único.

“A escola pacífica é aquela que se constrói como somatório natural de diversos professores – que exercitam a aula pacífica – e gestores. Ela é alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência”. (CHRISPINO, SANTOS, 2011, p.63)

Compreendemos deste modo que para que uma escola alcance sua função social é necessário que os conflitos sejam mediados e solucionados. Ela não pode se eximir desse papel, colocando a responsabilidade apenas na família ou no aluno, mas assumir que trata-se de um compromisso coletivo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos adverte que a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: 1) Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; 2) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; 3) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (PNEDH, 2006, p. 32)

Diante do exposto, destaca-se responsabilidade da escola na formação desses cidadãos, devendo buscar o diálogo como forma de esclarecimento dos direitos e deveres de cada um, não admitindo qualquer forma de preconceito e discriminação por parte dos seus atores.

Conclusões:

Através da experiência de estágio, percebemos a importância da reflexão e da pesquisa no ambiente escolar e compreendemos de forma mais abrangente a complexidade das ações pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula, que mesmo previamente planejadas, necessitam de um constante movimento de ação e reflexão.

Pode-se afirmar que o estágio é uma etapa desafiante para nós enquanto discentes em formação, pois podemos aliar conhecimentos teóricos e práticos vivenciando e experienciando o cotidiano escolar da instituição de ensino em seu contexto real.

No decorrer do estágio tivemos algumas dificuldades no que diz respeito aos recursos que a escola disponibilizava para aplicação de nossas regências, no entanto, suprimos essa necessidade levando todos os materiais por conta própria.



No que diz respeito às aprendizagens adquiridas, acreditamos que foram diversas, pois nos levaram a entender o funcionamento de uma sala de aula no ensino fundamental. O estágio possibilitou observar e analisar as dificuldades encontradas pela professora para realização do trabalho. O trabalho foi gratificante porque recebemos o retorno dos alunos no que diz respeito ao seu aprendizado e entusiasmo na realização dos trabalhos propostos.

Por fim, alcançamos nosso objetivo primordial de trabalhar o tema “Direitos Humanos” em sala de aula de forma lúdica e descontraída, mas com a responsabilidade devida, entendendo que o tema é deveras importante para a criação de uma cultura de respeito, de tolerância, de justiça social e livre de preconceitos.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação e reflexão**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CHRISPINO, Alvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. **Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar**. Rio de Janeiro: aval. pol. públ. educ., 2011. v. 19. p. 70, p.57-80.

CMEI Tortato. **Declaração dos Direitos das Crianças – Turma da Mônica**. 2011. 15 imagens: preto e branco. Disponível em: <<http://cmeitortato.blogspot.com.br/2011/10/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 13 de jun. 2018.

HECK, Lenira Almeida. **No reino das letras felizes**/Lenira Almeida Heck. – Lajeado: UNIVATES, 2007.

WELTER, Tânia; TURRA, Neide Catarina. **Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade**. Florianópolis: Ponto de vista, 2003. N.05, p. 179- 189.

O ECA em tirinhas para Crianças. Brasília: Câmara dos deputados. Livro I. Disponível em: <www.plenarinho.gov.br>. Acesso em: 13 de jun. 2018.



EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Jackson Emiliano Pedro da Silva¹, Lilian Carmen Lima dos Santos²
1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
2. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
*jacksonemiliano22@gmail.com

Resumo:

O desenvolvimento de atividades didáticas na formação inicial docente é de fundamental importância para o futuro profissional professor, visto ser o espaço de atuação do professor. A possibilidade de vivências em situações reais oportuniza experienciar a prática docente, a construção dos saberes do professor durante o curso. As atividades desenvolvidas nas disciplinas Didática 1 e Projetos Integradores 5, na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL, possibilitaram a realização de ações didáticas no ensino básico. Com o objetivo de verificar como a experiência docente na formação inicial pode contribuir na construção de saberes docentes, esse artigo expõe a vivência dos licenciandos em atividades práticas a partir de observação, planejamento, intervenção. A ação propiciou a troca de saberes entre professores em exercício e licenciandos, permitiu a interação entre os envolvidos, o que contribuiu para se conhecer os saberes e fazeres docentes inerentes ao profissional professor.

Palavras-chave: Formação inicial; Identidade profissional; Prática profissional.

Introdução:

O curso de formação inicial do professor, geralmente, tem nos estágios supervisionados o momento em que os licenciandos podem experienciar o fazer docente em espaços de educação. Contudo, é pertinente o desenvolvimento de atividades didáticas que possibilitem aos futuros professores vivenciarem práticas docentes nas escolas de educação básica. Dessa forma, conhecer a realidade escolar, além de não ficar restrito aos estágios, permite aos licenciandos uma maior interação entre os profissionais da educação. O que é positivo para a criação de um bom professor, pois o trabalho do docente é diferente do trabalho industrial, assim, afasta-se de funções mecânicas (TARDIF, 2002). Desse modo, os trabalhos em sala de aula irão contribuir para o desenvolvimento de saberes que ajude ao professor no enfrentamento de vários problemas.

Porque a experiência didática, durante a formação inicial, é fundamental na construção dos saberes docentes? Esse questionamento tem como hipótese que os autores Tardif, Lessard e Lahaye(1991), Saviani(1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta(1999) tratam sobre tipologias dos saberes docentes.

Existe desmotivação por parte de alunos e professores e as causas podem ser as mais diversas, porém infere-se que se o professor demonstra, em seu fazer pedagógico, competências por meio dos saberes da profissão docente, a probabilidade da desmotivação fazer parte do seu dia a dia é menor, visto o conhecimento de estratégias e metodologias de ensino, porém, é importante frisar que a construção das competências docentes é iniciada na graduação.

Diante do exposto, o presente artigo trata sobre a importância da construção dos saberes docentes por meio de atividades práticas desenvolvidas em escolas de educação básica, espaços de futura atuação do licenciado e, portanto, o espaço mais apropriado para conhecer a realidade escolar, oportunizando ao licenciando observar, planejar e vivenciar práticas pedagógicas durante a formação inicial, ou seja, associar os saberes unicamente nos Juízos de fato (GUATHIER ET AL, (1998).

Esse artigo tem como objetivo verificar como a experiência docente na formação inicial pode contribuir na construção de saberes docentes. A partir do relato de experiência na disciplina Didática do ensino de Ciências e Biologia 1, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

Metodologia:

O desenvolvimento das disciplinas Didática do ensino de Ciências e Biologia e Projetos integradores 5 foram planejadas de forma conjunta, ou seja, os conteúdos sobre

planejamento, estudo diagnóstico, avaliação, elaboração de material didático autoral e intervenção em sala de aula foram trabalhados por meio de atividades situadas ao longo das disciplinas, pois segundo Brown, Collins e Duguid (1989), “ a teoria da cognição situada trata sobre os processos cognitivos entre a atividade desenvolvida pelos indivíduos e o ambiente a qual a atividade se desenvolve”, caracterizando assim a atividade dita situada.

As atividades tiveram início com a elaboração de um questionário diagnóstico, onde os licenciados se organizaram em duplas e cada dupla foi responsável por uma turma. Os questionários foram aplicados em turmas do ensino fundamental a fim de conhecer melhor o contexto em que os alunos estavam inseridos, para posteriormente, planejar, construir a aula e fazer a intervenção no espaço escolar. O local da intervenção foi na Escola Estadual Miran Marroquim no Bairro do Jacintinho, Maceió, Alagoas, no período matutino.

O questionário continha perguntas pessoais sobre: hábitos de leitura, contato com a internet, com quem moravam, quantos irmãos tinham e qual tema relacionado à área de Ciências seria interessante para uma aula, seminário ou oficina. O primeiro momento foi a ida até a escola, a turma escolhida foi o 9º “A”.e após as apresentações foi explicado aos alunos como seria a dinâmica a ser aplicada para que tudo fosse entendido. Após a apuração dos dados, os dois temas mais solicitados foram “puberdade” e “gravidez na adolescência”.

Durante o planejamento do seminário, foi possível perceber a existência de temas secundários importantes como puberdade, IST’S, métodos contraceptivos e fecundação, dessa forma, foi decidido que seriam os dois temas, mas correlacionados com os temas secundários.

Para a realização da intervenção, o plano didático foi elaborado contendo atividades lúdicas, com o objetivo de manter a turma ativa durante toda a intervenção. A turma foi dividida em dois grupos e ao final de cada tema abordado um jogo didático era realizado, no total de dois jogos, o primeiro jogo foi sobre a fecundação, baseado num labirinto, onde o aluno teria que achar o caminho correto que os espermatozoides teria que percorrer para que ocorresse a fecundação do óvulo, o segundo jogo trabalhou o tema puberdade e tinha por base a brincadeira de “cabra-cega” onde os colegas guiavam seus colegas ajudando-os nas respostas certas. Sempre que acertavam os alunos ganhavam pontos e no final o grupo que somou mais pontos ganhou bombons como prêmio. Durante toda a intervenção foi disponibilizada uma caixa com papéis e uma caneta, passando entre os alunos, para que pudessem tirar suas dúvidas de forma discreta, caso um ou outro aluno não quisesse ser identificado em relação à pergunta realizada.

Resultados e Discussão:

O projeto oportunizou ao licenciando experienciar a prática docente, em espaços formais de ensino, a partir de estudos sobre planejamento, produção de material didático e avaliação. Geralmente as ações de vivências em escolas são realizadas no período de estágio supervisionado, porém percebe-se que observar e intervir em espaços formais de ensino pode ser propostas de outras disciplinas do curso.

Durante a intervenção algumas limitações foram percebidas como por exemplo: o tempo de execução de intervenção e a relação entre a expectativa e a realidade do contexto escolar. Foi considerado que as limitações se deram pelo fato de que os licenciandos estão em processo de formação, ou seja, aprendendo que na profissão docente são necessários saberes específicos da docência, como Saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Foi percebido também que muitos alunos já tinham um conhecimento prévio sobre alguns assuntos, segundo Gauthier et al (1998), numa sala de aula do século XXI o professor não se limita na transmissão dos conhecimentos, principalmente com o advento da internet.

Trabalhar com temas sugeridos pelos próprios alunos mostra os interesses em conhecer os mais variados temas, principalmente, sobre assuntos relativos à adolescência, como se deu nessa turma de ensino fundamental. Ao planejar a ação de intervenção, teve-se o cuidado em abordar conteúdos específicos, mas de forma lúdica, favorecendo uma melhor interação e envolvimento dos alunos com o tema.

Após a intervenção alguns professores foram entrevistados acerca dos desafios enfrentados pelos docentes. A troca de experiências e conhecimentos entre professores mais experientes foi citada como fator importante na formação. Além de sugestões de sermos rígido na medida certa com os alunos e de se aproximar deles como amigos foi possível tirar o máximo de experiência desses professores com o objetivo de ter uma preparação melhor a possíveis situações semelhantes.



Conclusões:

Durante a formação inicial faz-se necessário oportunizar aos licenciandos momentos de vivências nas escolas, independente dos estágios supervisionados, visto que foi possível verificar que ao planejar intervenções pedagógicas no ensino básico, possibilitou a construção de saberes específicos da profissão.

Atividades didáticas possibilitam ao licenciando experienciar mais vezes a realidade da escola, contribuindo para o conhecimento do saber docente. Acredita-se que esse primeiro contato com uma sala de aula ajuda no crescimento pessoal e profissional do professor, ao mostrar que é também com a experiência que o professor se forma. Esse artigo teve o objetivo verificar como a experiência docente na formação inicial pode contribuir na construção de saberes docentes, mostrando que estimular e incentivar atividades práticas na experiência docente é relevante para a educação ao tempo em que estimula a comunidade acadêmica a discutir sobre a temática.

Referências bibliográficas

BROWN, John S, COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. **Situated cognition and the culture of learning**. Educational Researcher, Washington, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./feb. 1989.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998;

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.



LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS EM ALAGOAS: CONTRIBUIÇÕES DA ANA (AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) E DO LIVRO DIDÁTICO

Silvana Paulina de Souza^{1*}, Ilma Vieira Costa²

1. Professora da Universidade Federal de Alagoas - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação – UFAL

*silvanapaulina@uol.com.br

Resumo:

Este texto, intitulado: Leitura nas séries iniciais em Alagoas: contribuições da ANA (Avaliação Nacional de alfabetização) e do livro didático, objetiva identificar se as proposições de práticas de leituras em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, estão relacionadas às expectativas de aprendizagem indicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e às necessidades de Maceió indicados pela ANA-2014. Neste trabalho analisamos os primeiros capítulos/unidades dos livros adotados pelo município. Realizamos a triangulação dos dados extraídos das propostas de leitura contidas nos livros, na ANA e resultados dos níveis de competência leitora. A ANA um indicador da proficiência de leitura, o livro didático um suporte de apoio pedagógico ao ensino da leitura muito usado. A Hipótese é de que conhecendo as possibilidades a alfabetização se concretizará. Os dados preliminares apontam para a confirmação da hipótese.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Livro Didático; Avaliação Nacional.

Introdução:

A qualidade na educação é um tema recorrente nas discussões sobre ações de políticas públicas para a alfabetização nas últimas duas décadas, mais precisamente, a partir de 2005 com o desdobramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir de 2013, incluiu-se ao citado sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização, doravante – ANA, como política pública nacional com a finalidade de propor ações que assegurassem a plena alfabetização de todas as crianças, com no máximo até 8 (oito) anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Segundo o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o objetivo é “oferecer uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, a inclusão e a equidade de educação”. (MEC.SEB, 2016, p. 3).

Diante do contexto nacional nos últimos 20 (vinte) anos, em que políticas públicas buscam a melhoria da qualidade da educação, especificamente as competências leitoras e escritoras, o projeto, intitulado: Leitura nas séries iniciais em Alagoas: contribuições da ANA (Avaliação Nacional de alfabetização) e do livro didático, objetiva identificar se as proposições de práticas de leituras contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, escolhidos pela rede pública de Maceió no ano de 2016, estão relacionadas às expectativas de aprendizagem de leitura indicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e às necessidades do município indicados pela ANA-2014.

Reconhece-se que a ANA, como avaliação externa, é uma ação deliberada que envolve escolhas técnicas, políticas, ideológicas que acaba por se tornar um instrumento para acompanhamento de alunos e escolas, para tomadas de decisões, principalmente no que se refere a políticas mais amplas (ALAVARSE; MACHADO e BRAVO, 2013) atreladas a ações formativas dos profissionais que atuam na alfabetização.

Salvaguardando as críticas sobre as análises equivocadas e a competitividade que culmina em classificação para o momento adequado, entende-se que a proposta desta avaliação pode impactar nas ações de formação de alunos e professores das escolas públicas brasileiras. A intervenção ocorre por meio das escolhas curriculares, das práticas pedagógicas e da escolha dos materiais didáticos, dentre eles, o livro didático. Assim, justifica-se a proposição de um projeto de pesquisa que busca analisar a relação entre o livro didático, as expectativas de aprendizagem apresentadas pelo INEP/ANA e os índices indicados pela avaliação de 2014 para o município de Maceió. Deste modo, a questão que se coloca é se as proposições contidas nos livros didáticos oferecem subsídios e contribuem para o planejamento de práticas de leituras em sala de aula visando as necessidades específicas do município em interface com a Matriz de Referência de Leitura da ANA.

A análise está sendo realizada a partir da triangulação dos dados extraídos das propostas de leitura contidas nos livros didáticos, na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e os resultados dos níveis de competência leitora apresentados pelo Estado de Alagoas no ano de 2014. Essa ação se justifica por ser a ANA um indicador da proficiência de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, o município de Maceió ter apresentados índices abaixo de 30% na edição de 2014 e o livro didático por ser um suporte de apoio pedagógico ao ensino da leitura muito usado pelas escolas brasileiras. Assim sendo, compreendemos que a avaliação, mesmo que externa, acaba por impactar o currículo; as práticas pedagógicas; a formação de professores; as escolhas de livros didáticos; as referências de estados e municípios para ações de políticas públicas.

O trabalho está sendo desenvolvido seguindo a metodologia da pesquisa Qualitativa, amparada pela técnica de Análise de Conteúdo, pois tem como objeto a coleta de dados das informações contidas nos documentos oficiais do MEC e do INEP referentes a ANA e que são portadores dos indicadores de proficiência de leitura do município pesquisado; os três volumes, relativos aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, dos dois livros didáticos mais utilizados pelas escolas públicas do município. A hipótese é de que, ao responder este questionamento, tenhamos informações que possam contribuir para as discussões acerca das ações de alfabetização nas escolas do município de Maceió.

Resultados e Discussão:

Partindo dos resultados apresentados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) como um dos possíveis indicadores da qualidade da educação escolar; dos dois livros didáticos, destinados aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, mais adotados pelas escolas estaduais e municipais do município de Maceió; e dos índices relacionados à competência leitora apresentados pelo mesmo município na avaliação de 2014; este texto apresentará as propostas hora extraídas dos livros destinados as turmas de propostas de terceiro ano. O foco para sua escrita se deu nas informações sobre as ações de apropriação e práticas de leituras contidas na primeira unidade/capítulo dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas do município e nas expectativas de aprendizagem indicadas pela ANA e aos resultados considerados não satisfatórios.

A seguir será apresentada a proposta de atividade de leitura contida no primeiro capítulo dos livros escolhidos, as orientações trazidas pelos mesmos e as habilidades apresentadas como expectativas da ANA.

Coleções	Descrição das Propostas	Expectativas de aprendizagem ANA - Habilidades
ÁPIS Volume III	Unidade 1: Gênero: História em versos Ação: Problematização - Perguntar quem conhece cantiga; cantar com as crianças; fazer a leitura com os alunos; acompanhar a música fazendo gestos; memorizar a ordem dos instrumentos. Esse gênero pertence ao âmbito do narrar e como tal preserva os elementos que estruturam as narrativas ficcionais: personagem, tempo, espaço, ação/enredo e narrador. Pelo fato de ser em versos, agrega elementos do poema: rima, sonoridade/musicalidade. Leitura-modelo: sugere-se que a primeira leitura do texto seja feita pelo professor, pois, o texto ganhará mais sentido e encantamento se for realizada de forma bastante expressiva. O aluno, talvez, ainda não tenha a autonomia necessária para realizar esse tipo de leitura expressiva sem que haja um modelo. Para desenvolver a fluência da leitura, sugere-se que, após a interpretação do professor, sejam distribuídos versos entre os alunos para que treinem a articulação das palavras e a entonação expressiva. Em seguida, pode ser composto um jogral, combinando as vozes. O texto permite também a distribuição das falas dos personagens.	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica; H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica; H4. Localizar informações explícitas em textos.

PORTA ABERTA Volume III	Unidade 1: Gênero: Canção Ação: Canção da América - Milton Nascimento, se possível oferecer aos alunos a oportunidade de ouvir a canção. Ampliar a atividade, construindo com a turma uma lista das canções favoritas dos alunos, para se divertir e se integrar no início do ano. Ler verbete musical. É importante transcrever os textos desta seção para uma folha de cartolina e papel pardo. Ler e/ou cantar com a turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma que os alunos possam fazer a leitura de ajustes, isto é, ler apontando com o dedo para ajustar o oral ao escrito. Cantar um trecho da canção <i>O que é, o que é?</i> – Gonzaguinha, abrir espaço para o imaginário. Problematicar com questões como se eles já brincaram de o que é, o que é? E do que se trata. Se possível ouvir a canção na íntegra.	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica; H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica; H4. Localizar informações explícitas em textos; H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; H8. Identificar o assunto de um texto.
--------------------------------	---	---

As coleções fazem as proposições de atividades de leituras relacionadas a: 1) decodificação do texto; 2) formação da palavra; 3) localização de informação e de assunto e 4) inferências, porém não de maneira explícita. Percebe-se que não há preocupação com o ensino de estratégias de leitura, não ocorre orientação de ações mentais para compreensão do texto, o trabalho é realizado sem apresentar uma finalidade. Na primeira coleção apesar de apresentar várias sugestões, em sua maioria não se referem ao ato de ler e ações de leitura.

Conclusões:

A proposição de levantamento e análise de dados por triangulação, entre os objetos: Avaliação Nacional da Alfabetização, o livro didático e o resultado da referida avaliação; faz-se necessária por entender que os alunos são orientados segundo dados extraídos dos instrumentos criados pelas políticas públicas para sua realidade no que se refere a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Desse modo, ao pensarmos nesse indivíduo como um todo, a proposta de apresentar as articulações entre os objetos busca uma visão unitária do mesmo.

A realização da reflexão a partir de análise dos livros didáticos auxilia as discussões sobre a posição ocupada pela avaliação externa no planejamento pedagógico, nas escolhas para composição do currículo e nas políticas educacionais nacionais e, especificamente no estado de Alagoas, as consequências implicadas pelas notas obtidas a partir dos dados da ANA e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por meio desta investigação é possível projetar possíveis ações para lidar com a realidade maceioense.

[...] o livro didático viabilize o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. Assim, iniciativas editoriais que associem correção conceitual, adequação de atividades e procedimentos, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade constituem importantes instrumentos de apoio e qualificação do ensino. (BRASIL/MEC/SEB, 2016, p. 15)

Por meio desse material, os conteúdos são determinados, as estratégias de ensino são condicionadas e, por vezes, torna-se única fonte de conhecimento. Por isso, a escolha e a utilização desse material precisa ser fundamentada nas necessidades e realidades. Pois,

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de



saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (INEP, 2013, p.5)

A análise nos permite pensar sobre a inadequação das escolhas frente a realidade maceioense, pois sabemos que no município menos de 30% dos alunos atingiram os níveis 3 e 4 de proficiência leitora, numa escala de 1 a 4, sendo 4 o nível mais alto. Assim, esta proposta se justifica, ainda, devido às políticas públicas para o livro didático (PNLD - Programa Nacional do Livro Didático) atrelado a formação continuada de professores da rede pública de ensino (PNAIC – Pacto pela alfabetização na Idade Certa) e a busca da qualidade de ensino.

Portanto, ao buscarmos os dados para responder a questão apresentada, espera-se levantar mais informações que possam contribuir para proposições de ações junto às escolas públicas que atendem as crianças no período de alfabetização.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.



LÍNGUA PORTUGUESA: PROMOÇÃO DA ESTÉTICA POR MEIO DA LEITURA IMANENTE DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Mayris Lima^{1*}, Fernanda Cardoso², Ciro Bezerra³

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL

2. Estudante do Centro de Educação – UFAL

3. Orientador e professor do Centro de Educação – UFAL

*mayris_paz@hotmail.com

Resumo:

O desafio de trabalhar a apropriação da comunicação simbólica (escrita e verbal) na Língua Portuguesa é nítido em nossas escolas. Mas, muitas vezes, caímos na crendice que as dificuldades reduzem-se às instituições públicas de ensino municipais e estaduais. Nossos estudos têm o objetivo de desmistificar essas crenças. A ausência de didáticas referenciais na escrita, causam dificuldades também permeiam o ensino privado, e de uma forma mais forte e incontestável. Esta lacuna despertou o interesse dos componentes do Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana a desenvolverem uma sequência didática-pedagógica a partir da concepção de estudo como modo de vida (HADOT, 1999). A partir deste referencial e com apoio de Kleiman (1989) e Antônio (2002), desenvolvemos uma experiência com a formação de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de transformá-los de leitores em escritores.

Palavras-chave: Leitura, Autonomia intelectual; Governo de si.

Introdução:

A apropriação da comunicação simbólica por meio do trabalho pedagógico no âmbito da Língua Portuguesa, tradicionalmente é realizada considerando-se um volume considerável de regras, variáveis e exceções. A socialização dos conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa obedece, deste modo, à fragmentação de diversos assuntos gramaticais desconexos entre si. Pior: dissociados do contexto e das práticas dos sujeitos pedagógicos. Sobretudo da cultura da maioria dos estudantes. Verbos, pronomes, interjeições não estão referenciados e enraizados nas vidas dos sujeitos pedagógicos. São a estes quase que completamente abstratos. Esta realidade é um grande obstáculo para a promoção de leitores na escola. Mas este obstáculo, que parece intransponível como postula Bezerra (2017), à formação de escritores: “quem sabe escrever sabe ler, mas nem sempre quem sabe ler sabe escrever”.

É nobre este objeto que temos que trabalhar na escola; sobre à escrita. E a atividade de escrever é uma atividade artesanal, feito com as mãos. Portanto, a escrita é feita por artesãos intelectuais. Antes de tornar-se intelectual pressupõe-se aprimorar a escrita. E esta mobiliza todo o campo perceptivo do ser humano: mãos, olhos, ouvidos e cérebro. Acelera a respiração; exige a concentração e acalma quem a pratica. O ato de escrever é, por tudo isso, terapêutico. E uma experiência racional que movimentada a faculdade da razão, mas também a ética e a estética. O estudo da Língua Portuguesa, que contribui para a apropriação da comunicação simbólica, pelos sujeitos pedagógicos (professor e estudantes), é um “exercício espiritual” relacionado à estética da existência e a ética das virtudes. Um trabalho vivido por homens e mulheres livres, que fortalece o governo de si.

A formação de leitores pelo método da leitura imanente é realizada pela atividade de escrever, relativamente mais complexa que a leitura. A leitura imanente propõe que a escrita seja realizada concomitantemente a leitura, escrevendo-se as unidades significativas dos textos escolares contidos nos livros didáticos: categorias, conceitos das categorias, ideias vinculadas às categorias e o conjunto de palavras desconhecidas pelos leitores. Escrever lendo é a chave para ampliar a memória, o substrato da escrita. Digamos, memória dos conteúdos estudados. Por conseguinte, estudar é diferente de simplesmente ler. Exige um posicionamento dos sujeitos pedagógicos diferenciados frente ao texto.

Lendo e escrevendo, simultaneamente, os sujeitos se apropriam do espaço literário, do território constituído não apenas de letras, mas nas relações socioliterárias, recursos literários. E aprende a si governar no mundo das letras. Supera a barbárie (analfabetismo e o analfabetismo funcional precarizado) e conquista a consciência de si e o lugar de si na

sociedade civil. Essas possibilidades desdobram-se, concretamente, na apropriação da comunicação simbólica, por meio do trabalho pedagógico na Língua portuguesa. O método da leitura imanente transcende o formalismo de encontrar nas propostas das leituras os significados e sentidos das palavras classificadas como substantivos e adjetivos, preposições e advérbios, sufixos e prefixos, artigos e conjunções. Para além de todo o formalismo da Língua Portuguesa, a apropriação da comunicação simbólica é vida. Mesmo porque não há existência possível fora da linguagem, da capacidade e recursos de representar simbolicamente o mundo, por meio da forma de ser: a palavra. A formação do ser humano pressupõe a familiaridade com a língua com sinais e símbolos referenciados no mundo. É desta forma que o ser humano transforma-se em ser sociocultural.

Considerando esta complexidade literária Kleiman (1989, p.55) postula que o formador deve compreender a multiplicidade dos processos cognitivos, que constituem a atividade que o leitor se engaja, para construir o sentido de um texto escrito. Portanto, a construção do sentido do texto pelo leitor é realizado pela escrita. Estudar simplesmente lendo é uma tautologia. A superação desta é feita pela escrita.

A experiência que desenvolvemos como professora de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano, do Ensino Fundamental, propõe despertar o gosto pela leitura e pela escrita. Por meio de atividades que orientamos para serem exercitadas simultaneamente. E isto por meio de textos clássicos como as Cartas a Lucílio de Lúcio Aneu Sêneca.

Transcendendo o currículo oficial aproximamo-nos, professores e estudantes, dos textos filosóficos clássicos, nas atividades da Língua Portuguesa. E a literatura transforma a todos nós, isto é o que nos ensina Bordini e Aguiar (1988, p.83) no qual o texto e o leitor, embora, mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados fundem-se para que a comunicação 'simbólica' ocorra.

Lendo e escrevendo textos de filosofia antiga vivemos, professores e estudantes, um universo da leitura e da escrita como ética e estética. Aprimoramos a arte literária. Arte com deleite, questionamentos e curiosidade. Às vezes uma arte vivida com desprezo e frustrações quando uma obra literária resiste penetrada pela compreensão.

Ainda estamos experienciando esta pesquisa exploratória no âmbito do Programa de Pesquisa Formação de Si, coordenado pelo professor Ciro Bezerra, e realizado como extensão, no seio da educação básica e superior. Mas os estudantes de 9ª ano, da Escola de Educação Básica Centro Educacional Viver, do ensino fundamental, já conseguiram decifrar e compreender que “por meio do estudo (da leitura escrevendo), nós, homens e mulheres, encontramos-nos em interna formação de si com os outros no mundo, desfrutando a vida como dádiva humana” (BEZERRA, 2017, p.9). a socialização dos conteúdos dos conteúdos de Língua Portuguesa é um momento propício para estudarmos, sistematicamente, a filosofia antiga como a de Epicuro, Sêneca e Democrático, além de Platão e Aristóteles.

Metodologia:

Os procedimentos adotados por nossa pesquisa é essencialmente qualitativo e analítico intervencionista. A técnica adotada é a observação participante, que envolve os sujeitos pedagógicos (professores e estudantes) em situação. Para constatar o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes analisamos os trabalhos realizados por estes; e para nos auto-observar usamos a proposta de autoanálise de Bourdieu (2005). Quanto aos trabalhos dos estudantes realizamos uma análise intervencionista porque eles participam, efetivamente, de nossa análise. Portanto, é uma análise compartilhada, colaborativa e relacional. As reflexões críticas sobre os trabalhos, feitas de forma compartilhada, é o momento significativo da metodologia, porque o estudante aprende se autocorrigindo; a avaliação é formativa e não punitiva. O que leva os estudantes conquistarem a consciência dos seus limites intelectuais. E assim, poder superá-los com mais consciência. Inclusive se exercitarem mais na medida em que identificam e reconhecem os conteúdos de maior dificuldade para assimilação, como identificamos anteriormente, os textos filosóficos utilizados são de Lúcio Aneu Sêneca. Eles são tomados com a unidade de sentido da língua. Neles objetivamos as atividades da leitura e da escrita, não nos conformando às práticas escolares convencionais baseados na didática de ensino, e adotando a didática de estudo ou método da leitura imanente. O campo de nossa atuação são as turmas de 9º ano do ensino fundamental.

A proposta desse projeto (despertar para o estudo: uso do método da leitura imanente por estudantes do 9º ano do ensino fundamental) é o de exercitar a escrita e a leitura em sala de aula, visando formar não apenas leitores, mas, sobretudo, escritores. E, com isso, potencializar o processo da formação de si dos estudantes.

Resultados e Discussão:

Não há maior felicidade para um professor conviver com estudantes que estão tornando-se livres pelo estudo. O que implica na incorporação de disposições por meio da apropriação de conhecimentos filosóficos. E isto em sala de aula, utilizando apenas o método da leitura de estudo. Recurso metodológico que contribui com a transformação de leitores em escritores. Foi tal método de estudo, que pressupõe a escrita como atividade necessária da leitura que potencializou o processo de aprendizagem.

Essa experiência foi considerada como positiva. De certa forma, colaborou para a construção do protagonismo dos que mais se empenharam. Estes elevaram significativamente a capacidade interpretativa, e com o diário etnográfico, um dos momentos da leitura imanente, passou a refletir sobre os efeitos dessa experiência e sua própria vida. Por conseguinte, o método contribuiu para a valorização da escola, reduzindo consideravelmente as faltas e ausências; a elevação e manutenção da assiduidade, melhorou, também, o interesse e melhora do desempenho escolar. Os alunos passaram a apresentar desenvolvimento nas habilidades de leitura, escrita, oralidade aumentou a concentração da atenção na exposição dos conteúdos curriculares em sala de aula. Também, diminuíram conversas paralelas. O mais incrível foi os pais se motivarem a ler os textos filosóficos e solicitarem outros do mesmo gênero.

A experiência com o método de leitura imanente identifica-se com a ideia de Antonio (2002), pois para o autor há necessidade de construir pedagogias vivas que despertem e desenvolvam as dificuldades intelectuais dos sujeitos pedagógicos. Métodos que despertem a sensibilidade e experiências.

Conclusões:

A mudança de recurso didático e pedagógico: da ideia de ensino para ideia de estudo, compreendido este último como modo de vida e atividade humana sensível, possibilitou o crescimento intelectual dos estudantes. Este crescimento na leitura e escrita elevou a autoestima de muitos estudantes. Por outro lado, os estudantes passaram a desenvolver iniciativas próprias. O que significa fortalecimento do governo de si. Aumentou, também perguntas por parte dos alunos. O que leva-nos a concluir que apesar de privados os estudantes desta escola apresentam muitas dificuldades.

Os resultados levam-nos a concluir que mesmo em instituições privadas de ensino é necessário que os professores procurem desenvolver estratégias novas de aprendizagem, com o método da leitura imanente. Isto foi o que nos permitiu ressignificar nossas práticas educativas. Desta forma, nossas atividades aprimoraram a escrita e a leitura. O conhecimento dos estudantes com o método da leitura imanente foi valorizado. A sequência pedagógica proposta por Bezerra (2017) mobilizou os estudantes a redescobrirem o mundo da leitura pela escrita.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, passamos a questionar práticas pedagógicas que se fundamentam no ensino e ignoram o estudo como modo de vida. É preciso socializar métodos que contribuam para os estudantes fortalecerem o governo de si. E quanto mais cedo isso ocorrer nas escolas mais cedo os estudantes amadurecerão intelectualmente.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANTONIO, Severino. **A utopia da palavra In: ANTONIO, Severino, linguagem, poesia e educação: algumas travessias**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BEZERRA, Ciro. **Estudo e virtude: a formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira**, Maceió: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado, 2017.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise. Tradução, introdução, cronologia e notas de Sergio Miceli**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 140 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 54-69.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.



LINGUAGEM E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Valberth F. N. Costa¹, Thomaz S.Lima², Taciana K. de O. Pinto³

1. Estudante do Curso de Ciências Biológicas UFAL, *Campus Arapiraca*, UE Penedo.

2. Estudante do Curso de Letras UFAL, *Campus Arapiraca*.

3. Doutora em Oceanografia Biológica, UFAL, *Campus Arapiraca*, U. E. Penedo.

*valberth2@hotmail.com

Resumo:

O trabalho traz a interdisciplinaridade em sala como instrumento de ensino como proposta didática. O projeto utiliza a produção de gênero textual notícia, aliada à temática Meio Ambiente (MA), tendo a Sequência Didática (SD) como ferramenta de ensino/aprendizagem. O trabalho foi realizado no 9º ano do Ensino Fundamental II, na rede privada do Município de Penedo/AL. O objetivo foi sensibilizar os alunos acerca da importância da Educação Ambiental através do gênero textual "Notícia". A SD foi utilizada como método para detectar as dificuldades no gênero textual e a temática abordada, para saná-las. A SD foi: produção inicial, aplicação de três módulos, além da produção final. A análise se deu por meio da estrutura do gênero "Notícia", além da comparação das produções iniciais e finais e a pertinência dos termos em relação ao MA. O uso da SD contribuiu para um desempenho satisfatório nas elaborações textuais e no embasamento das questões ambientais.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Interdisciplinaridade; Sequência Didática.

Introdução:

Discussões sobre temas relacionados ao Meio Ambiente (MA) estão cada vez mais frequentes no cotidiano da sociedade e são abordadas tanto nas mídias digitais, como redes sociais, quanto nos meios de circulação local (jornal). Hoje, sabe-se que muitas ações acerca do meio ambiente, são intensificadas com a intenção de parar a degradação ambiental ou buscar medidas paliativas para mitigar as agressões à natureza. Dessa forma, trabalhar Educação Ambiental (EA) é levar informação sobre a realidade ambiental, para sensibilizar o aluno e mostrar a responsabilidade social que devemos ter em relação aos problemas ambientais (Machado et al, 2011).

A execução deste projeto foi motivada por duas das maiores dificuldades encontradas nos alunos do ensino fundamental II: a produção textual e a fundamentação teórica, que permita um senso crítico elevado. Deste modo foi escolhido trabalhar com os alunos o gênero textual "Notícia", levando em conta que tal gênero textual é um dos que estão mais próximos do cotidiano dos alunos. Além do gênero textual "Notícia", ligado a outra dificuldade encontrada na sala de aula que é a falta de conhecimento e pouco domínio dos alunos acerca do tema meio ambiente (Branco, 1995).

Sabe-se que o uso de Jogos Didáticos (JD) e recursos lúdicos na sala de aula contribuem para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que promove maior participação dos mesmos, no processo que concilia o desenvolvimento criativo, proporcionando ao estudante o conhecimento acerca dos temas abordados na ação didática. Além disso, pode também ser utilizado como ferramenta de revisão de uma forma interdisciplinar (Souza e Nascimento Jr, 2005).

A utilização da sequência didática (SD) é de grande importância, visto que grande parte dos educadores trabalham apenas os "tipos textuais" como por exemplo, narração, dissertação e descrição; os gêneros textuais quando vistos em sala de aula, são de forma bem superficial deixando os alunos inaptos a produzir uma gama diversificada de gêneros textuais. A SD foi dividida em apresentação da situação, produção inicial, módulo I, II e III e, por fim, a produção final do gênero.

Este trabalho teve como objetivo trabalhar o gênero textual "Notícia" na análise estrutural e da escrita, vinculando com conceitos básicos sobre MA, perpassando por temas ligados à EA, proporcionando um momento reflexivo de conscientização. Além disto, articular uma interação da ludicidade através do jogo didático para fixação dos conteúdos interdisciplinares.

Metodologia:

As atividades envolveram as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia e foram aplicadas com alunos da turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Leonor Gonçalves Peixoto localizado na cidade de Penedo-AL, no segundo semestre de 2017. O projeto foi desenvolvido e aplicado por graduandos da Universidade Federal de Alagoas dos Cursos de Ciências Biológicas da U. E. de Penedo, *Campus Arapiraca* e Letras do *Campus Arapiraca*. As atividades foram realizadas em 5 aulas com 15 estudantes e 1 professor. As ações ocorreram na própria escola durante as aulas de língua Portuguesa.

Foi utilizado o método de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) conforme pode ser observado no esquema abaixo:



Figura 1: Representação da Sequência Didática

Na etapa inicial foi discutido com os alunos como seria o projeto interdisciplinar e sobre a importância desse tipo de abordagem. No primeiro contato com os alunos foi realizado um diálogo sobre qual gênero textual iria ser utilizado como base para o projeto.

Na produção textual inicial foi solicitado que os alunos produzissem um texto do gênero notícia. Neste momento o professor não explicou como seria esse texto, pois o intuito era de que os alunos fizessem com base em seus conhecimentos sobre a estrutura e as características do gênero textual. Sem nenhum apontamento sobre o tema.

O módulo I da SD teve como foco trabalhar as dificuldades encontradas nas produções textuais. Apesar de alguns erros em relação à pontuação e acentuação, foi dada uma atenção maior a parte estrutural, características e conteúdo temático, essa escolha foi devido ao pouco tempo que seria aplicado o projeto. Diante disso, foi ministrada uma aula que abordou a questão do gênero textual notícia.

No módulo II, foi elaborada uma aula expositiva sobre MA para trabalhar a EA e sanar todas as dúvidas dos alunos acerca das questões ambientais, em que foi trabalhado conceitos básicos de Natureza, MA, Ecologia e noções fundamentais de EA e o segundo foi levar informação da atualidade relacionada a Amazônia.

No módulo III, foi utilizado o JD “trilha do Saber”, conteúdo um tabuleiro de 3x3m com 4 trilhas e um dado com cores representadas em cada uma das trilhas que seguem no sentido das extremidades do tabuleiro para o centro. A turma é dividida em 4 grupos, representados por um componente de cada grupo que são posicionados no início das trilhas. O jogo desenvolve-se por um Quiz de perguntas em que os alunos avançam a trilha conforme suas respostas corretas.

Na produção textual final, após a sequência didática, foi solicitado aos estudantes que elaborassem outro texto do gênero “Notícia”, levando em consideração que já tinham tido aula expositiva/dialogal sobre as características que compõe esse gênero textual, como também sobreos conceitos básicos em MA. Vale ressaltar que a produção final, assim como a inicial serviu como material de análise comparativa para observar a eficácia do uso da SD.

Resultados e Discussão:

Após todas as etapas da SD aplicadas foi possível perceber que grande parte dos alunos não tinha conhecimento sobre as características e estrutura de um texto do gênero “Notícia” e associaram a um dos tipos textuais – a dissertação, isso é, utilizaram a mesma sequência com introdução, desenvolvimento e conclusão (Mendes, 2008).

A dinâmica do JD “Trilha do Saber” desenvolveu-se com fácil compreensão para os alunos. Dessa forma, foi possível mostrar com esse ponto de vista, a ligação dos mecanismos interdisciplinares e as ferramentas lúdicas, que promoveram momentos únicos e de grande valor aos educandos, de forma descontraída, em que os temas abordados nas disciplinas são relacionados por meio de uma atividade divertida (Neuenfeldt et al. 2012).

Ao observar os dois textos percebemos que houve uma melhora significativa em relação a alguns pontos. Podemos citar inicialmente, relacionado à estrutura pelo qual o aluno(a) escolheu em sua produção textual no texto a (Fig. 2), se aproxima mais de um tipo textual – dissertação, porém não atende um dos requisitos que é iniciar o texto com um parágrafo introdutório sobre “Do quê se trata a notícia? Onde aconteceu? Como aconteceu?”. Questões como essas, precisam ser contextualizadas na introdução do texto de gênero notícia. Outro ponto diz respeito ao título do texto, o aluno(a) deveria acrescentar um título auxiliar em sua notícia (Faria & Zanchetta, 2005).

Na segunda produção, texto b (Fig. 2) o aluno(a), conseguiu se adequar às principais características do gênero textual notícia como, por exemplo, uso de título principal e auxiliar, no primeiro parágrafo com apresentação sobre a notícia (Bonini, 2011). Podemos apontar que na produção textual final houve um maior embasamento com notícias verídicas sobre a Amazônia. Evidenciando também, a importância dos diálogos na sala de aula, pela troca de conhecimentos e novas informações, com um *feedback* positivo contribuindo no processo do ensino-aprendizagem (Silva et al., 2014).

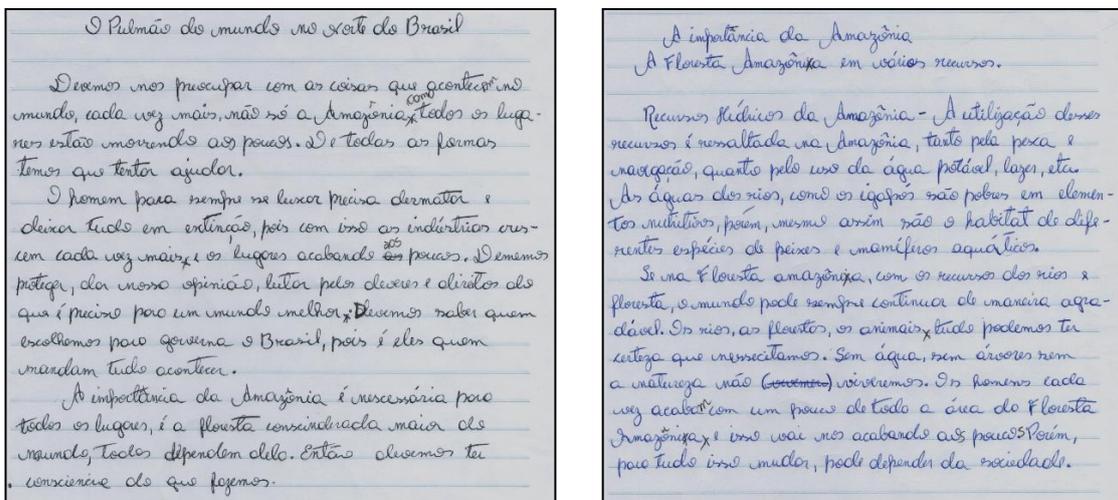


Figura 2: Produção textual inicial (imagem A-esquerda) e produção textual final (imagem B-direita) de um(a) aluno(a) selecionado aleatoriamente

Outro ponto também encontrado nas produções finais foi uma maior conscientização, como podemos analisar também no gráfico comparativo com os dois momentos de produção dos textos (Fig. 3). Observa-se que a introdução da temática ambiental nos conteúdos abordados na sala de aula, não caracteriza basicamente um ato informativo, mas um processo fundamental na formação do educando, utilizando exemplos da realidade (Brondani e Hanzel, 2010).

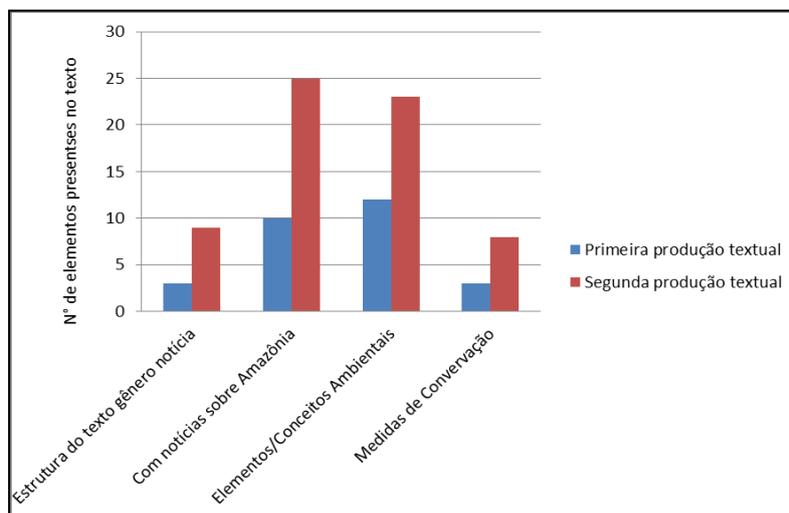


Figura 3: Gráfico dos dois momentos de produção textual destacando elementos analisados nos textos



Após analisarmos as produções textuais, os elementos encontrados nos textos aumentaram bastante, em média de 70% entre os quatro elementos que selecionamos dos textos antes e após a sequência didática.

As características que mais se destacaram foram dos elementos “Com notícias sobre Amazônia” e “Conceitos Ambientais”, demonstrando melhorias significativas no desempenho dos estudantes acerca dos conteúdos voltados ao Meio Ambiente, o que evidencia o a importância da inserção da EA dos conteúdos abordados na sala de aula de forma interdisciplinar, como orienta o PCN de Meio Ambiente (Santos, A. e Santos C., 2016).

Conclusões:

A realização do trabalho proporcionou aos alunos um olhar diferenciado para a forma de aprender um conteúdo em sala de aula, isso devido à ferramenta didática escolhida – sequência didática. Ao escolher o tema que foi trabalhado com os alunos, que se tratou da “Amazônia”, percebemos que era possível associar um tema tão atual e importante com uma produção textual. A associação desse gênero com o tema gerou certo desconforto no início quando foi solicitado a produção inicial, pois os alunos deveriam produzir com base em seus conhecimentos já adquiridos, nisso perceberam o quanto é importante estarem informados acerca de diversos temas que geralmente não são vistos em sala de aula com frequência.

Com a conclusão do projeto ficou claro que é possível trabalhar questões interdisciplinares em sala de aula, o que aconteceu nesse trabalho em que ocorreu a junção das disciplinas Língua Portuguesa (gênero textual) e Biologia (educação ambiental). A metodologia aplicada fez um grande diferencial, fazendo com que os alunos tivessem uma interação considerável, como também um envolvimento positivo em cada uma das etapas do projeto. Eles próprios notaram que há inúmeros gêneros textuais e que no ensino regular são vistos em uma pequena parcela, muitas das vezes são apresentados de forma equivocada pelo professor por não saber a melhor maneira de passar para os alunos.

A busca incessante de informações faz com que o aluno possa utilizar no futuro o que podemos chamar de conhecimento enciclopédico sobre vários temas. A aplicação do projeto mostrou isso, que apesar do tema proposto ter sido razoavelmente fácil, muitos demonstraram dificuldade ao utilizarem termos inadequados em relação ao Meio Ambiente, especificamente, à “Amazônia”. Esse déficit foi sanado logo após o módulo II, em que foi ministrada uma aula pelo discente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, aula essa sobre educação ambiental.

Foi possível analisar alguns pontos que foram sanados por meio da comparação das produções iniciais e finais, em que os estudantes apresentaram mais erros na primeira produção, por não estarem familiarizados com o gênero textual solicitado nem com a temática para a notícia que seria exposta em suas produções. Já com relação à produção final, ficou claro que grande parte dos alunos prestaram atenção nas aulas ministradas, como também no jogo educativo, pois só alguns não obtiveram um resultado satisfatório. Vale ressaltar que faltou atenção no momento da produção textual, visto que alguns trocaram conceitos relacionados à Educação Ambiental e outros com relação à estrutura. Sendo assim, cada momento em sala de aula foi de grande proficiência, pois gerou uma troca de experiências entre as disciplinas mencionadas no trabalho como também entre professor/aluno.

Referências bibliográficas

BONINI, A. **Jornal Escolar**: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRANCO, S. M. **Conflitos Conceituais nos Estudos Sobre Meio Ambiente**. Estud. av. vol.9 no.23 São Paulo Jan./Apr. 1995.

BRONDANI, C. J.; HENZEL, M. E. **Análise Sobre a Conscientização Ambiental em Escolas da Rede Municipal de Ensino**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. 2010.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.



FARIA, M. A. ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula.** 2 ed. São Paulo : Contexto, 2005.

MACHADO, A. S.; GONÇALVE, D. M.; CARDOSO, J. R.; WEISS, V. A. B.; SANTOS, A. B. A. dos. **Educação Ambiental de 6º a 9º ano: um estudo na escola estadual beira rio do Distrito de Luzimangues.** Porto Nacional - to. I Jornada de Iniciação Científica e Extensão FACTO. 2011.

MENDES, E. **Tipos e Gêneros Textuais:** Modos de Leitura e de Escrita. Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 167-180, jul. 2008.

NEUENFELDT, A. E.; RODRIGUES, A. W. da L.; OLIVEIRA, W. F. de. **Jogos Interdisciplinares:** Uma Possibilidade de Interação Criativa. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 79-97, 2012.

SANTOS, A. G. dos; SANTOS, C. A. P. **A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar.** Revista Monografias Ambientais - REMOA v. 15, n.1, jan.-abr. 2016.

SILVA, D. S. G.; MATOS, P.M. S; ALMEIDA, D. M. **Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem:** uma revisão. Pelotas. p. 73-84, 2014.

SOUZA, D. C.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **Jogos didático-pedagógicos ecológicos:** uma Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 112. 2005.



O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA ABORDAR A ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS/HEXAPODA

Antonio Bruno Silva Farias^{1*}, Janayna Souza²

1. Estudante de Ciências Biológicas da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo

2. Docente e pesquisadora do Eixo de Educação da UFAL

*antoniobrunofarias@hotmail.com

Resumo:

As histórias em quadrinhos (HQs) possuem grande potencial para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Ciências, pois fomentam uma perspectiva interdisciplinar capaz de proporcionar a abordagem e o debate de diferentes temas. Entende-se hoje a importância deste gênero dentro da educação. Partindo desse pressuposto, o estudo em questão se propõe a aplicar uma proposta de ensino baseada nas HQs e analisar os impactos desse instrumento ao processo de aprendizagem. Para isso, como atividade a ser desenvolvida no Estágio 2, serão construídos HQs com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Penedo/AL para abordar oito ordens de insetos mais encontrados no cotidiano, tais como: Odonata, Hemiptera, Blattodea, Lepdoptera, Orthoptera, Mantodea, Isoptera e Hymenoptera. Assim, como resultados, destaca-se que a utilização das HQs no ensino de Ciências torna esses conteúdos mais atraentes para os estudantes favorecendo a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Histórias em Quadrinhos; Insetos.

Introdução:

As histórias em quadrinhos (HQs) podem ser um instrumento pedagógico importante para o processo de aprendizagem da área de Zoologia dos Invertebrados. Esse conteúdo faz parte do currículo da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental – anos finais, bem como do conteúdo da disciplina de Biologia, no Ensino Médio.

O estudo se sobrepõe a análise empírica do potencial das histórias em quadrinhos (HQs) ao processo ensino/aprendizagem e incentivo à leitura sendo utilizada em sala de aula. Por muito tempo, HQs foram vistas com um olhar preconceituoso, por serem acreditadas como disseminadoras de influências negativas sobre seus leitores acarretando em um mérito que não lhes pertencia. Segundo descreve Santos (2010, p.20), pais, educadores e psicólogos pregavam um desvio de amadurecimento responsável quando crianças e jovens tinham o hábito da leitura de HQs, o que poderia afastar o interesse ainda pela leitura clássica.

Hoje entende-se a importância deste gênero dentro da educação, o estudo em questão se propõe a aplicar uma proposta de ensino baseada nas histórias em quadrinhos e analisar os impactos desse instrumento ao processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Para isso, é necessário utilizar o material criado pelos pesquisadores que contém oito histórias em quadrinhos baseadas em artrópoda/hexapoda, tais como: Odonata, Hemiptera, Blattodea, Lepdoptera, Orthoptera, Mantodea, Isoptera e Hymenoptera.

A utilização das HQs tem um grande potencial para contribuir no processo de ensino/aprendizagem na Ciências e Biologia, pois fomentam uma perspectiva interdisciplinar, totalmente capaz de proporcionar a abordagem e o debate de diferentes temas.

A construção da ideia de utilização de HQs no ensino de Ciências, ocorreu em uma aula da disciplina de Iniciação à Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, onde o professor indagou sobre possibilidades de fomentar o conhecimento científico produzido na própria universidade para a comunidade externa.

A pesquisa em questão tem como objetivos: construir HQ com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental para abordar as oito ordens de insetos mais trabalhados nessa série; desenvolver HQs para abordar o conteúdo; e, avaliar o impacto dessas atividades para a aprendizagem do conteúdo sobre esses insetos.

Metodologia:

O desenvolvimento do projeto consistiu em um prévio estudo de conteúdo, ou seja, análise bibliográfica sobre o conteúdo a ser apresentado na área de zoologia que atente a faixa etária dos discentes. A partir desse levantamento foi desenvolvida uma ação que no viés

educacional caracteriza-se principalmente como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores possibilitando o uso de suas pesquisas no aprimoramento do ensino e aprendizagem de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Thiolent (1986), afirma:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Seguindo esses pressupostos de pesquisa, uma escola da rede pública de ensino será escolhida para a aplicação do projeto possibilitando a análise posterior dos dados recolhidos.

As atividades serão desenvolvidas como parte do Estágio 2 – Laboratório de Ensino do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Após o conteúdo ser ministrado, os estudantes irão confeccionar oito HQs seguindo modelos adequados previamente dispostos e revisados em aula, que serão construídos em papel A4 e cartolinas com auxílio de lápis grafite, lápis de cores, giz de cera e canetas.

Resultados e Discussão:

Pizarro (2009, p.11) diz que os estudos que se utilizam de histórias em quadrinhos enquanto recurso didático-pedagógico adicional em sala de aula têm se tornado comum na área da Educação. Ao referir-se sobre a utilização das HQs em sala de aula, Santos (2010, p.24) referenciada por Vergueiro (2007), indica que a entrada dos quadrinhos no âmbito educativo caracteriza-se como uma valiosa ferramenta.

O ensino de Ciências necessita de caracteres que o tornem atrativo, além de ter relevância no nível de aprendizagem dos estudantes. As HQs estão presentes em livros didáticos e se destacam na mediação dos assuntos, tornando a aprendizagem eficaz quando utilizados de maneira correta (SANTOS, 2001) e a utilização de metodologias de Ensino em Zoologia dos Hexapoda na Educação Básica, tem a finalidade de trabalhar fundamentalmente com a análise sistemática da eficiência da metodologia aplicada.

Segundo Rafael *et al* (2012), inseto é o nome popular para todos Hexapoda, este grupo de organismos representa aproximadamente 60% de todas as espécies habitantes da terra, possuem um tamanho diminuto, mas sua diversidade e abundância são notórias e principalmente a sua importância ecológica e sócio-econômica por serem encontrados nos mais diversos ambientes.

Comumente, os insetos são caracterizados como animais que oferecem periculosidade, mas a maioria das espécies desempenham papéis importantes e que beneficiam diretamente o homem.

Concatena-se então, que o estudo dos insetos possibilita a compreensão das relações e peculiaridades que podem ser exploradas no ensino de Ciências, valorizando os conhecimentos e concepções sobre este mundo muitas vezes ainda inexplorado pelos educandos (MAGALHÃES, 2013).

Como Resultados, observa-se as HQs como estratégia efetiva na reflexão e construção do conhecimento. Pode-se concluir então que as HQs podem contribuir de forma significativa para que o ensino e a aprendizagem em Ciências aconteça de forma processual, dinâmica e concisa.

Conclusões:

O trabalho encontra-se em desenvolvimento, mais especificamente, na primeira etapa dedicada à seleção dos conteúdos que serão abordados durante a produção das HQ sobre os diversos processos ecológicos de interação dos animais com a espécie humana, a partir da Zoologia. O destaque recai sobre a importância de se abordar os insetos, pois estão presentes em praticamente todos os ecossistemas, tendo participação integral em nossas vidas.

Nessa perspectiva já pode-se relatar que a aplicabilidade deste gênero em sala de aula possibilita maiores momentos de interação professor-aluno, e permite de forma objetiva, agradável e interdisciplinar a abordagem e o debate de diferentes temas.



Referências bibliográficas

- BRUSCA, R.C. & G.J. BRUSCA, 2007. **Invertebrados**. Segunda edição. Editora Guanabara-Koogan, Rio de Janeiro. p.968.
- CAMPOS, Cláudio César de Oliveira. **Quadrinhos e o incentivo à leitura**. Brasília: FCI/UnB, 2013. P. 143.
- GULLAN, P. J. & CRANSTON, P. S. 2008. **Os insetos: um resumo de entomologia**. Editora Roca, São Paulo, p. 440.
- LOVETRO, Jose Alberto. Origens das histórias em quadrinhos. In: **TV Escola/Salto para o futuro**. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. Ano XXI, Boletim 01, abr. 2011, p. 10-14.
- MAGALHÃES, A. P. F. **Como os insetos são levados às escolas**: uma análise de livros didáticos de Ciências / Arthur Prado Fleury Magalhães; orientadora, Adriana Mohr Florianópolis, SC, 2013. p.73.
- PIZARRO, M. V. **Histórias em quadrinhos e o ensino de Ciências nas séries iniciais**: estabelecendo relações para o ensino de conteúdos curriculares procedimentais, 2009, 188f. Dissertação (Mestre em Educação para a Ciência) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.
- RAFAEL, J.A.; G.A.R. MELO; C.J.B. de CARVALHO & R. CONSTANTINO 2012. **Insetos do Brasil, Diversidade e Taxonomia**. Holos Editora, Ribeirão Preto. 810p.
- REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências Teórico-Práticas. Londrina: Eduel, 2009.
- RUPPERT, E. E., R. S. FOX & R. D. BARNES, 2005. **Zoologia dos Invertebrados**. Sétima edição. Editora Roca, São Paulo. 1145 p.
- SANTOS, J. P. L. S. **“POFE” “arrarara”**: formas de representações onomatopeicas em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Alagoas. CEDU. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010. p.134.
- SANTOS, R. E. **Aplicações da história em quadrinhos**. Comunicação & Educação, v. 8, n. 22, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



O ENSINO ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sayarah Carol Mesquita dos Santos^{1*}, Michaelly Calixto dos Santos²

1. Graduada em Pedagogia - UFAL

2. Estudante o Centro de Educação - UFAL

*sayarahcarol@hotmail.com

Resumo:

As instituições educativas pouco retratam o ensino étnico-racial e, quando abordam, é superficialmente, pois os profissionais da educação nem sempre estão preparados para ministrarem tais temáticas devido ao pouco conhecimento que possuem sobre o assunto. Nos currículos da educação básica há uma centralidade de conteúdos voltados para a história dos povos dominantes, silenciando os referentes aos negros e indígenas. Diante disso, nos propusemos a trabalhar a temática “O ensino de história e cultura negra no Brasil e em Alagoas” com as crianças que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental, pois concebemos que tal assunto é de suma importância para a formação dos sujeitos. Nosso trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo e os resultados do trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Este trabalho possibilitou a desmistificação da concepção do que é ser índio e negro em nosso país e estado.

Palavras-chave: Indígenas; Negros; Educação.

Introdução:

Este artigo aborda o relato de experiência pedagógica da disciplina de Estágio Supervisionado IV do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. O tema no qual foi discutido no estágio retrata o ensino da história negra e indígena no Brasil e em Alagoas. Neste sentido, visamos discutir e refletir sobre o processo e os resultados do trabalho desenvolvidos no estágio.

O ensino de história e cultura negra e indígena é obrigatório em nosso país, conforme o Art. 26 da Lei 11.645/2008. Apesar da existência desta lei, as instituições de ensino pouco retratam estes temas e, quando abordam, é superficialmente, pois os profissionais da educação não estão preparados para ministrarem tais temáticas devido ao pouco conhecimento que possuem sobre o assunto. Diante disso, nos propusemos a esta discussão por considerar a importância sobre a reflexão e discussão sobre a história e cultura desses povos, que fazem parte da história dessas crianças, enquanto brasileiras. Para isso, utilizamos como aporte teórico Albuquerque (2006), Bittencourt (2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Gomes (2012).

O trabalho foi dividido em 4 regências, estruturadas em sequências didáticas. Na primeira regência foi levantado os conhecimentos prévios dos estudantes de forma a averiguar quais os conhecimentos que eles detinham sobre os negros e os indígenas, na segunda regência foi discutido sobre os negros, a terceira regência sobre os índios e na quarta e última regência foi realizado uma reflexão junto com os estudantes sobre os conteúdos aprendidos, sobre a realidade dos povos negros e indígenas. Nessa perspectiva, foi avaliado sobre o que nosso trabalho contribuiu para a aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que o professor não é aquele que apenas ensina ou que efetiva uma prática de transmitir o conhecimento, mas é aquele desenvolve reflexões, questionamentos e ações pedagógicas que levam a uma intencionalidade na formação que se deseja alcançar, efetivando-se na unidade da práxis pedagógica.

O estágio foi de fundamental importância para a nossa formação, enquanto estudantes e futuras pedagogas, pois possibilitou a efetivação da práxis pedagógica, com a sala de aula, superando a dicotomia entre teoria e prática muito presente nos discursos e inquietações dos graduandos, que veem essas duas unidades isoladas, mas que na realidade elas não se separam. Assim, por meio do estágio é possível perceber que teoria e prática estão juntas constantemente e que ao pedagogo é essencial apreender essa dialeticidade entre teoria e prática, que se articula e se concretiza na práxis docente.

Diante disso, o trabalho desenvolvido com a turma do 3º ano do ensino fundamental foi enriquecedor, pois foi possível desmistificar a concepção de negro e índio que circulam em

nossa sociedade. As crianças conheceram a história e cultura negra e indígena não somente do seu país, mas também do seu Estado, e assim, conheceram a sua história, a história do seu povo.

Metodologia:

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência acerca de um projeto desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. O projeto desenvolvido teve como público-alvo as crianças do 3º ano do ensino fundamental e foi realizado em quatro momentos.

No primeiro momento realizamos a caracterização da escola, seguido pela caracterização e observação da turma do 3º ano do ensino fundamental, a fim de analisar a prática docente, a dinâmica da sala de aula, as relações entre alunos e professor, os conteúdos, a metodologia, bem como as necessidades e demandas dessa turma em termos pedagógicos.

Após esse momento de caracterização, registro e observação da turma, elaboramos o projeto de intervenção que tinha como finalidade ensinar os conhecimentos relacionados a história dos povos indígenas e negros no Brasil e Alagoas.

Em seguida, aplicamos a proposta de intervenção em quatro regências, nas quais dividimos e articulamos o ensino de história dos negros e indígenas na formação histórica do Brasil, com o uso de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, leitura de poemas, exposição de mural de fotos, entre outras atividades didáticas.

Resultados e Discussão:

O ensino de história e cultura negra e indígena é obrigatório em nosso país, conforme o Art. 26 da Lei 11.645/2008. Apesar da existência desta lei, as instituições de ensino pouco retratam estes temas e, quando abordam, é superficialmente, pois os profissionais da educação não estão preparados para ministrarem tais temáticas devido ao pouco conhecimento que possuem sobre o assunto. Nos currículos da educação básica há uma centralidade de conteúdos voltados para a história dos povos dominantes, silenciando os referentes aos negros e indígenas. “Uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012, p. 102). Diante disso, há uma superficialidade no ensino de história dos negros e indígenas nas escolas.

A partir do reconhecimento que há uma limitação nas escolas concernentes à temática mencionada, propomos discutir em sala de aula, possibilitando aos discentes uma ampliação de seus conhecimentos e mais do que isso, uma formação crítica e reflexiva.

O ensino de história negra e indígena do estado de Alagoas, pouco é discutido nas escolas públicas alagoanas, tal dado pode ser observado nos livros didáticos circulados na educação básica. Este silenciamento é prejudicial para a formação dos discentes, uma vez que é negado a ele a sua própria história e identidade enquanto um ser social, histórico e cultural.

Quando é abordado tais questões ocorrem de forma superficial, mostrando uma visão negativa dos índios, por exemplo. Segundo Bittencourt (2012, p. 118),

Os textos escolares de História insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à ‘ordem e ao progresso’.

Diante disso, percebe-se a forma equivocada que é retratada os povos indígenas nos textos escolares. Porém, vale salientar que não é somente os povos indígenas que são retratados de forma equivocada, mas também os negros, em que são abordados somente na perspectiva da escravidão e na sua subserviência ao homem branco. Desta forma, tentamos romper com tais equívocos sobre estes povos em nossas regências. As regências foram divididas em quatro, nas quais iremos descrevê-las a seguir.

Na primeira regência (18/04/18) iniciamos as atividades propostas no projeto. A professora regente da turma nos acompanhou em todo processo de regência, nos auxiliando na intervenção com os alunos quando era necessário. Solicitamos que eles se organizassem em meio círculo para dá início a roda de diálogo, a fim de levantar as informações prévias sobre a temática indígena e negra, na qual iríamos abordar ao longo das regências. Foram suscitados questionamentos do modo como os alunos veem os índios e os negros, a imagem

social que eles conhecem em relação a esses sujeitos, dentre outras questões levantadas no decorrer do diálogo. Foi notável que as representações que os alunos fazem sobre os indígenas envolvem os estereótipos de *selvagens*, *bárbaros*, andam apenas nas florestas, caçam e pescam unicamente, salientando-se aspectos meramente rudimentares e distorcidos sobre os povos indígenas.

Depois realizamos a atividade do *caça-palavras*, que permitia aos alunos encontrar palavras relacionadas aos povos indígenas e negros, como *cultura*, *povos*, *preconceito*, *liberdade*, *igualdade* etc. Em seguida, foi proposto que os alunos gerassem frases a partir das palavras encontradas no caça-palavras, podendo escolher ao menos três palavras para a formação de frases. Nem todos concluíram a atividade, mas algumas conseguiram formar as frases.

Observamos que os alunos se sentem motivados quando realizam atividades mais práticas que os envolvem para a ação e, que há uma dificuldade em promover um diálogo mais construtivo com os alunos, em decorrência da falta de atenção e concentração deles para ouvir sobre os conteúdos abordados.

Na segunda regência (25/04/18) iniciamos as atividades com a cantiga *Escravos de Jó*, realizando uma roda no chão com os alunos. Depois problematizamos a origem dessa cantiga e as questões relacionadas ao povo negro, como a cultura, a religião, a escravidão etc. Depois fizemos a leitura do poema negro com os alunos e expomos no quadro algumas ideias que o poema trazia e, em seguida eles copiaram essas ideias no caderno. Depois, fizemos a montagem do mural com imagens dos representantes e resistentes negros no Brasil. No final realizamos a brincadeira *Terra e Mar* que é de origem africana, em que todos participaram.

A terceira regência (02/05/18) buscou tratar sobre os povos indígenas, em seus aspectos culturais, religiosos, sociais e históricos. Iniciamos com a leitura do texto *A raiva de ser índio*, em que reunimos os alunos para fazer a leitura mediada pelas estagiárias regentes. Depois de realizada a leitura do texto, problematizamos a história contada e as ideias acerca dos povos indígenas.

Em seguida, os alunos formaram palavras geradoras a partir da temática do texto com o uso do alfabeto móvel. Por último, realizamos a brincadeira da “forca” com palavras que retratam a identidade dos indígenas. Observamos que os alunos participaram mais das atividades propostas e ficaram bastante entusiasmados e ativos com as atividades didáticas, corroborando para o processo de aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita.

Na quarta e última regência (09/05/18) concordamos em abordar os conteúdos trabalhados nas regências anteriores como uma forma conclusiva de encerrar as atividades e também uma forma de avaliarmos as nossas regências junto com os estudantes. Fizemos inicialmente uma roda de conversa, a fim de levantar os conhecimentos que os alunos adquiriram em relação a história e cultura do povo negro e indígena.

Em seguida, aplicamos a cruzadilha reflexiva que traziam questões para pensar a respeito da cultura, da religião, dentre outras questões sobre os negros e indígenas. Após esse momento, os alunos brincaram com o jogo do bingo com a mesma proposta de reforçar os conhecimentos em relação aos povos indígenas e negros.

Por fim, finalizamos com a dinâmica do balão dos sonhos, em que os alunos ao encher as suas bolas, pensava nos seus sonhos e torciam para que eles fossem realizados e assim, deveriam também protegê-los. Com essa dinâmica fizemos uma reflexão junto com eles, na qual todos nós somos diferentes, temos sonhos diferentes e que devemos respeitar as diferenças.

Destarte, é importante que o professor quebre com tais paradigmas, abordando os conteúdos de forma consciente e responsável e que contribua para a formação ética, social, histórica e cultural dos sujeitos. Abordar as questões étnico-raciais além de uma perspectiva histórica e cultural é também uma questão de identidade, de como ele se constitui como sujeito.

Além disso, compreender a história e cultura de tais povos permitem entender as “semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas” (BRASIL, 1997, p. 39).

Vale ressaltar ainda, que a partir do conteúdo aqui apresentado é possível que os alunos apreendam as características da sociedade brasileira e também a história da sua comunidade local, uma vez que o estado de Alagoas é oriundo de povos negros e indígenas e com isso, o povo alagoano é um povo miscigenado com tais povos.



No estado de Alagoas ainda é possível encontrar remanescentes de comunidades quilombolas e também possuem também comunidades indígenas que são essenciais para a nossa cultura. Tais povos são poucos conhecidos perante a sociedade. Então é primordial que enquanto educadores críticos, reflexivos e conscientes abordemos tais conteúdos para os nossos educandos.

Em relação ao negro e ao indígena na formação histórica do Brasil, é possível pensarmos em discussões importantes para a prática pedagógica do professor. Entender e problematizar as discriminações, a violência e as desigualdades impostas a estes povos, mediante uma análise histórica que coloque o sujeito negro e indígena no centro do debate, a partir do seu olhar e não apenas do discurso oficial legitimado por interesses dominantes do homem, branco, europeu, civilizado e cristão (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

É necessário suscitar uma prática de ensino que leve em consideração a discussão sobre a formação do Brasil e o papel da comunidade negra e indígena nesse processo, a partir de uma perspectiva crítica e real dos fatos, aproximando-se ainda mais do olhar destes povos que constituem a nossa identidade.

Conclusões:

A partir da realização do Estágio Supervisionado IV pudemos além de realizar a prática docente, refletir sobre a prática pedagógica e sobre o currículo que permeia esta prática, especialmente o que retrata a história e cultura negra e indígena.

O currículo referente a este tema ainda apresenta-se defasado, pouco é discutido sobre a questão negra e indígena e quando é discutido é abordado superficialmente. As crianças desconhecem a história do seu estado e ainda possuem uma visão estereotipada dos índios, no sentido de que são selvagens e que ficam nus, e sobre os negros remetem-lhes sempre como escravos.

Diante dessa perspectiva buscamos desconstruir tais visões estereotipadas e discriminatórias destes povos. Ao compreender sobre a história destes povos foi possível criarmos uma identidade a estes estudantes a reconhecer que a história os pertence, fazem parte de sua cultura.

A partir da realização desse estágio, concebemos que o professor tem um importante papel, que é o de propiciar uma formação ética, política, social e reflexiva aos estudantes, isto é, uma educação que o instigue a refletir, a questionar. Neste sentido, possibilitar uma formação crítica e reflexiva.

Portanto, consideramos que o Estágio Supervisionado IV contribuiu significativamente para a nossa compreensão da realidade da sala de aula, especialmente da escola pública, trazendo assim reflexões a serem pensadas na dinâmica que envolve a educação, a escola, a sala de aula e principalmente os alunos, pois são estes a quem o nosso olhar e interesse deve está sempre voltado, uma vez que a formação científica, social e humana dos discentes exige uma parcela de contribuição do professor, logo, exige o nosso compromisso para com eles.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 101-132.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. **Ciências sem fronteiras**, Minas Gerais, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.



O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bráulio José de Souza^{1*}

1. Estudante do curso de História da Universidade Estácio de Sá

*souza-braulio@bol.com.br

Resumo:

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar a importância do lúdico no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental e suas implicações na formação das crianças. Esta pesquisa pretendeu verificar as contribuições que a escola e os professores podem oferecer aos alunos através do lúdico como recurso pedagógico. De modo geral, o lúdico exerce um papel favorável no processo de ensino-aprendizagem. Concluindo, essa busca trouxe notáveis e importantes descobertas referentes ao estudo da História de forma lúdica, por mostrar resultados significativos na prática pedagógica do docente de História.

Palavras-chave: Lúdico; História; Educação e Ludicidade.

Introdução:

São inúmeros os problemas no contexto educacional, tais como uma cultura escolar padronizada, seguida de uma preparação precária dos professores para a educação de diferentes disciplinas e em vários aspectos sociais. No contexto escolar, o brincar é entendido como atividade lúdica e, portanto, produz ações intencionais que irão promover a construção de raciocínios cada vez mais complexos, proporcionando o desenvolvimento integral do aluno. (FREIRE, 1990). Nesse sentido, o lúdico possibilita a construção de bases sólidas, conduzindo aos relacionamentos pessoais e interpessoais.

A pesquisa tem a perspectiva de propiciar meios para o enriquecimento do processo formativo de educadores, expondo o ensino de História e o lúdico para melhor concepção, desempenho, apresentando ideias do ensino produtivo na transformação de agentes sociais cientes de sua realidade, críticos, criativos e reflexivos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral: investigar o lúdico como recurso pedagógico no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como atingir os seguintes objetivos específicos: analisar os recursos lúdicos utilizados para o ensino de História; verificar a utilização do lúdico no processo pedagógico, direcionado ao ensino de História; analisar a aplicação do lúdico referente ao ensino de História no cotidiano escolar.

Metodologia:

A pesquisa foi realizada em três fases distintas, iniciando-se com a escolha do tema. Foram distribuídas em: 1ª - A escolha do tema e a pesquisa bibliográfica em livros e periódicos com um posicionamento em relação ao tema: "O lúdico como recurso pedagógico no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental", compreendendo os meses de Janeiro a Fevereiro de 2017. 2ª - constituída do desenvolvimento do projeto de pesquisa que ocorreu no período de Março à Abril de 2017. 3ª - Elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados, nos meses de Abril a Junho de 2017.

O cenário da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental de Maceió - Alagoas. Escola Municipal Nise da Silveira, oferece à comunidade turmas de 1ª a 5ª anos do ensino fundamental. O corpo docente da escola é formado por 5 professores, 03 servidores, 01 coordenador pedagógico, 01 profissional de atendimento psicopedagógico, 01 diretor, 01 vice-diretor e 01 assistente.

Os participantes foram duas professoras, com foco de atuação nas séries iniciais. Para que a coleta de dados fosse realizada foi necessário elaborar o instrumento de pesquisa, que foi utilizado para coletar dados sobre o lúdico e os recursos pedagógicos que estão sendo utilizados no ensino da História pelos docentes.

Na entrevista semi-estruturada, utiliza-se um guia no qual se reúnem questões e estímulos narrativos, sendo possível coletar dados biográficos com relação a um determinado problema. As categorias de análise selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados coletados foram: O lúdico como recurso pedagógico; Conteúdo e aprendizagem; Condução da sala de aula.



Os dados foram analisados, organizados e discutidos nas seguintes categorias propostas, conforme descrição a seguir:

O lúdico como recurso pedagógico?

Professora A – “O lúdico é uma ferramenta importante”;

Professora B – “Utilizo sim o lúdico, pois traz o interesse do aluno”.

O lúdico pode ser utilizado em todas as disciplinas, desde que seja bem adaptado à faixa etária dos alunos. Sendo interessantes e desafiadores, propiciando oportunidades para que todos participem, os jogos e as brincadeiras podem desenvolver habilidades de comportamento, pois através deles é possível criar situações para que os participantes aprendam a trabalhar em equipe, desenvolvam a criatividade, o bom humor, a imaginação e a capacidade de adaptação a diferentes ambientes.

Condução de sala de aula?

Professora A – “A utilização dos jogos, dinâmicas, elaboração de atividades junto com as crianças, envolvendo a utilização de revista, jornais e outro. O lúdico deve ser trabalhado de forma espontânea para atingir seus objetivos, caso contrário, perderá seu sentido e torna-se obstáculo da aprendizagem”.

Professora B – “Dramatização por meio de teatro e fantoche”. “Que pudesse visitar museus, trabalhar mais dramatização com fatos históricos”.

Resultados e Discussões:

As discussões e os resultados associam uma relação entre a entrevista das professoras e o referencial teórico estudado. Os dados das entrevistas compreendem o entendimento do lúdico, a presença no âmbito escolar e as vantagens e limitações de se trabalhar com essas estratégias de ensino.

As duas docentes que foram entrevistadas concordaram que o processo é relevante na busca do conhecimento, dentre os quais podemos destacar: o favorecimento do desenvolvimento humano; conhecimentos e habilidades; oportunizar a aquisição de competências e confiança; enriquece a socialização, as tarefas em grupos, a comunicação, favorecendo a aquisição de conceito, porém apesar dos resultados positivos que o lúdico pode proporcionar, obstáculos impedem o desenvolvimento, ressaltam-se: o cumprimento do calendário escolar; exigências no desenvolvimento da transmissão teórica; a concepção do lúdico como uma brincadeira, algo improdutivo que não possibilita o aprendizado. Essas concepções tornam-se um entrave para a busca de novas possibilidades.

O primeiro contato com o público escolar foi desafiador e exigiu um processamento de persistências e redescobertas, porém, os resultados foram satisfatórios em todos os sentidos, como: melhoras significativas das notas, o interesse na aprendizagem; a troca produtiva entre os atores escolares e as peças teatrais com temáticas históricas.

Conclusões:

Essa pesquisa foi apenas o processo inicial de descobertas na utilização de brincadeiras, resultado de inúmeras leituras realizadas durante o processo de pesquisa. O tema possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto em um caminho de buscas, para que a ação do docente de História no seu processo pedagógico esteja atual com realidade social, por meio de uma prática docente autônoma.

Sabendo-se que este trabalho traz resultados a médio e longo prazo, torna-se imprescindível a ausência de pressão nos resultados, desde que estes não interfiram no trabalho. Essa realidade escolar permitiu olhar como os professores vêm se esforçando para melhorar sua qualidade de ensino através do uso de alternativas e recursos mais prazerosos para os alunos, apesar de se mostrarem presos a disciplinas e normas burocráticas específicas.

Referências bibliográficas

BENJAMIM, Lago. **Comunicação, educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1984.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais PCN**. História e Geografia; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FRIEDMANN, A.1982. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. 1ª Ed. São Paulo: Moderna. 128 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007, número especial.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Unijuí, 1987.

SERIQUE Jorge A. B. **Educação e movimento**. Brasília: UniCEUB, 2003.

VENÂNCIO, E. 1995. **A utilização do lúdico por professores do ciclo básico**. Rio Claro: UNESP. 81p.



O PROGRAMA ALFA E BETO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO PROFESSOR

Islayne Barbosa de Sá Gonçalves^{1*}

1. Professora da rede de ensino Municipal de Arcoverde/PE

*islayne_bsa@hotmail.com

Resumo:

O artigo objetiva compreender as concepções de alfabetização presentes nos manuais do Programa Alfa e Beto, destinados ao ensino da leitura e da escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para tal, foi utilizada a pesquisa documental nos materiais ofertados aos docentes: Manual de Orientação, Manual da Consciência Fonêmica e no Aprender a Ler. A partir da leitura, análise e interpretação dos dados foi possível perceber que o Programa Alfa e Beto está fundamentado na concepção tradicional de aprendizagem, com possíveis implicações para a alfabetização de crianças nessa fase de ensino, não oferecendo melhores possibilidades para a apropriação do sistema alfabético, reduzindo-a aquisição mecânica de fonemas.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Aprendizagem.

Introdução:

A discussão sobre a alfabetização de crianças não é recente na história da educação brasileira. As contribuições permitidas a partir desses debates possibilitou não apenas compreender como ocorre as aprendizagens da leitura e escrita, mas sobretudo repensar as práticas alfabetizadoras. No entanto, ainda é significativo o percentual de crianças que ao final do 1º ano (etapa de alfabetização) enfrenta o fracasso escolar. A persistência dessa problemática tem influenciado no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização destinados às primeiras séries do ensino fundamental, focalizando “ora os métodos de ensino da leitura e escrita, ora a formação do professor, ora os processos cognitivos, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino” (MORTATTI, 2004, pág. 28). Em seu interior estão presentes propostas pedagógicas, concepções e métodos distintos para o ensino e aprendizagem. Assim, dependendo de como a alfabetização é concebida, modifica-se o modo como se compreende esse processo educacional, redefinindo o papel da aprendizagem, do ensino, do professor e de sua prática pedagógica. Essas distintas maneiras de compreender a apropriação da leitura e escrita implica, conforme Moraes (2012), em diferentes concepções sobre o objeto de conhecimento (leitura/escrita) a ser aprendido e sobre como as crianças o aprendem, gerando modos específicos de se fazer a alfabetização de crianças.

Para as concepções tradicionais, o processo de alfabetização ocorre a partir dos elementos da codificação para escrever e decodificação para ler. Sob esta ótica, a aprendizagem da leitura e escrita é, precisamente, um processo de decifração do código alfabético. Essa visão pressupõe, segundo Moraes (2012, pág. 46), que a aprendizagem da língua ocorre através de exercícios de repetição e memorização, ou seja, “decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas)” as crianças poderiam se apropriar da leitura e escrita. No entanto, este modo particular de perceber a alfabetização é redirecionado, principalmente, a partir das investigações acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O que permitiu o conhecimento e compreensão dos processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças em busca de entender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. E com ela, diversas contribuições foram dadas aos processos de ensino e aprendizagem, trazendo novas concepções para a alfabetização de crianças. A colaboração de diferentes campos científicos (Linguística, Psicologia, Psicolinguística) permitiu também o conhecimento de elementos importantes, denotando em distintas perspectivas para a escolarização de crianças que direcionam o exercício alfabetizador e influenciam, sobremaneira, no modo como o ensino/aprendizagem devem ocorrer nas escolas públicas.

Entendemos, desse modo, que a concepção que se tem sobre a alfabetização determina todo o processo educacional no interior das escolas públicas, e isso tem um impacto sob as aprendizagens da leitura e escrita. É com esse olhar que buscamos compreender qual concepção de ensino e aprendizagem fundamenta o programa Alfa e Beto destinado às

classes de alfabetização, na medida em que o referido programa estrutura e direciona todo o funcionamento da ação pedagógica no município de Arcoverde/PE, identificando, para tanto, os seus pressupostos conceituais e descrevendo como ele se estrutura em sala.

Metodologia:

Por se tratar de uma investigação que se interessa por elementos que penetram o campo da educação, a abordagem metodológica escolhida foi a do tipo qualitativa. Para Minayo (2001, p. 21-22), esta abordagem “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” Aqui, buscamos compreender o fenômeno em estudo, a partir das orientações e encaminhamentos presentes nos manuais do programa Alfa e Beto. Com isso, podemos perceber como essas concepções implícitas e explícitas, refletem no processo educacional nas escolas municipais de Arcoverde/PE.

Tendo em vista analisar as concepções de alfabetização presente nos manuais do programa Alfa e Beto, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa documental, visto que permitiu maior aprofundamento, pois como afirma Ludke e André (2017, pág. 39) os documentos “constituem uma fonte rica e estável e representam ainda uma fonte natural de informação”, se configurando em uma importante ferramenta metodológica. Diante disso, a análise foi desenvolvida a partir dos manuais do Programa Alfa e Beto: Manual de Orientação (2013), Manual da Consciência Fonêmica (2010) e o Manual do livro Aprender a ler (2013). Todos eles destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental. É nessa etapa escolar em que o referido programa estrutura e organiza de modo mais sistemático todo o processo de ensino e aprendizagem. A partir da leitura, interpretação e análise de tais documentos, pôde-se chegar ao entendimento dos questionamentos levantados pelo estudo. Entende-se, assim como Maciel (2002, pág.165), a importância que tais materiais didáticos, “podem revelar sobre as concepções de aprendizagem, e os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as diversas concepções”.

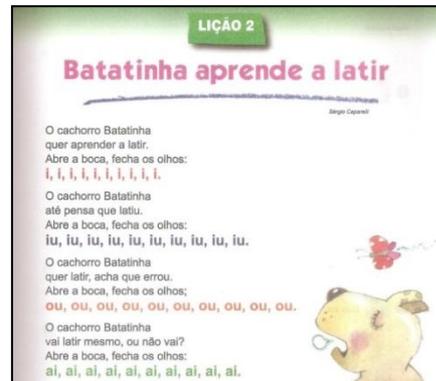
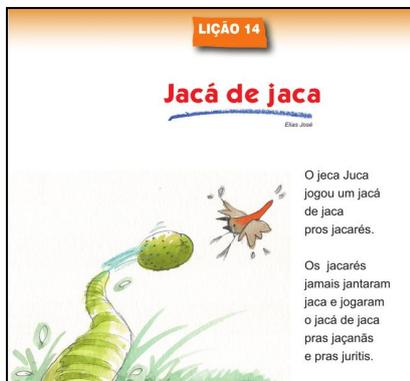
Resultados e Discussão:

Por meio das análises realizadas nos livros do programa Alfa e Beto, chegamos a importantes elementos que ajudaram a elucidar a problemática proposta. Esses manuais são destinados a cada docente que leciona em classes de alfabetização, de modo a ajudá-lo a desenvolver a metodologia em suas salas de aula. Cada um deles apresenta orientações e encaminhamentos a serem desenvolvidos, em rotinas diárias, com as crianças. A partir das concepções que trazem sobre língua, alfabetização, ensino/aprendizagem, leitura/escrita, foi possível verificar os fundamentos teórico-metodológicos que o embasam.

Conforme o Manual de Orientação (2013), a principal competência a ser desenvolvida pelos estudantes, durante a alfabetização, é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, o conhecimento de que letras representam vários fonemas da língua. Segundo ele “para ler, o aluno precisa traduzir em som o que está representado por escrito. Para escrever, o aluno precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou, é por isso que o alfabeto se chama um código” (pág. 10). Ao ressaltar isso, o autor revela o modo como é entendida a língua, o que determina os processos a serem desenvolvidos para que a criança se aproprie do sistema alfabético. Concebida desta forma, a aquisição da linguagem passa então a ser realizada através dos processos de codificação e decodificação, sendo este último elemento essencial para alfabetizar-se, conforme ressaltado em seus manuais, “a essência da alfabetização consiste em aprender a decodificar, portanto um Programa de Ensino deve enfatizar o domínio da decodificação [...] é o primeiro e mais importante passo para aprendizagem da leitura” (MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2013, pág. 10). Esse domínio, enfatizado pelo programa, significa o reconhecimento de que palavras se estruturam a partir de fonemas, e que estes são representados por grafemas, e com isso, o aprendiz é capaz através de exercícios de repetição e memorização aprender a ler e escrever palavras, frases e textos simples, ou seja, se alfabetizar.

Para esse alcance, a metodologia proposta pelo programa está baseada no fonema, e isto significa que é por meio do método fônico que as ações de ensino e aprendizagem são desenvolvidas na sala de aula. Para Oliveira (2010, pág. 673), autor dos manuais do programa em questão, “o ensino sistemático e explícito das relações entre fonemas e grafemas constitui a metodologia mais eficaz para alfabetizar todas as crianças”. Assim, as atividades propostas são estruturadas a partir de textos onde os fonemas a serem aprendidos são destacados marcadamente, de modo a facilitar a sua memorização. Analisar como as atividades se

estruturaram possibilitou também a compreensão das concepções presentes em sua proposta didática. Observe os trechos abaixo, retirados do Livro Aprender a Ler para aprendizagem dos fonemas (o som da letra J e o sons vocálicos, respectivamente). Neles, é possível perceber o funcionamento e os elementos estruturadores do método.



Figuras 1 e 2: Lições para aprendizagem de fonemas do Programa Alfa e Beto (Fonte: Oliveira; Castro, 2013)

O modo como as lições do programa Alfa e Beto são organizadas demonstram aproximações com a didática das tradicionais cartilhas de alfabetização. Nelas, o método era apresentado por meio de "uma estória: 'Quando a escova via a abelhinha pensando, dizia numa voz muito rouca e misteriosa: e... e... e...' ; uma pergunta relacionada a uma onomatopéia e a uma estória que liga os personagens numa trama, como o 'o martelo que dá pancada: p... p... p...' em Tempo de Aprender" (FRADE, 2007, p.03). Estes materiais didáticos foram, durante um longo período histórico, o principal suporte pedagógico para alfabetizar. E uma das críticas relacionadas às cartilhas reside na maneira como direcionava o exercício alfabetizador e a aprendizagem, pois como adverte Moraes (2006, pág. 08), geravam "limitações na capacidade de produzir e compreender textos em circulação social", uma vez que se limitavam a aprendizagem mecânica da leitura, e considerada como o decifrado de "um elemento gráfico em um elemento sonoro" (BARBOSA, 1994, p.54). Assim, por meio das orientações expressas nos manuais do Alfa e Beto, é decidido em que momento se apresenta as letras e o que precisa ser explorado nas crianças para a aprendizagem do fonema. Os Trechos dos manuais Consciência Fonêmica e do Aprender a ler, respectivamente, esclarecem melhor o que foi dito.

FONEMA /j/

1. IDENTIFICANDO O SOM

PROFESSOR: O Beto vai me ajudar
Vocês vão adivinhar a palavra:

- Beto fala primeiro o som /j/ e depois ACARÉ, assim:

BETO: /j/ ACARÉ.
- Vira-se para os alunos e pergunta:
BETO: Que palavra eu falei?

ALUNOS: JACARÉ.
- Continue o exercício com outras palavras, como:

/j/+ á	/j/+ abá	/j/+ ujuba	/j/+ ato	/j/+ amanta
/j/+ iló	/j/+ oão	/j/+ ibóio	/j/+ oelho	/j/+ oito

DEPOIS DA LEITURA

Entendendo o texto

- Diga: Agora nós vamos ver com mais detalhe o que aconteceu em cada estrofe.
 - Professor relê a estrofe. Se for o caso, copia no quadro.
 - Relê a segunda linha e pergunta: o que o Batatinha quer fazer?
 - Professor sublinha "quer aprender".
 - Batatinha aprendeu? Como sabemos que não aprendeu?
 - ✓ Alunos devem dizer que ele só sabe fazer i, i, i.

Figuras 3 e 4: Instruções norteadoras para a alfabetização do Programa Alfa e Beto (Fonte: Oliveira, 2010)

Esse controle da atividade docente acerca daquilo que se deve ser explorado no processo de alfabetização de crianças está presente em todas as lições. E diante do programa, o papel do professor é reduzido a aplicação do método e dos exercícios propostos em rotinas diárias, garantindo, dessa maneira, o êxito nessa etapa de escolarização. Essas orientações metodológicas são organizadas de modo ordenado para assegurar o domínio das

competências: a 1) Descoberta do código e do princípio alfabético; 2) aprendizagem do código alfabético ou do valor dos fonemas; 3) Reconhecimento automático das letras; 4) Fluência; e 5) aprendizagem do código ortográfico. O alcance de cada uma dessas etapas de aprendizagem são essenciais para que a criança possa se alfabetizar eficientemente, sendo desenvolvidas, conforme o Manual de Orientação (2013, pág. 23), por meio de estratégias pedagógicas que, “apresentam os fonemas de maneira explícita e sistemática; utilizam técnicas de síntese fonêmica (B+ ala = bala = u+ ai = uai); partem do som para letra, do oral para o escrito; e utilizam textos adequados para o aluno aprender a decodificar”. É importante destacar que ao frisar “textos adequados”, o autor está se referindo a aprendizagem de textos simplificados, apenas para a apropriação do fonema, segundo ele, “quanto menos texto, ou quanto mais simples o texto usado para apresentar as palavras a serem decodificadas, mais a criança pode se concentrar na análise da palavra – e não no sentido” (MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2013, pág. 23). Isso vai na contramão das atuais perspectivas para alfabetização que compreende a importância de envolver práticas de uso da linguagem nos seus diversos contextos sociais.

É possível, desse modo, perceber as concepções em que o programa Alfa e Beto está fundamentado: a concepção tradicional empirista/associacionista de aprendizagem. Nessa visão, a “criança seria uma ‘tábula rasa’ que, repetindo informações prontas, transmitidas pelo professor ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona” (MORAIS; LEITE, 2012, pág. 07). E isso, de acordo com Ferreiro (1989), traz consequências para a prática pedagógica, na medida em que a aprendizagem da língua é reduzida a uma série de sons isolados, partindo do pressuposto de que não há dificuldades se alfabetizar se não há dificuldades em reconhecer as letras (discriminação visual), nem tão pouco em entender os seus sons (discriminação auditiva). Hoje sabemos que no interior desse processo educacional há elementos importantes que vão além do desenvolvimento das habilidades perceptivas e motoras. Não se pode esquecer o aluno, que em busca de compreender o sistema de escrita alfabética, percorre um caminho evolutivo de construções e reconstruções cognitivas, construindo hipóteses sobre o funcionamento da língua. Esse percurso, realizado pela criança, não pode ser explicado ou não advém da simples memorização de letras, fonemas e sílabas, assim como destaca Moraes e Leite (2012), a aquisição desse conhecimento é fruto de elaborações teóricas próprias dos aprendizes.

O programa Alfa e Beto, ao fundamentar sua metodologia em didáticas e concepções tradicionais, não oferecem aos alunos possibilidades reais de aprendizagem, pois reduz toda complexidade desse processo a aquisição mecânica do fonema. Sobre isso, Soares (2018) ressalta que práticas de ensino baseadas, apenas, na consciência fonêmica geram mais dificuldades para a compreensão do sistema de notação escrita, pois os fonemas são “segmentos abstratos da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente” (pág. 207). E por isso não se justificam propostas pedagógicas para a alfabetização que pressupõem o entendimento do fonema isoladamente, ou ainda, exercícios de reconhecimento e manipulação do fonema pelas crianças.

Conclusões:

Compreender a apropriação da leitura e escrita como simples memorização de letras, sílabas ou fonemas, e ainda reduzi-la a um código de transcrição da fala, não dá ao aprendiz as possibilidades de pensar sobre o sistema de escrita. Nesse sentido, observou-se que os conhecimentos prévios são desconsiderados nos manuais de alfabetização analisados, uma vez que a criança é compreendida como uma folha de papel em branco. Entende-se ainda que tais perspectivas de leitura e escrita estabelece uma correspondência mecânica entre o som e a grafia, reduzindo significativamente o processo de alfabetização ao domínio da coordenação motora e das habilidades visuais e auditivas, colocando em segundo plano o desenvolvimento interno da criança, tão importante para que os alfabetizadores possam direcionar um trabalho pedagógico mais efetivo.

Referências bibliográficas

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.



GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil**: alguns apontamentos. História da Educação, ASPHAE/ FaE/ UFPel, Pelotas 6(11):147-168, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____, LEITE, Tânia Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, unidade 03, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Manual da Consciência Fonêmica** – 10^o ed. - Brasília: Insitudo Alfa e Beto, 2010.

_____. **Cartilhas de alfabetização**: a redescoberta do Código Alfabético. Ensaio: aval. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010

_____. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto** – 12^o ed. – Brasília: Insitudo Alfa e Beto, 2013.

_____; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Aprender a ler**: alfabetização. 2^o ed. - Brasília: Insitudo Alfa e Beto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. Ed., 2^o reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.



O TESTE CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA NO NÍVEL MICROTETUAL

Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral¹, Maria Inez Matoso Silveira²

1. Mestranda no PROFLETRAS/FALE - UFAL

2. Professora da Faculdade de Letras – UFAL

*nessa_mczprof@hotmail.com

Resumo:

A experiência de ensino com alunos dos anos finais tem mostrado que a compreensão leitora vem sendo cada vez menos proficiente. As causas podem se situar desde a dificuldade em decodificar até fazer inferências. Para diagnosticar os problemas, realizamos uma experiência utilizando o teste *cloze* entre estudantes de 9º ano para medir o desempenho em leitura. Este teste é bastante usado tendo se mostrado bastante eficaz como meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, configurando-se como um importante recurso no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio que o aluno precisa realizar ao fazer uso do seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e dos seus conhecimentos de mundo. Participaram deste teste 38 alunos de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Maceió. Nessa análise preliminar foi possível constatar que muitos ainda têm dificuldades em perceber a coesão e a referenciação presentes no micronível do texto.

Palavras-chave: Teste *cloze*; Compreensão de leitura; Avaliação da aprendizagem.

Introdução:

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado que busca mostrar por meio da experiência de ensino com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que a compreensão leitora vem sendo cada vez menos proficiente a cada ano. Muitas podem ser as causas dessa deficiência, as quais podem se situar desde a dificuldade em decodificar até a dificuldade em fazer inferências mais complexas.

Com vistas a diagnosticar problemas dessa natureza, foi realizada uma experiência entre os sujeitos desta pesquisa utilizando o teste *cloze* como ferramenta para medir o desempenho em leitura. Criado por Taylor, em 1953, este tipo de teste é bastante usado e difundido e sua aceitação por pesquisadores tem sido demonstrada por muitas publicações nacionais e internacionais (KLEIMAN, 1983; SANTOS 2005, 2009; OLIVEIRA 2009; BROWN, 2002, entre outros).

Consiste na substituição de palavras por um espaço pontilhado em que os leitores têm que preencher de acordo com o contexto e tem se mostrado bastante eficaz como meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, configurando-se como um importante recurso no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio que o aluno avaliado precisa realizar ao fazer uso do seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e dos seus conhecimentos de mundo.

Participaram deste teste 38 estudantes, todos com distorção idade-série, de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Maceió, em que se utilizou um texto curto estruturado segundo a técnica de *Cloze* tradicional, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. Nessa análise preliminar foi possível constatar que, apesar de grande parte da turma, demonstrar que consegue estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto, muitos ainda têm dificuldades em perceber a coesão, a referenciação e a concordância presentes no micronível do texto.

Metodologia:

Participaram deste teste 38 estudantes, de um total de 45 efetivamente matriculados em uma escola pública de periferia, todos com distorção idade-série variando entre 16 a 19 anos. Desse total, 10 eram meninas e 28 eram meninos.

Utilizou-se um pequeno texto “Uma vingança infeliz”, pertencente ao gênero crônica, de autoria desconhecida e estruturado segundo a técnica de *Cloze* tradicional restringido, ou seja, com omissão do quinto vocábulo e com a utilização de um banco de palavras, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. A escolha desse gênero se deu por se tratar de um gênero do cotidiano que aborda assuntos corriqueiros e sua tipologia narrativa, que se caracteriza pela

sequência temporal e lógica dos fatos no passado, além de ser mais acessível à faixa etária do sujeito desta pesquisa.

Texto utilizado como Teste Cloze:

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:

estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se _____ com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

O texto utilizado é composto por 100 vocábulos e busca manter a forma do *Cloze* tradicional, como proposto por Taylor (1953), em que são omitidos os quintos vocábulos, e substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra retirada. É um texto curto, cujas palavras omitidas são posicionadas em um quadro acima do texto, cabendo ao estudante escolher qual serve no espaço, sendo que cada palavra corresponde apenas a uma omissão, o que Santos (2009) chama de *Cloze* restringido. Portanto, as respostas são fechadas e as lacunas, ou melhor, as *unidades cloze*, são de ordem lexical, com a omissão de adjetivo, substantivo, verbo, etc.

A correção foi feita de forma literal, ou seja, foi considerada a escrita correta da palavra omitida. No que diz respeito à pontuação foi atribuída a nota zero considerando-se os erros ou espaços em branco e 0,1 a cada acerto, sendo a pontuação final do participante o resultado da soma dos pontos, que pode variar de 0,0 à 1,5.

De acordo com Santos (2007), a correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica.

Resultados e Discussão:

De acordo com Kato (1986, apud Abreu 2017), extrair o significado de um enunciado depende dos elementos presentes na memória de um indivíduo e no modo como a memória funciona. Ao ler um texto, um indivíduo ativa diferentes tipos de memória – de curto, médio e longo prazo. A relação entre o tipo de memória ativado e o conteúdo do texto determina se a estratégia de leitura será predominantemente descendente (*top-down*) – quando o leitor parte do seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto – ou ascendente (*bottom-up*) – em que o leitor reconhece palavra por palavra, juntando-as para construir unidades maiores e gerando o sentido a partir da combinação dessas unidades.



Gráfico 1: Resultado geral do preenchimento das lacunas

Em uma primeira análise, podemos verificar que o número de acertos das palavras esperadas (palavras iguais ao do autor) foi muito bom, com um percentual de 75%, mesmo sendo um *Cloze* com banco de palavras. Obtivemos um percentual de apenas 11% de palavras aceitáveis (palavras que também poderiam completar a lacuna sem prejuízo ao seu entendimento), somando-se as palavras esperadas e as aceitáveis, teremos um percentual de 86% de compreensão do texto, o que demonstra que a tipologia narrativa favoreceu a compreensão dos estudantes, haja vista que sua presença na escola é muito constante, principalmente nos livros didáticos. Podemos observar também que o resultado quase nulo para o número de espaços em branco, apenas 1%, denota pouca dificuldade no preenchimento do teste. No entanto, devemos nos atentar para os 13% de palavras inaceitáveis. Um número muito alto para um Teste *Cloze* com banco de palavras.

Vale ressaltar que no Teste *Cloze*, durante todo o tempo o leitor faz relações de coerência e coesão para o preenchimento adequado das lacunas, é um exercício constante de ir e vir, em que o leitor aciona as estratégias de leitura, fazendo uso de inferências, ou seja, uma atividade extremamente cognitiva.

Para uma melhor análise, apresento abaixo o texto utilizado com divisões em parágrafos:

1º parágrafo: lacunas 1 a 3

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar *uma*(L1) fotografia em que eles *tiraram*(L2) juntos no quintal da *casa*(L3).

Neste primeiro parágrafo não houve grandes problemas com as lacunas.

2º parágrafo: lacuna 4 a 10

A mãe de Pedro *ficou* (L4) brava com ele e o castigou. *Ela*(L5) lhe disse que ao *destruir*(L6) uma fotografia ele também *estava*(L7) destruindo uma lembrança. Explicou *a*(L8) ele que quando envelhecemos, *boas*(L9) lembranças ajudam a animar *nossas*(L10) vidas.

No entanto neste parágrafo ocorrem sérios problemas de referenciação com as *palavras não aceitas*. No elemento anafórico *ela*, (lacuna 5) a lacuna é preenchida com vocábulos com: *o - tiraram - destruí - a - muito*, elementos estes que não estabelecem relação nenhuma com o referente, este fato demonstra que estes estudantes possuem dificuldades com os elementos referenciais. O mesmo ocorre com a dificuldade em estabelecer uma correlação entre os tempos verbais como pode ser visto na lacuna 6 que foi preenchida com as seguintes palavras não aceita: *outro - estava - tiraram - ela - a*, indicando a total ausência de elementos coesivos ressaltando a dificuldade em realizar o exercício de ir e vir, buscando as relações de coerência e coesão. Ou seja, o erro no preenchimento das lacunas decorreu de falhas no processamento linguístico, de reconhecimento da coesão referencial tanto do elemento anterior quanto do posterior.

3º parágrafo: lacuna 11 a 15

Depois de pensar *muito*(L11), Pedro desculpou-se com *seu*(L12) irmão e pediu para *o*(L13) pai tirar um *outro*(L14) retrato deles. Um bonito *porta*(L15)-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Neste primeiro parágrafo não houve grandes problemas com as lacunas.



Pode-se observar no resultado deste teste que a grande maioria dos participantes não pareceu ter problemas em usar seu conhecimento linguístico para completar as lacunas do texto.

Conclusões:

Nessa análise foi possível constatar que o teste *Cloze* apresenta-se como uma ferramenta muito rica para avaliar diferentes aspectos da proficiência leitura e que requer poucos recursos, apenas papel e caneta.

Os resultados revelaram proficiência em leitura para a maioria dos estudantes, no entanto, fazem-se necessárias ações pedagógicas voltadas para o estudo da coerência e da coesão, tornando-os capazes de realizar as progressões referenciais com maior autonomia, tendo em vista que o erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário e não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010).

Referências bibliográficas

ABREU, K. N. M. **O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DOLZ, J. et al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2010.

KOCH, I, G, V; TRAVAGLIA, L, C. **A coerência textual.** 18ª. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, A. A. A. et al. **O Teste Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.15, n.3, p.549-557, 2002.



OFICINAS LITERÁRIAS: (RE)ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Gildilane Zacarias dos Santos^{1*}

1. Mestranda do PROFLETRAS/FALE - UFAL

*gildilane.julia@gmail.com

Resumo:

Pretende-se, neste trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAL), linha de pesquisa em Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes, (re)elaborar estratégias de práticas de leituras que fomentem o gosto e a curiosidade pelo texto literário e, conseqüentemente, desenvolvam a criticidade, considerando os diversos aspectos explorados pela literatura produzida pelos e para os sujeitos sociais. Evidenciada a problemática da diminuição do gosto pela leitura, em especial, a literária, lançamos as seguintes questões norteadoras: de que maneira podemos estimular a leitura literária no ensino fundamental, haja vista o ínfimo espaço que ela ocupa no currículo, nessa etapa de ensino? Como possibilitar a compreensão dos textos literários, se os livros didáticos trabalham esse tipo de texto como pretexto para analisar aspectos meramente gramaticais, ou, quando muito, uma “compreensão textual” que desqualifica e descaracteriza a função estética, distanciando o/a leitor/a dessa experiência? Para tanto, adotar-se-á como abordagem metodológica a pesquisa-ação, com duas turmas de 9º ano em uma escola estadual de Maceió, e será fundamentada em pressupostos teórico-críticos de autores/as como: Freire (1981; 1987), Kleiman (1989), Cosson (2006), Jouve (2012), Paiva (2005), Rufino (2008), entre outros.

Palavras-chave: Letramento literário; Leitor/a; Metodologias de leitura.

Introdução:

Diante das dificuldades levantadas pelos profissionais de língua portuguesa, doravante LP, da educação básica em estimular o hábito da leitura e fazer com que os discentes despertem para essa prática tão social, tão escolar e, ao mesmo tempo, tão particular, pensamos em reelaborar estratégias que impulsione o interesse dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Assim, por seu valor estético, por sua função humanizadora e tão necessária ao ambiente escolar, optamos por utilizar o texto literário por acreditar que o hábito da leitura não se aprende. É uma prática que necessita de estímulos estratégicos, principalmente quando não há esse incentivo em casa, com o apoio da família. Além disso, há uma necessidade de ampliar o trato que o livro didático dispensa ao texto literário, reduzindo-o a questões meramente gramaticais, o que torna o processo de ensino-aprendizagem monótono e vazio de sentido, e ao contrariar o que realmente significa para os discentes, considerando o contexto em que estão inseridos, com suas memórias, experiências e expectativas.

O propósito desta pesquisa é trilhar caminhos que melhorem esse quadro tão caótico da falta de hábito e, principalmente, do gosto pela leitura de textos literários. Mas não será a leitura de qualquer gênero discursivo, nos termos de Marcuschi (2003). Propomos estratégias metodológicas valendo-nos do letramento literário pois concebemos a Literatura como um “bem incompressível”, em outras palavras, um bem que não tem preço, conforme afirmou Cândido (1988)

Metodologia:

O processo de aprendizagem da leitura, de acordo com Cosson (2006, p. 27), “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Assim, entre o que foi lido, de acordo com a visão do escritor, e o que foi apreendido, de acordo com o conhecimento prévio do leitor, há uma relação de novos sentidos estabelecidos nessa troca.

Segundo Cosson (2006, p. 77) o primeiro passo para a leitura é a preparação, em outras palavras a motivação, “de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Nesta etapa, fala-se de modo geral sobre o contexto em que o livro foi escrito, como era a sociedade

da época, levando o discente sempre a refletir sobre as transformações pelas quais a sociedade passou e o que se mantém no presente relacionando à vida pessoal e social. Para esta etapa pode-se utilizar o Datashow com pequenos vídeos para ambientar as discussões com os discentes no tempo e no espaço da obra a ser lida, neste caso, o século XIX na corte do Rio de Janeiro.

Na segunda etapa, foram apresentadas, brevemente, as duas obras canônicas a serem lidas, bem como seu autor, ou seja, *A viúva* e *Diva*, do romancista José de Alencar. Sob a perspectiva das ações que justificam as protagonistas femininas Carolina e Emília, respectivamente, com personalidades tão antagônicas, foram apresentadas do ponto de vista, por um lado, da mulher subserviente, submissa, e do outro, da mulher dona de suas vontades, segura de si.

Essa etapa suscita deliberadamente um debate sobre questões atuais que fomentam tomadas de posição diante das questões discutidas, o que reflete em discussões que envolvem experiências de mundo, relatos, sejam de experiências próprias ou de conhecimento ao longo da vida dos alunos, o que contribui positivamente na curiosidade em ler as obras mencionadas, suas expectativas, mencionando previsões sobre o texto. Para ampliar esse momento da etapa, pode-se incluir músicas, depoimentos, ou outra representação que dialoguem com a temática, trabalhando a intertextualidade.

A terceira etapa é a leitura propriamente dita que será feita, preferencialmente, nos círculos previamente agendados. Nesse momento de leitura, vale ressaltar que há os chamados intervalos para que os alunos se posicionem sobre o que está se passando e que respondam de acordo com os objetivos esclarecidos. No final desse momento de leitura, há o registro de suas impressões num diário de “reflexões de leitura”, o qual será futuramente ampliado com as concepções gerais, em uma outra representação da obra.

Nesses intervalos de leitura também será solicitado que os discentes levem à sala de aula algo que se relacione com a temática abordada (música, notícia de jornal, fotografia, fotos de obra de arte, etc). Se não der certo, o/a professor/a pode proporcionar esse momento, levando ele mesmo para sala de aula. Sobre isso, Cosson (2006, p.81) diz que “a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos, demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita”.

Finalizada a leitura da primeira obra, é o momento da interpretação global dela, o que pode ser feita por meio de uma roda de conversa seguida de uma produção textual no diário de reflexões de leitura. No momento seguinte, iniciará a próxima leitura, após uma conversa retomando as características da próxima personagem e suas marcas na sociedade dos séculos XIX e atual.

Nessas oficinas serão realizados três intervalos de leitura, como na obra anterior para que haja menção à intertextualidade representada de diversas maneiras, bem como os momentos para reflexão e registro no diário. Vale salientar que esses registros fazem parte do momento de intimidade entre o aluno e o livro, de acordo com as suas concepções de mundo, fatores sempre valorizados em todas as etapas do trabalho.

Após a leitura da segunda obra, há o grande momento da roda de conversa sobre a relação entre as personagens e o que elas têm em comum com a mulher do século XXI. Diante das discussões, serão anotados pontos relevantes acerca de cada uma para uma apresentação maior. Nessa etapa, pode-se convidar professores de outras disciplinas para uma grande culminância no pátio da escola com um sarau, em que as obras serão expandidas em representações artísticas de diversas natureza: música, peça teatral, leitura em forma de jogral que envolva a temática, pintura em tela, recitação de poemas, varal de poesia, figurinos de época, reproduzindo os bailes tão inerentes ao divertimento do século em que as obras se passam.

Resultados e Discussão:

Esta pesquisa está em andamento, porém percebe-se que, de fato, há um envolvimento maior e mais significativo quando a leitura se faz considerando as experiências de mundo do aluno, e como isso reflete na ampliação do seu entendimento, ressignificando essas experiências.

Conclusões:

Entendendo que a Literatura nos conduz a lugares inimagináveis, a partir do contato consolidado através da leitura, há um encontro desses dois mundos – o real e o imaginário – ressignificando sentidos para o/a leitor/a que não é mais nem o real, nem o imaginado, mas



aquele apreendido, recriado, segundo as experiências de mundo do/a leitor/a, agora revestidas das experiências leitoras. Esse é o novo lugar, o lugar diferente que favorece esse encontro entre leitores/as e textos, numa troca constante de experiências que dão novos sentidos para além da superfície textual. Na coletânea “Literatura saberes docentes” (2007), organizada por Paiva, Grijo afirma que:

Ao ser conduzido, pela experiência estética, ao lugar do outro, a outro lugar, as diferentes formas de ver conceber e organizar o mundo que não a sua, o sujeito leitor tem a possibilidade de desnaturalizar as relações do contexto social imediato, do qual faz parte, de construir um olhar sobre a tradição, o que, conseqüentemente, possibilita tomadas de posição em favor da construção de novas e melhores relações sociais. (GRIJO, 2007, p. 94).

Essa afirmativa de Grijo sustenta a nossa certeza de que o letramento a partir de textos literários é imprescindível no cotidiano escolar como forma humanizadora de incentivo à leitura, prática essa tão carente e cada vez mais distante das salas de aulas significativas, que tanto amplia e confronta o conhecimento de mundo dos discentes, como também ressignifica o seu estar no mundo.

A relevância desta pesquisa se dá em observar que o processo de despertar para a leitura se concretiza quando ele faz sentido e significa na vida dos alunos, por meio de interações, diálogos e o respeito às diferentes experiências de mundo de cada um, as percepções retratadas ao longo das leituras, com a convicção de que há mudanças individuais e coletivas ao adentrar no mundo inimaginável da literatura.

Além disso, esta proposta de oficinas de leitura pode servir de subsídio para outros profissionais de língua portuguesa que se interessem por estratégias que ultrapassem o que propõem os livros didáticos, sem que seja preciso desprezá-los, mas ampliar a proposta que apresentam por meio de sequências expandidas (etapas) as quais este trabalho sugere.

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s. d.]. Disponível em: <<https://bit.ly/2HITA1Z>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor aspectos cognitivos**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Disponível: <<https://bit.ly/2FtJzon>>. Acesso em: 17 mar. 2018.



OS DESAFIOS DA LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2ª DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANTE EXPERIÊNCIAS NA GRADUAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CAMPUS SERTÃO

Luana Ventura Vieira^{1*}

1. Estudante do curso de pedagogia – UFAL/campus Sertão

*luanaventura18@gmail.com

Resumo:

Este artigo trata-se de uma discussão referente os desafios do professor em colocar na prática a ludicidade nos anos iniciais, experiências vivenciadas a partir do estágio supervisionado III – Campus/Sertão, em uma escola da rede pública do município de Delmiro Gouveia. O mesmo busca enfatizar a importância da ludicidade como processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor, e seus desafios nas praticas educativas. O artigo se constitui de pesquisas bibliográficas e de pesquisa-ação durante a graduação do Curso de Pedagogia, especialmente o estágio supervisionado III. Desta forma, traz um olhar reflexivo da prática educativa do professor no ensino fundamental I.

Palavras-chave: Anos iniciais; Crianças; Docência.

Introdução:

Na sociedade atual pode-se observar grandes conquistas na educação, como o acesso à escola e sua permanência, meios tecnológicos mais presentes na sala de aula, laboratórios nas escolas, e entre outros. No entanto, de certa forma ainda não minimizou as lacunas existentes nas instituições escolares, atrapalhando o desempenho do seu papel. Diante das numerosas questões educacionais podendo ser estudadas e analisadas, enfatizamos a ludicidade como um fator importante no âmbito escolar. Uma ludicidade que é capaz de contribuir diretamente na aprendizagem da criança, em todo o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e psicológico.

Diante dos jogos lúdicos as crianças se interagem, se comunicam, conhecendo uma outra cultura, costumes que muitas vezes está fora da sua realidade, pois desde pequenas estão inseridas em comunidades que se diferenciam uma das outras, mesmo estando na mesma cidade. Falar de ludicidade no mundo atual aparentemente poderia ser fácil, na medida que avançamos na tecnologia, na política, na saúde, na educação e em outros setores, não haveria possivelmente restrições para colocá-la em prática, portanto nos deparamos nas instituições escolares com diversos desafios, a quais serão mais detalhados no decorrer do texto através de aprendizados obtidos nos anos iniciais, em uma escola de rede pública.

O trabalho apresenta reflexões sobre a importância do brincar no Ensino Fundamental I, buscando ressaltar a ludicidade como fator significativo na prática educativa. A partir de referências bibliográficas afirma-se o papel do professor como mediador na sala de aula, destacando também as dificuldades existentes no âmbito escolar.

Metodologia:

Desde o seu nascimento, a criança está sujeita a brincadeira no seu meio social, não precisando muitas vezes do brinquedo para brincar. Quando é inserida na instituição escolar espera-se que haja o cumprimento do seu direito, pois é através do brincar que as crianças se desenvolvem, potencializando seus aspectos físicos, motor, imaginativo, bem como suas habilidades de memória, atenção e imitação.

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. (MORAIS E PÚBLIO, p.13)

Na brincadeira livre a criança aprende, não diferenciando-se da brincadeira direcionada, da ludicidade na sala de aula, e o professor é o mediador neste campo educacional. Durante o estágio, em uma turma com 36 alunos, sendo 1 com necessidades

especiais e sem apoio pedagógico, compreendermos como o papel do professor é fundamental, mas difícil de vivê-lo diante das dificuldades encontradas. E o maior prejudicado é o aluno, ou seja, a sociedade, já que as crianças serão os futuros profissionais do amanhã.

Libâneo (1998, p. 29) diz:

O professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

O professor é o mediador em sala de aula e embora busque na atualidade formações continuadas, novas maneiras de ensinar no âmbito escolar, qualificando-se para desempenhar bem seu papel juntamente com o aluno. Ao planejar uma aula lúdica, os professores encontram obstáculos, portanto vivenciadas ao decorrer do estágio, como: a falta de recursos, chegando a tirar do seu próprio bolso para imprimir ou comprar materiais; salas superlotadas, dificultando o desempenho das atividades; falta de apoio pedagógico, chegando muitas vezes de ter um ou mais alunos com necessidades especiais; gestão escolar desorganizada, sem um possível planejamento que estimule os professores a ensinar e os alunos a aprender. Silva (2007, p.35) diz que, “A primeira concepção que deve nortear o papel do professor: ‘aprender e ensinar’ e ‘ensinar e aprender’. Ambas constituem um processo dinâmico, onde um não existe sem o outro. Ensinar pressupõe um aprendizado”. No entanto, em meio a tantos desafios o professor se encontra desestimulado, cansado fisicamente e psicologicamente, não porque seja um péssimo profissional, mas porque as situações corriqueiras podem leva-lo a declinar.

Resultado e Discussão:

Apesar da ludicidade educativa contribuir para a aprendizagem da criança durante o seu processo formativo, para leva-la a sala de aula de forma eficaz, é preciso que o professor se desdobre em seu ofício, mesmo usando matérias de fácil acesso, principalmente os recicláveis para a confecção de jogos, fica claro que salas superlotadas ou até mesmo com mais de 20 crianças não favorece uma boa aprendizagem. Não é necessário possui grandes experiências na prática do campo educacional, até porque um bom profissional não é medido pelo tempo que assume sua profissão, mas o esforço que o faz para desempenhar bem seu papel buscando se qualificar cada vez mais. Então, como cidadãos que somos, é perceptível as necessidades básicas nas nossas escolas, assim como um enfermeiro com cinco a dez pacientes no seu plantão ira da maior assistência, do mesmo modo acontece com o professor.

Todavia, a ludicidade é e sempre será um meio eficiente no processo de aprendizagem, segundo Fantacholi, 2011. P.2, é na ludicidade que estabelece “desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem”, portanto, ao levar para a sala de aula atividades lúdicas dificilmente a consegui aplicar com maior êxito, não porque foi mal planejada e nem ousaria colocar a culpa sobre os professores, sendo eu mesma uma, mas um sistema educacional que aprisionam e deixa limitado o trabalho do professor.

Conclusão:

É notável que os desafios na prática educativa a partir da ludicidade não é algo restrito a uma instituição escolar, mas infelizmente, abrangendo todos os setores educacionais do nosso Brasil, e caso não venha a tomar novos rumos continuaremos caindo em nossas próprias escolhas, especialmente a quem elegemos como representantes do povo.

Contudo, em meio a tantos outros problemas vivenciados no 2ª do ensino fundamental, os jogos lúdicos cada vez mais afasta-se da sala de aula, ainda que nos dias de hoje a ludicidade provoque discussões nos campos educacionais, na prática diferencia-se daquilo que teoricamente é pressuposto.

Referências bibliográficas

FANTOCHOLI, F. das, N. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico.** Revista Científica Aprender. Minas Gerais, 5º Ed, 12/2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org/index.php?id=148>> acesso em: 02 Abril de 2018, 13:47



LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MORAIS , Aline; PÚBLIO, Rafael. **Brincar é coisa séria!** In: **Brinquedos e Brincadeiras Inclusivos.** IMG (Instituto Mara Gabrilli). Disponível em: <http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>, acessado em: 14/06/2018.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia da Educação e Aprendizagem.** Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.



PLANTANDO MANGUE E TECENDO CIDADANIA

Fábio S. A. Weber^{1*}, Lenice Santos de Moraes², Virgínia Moura Miller³

1. Especialista em Ciências da Educação
 2. Especialista em Engenharia Ambiental
 3. Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente
- *fabilogia.weber@gmail.com

Resumo:

O grupo dos Jovens Ambientalistas do Pontal, é formado por alunos da Escola Municipal Silvestre Péricles, tendo apoio para uma formação continuada pelo Instituto Lagoa Viva em parceria com a SEMED/Maceió/SEAS. Em encontros mensais a formação discute a temática da Educação Ambiental e da Cidadania. O grupo elaborou um PIIC – Projeto de Intervenção e Integração na Comunidade, o “Plantando Mangue e Tecendo Cidadania”, com o objetivo de realizar ações de plantio de mangue na Ilha de Santa Marta, que fica na Laguna Mundáú, nas imediações do Bairro. Eles remanejam plântulas de mangue cultivadas no Instituto de Meio Ambiente - IMA, plantando-as em locais diferentes na Ilha. Mais de 3.500 mudas de mangue já foram plantadas até o momento, e pretende-se, avançar para 6.000 mudas. Estas ações são acompanhadas pelo ILV e SEAS, onde observou-se mudanças de hábito e práticas, com jovens sendo protagonistas da melhoria qualidade ambiental e de vida com o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil; Educação Ambiental; Mudança de Postura.

Introdução:

O Instituto Lagoa Viva em parceria com a Secretaria de Educação de Maceió, através do Setor de Educação Ambiental e Sustentabilidade - SEAS, com o Instituto do Meio Ambiente – I.M.A., e com a Braskem apoiam os Jovens Ambientalistas de Escolas Públicas da Rede Municipal para realizar o *Projeto Plantando Mangue e Tecendo Cidadania*. O Grupo de Jovens Ambientalistas de Alagoas surgiu, em 2007, para fortalecer o movimento/organização de grupos de juventude ambientalista, promovendo o Protagonismo Juvenil. Jovens das Escolas Municipais Antídio Vieira, PIO X e Silvestre Péricles unem-se para realizar formação continuada que tem como meta prioritária o plantio de Mangue na Ilha de Santa Marta; que está localizada no Complexo Estuarino Lagunar Mundaú Maguaba.

Os manguezais consistem no ambiente costeiro mais importante dos ecossistemas encontrado nas imediações do bairro do Pontal da Barra. “São eles caracterizados por vegetação lenhosa, associada a outros componentes da flora e da fauna adaptados a condições limitantes de salinidade, substrato e oxigênio; frequentemente submerso por marés” (Schaeffer Novelli, 1995). “Estes ecossistemas, além das funções naturais, são de grande importância ecológica e econômica, incluindo o apoio das cadeias alimentares costeiras como fonte de matéria orgânica e como berço alimentar e de reprodução para muitas espécies animais” (Lacerda, 1984; Lugo Snedaker, 1975; Vannucci, 2001; Nagelkerken, 2002). Os manguezais também protegem as áreas costeiras contra erosão, agindo como uma barreira natural contra a ação das marés e dos ventos; absorvendo poluentes, funcionando como biofiltro (Lugo; Snedaker, 1974; Schaeffer-Novelli et al., 2001).

Os Jovens Ambientalistas objetivam reflorestar a vegetação nativa da Ilha de Santa Marta, que é a segunda maior ilha lacustre da América Latina. Este trabalho iniciou em 2015 e pretende avançar para os próximos anos. Este complexo possui “riquezas florísticas em uma pequena área de restinga e mangue” (VODICA, 1980); sendo este manguezal ainda riquíssimo e com “adaptações para suportar o alto teor de salinidade” (Lemos, 1994).

Metodologia:

O Plantio de Mangue realizado pelos Jovens Ambientalistas na Ilha de Santa Marta é acompanhado de Formação Continuada; que é dividida em momentos práticos e teóricos. Esta formação funciona como um espaço de discussão e norteamento de agendas de compromisso que incentiva os Jovens Ambientalistas, através da construção coletiva do saber, a adquirir mudanças de postura.



As mudas utilizadas (Plântulas) originam-se do viveiro do Instituto de Meio Ambiente de Maceió - IMA, e servem para reflorestar áreas degradadas na Ilha de Santa Marta. O IMA dá orientações técnicas sobre plantio; a Secretaria Municipal auxilia os jovens com o traslado e o Instituto Lagoa Viva/Braskem apoia com a embarcação, com o fardamento e a alimentação dos participantes.

Uma embarcação é disponibilizada para cada plantio realizado. Os jovens são orientados a irem de tênis fechados, bonés, com um cativo de água e protetor solar. Todos são encaminhados previamente, na formação continuada, dos procedimentos e técnicas para plantio, da formação dos ecossistemas e dos impactos que esta ação irá causar na região. As Formações Continuadas são construídas a partir das discussões com os jovens, que gera um cronograma adaptado as necessidades temporais e locais.

Resultados e Discussão:

Modelo de Cronograma para Formação Continuada dos Jovens Ambientalistas

O quê?	Quem?	Quando?
Apresentação do JAP, Árvore dos Sonhos, Implementação do Sistema de Liderança e elaboração dos acordos e vínculos	Fábio e Mayris	15/03/2018
Resíduos Sólidos	Fábio Weber	16/03/2018
Plantio de Mudas de Manguem	Instituto de Meio Ambiente - IMA	22/03/2018
Conhecendo o Meu Pontal	Felipe Duarte	23/03/2018
Biodiversidade	Cauai Viana	29/03/2018
Visita Técnica a Laguna Mundaú	Equipe Lagoa Viva	05/04/2018
Marketing Pessoal	Felipe Valoz	12/04/2018
Biodiversidade	Cauai Viana	19/04/2018
Consumo Consciente	Virgínia Miller	26/04/2018
Juventude Protagonista e Liderança Proativa	Fábio Weber	03/05/2018
Sou Jovem e Agora?	Psicólogo Paulinho	10/05/2018
Ética e Cidadania	Felipe Valoz	17/05/2018
Futuro Profissional	Larissa Vital	24/05/2018
Meio Ambiente na Comunidade	Mayris Nascimento	31/05/2018
Como Falar Bem em Público	Felipe Valoz	07/06/2018
Água	Crystiane Samya	14/06/2018
Energia, Sustentabilidade e Meio Ambiente	Fábio Weber	21/06/2018
Projetos e Documentos Afins	Bruno Holanda	28/06/2018
Noções sobre Informática	Alexandre Silva	02/08/2018
Noções Legais sobre Biodiversidade	Virgínia Miller	09/08/2018

O Projeto Plantando Mangue e Tecendo Cidadania conseguiu elaborar, executar e avaliar as ações propostas, que transitam na transversalidade da Educação Ambiental e que permite agregar valores socioambientais riquíssimo ao processo de desenvolvimento da cidadania dos interessados.

40 interessados de escolas Municipais foram capacitados com temáticas que são de interesse local e global. A partir destas discussões sentiu-se a necessidade de convidar moradores dos bairros circunvizinhos a estas escolas inseridas no projeto, resultando na formação das COM-VIDAS.

As COM-VIDAS são Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida que foram formadas por diversos segmentos: pais, professores e funcionários da escola participante, lideranças comunitárias, ex-alunos e interessados. A principal função desta comissão foi atuar como vínculo entre a escola e a comunidade.

Com a interação e a intervenção da escola na comunidade e vice-versa, instalou-se uma atmosfera de motivação para os participantes e, também, para os simpatizantes do projeto. Foram plantadas até agora 3500 mudas de mangue, e pretende-se para os próximos anos avançar no plantio de mudas de mangue para toda Ilha de Santa Marta.

Conclusão:

A educação ambiental, neste processo de construção funciona como uma bússola norteadora que vincula “o conceito de ecossistema com a formação da ecocidadania” (Marcos Sorrentino, 2005); desta forma o jovem ambientalista se ver como elemento mobilizador e modificador do seu meio, motivando-se a participar dos acontecimentos de sua localidade; convidando outros jovens para as fileiras da cidadania, e entendendo que é protagonista de sua própria história.

Percebe-se que com esta atividade os Jovens Ambientalistas já conseguiram reflorestar 30% da ilha de Santa Marta, 40% da área de restinga que pertence o bairro do Pontal da Barra, melhorando o bioma local que já vinha sofrendo um avançado processo de degradação antrópica. O projeto continua avançando com campanhas e multirões de limpeza, o que despertou para a implantação da Coleta Seletiva dentro do Bairro do Pontal da Barra, que já conta com a participação de diversos moradores.

Referências bibliográficas

LACERDA, LD Manguezais: florestas de beira mar. **Ciência Hoje**, v.3, p.63-70, 1984.

LEMOS, R.P. de L. 1994. Flora. In: SALES, V (org.). **Guia do meio ambiente – Litoral de Alagoas**. 2ª ed. Ver. Maceió: Secretaria de Planejamento: IMA. p. 173.

LUGO, AE; SNEDAKER, SC A ecologia dos manguezais. **Annual Review Ecology Systems** , v.5, p.39-64, 1974. .

NAGELKERKEN, I .; ROBERTS, CM; VAN DER VELDE, G .; DORENBOSCH, M .; VAN RIEL, MC; COCHERET DE LA, M. E .; NIENHUIS, PH Quanto importante são os manguezais e as ervas marinhas para peixe de coral-recife? A hipótese do berçário testou em uma escala da ilha. **Marine Ecology Progress Series**, v.244, p.299-305, 2002.

SCHAEFFER-NOVELLI, Y. **Manguezal** ; ecossistema entre a terra e o mar. São Paulo: Caribbean Ecological Research, 1995. 64p.

SORRENTINO, Marcos. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2005. LOUREIRO, Carlos. Educação Ambiental. São Paulo. Ed. Cortez. p. 26

VANNUCCI, M. O que é tão especial sobre manguezais? **Brazilian Journal of Biology**, v.61, p.599-603, 2001.

VODICA, M.R. 1980. A survey of restinga, and magrove vegetation of Pontal da Barra, Maceió, Alagoas. **Boletim do Núcleo de Estudos de Ciências do Mar**, Maceió, v. 2, 21-31.



PROVA BRASIL 2013 EM LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS

Jacqueline Castro do Nascimento Oliveira^{1*}

1. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

*jacqueline_castro10@hotmail.com

Resumo:

A presente pesquisa visa analisar os resultados da prova Brasil, especificamente na disciplina de língua portuguesa. Contamos com a colaboração e participação de professores, coordenadores e secretaria da educação. Adotamos a metodologia de uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de questionários específicos para cada função exercida na escola, com questões fechadas e abertas. Os dados passaram por um tratamento estatístico e tabulados, quantificados e expressos em gráficos e tabelas. Pudemos concluir que, apesar do estado de Alagoas não ter atingido a meta para os anos finais do ensino fundamental do ano em questão, observamos que a totalidade das escolas superaram o desempenho obtido no ano de 2011, salvo aquelas que foram impossibilitadas de realizar tal comparativo, pela inexistência de dados. E grande parte das instituições de ensino contam em seu quadro docente, mais da metade dos professores licenciados para a área que atuam.

Palavras-Chave: Avaliação; Ensino; Formação.

Introdução:

Apresentaremos neste trabalho a análise dos resultados da Prova Brasil 2013 em língua portuguesa da rede municipal da cidade de São Miguel dos Campos.

De acordo com a lei nº 13.005 de junho de 2014, no art. 11 “ o sistema nacional de avaliação da educação básica, coordenado pela união, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”.

Como mencionado acima, o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, tem como principal objetivo realizar um diagnóstico a respeito da qualidade da educação básica, nas esferas municipal, estadual e federal. Para esse intento, ele utiliza duas formas de avaliações, a avaliação nacional da educação básica (ANEB) e a avaliação nacional de rendimento escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. Esta última, será o foco de nossa pesquisa.

A Prova Brasil é uma avaliação que envolve alunos de 5º e 9º anos, do ensino fundamental das escolas públicas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Leva-se em consideração também os indicadores contextuais em que se dão o ensino, as condições extraescolares, bem como os aspectos socioespaciais e sociodemográficos. Para essa finalidade, desenvolve-se um trabalho conjunto entre pais, professores, escola e órgãos responsáveis pela medição da qualidade do ensino.

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos. Através dos dados obtidos, há a possibilidade de realizar comparações ao longo do tempo e acompanhar a evolução dos resultados de cada escola. Além de proporcionar a ciência de quais instituições de ensino necessitam de maiores atenções e investimentos. Em São Miguel dos Campos, das dezoito escolas municipais existentes, quatorze participaram da referida prova no ano de 2013.

Os objetivos deste trabalho é conhecer os resultados e melhorias na qualidade da educação adquiridos através da aplicação da Prova Brasil. Mais especificamente conhecer o desempenho dos discentes das escolas da rede municipal de São Miguel dos Campos. Além de diagnosticar as melhorias alcançadas com a participação das instituições na prova em questão. E ainda saber quais os procedimentos dessas escolas após conhecer os resultados da prova Brasil, os trabalhos que são desenvolvidos, investimentos obtidos, e se estes são de acordo com o desempenho atingido pela comunidade escolar.

Metodologia:

Metodologicamente, esta pesquisa adotou tanto a busca bibliográfica quanto a de campo. Na pesquisa bibliográfica realizamos leituras da temática abordada e posterior fichamento das obras lidas. Após essa etapa concluída, consultamos os resultados obtidos

pelos alunos e escolas nas avaliações da Prova Brasil 2013 disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Também foi feito um levantamento de coleta de dados junto à Secretaria Municipal de Educação e questionários com perguntas direcionadas a professores e coordenadores das escolas participantes.

O tratamento dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados ocorreu por meio de análise estatística e análise de conteúdo no caso das questões abertas. Os dados foram tabulados e expressos em gráficos e tabelas. Os resultados da Prova Brasil e os dados obtidos nas visitas à SEMED de São Miguel dos Campos também foram descritos e utilizados como base de dados da pesquisa realizada.

Analizamos também os indicadores contextuais que é uma forma de conhecermos as condições em que são desenvolvidas as tarefas da escola. Temos o indicador do nível socioeconômico, o da adequação da formação docente e as escalas de proficiência.

O indicador de nível socioeconômico possibilita classificar o público atendido pela escola dentre os níveis sociais. Para isso, é levada em consideração a escolaridade dos pais dos alunos, o acesso a bens e tecnologias e a contratação de serviços. São divididos em sete grupos. Sendo o grupo 1, para o nível socioeconômico mais baixo e o grupo 7, para o mais elevado.

A adequação da formação docente investiga se os professores atuam lecionando na área de formação ou diversa a graduação.

Já as escalas de proficiência são compostas por níveis progressivos, do menor para o maior, e cumulativos, se por exemplo, o aluno está em determinado nível da escala, pressupõe que ele apresenta as habilidades de níveis anteriores.

Vale ressaltar que a prova Brasil não avalia os alunos individualmente, é um conjunto, uma vez que ela produz informações sobre os níveis de aprendizagem demonstrados por um grupo de estudantes, de determinado ano e escola. Esses resultados são traduzidos em escalas de proficiência. Estas, por sua vez, não aparecem como uma “nota” que exprime os quesitos respondidos corretamente, mas sim, corresponde a um valor teórico, que demonstra as habilidades desenvolvidas pelos discentes em cada nível da escala (OLIVEIRA, 2011).

Resultados e discussão:

Das escolas participantes da prova Brasil no município de São Miguel dos Campos, 85,8% pertencem ao grupo socioeconômico 3 e 14,2% ao 4. Com relação à formação docente, nos anos iniciais, cuja escola possui em seu quadro de professores licenciados para a matéria que lecionam acima de 50% de sua totalidade é de 83,3% e 16,7 % abaixo de 50%. Para os anos finais, 87,5% estão acima de 50% e 12,5% estão abaixo.

Podemos concluir que o menor percentual de alunos do 5º ano que ficaram abaixo do nível 1 foi de 14,21% e o maior de 41,19%. Para o nível 1 temos 13,98% e 34,29%. Para o 2, temos 11,43% e 30,36%. Já para o 3 é de 10,39% e de 19,9%. O menor percentual para o nível 4 foi de 0,0% e o maior de 18,7%. No nível 5 temos 1,8% e 13,75%. Para o 6 temos 0,0% e 7,81%. No 7 houve grande incidência da porcentagem 0,0%, para ser mais exato, 83,33% dos alunos, e 16,66% obtiveram a porcentagem inferior a 2% como maior percentual. Por fim, chegamos ao nível 8, em que todas as turmas obtiveram a porcentagem de 0,0%.

Para as turmas dos 9º anos, podemos rematar que o percentual de alunos abaixo do nível 1 foi de 6,88% e 33,42%. No nível 1 temos mínima de 4,19% e máxima de 34,78%. Para o 2 foi de 9,13% e 31,13%. Já para o 3 obtivemos 15,67% e 27,94%. No 4 temos 4,35% e 26,25%. Chegamos ao 5º nível, 2,11% é a porcentagem mínima e a máxima é de 8,18%. Para o 6 temos 0,0% e 2,78%. Assim como as turmas de 5º anos, houve um grande número de percentual 0,0% no nível 7, mais precisamente 71,42% dos alunos, e 28,58% registraram percentual inferior a 2%. Para finalizar, nenhuma turma alcançou o nível 8.

Com relação ao questionário para coordenadores, concluímos que houve uma divisão de opiniões a respeito da melhoria de eficiência para a escola. Uma parte acredita que a Prova Brasil, por ser um instrumento que auxilia o trabalho pedagógico, incentiva a participação de alunos e professores, com isso contribui bastante na melhoria dos resultados. Outra linha de raciocínio ratifica tudo que foi mencionado acima, mas pensa que nenhum trabalho é realizado além do que a escola já desenvolve para diminuir a evasão, aprovação e repetência.

A respeito da existência de ranking, a coordenação defende que as escolas procuram melhorar a qualidade de ensino, não para competir com outras escolas, mas para viabilizar o melhor desempenho do processo de aprendizagem dos alunos. A competição é com a própria



escola, de ultrapassar resultados anteriores, de ansiar por melhorá-los, apesar de envolver os resultados de outras escolas.

Com os resultados da Prova Brasil em mãos, a escola apresenta os resultados a comunidade escolar, por meio de reuniões, a fim de elaborar junto aos professores um plano de ação para melhorar os resultados apresentados. Também é reforçada a responsabilidade que cabe a todos os professores, independente do ano letivo, de exercerem um bom trabalho, porque caso contrário, irá sobrecarregar os professores de 5º e 9º anos. A coordenação acredita que os recursos para se trabalhar nas melhorias do desempenho são recebidos adequadamente, são realizadas formações, utilizadas plataformas e materiais didáticos de qualidade.

A escola se organiza antes, durante e após a realização da Prova Brasil. Trabalha de forma diversificada, envolvendo alunos e professores. Participa de formações na secretaria de educação, são apresentadas oficinas para auxiliar os discentes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Além de utilizar com os professores e alunos, plataformas que visam melhorar o rendimento dos discentes, dentre elas, *kidy*, *meu tutor* e *kan academy*. Realiza-se também, a cada semestre, uma avaliação diagnóstica com finalidade de sanar as dificuldades apresentadas, pelo coordenador com os alunos, e pelo professor a cada unidade.

Quanto ao questionário para professores, esses destacaram que a Prova Brasil é um estímulo a mais na obtenção de conhecimento, há um acompanhamento pela secretaria de educação e coordenação pedagógica, onde são realizadas oficinas, recebem dicas de como melhorar a interpretação de textos; trabalham com questões mais subjetivas que levam ao aluno a uma maior reflexão; além de ambientar os alunos com avaliações, facilitando futuros exames, como o ENEM e vestibular.

Dentre os pontos negativos, os professores pesquisados ressaltaram o fato do professor não ficar com um modelo de prova para depois responder com os alunos em sala de aula, o fator tempo, são vários conteúdos programados para serem trabalhados e o fato da prova possuir várias questões, o que a torna cansativa.

Em relação ao material didático, foi bem avaliado. Houve uma minoria que o achou satisfatório, sem grandes mudanças de anos anteriores.

Foi unânime a opinião que a referida prova contribuiu para o desenvolvimento do trabalho dos docentes em sala de aula, eles puderam perceber melhorias em relação ao desempenho dos discentes em língua portuguesa nas aulas; através dos simulados no decorrer do ano, onde eles podem ver as dificuldades e ir sanando aos poucos durante o período letivo; além de deixar os alunos mais à vontade diante de avaliações.

Demorou um tempo para os professores conhecerem os resultados de suas escolas, uns menos outros mais, em média cerca de um ano após a realização da Prova Brasil. Souberam através da divulgação pela internet, por meio de comunicado da diretora da instituição de ensino, pela coordenação pedagógica ou ainda através de reunião realizada pela SEMED.

Por intermédio do questionário destinado a SEMED, ficamos sabendo que o prazo final de divulgação da Prova Brasil não foi respeitado, infelizmente as escolas receberam o boletim com as médias após o prazo.

Com os resultados em mãos, a Secretaria de Educação entrega a comunidade escolar, toma ciência das dificuldades e a partir daí traça metas para o trabalho do ano seguinte. Por exemplo, em 2014, foram realizadas avaliações internas, simulados com base nos resultados da prova do ano anterior. Coube a cada coordenador pedagógico das escolas acompanhar por unidade letiva os níveis e avanços dos discentes por turma.

A Secretaria de Educação acompanhou todas as ações das instituições de ensino do município, de forma periódica. São realizadas reuniões com todos os coordenadores com o intuito de discutir sobre ações previstas, as que virão a acontecer e os possíveis entraves. Esse acompanhamento foi realizado através de relatórios, visitas a cada escola e plantão pedagógico.

Sabemos que cada região e estado possui suas especificidades com relação a Prova Brasil, em nossa opinião, o fato do INEP não fazer relatórios pedagógicos para cada região é um ponto negativo.

A respeito do incentivo para professores e alunos participarem da prova em questão, ele acontece, de forma verbal apenas, uma vez que os estudantes são estimulados, conscientizados a se envolverem devido à importância da referida avaliação para o cenário nacional, por meio de conversas e aulas informais.



Conclusões:

Observamos que as melhorias na educação estão acontecendo, reconhecemos que de forma gradativa. Talvez não no ritmo, por exemplo, que os organizadores da Prova Brasil almejam, uma vez que a meta colocada não tenha sido alcançada em sua totalidade no ano de 2013 para todo o estado de Alagoas, mas alegamos em saber que a cada ano que a avaliação ocorre, nossas escolas sobem um degrau a mais, rumo a superação de desempenhos anteriores.

Quando nos referimos a metas alcançadas em parte, mencionamos devido ao fato de que os anos finais do ensino fundamental de nosso estado, não atingiram a meta estabelecida pelo Ministério da Educação no ano em questão. Em contrapartida, para os anos finais do ensino fundamental, os objetivos foram ultrapassados.

Por meio das observações, constatamos que todo aprimoramento nesse sentido é fruto dos esforços da Secretaria de Educação que, juntamente, com professores e coordenadores pedagógicos não têm medido esforços para garantir a continuidade da promoção de uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da / na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, V. 38, n. 2, p. 373- 388, abril / jun 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em 20 set. 2014.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá Outras Providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27/05/2015.

BRASIL. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005e.

BRASIL. Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, 5 maio. 2005b.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: teoria e pesquisa**. Mai- ago 2006, vol. 22, n. 2, pp. 201-210.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**- uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, P. B. B. **Avaliação escolar**: práticas e desafios no cotidiano de uma escola pública. 2010. 39 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/1166>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, A.; APARECIDA, C.; SOUZA, G. M. R. **Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia**. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Anais. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.

ZÁKIA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0d/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2015.



PSICOLOGIA ESCOLAR: UM APANHADO HISTÓRICO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PSICÓLOGO NAS INSTITUIÇÕES COM BASE NA REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO AGRESTE ALAGOANO

Daiane R. da Silva¹, Lidiane C. de Oliveira², Vicente José B. Guimarães³

1. Estudantes do Instituto de Psicologia - UFAL

2. Estudantes do Instituto de Psicologia - UFAL

3. Orientador e professor da UNCISAL

*lidianne-costa@hotmail.com

Resumo:

A educação formal adentra a sociedade moderna juntamente com o sistema capitalista, com novas formas de trabalho, foram necessárias novas formas de ensino. A partir das vivências escolares, alguns comportamentos eram vistos como desviante do esperado e para compreender esses fenômenos, nasce a psicologia escolar no séc XX. Com base no processo histórico da psicologia escolar, foram feitas entrevistas em quatro escolas do agreste alagoano (três públicas e uma particular) e através de roteiros semiestruturados com o intuito de compreender a representação social do psicólogo no ensino fundamental, foram analisados entrevistas de profissionais e não profissionais da área. Constatou-se nas falas das escolas públicas que o psicólogo escolar é visto como um conselheiro a fim de ajudar em problemas pessoais e de aprendizagem, porém, na escola privada o discurso da psicóloga adotava uma postura interdisciplinar, analisava os fatores socioeconômicos e mediava os processos subjetivos ali presentes.

Palavras-chave: Processo educativo; Mediador; Subjetivos.

Introdução:

De acordo com ontologia, é através do contato com outros seres humanos que os sujeitos passam a se apropriar do conhecimento que é adquirido por meio das experiências do trabalho e da cultura. Segundo Saviani (2003), o processo de educação teria como ponto de partida a prática social, e isso possibilitaria o surgimento de novas necessidades nos sujeitos a partir da apropriação da cultura. Com o surgimento do capitalismo, se fez necessária uma educação para além do trabalho existente, a partir das demandas geradas pelo capital, surge a escola como educação formal, porém, primeiramente foi destinada à classe dominante que detinha os meios de produção, e posteriormente aos trabalhadores. A entrada do proletariado na escola tinha um único objetivo, qualificação de mão de obra com a finalidade de aumentar a produtividade.

Nesse sentido, o professor surge para mediar o processo educativo, de modo que seu trabalho contribua para a formação social do ser dentro dos limites do capital, porém, é preciso levar em consideração o meio que cada sujeito está inserido, uma vez que, as relações podem influenciar sua aprendizagem. Para compreender os comportamentos, o psicólogo adentra as instituições escolares a fim de auxiliar o trabalho do professor ajustando condutas dos alunos que apresentavam desempenhos indesejados.

Diante deste cenário, a psicologia escolar no Brasil foi marcada por três períodos históricos. A primeira onda psicológica (1906-1930) voltou-se para estudos com base nos modelos europeus e métodos laboratoriais que não visavam intervir na realidade; a segunda (1930-1960) direcionou-se para diagnósticos e o controle dos sujeitos; e por fim, a terceira (a partir de 1960) adota uma postura adaptacionista do psicólogo preocupando-se em solucionar problemas de aprendizagem e comportamento.

No percurso da psicologia escolar, surge a necessidade de compreender a representação social que o psicólogo ocupa nos dias atuais, suas práticas e como a mesma intervém nas demandas apresentadas pela escola. O objetivo da pesquisa baseou-se em averiguar os discursos que permeiam o exercício profissional do psicólogo de modo que foram realizadas entrevistas em quatro escolas do agreste alagoano, divididas entre as cidades de: Coité do Nóia e Palmeira dos Índios. Ressaltando que, três escolas entrevistadas eram públicas e somente uma particular, de modo que as três públicas não possuíam psicólogo e a instituição privada tinha em sua equipe uma profissional da área.

Metodologia:

As entrevistas foram realizadas a partir de entrevistas semiestruturadas e pesquisa de campo, no qual as pesquisadoras se dividiram para obtenção de maior campo de análise, visando entrevistar diretores e psicólogos presentes no ambiente. As escolas entrevistadas em Coité do Nóia foram a escola Estadual Álvaro Paes (escola 1) e Escola Municipal de Educação Básica José de Sena Filho (escola 2). A escola 1 comporta 539 alunos a nível de ensino médio e têm 13 professores ativos e quem cedeu a fala foi a diretora, R.P, pois não instituição não possui um psicólogo escolar. A escola 2 comporta aproximadamente 900 alunos e possui 41 professores e quem disponibilizou a entrevista foi o atual diretor da escola, N.D, assim como a escola 1, não existe psicólogo escolar.

As duas escolas entrevistadas de Palmeira dos Índios são: Escola Estadual Graciliano Ramos (escola 3), que se caracteriza por ser composta por 38 professores, que são responsáveis pelo ensino de 500 alunos, tendo como nível de oferta o ensino médio integral e integrado. E a Escola Centro Educacional Cristo Redentor (escola 4), sendo esta uma escola da rede privada, que atualmente comporta 582 alunos distribuídos entre educação infantil, fundamental 1, fundamental 2 e ensino médio. Na escola 3 a entrevista foi realizada com a diretora, M.C, quando questionada sobre os papéis que o psicólogo pode desempenhar dentro do ambiente educacional, M.C. fala que "o papel dele é dar um apoio aos alunos, aos funcionários existentes", ela relata também que o que se sabe sobre as problemáticas da escola é "a questão do bullying (...) a questão da mutilação..."

Já na escola 4, foi a psicóloga V.R. nos cedeu a entrevista e relata um pouco sobre seu trabalho na escola. De acordo com Marinho-Araújo & Almeida (2005): "Esse profissional especializado tinha como tarefa avaliar e tratar o aluno através do seu arcabouço teórico, visando a prevenção de desajustes para adequada situação e condição de comportamentos ajustados socialmente. A psicologia normatizadora era a base para a atuação do psicólogo escolar." Entretanto, a psicóloga afirma que "o meu papel também é intervir junto ao professor, que atividade ou como você vai direcionar esse aluno? Como é que você deve acolher, vai escutar? Vai conversar com ele?(...) outro papel crucial da psicologia na escola é relações humanas", enfatiza que seu papel na escola não é de investigar o diagnóstico de possível problemáticas dos alunos, esse papel cabe somente ao psicólogo clínico, mas sim de acompanhar os casos e escutar os alunos.

Após colher as entrevistas, fizemos uma comparação e análise dos discursos de acordo com cada contexto social, geográfico, condições objetivas disponíveis e os cargos que cada entrevistado ocupa, a fim de compreender como são as vivências e encontros que algumas instituições passam por não ter um profissional psicólogo para mediar os processos, e como a instituição que é contemplada com o profissional lida com as demandas cotidianas.

Resultados e Discussão:

De acordo com as quatro entrevistas, tanto de escolas públicas, quanto da particular, nota-se que a falta de um psicólogo para mediar as demandas presentes é algo que dificulta o funcionamento da instituição, pois alguns professores, diretores e demais contribuintes, acabam se sobrecarregando para acolher situações das quais não foram capacitados para intervir. A forma que o profissional é compreendido nas escolas públicas (1,2 e 3) é através de um olhar clínico e normatizador, em contraponto, ao entrevistarmos a escola 4 que possui uma psicóloga, a mesma discorre sobre suas práticas mostrando um trabalho para além do que é alimentado pelo senso comum.

Entretanto, isso não quer dizer que as escolas públicas sejam culpadas por visualizar o papel do psicólogo como um modelador de comportamentos e ajudante emocional, pois a própria psicologia em seu processo histórico contribuiu e ainda contribui para concepções e práticas mecanicistas no qual o intuito principal é o adestramento do homem para demandas do capital. Vale ressaltar também, que por não existir um profissional nas esferas públicas que foram entrevistadas, essa visão ainda permaneça de modo que só venha a ser desconstruída quando algum profissional da área for atuar nesses espaços de modo que sua prática se volte para uma educação que seja cotidianamente reconstruída e contextualizada. Através desse caminho, novas formas de aprendizagem e métodos serão produzidos, de modo que contemplem a realidade social ali presente.

Conclusões:

O psicólogo escolar deve adotar uma prática interdisciplinar em que o mesmo seja conhecedor de assuntos que interferem diretamente na escola como, por exemplo, políticas públicas, relações de poder/classe, questões socioeconômicas e as formas de produção de



conhecimento. Outro ponto a se destacar é a diferença da escola que possui um profissional de psicologia e das demais que não o tem. Sabendo que a escola é uma amostra das realidades sociais, que detém aspectos subjetivos diretamente ligados às condições objetivas, os profissionais de instituições públicas se sobrecarregam, pois precisam suprir demandas para além de sua graduação que por vezes envolve intermédio psicológico. A instituição que possui um profissional consegue fluir com mais facilidade nesse aspecto, uma vez que, o psicólogo facilita a relação professor/aluno/pais, assim, tanto os alunos têm o apoio necessário para suas questões, quanto os professores para sua prática.

Referências bibliográficas

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva**: Uma leitura crítica. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010.

PASQUILINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **In defense of school**: an analysis of critical history-school education. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008

PATIAS, Naiana Dapieve, GABRIEL, Marília Reginato. **Psicologia escolar/educacional no brasil**: como era e como é ou deve ser. 2011. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0616> acessos em 19 mar. 2018.

THOMA, Adriana da Silva. **Entre normais e anormais**: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.)

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

MARINHO- ARAÚJO, C., & ALMEIDA, S. (2005). **Psicologia escolar: a reconstrução e consolidação da identidade profissional**. São Paulo: Alínea.



REFORÇO ESCOLAR ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DE PEDAGOGIA DA UNEAL – CAMPUS I

Myllenna de Oliveira Santos^{1*}, Shirley E. de Lima Santos², Cristina M. Bezerra de Oliveira³

1. Estudante do Curso de Pedagogia – UNEAL/campus I

2. Estudante do Curso de Pedagogia – UNEAL/campus I

3. Orientadora e professora da UNEAL

*myllennadeoliveira@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo relatar nossas experiências no Projeto de Reforço Escolar, desenvolvido com 7 crianças do 3^a ano do ensino fundamental da Escola Ana Rita de Cassia, da rede pública do município de Arapiraca-AL, que tinha como foco desenvolver atividades lúdicas nas áreas de matemática e português que possibilitassem a superação das dificuldades de aprendizagem, dessas crianças. Como estudantes do Curso de Pedagogia da Uneal e bolsistas do Pibid, nos deparamos com a realidade do processo educativo, onde tivemos a oportunidade de intervir com a criação de práticas criativas. Para o desenvolvimento do projeto foram utilizadas pesquisas bibliográficas, além de planejamento para construção de material didático e oficinas para dinamizar as aulas. Assim, podemos afirmar que o projeto supracitado, alcançou seu objetivo na medida que as crianças selecionadas progrediram após os atendimentos realizados semanalmente, identificando letras e números, até o despertar pela leitura.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Práticas inovadoras; Práxis.

Introdução:

Como estudantes do Curso Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, selecionadas para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, conforme normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, nos deparamos com a realidade do processo educativo, a saber: crianças com dificuldades de aprendizagem, material didático insuficiente, espaços inadequados, dentre outras questões que só a prática nos proporciona vivenciar. Contudo, o programa nos proporcionou, vivências educacionais que nos subsidiarão nas práticas futuras, como egressos da academia. Sem dúvida, atuar nos anos iniciais do ensino fundamental nos possibilitando que teoria e prática interajam, nos foi relevante para absorver a importância das teorias para melhor intervir na prática.

Diante desse contexto complexo e tendo em vista um dos objetivos do programa, “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, 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”, ou seja, o programa incentiva a criação de estratégias de ensino que busquem superar as dificuldades de aprendizagem encontradas nas salas de aula, ao ser constatadas dificuldades de aprender, de algumas crianças. Assim, orientadas pela coordenadora de área e pela professora - supervisora da sala, desenvolvemos um projeto de reforço escolar em uma escola pública municipal de Arapiraca-AL onde o programa atendia, visando aplicar práticas pedagógicas que contribuíssem no processo de aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades em português e matemática, corroborando a fala de Alves (2018, p.30) o reforço escolar vem romper as barreiras da desigualdade de raciocínio, auxiliando o professor a fazer com que os educandos adquiram as competências almeçadas, ou seja, o reforço escolar é uma prática pedagógica que contribui de forma ímpar para quebrar qualquer tipo de estigma sobre uma criança que não está conseguindo aprender, pois proporciona a mesma, a possibilidade de vencer seus desafios e aprender o conteúdo de forma lúdica e prazerosa.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar nossa experiência com as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o projeto de reforço, durante o tempo que passamos como bolsistas do Pibid.

Metodologia:

Para a elaboração deste trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, pois, carecíamos de leitura para pontuar sobre os desafios da sala de aula regular, a importância do PIBID nas escolas e o porquê da implementação do projeto de reforço escolar pelas pibidianas, bem como análise de livros didáticos relativos aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Para a implementação do projeto de reforço escolar foram escolhidas, através de sondagem, sete crianças do 3º ano “B” vespertino da Escola de Ensino Fundamental Ana Rita de Cássia, localizada no Município de Arapiraca-AL, que apresentavam dificuldades em português e matemática. O projeto ocorria todos os dias, na sala de projeto reservada pelo município para o programa “Mais Educação”, onde eram atendidas duas ou mais crianças, por tarde, por um ou mais pibidianos (as).

Como parte fundamental para o sucesso do reforço, realizamos planejamentos onde eram feitas oficinas para a construção de materiais didáticos-pedagógicos a serem utilizados durante as aulas de reforço, atividades de leitura e escrita, de interpretação de textos, dinâmicas sobre algum conteúdo, brincadeiras envolvendo objetivos sobre o assunto, jogos matemáticos incluindo as operações matemáticas, dentre outras atividades que fossem ao encontro das necessidades das crianças, sempre levando em conta o conteúdo que estava sendo trabalhado pela professora na sala de aula regular, entretanto, o conteúdo seria adaptado, de forma que as pibidianas pudessem trabalhá-lo considerando o que as crianças já sabiam, almejando que elas aprendessem o conteúdo dado pela professora mas também vencessem os seus desafios de aprendizagem mais básicos, que foi o motivo pelo qual estavam fazendo parte do projeto de reforço escolar.

Resultados e Discussão:

Levando em consideração que na sala de aula algumas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem em português e matemática e com diferentes níveis de alfabetização, as atividades propostas no reforço escolar tinham como objetivo dar sequência às atividades desenvolvidas na sala de aula, sendo estas adaptadas para cada criança. De início foi feito um diagnóstico - com as crianças que já haviam sido escolhidas para fazer do reforço após o primeiro diagnóstico - para identificar o que elas já sabiam e posteriormente eram feitas atividades de reconhecimento das letras e dos números, estimulando, assim, de maneira lúdica, o maior aproveitamento e desenvolvimento da aprendizagem, já com as outras crianças, eram feitas atividades que estimulassem os processos de leitura e escrita e o raciocínio lógico-matemático.

Em uma das atividades do reforço, preparada com os objetivos de contribuir para o desenvolvimento da leitura, analisar as imagens presentes nos livros, comparar os tipos de texto existentes, praticar a leitura, relacionar texto e imagem e conhecer novos vocabulários, foram colocados diante das crianças alguns livros infantis paradidáticos com diversas temáticas, onde elas deveriam escolher os livros que mais chamassem a sua atenção. Alguns livros não apresentavam texto e elas se perguntavam como leriam aquele livro, no entanto, elas não tiveram dificuldade em explicar para as outras crianças o que continha na história, já nos livros que continham textos, eles faziam relação entre o texto e os desenhos e faziam a leitura. Essa atividade foi feita porque era notável a dificuldade de leitura dessas crianças, só que com a utilização de livros paradidáticos de forma lúdica, foi nítido que elas tomaram mais gosto pela leitura e procuraram ler mais, diferente de quando elas apenas liam textos soltos no livro didático sem representação visual nenhuma. Pois, como bem coloca Vieira et al. (2017, p. 1), “A leitura de imagens é uma estratégia que pode ser utilizada pelos professores para auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos alunos. [...] é importante que os professores explorem diversos estilos de imagem como forma de expressão [...]”, ou seja, trabalhar por meio de imagens contribui no processo da leitura ao passo que a criança começa a fazer a leitura das expressões corporais dos personagens, do ambiente onde a história se passa, dos objetivos que estão dispostos naquela cena, aguçando assim a criatividade da criança e lhe incentivando a escrever.

Em outra atividade feita com as crianças que faziam parte do reforço, foi disponibilizado para as mesmas, livros com histórias infantis, semelhante a atividade descrita acima, cada um escolheu o seu e tiveram determinado tempo para que os lessem com o auxílio de um dos pibidianos. Após a leitura, foram dispostas sobre uma mesa letras móveis, onde as crianças precisavam montar palavras retiradas dos livros que tinham acabado de ler na medida que a

pididiana ditada a palavra para elas, todavia, foi estipulado um tempo para que montassem, o que deu um tom mais dinâmico a atividade, depois as palavras seriam corrigidas na lousa para que percebessem onde estavam os erros e assim pudessem consertar. Em seguida, ao invés de palavras elas precisavam montar frases, seguindo o mesmo processo de correção das palavras. Essa atividade teve como objetivo, além de reforçar a importância da leitura e incentivo da mesma, fazer com que as crianças exercitassem a escrita de forma lúdica. Assim, foi possível perceber onde residiam as maiores dificuldades das crianças com relação à escrita.

Várias foram as atividades realizadas, cada uma com a sua finalidade e conteúdo específicos. Uma delas foi a construção do “Dominó das operações”, onde, em um dominó - feito com números impressos, cartolina e folha de plastificar -, algumas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão estavam presentes, que em forma de jogo, da mesma forma que se joga dominó, as crianças iam respondendo às operações, bastava está com a peça que correspondia à resposta da peça anterior. E assim, a criança que ficasse sem nenhuma peça primeiro, ganharia o jogo. É claro que, como em qualquer jogo, houve aspectos de competição, mas essa questão foi muito bem trabalhada pela pibidiana que mediu o jogo, pois, o principal objetivo deste jogo era praticar as operações matemáticas através de um jogo tão lúdico quanto o dominó que foi adaptado para trabalhar esses conteúdos de matemática, pois, de acordo com o autor:

A utilização do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos lembra-nos da importância desses elementos para situações ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Por isso apontamos para a importância do uso do brinquedo em situações matemático-cognitivas dentro do ambiente escolar, fato que proporcionará ao aluno o desenvolvimento do raciocínio, a construção da noção de número, a capacidade de dedução (raciocínio lógico) e o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para a futura compreensão das operações como adição, subtração, divisão e multiplicação, que serão vistas no Ensino Fundamental (SOUZA, 2010, p. 8).

Assim, trabalhar a partir de jogos foi muito válido, pois, as crianças se interessavam mais ao passo que íamos propondo as atividades por meio deles. Era incrível ver o entusiasmo das crianças todos os dias, pediam para ter reforço, e no dia que não tinha, (caso acontecesse algum imprevisto), elas pediam explicações, os motivos pelos quais não iam ter reforço naquele dia, isso mostra o quanto o trabalho foi bem desenvolvido e os resultados alcançados, não todos, pois aprender é um grande processo que seja tempo e dedicação, mas os objetivos de cada atividade foram conquistados e as crianças se desenvolveram, a partir do lúdico, de práticas pedagógicas que iam além do livro e as levavam a imaginar e criar, de dinâmicas prazerosas e jogos concretos e muito visuais.

Conclusões:

Tendo em vista as experiências adquiridas através do reforço escolar que foram pontuadas, observa-se que a realidade do processo educativo não é como imaginada, pois é de fato extremamente complexo, havendo diversas dificuldades e que somente através das práticas pode-se buscar soluções. Dentre estas dificuldades a mais presente é a dificuldade de aprendizagem e diante disso considera-se que o reforço escolar – como prática pedagógica - visou auxiliar as crianças com dificuldade de aprendizagem em português e matemática, para que esses dilemas pudessem ser superados. O projeto de reforço escolar implementado pelas pibidianas tinha como objetivo maior que as crianças pudessem superar essas dificuldades e aprender por meio de atividades e jogos lúdicos, mediante atendimentos diários, considerando aquilo que a criança já sabia e os conteúdos trabalhados pela professora na sala de aula regular. Consequentemente, notou-se o quanto as crianças progrediram após cada atendimento, desde o reconhecimento de letras e números – antes desconhecidos – até o despertar gosto pela leitura e a prática dela, logo, nosso objetivo foi alcançado, dentro das limitações de tempo, em função do término do prazo do programa.



Referências bibliográficas

ALVES, Daiane de Lourdes. A importância do reforço escolar. **Revista Farol**, Rolim de Moura - Ro, v. 6, n. 6, p.29-37, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.revistafarol.com.br/index.php/farol/article/view/89>>. Acesso em: 31 de maio de 2018, às 20h45min.

CAPES. **Portal do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 31 de maio de 2018, às 18h40min.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

SOUZA, Marinilza Apolinária Borges de. **A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A_IMPORTÂNCIA_DAS_BRINCADEIRAS_E_JOGOS_MATEMÁTICOS_NA_EDUCAÇÃO_INFANTIL_-_MARINILZA_BORGES.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2018, às 22h40min.

VIEIRA, Juraci; CARDOSO, Irlene; ROSSI, Mara Shirley. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGENS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LAGES/SC. **Revista Uniplac**: Anais da XX Mostra Científica, Santa Catarina, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/article/view/2912>>. Acesso em: 31 de maio de 21h20min.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL REALIZADO EM UM ESCOLA MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA - AL

Adelaine F. da Silva^{1*}, Wagner V. dos Santos²
1. Estudante de Geografia - UFAL/campus Sertão
2. Estudante de Geografia - UFAL/campus Sertão
*adelaine_silva@outlook.com

Resumo:

O presente trabalho é um relato de experiência do estágio de regência no fundamental II realizado na Escola Municipal de Educação Básica Jose Bezerra da Silva, localizada no município de Delmiro Gouveia-AL. A regência ocorreu na turma do 8º ano com a duração de 10 horas/aulas, sendo como principal objetivo da disciplina o aperfeiçoamento da profissão docente. Para realizar o estágio utilizamos a unidade referente a “America Lática” abrangendo desde o contexto aos assuntos contemporâneos. As aulas tiveram duração de duas horas semanais no período de cinco semanas no ano letivo 2017. Vale ressaltar que o estágio, foi uma grande oportunidade para nós, pois cabe pensar que ele contribui para uma percepção da realidade, mostra o significado de uma sala de aula, nos induz a perceber os pontos positivos e negativos, por essa razão é possível afirmar que durante o estágio observamos os desafios impostos a todo profissional da educação. Analisando o estágio supervisionado, por meio de suas etapas, desde a observação em sala, pesquisas na escola, e a produção do relatório percebe-se quão complexo é o exercício da docência. Finalizamos com a certeza de que ainda falta um longo percurso a ser caminhado para a obtenção de novos conhecimentos para alicerçar a formação profissional.

Palavras-chave: Estágio; Educação; Profissão docente.

Introdução:

O presente trabalho trata-se de relato de experiência de estágio de regência, objetivando-se no aperfeiçoamento da profissão docente, no Ensino Fundamental II em uma escola municipal de educação básica na área urbana de Delmiro Gouveia/AL. A regência ocorreu no primeiro semestre de 2017, em turma do 8º ano, cuja duração foi de 10 horas/aulas, 2 horas/aula por semana ao longo de cinco semanas.

O estágio contribui para uma percepção da realidade, mostra o significado de uma sala de aula, nos induz a perceber os pontos positivos e negativos, por essa razão é possível afirmar que durante o estágio observamos os desafios impostos a todo profissional da educação.

De acordo com a lei 11.788 de setembro de 2008, capítulo 1, artigo 1:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Segundo a lei o estágio é um direito de todo estudante de graduação para que possa aprimorar os conhecimentos adquiridos em sala. A cláusula 1 desse mesmo artigo da lei determina que “O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. Sendo assim o estágio é uma atividade de suma importância para a formação do educando.

De acordo com Miotto (2013): “O Estágio Supervisionado constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como uma atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária isolada e descontextualizada do curso. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o

futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro *locus* profissional”.

Com isso cabe pensar que o estágio contribui para uma percepção da realidade, mostra o significado de uma sala de aula, nos induz a perceber os pontos positivos e negativos, por essa razão é possível afirmar que durante o estágio observamos os desafios impostos a todo profissional da educação. Tendo em vista que o estágio é uma experiência prática da futura profissão e um estreitamento de escola/universidade.

Metodologia:

Elaborar uma metodologia de aprendizagem é de grande importância para um bom desenvolvimento dos alunos e também indispensável para a prática docente. As aulas da vigente proposta de ensino serão executadas de forma expositiva dialógica, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para melhor encaminhamento no andamento das aulas, pois esses levantamentos instigam o aluno a participar da aula de forma mais ativa.

O livro didático foi um dos recursos didáticos utilizado como o carro-chefe na construção dessa proposta, porém sempre buscando formas de trazer aquele conteúdo para a realidade do alunado, pois dessa forma o processo de ensino-aprendizagem se torna mais construtivo, os alunos sentem mais interesse em estudar aquilo que está ao seu redor. Infelizmente os livros didáticos estão muito voltados para as questões do Sul e Sudeste, então cabe ao professor, trazer aquele conteúdo para a realidade do aluno.

Dessa forma a aula expositiva dialógica entrelaçada com alguns recursos didáticos estimula os alunos a uma melhor reflexão acerca dos conteúdos, e assim conduzir os mesmos a ter um pensamento crítico, de forma que participem ativamente dos debates levantados em sala.

Sendo assim o modelo pedagógico utilizado é a pedagogia relacional que será desenvolvida nas aulas, que se fundamenta a partir dos questionamentos por meio dos conhecimentos, da metodologia do professor, e isso levará o aluno a problematizar as aulas.

Resultados e Discussão:

A educação é a base de construção de toda e qualquer sociedade organizada, tudo passa pela educação, se não há um modelo organizado de educação nenhum país em qualquer parte do mundo consegue evoluir, educação é a base de tudo. Infelizmente no Brasil e principalmente agora nesses últimos tempos, nós estamos tendo uma regressão nesse processo, o que evoluiu nos últimos doze anos agora em apenas um ano o atual governo esta destruindo toda a base que foi construída.

O ensino da geografia é de suma importância, pois estudar o planeta na sua imensidão e na sua diversidade e interpretar o mundo a sua volta. É a partir da geografia que a sociedade entender aspectos físicos como relevo, hidrografia, clima, vegetação, e conseqüentemente a interação desse conjunto para que de fato nós possamos ter respeito com o planeta.

Dessa forma entende-se que a ciência geográfica possui uma íntima relação com as questões ambientais, com a conscientização da população, integrando esses elementos que tornam-se extremamente fundamentais e indispensáveis na formação de todo e qualquer cidadão.

Uma das maiores dificuldades no ensino de geografia, pode ser encontrado em algumas áreas específicas. Por exemplo, na área da geografia física, que exige muitas vezes um esforço maior por parte dos estudantes, já que trata-se de muitos aspectos científicos e mais detalhados. Porém uma ligação desses fatores físicos geográficos com os aspectos sociais pode trazer um maior rendimento e absorção do conteúdo pelos alunos. De forma que possa trazer aquele conteúdo para a realidade do aluno.

É possível perceber que alguns alunos têm uma grande dificuldade em aprender geografia, pelo fato de já chegarem ao ensino fundamental trazendo uma deficiência dos anos anteriores. O problema então reside no fato de que o aluno para entender geografia de possuir uma base desde o ensino fundamental, por caso isto não aconteça certamente encontrara dificuldades ate o final do seu ciclo de estudos.

O professor comprometido é aquele que tem o seu planejamento, assiduidade, que busca trazer aulas mais dinâmicas, que envolve diretamente o aluno na discussão, ou seja, é aquele que busca constantemente instigar o aluno a tentar enxergar o mundo. Mas infelizmente o que é muito comum de se ver são professores que estão na sala apenas com o intuito de receber o salário e não faz jus aquilo que juraram quando concluíram a formação.

O planejamento é a base de tudo, o professor que não se planeja conseqüentemente ele vai chegar na sala sem uma direção para a sua aula. O planejamento é o instrumento que proporciona traçar os caminhos e objetivos do aprendizado em sala de aula e assim executá-los. Para dar uma boa aula, além do conteúdo é importante o professor buscar outras fontes, como leituras complementares, buscar informações sobre os acontecimentos gerais ao redor do mundo em diversos meios de comunicação com fontes confiáveis. Este processo é facilitado atualmente graças ao acesso, que nos ajuda a filtrar informações e a partir daí formar as nossas próprias concepções. É importante o professor levar isso para a sala de aula, pois a geografia está em um processo permanente de mutação, a geografia exige atualização constante.

Um dos métodos de ensino mais utilizados é a exposição dialogada, em que geralmente se é utilizado o livro didático. Este método possui sua validade já que por meio dele o aluno pode ser conduzido à leitura, reflexão e compreensão do conteúdo da disciplina com o intuito de proporcionar uma integração e debate em sala de aula. Quando possível é interessante que o professor utilize recursos diversos nas aulas, como jogos, computadores, etc., porém infelizmente tais recursos ainda são escassos na maior parte das escolas brasileiras. Quanto às formas de avaliação podem ser aplicados diversos métodos, entre eles a avaliação formal escrita ou outros métodos a partir de trabalhos expositivos, como seminários, feiras, debates, etc.

A relação professor-aluno é de suma importância para que o processo aprendizagem, se não houver uma boa interação professor-aluno, aluno-professor a educação não caminha. Se aluno tem uma antipatia pelo professor ou o professor pelo aluno isso prejudica muito no processo de ensino/aprendizagem, sabemos que ensinar não é só passar conteúdo, o aluno chega na escola com uma bagagem, e a partir dessa bagagem o professor deve tentar tirar deles aquilo que ele já tem, juntar com o pouco que conhece e assim mediar o processo de aprendizagem.

As principais dificuldades encontradas no exercício da docência na maioria das vezes parte da falta de estímulo do próprio professor, esse é um dos fatores que se dá pelo fato de vivermos em um sistema que não tem preocupação com a formação da sociedade. O professor por si só já se sente desestimulado, e não é pelo fator financeiro, até porque quando entramos para a educação estamos cientes da remuneração dada. O que se pode analisar é que o próprio fator de baixa remuneração já é consequência do próprio sistema de ensino. Existe também outros fatores que dificultam o processo de ensino escolar como salas dispersas demais, com alunos que trazem para a escola uma carga excessiva de problemas e esses problemas terminam interferindo no processo de aprendizagem. Às vezes é instigante e às vezes é desestimulante, o fato do professor estar na sala e se deparar com um aluno agressivo, desrespeitoso, isso muitas vezes deixa o professor muito desestimulado, um outro fator é a ausência de recursos didáticos que poderiam ajudar no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

O que precisamos na verdade é repensar o sistema educacional nesse país, repensar a partir do princípio que a sociedade deve estar envolvida diretamente.

Conclusões:

A experiência adquirida no estágio foi de suma importância para o crescimento profissional como futuros educadores, além de ser o primeiro contato com a sala nos proporciona um contato maior com a profissão, nos mostrando uma prévia de como é a docência no ensino fundamental. .

Portanto, esta disciplina Estágio Supervisionado II, proporciona o contato com a prática em sala, e o convívio na Escola, criando condições para perceber os problemas ligados à atividade docente, especialmente como o ensino da Geografia e como ela está hoje sendo praticada na Escola. Este Estágio foi de grande relevância, para conhecermos como é a realidade dentro da sala de aula, e poder ver a futura profissão analisando os possíveis erros que não se deve cometer no futuro, servindo como aprendizado para auto formação pessoal.

O Estágio é uma fase de fundamental importância para os alunos licenciando, sobretudo os de Geografia. Tendo em vista que esta etapa da graduação causa grande aflição, devido os não bons relatos de experiência e ao medo de encarar a realidade os alunos se sente um pouco coagido e desmotivado, porém é na prática da profissão que vemos se é realmente isto que queremos para o nosso futuro.



Referências bibliográficas

Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

RAYMUNDO, G. Miotto Catolino “A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA” *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 16(2): 357-374, 2013. Disponível em file:///C:/Users/01/Downloads/4730-24786-1-PB.pdf, acesso 06/12/2017 às 03:02h.



RENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS MATRICULADOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARAPIRACA-AL

Josimar Barbosa dos Santos^{1*}, Ingrid Kelly Alves dos Santos Pinheiro², Arnaldo Tenório da Cunha Júnior³

1. Estudante do Curso de Educação Física – UFAL/Campus Arapiraca

2. Mestranda em Educação Física - UPE

3. Orientador e professor do Curso de Educação Física - UFAL/Campus Arapiraca

*josimar201030@hotmail.com

Resumo:

A importância da avaliação do rendimento escolar reside no fato de poder verificar se as metas pré-determinadas pela educação formal foram alcançadas, e se não, fornecer subsídios para correções. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar o rendimento escolar de estudantes de escolas públicas urbanas de ensino fundamental II, do município de Arapiraca-AL. A amostra foi composta por 282 escolares de 11 a 14 anos de idade. O rendimento escolar foi analisado com base na média anual das escolas municipais, calculada de acordo com a média aritmética, obtida pelo aluno, em todas as disciplinas. Sendo assim, admitiu-se o rendimento escolar de acordo com a pontuação: $\geq 6,0$ pontos (rendimento satisfatório) $< 6,0$ pontos (rendimento insatisfatório). Os resultados mostraram que 80% dos alunos da amostra obtiveram rendimento satisfatório e 20% apresentou rendimento insatisfatório. Portanto, o rendimento escolar da grande maioria dos alunos avaliados demonstrou-se satisfatório.

Palavras-chave: Desempenho Escolar; Escolares; Ensino Fundamental II.

Introdução:

Segundo Oliveira (2016), a educação escolar constitui um dos pilares cruciais para a promoção humana, ao preparar as novas gerações para a participação autônoma na vida social do país.

Klauck (2012) aponta que a educação escolar foi constitucionalmente declarada em 1988, como direito do cidadão brasileiro. Tal medida, aliada à implementação de políticas públicas educacionais durante a década de 90, promoveu a ampliação e universalização do Ensino às diversas camadas sociais, no entanto, problemas já existentes no sistema educacional brasileiro, relacionados à infraestrutura das escolas, quantitativo de professores, dentre outros, foram aprofundados.

Os fatos mencionados justificam a importância dada à avaliação no cenário educativo, evidenciada por meio de ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Exemplos de algumas dessas ações são a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliações voltadas ao Ensino Fundamental, que buscam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (KNIJNIK, GIACOMONI e STEIN, 2013).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e aprimoramento de instrumentos que possibilitem a verificação do rendimento escolar dos alunos são fatores que podem auxiliar na qualidade da ação pedagógica de professores e dos processos de gestão pública da educação. Entretanto, apesar do aumento de interesse na área, a realidade da avaliação do rendimento escolar no Brasil tem sido caracterizada por uma carência de instrumentos cientificamente construídos para tal fim (KNIJNIK, GIACOMONI e STEIN, 2013).

Assim, uma forma de analisar os índices educacionais de uma instituição escolar ou mesmo de toda uma rede de ensino, no âmbito científico, excetuando-se as avaliações governamentais, como o SAEB e a Prova Brasil, é por meio da avaliação do rendimento escolar (OSTI e MARTINELLI, 2014). A qual se apresenta como um indicador da capacidade do aluno em acompanhar os conteúdos pedagógicos propostos para a série a qual pertence, sendo analisado por meio da nota obtida nas avaliações propostas pela escola. Sua importância reside no fato de poder analisar se as metas pré-determinadas pela educação formal foram alcançadas, e caso contrário, fornecer subsídios para correções (KNIJNIK, GIACOMONI e STEIN, 2013).

Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo analisar o rendimento escolar de estudantes de escolas públicas urbanas de ensino fundamental II, do município de Arapiraca-AL.

Metodologia:

Este estudo foi realizado a partir da experiência como participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) -CNPq – UFAL - FAPEAL (2016 –2017), vinculado ao grupo de pesquisa denominado Laboratório de Cineantropometria, Atividade Física e Promoção da Saúde (LACAPS), cujo título do projeto de pesquisa aprovado, nesse ciclo informado, foi “Antropometria, aptidão física e desempenho escolar de alunos da rede municipal de ensino de Arapiraca-AL”.

A amostra foi composta por 282 escolares com idades entre 11 e 14 anos do sexo masculino e feminino, de forma probabilística e aleatória de duas escolas da rede pública municipal de Ensino Fundamental II, localizadas respectivamente nas regiões Leste e Sul de Arapiraca-AL.

A presente pesquisa foi efetivada em três etapas. A primeira, consistiu na revisão bibliográfica, bem como se iniciou o trabalho de campo com visitas à Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca-AL e às escolas selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos. A segunda, abrangeu a apresentação do projeto em cada turma da escola, tal processo era feito antes da coleta de dados referente ao rendimento escolar dos alunos com a direção de cada escola participante desta pesquisa. Na terceira, por sua vez, realizou-se a tabulação dos dados, e posteriormente, os resultados referentes ao rendimento escolar foram apresentados em valores absolutos e relativos, e expostos em tabelas e gráficos.

Convém salientar que no Brasil existe um instrumento padronizado para a avaliação do rendimento escolar, de uso científico, o Teste de Desempenho Escolar (TDE). No entanto, o mesmo é destinado apenas para as séries de 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental (KNIJNIK, GIACOMONI e STEIN, 2013). Por essa razão, tal instrumento não foi utilizado no presente estudo.

Assim, para a avaliação do rendimento escolar, baseou-se na média bimestral das escolas municipais (6,0 pontos), calculada de acordo com a média global do aluno, que representava a média aritmética das notas de todas as disciplinas (Educação Física, Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Inglês e Ensino Religioso). Sendo assim, o rendimento escolar foi admitido de acordo com a pontuação: $\geq 6,0$ pontos (rendimento satisfatório) e $< 6,0$ pontos (rendimento insatisfatório).

Resultados e Discussão:

Este estudo envolveu uma amostra composta por 282 escolares de 11 à 14 anos de idade que estudavam no ensino fundamental II, em escolas urbanas de Arapiraca-AL. Na figura 1, como apresentado, 80% dos alunos da amostra obteve rendimento satisfatório e 20% alcançou rendimento insatisfatório.

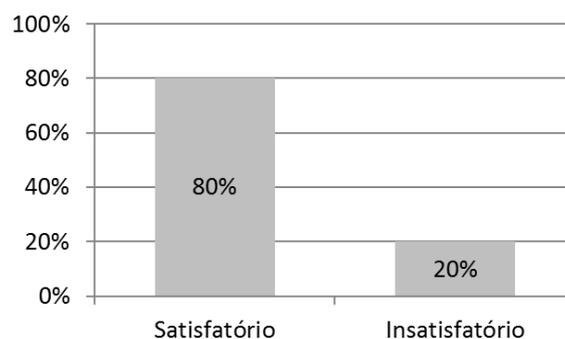


Figura 1: Rendimento Escolar de todos os alunos avaliados

O uso do rendimento escolar torna-se fundamental para a avaliação do processo educativo, para fomentar mudanças que promovam uma educação cada vez mais eficiente (OLIVEIRA, 2016). E no presente estudo 80% dos alunos avaliados obtiveram rendimento escolar satisfatório, enquanto 20% obteve rendimento escolar insatisfatório.

Os índices oficiais, expedidos por avaliações realizadas tanto no âmbito internacional com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), quanto nacional por meio da Prova Brasil e do SAEB, revelam preocupação com a qualidade do ensino, ao mostrarem que o rendimento escolar obtido pelos estudantes brasileiros está aquém do observado em alunos de países desenvolvidos e subdesenvolvidos (CALEJON; SIQUEIRA; 2011; OSTI e MARTINELLI, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Os estudos de Osti e Martinelli (2014), a partir de dados de uma avaliação internacional realizada pelo PISA, divulgados em 2006, apontavam que o Brasil estava na 49^o posição na prova de leitura e 54^o na avaliação de matemática, e em sua última edição em 2009, ficou em 53^o lugar. Já no âmbito nacional, Calejon (2011) e Siqueira (2011), mencionam que os dados da pesquisa realizada em 2003, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), apontava que uma porcentagem significativa (54%) de crianças da quarta série do Ensino Fundamental apresentava péssimo desempenho na leitura ou não sabiam fazer simples cálculos utilizando as quatro operações básicas da matemática, e ainda que esta realidade verificada prolonga-se ao longo de todo ensino básico.

Segundo Calejon (2011) e Oliveira (2016), na última década ocorreram investimentos governamentais em prol de melhorias na educação pública brasileira. No entanto, os avanços alcançados foram pouco expressivos. Mostrando que o aumento de insumos educacionais (infraestrutura escolar, corpo docente e materiais didáticos, por exemplo), não é suficiente, considerando que a escola pública atende alunos com as mais diversas dificuldades, oriundas de seu meio sociocultural, e estas também podem figurar como determinantes do rendimento escolar, as quais merecem atenção das políticas públicas governamentais.

Batista (2011) menciona que uma série de fatores podem se configurar como determinantes do rendimento escolar dos estudantes, como as variáveis relacionadas aos aspectos sociais, as quais esta inclusa a qualidade de vida (bem-estar físico, mental e social), o status socioeconômico, o nível de educação dos pais, o interesse e a participação dos pais no processo educacional. E aqueles fatores mais diretamente relacionados com as dinâmicas internas da escola e com as políticas educativas, assim como, as variáveis pessoais dos alunos onde se incluem a motivação, as capacidades, as atitudes em relação à escola e às aprendizagens, as variáveis pessoais do professor (competência pedagógica, personalidade), as interações educativas entre professor e alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação), dentre outros.

Peralta et al. (2014), por meio da realização de uma revisão sistemática, verificou a relação entre a Educação Física e o rendimento escolar de estudantes. A partir do qual foram identificados 28 estudos, sendo escolhidos 8 por meio dos critérios de inclusão estabelecidos. Tendo como resultados que destes, 6 estudos apontam que a Educação Física está relacionada a promoção do rendimento escolar. Os outros 2 textos indicam neutralidade nessa relação e que para propiciar melhorias deveria haver o aumento do tempo de aulas destinados a Educação Física e melhor qualificação dos professores, recomendando que as políticas escolares considerem a Educação Física como disciplina importante para o desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes.

Por conseguinte, Mota et al. (2015), utilizando-se de um estudo de revisão sistemática, analisou os dados provenientes de revisões sistemáticas, para compreender a relação entre a prática de atividade física e educação física, o rendimento escolar e a cognição dos alunos. Identificando inicialmente 47 revisões sistemáticas, que após passarem pelos critérios de inclusão, 40 foram excluídas. Dentro das sete revisões sistemáticas, criteriosamente selecionadas, foram identificados 100 estudos que relacionaram as variáveis em estudo, sendo que 62 destes reportaram uma associação positiva entre as variáveis. Bem como, foi identificado que participar em três ou mais aulas de Educação Física por semana está positivamente correlacionado com uma melhoria no rendimento escolar, sugerindo que a distribuição e aumento da carga horária semanal pode ser um fator relevante que deveria ser alvo de maior atenção das políticas públicas educacionais.

Já Hattie (2012), norteador pelos achados do seu livro denominado *Visible Learning*, publicado em 2009. O qual é fruto do maior Projeto de Pesquisa em Educação baseado em evidências, em razão de ter tomado como base mais de 800 meta-análises (método de combinação de resultados de diferentes estudos para identificar padrões) de 50 mil pesquisas em artigos, envolvendo cerca de 240 milhões de estudantes. Realizou um estudo com estudantes de Londres e Nova York, no qual foram analisados os efeitos dos fatores lar, escola, diretor, colegas e professor para o rendimento escolar do aluno. E chegou a conclusão, que dos fatores extrínsecos ao aluno, o professor constitui o de maior influência (30%), e os demais fatores analisados têm, segundo o autor, uma influência entre 5 e 10% no rendimento escolar apenas. Evidenciando que apesar da influência dos diversos fatores, o professor é realmente o determinante principal da aprendizagem do aluno, e é compreensível que o êxito das ações pedagógicas por ele desempenhadas, dependa das condições objetivas a ele garantidas (SOUZA, 2009).

Osti e Martinelli (2014), em pesquisa que analisou o rendimento escolar em função do sexo, de uma amostra composta por 120 alunos do quinto ano do ensino fundamental, da cidade de Campinas-SP. Os mesmos para medir o rendimento escolar, consideraram o conceito por nota atribuído pelo professor ao aluno. Da amostra avaliada, 60 alunos apresentaram rendimento escolar insatisfatório, dos quais 83,3% eram do sexo masculino, mostrando um número de alunos reprovados superior à quantidade encontrada no presente estudo.

Em estudo de metodologia semelhante a este, realizado por Neto (2017), o qual averiguou o estado nutricional e o rendimento escolar de uma amostra composta por 107 estudantes do ensino fundamental I de uma escola pública do município de Arapiraca-AL. Da amostra avaliada, 88,78% obteve rendimento escolar satisfatório e 11,22% apresentou rendimento escolar insatisfatório, esses escolares que não atingiram a média necessária eram do sexo masculino. Obtendo, desta forma, dados similares aos encontrados no presente estudo, onde ambos foram feitos na mesma cidade, porém em escolas e seguimentos de ensino diferentes, já que este envolve o ensino fundamental II e aquele, o ensino fundamental I. Fato que corrobora com a afirmação de que a aprendizagem obtida nos anos iniciais de escolarização pode repercutir durante os posteriores, conforme apontam Pastura et al. (2005).

Essa pesquisa teve algumas limitações, as quais podem ter influenciado até certo ponto os dados encontrados. Estas foram: avaliação do rendimento escolar com base somente nos dados numéricos fornecidos pelas próprias escolas, sem a utilização de nenhum teste padronizado ou de avaliação externa às mesmas, como a da Prova Brasil, a do Sistema de Avaliação Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mesmo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim como não envolveu os diversos fatores sociais, econômicos, familiares, escolares, físicos e psicológicos dos estudantes que também interferem em suas aprendizagens educacionais (BATISTA, 2011; HATTIE, 2012; OSTI e MARTINELLI, 2014; IZIDORO et al., 2014).

Conclusões:

Divergindo dos dados das avaliações do PISA e do SAEB, o rendimento escolar da grande maioria dos alunos avaliados demonstrou-se satisfatório. No entanto, sugere-se a realização de estudos futuros, com o objetivo de compreender os fatores que influenciam no rendimento escolar, assim como a realização de estudo semelhante a este, tanto em escolas da rede pública, quanto em escolas da rede privada, visando realizar um estudo comparativo a partir dos dados encontrados.

Referências bibliográficas

BATISTA, M. **La práctica de judo en relación con el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de Primer Ciclo de Primaria.** Tese de doutorado - Universidad de Extremadura, Badajoz, España, 2011.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo. **Desempenho Escolar e Vulnerabilidade Social.** Revista EXITUS, V.1, N.1, p.149-164, Jul./Dez, 2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/214/201>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

HATTIE, J. **Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.** London and New York: Routledge, 2012. Disponível em: <<https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/SUMMARY%20OF%20VISIBLE%20LEARNING.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

IZIDORO, Gabriela da Silva Lourelli et al. **A influência do estado nutricional no desempenho escolar.** Rev. CEFAC, Set/Out, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n5/1982-0216-rcefac-16-05-01541.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2012.

KNIJNIK, Luiza Feijó; GIACOMONI, Claudia; STEIN, Lilian Milnitsky. **Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento.** Rev. Psico-USF, Bragança Paulista - SP, v. 18, n. 3, p. 407-416, set/dez 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036096007>> Acesso em: 04 de Ago., 2017.



MOTA, J. et al. **Atividade Física e Rendimento Acadêmico** - Uma Revisão Sistemática de Sete Revisões Sistemáticas.

Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1(6), pp.24-29, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/279527881>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

NETO, Saturnino Tavares da Silva. **Estado nutricional e rendimento escolar de alunos do último ano do ensino fundamental 1**. Artigo (Educação Física) - Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca-AL, 2017.

OLIVEIRA, Daniela Vieira. **Relação entre gastos educacionais e desempenho escolar nos municípios goianos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6152>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes**. Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

PASTURA, GIUSEPPE MÁRIO et al. **Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Rev. Psiq. Clín. 32 (6); p.324-329, Mar./Ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v32n6/a03v32n6.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

PERALTA, M. et al. **A relação entre a Educação Física e o rendimento acadêmico dos adolescentes: uma revisão sistemática**. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, p. 129-137, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/1349/1/rpca_v5_n2_8.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

ROCHA, Fabrícia Abrantes Figueiredo; TEIXEIRA, Jeanne Christine Mendes; MELO, Felipe Luiz Neves Bezerra. **Análise dos fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental no estado do Rio Grande do Norte**. REVISTA INTERFACE, Rio Grande do Norte, Jan./jul., 2015. Disponível em: <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/ojs/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=516&path%5B%5D=629>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (organizadores). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2009. Cap. 1, p.17-31.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GIANNETTI, Juliana Gurgel. **Mau desempenho escolar: uma visão atual**. Ver. Assoc. Med. Bras. - 57(1):78-87, Belo Horizonte - MG, Out., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago., 2017.



USO DO LÚDICO PARA FIXAÇÃO E AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO-AL ACERCA DA VIROLOGIA

Nayara Caroline Vieira Coutinho¹, Emilly Tamires Alves Araújo², Thayane Camila Reis Santos³

1. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL/Campus Arapiraca/UE Penedo

2. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL/Campus Arapiraca/UE Penedo

3. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL/Campus Arapiraca/UE Penedo

*nayaracvieirac@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho retrata uma experiência em uma escola pública da rede estadual, na cidade de Penedo, Alagoas. O objetivo do projeto foi trabalhar o lúdico como mecanismo para possibilitar a compreensão e fixação de forma mais ampla sobre Virologia, tema que fora contemplado na série trabalhada. A inclinação por este assunto sucedeu pela importância de disseminar informações acerca do conteúdo, visto que existem utopias que precisam ser desmistificadas e diversas maneiras preventivas relevantes a serem abordadas em sala de aula. O trabalho contou como método a Pesquisa interventiva colaborativa, e foi realizado com 18 estudantes em uma turma do 7º ano, dos quais dois possuíam déficit intelectual. Para avaliar os objetivos propostos, foi fundamental a observação de forma individual e coletiva ao longo de toda a experiência. Assim, foi possível lograr com êxito as metas propostas no plano do projeto, cerca de 75% dos estudantes acertaram a maioria das perguntas feitas durante o jogo. A participação ativa dos estudantes em todas as etapas do trabalho, fazendo com que se aplicasse ainda mais assertivas sobre o quão é propício o uso do lúdico para a mediação do conhecimento em todas as escalas de ensino.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade na escola; Vírus.

Introdução:

É irrefutável que o conteúdo de virologia é de extrema importância para os docentes de Ciências Biológicas, em vista de constantemente lidarmos com situações que o envolve no cotidiano. Dessarte, para auxiliar na compreensão das crianças do ensino fundamental II, desempenhamos uma atividade denominada “Roleta Vírus”, empregando a ludicidade como base principal para a elaboração da prática, que buscou a revisão e complementação dos conhecimentos empíricos.

Ainda na perspectiva do lúdico, a musicalidade foi utilizada como suporte, favorecendo a integração e desenvolvimento cognitivo. Isto posto foi produzida uma paródia para estimular a memorização de conceitos relevantes sobre o conteúdo, dado que a música prende a atenção e provoca reações de entusiasmo promovendo uma possível fixação e possibilitando a aquisição de novos conceitos.

Partindo do pressuposto que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, foi manufaturado um jogo didático sobre a Virologia, composto por uma roleta que continha perguntas seguidas de alternativas, cujo intuito era promover a reflexão, o exercício de fixação e raciocínio rápido dos alunos sobre o tema estudado e respondessem as assertivas corretas.

Na atividade buscou-se a revisão e complementação do conteúdo, além da articulação do posicionamento individual, foi trabalhada também a inclusão, todos os alunos participaram de modo igualitário não havendo distinção entre os alunos típicos e os dois atípicos, os quais participaram ativamente de maneira afetuosa e sábia.

A Justificativa da designação da temática supracitada no trabalho exposto foi definida por ser um evento corriqueiro na sociedade, no que se refere a saúde pública valendo ser salientada na escola para que os alunos possuam conhecimento o suficiente para distinguir as informações verídicas das utópicas e para fazerem o uso correto dos métodos profiláticos.

Metodologia:

O processo metodológico envolveu o procedimento de Pesquisa Colaborativa Interventiva que foi realizado com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental - anos finais de uma escola da rede pública alocada no município de Penedo-AL, a fim de mediar o conhecimento a cerca da temática Virologia e suas medidas preventivas.

O início do trabalho se deu com a busca da Fundamentação teórica na área da pesquisa, bem como das práticas de ensino para construção da aula didática, visando tanto o êxito da aplicação, quanto no entendimento dos assuntos expostos aos alunos.

A elaboração deste trabalho teve duração de três meses, e quando aplicado foi dividido em três momentos, conceitual, prático e didático. Para sua realização, foram utilizados diversos materiais que puderam auxiliar tanto na explanação do conteúdo trabalhado, quanto na aplicabilidade do jogo, sendo eles: folha A4, papel 40, papelão, isopor, bolas de isopor, palitos de fósforo e de dente, piloto, tintas guache, lápis de colorir, cola, envelopes confeccionados, entre outros.

A primeira etapa foi a conceitual que se caracterizou com a aplicação da aula. Para isso, foram produzidos cartazes que expuseram ilustrações e tópicos em conjunto, e estruturas em 3D que representavam vírus de DNA E RNA, além da criação de uma paródia, cuja descrevia o ciclo de vida, multiplicação, contaminação e medidas profiláticas a respeito do conteúdo de virologia.

Consequente, deu-se início a prática do jogo, que teve a turma dividida em quatro equipes onde cada uma representava os vírus exemplificados durante a aula, são eles, Dengue, Ebola, Gripe e Aids, para o qual foi construída uma roleta, sendo esta subdividida em seis compartimentos onde quatro destes foram demarcados, cada, por um tipo de vírus diferente (representado pela estrutura em 3D) e os dois demais, pela expressão “passou a vez” a fim de dificultar o andamento do jogador. Internamente aos compartimentos havia envelopes com perguntas e respostas alternativas destinadas “aquela” especificidade de vírus, as perguntas eram feitas à medida que cada grupo rodava.

O grupo tivesse acerto elencado após girar a roleta, ganharia uma peça de quebra-cabeça referente ao vírus que estava representado na pergunta, para que assim, o grupo que obtivesse em menor tempo todas as peças necessárias para montagem, fosse classificado como ganhador, caracterizando um momento didático. Porém, três das quatro equipes participantes se encontraram numa posição de empate, e para finalizar a brincadeira, propomos a todos os grupos a resolução de uma questão aberta com limite de tempo, aquele que respondesse de forma coerente era classificado como vencedor, independente da quantidade de grupos que acertassem, pois como foram submetidos a avaliação demonstraram entendimento do assunto mediado.

Atentando-se ao comportamento, foi montado um cartaz expondo pontuações negativas caso os estudantes infringissem alguma regra, tal medida foi adotada, visto que a faixa-etária trabalhada consistia em um público infantil. Objetivando assim mais participação e melhor compreensão da temática aos estudantes.

Por fim, a finalização da atividade foi idealizada com um piquenique entre todos os participantes da sala de aula.

Resultados e Discussão:

Para obtenção do resultado esperado, através da ludicidade foi ministrada uma aula sobre a virologia, onde as crianças puderam visualizar um cartaz com um mapa mental, no qual continham figuras dos vírus atreladas a importantes informações, havendo também réplicas de isopor em tamanho maior, cuja foram expostos e os alunos puderam manuseá-los.

Logo após, foi apresentada uma paródia criada especialmente para esta ocasião, baseada na música Despacito do cantor Luis Fonsi com a finalidade de auxiliar e fixar o conteúdo com maior facilidade, em seguida houve a aplicação do jogo onde foi utilizada uma roleta que ao ser girada indicava perguntas sobre o conteúdo para serem respondidas por toda classe.

Apesar dos alunos terem sido distribuídos em equipes e de poderem discutir sobre a alternativa assertiva juntos, eles respondiam de forma individual, as respostas eram dadas por intermédio de placas que foram disponibilizadas, onde constavam as alternativas: A, B e C. Apenas uma das questões era dissertativa, o que impulsionou o pensamento coletivo da equipe ao responder, desta vez em conjunto, como também a escrita e leitura, pois a resposta foi escrita e lida em voz alta pelo representante de cada equipe. Nesta última resposta percebemos erros ortográficos e dificuldade de leitura, visto que devido à idade e série em que se encontram isto não era para suceder.

Contamos com a participação de 18 alunos, dos quais duas eram deficientes e contavam com acompanhamento de uma profissional especializada em educação inclusive. A aplicação do conteúdo da forma exposta refletiu positivamente, em que se pôde notar a participação de todos de forma descontraída, inclusive das alunas deficientes, assim como a

compreensão e fixação do assunto abordado. Por fim, foi totalizado um percentual, evidenciando que 25% dos alunos acertaram até 7 perguntas e que 75% obtiveram êxito nas suas respostas acertando mais de 7 perguntas.

No decorrer das atividades praticadas em sala de aula foi instigado nas crianças a concentração, organização e disciplina para cumprir as regras do jogo, fixando o conteúdo proposto de forma leve e expansiva.

Dessa forma, fica clara a importância da prática para a formação profissional dos futuros licenciados, que ocorre através do vínculo da universidade com a escola, onde ambos os lados são beneficiados. A associação da teoria a experiência prática é indispensável na jornada acadêmica de todo graduando em licenciatura, visto que reforça a sua aptidão técnica, possibilitando uma visão ampla do trabalho que irá exercer após a graduação, ofertando um maior preparo para o mercado que se torna cada vez mais exigente e competitivo. A partir de então sua postura profissional começa a ser traçada, e o universitário passa a ver de uma nova perspectiva, a de professor.

Conclusões:

Desta forma, é possível refletir o quanto o lúdico é imprescindível na educação, pois através de jogos e brincadeiras com objetivos pré-estabelecidos a criança tem a possibilidade de aprender, melhorando seu desenvolvimento cognitivo, ao ponto de desenvolver atenção e memorização, sendo somados a aspectos intelectuais e sociais. Os Jogos e brincadeiras pedagógicas na fase inicial da aprendizagem contribuem para formação da identidade do indivíduo, proporcionando-lhe a capacidade de entender regras e de interagir com os demais, ajudando-o a criar autonomia e maturidade emocional lidando com ganhos e perdas. Quando o educador utiliza este tipo de metodologia tem nas mãos o poder de influenciar e ampliar de forma magistral as áreas para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Referências bibliográficas

TORTORA, G.J.; FUNKE, B.R.; CASE, CL. **Microbiologia**. 10. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

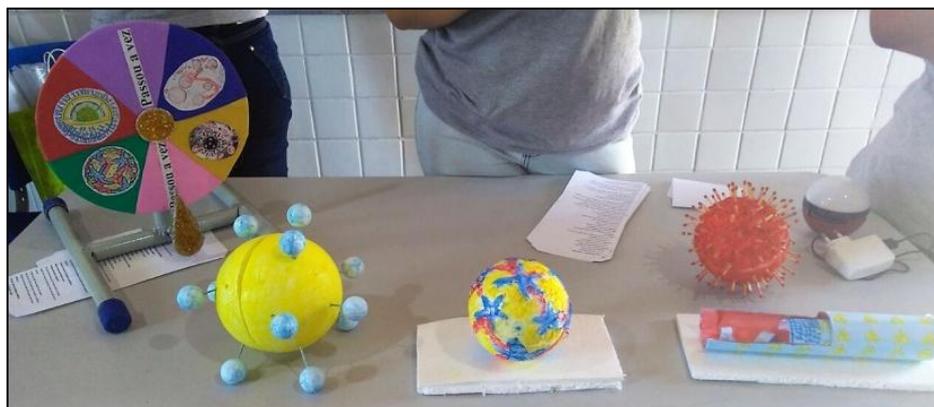
SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil Conhecimento de Mundo**. Brasília, MEC/SEF 1988.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.(Série Pesquisa).

GALBRAITH, David. **A escrita como descoberta**. Tradução de Julio Cesar Cavalcanti, Eduardo Calil e Janayna Santos. Universidade de Staffordshire, 2009.

Apêndice





Imagens 1, 2 e 3: Materiais utilizados no trabalho



Ensino médio



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A BIBLIOTECA ESCOLAR, O HÁBITO DA LEITURA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

John Wellton Ferreira Marques^{1*}, Genisson Panta da Silva², Jacqueline Praxedes de Almeida³

1. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

2. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

3. Professora do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

*johnmarques10@gmail.com

Resumo:

A biblioteca escolar possui entre seus objetivos incentivar o hábito de leitura, ajudando no desenvolvimento de alunos letrados e na capacidade de pesquisar, contribuindo, assim, com o aumento do nível de conhecimento dos seus usuários. Diante do exposto, este estudo, de natureza qualitativa e que optou pelo questionário e entrevista como instrumentos de recolha de dados, tem por finalidade avaliar a importância da biblioteca escolar na consolidação do ensino/aprendizagem de Geografia, bem como apresentar a percepção dos alunos do 2º ano do Ensino Médio sobre a biblioteca da escola e como esta poderia ajudar no ensino da referida disciplina na educação básica. A pesquisa demonstrou, dentre outros resultados, que os alunos da escola pública federal leem em média 7 livros por ano, sendo esse resultado muito superior à média anual de livros lidos no Brasil em 2015, que foi de 4,96 livros por ano, bem como dos alunos da escola da rede particular pesquisada, que é de 1 livro lido por ano.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ação Docente; Conhecimento do Espaço Escolar.

Introdução:

É importante que professores e alunos conheçam, se familiarizem e estabeleçam vínculos afetivos com o espaço escolar, para que assim possam se sentir parte integrante dele, enxergando nesse ambiente suas possibilidades e potencialidades educativas.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho abordou, como ponto focal de estudo, o ambiente da biblioteca, por esse ser, segundo Beltrame e Moura (2009), um importante espaço educativo para complementar a formação cultural e científica dos estudantes e para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Segundo o Censo Escolar de 2016, apenas 50,5% das escolas de educação básica no Brasil possuem biblioteca e/ou sala de leitura (BRASIL, 2017). Vale destacar que esses ambientes escolares estão distribuídos de forma desigual no país, visto que apenas 35,4% dos discentes matriculados da zona rural têm acesso a esses espaços na escola em que estudam (BRASIL, 2017).

Segundo a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), o objetivo de todas as bibliotecas escolares é “desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade” (IFLA, 2015, p.9), mas, para que as bibliotecas possam desempenhar o seu papel, é necessário contar com um espaço físico, recursos humanos e materiais (BELTRAME; MOURA, 2009), devendo seu acervo ser variado e atualizado.

Em relação aos professores, a existência de uma biblioteca no espaço escolar beneficia também esses profissionais, incluindo os docentes de Geografia e o ensino dessa disciplina, pois proporciona, além da ampliação do conhecimento, o desenvolvimento de ações didáticas que envolvam o uso de livros paradidáticos, de cartas e mapas, dentre outros.

Existe uma estreita relação entre o ensino da Geografia e a Literatura na Educação Básica. Segundo Silva e Barbosa (2014, p. 80), o ensino da Geografia na Educação Básica “[...] pela literatura promove a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo em que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos [...]”.

Nessa perspectiva, este trabalho objetivou averiguar a importância da biblioteca na consolidação do ensino/aprendizagem de Geografia, a disponibilidade de materiais cartográficos e de livros paradidáticos, bem como a percepção dos alunos sobre a biblioteca e sua relação com o ensino de Geografia. A pesquisa comparou uma instituição de ensino pertencente à rede pública federal e a uma pertencente à rede privada (particular) de ensino.

Metodologia:

Segundo Almeida (2014), dentre os inúmeros desafios que envolvem a realização de um trabalho de pesquisa, está a escolha da metodologia e das técnicas utilizadas para investigar o objeto do estudo, já que esses elementos assumem um significado especial, por serem eles os responsáveis em tornar visível a realidade, dando forma ao fenômeno estudado.

Para atender aos objetivos desta investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa como forma de abordagem metodológica. Na concepção de Oliveira (2000), esse tipo de abordagem de investigação não foca na transformação dos dados coletados em estatística como o centro do processo de análise do problema investigado, mas objetiva compreender as particularidades que envolvem os aspectos não quantificáveis experimentados por grupos sociais, como a compreensão de atitudes, aspectos psicológicos, motivações, valores, opiniões, percepções etc.

A pesquisa foi realizada durante o estágio supervisionado II do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); desenvolvida nas escolas campo de estágio, sendo uma pertencente à rede pública federal e a outra à rede privada. O alvo da pesquisa foram os alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, cada uma pertencente a uma das referidas escolas, e os bibliotecários que atuavam nas respectivas bibliotecas.

Para uma maior fundamentação e compreensão do tema abordado nesse trabalho foi realizada inicialmente uma revisão bibliográfica em livros e artigos disponíveis tanto em meio físico quanto eletrônico. Essa fundamentação teórica norteou a atuação empírica e a análise das informações coletadas em campo através da aplicação de questionário e entrevista.

A escolha do questionário se deu por este instrumento proporcionar, segundo Marconi e Lakatos (2005), a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade e segurança nas respostas em razão do anonimato e pelo menor risco de distorção nas respostas. O questionário utilizado foi composto por 11 perguntas objetivas e subjetivas, sendo ele aplicado com os alunos das duas turmas de Ensino Médio com o objetivo de conhecer o perfil social desses alunos (idade, gênero, escolaridade dos pais e renda), suas leituras (média de livros lidos anualmente, estilo literário etc.) e como a biblioteca da escola, na percepção deles, poderia ajudar nas aulas de Geografia.

Também foi utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista do tipo não estruturada, que, segundo Marconi e Lakatos (2005), permite que o pesquisador tenha liberdade, através de uma conversa informal, de desenvolver cada situação na direção que considere mais adequada para atingir seus objetivos.

Por fim, para a análise dos dados, utilizou-se o paradigma interpretativo, por esse proporcionar um procedimento mais intuitivo, mais maleável e mais adaptável, sendo especialmente aplicado na exploração, descoberta e interpretação, permitindo, ainda, compreender o porquê de as coisas serem como são e o modo como chegamos a esse caminho (BELL, 1997).

Resultados e Discussão:

As primeiras bibliotecas brasileiras surgiram no período colonial com o objetivo de concentrar literatura para os jesuítas que atuavam na catequese dos povos indígenas. Já as “[...] bibliotecas escolares, no sentido hoje entendido, começou a acontecer no país com a fundação das escolas normais. A primeira a ser criada foi [...] em de junho de 1880” (VÁLIO 1990, p. 18). A partir desse momento, as bibliotecas escolares proliferaram pelo país, tendo como base o pensamento de que “[...] ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...] [e que] uma escola sem uma biblioteca é um instrumento imperfeito” (VÁLIO 1990, p. 19). A partir disso, entende-se que é importante ter, dentro das escolas, um ambiente voltado para a leitura e que possa potencializar a aprendizagem dos alunos (VÁLIO 1990).

Na escola pública federal, a turma do 2º ano do Ensino Médio era composta por 38 alunos, dos quais 33 participaram da pesquisa, o que corresponde a 86,8% da turma. A maioria dos alunos eram meninas (81,2%); com renda familiar média de 2 salários mínimos; com idade majoritária de 16 anos. A escolaridade dos pais ou responsáveis dos inquiridos era, na maioria dos casos, o Ensino Médio Completo. Também foi detectado que as mães dos pesquisados tinham maior grau de escolaridade que os pais. Todos esses fatores influenciam, de alguma maneira, no hábito de leitura dos adolescentes.

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários ainda demonstraram que, em média, os alunos pesquisados leem 7 livros anualmente, sendo esse resultado muito superior à média anual de livros lidos no Brasil que, em 2015, foi de 4,96 livros por ano, segundo Failla

(2016). A pesquisa mostrou que o gênero mais lido pelos alunos é a ficção, seguido pelo romance, pela aventura e pela sátira política.

Quando questionados sobre quantos desses livros eles leram por meio da biblioteca escolar, os alunos responderam que poucos ou nenhum. Esse é um dado importante, porque ajuda a pensar no papel que a biblioteca tem de oferecer leituras voltadas a determinado público-alvo, com intuito de fomentar o gosto pela leitura.

Ao serem questionados de que forma a biblioteca poderia ajudar nas aulas de Geografia, os alunos responderam que essa ação poderia ocorrer com a aquisição, pela biblioteca da escola, de mapas, sendo essa a sugestão mais apontada pelos discentes, seguida pela indicação de disponibilização de livros de Geografia (didáticos), livros com temas variados, livros que contemplassem assuntos ligados a Geografia e a disponibilidade de um globo terrestre.

Os discentes também destacam que gostam de receber indicações de leitura, principalmente nas aulas de Geografia. Essa afirmação dos alunos se coaduna com o que explicita Failla (2016), quando expressa que, nas faixas etárias correspondentes aos ciclos da escolarização básica (Ensino Fundamental e Médio), os professores possuem significativa influência na escolha de um livro, bem como assumem o 2º lugar, perdendo apenas para as mães e responsáveis do sexo feminino, quando se trata de estimular o hábito da leitura dos brasileiros em geral.

Os resultados obtidos com as entrevistas aplicadas com os bibliotecários demonstraram que, segundo eles, a prioridade na aquisição do acervo para a biblioteca está voltada para atender à necessidade dos cursos técnicos e aos cursos de ensino superior ofertados pela instituição. Ainda, segundo eles, não é objetivo da biblioteca adquirir mapas nem livros que estejam fora das ementas dos cursos técnicos e superiores, apenas quando eventualmente sobra recurso é que são adquiridos outros títulos, além dos indicados nos projetos dos cursos. Os bibliotecários ainda informaram que os livros comprados para atender às ementas dos cursos são pouco solicitados pelos alunos, principalmente os do ensino médio.

Essa situação nos remete ao que afirma Campello (2010), ao expressar que, na biblioteca escolar, o acervo precisa contemplar diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares, tais como: enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, mapas etc. Além de livros, a biblioteca escolar deve possuir revistas, partituras, fotografias e outros materiais não impressos como: documentos sonoros, visuais e digitais. Infelizmente a biblioteca da escola pesquisada não atende aos anseios literários de uma parte de seus alunos, o que faz com que esse espaço perca sentido e significado para eles, ficando evidenciado um distanciamento desse ambiente escolar como local de aquisição de conhecimento.

A biblioteca da instituição de ensino federal, além do espaço físico, reserva também um serviço de biblioteca virtual, no qual os alunos e servidores, remotamente, podem acessar centenas de e-books. Ressalta-se que essa ferramenta fornece um outro significado para as mídias sociais, tão utilizadas pelo alunado, bem como para os celulares, já que estes são o principal meio de acesso aos e-books. Apesar da existência desse acervo digital, 100% dos alunos pertencentes à turma pesquisada desconheciam, no momento da realização da pesquisa, a existência desse acervo digital.

Na escola da rede particular, a turma do 2º ano do Ensino Médio era composta por 33 alunos, dos quais 29 participaram da pesquisa, o que corresponde a 87,8% da turma. Diferentemente da escola da rede pública, a maioria dos alunos eram meninos (72,7%); com renda familiar média de 4 salários mínimos; com idade majoritária de 17 anos. Assim como na escola da rede federal, a escolaridade mais frequente dos pais ou responsáveis é o Ensino Médio Completo. Nesse caso, contrariando os resultados da escola federal, os pais, geralmente, tinham maior escolaridade que as mães.

Quanto à leitura, observou-se que, em média, os alunos dessa turma leem 1 livro por ano, sendo esse resultado muito menor que a média de leitura da turma da escola pública federal, e do Brasil. A exemplo da escola federal, o gênero mais lido pelos alunos também é a ficção.

Quando perguntados sobre quantos dos livros lidos por eles tinham sido fornecidos pela biblioteca da escola, eles disseram que nenhum, pois a escola não tem biblioteca. Diante da ausência desse ambiente no espaço escolar pesquisado, buscou-se saber, junto à coordenação da escola, o motivo pelo qual a escola não dispunha de uma biblioteca. Sobre essa questão, a coordenadora justificou que os alunos não se interessam pela leitura, mas que, mesmo diante dessa realidade, a biblioteca era um projeto da escola. Diante dessa resposta,

surgiram alguns questionamentos: será que realmente os alunos “não gostam” de ler ou os mesmos não possuem acesso e incentivo para o desenvolvimento do hábito da leitura? Se a escola tem a percepção que os alunos “não gostam” de ler, por que a biblioteca ainda permanece como um projeto a ser executado?

Para responder a esses questionamentos, buscou-se ouvir os alunos. Estes mostraram uma postura crítica e ativa em relação à ausência de um espaço reservado para leitura na escola, afirmando que já se empenharam em reivindicar, várias vezes, a criação desse espaço, mas a direção ainda não executou o projeto. Relataram também que suas leituras ficam dependentes de projetos disciplinares que estimulem o ato de ler.

A ausência de uma biblioteca na escola da rede privada gera prejuízos para todos, principalmente para os alunos e professores. Para os alunos há a supressão ao “[...] desenvolvimento da leitura, estímulo à criatividade e comunicação, crucial para formação de cidadãos críticos e usuários da informação, capazes de atuarem ativamente no meio em que vivem” (PAIVA, 2013, p. 16). Para os professores há a impossibilidade de, dentro da referida instituição, adquirir e ampliar seus conhecimentos, apropriar-se de um acervo geral de informações para diversificar o trabalho com seus alunos, bem como criar na escola formas de aprendizado baseadas no estímulo à leitura e a pesquisa bibliográfica.

Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p.24) afirmam que a escola que não proporciona aos alunos o contato com a leitura, não ensina a ler e, portanto, deixa de cumprir o seu papel educativo em sua plenitude.

Conclusões:

Estimular o hábito da leitura é uma tarefa constante e que necessita estar presente nas escolas e nas aulas de Geografia. Por isso, é imprescindível que os professores, incluindo o de Geografia, tenham em mente a real dimensão da função da biblioteca na relação ensino/aprendizagem.

A escola pública federal campo de estágio, apesar de possuir mais condições de infraestrutura se comparada com a escola privada, enfrenta desafios em seu funcionamento institucional, sendo o principal, estimular a frequência dos alunos na biblioteca, situação essa que passa por uma mudança de visão na constituição do acervo disponibilizado à comunidade escolar.

Na escola privada, também campo de estágio, a situação é mais grave, pois a instituição de ensino não tem biblioteca, material cartográfico e/ou literário que possa ser utilizado como recurso didático.

Diante do exposto, reitera-se o papel da biblioteca na formação de sujeitos críticos. A biblioteca não deve se restringir a livros-textos da formação técnica e superior. Pelo contrário, esses ambientes devem abrigar ampla diversidade literária e promover projetos que estimulem a leitura.

Pontua-se ainda que a ausência da biblioteca configura a perda de um ambiente vital para o funcionamento harmônico do ambiente escolar, representando um entrave para a consolidação do processo de aprendizagem, não somente da ciência geográfica, mas também das outras disciplinas, além de ir em caminho contrário à noção de formação ampla e integral dos cidadãos.

Em comum, ambas instituições investigadas não estão dando a devida importância para o diálogo com os alunos e professores, que poderiam, no caso da escola privada, participar da construção da biblioteca. No caso da escola pública federal, o de repensar e reformular as regras de aquisição de livros e demais acervos que constituem esse ambiente escolar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. **O curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva**. 268f. Tese (Doutorado em ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2014.

BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1997.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar. **Revista Travessias**, Cascavel vol. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.



BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2017.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**. Parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: [s.n], 2010.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Haya: IFLA, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Silva. **Tratado de metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

PAIVA, Gabriela Freitas de. **Biblioteca sem bibliotecário**: Uma análise da situação das bibliotecas escolares/salas de leitura em Sobradinho-DF. 85f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliâne; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 15, n. 49, p. 80–89, mar., 2014.

VÁLIO, Else Beneditti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Revista TransInformação**. Campinas, v.1, n.2, p.15-24, jan./abr., 1990.



A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR PARA FALAR SOBRE CIDADANIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Igo Roberto Moreno Marques da Silva^{1*}, Natan da Silva Moreira²

1. Estudante do Instituto de Ciências Sociais - UFAL

2. Estudante de Direito no Centro Universitário CESMAC

*igo.marquesrl@gmail.com

Resumo:

A Constituição Cidadã, nome dado à Constituição Federal vigente, representa o maior marco democrático da história do Brasil. Prestes a completar 30 (trinta) anos da sua promulgação, a Lei Fundamental da República carece, cada vez mais, de esforços para a socialização de seus conteúdos, uma vez que, com o passar dos anos, o seu desconhecimento pode resultar na relativização da sua importância e de ataques às garantias cidadãs. Conseqüentemente, a comunidade universitária precisa dedicar-se, seriamente, na difusão de um sentimento constitucional, de modo que, sentindo, possa-se entender e defender a Constituição. Afinal, não se entende – sequer defende-se – aquilo o que não se sente. Nesse contexto, este trabalho surge a partir de um projeto extensivo nas escolas de Maceió, que tem com o objetivo de contribuir para a defesa da democracia por meio da promoção de diálogos e da troca de saberes acerca dos princípios e direitos fundamentais insculpidos na Carta de 1988. Na fundamentação, realizou-se uma revisão bibliográfica integrativa de artigos sobre o tema e a ideia central do projeto, na medida em que essa abordagem metodológica possibilita compreender o mesmo fenômeno a partir de diversas metodologias de produção de conhecimento científico.

Palavras-chave: Perspectiva inclusiva da Constituição; Direito educacional brasileiro; Direitos e deveres.

Introdução:

A partir do contexto da modernidade, o significado de Constituição é ampliado para além da limitação do poder político. Este novo significado busca abarcar também os princípios que defenderão os direitos individuais, sociais e coletivos. Nesta nova perspectiva, a Constituição Federal brasileira é promulgada em 1988, garantindo a existência, os meios de efetivação e as instituições que prezam pela concretização de direitos e deveres ligados ao Estado Democrático de Direito e ao Estado de Bem-Estar Social.

Dentro desta perspectiva é válido considerar, que conhecer e identificar o conteúdo constitucional é de extrema importância, pois é neste que estará presente quais são os direitos fundamentais garantidos a qualquer cidadão brasileiro, como podem ser cobrados perante o Estado, quais são os limites de atuação das instituições etc. Todo esse conhecimento garante a efetiva participação no processo de construção da democracia, do Estado que represente de fato seus cidadãos e cidadãs.

Entretanto, apesar da necessidade evidente do conhecimento da Constituição, pesquisas mostram que a compreensão desta matéria é insuficiente entre os brasileiros. Levantamento realizado pelo DataSenado em 2013 revelou que 7,8% das pessoas ouvidas afirmaram não ter nenhum conhecimento da Constituição e outros 35,1% declararam possuir um baixo conhecimento dela - foram entrevistadas 811 pessoas.

Atualmente, o Brasil enfrenta uma grave crise econômica e das instituições; a região periférica de Maceió é marcada pela violência, baixa escolaridade, vulnerabilidade social e raros atrativos culturais, mas esses pejorativos não podem mais lastimar o perfil de identidade do bairro. "Uma cidade que não tem memória é uma cidade sem alma. E a alma das cidades é sua própria razão de ser. É sua poesia, é seu encanto, é seu acervo. Quem nasce, quem mora, quem adota uma cidade para viver, precisa de história, das referências, dos recantos da cidade, para manter sua própria identidade, para afirmar sua individualidade, para fixar sua municipalidade". É a partir desse sentimento extraído do livro "Maceió 180 anos de história", de 05 de dezembro de 1995, e com a realidade vivenciada, que o projeto "Constituição em movimento" irá popularizar os princípios e direitos fundamentais, a fim de transformar, com a educação cidadã, o presente e o futuro da comunidade onde a extensão será desenvolvida.

Desse modo, o exercício pleno da cidadania esbarra na insipiência e desperta um sentimento de desordem social e ausência de legalidade democrática. Sabe-se, também, que as comunidades no entorno da UFAL carecem de serviços básicos essenciais, e que muitas

vezes, devido ao desconhecimento, o Estado sequer é provocado, tampouco os membros da comunidade visualizam a usurpação de direitos previstos na Constituição Federal de 1988. Vê-se, portanto, a necessidade de contribuir, de maneira efetiva, para a disseminação do conteúdo da Constituição Federal e o fortalecimento do patriotismo constitucional, em defesa da cidadania.

Metodologia:

O presente trabalho apresenta um caráter de compartilhar o objetivo do projeto extensivo em sua relevância educacional, entretanto, ainda se encontra em andamento, mas que as informações apresentadas sejam fontes de curiosidade para comunidade científica. Nesse sentido, o primeiro passo da metodologia do projeto se constitui na formação e desenvolvimento do grupo de estudos e produção de materiais para uso durante a realização dos ciclos de discussão. As reuniões deste grupo de formação devem ocorrer semanalmente e com o apoio de profissionais da área que atuará como facilitador do diálogo. Tais reuniões conduzir-se-ão principalmente sob a ótica do método dialético materialista e como base textos e vídeos afins aos princípios do projeto - direitos fundamentais, órgãos essenciais à justiça e direitos das minorias. Contudo, os objetivos dos primeiros encontros não se limitam à discussão teórica dos assuntos, mas também a escolha do melhor método de abordagem dos temas para a comunidade em ser realizado o projeto.

Sendo assim, trata-se de um trabalho que o público-alvo do projeto é constituído por adolescentes e jovens, mas não anula a possibilidade de poder ser aplicado em outro público-alvo, a delimitação do espaço e da faixa etária é definida a partir da realidade de onde o projeto será aplicado, a escolha da interpelação é construída visando à maior dinamização e horizontalidade da conversa, através do uso de dinâmicas grupais, textos simplificados, fotos, vídeos/filmes e o estímulo a produção textual – para fins de sondagem da eficácia das discussões realizadas e incitação ao ato de escrever, haja vista que a escrita atua como apoio a memória, preserva a nossa história, estimula a criatividade, ajuda na comunicação e promovendo assim a inclusão. Os ciclos de discussão realizados devem prezar pela horizontalidade, no estilo roda de conversa, com marcação prévia e realização de pelo menos cinco encontros em cada uma das dez comunidades escolares.

Nos procedimentos finais, a metodologia empregada deve seguir a análise, sistematização, interpretação e organização de todo o material criado – sejam os relatórios oriundos das reuniões entre os membros do grupo, as produções realizadas pela comunidade e/ou os trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo do período. Nesse sentido, o desenvolvimento final se da: a) organização do material criado através de cartilhas, textos, capítulos de livros ou um livro. b) divulgação do conteúdo produzido nos meios acadêmicos e na comunidade de realização do projeto.

Resultados e Discussão:

A partir de um levantamento de periódicos foram encontrados 201 estudos que abordavam o tema, e, a priori foi realizada a análise e leitura dos títulos e resumos elegeram-se 8 artigos. Após a leitura na íntegra de cada um destes, selecionaram-se 3 artigos que atenderam ao objetivo proposto e foram acrescentados objetivo geral do projeto extensivo e suas definições e problemáticas, dentro do critérios estabelecidos.

Nesse sentido, vale ressaltar sobre a discussão que a comunidade jurídica precisa dedicar-se, seriamente, na difusão de um sentimento constitucional, de modo que, sentindo, possa-se entender e defender a Constituição. Afinal, não se entende – sequer defende-se – aquilo o que não se sente.

Nesse contexto, ideia central do projeto surge o objetivo o de contribuir para a defesa da democracia por meio da promoção de diálogos e da troca de saberes acerca dos princípios e direitos fundamentais insculpidos na Constituição de 1988.

Em verdade, a sua fundamentação teórica está estritamente relacionada com a práxis social, com a indiferença que ameaça ao sufoco as garantias consagradas no texto da Constituição Federal. Há, em curso, uma mudança em entender a organização da sociedade, o fenômeno jurídico e, conseqüentemente, a uma dita necessária lealdade ao que é resultante das lutas sociais. A Lei Maior, símbolo maior, necessita de respeito, de modo que se identifique, na sociedade, um engajamento capaz de superar a transitoriedade dos conteúdos historicamente refletidos na Carta de 1988.

Doravante, define-se aqui como resultado esperado, já que o projeto encontra-se em andamento e a perspectiva desse diálogo, resulta no despertar interesse da comunidade

científica no qual o projeto será apresentado, dessa forma o resultado esperado na construção desse projeto é de disseminar o conteúdo da Constituição Federal nas comunidades/escolas atendidas pelo projeto de extensivo, a fim de despertar um sentimento constitucional coletivo, reafirmando a essência da Constituição como substrato para a construção da cidadania no Brasil. Promover impacto social, ao passo que o conhecimento da comunidade quanto aos direitos fundamentais previstos na constituição, propicia um ambiente de integração política e bem-estar social. Coletar dados qualitativos e quantitativos, com base na experiência empírica, que demonstrem um mapeamento do público alvo atendido para a partir delas propor reformas no que for necessário.

Conclusões:

Este estudo e o projeto extensivo, esta baseado por meio de levantamento de dados, artigos etc, em que aborda produções sobre a educação da Constituição, os métodos de ensino da cidadania, a ideia central do projeto extensivo e seu processo de aplicação.

Partindo-se do diálogo para firmamento se um sentimento constitucional, vinculado à realização de dinâmicas e vivências junto a uma comunidade, produz-se conhecimento, promovendo um aprendizado muito mais consciente e emancipatório, conseqüentemente, viabilizando, por intermédio da educação, o acesso ao conhecimento pela população carente de seus direitos e deveres de cidadão, ações essas capazes de contribuir para a amenização das desigualdades sociais que continuam se perpetuando à população menos favorecida economicamente. Somente entendendo que a comunidade também tem algo que contribui para o aprendizado dessa cidadania é que se pode obter resultados efetivamente transformadores e substancialmente emancipatórios.

Verificou-se que o impacto na formação dos estudantes estará embasado, portanto, na multidimensão sobre o mesmo problema que se aponta e na relevância de uma visão e de uma prática multidisciplinar. A responsabilidade pela popularização de princípios e direitos fundamentais não é, nem deve ser um dia, monopólio da comunidade jurídica. É também, mas não somente dela. Esse é um novo paradigma com forte tendência doutrinária no próprio âmbito jurídico.

A possibilidade e a realidade de uma livre discussão do indivíduo e de grupos “sobre” e “sob” as normas constitucionais e os efeitos pluralistas sobre elas emprestam à atividade de interpretação um caráter multifacetado. (...) A sociedade é livre e aberta na medida que se amplia o círculo dos intérpretes da Constituição em sentido lato. (HARBERLE, 1997, p. 39-40).

Além disso, o caráter contemporâneo do presente projeto está na luta permanente pela manutenção de direitos adquiridos e pela garantia de novos direitos. A constituição de 1988 determinou o conceito da dignidade da pessoa humana à luz de princípio fundamental (art. 1.º, III). A realização dessa missão incumbe a todos e inclui a tarefa diuturno de fazer conhecer direitos e envolver cidadãos comuns na defesa da democracia.

Segundo Manzini-Crove (1991, p.9), o conceito de dignidade da pessoa humana está descrita na Carta de Direitos da Organização das nações Unidas (ONU), 1948:

[...] todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer, o direito de poder se expressar livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim o direito de uma vida digna de ser homem.

Portanto, é com esse entendimento que o projeto extensivo facilitará, em uma comunidade empoderada (com os conhecimentos constitucionais) como legitimar todos os seus atos na defesa da democracia e possibilitando o acesso ao conhecimento de direitos e deveres dos cidadãos, ajudando a amenizar as desigualdades sociais, instigando-se a maior participação política e atuando também com um breve acompanhamento do crescimento ético, cidadão e político dessas crianças, jovens, servidores e familiares, os quais, muitas vezes já sofrem com a inserção na realidade da violência e da criminalidade que aflige todo o País.



A partir da realização da atual pesquisa observou-se que é necessário sentir a Constituição interpretando princípios e defendendo direitos consagrados, movimentando a Carta Magna por meio de discussões junto às comunidades escolares, para tornar possível a defesa da democracia, que, no Brasil, tem o seu maior sonho idealizado na própria Constituição.

Referências bibliográficas

BENÍTEZ, Luiz Bráulio. **O acesso ao conhecimento do direito como condição de efetividade da cidadania**. Tese de doutorado do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 6º Ed. São Paulo: Saraiva, 2017

. _____. **O Direito Constitucional e a efetividade de suas normas**. São Paulo: Renovar, 1993.

BOMFIM, Georgina Maria de Omena. **Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 11 ed. Salvador: JusPODIVM, 2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA FILHO, Manoel Gomes. **Direitos humanos fundamentais**. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 13º Ed. Paz e Terra, 2006. _____. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

HABERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional – A sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição**. Tradução: Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1997.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é Cidadania**. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos n.º 20, 1991.

SASSE, Cintia. **Pesquisa DataSenado mostra que poucos conhecem realmente a Constituição**. Em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/10/25/pesquisa-datasenado-mostra-que-poucos-conhecem-realmente-a-constituicao-do-pais>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

VERDÚ, Pablo Lucas. **O sentimento constitucional: aproximação ao estudo do sentir constitucional como de integração política; tradução e prefácio Agassiz Almeida Filho**. 1ª ed. p.127-152. Rio de Janeiro: Forense. 2004.



A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS E A ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO EM GRAMSCI

Jarbas Mauricio Gomes^{1*}, Sabrina de Araújo Silva²

1. Doutor em Educação – IFAL/campus Penedo

2. Estudante do curso de Açúcar e Alcool – IFAL/campus Penedo

*jarbas.gomes@ifal.edu.br

Resumo:

O presente trabalho tem como tema o pensamento educacional do italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e o objetivo de analisar a relação entre duas temáticas presentes em seus escritos do período carcerário: a formação de intelectuais e a organização curricular da escola de nível médio. O tema foi explorado por Gramsci em diferentes textos, com destaque para o manuscrito que ficou conhecido como *Caderno 12*. O filósofo italiano defendeu que a escola deveria ser organizada de modo a formar o intelectual de novo tipo, capaz de assumir a direção política da sociedade ao mesmo tempo em que é capacitado para o trabalho pelo domínio dos fundamentos da ciência, da técnica e da tecnologia. Para Gramsci, a formação desse intelectual que deveria ser realizada em uma escola única, de formação intelectual e manual na qual os estudantes entrariam em contato com a herança cultural, científica e filosófica produzida pela humanidade.

Palavras-chave: Escola Unitária; Ensino Médio; Cadernos do Cárcere.

Apoio financeiro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL).

Introdução:

A aprovação da Medida Provisória n. 746 de 2016 na forma da Lei n. 13415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe a tona o debate histórico sobre os fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras e das diferentes concepções de educação e ensino escolar que disputam entre si a capacidade de direcionar e organizar o sistema nacional de ensino. A defesa da reforma educacional que alterou a estrutura da organização curricular do Ensino Médio no Brasil, até então caracterizada por um currículo de formação geral como proposto na LDB 9394/1996, chamou atenção para a influência das ideias do filósofo italiano Antonio Gramsci sobre o pensamento educacional brasileiro.

As ideias de Gramsci começaram circular entre os educadores brasileiros ao final dos anos 1970, servindo como fundamento para as análises da relação entre educação escolar e sociedade. Elas passaram a ser empregadas como referência nas críticas a profissionalização precoce realizada nos cursos de 2º Grau. Contrários a essa tendência, e fundamentados em Gramsci, parte dos educadores passaram a defender um projeto de educação pautado na transmissão da cultura geral e na apropriação da herança filosófica e científica, modelo que substituiu o sistema educacional de 2º Grau pelo ensino médio (SAVIANI, 2008).

Neste início de século, as demandas da organização da economia fizeram emergir o questionamento sobre a influência de Gramsci no sistema escolar. Defensores do novo ensino médio, como Simon Schwartzman, enfatizam que a MP 746 se contrapôs a Gramsci ao propor inovações na organização curricular, principalmente no que diz respeito à oferta de formação profissional. Pois a perspectiva gramsciana, “[...] baseada no estudo da filosofia, da língua e da literatura clássicas [...] se opunha à educação profissional e técnica oferecida aos trabalhadores, pois a entendia como uma forma de mantê-los sob o domínio hegemônico da burguesia” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 190).

Defensor da relação entre escola e mercado econômico, Schwartzman (2016) questionou a validade das ideias de Gramsci como referencial teórico para se pensar a organização curricular da escola média no contexto do século XXI. Diante da disputa pela hegemonia na organização do currículo do ensino médio, o trabalho tem o objetivo de retomar a leitura do clássico, em especial o *Caderno 12*, para analisar e avaliar a atualidade de Gramsci como referencial teórico para os debates sobre a política educacional brasileira.

Metodologia:

Estudo exploratório e de caráter bibliográfico que tem como objeto de análise o pensamento de Gramsci sobre a organização curricular da educação de nível médio. Tendo como fonte os *Cadernos do Cárcere* o estudo partiu da sistematização de conceitos centrais do

pensamento gramsciano e que elucidam a questão da organização curricular da escola de nível médio. Nesta etapa foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar os conceitos gramscianos mais empregados nas análises educacionais.

Em seguida, tomando o caderno 12 como referência, foram identificadas e fichadas as passagens nas quais Gramsci trata da questão da formação dos intelectuais e da organização curricular de nível médio. A sistematização dos dados coletados, pensados à luz dos elementos teóricos levantados anteriormente, serviu de base para a elaboração de uma visão sistemática e atualizada das proposições de Gramsci sobre a temática em análise.

Resultados e Discussão:

Antonio Gramsci é um pensador do início do Século XX. A história da formação dos intelectuais é um dos temas centrais de seus escritos, para o qual dedicou o Caderno 12 onde explorou a relação dos grupos de intelectuais com a organização social e econômica ampliando o conceito de intelectual. Ancorado em uma análise histórica da organização política, econômica e cultural da sociedade do seu tempo e consciente do papel exercido pelos intelectuais, propôs a formação de um “intelectual de novo tipo”, cujas características diferenciavam-se tanto do eloquente e enciclopédico intelectual tradicional, como do intelectual técnico e reproduzidor orgânico da sociedade industrial.

[...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...], mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato: da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político). (GRAMSCI, 2014, p. 53)

A partir de uma leitura histórica sobre a formação dos intelectuais defendeu que “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2014, p. 19), por isso entendia que todos deveriam ter acesso à escolarização básica. A defesa dessa concepção tomou corpo com a proposição da escola unitária, uma bandeira de luta política por uma educação escolar única de formação geral organizada de modo a desenvolver ao máximo as habilidades físicas e intelectuais das crianças e adolescentes.

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]. (GRAMSCI, 2014, p. 36-37)

Para Gramsci a educação escolar de nível médio era o momento decisivo na vida do estudante e na formação humana. Era também decisivo na formação do intelectual de novo tipo, um homem atualizado às condições históricas de seu tempo. Por isso a formação escolar deveria ser pensada seguindo alguns pressupostos:

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc) [...] O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora [...] (GRAMSCI, 2014, p. 39).



A escola de nível médio na perspectiva gramsciana é concebida como o momento decisivo da formação do intelectual de novo tipo. A formação escolar é pensada por Gramsci como um elemento de transformação social, de emancipação humana. A emancipação humana é alcançada pelo equilíbrio no desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais e na criação de uma cultura que permita ao egresso do ensino médio se especializar nas diferentes áreas do mundo produtivo ao mesmo tempo em que é capaz do exercício intelectual e reflexivo de organização da sociedade. Na visão de Gramsci, este intelectual de novo tipo (especialista + político) é o homem do novo século, do século XXI, ou seja, um intelectual atual ao nosso tempo.

Conclusões:

Gramsci evidencia que a modernidade, ao organizar o comércio e atender as necessidades do Estado, criou um “tipo de intelectual” que, dotado de ciência e técnica, com a revolução industrial tornou-se especialista e técnico fabril. Para ele, este tipo de avanço não fora suficiente para garantir que os trabalhadores, intelectuais orgânicos do mundo moderno de capitalismo industrial, conquistassem a emancipação humana. Por isso como base em um estudo profundo sobre a formação dos intelectuais, colocou em debate a formação cultural e intelectual das novas gerações, não mais como intelectual de tipo tradicional (filósofos, advogados, padres, etc.), nem mesmo do intelectual moderno (o técnico industrial que domina a ciência), mas como aquele intelectual de novo tipo (especialista + político). A escola de nível médio é para Gramsci o momento privilegiado para a formação de um intelectual de novo tipo, capaz de se inserir na vida social e política do Estado moderno. Gramsci defendia uma formação escolar que emancipasse o homem, capacitando-o para exercer a atividade política ao lado de sua função técnica, de sua profissão.

Referências bibliográficas

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.



A IMPORTÂNCIA DA MATA ATLÂNTICA COMO ÁREA DE PRESERVAÇÃO DE ESPÉCIES NATIVAS

Luciana da S. Gomes¹, Flávia N. de Souza^{2*}

1. Professora de Geografia da Rede Pública Estadual de Alagoas – SEDUC

2. Articuladora de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas – SEDUC

*fnsouza@bol.com.br

Resumo:

Este projeto foi desenvolvido com o objetivo de introduzir o aluno de Ensino Médio à iniciação à pesquisa, bem como contribuir para aprofundar o conhecimento já construído a respeito da importância da preservação das espécies nativas da Mata Atlântica. Foi escolhido, como recorte espacial para a pesquisa, o Parque Municipal de Maceió, haja vista tratar-se de área de preservação que abriga grande quantidade da biodiversidade desse bioma. O estudo foi realizado através de abordagem teórica e trabalho de campo, onde foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: leitura de textos; aula de campo; registro fotográfico; e aquisição de mudas. Os resultados obtidos, até o momento, mostram-nos que urge a necessidade de medidas voltadas para a conservação desse bioma tão importante para a manutenção da vida no Planeta. Buscou-se, dessa forma, conscientizar os alunos e a sociedade como um todo acerca do risco de extinção das espécies da fauna e da flora existentes na Mata Atlântica.

Palavras-chave: Mata Atlântica; Biodiversidade; Preservação.

Introdução:

A Mata Atlântica é um importante bioma brasileiro, composto por um conjunto de formações florestais e ecossistemas, que abrangia, originalmente, segundo a SOS Mata Atlântica, uma área equivalente a 1,36 milhão de km², dos quais 93% já foram devastados, e estendia-se ao longo de 17 estados brasileiros (RS, SC, PR, SP, GO, MS, RJ, MG, ES, BA, AL, SE, PB, PE, RN, CE e PI).

De acordo com dados do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), a Mata Atlântica abriga mais de 20 mil espécies de plantas e, de acordo com o Ministério do Meio Ambiente, estima-se que existam também 849 espécies de aves, 370 espécies de anfíbios, 200 espécies de répteis, 270 de mamíferos e cerca de 350 espécies de peixes, sendo que 383 espécies da fauna encontram-se ameaçadas de extinção. A Mata Atlântica assegura a fertilidade do solo, oferece belezas paisagísticas de alto valor estético, ajuda a controlar o equilíbrio climático do planeta e protege escarpas e encostas contra deslizamentos. Desta forma, as Unidades de Conservação são fundamentais para a manutenção de amostras representativas da biodiversidade desse bioma.

Neste contexto, o Parque Municipal de Maceió, localizado numa reserva de Mata Atlântica, vem contribuindo para a preservação do que ainda resta desse bioma no estado de Alagoas. O Parque consiste em uma área de 82 hectares de extensão, administrada pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável (SEMDS), onde encontram-se diversas espécies da flora, como: sucupira, embaúba e pau-brasil; e da fauna, a exemplo de jacaré, bicho-preguiça e tamanduá. Além disso, o Parque tem por objetivo despertar a população para a importância da preservação dos recursos naturais. Para tanto, conta com um espaço onde são desenvolvidas atividades educativas e de lazer com a comunidade.

Assim, diante da problemática em questão, urge a necessidade de desenvolvermos projetos de aprendizagem multidisciplinares como este, que buscou oportunizar aos alunos do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Gilvana Ataíde C. Cabral conhecer espécies nativas de Mata atlântica na área de preservação do Parque Municipal de Maceió. Para tanto, foi realizado levantamento sobre as espécies existentes no Parque, tendo como principais objetivos: despertar no aluno o interesse pelos problemas ambientais; oportunizar a construção do conhecimento; realizar o levantamento das espécies nativas da Mata Atlântica; e conhecer o Parque Municipal de Maceió e sua importância para a preservação desse bioma.

Metodologia:

O presente projeto foi desenvolvido pela professora Luciana da Silveira Gomes, titular da disciplina de Geografia, e pela Articuladora de Ensino Flávia Nascimento de Souza, ambas

lotadas na Escola Estadual de Ensino Integral Gilvana Ataíde C. Cabral. Participaram das ações alunos das turmas de 1º Ano do Ensino Médio da mesma escola, localizada no bairro Santa Lúcia, em Maceió.

Primeiramente, a proposta do projeto foi apresentada às equipes pedagógica e diretiva da escola, as quais analisaram, ajustaram e viabilizaram o andamento das atividades relacionadas.

Buscando atingir os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa descritiva, uma vez que buscou descrever as características do bioma Mata Atlântica, proporcionando uma nova visão sobre a realidade já existente. O método de abordagem utilizado foi o método histórico, uma vez que buscou a comparação entre o conjunto dos elementos que existem hoje com suas origens históricas. A abrangência geográfica do estudo compreendeu a área de preservação de Mata Atlântica localizada no Parque Municipal de Maceió, localizado no bairro de Bebedouro; o recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de agosto a setembro de 2017 e o objeto de estudo refere-se às espécies faunísticas e florísticas presentes na área.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho passou por dois processos descritos a seguir: a) documentação direta: levantamento de dados *in loco*; b) documentação indireta: pesquisa documental, bibliográfica.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas seguintes atividades descritas: a) Pesquisas na Internet; b) Exibição de vídeos e palestra introdutória; c) Aulas dialogadas; d) Escolha da área de estudo; e) Levantamento bibliográfico; f) Determinação do período da pesquisa de campo; g) Atividade de campo realizada no Parque Municipal de Maceió; h) Observação *in loco*; i) Registro fotográfico; j) Aquisição de mudas; k) Produção de material visual; l) Culminância do projeto com exposição dos resultados da pesquisa na escola.

Resultados e Discussão:

Este projeto buscou introduzir o aluno de Ensino Médio à iniciação à pesquisa, através de práticas integradoras que perpassaram diferentes contextos metodológicos, unindo a prática à teoria no arcabouço das atividades propostas. Para tanto, o Projeto “A Importância da Mata Atlântica como Área de Preservação de Espécies Nativas” integrou, no percurso da realização das suas atividades, diferentes disciplinas que contribuíram, na medida do possível, com suas bases teóricas para o desenvolvimento do estudo proposto, a exemplo da Biologia, Geografia e Matemática, as quais, de forma integrada, uniram suas teorias para possibilitar o andamento da pesquisa.

Segundo a ONG SOS Mata Atlântica, a Mata Atlântica é uma das florestas mais ricas em diversidade de espécies e também uma das mais ameaçadas do planeta. O bioma, que abrange uma área de cerca de 15% do território brasileiro, inclui 17 Estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe), dos quais 14 são costeiros.

A Mata Atlântica é, hoje, a área de vegetação nativa mais devastada do Brasil. Mesmo assim, ainda é uma das regiões do mundo mais ricas em diversidade biológica, embora dados apresentados pela ONG SOS Mata Atlântica assegurem que apenas 7,26% de seus remanescentes permanecem bem conservados, já que o bioma continua sendo explorado de maneira exagerada e ameaçadora, apesar de possibilitar atividades essenciais para a nossa economia – como a agricultura, a pesca, a geração de energia, o turismo e o lazer, e de ter sido o primeiro bioma brasileiro assegurado por lei (Lei da Mata Atlântica 11.428/2006, principal instrumento de proteção do bioma).

Como fundamentação teórica, recorreremos a algumas das leis que regulamentam as questões ambientais no Brasil, como a Lei Nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a utilização da vegetação nativa do Bioma Mata Atlântica, e que em seu Capítulo II, Art. 6º, deixa clara a sua importância para a manutenção da vida no Planeta: “A proteção e a utilização do Bioma Mata Atlântica têm por objetivo geral o desenvolvimento sustentável e, por objetivos específicos, a salvaguarda da biodiversidade, da saúde humana, dos valores paisagísticos, estéticos e turísticos, do regime hídrico e da estabilidade social”.

A Lei ainda estabelece, em seu Art. 7º, Inciso I, que a proteção e a utilização do Bioma Mata Atlântica far-se-ão dentro de condições que assegurem a manutenção e a recuperação da sua biodiversidade e regime hídrico para as presentes e futuras gerações.

Por outro lado, a Lei Nº 6.902, de 27 de abril de 1981, que dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental, também serve como alento para todos aqueles que se preocupam com a proteção dos remanescentes de Mata Atlântica no Brasil,



uma vez que estabelece, em seu Art. I, § 1º, que “90% (noventa por cento) ou mais da área de cada Estação Ecológica será destinada, em caráter permanente, e definida em ato do Poder Executivo, à preservação integral da biota”.

Entretanto, apesar da vasta legislação brasileira em defesa do meio ambiente, como a Lei Nº 12.651, de 25 de maio de 2012, que institui o Novo Código Florestal Brasileiro, quase nada avançou e, na prática, pouco se tem feito no sentido de mitigar os sérios danos causados à natureza pela devastação das nossas florestas.

Conclusões:

Buscou-se, com esta pesquisa, na medida do possível, proporcionar ao aluno o conhecimento acerca da importância da Mata Atlântica, visto que o bioma é considerado um dos ecossistemas mais ricos do mundo em diversidade de espécies, embora encontre-se fragilizado, em decorrência das ações antrópicas realizadas de forma irracional.

As leis que asseguram a conservação da Mata Atlântica são importantes, visto que restringem ações predatórias através da imposição de sanções àqueles que descumprem a legislação ambiental vigente. É notório que os níveis de desmatamento a partir de 2006, ano em que foi regulamentada no Brasil a Lei Nº 11.428, que dispõe sobre a utilização da vegetação nativa do Bioma Mata Atlântica, sofreram significativos decréscimos. Por outro lado, a falta de fiscalização em relação ao cumprimento das leis e a punição branda para crimes ambientais no Brasil colaboraram para o aumento da destruição da floresta que ocorreu entre 2012 e 2013.

A solução seria identificar e punir com penas mais severas, de forma efetiva e com maior rigor os que insistem em violar as leis ambientais no Brasil, além de conscientizar a população, através de amplos programas de educação ambiental, sobre a importância da Mata Atlântica e sua preservação, indispensável para melhorar os níveis de ambiência locais.

Referências bibliográficas

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. Disponível em: <http://www.inpe.br/acessoainformacao/node/462>. Acesso em: 18 de maio de 2018, às 10h20min.

BRASIL. Lei Nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei Nº 6.902, de 27 de abril de 1981.

BRASIL. Lei Nº 12.651, de 25 de Maio de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros em ação**: meio ambiente na escola. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenadoria de Educação Ambiental, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/mata-atlantica>. Acesso em: 18 de maio de 2018, às 18h50min.

CAMPANILI, M.; PROCHNOW, M. **Mata Atlântica**: uma rede pela floresta. Brasília: RMA, 2006.

MACEIÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Disponível em: www.maceio.al.gov.br/semds. Acesso em: 22 de julho de 2017, às 18h40min.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

SOS Mata Atlântica. Disponível em: <https://www.sosma.org.br/nossa-cao/a-mata-atlantica/>. Acesso em: 22 de julho de 2017, às 13h30min.



**A PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO
“PORTUGUÊS: LINGUAGENS, VOLUME III”, DE CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.
ADOTADO NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE
DE MACEIÓ - AL**

Jakeline Siqueira de Melo^{1*}, Everaldo Soares dos Santos²,
Lucilene Rodrigues da Silva³

1. Estudante de Letras/ Português - IFAL

2. Estudante de Letras/Português - IFAL

3. Orientadora e professora – IFAL

*jakelinesiqueira@hotmail.com

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo verificar a perspectiva de produção textual descrita no livro didático “Português: linguagens, Volume III” de CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., aplicado na 3ª série do Ensino Médio de escolas estaduais na cidade de Maceió – AL. O objeto da pesquisa foi a escrita no livro didático em estudo. A pesquisa também tem como proposta oferecer aos profissionais da Educação do ensino de Língua Materna, subsídios nos assuntos pesquisados por diversos profissionais em estudos acadêmicos. Este trabalho teve a finalidade de observar como as atividades de escrita são apresentadas pelo livro didático analisado e disponibiliza a análise dos resultados sobre a produção e confecção do livro didático do Ensino de Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio e suas disposições nas atividades de escrita propostas no mesmo, bem como a visualização do auxílio das leituras, na opinião de intelectuais do meio acadêmico, sobre novas perspectivas do ensino da Língua Materna.

Palavras-chave: Leitura; Produção textual; Livro didático.

Introdução:

O presente trabalho surgiu da necessidade de compreender a perspectiva de produção textual no livro didático do 3ª série do ensino médio adotado pelas organizações escolares públicas em Maceió. O objeto de estudo foi a escrita no livro didático da coleção do Ensino de Língua Portuguesa aplicado no terceiro ano do ensino médio, de autoria de CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, Volume III.

Este trabalho tem por objetivo disponibilizar a análise dos resultados sobre a produção e confecção da coleção do livro didático do Ensino de Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio e suas disposições nas atividades de escrita propostas no mesmo, ressaltando o que e como elas são apresentadas para o corpo discente, bem como a visualização do auxílio das leituras, na opinião de intelectuais do meio acadêmico, sobre novas perspectivas do ensino da Língua Materna. Para obter uma análise do objeto de estudo dessa pesquisa, realizou-se a Pesquisa Documental e Bibliográfica, em busca dos subsídios necessários que dão suporte ao nosso trabalho.

A Pesquisa Bibliográfica ou de fontes secundárias, segundo Lakatos; Marconi (2003, p.183): “atinge de certa forma “toda bibliografia já tornada pública [...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais”, a finalidade é dar as condições necessárias ao pesquisador para que tenha o acesso direto a tudo que foi produzido de forma escrita, oral ou filmado.

A pesquisa foi utilizada para responder as indagações do problema em estudo: Como o indivíduo entra em contato com textos escritos e de que forma isso se relaciona para ajudar no seu letramento, ela teve cunho qualitativo, assim ofereceu subsídios e argumentos viabilizando as afirmações sobre o tema envolvido, buscando os documentos escritos em livros e artigos científicos que estão disponibilizados em meio digital na internet. (GODOI, 2006).

Metodologia:

A metodologia utilizada foi a observação direta das práticas propostas nas atividades da escrita nos livros analisados e também, a verificação de como se apresentam esses textos para os estudantes da disciplina de Língua Portuguesa, também foi observado como o discente, a partir destes pressupostos, pode atingir o letramento desejável que o currículo escolar propõe.

Esta pesquisa pode auxiliar aos docentes porque teve a finalidade de observar como as atividades de escrita são apresentadas pelo livro didático analisado, auxiliando as instituições escolares públicas na escolha do seu livro didático de Português para a terceira série do Ensino Médio

Foram observados e marcados os elementos presentes na pesquisa buscando esclarecer como esse tema é apresentado no livro analisado, o que vem a fornecer aos profissionais do ensino de Língua Portuguesa o melhoramento da sua práxis docente e busca contribuir para a produção científica do conhecimento.

Resultados e Discussão:

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a análise do resultado sobre a produção e confecção da coleção do livro didático do Ensino de Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio e suas disposições nas atividades de escrita propostas nos mesmos, para ajudar no processo de letramento dos alunos. O foco da pesquisa foi a análise a partir da escrita no livro didático da coleção do Ensino de Língua Portuguesa aplicado no terceiro ano do ensino médio, de autoria de CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, Volume III.

Esta pesquisa poderá ajudar os professores da disciplina de Língua Portuguesa porque teve a finalidade de observar como as atividades de escrita são apresentadas pelo livro didático analisado, auxiliando as instituições escolares públicas na escolha do seu livro didático de Português para a terceira série do Ensino Médio. Foram observados e marcados os elementos presentes na pesquisa buscando esclarecer como esse tema é apresentado no livro analisado, o que vem a fornecer aos profissionais do ensino de Língua Portuguesa o melhoramento da sua práxis docente e busca contribuir para a produção científica do conhecimento.

Conclusões:

Um dos principais aprendizados deste trabalho foi a observância de que é imprescindível trabalhar com textos em sala de aula de maneira que a práxis seja integrada e bem compreendida entre docente e discentes. Foi verificado que a interpretação e utilização de diversos gêneros existentes aprimora a produção textual e a sua oralidade, oportunizando suporte de construção de novos textos e definindo parâmetros de criação textual contextualizados com a realidade vivenciada pelos alunos.

O estudo dos parâmetros curriculares nacionais oportunizou a verificação de como os documentos legais podem auxiliar dando um direcionamento para a prática pedagógica e o trilhar de caminhos que orientam e determinam o ensino de linguagens com mais segurança. Este estudo também poderá propor diretrizes mais tenazes quando a verificação do processo legal para a obtenção da escrita.

Quanto às conclusões finais é possível algumas considerações; entre elas, o destaque para uma liberdade maior de criação textual, contextualizada rumo a uma democracia e um espaço maior na leitura e produção de textos na sala de aula, focada nos direcionamentos de questionar a realidade para a construção de uma consciência mais cidadã e, principalmente, que saia do universo da individuação para o universo de criação coletiva, sem que o aluno perca sua identidade. Bem como, que o discente também disponibilize na sua produção textual sua visão pessoal de mundo, sem perder o horizonte em que vive, como também sem se perder na sua leitura de mundo, mas contextualizando o seu universo pessoal com uma visão mais global. Sob este enfoque, todos, alunos e professores, são beneficiados com as produções em sala de aula ampliadas na visão macro do histórico e história da escola em que se encontram.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Costa Irandé, 1937. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL, PCN (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > acesso em 22 de abril de 2016.



BRASIL, LDB (1996). **Lei de Diretrizes e Bases:** disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > acesso em 22 de abril de 2016.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** v. 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para Materiais de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa.** Universidade Federal de Brasília (Tese de Doutorado), 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf> Acesso em 12 agosto de 2016.

GIORGE, Flávio Di. **Até o século IV escrita era uma bagunça.** Publicado em 1997. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/ate-o-seculo-iv-escrita-era-uma-bagunca/>> Acesso em 22 de janeiro de 2017.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GODOI, Christiane K. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo, Saraiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita /** Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

____ (2001) **Compreensão de texto: Algumas reflexões.** In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) O Livro Didático de Português: Múltiplos olhares, p. 46-59. RJ: Lucerna.

MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio.** disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> acesso em 22 de abril de 2016.

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004, pp. 71-88

NUCCI, Eliane Porto Di. **O LETRAMENTO ESCOLAR DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO** . Psicologia Escolar e Educacional, 2003 Volume 7 Número 2 129-134. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a02.pdf>> Acesso em 22 de abril de 2016.

OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz. **Letramento e Literatura: um olhar sobre a escolarização da literatura infantil e as implicações com o não-dito do texto,** 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

____ (2002) **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs:** “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores,** pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Orientações Atuais da Linguística Histórica Brasileira.** Artigo, DELTA vol.15. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300006> Acesso em 10 de julho de 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.

SOUZA, Luiz Marques de. **Por uma gramática pedagógica.** Rio de Janeiro: UFRJ (Tese de Doutorado), 1983.



ABORDAGEM E ANÁLISE DAS AULAS E DOS CONTEÚDOS EXPERIMENTAIS, VISANDO UM DEBATE DA METODOLOGIA EDUCACIONAL EM UMA AULA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Michael D. S. Monteiro^{1*}, Rosanne Pinto de Albuquerque Melo²

1. Estudante de Licenciatura em Química - IFS/campus Aracaju

2. Professor - Instituto Federal de Sergipe/campus Aracaju

*michaelquimica96@hotmail.com

Resumo:

Atualmente vem crescendo o número de estudos em relação às problemáticas da educação nas escolas que geram e atingem diversos outros setores da sociedade. A consequência dessa ausência é uma grande dificuldade por parte dos discentes, na abstração de conceitos passados em sala de aula, inviabilizando uma relação entre o conhecimento e a compreensão do mesmo. Portanto, em uma das etapas da disciplina de Estágio Supervisionado I do Instituto Federal de Sergipe/ Campus Aracaju, foi aplicar e analisar como as atividades práticas estão sendo realizadas e interpretadas em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do IFS – Campus Aracaju. Entretanto, conforme o observado, tanto durante as aulas, quanto nas pesquisas, a prática pela prática gerará lacunas que devem ser preenchidas pelo (i) estímulo que o experimento cria por si só, (ii) pelas interações feitas na sala de aula e (iii) pela atuação do docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Metodologia; Análise.

Introdução:

Atualmente vem crescendo o número de estudos em relação às problemáticas oriundas da e na educação, que geram e atingem diversos outros setores da sociedade. Tal qual demonstra, Tonche (2014) e Araujo (2015), as interações e percepções proveniente das realidades escolares são necessárias de estarem no foco das análises teórico- práticas, por demonstrarem desconfortos aos personagens que compõem a mesma.

Sendo o grande desinteresse dos estudantes, um dos quesitos mais preocupantes dessa realidade, tendo origem em diversos motivos, tais como: social, estrutural, afetivo e os conteúdos. Ao que abrange as disciplinas, tal como demonstrado por Rocha (2016), a Química está entre as que demonstram adversidades no processo de ensino-aprendizagem, por causa dos métodos abordados na sala de aula e outros.

Marques et. al. (2008), confirma que os estudantes atestam um grande obstáculo na abstração de conceitos passados em sala de aula, inviabilizando uma relação entre o conhecimento e a compreensão do mesmo.

Em relação aos conteúdos, para Farias (2009), esse comportamento é constatado pela ausência de atividades experimentais que possam relacionar a teoria e a prática. O trabalho experimental, segundo Fonseca (2001), deve incentivar o desenvolvimento conceitual, fazendo que os discentes investiguem, elaborem e supervisionem suas ideias, comparando-as com a concepção científica.

Pois, essas atividades permitem o estudante relacione o conteúdo a prática, trabalhe com as substâncias, observar um experimento cientificamente, compreender como a Química se constrói e se desenvolve, além de, visualizar e descrever o observado, consolidando assim, o conhecimento, como demonstrado por Queiroz (2004) apud Farias (2009).

Nesse quesito, Gonçalves e Goi (2017), apontaram que atividades realizadas em uma escola pública do município de vila nova do sul/rs, em duas turmas do 1º ano do ensino médio, de cunho experimental, cuja proposta foi contextualizar e relacionar o conteúdo de misturas homogêneas e heterogêneas. Constataram que os estudantes conseguem compreender as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas e que os estudantes demonstraram motivação para realizar o experimento, necessitou-se de uma postura mais ativas dos mesmos nas atividades experimentais e a base em relação ao conteúdo da mesma.

Tal como, Cavalcanti et. al. (2016), demonstrou que utilizando a experimentação e a perspectiva que o conhecimento científico/escolar, é construído partindo-se do conhecimento prévio de cada aluno. A atividade foi realizada em uma escola estadual de Caruaru/PE, comprovando que os alunos conseguem aprender de forma mais significativa fazendo uma relação entre o conteúdo estudado e seu dia a dia. Assim levando os

mesmos a serem cidadãos críticos e reflexivos diante dos fenômenos investigados. Tornando-se claro assim, que novas propostas e debates necessitam ser fomentadas tanto na graduação, quanto o profissional na sala de aula.

Metodologia:

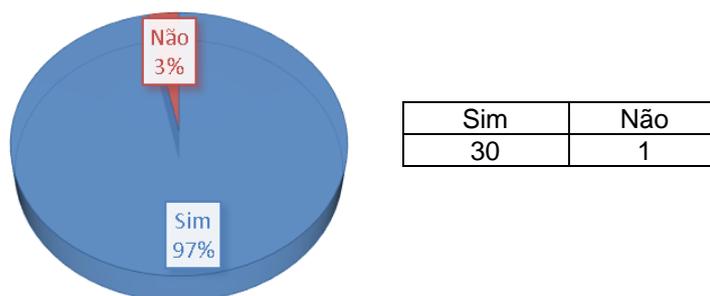
A prática selecionada foi a determinação da densidade de substâncias, para a mesma foram necessários: (a) 5 béqueres de 500 mL, (b) densímetro, (c) proveta de 1000 mL, (d) balança analítica, (e) pipeta volumetria e graduada, (f) pera, (g) sal, (h) açúcar, (i) gelo, (j) água destilada e (k) álcool.

O primeiro experimento realizado, foi adicionar 1000 mL de água destilada em uma proveta com essa capacidade e averiguar a densidade do líquido. O segundo experimento foi colocar em um béquer água destilada e em outro álcool e colocar gelo para averiguar em qual dos dois recipientes o gelo flutuaria ou boiaria. O terceiro experimento foi pesar um béquer com água destilada, outro com uma solução de água e açúcar, outro com uma solução de água e sal, coletando um volume de 10 mL e para examinar a densidade de cada uma das soluções.

Resultados e Discussão:

Após as práticas executadas pelo professor da turma, pelo estágio e alguns experimentos, pelos próprios estudantes, entregou-se um questionário de satisfação para cada discente, que buscou analisar se os experimentos realizados e os conteúdos químicos trabalhados, permitiram uma aprendizagem significativa, possibilitando a motivação para investigar a Química de forma crítica.

Ao analisar os questionários, que foi composto por 4 questões subjetivas, sendo a primeira questão: O experimento possibilitou o entendimento do conteúdo químico?



Segundo Marques et. al. (2008), a atividade prática ocorre no manuseio e transformações de substâncias e a atividade teórica se verifica quando se procura explicar a matéria. Assim, Dominguez (1975) e Amaral (1996) apresentam que para a melhoria da qualidade do ensino de Química nas escolas deve contemplar também a adoção de uma metodologia de ensino que privilegie a experimentação como uma forma de aquisição de dados da realidade. Oportunizando assim, ao aprendiz uma reflexão crítica do mundo e um desenvolvimento cognitivo, por meio de seu envolvimento, de forma ativa, criadora e construtiva, com os conteúdos abordados em sala de aula, viabilizando assim a dualidade: teoria e prática.

Santos et. al. (2006), declara que sem experimentação há a possibilidade de ter obstáculo mais árduo para o processo de conquista, estímulo e aprendizagem dos conceitos químicos, além de afastar o aluno do interesse pelo conhecimento científico. O experimento, além de tudo, quando realizado com materiais do cotidiano, que permita uma proximidade do conteúdo-prática-vivência, permite uma visão mais ampla ao discente. Tendo como funcionalidade, o conhecimento do discente, em relação a prática na manipulação e no controle dos equipamentos do laboratório, facilita o aprendizado dos conceitos químicos, desperta o interesse e suscita uma atitude indagadora por parte do mesmo.

Baseando nesses estudos, inferiu-se que os estudantes tiveram, além da aceitabilidade do experimento, o conteúdo pôde ser compreendido, proporcionado assim conexão teoria e prática. Assim, tal como demonstrado por Gonçalves e Goi (2017) que com atividades diferenciadas os sujeitos se tornam ativos, participantes e críticos no processo de ensino aprendizagem, formulando hipóteses e resolvendo os problemas que surgiram durante o desenvolvimento da atividade, que pode ser explicada na análise da segunda questão.

A segunda questão foi apresentada se o estudante gostou do experimento e o que poderia melhorar?



Sim	Não	Sim, pode melhorar	Sim, não precisa melhorar
6	0	12	13

Para Queiroz (2004), a experimentação ocupou um papel essencial na consolidação das ciências a partir do século XVIII. Sendo a química, uma ciência experimental, fica por isso muito difícil aprendê-la sem a realização de atividades práticas. Essas atividades podem incluir demonstrações feitas pelo professor, experimentos para confirmação de informações já dadas, cuja interpretação leve à elaboração de conceitos entre outros (MALDANER, 1999).

Houve uma divisão entre as respostas dos estudantes, em relação a possibilidade de melhorar a prática laboratorial e sua execução, sendo o critério de análise, o conforto por parte dos discentes: o cognitivo, para o desenvolvimento intelectual, pois os estudantes apresentam o interesse e a dúvida investigativa, porém, muitas das vezes foram vetados por causa da desorganização dos próprios; o sensorial, tornando se claro em relação aos aparelhos e o conforto da sala de aula, que apresentavam algumas desvantagens, pela ausência de uma maior quantidade de aparelhos e a estrutura física da sala não apresentar uma refrigeração adequada e iluminação precária; e o afetivo, expresso nas relações entre os estudantes, e esses com o docente, responsável pela turma, se tornando perceptível, que alguns momentos, na atuação do mesmo, o estagiário pode observar, uma lacuna entre a relação docente-discente, pela forma de condução do mesmo.

Já a terceira questão buscou problematizar em relação conteúdo e aplicabilidade, sendo a questão: Percebeu-se a utilidade desse conhecimento químico no seu cotidiano?



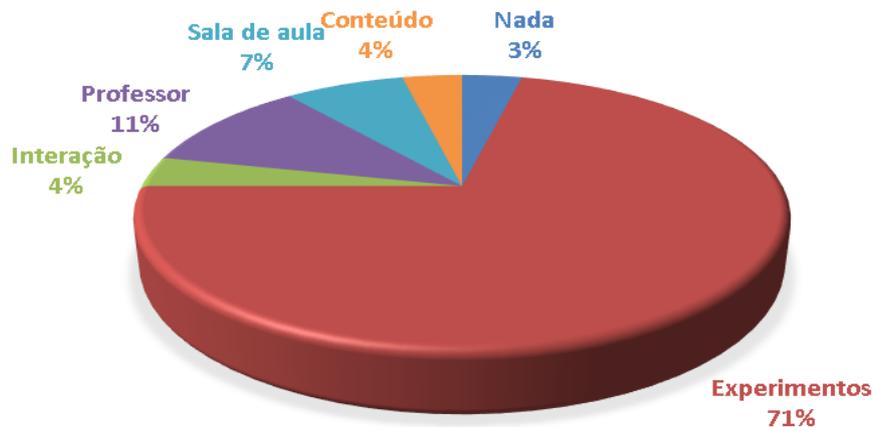
Sim	Não
30	1

Santos et. al. (2006) confirma que as atividades experimentais são uma maneira de aproximar os estudantes da química de forma mais concreta. Cavalcanti et. al. (2016), considerando as dificuldades envolvidas na educação no nível médio, informa que a relação entre a sociedade, o ambiente, a ciência e a tecnologia é primordial a um posicionamento responsável no que se refere a diversas escolhas que estão presentes no dia a dia.

Ao abordar conceitos e procedimentos relacionados à temática a partir de problemas presentes no cotidiano, utilizando a experimentação e a perspectiva de que cada novo conhecimento, inclusive o científico/escolar, é construído partindo-se do conhecimento prévio de cada aluno, os estudantes conseguem aprender de forma mais significativa fazendo uma relação entre o conteúdo estudado e o seu dia a dia. Assim levando os mesmos a serem cidadãos críticos e reflexivos diante dos fenômenos investigados. Entretanto, pode-se observar uma lacuna na metodologia aplicada, pois, alguns experimentos foram apresentados e executados de forma unicamente ilustrativa, sem questionamento ou seguindo a abordagem

demonstradas pelos estudos, por parte do docente da turma, fazendo-se necessário, a interligação entre o conteúdo químico apresentado e o dia a dia do aluno.

A última questão averiguou: Como poderia melhorar a aula?



Nada	Experimentos	Interações entre alunos e professor	Didática do Professor	Espaço físico da Sala de aula	Conteúdo Químico
1	20	1	3	2	1

Oliveira (2010), apud Santos et. al. (2006), demonstra que as atividades experimentais se configuram em uma estratégia didática, uma vez que propiciam um ambiente favorável às abordagens das dimensões teórica, representacional e, sobretudo, fenomenológica do conhecimento científico.

Em relação aos experimentos, percebeu-se que os estudantes desejavam maior número de práticas e principalmente que as mesmas pudessem ser desenvolvidas de forma individual. Durante a composição dos grupos para as práticas, observou-se que a formação desses, tornou-se perceptível, quanto essas relações são importantes e formadoras para a sala de aula, tornando-se um critério a ser estudado e analisado pelos docentes em sua atuação profissional. Sendo um aspecto a ser contabilizado quando for aplicado atividades e práticas experimentais para os estudantes, pois esses aspectos são influenciáveis para a execução das mesmas, notando dispersões em alguns casos por conversas que não apresentavam conexão com o conteúdo, já em outros grupos, a união promoviam debates e construções viáveis para as atividades propostas pelo estagiário.

No quesito que atinge a situação do docente, percebeu-se alguns relatos em função do comportamento e do modo do mesmo tratar os discentes, ressaltando uma certa insatisfação por parte dos mesmos. Tornando mais uma vez perceptível que a prática pela prática poderá não surtir o efeito sócio-cognitivo-afetivo se os mesmos não forem observados e tomados como pilares para o compasso da aula.

Santos et. al. (2006) demonstra que quando olhamos criticamente a Didática do Ensino de Ciências, podemos notar algumas deficiências, especialmente no que diz respeito a lacunas na formação dos professores e também a subutilização da infraestrutura escolar, particularmente no que diz respeito ao uso de atividades experimentais. O ensino de ciências continua sendo uma caricatura muito pobre daquilo que o conhecimento científico poderia significar na formação dos estudantes, segundo o mesmo estudo.

Diante das diversas problemáticas observadas em sala de aula, é necessário que o professor possibilite a construção do conhecimento científico a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando o cotidiano como espaço de ligação entre o conhecimento popular adquirido e o conhecimento científico em construção. Pois, não agindo da mesma forma, arrisca-se da fala do professor se tornar unicamente em um “desfile” de bonitas palavras, enviesando o processo, por se tornar algo inalcançável para os estudantes.

Farias (2009) expõe que na coleção Guia de Livros Didáticos PNLD 2015/2016/2017 (Brasil, 2015), são observadas várias situações nas quais o conhecimento químico é vinculado ao cotidiano do aluno; contudo, para permitir uma construção mais crítica e reflexiva do assunto em diferentes âmbitos da sociedade, há a necessidade de problematizações mais profundas dos temas.

Fernandes et. al. (2015) visiona que é fácil contornar essa situação, pois é possível transformar as aulas de químicas em verdadeiras oficinas de cidadãos e discentes



interessados. De acordo com Maia (2005) e Guimarães (2009), apud Fernandes et. al. (2015), os professores têm que buscar tornar a aprendizagem de uma forma significativa, promovendo interações entre os novos conhecimentos e os já existentes na estrutura cognitiva dos alunos, relacionando os conhecimentos prévios e o seu dia-a-dia, tornando a Química mais interativa. Para que isso realmente aconteça, os docentes podem partir levando aulas dinamizadas através de experimentos.

Fernandes et. al. (2015) insinua que é evidente que os discentes em qualquer idade têm capacidade de aprender, basta o professor enxergar que dentro de sala há pessoas que aprendem de maneiras diferentes, ou seja, é necessário que o docente tenha em seu poder diversos modos de se transmitir o conhecimento, e um deles é a experimentação. Contudo, uma parcela considerável de professores não utiliza essa prática.

De acordo com Medeiros et. al. (2013), a não articulação entre a teoria e a prática, os conteúdos não serão muito relevantes à formação do indivíduo ou contribuirão muito pouco ao desenvolvimento cognitivo destes. Sendo assim, não adiantará esforços para melhorar a educação sem que a prática esteja presente.

Outro ponto é à falta de laboratório ou de equipamentos que permitam a realização de aulas práticas, como explicado por QUEIROZ (2004), apud Fernandes et. al. (2015), sendo essa a visão expressa pelos estudantes no questionário.

Diferentemente dos estudos anteriores Farias (2009) demonstra que no ensino de química, especificamente, a experimentação deve contribuir para a compreensão de conceitos químicos, mais ainda as aulas experimentais, de uma forma geral, não necessitam ser realizadas em laboratórios com equipamentos sofisticados.

Conclusões:

Dessa forma, pode concluir que a atividade docente realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I, faz parte de um grandioso leque de possibilidades para a aula. Entretanto, conforme o observado, tanto durante as aulas, quanto nas pesquisas, a prática pela prática gerará lacunas que devem ser preenchidas pelo estímulo que o experimento cria por si só, pelas interações feitas na sala de aula e pela atuação do docente.

Compreende-se da mesma forma, que o objetivo para a realização da prática deve ser perceptível para ambos os lados e que diversas questões afetam o mecanismo do processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores internos e externos, igualmente, precisam ser observados, analisados e contabilizados pelo professor ao desenvolver as atividades, aumentando a possibilidade de rendimento de satisfação e do conhecimento dos estudantes.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

CAVALCANTI, Jordhan Willamys Bezerra; BEZERRA, Marayza da Silva; ANJOS, José Ayrton Lira dos. **Abordagem ctsa: técnicas de separação de mistura presentes no cotidiano um caminho para o empoderamento e a motivação intrínseca do alunado no processo de ensino-aprendizagem**. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, 2016.

FARIAS, Cristiane Sampaio; BASAGLIA, Andréia Montani; ZIMMERMANN, Alberto. **A importância das atividades experimentais no ensino de química**. 1º CPEQUI – 1º Congresso Paranaense de Educação Em Química. 2009

FERNANDES, Caroline Lins; OLIVEIRA, Rénally Marraly Alves de; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaína de; FERREIRA, Kaline Rosário Morais. **Utilização da prática experimental como estratégia didática para o ensino de química na educação de jovens e adultos**. Departamento de Química, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campina Grande-PB 2015.

GONÇALVES, Raquel P. Neves; GOI, Mara E. Jappe. **A experimentação investigativa no ensino de ciências na educação básica**. UFRG, EDEQ – 37 anos, 2017.

MARQUES, André L.; ALVES, Aline J. V.; SILVA, Ana Flávia G. M. da; MORAIS, Lorraine M.; GUIMARÃES, Pâmella G.; LIMA, Jocasta M.; RIBEIRO, Fernanda B.; SANTOS, Leidimar A. M.; MEDEIROS, Eliziane S.; FRANCO, Vânia A. **A importância de aulas práticas no ensino de química para melhor compreensão e abstração de conceitos químicos**. UFPR, 2008.



SANTOS, Andresa Maria dos; VASCONCELOS, Ary Figueiredo Pessoa de; FREIRE, Mércia dos Santos; SOUZA, Danúbia Oliveira de; PERDIGÃO, Cláudio Henrique Alves. **A importância da realização de experimentos de baixo custo no ensino médio.** III CONEDU, 2016.

TONCHE, Josiane Cipriano Da Silva. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar:** causas e possíveis intervenções. Universidade Federal Do Paraná Setor De Educação. Curitiba, 2014.



ANÁLISE DE INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS QUANTO À PROTEÇÃO BÁSICA CONTRA CHOQUES ELÉTRICOS EM RESIDÊNCIAS DA ZONA RURAL DE ARAPIRACA-AL

Ana B. C. de Vasconcelos¹, Joyse V. P. dos Santos², Augusto C. L. de Oliveira^{3*}

1. Estudante do curso técnico médio integrado de Eletroeletrônica – IFAL/campus Arapiraca
2. Estudante do curso técnico médio integrado de Eletroeletrônica – IFAL/campus Arapiraca
3. Professor mestre da disciplina de Instalações Elétricas Prediais no curso técnico de Eletroeletrônica – IFAL/campus Arapiraca

*augustolucio.ifal@gmail.com

Resumo:

O correto dimensionamento das instalações elétricas residenciais é essencial para manter o bem-estar e a segurança de seus usuários, e isso não é diferente quando acontece na zona rural. Erros nessas instalações podem trazer acidentes graves, principalmente envolvendo choques elétricos. Portanto, através do seguinte trabalho, procurou-se analisar as instalações quanto à presença de mecanismos para a proteção básica contra choques elétricos; procurando promover engajamento e conscientização da comunidade, e obter dados não muito vistos em referencial teórico. As pesquisas foram feitas in loco em 6 comunidades rurais com perguntas para os moradores e também análises visuais feitas pelas bolsistas. Com os resultados obtidos, concluiu-se que os erros das instalações elétricas são resultantes de dois fatores principais: o fator socioeconômico e a ainda pouca preocupação da população com a parte elétrica de suas residências.

Palavras-chave: Erros; Segurança na instalação; Comunidade rural.

Apoio financeiro: CNPq – Modalidade PIBIC.

Introdução:

A eletrificação rural no Brasil é, sobretudo, uma questão de natureza social. Ela chegou à zona rural posteriormente à zona urbana, trazendo a capacidade de aumentar a produtividade e a qualidade de propriedades agrícolas, e também de melhorar a qualidade de vida de quem é morador rural. A eletricidade torna-se um meio facilitador da vida do homem, mas é essencial o seu uso de maneira segura e racional para a segurança e sobrevivência dos seus usuários. No meio rural, ela muitas vezes é utilizada de forma incorreta, principalmente nas residências, onde é comum a ocorrência de instalações feitas sem consultas à concessionária de distribuição elétrica do estado, e por pessoas não especializadas na área, que não têm conhecimento sobre as necessárias medidas de proteção. (CEZAR, 2009)

Por causa de erros na montagem da instalação, acaba – se ocorrendo acidentes como queima de motores e de fios condutores; incêndios; e, de forma mais constante, choques elétricos.

Várias são as condições de risco presentes nas instalações que contribuem para a ocorrência de choques sofridos por pessoas e animais domésticos, como: conexões e emendas mal dimensionadas, ausência de aterramento, idade avançada das instalações; ausência de instalação embutida com eletrodutos; interruptores e tomadas fora de acordos com a norma; e emendas ou conexões mal feitas. (COTRIM, 2009)

O perigo de choques elétricos pode ser evitado através do cumprimento das exigências das normas de segurança NBR 5410 e NR 10, especialmente a primeira, que divide a proteção contra choques elétricos em três: proteção básica, supletiva e adicional. A primeira consiste na proteção no contato direto, que acontece quando há contato de alguém com a energia (tensão) elétrica diretamente nos fios e cabos energizados. A supletiva é a proteção contra choques no contato com os aparelhos que ficam sob tensão, como os eletrodomésticos, e esse contato é chamado de indireto. A proteção adicional é usada em situações onde o perigo é aumentado.

Os mecanismos para proteção básica nas residenciais são: isolamento das partes vivas; barreiras ou invólucros de proteção; obstáculos; colocação dos fios fora do alcance das pessoas; dispositivos de proteção para a corrente residual (capazes de reconhecer uma variação de corrente na instalação, ocorrida por um contato direto ou erro no circuito; e fazem com que este se desligue e impedem choques fatais); e limitação da tensão de entrada.

Pode-se adicionar a presença de disjuntores termomagnéticos embora estes não sejam especificamente da proteção básica, mas são necessários por cumprir três funções ao

mesmo tempo: abrir e fechar os circuitos como uma chave; proteger os fios e os aparelhos de correntes muito elevadas através de sua parte térmica; e proteger a fiação contra curto-circuito por meio de seu dispositivo magnético.

O objetivo geral do projeto é analisar as instalações residenciais quanto à presença de mecanismos para a proteção básica, que foi escolhida por ser a proteção mais essencial e acessível das três. Outros objetivos são: obter conhecimento sobre a segurança da população na zona rural atualmente; promover maior engajamento com a comunidade; conscientizar a população sobre a importância do seguimento das normas de segurança para benefício próprio; obter, a partir das atividades práticas, dados não muito vistos ou acessíveis em referencial teórico.

Metodologia:

A primeira atividade desenvolvida foi a seleção das comunidades para análise, que foi feita tendo como base um conhecimento prévio sobre os povoados rurais da cidade de Arapiraca-AL, quanto à localização e contato com os representantes. Essas informações foram obtidas na FACOMAR, uma organização governamental que diz respeito à zona rural da cidade, onde conseguiu-se uma lista com todas as comunidades vinculadas à organização, com os nomes de seus respectivos representantes e telefone para contato.

Entrando-se em contato com os representantes, foram escolhidas algumas comunidades, e a princípio, foram selecionadas as mais conhecidas. Houve dificuldades tais como: muitos dos telefones dos representantes não estavam mais disponíveis, e alguns dos povoados não tinham representantes na época em que foi feita a lista; descartando assim, algumas comunidades por falta de contato com seus líderes. Assim, quando se conseguia entrar em contato com algum representante, a comunidade em questão era escolhida para as análises. Houve ainda resistência ao projeto de dois representantes, que preferiram não reproduzi-lo nos povoados pelos quais são responsáveis.

Selecionados os povoados, o próximo passo foi analisar as comunidades. Para isso, foram buscados conceitos relacionados ao assunto abordado no projeto – instalações elétricas prediais e proteção contra choques elétricos. Foram consultados artigos publicados e projetos finalizados com as propostas semelhantes à do seguinte projeto, além das normas responsáveis pela segurança das instalações no Brasil, ABNT - NBR 5410 e NR 10, presentes em livros.

Com todos os conceitos e informações obtidos através destes meios, foi elaborado um formulário onde se perguntava, principalmente, sobre a presença ou ausência de mecanismos para a proteção contra choques elétricos; se houve ocorrência de choques em cada casa, além da renda média de cada residência. A obtenção dos dados foi feita de forma in loco em uma determinada quantidade de casas por povoado, por não ser possível uma pesquisa ampla em toda a comunidade.

Essas pesquisas foram feitas em 6 (seis) comunidades, no período constado entre setembro e dezembro de 2017, num total de 72 casas, nas comunidades: Minador, Baixa do Capim, Pau Ferro dos Laranjeiras, Oitizeiro, Genipapo e Santa Mônica. Após feitas as pesquisas, os dados foram organizados em forma de planilha no software Excel.

Depois de levantados os dados de cada comunidade separadamente, foram selecionadas as residências que apresentaram resultados mais críticos quanto ao estado da proteção básica nas instalações.

Após isso, foi feito outro formulário, dessa vez para a análise visual das residências selecionadas, onde se questiona sobre as falhas mais comuns que são geralmente encontradas. As análises visuais dos casos mais críticos foram realizadas no período entre fevereiro e abril de 2018, em um total de 33 casas; onde, além de serem observadas as instalações, também foram tiradas fotografias de vários casos particulares encontrados. Com a conclusão das pesquisas, os últimos dados recolhidos também foram organizados em planilhas e analisados. Os dados foram, ainda, divulgados à população, para que esta tenha uma noção dos resultados do projeto e do estado de suas residências em geral. Assim, chegou-se aos resultados finais obtidos com o projeto.

Resultados e Discussão:

- Resultados obtidos na primeira fase do projeto
- Se já houve ocorrência de choque elétrico nas residências

Observou-se, através das respostas ao formulário, a ocorrência de choques elétricos em uma quantidade significativa das residências, mas não na maioria delas. A maior

ocorrência foi de choques elétricos por contato direto, causados principalmente por fios expostos e pelo contato com tomadas.

- Quanto à presença dos mecanismos para proteção básica

Dentre os mecanismos para proteção básica nas residências, foi observada a ocorrência de apenas dois tipos: colocação dos fios condutores fora do alcance das pessoas e isolamento das partes vivas.

Esses dados se mostraram preocupantes, pois apesar desses mecanismos oferecerem certa segurança, eles o fazem de forma limitada e não tão eficiente quanto um dispositivo DR, por exemplo, que diminui as chances em quase 100% de algum acidente elétrico com morte. Aliás, não houve ocorrência desse dispositivo em nenhuma das residências – mesmo sendo seu uso obrigatório desde 1990 –, nem mesmo as mais novas, assim como não foi constatada a presença de obstáculos; barreiras de proteção ou projetos de limitação de tensão; que são os métodos mais eficientes.

Essa carência pode ser explicada por fatores como: o maior custo, pois esses dispositivos, apesar de não serem necessariamente caros, não são tão acessíveis a pessoas com rendas mais baixas; e também a falta de projeto da instalação por profissionais especializados.

- Quanto à presença de aterramento

O aterramento é obrigatório nas instalações, e, segundo a NBR 5410, é a ligação de um equipamento ou de um sistema à terra, por motivo de proteção ou por alguma exigência de funcionamento. Em uma instalação elétrica, seu papel é proteger as pessoas de choques por correntes de fuga, principalmente em equipamentos como eletrodomésticos.

Nas análises, a maioria das residências conteve aterramento nas instalações, porém ainda houve uma quantidade considerável de casas sem este mecanismo, que por ser obrigatório, deveria estar presente em todas as instalações.

- Quanto ao uso de disjuntores termomagnéticos

A maior parte das residências apresentaram o disjuntor termomagnético em seus quadros de distribuição, sempre usado como chave das instalações. Aquelas que não o apresentaram foram residências com as instalações mais antigas e que não foram reformadas; e que continham em seu lugar uma chave geral, mas sem as propriedades de proteção do disjuntor termomagnético.

- Quanto ao tempo das instalações elétricas nas residências

Quanto à idade das instalações elétricas, houve resultados impressionantes. Destaca-se a presença de instalações com idade entre 10 e 20 anos e com mais de 20 anos; onde esses dados juntos resultaram em 50% dos resultados obtidos.

É necessário saber que, a partir de determinada idade da instalação, já deve-se ser observado o estado dos fios e também de tomadas e interruptores, para saber se seus modelos ainda estão de acordo com as normas. A presença de instalações com mais de 20 anos e sem nenhum tipo de reforma, mostra que ainda há uma despreocupação da parte dos moradores com relação à parte elétrica de suas residências.

Quanto mais antiga for a instalação, maior é o perigo de acidentes por contato com os fios, e maior é a probabilidade de haver tomadas e interruptores não tão seguros como os de hoje em dia.

- Quanto à ausência de eletroduto nas instalações

Outros resultados interessantes foram aqueles relacionados à presença de fios aparentes nas instalações. Segundo as normas, os fios devem estar distribuídos dentro de eletrodutos, seja dentro ou fora das paredes. Esses dutos têm preços acessíveis e são obrigatórios pelas normas, pois impedem o contato das pessoas com os fios, e oferecem proteção contra curto-circuitos e incêndios na instalação.

Na maioria das residências analisadas, havia instalações feitas sem eletrodutos, com os fios aparentes; seja em parte da instalação ou em toda ela. Esse estado foi comumente observado nas residências mais antigas.

➤ Resultados obtidos na segunda fase do projeto: Principais erros encontrados nas instalações elétricas

- Ausência de aterramento:

A maioria das residências analisadas visualmente apresentou ausência de aterramento nas tomadas, onde a maior parte destas tinha modelos antigos, com apenas dois pinos, e sem a presença do terceiro pino referente ao fio terra. Nesses casos, havia o uso de

aterramento em outros dispositivos ligados à energia elétrica. Porém houve, ainda, casos em que a residência não apresentou aterramento em nenhuma parte da residência.

- Dispositivos de secção e comando que não atendem às normas técnicas:

A ocorrência de, principalmente, interruptores e tomadas que não atendem às normas técnicas foi considerável. O principal motivo disso foi a idade das instalações, onde havia dispositivos que já estão até fora de circulação no mercado, e que oferecem maior perigo de choques.

- Outros erros encontrados:

Os erros mais frequentes, segundo a pesquisa, foram: quadros de distribuição fora de acordo com as normas, sobrecarga nas tomadas, ausência de eletrodutos nas instalações e a ausência de divisão da instalação em circuitos terminais.

Houve a ocorrência de algumas instalações irregulares, popularmente conhecidas por “gatos”. Por questão ética e para demonstrar à comunidade o caráter de apenas recolher dados contido no projeto, não foram tiradas fotografias desses casos.

Também observou-se um dado não muito visto, que é sobre as instalações de motores para cisternas feitas de forma irregular. Houve uma quantidade considerável de casas com esse tipo de erro.

Quando há a presença de motores, é necessária uma instalação com dispositivos apropriados, como contadores, fusíveis e disjuntores próprios para esse tipo de equipamento, pois o risco de haver uma sobrecarga e queimá-lo é muito grande, especialmente em locais sem nenhum tipo de projeto prévio para a instalação destes.

Conclusões:

Através das pesquisas realizadas, conclui-se que os erros das instalações elétricas são resultantes de dois fatores principais: o fator socioeconômico e a falta de preocupação da população.

Essa conclusão foi feita observando-se que os maiores erros nas instalações foram encontrados em residências com as rendas mais baixas. Isso é fácil de concluir, visto que os moradores com renda menor não têm condições econômicas para contratar profissionais especializados; preferindo eles mesmos ou algum conhecido que o saiba instalarem a parte elétrica das residências.

A falta de consulta do profissional da área elétrica não consiste apenas em fazer uma instalação com erros e sem segurança. Por causa desse não-contato, a população é privada do acesso às melhores recomendações para métodos de proteção contra choques, assim como não é possível obter instalações economicamente eficientes, visto que para que isso ocorra, é necessário ser feito todo um projeto elétrico onde há o dimensionamento dos melhores e mais econômicos dispositivos, e que apenas é possível de ser feito por alguém da área elétrica.

Além disso, não se pode negar a falta de preocupação das pessoas com a parte elétrica de suas residências. Isso é observado principalmente na grande quantidade de instalações antigas encontradas, onde não há a devida atenção dos moradores a interruptores e tomadas antigos, fios desgastados; e principalmente, fios aparentes, visto que os eletrodutos são materiais de preço acessível e que fazem uma grande diferença quando são usados na instalação, tanto na proteção contra contatos indesejados quanto na organização dos condutores, evitando um emaranhado de fios.

Nesse sentido, é necessária uma discussão com a comunidade sobre segurança na instalação e acidentes elétricos em suas residências. Para manter a segurança, deve-se haver verificações periódicas na instalação, e se for necessário, reformas, trocando interruptores, tomadas e fios antigos por novos. Essa atitude é necessária não só para solucionar os erros e deixar as instalações elétricas de acordo com as normas; mas é importante por justamente através disso, promover uma melhor qualidade de vida aos moradores.

Referências bibliográficas

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. “NBR 5410 - Instalações Elétricas de Baixa Tensão”. Rio de Janeiro, Março 2004.

CAVALIN, Geraldo; CERVELIN, Severino; **Instalações Elétricas Prediais**; 21°. São Paulo: Érica, 2011.



COTRIM, A. M. B. C.. **Instalações Elétricas**; 5°. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

CEZAR, L.. **Estudo de casos – Instalações Elétricas no Meio Rural**. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

CREDER, H. **Instalações Elétricas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 73 p.

FONSÊCA, G. E. **Dimensionamento dos condutores de uma instalação residencial em Angicos/RN, com base na NBR 5410: 2004**. 49. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, 2013.

ROCHA, A. M. O; NUNES SAMPAIO, J; SILVA, K. K. O. G.; CAVALCANTE, W. M; LACERDA, C. G. DE. Adequação das instalações elétricas prediais existentes ao novo padrão brasileiro de plugues e tomadas em Arapiraca-AL. CONNEPI – Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2010.

SANTOS, A. M. dos; SOUZA SILVA, J. S. de; BARBOSA SANTOS, C.; ARAÚJO JÚNIOR, J.A. Análise e estudo de instalações elétricas residenciais no município de Igaci-AL, com enfoque em segurança das instalações e eficiência energética. CONNEPI – Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2010.



ANÁLISE DO ENXAGUANTÓRIO NATURAL A BASE DE ESPÉCIES VEGETAIS COMO ALTERNATIVA DE PREVENÇÃO, MINIMIZAÇÃO E CURA DAS AFECÇÕES DA BOCA

Gabriel Marques Sena¹; Nadja Maria Alves de Souza^{2*}; Liliana Alves de Sousa Barros³; Liliane Alves de Sousa Leão⁴

1. Estudante da Escola Estadual Izaura Antônia de Lisboa

2. Orientadora e professora de Química

3. Odontóloga

4. Odontóloga

*nadja.quimica@hotmail.com

Resumo:

Esse estudo tem o objetivo de produzir um enxaguante natural à base de espécies vegetais, como alternativa de prevenção, minimização e cura das afecções da boca. Foram produzidos quatro extratos vegetais utilizando como solvente o álcool de cereais. Os extratos foram produzidos na concentração 0,15g/mL utilizando para cada extrato uma planta diferente. Os extratos foram preparados, com as folhas de Alecrim, de Manjeriço, de Sálvia e de Tanchagem. O enxaguante bucal foi produzido com a mistura dos quatro extratos alcoólicos e depois acrescentado também o óleo essencial de hortelã. O enxaguante bucal apresentou-se com resultado favorável, quanto às propriedades encontradas nas plantas. Observou-se que o enxaguante bucal apresentou textura líquida, odor característico da hortelã e coloração verde. Espera-se esse estudo possa colaborar para reduzir as afecções da boca.

Palavras-Chave: Vegetais; Extratos Alcoólicos; Enxaguante Bucal.

Apoio financeiro: Secretária de Estado da Educação (SEDUC)

Introdução:

Desde os primórdios, o ser humano percebeu os efeitos curativos das plantas medicinais, notando que de alguma forma sob a qual o vegetal medicinal era administrado (pó, chá, banho e outros) proporcionava a recuperação da saúde do indivíduo (MATOS, 1999).

As plantas medicinais, utilizadas há milhares de anos, servem de base para estudos na produção de novos fármacos (MACEDO et al., 2002).

A base na formação da medicina popular é hoje retomada pela medicina natural, que aproveita seu conhecimento prático dando-lhe, porém, um caráter científico na tentativa de restituir a saúde ao ser humano, de forma natural (DE-LA-CRUZ-MOTA & GUARIM NETO, 1996; RODRIGUES & CARVALHO, 2001).

Atualmente, observa-se o ressurgimento da medicina natural, enfatizando as plantas medicinais para restabelecimento da saúde humana. Com este acontecimento, inúmeras terapias alternativas e naturais despontam para alimentar as necessidades de bem estar do ser humano.

Um dos fatores que contribui para a larga utilização de plantas para fins medicinais no Brasil é o grande número de espécies vegetais encontradas no país. Nos últimos anos, tem aumentado a aceitação da fitoterapia no Brasil, resultando em crescimento da produção industrial dos laboratórios. Observa-se também o surgimento de cultivos caseiros e de novos usuários, havendo necessidades de orientação à população.

A odontologia, nos dias de hoje, tem como objetivo trabalhar com a saúde do indivíduo, sem esperar que as doenças bucais cheguem e consigam causar mutilação. Neste contexto, Walter et al. (1996) observam que a mãe é responsável, por mais de 95% com os cuidados com a saúde do bebê, sendo o vetor responsável pelas as transferências de educação, conhecimentos, hábitos e tradições culturais dos pais para a criança.

Revilla (2002) lembra que a OMS, na estratégia Saúde para todos no ano 2000, finalmente reconheceu a necessidade de incorporar à Saúde Pública aos princípios, recursos e técnicas da Medicina Natural, pois além de aliviar as enfermidades de milhões de pessoas, é uma alternativa terapêutica praticamente sem custo.

Metodologia:

Os experimentos deste trabalho foram no Laboratório de Ciências da Escola Estadual Professora Izaura Antônia de Lisboa em Arapiraca - AL. As plantas secas (Sálvia e Tanchagem) para esse experimentos foram adquiridas nas lojas de conveniência e as verdes

(Alecrim e Manjeriçã) foram coletadas nas hortas caseiras que tem o cultivo das plantas. Após aquisição dos materiais para os experimentos todas as plantas foram levadas para o laboratório de ciências.

Produção dos Extratos Etanólicos (Tinturas)

Extrato I

O Extrato Alcoólico I foi produzido utilizando 30g de Alecrim e 200 mL de álcool de cereais. Essa mistura ficou em repouso para macerar durante o período de 10 dias. Após esse período a formulação foi filtrada e armazenada em um recipiente âmbar sendo devidamente etiquetado com o prazo de validade que são de 2 anos.

Extrato II

O Extrato Alcoólico II foi produzido utilizando 30g de Manjeriçã e 200 mL de álcool de cereais. Essa mistura ficou em repouso para macerar durante o período de 10 dias. Após esse período a formulação foi filtrada e armazenada em um recipiente âmbar e foi devidamente etiquetado cujo prazo de validade são 2 anos.

Extrato III

O Extrato Alcoólico III foi produzido utilizando 30g de Sálvia e 200 mL de álcool de cereais. Essa mistura ficou em repouso para macerar durante 10 dias. Após esse período a formulação foi filtrada e armazenada em um recipiente âmbar que será devidamente etiquetado, com prazo de validade de 2 anos.

Extrato IV

O Extrato Alcoólico IV foi produzido utilizando 30g de Tanchagem e 200 mL de álcool de cereais. Essa mistura ficou em repouso para macerar durante 10 dias. Após esse período a formulação foi filtrada e armazenada em um recipiente âmbar que foi devidamente etiquetado, com validade de dois anos.

Extrato Etanólico Concentrado

O enxaguatório bucal foi preparado dentro de erlenmeyer onde foram colocados 5 mL do extrato alcoólico de alecrim, os 5 mL de extrato alcoólico de manjeriçã, os 5 mL do extrato alcoólico de Tanchagem e por último foi adicionado os 5 mL do extrato alcoólico preparado com a Sálvia. Cada vez que colocar um extrato alcoólico dentro do erlenmyer foi necessário mexer até apresentar um aspecto uniforme. Após a mistura dos extratos alcoólicos foi adicionado 5 mL do óleo essencial de hortelã com agitação ocasional.

Enxaguante Bucal Diluído

A preparação do enxaguatório bucal diluído ocorreu utilizando o enxaguante concentrado que foi diluído com água destilada, na proporção 30 mL do extrato etanólico para 150 mL de água destilada. A utilização será através de gargarejos e bochechos com enxaguante diluído, pelo menos duas vezes por dia. Esse enxágue deve servir para tratar as afecções da boca (Afta, gengivite e mau hálito).

Resultado e Discussão:

Segundo a literatura encontrada os entrevistados acreditam na sabedoria popular e fazem uso de plantas medicinais e afirmaram que a primeira opção de medicamento para qualquer perturbação da saúde, seria procurar um remédio caseiro e depois procurar o médico. As pessoas entrevistadas da zona rural, sempre buscam antes em seus quintais os remédios caseiros. Durante a preparação das extrações etanólicas dos quatro vegetais para elaboração da formulação do enxaguante, observou-se que os vegetais secos apresentaram coloração marrom e as preparadas com vegetais verdes apresentaram coloração verde a textura líquida devido ao uso do etanol e odor característico de cada planta utilizada. O enxaguante bucal apresentou-se com textura líquida coloração marrom e odor característico da hortelã devido à essência utilizada nessa formulação.

Conclusão:

Com os experimentos foi possível concluir que o estudo atendeu ao objetivo pretendido. As extrações etanólicas produzidas com as plantas (Alecrim, Manjeriçã, Sálvia e Tanchagem) mostraram resultados favoráveis. O enxaguante bucal diluído apresentou-se favorável para tratar as afecções da boca, quanto às propriedades encontradas nas plantas utilizadas nesse estudo. No momento o enxágue bucal não foi testado em pessoas, no entanto poderá colaborar para reduzir as afecções da boca, com um produto natural e de baixo custo.



Referências bibliográficas

BARREIRO, A. P. et. al., **Análise do crescimento de plantas de manjeriço tratadas como reguladoras vegetais**. *Bragantia*, Campinas. V.65, n-4 p. 563-567, 2006.

BORBA, A. M.; MACEDO, M. **Plantas medicinais usadas para a saúde bucal pela comunidade do bairro Santa Cruz, Chapada dos Guimarães. MT, Brasil**. *Acta bot. bras.* 20(4) p. 771-782, 2006.

FAVORITO et al. **Características produtivas do manjeriço (*Ocimum basilicum* L.) em função do espaçamento entre plantas e entre linhas**. *Ver. Bras. Pl. Med., Botucatu*, v.13, especial. P. 582-586, 2011.

POVH, J. A.; ONO, E. O. **Crescimento de plantas de *Salvia officinalis* sob ação de reguladores de crescimento vegetal**. *Ciência Rural*, Santa Maria, v.38.n.8, p.2186-2190, 2008.

VENTURA, P.A. O.; JESUS, O. J. P; NOGUEIRA, S. R. J.; GALDOS-BIVEIROS, A. C. **Análise fitoquímica e avaliação da susceptibilidade antimicrobiana de diferentes tipos de extratos de *Plantago maior* L. (*Plantaginaceae*)**.10.14450/2318-9312 v. 28, PP.33-39 , e1. A 2016.

VIEIRA et al., **Consórcio do Manjeriço (*Ocimum basilicum* L) e alface sob dois arranjos de plantas**. *Ver. Bras. Pl. Med., Botucatu*, v.14. n. especial, p.169-174, 2012.



APICULTURA: FORTALECIMENTO DAS ASSOCIAÇÕES E COOPERATIVAS DE PRODUTORES NA GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA

Nataniel Domicio de Barros Filho¹, Edivânia Ferreira dos Santos², Carlos Eduardo dos Santos Silva^{3*}

1. Professor no ensino médio integrado – Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros
2. Professor no ensino médio integrado – Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros
3. Estudante do ensino médio integral integrado – Escola Est. Dr. Carlos Gomes de Barros
*carlosdudusantos470@gmail.com

Resumo:

Os méis das abelhas sem ferrão são produtos únicos da biodiversidade brasileira, presentes e valorizados pela cultura popular desde os povos originais das Américas. Por ser mais ácido e apresentar maior teor de umidade, seu sabor é peculiar e sua viscosidade é menor quando comparada ao mel proveniente da espécie exótica *Apis mellifera*. Novos estudos sobre abelhas nativas dão visibilidade a um nicho de produção que apresenta potencialidades favoráveis aos pequenos produtores: a meliponicultura. O crescimento da apicultura comercial fez com que a meliponicultura ou criação de abelhas nativas fosse pouco a pouco perdendo força, mantendo-se apenas como tradição em algumas regiões do país. Mas isso mudou, graças aos atrativos dessa atividade, que incluem maior valor agregado do mel e facilidade no manejo das abelhas.

Palavras-chave: Abelhas nativas; Meliponicultura; Melipona.

Introdução:

O presente artigo é resultado de um Projeto Integrador desenvolvido na Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros, em União dos Palmares, junto aos alunos do 1º ano do ensino médio integral integrado ao marketing, com intuito de analisar o potencial produtivo da apicultura na cidade e região da mata alagoana. Foram observadas em pesquisas que as abelhas sem ferrão ou melíponas são espécies nativas das regiões tropicais. No Brasil, eram bastante comuns até a introdução das espécies *Apis mellifera*, das variáveis europeias e africanas, que passaram a dominar a produção nacional de mel. Ao ponto que foi observado esse potencial produtivo na região, também fora notada a existência da ASAUP - Associação dos Apicultores em União dos Palmares, que exerce um papel bastante importante para a economia local, pois desenvolve ações bastante valorosas para o meio ambiente e a economia local.

Objetivos gerais: proporcionar aptidão dos estudantes em ser capazes de compreender não apenas a importância, mas o papel social, econômico e político das organizações cooperativas e reconhecer as especificidades da instituição e da gestão de cooperativas, enquanto organização coletiva, sem fins lucrativos, mas de atividades econômicas. O estudante deverá ter conhecimentos básicos quanto aos processos produtivos referentes à apicultura, manejo, espécies apropriadas à região, bem como os mecanismos que envolvem uma série de etapas que vai desde a fase de cultivo na natureza, aos processos industriais. Objetivos específicos: Compreender o valor da cooperação em nossas vidas e estudar a economia solidária e o cooperativismo como formas alternativas para a geração de trabalho e renda; Realizar visitas técnicas na ASAUP, para compreender os processos produtivos, a rotina dos apicultores, compreender os desafios do segmento, detalhes técnicos, tecnologias adotadas, parte burocrática, tratos culturais e demais informações necessárias; Favorecer esclarecimentos sobre a importância dos produtos derivados do mel e seu valor econômico e social para os associados; Participar de eventos, congressos e simpósios para levar a propostas para outras localidades.

Metodologia:

A Meliponicultura é uma das poucas atividades no mundo que se encaixa nos quatro grandes eixos da sustentabilidade. É geradora de impacto ambiental positivo, é economicamente viável, é socialmente aceita e culturalmente importante pela proposta educacional que desempenha no convívio com a sociedade (FRANÇA, 2011).

Segundo Bruns (2006) a Gestão Ambiental visa ordenar as atividades humanas para que estas originem o menor impacto possível sobre o meio. Esta organização vai desde a

escolha das melhores técnicas até o cumprimento da legislação e a alocação correta de recursos humanos e financeiros.

A proposta é mostrar os diferenciais nessa prática, pois como as melíponas não possuem ferrão, o manejo é muito mais fácil, pois não oferecem riscos de acidentes como as africanizadas. Isso favorece a criação, inclusive, em áreas urbanas, como quintais e jardins através de palestras, aulas práticas, visitas técnicas e demais esclarecimentos junto aos alunos para elaboração da atividade de culminância do mesmo.

Foi visto que os recursos para meliponicultura são mais simples e, conseqüentemente, mais baratos. É possível reunir até 200 colmeias em um único local. Outro ponto que devemos ressaltar é que além da produção do mel e derivados, como pólen e cera, os meliponicultores podem lucrar com o aluguel de colmeias para a polinização de pomares.

A prática já é explorada com as abelhas africanizadas. Mas, devido ao fato de que as melíponas não oferecem riscos, é grande a vantagem para quem quiser investir no aluguel de colmeias.

Resultados e Discussão:

O projeto teve como enfoque principal mostrar as possibilidades de engajamento entre ambiente escolar e comunidade mostrou a real importância desta parceria, revelando o seu potencial produtivo e capacidade de gerar renda a partir de elementos da fauna e flora da zona da mata alagoana, sendo capaz de gerar renda, como a apicultura. Firmar parceria com a ASAUP - Associação dos Apicultores em União dos Palmares, foi algo ímpar para difundir o potencial para de negócios de sucesso presentes em União dos Palmares, revelando como é possível empreender em consonância com a natureza

Trazer para a realidade dos alunos do ensino integral integrado em marketing é uma inserção no ramo de negócios, pois, traz consigo as práticas relacionadas ao mercado, negócios, contando com oficinas, práticas, palestras e culminando com a exposição dos trabalhos desenvolvidos nos meses de ação como culminância do projeto na I SACCT – I Semana de Arte, Cultura, Ciência e Tecnologia.

Conclusões:

Com a construção do presente artigo tornou-se possível conhecer como se processam as ações da ASAUP - Associação dos Apicultores em União dos Palmares.

Observou-se que grande parte dos pequenos produtores rurais encontram dificuldades na comercialização de seus produtos no meio urbano e encontram nos incentivos e meios que a associação lhes oferecem, oportunidades para se desenvolverem e competirem no mercado, em muitas vezes por falta de apoio de órgãos governamentais, ou de conhecimento da própria população diante destes que realizam um trabalho tão grandioso. Esse projeto conseguiu mobilizar os alunos diante desta proposta e fazê-los multiplicadores desta causa através do conhecimento teórico e prático, realizando assim uma troca positiva de experiências.

Referências bibliográficas

ALVES, T. T. L.; MENESES, A. R. V.; SILVA, J. N.; PARENTE, G. D. L.; HOLANDA NETO, J. P. **Caracterização físico-química e avaliação microbiológica de méis de abelhas nativas do nordeste brasileiro**. Revista Verde, Mossoró, v. 6, n. 3, p. 91-97, 2011.

BRUNS, Giovana Baggio de. **Afinal, O que é Gestão Ambiental?** . 04 de abril de 2006, publicado por Equipe Ecoviagem. Disponível em: <http://ecoviagem.uol.com.br/noticias/ambiente/qualificacao-e-certificacao-ambiental/afinal-o-que-e-gestao-ambiental--15785.asp> . Acesso em: 23 mai. 2018.

CAMPOS, L. A. O.; PERUQUETTI, R. C. **Biologia e criação de abelhas sem ferrão**. Viçosa: Conselho de Extensão, Departamento de Biologia Geral, Universidade Federal de Viçosa, 1999. 38 p. (Informe Técnico, 82). Disponível em: <http://ftp.ufv.br/dbg/apiario/meliponini.pdf> . Acesso em: 23 mai. 2018.

FRANÇA, Kalhil Pereira. **Meliponicultura: Legal ou clandestina? Meliponário do Sertão**. Mossoró-RN. 14 de agosto de 2011. Disponível em: <http://meliponariodosertao.blogspot.com/2011/08/meliponicultura-legal-ou-clandestina.html> 23 mai. 2018.

SILVA, W. P. Abelhas sem ferrão: muito mais do que uma importância econômica. Natureza on line, Santa Teresa, v. 10, n. 3, p. 146-152, 2012. Disponível em: www.naturezaonline.com.br. Acesso em 23 mai. 2018.



ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA- PESQUISA DE AMIDO EM ALIMENTOS

Micheline C. Laranjeira^{1*}, Cristiane de C. Laranjeira², Alana Priscila de L. Oliveira³

1. Professora Monitora da rede Estadual de Alagoas lotada na Escola Estadual Ana Lins

2. Chefe de Rede da 2ª Gerência Regional de Educação do Estado de Alagoas

3. Professora da Rede Estadual de Alagoas/Escola Estadual Ana Lins

*michelmcl@bol.com.br

Resumo:

Os carboidratos são as macromoléculas mais abundantes na natureza, estando o amido entre os seus representantes. O objetivo da atividade experimental realizada foi unir o assunto abordado em sala à experimentação prática. A aula experimental foi desenvolvida no laboratório de Ciências da Escola Estadual Ana Lins, para 30 alunos do 1º ano do ensino médio, na cidade de São Miguel dos Campos. Para realização desta aula, foram utilizada, tintura de iodo, colher, faca, placa de Petri, pipeta Pasteur, roteiro para acompanhar o desenvolvimento da aula, um questionário para avaliar a aula e amostras de alimentos do cotidiano dos alunos, como sal, batata inglesa, arroz cru e maçã. Após adição do iodo aos alimentos, eles perceberam que o arroz cru e a batata inglesa, logo mudaram de coloração apresentando uma coloração escura, diferente da maçã e do sal que permaneceu com a mesma coloração do iodo presente na placa de Petri. Ao término da aula, os alunos responderam um questionário, onde foi possível de forma prática obter respostas sobre o conteúdo já abordado em sala de aula, havendo uma maior interação sobre o assunto.

Palavras-chave: Biologia; Experimentação; Amido.

Introdução:

Os carboidratos são as macromoléculas mais abundantes na natureza. Suas propriedades já eram estudadas pelos alquimistas no século 12, sendo considerada a mais abundante classe de biomoléculas da face da terra. Sua oxidação é o principal meio de abastecimento energético da maioria das células não fotossintéticas. Além do suprimento energético, os carboidratos atuam como elementos estruturais da parede celular e como sinalizadores no organismo. O amido é composto por dois tipos de polímeros de glicose: a amilose e a amilopectina (FRANCISCO JUNIOR, 2008). A amilose possui a capacidade de interagir com iodo, produzindo complexo de inclusão helicoidal com aproximadamente seis moléculas de amilose por giro, no qual o iodo se encontra na cavidade central da hélice (DENARDIN; SILVA, 2008).

O ensino de ciências e biologia através da experimentação é fundamental para a compreensão e construção do saber científico. De acordo com Mello (2010) a importância da atividade prática é inquestionável no ensino devendo ter um lugar central na educação. Quando se pensa na experimentação como forma de promover o conhecimento científico, busca-se a união da teoria e da prática, de forma a não isolar as dimensões deste conhecimento, tornando a aprendizagem mais interessante e fácil aos estudantes (BORGES, 2002).

Assim, a utilização de aulas práticas associadas às aulas teóricas no ensino de Biologia é essencial para um mais efetivo aprendizado por parte dos alunos. A ciência deve ser ensinada para formar aprendizes mais flexíveis, eficientes e autônomos, com capacidade de aprendizagem, e não só de memorização de saberes específicos. Em suma, o ensino de ciências não deve ser considerado como um fim em si (POZO; CRESPO, 2009).

O objetivo da pesquisa foi realizar uma atividade experimental sobre a presença de amido nos alimentos, no laboratório de ciências da Escola Estadual Ana Lins, unindo teoria e prática no estudo dos conteúdos de Biologia.

Metodologia:

A aula experimental foi desenvolvida no laboratório de Ciências da Escola Estadual Ana Lins, para 30 alunos do 1º ano do ensino médio, na cidade de São Miguel dos Campos. Para realização desta aula, foram utilizadas tintura de iodo, colher, faca, placa de Petri, pipeta Pasteur, roteiro para acompanhar o desenvolvimento da aula, um questionário para avaliar a aula e amostras de alimentos do cotidiano dos alunos, como sal, batata inglesa, arroz cru e maçã.

Foi feita a distribuição do roteiro para que os alunos acompanhassem passo a passo a experiência. Foi realizada uma breve introdução sobre os materiais que seriam utilizados na experimentação, como também a importância, função, localização e a estrutura de certos carboidratos, em especial o amido.

Inicialmente foi colocado um pouco de iodo na placa de Petri, para que os alunos conseguissem observar sua coloração normal, após a observação foi colocado em cada alimento descrito acima, 5 gotas de iodo com auxílio de pipeta de Pasteur, para que pudessem analisar a presença ou ausência de amido no alimento.

O sal foi o primeiro alimento a ser adicionado o iodo, sendo utilizado como alimento controle, onde os alunos pudessem perceber que os alimentos que não possuíam amido não mudariam a coloração permanecendo na coloração marrom claro, como a cor do iodo adicionado inicialmente na placa de Petri. Após a adição do iodo nos alimentos pesquisados, os alunos observaram os resultados, conforme demonstrado na figura 1.



Figura 1: Visualização dos alunos, após a adição do iodo aos alimentos.

Após analisarem os resultados obtidos os alunos responderam um questionário presente no roteiro de aula prática, entregue a eles no início da atividade, onde continham perguntas sobre o assunto teórico abordado em sala, como também sobre a visualização na prática realizada.

Resultados e Discussão:

De acordo com a tabela 1, é possível analisar quais os alimentos que apresentaram mudança na coloração após a adição do iodo, sendo possível assim concluir quais alimentos analisados possuem amido e quais não possuem.

ALIMENTOS ANALISADOS	ALTERAÇÃO COLORAÇÃO	NA
SAL	NÃO	
MAÇA	NÃO	
ARROZ	SIM	
BATATA INGLESIA	SIM	

Tabela 1: Alteração de coloração dos alimentos analisados.



De acordo com as observações realizadas pelos alunos, eles puderam responder o questionário dado inicialmente na aula, onde continham perguntas sobre quais alimentos haviam mudado de coloração e quais permaneceram na sua coloração normal, trazendo a discussão sobre a importância de saber se os alimentos possuem amido ou não. Através do questionário foi possível discutir o tema que já havia sido abordado em sala de aula, trazendo assim uma forma prática, associada à teoria, visando melhoria no entendimento do conteúdo, despertando a curiosidade dos alunos, onde os mesmos foram capazes de formular suas conclusões através da visualização do ocorrido com os alimentos.

“Freire (1997), defendia a ideia de que o uso da experimentação nas aulas de Ciências e Biologia constituem uma relevante ferramenta metodológica no processo de aprendizagem dos educandos”. Seguindo esse princípio, as aulas experimentais demonstrativas são uma ferramenta que deve ser explorada pelos professores.

A importância da realização deste tipo de atividade não é a solução para o sucesso da aprendizagem em Biologia, no entanto auxiliam fortemente no estabelecimento de aulas significativas aos alunos, superando as meras exposições que ocorrem dentro de salas de aula de uma forma descontextualizada. Neste sentido, as atividades práticas devem garantir espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias pra que assim o aluno compreenda todo o processo de construção de saberes (BORGES, 2002).

Conclusões:

Com a realização da aula prática para analisar a presença de amido nos alimentos foi possível trazer discussões sobre o assunto por parte dos alunos, que devido os alimentos estarem presentes em seu cotidiano, os mesmos foram instigados a pensar sobre a importância de se conhecer a composição dos alimentos consumidos por eles, unindo assim os conhecimentos teóricos abordados em sala de aula a uma atividade prática. A discussão abordada por eles foi essencial para responder questões importantes sobre o assunto, percebendo assim na aula experimental uma forma de interação eficiente entre os alunos, onde as dúvidas que surgiram foram sanadas de forma mais eficiente, estimulando a curiosidade, tornando o assunto abordado em sala mais fácil e compreensível por parte dos alunos.

Referências bibliográficas

BORGES, T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino da Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.

DENARDIN, C.C., SILVA, L.P. Estrutura dos grânulos de amido e sua relação com propriedades físico-químicas. **Ciência Rural**, Santa Maria, Online. Novembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cr/2009nahead/a109cr517.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FRANCISCO JUNIOR, W.E. Carboidratos: Estrutura, Propriedades e Funções. **QUÍMICA NOVA NA ESCOLA**. N° 29, AGOSTO 2008. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc29/03-CCD-2907.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MELO, J. F. R. Desenvolvimento de atividades práticas experimentais no ensino de Biologia: um estudo de caso. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.



AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DOS INSETICIDAS PREPARADOS COM NIM (*Azadiractha indica a. juss*) E (*Tagetes erecta L.*) PARA O CONTROLE DA MOSCA BRANCA (*Bemisia tabaci L.*) NA PLANTAÇÃO DE TOMATE (*Solanum lycopersicum*)

Anna Carolinny da Silva Calvacante¹, Jose Edson Domingos dos Santos², Nadja Maria A. Souza^{3*}, Geovane de Carvalho Leite⁴

1. Estudante da Escola Estadual Izaura Antônia de Lisboa
 2. Estudante da Escola Estadual Izaura Antônia de Lisboa
 3. Orientadora e professora da Escola Estadual Izaura Antonia de Lisboa
 4. Estudante da Escola Estadual Izaura Antônia de Lisboa
- *nadja.quimica@hotmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é avaliar a eficácia os extratos vegetais produzidos com espécies vegetais para o controle da mosca branca na plantação de tomates, que não afete a saúde e nem causem contaminação ambiental. Foram preparados extratos vegetais com as plantas nim e cravo-de-defunto utilizando como solventes: a água, o álcool e a glicerina. Os testes iniciais com as moscas brancas foram realizados no laboratório e depois na plantação de tomates no início da infestação. Após os testes e aplicações dos extratos produzidos com os vegetais sobre as moscas brancas no laboratório e nos tomateiro, observou-se na fase experimental no laboratório, que os extratos produzidos podem ser utilizados com resultados positivos para o controle da mosca branca na plantação de tomates, porém o extrato aquoso produzido com Nim mostrou-se com melhor eficácia além do baixo custo. Observou-se após duas semanas que os tomateiros utilizados para os testes estavam com melhor aspecto com as folhas saudáveis e livres da mosca branca. O cravo-de-defunto foi plantado próximo aos tomateiros como consórcio por ser uma planta atrativa para esse tipo de inseto, tornando o controle mais eficaz e com isso reduzindo os custos de produção do tomate.

Palavras-Chave: Mosca Branca; Extratos; Tomate.

Introdução:

A utilização de plantas inseticidas para o controle de pragas não é uma técnica recente, sendo seu uso bastante comum em países tropicais antes do advento dos inseticidas sintéticos. Tem-se se tornado uma possibilidade mais segura para maioria dos produtores, pois não é prejudicial ao organismo humano e de baixo custo.

Tem ação direta sobre o inseto, apresentando maior seletividade, reduzindo a persistência e o acúmulo de agrotóxicos ao meio ambiente e não apresentado os efeitos colaterais dos inseticidas sintéticos (ALMEIDA, et al., 2005; VENDRAMIM; CASTIGLIONI, 2000).

O uso indiscriminado de agrotóxico tem causado danos ao meio ambiente e aos seres vivos, favorecendo a seleção de raças resistentes de pragas aos inseticidas, a intoxicação dos aplicadores, resíduos nos alimentos, entre outros efeitos diretos e indiretos. Portanto tem se estimulado a busca de novas medidas de proteção de plantas contra pragas.

Os programas de manejo de pragas têm incentivado o uso de vários métodos e táticas de controle, como métodos culturais, por comportamento, controle biológico, uso de inseticidas botânicos, que devem ser utilizados com intuito de reduzir a densidade populacional das pragas e favorecer o aumento da população de seus inimigos naturais minimizando, assim, os desequilíbrios ecológicos.

Os princípios ativos dos inseticidas botânicos são compostos resultantes do metabolismo secundário das plantas, sendo acumulados em pequenas proporções nos tecidos vegetais e suas quantidades encontradas podem ser influenciadas por alguns fatores como: genética, clima, solo, época de plantio e adubação, entre outros. Os inseticidas botânicos são produtos oriundos de plantas ou parte das mesmas, podendo ser o próprio material vegetal.

Geralmente são secos e moídos até serem reduzidos a pó, sendo obtidos por extração aquosa ou por meio de solventes orgânicos (álcool, éter, acetona, clorofórmio etc.) Os óleos essenciais também podem ser obtidos do material vegetal.

Algumas espécies vegetais possuem óleos essenciais que são compostos voláteis, extraídos de diferentes partes das plantas. São formados por diversos componentes, sendo na sua maioria terpenos e fenilpropanóides. Estes óleos podem ser obtidos, por diferentes processos

de extração que serão empregados de acordo com sua localização na planta. Os mais comuns são destilação por arraste de vapor d'água, a enfloração e a extração por solventes.

Os experimentos deste estudo serão conduzidos nas dependências da Escola de Tempo Integral, Integrado a Educação Profissional Professora Izaura Antonia de Lisboa. O objetivo do presente estudo é avaliar a eficácia dos extratos preparados com espécies vegetais, para controlar a infestação mosca branca na plantação de tomates, não afetem a saúde e nem causem contaminação ambiental.

Metodologia:

O presente trabalho foi conduzido no Laboratório de Ciências da Escola Ensino Médio Integral, Integrado a Educação Profissional Professora Izaura Antonia de Lisboa. As plantas para o estudo foram coletadas no período da manhã. As flores do cravo-de-defunto foram adquiridas em jardins da cidade as folhas e frutos de Nim. Todas as espécies vegetais desse estudo passaram por tratamento botânico sendo lavadas em água corrente para total remoção de resíduos da terra e outros microorganismos, depois foram selecionadas e descartadas as que não estivessem aptas para os experimentos.

EXTRATO AQUOSO I (EAQN)

O extrato aquoso do Nim foi preparado com três concentrações: Um extrato produzido com 25g de folhas e frutos de Nim e 1 litro de água potável, um segundo extrato produzido 50g de folhas e frutos de Nim e 1 litro de água potável e um terceiro extrato foi preparado com 100g de folhas e frutos de Nim e 1 litro água potável ficou em repouso por 48 horas. Após o processo de produção os extratos foram filtrados para separação da parte sólida da líquida. Depois desse processo o extrato foi colocado dentro de uma garrafa PET de 1 litro que serviu como pulverizador e foi nomeada com as iniciais EAQN (Extrato Aquoso de Nim) assim como foi identificada as concentrações de cada extrato.

EXTRATO AQUOSO II (EAQC)

O extrato aquoso foi preparado em três concentrações: Um extrato produzido com a concentração 25g de flores de cravo de defunto e 1 litro de água potável, um segundo extrato preparado com 50g de cravo de defunto e 1 litro de água potável utilizando e um terceiro extrato produzido com 100g de flores de cravo de defunto e 1 litro de água potável todas as formulações preparadas ficaram em repouso por 48 horas. Após o processo de produção os extratos foram filtrados para separação da parte sólida da líquida. Depois desse processo o extrato foi colocado dentro de uma garrafa PET de 1 litro que servirá como pulverizador com as iniciais EAQC (Extrato Aquoso de Cravo-de-defunto) assim como foi identificada as concentrações de cada extrato.

EXTRATO ALCOOLICO I (EALN)

O extrato Alcoólico (EALN) foi preparado em três concentrações: Um extrato será preparado utilizando 25g de folhas e frutos de Nim e um litro de água potável, um segundo extrato foi preparado utilizando 50g de folhas e frutos de Nim e um litro de água potável e um terceiro extrato foi preparado utilizando 100g de folhas e frutos de Nim e 1 litro de Álcool a 54% deixando em repouso por 48 horas. O extrato alcoólico após sua produção foi filtrado para separação da parte sólida da líquida. Depois dos procedimentos de produção o extrato foi colocado dentro de uma garrafa PET de um litro que servirá como pulverizador e será nomeada com as iniciais EALN (Extrato Alcoólico de Nim) assim como foi identificada a concentração de cada extrato preparado.

EXTRATO ALCOOLICO II (EALC)

O extrato Alcoólico (EALC) foi preparado em 3 concentrações: um extrato foi utilizando 25g das flores de cravo de defunto e 1 litro de álcool a 54%, um segundo extrato preparado com 50g das flores de cravo de defunto e 1 litro de álcool a 54% e um terceiro extrato 100g das flores do cravo de defunto e um litro de álcool a 54% que depois de preparado ficou em repouso durante 48 horas para macerar. Após o período de repouso foi filtrado com papel de filtro e um funil dentro de um recipiente para separação da parte sólida da líquida. Depois de todos os procedimentos de produção a garrafa PET serviu como pulverizador, que foi nomeada com as iniciais EALC (Extrato Alcoólico de Cravo de defunto) foi identificada também a concentração de cada extrato produzido.

EXTRATO GLICÓLICO I (EGLN)

O Extrato Glicólico de Nim (EGLN) foi preparado em 3 concentrações: um extrato 25g de folhas e frutos de nim e 1 litro de glicerina, Um segundo extrato preparado utilizando 50g de folhas e frutos e 1 litro de glicerina e um terceiro extrato preparado utilizando 100g de folhas e frutos do Nim e adicionados 1litro de glicerina, que depois de preparado ficou em

repouso por 48 horas para macerar. Após o período de repouso foi filtrado para separação da parte sólida da líquida. Depois dos procedimentos de produção o extrato foi colocado na garrafa PET que serviu como pulverizador sendo devidamente nomeada com as iniciais EGLN (Extrato Glicólico de Nim) assim como foi identificada a concentração de cada extrato produzido.

EXTRATO GLICOLICO II (EGLC)

O Extrato Glicólico de cravo de defunto foi preparado em 3 concentrações diferentes: um extrato utilizando 25g de flores de cravo de defunto e 1 litro de glicerina, um segundo extrato preparado com 50g de flores de cravo de defunto e 1 litro de glicerina e um terceiro extrato preparado com 100g de flores de cravo de defunto, que ficou em repouso por 48 horas para macerar. Após o período de repouso foi filtrado para separação dos resíduos sólidos da parte líquida. Depois dos procedimentos de produção foi colocada dentro de uma garrafa PET que serviu de como pulverizador que foi nomeada com as iniciais EGLC (Extrato Glicólico de Cravo de defunto) assim como foi identificada também a concentração de cada extrato.

TESTE DOS EXTRATOS COM O INSETO

As moscas brancas foram capturadas nas plantações de tomate que infestados. Logo após a captura as moscas brancas vivas devem ser levadas para o laboratório da escola onde ocorreram os testes. Os testes no laboratório com o inseto foram dentro das placas de petri sendo 4 unidades experimentais para cada placa. Os extratos produzidos foram relacionados a cada placa de acordo com a planta e concentração, foi pulverizando 0,5 mL de extrato sobre as unidades experimentais de cada placa. Na plantação antes da pulverização foi realizada uma limpeza nos ramos dos tomateiros que estavam infestados com o inseto. As pulverizações dos extratos na plantação de tomates infestados foram nos canteiros e nas folhas (na parte superior e na inferior) durante 30 dias com observações semanais com coleta de dados.

TESTE EM BRANCO COM O INSETO

Os testes com o álcool a 54% e com a glicerina sobre as moscas brancas, foi utilizado os mesmos procedimentos utilizados para os extratos produzidos com os vegetais.

Revisão de literatura

O tomateiro vem sendo extensivamente cultivado na América há séculos, acreditando-se que tenha se originado ao Norte da América do Sul (POISTON & ANDERSON, 1999). O Brasil destaca-se em oitavo lugar na produção mundial e em sétimo no processamento dessa hortaliça (CAMARGO FILHO, 2001). A produtividade do tomate poderia ser maior, se não fosse a elevada suscetibilidade da cultura a microrganismos e insetos (LOPES, et al., 2000; FRANÇA, et al., 2000).

A mosca branca, *Bemisia tabaci* (Genn.) biótipo B, é atualmente apontada como uma das principais pragas do tomateiro e seu controle é dificultado pelo seu hábito de permanecer abaxial das folhas (VILLAS BÔAS, ET AL., 1997) e também pela facilidade com que desenvolve resistência e ingredientes ativos (PRABHAKER, et al., 1999). Além disso, o biótipo B e o mais freqüente em solanáceas, cucurbitáceas e ornamentais (OLIVEIRA & SILVA, 1997).

Esse inseto pode ocasionar perdas de até 100% da produção de tomates, sendo que os danos diretos são provocados pela sucção da seiva da região floema e ação toxicogênica, resultando em amarelecimento irregular dos frutos e alterações da consistência da polpa (CARNEIRO, et al., 1999; GALLO et al., 2002). Os danos indiretos estão relacionados à transmissão de geminivirus, que causam amarelecimento e nanismo das plantas além de enrugamento das folhas terminais (VILLAS BÔAS, et al., 1997; FARIA, et al., 1997; MATOS, et al., 2003).

Até o presente momento, o controle químico através da pulverização com inseticidas sintéticos, e o método mais empregado no combate à mosca-branca em tomateiro. Entretanto, devido à necessidade de redução do volume de resíduos químicos nas lavouras, métodos alternativos de controle com o uso de extratos vegetais com atividade inseticida e/ou insetostática têm revelado resultados promissores no combate a *Bemisia tabaci* biótipo B (SOUZA & VENDRAMIM, 2000, 2001; CUNHA, et al., 2005; BORGONI & VENDRAMIM, 2005. Considerações Botânicas sobre a espécie *Tagetes erecta* L.

O gênero *Tagetes*, família Asteraceae, contém mais de 50 espécies das quais *T. pátula*, *T. tenuifolia*, *T. lunata* e *T. erecta* são espécies anuais mais cultivadas como ornamentais em todo mundo. Estas quatro espécies já eram cultivadas no México há mais de dois milênios (SOULE & JANICK, 1996) e eram usadas como ornamento, em rituais e como planta medicinal (NUTTALL, 1920).

No Brasil, a espécie *Tagetes erecta* L. é conhecida popularmente por “cravo de defunto”. Nos países da Língua inglesa, ela é denominada marigold e african marigold. No México, na América Central e nos demais países da América do Sul é conhecido como cempasuchi, amarelo e flor de muerto.

A planta é uma erva ramosa, pode chegar até 1.50m de altura, folhas opostas ou alternadas, profundamente dilaceradas e aromáticas. Apresenta capítulos grandes de pedúnculos inturmescidos no ápice, solitários e multifloros. Aquênio linear mulestriado com sementes pretas. Há variedades de flores dobradas, grandes até sete centímetros de diâmetro, cor amarela-citrino e amarelo-enxofre (BRAGA, 1976).

O Potencial da Planta

O cravo de defunto é uma planta originária do México e suas propriedades terapêuticas são reconhecidas desde o tempo dos astecas. A parte aérea é indicada para dor de estômago, vômito, diarreia, gastrite e enfermidades do baço. As folhas quando cozidas ou em infusão são usadas no tratamento de ataques epiléticos, bronquite, dor de cabeça, febre e afecções hepáticas. É usada também como anti-espasmódico e anti-helmíntico (www.semamat.gob.mx/pfnm/TagetesErecta.html). As flores cozidas são usadas no tratamento de infecções da pele (LOPES et al., 2001). Foram verificadas atividades biológicas como inseticida (MACEDO et al., 1997), larvicida (PATHAK et al., 2000) e bactericida (MAE SRI HARTATI et al., 1999).

Recomenda-se o uso de *T. erecta* como cultura intercalada no combate aos fitonematóides, especialmente contra espécies de *Pratylenchus* e *Meloidogyne*. A xantofolia extraída das flores é bastante utilizada como corante natural para alimentos e bebidas. O corante também é usado como suplemento alimentar para galinhas, visando intensificar a cor amarela na carne e gema dos ovos (PADMA et al., 1997). Na Índia extrai-se das pétalas a quercetagenina, empregada no tingimento de lã e seda (BRAGA, 1976).

NIM (*Azadirachta indica* L.)

Características botânicas da *Azadirachta indica* (A.Juss)

É uma árvore de crescimento rápido, podendo alcançar de 10 a 20 metros de altura, com tronco semi-reto, marrom avermelhado, duro e resistente, de 30 a 80 cm de diâmetro, e apresentando um sistema radicular que pode atingir profundidade de até 15m. Sua copa pode variar de 8 a 12m. Suas folhas são alternadas, com frequência aglomerada nos extremos dos ramos simples e sem estípulas e com folíolos de coloração verde-clara intensa (SODEPAZ, 2011).

Propriedades da *Azadirachta indica* (A.Juss)

A *Azadirachta indica*, árvore pertence a família Meliaceae, conhecida a mais de 2000 anos na Índia e em países da Ásia Meridional por suas propriedades medicinais (MARTINEZ, 1999). Alguns dos principais componentes biologicamente ativos do Nim são azadiractina, meliantiol, limoneno, odoratone e outros triterpenóides, entre os mais de 100 compostos já isolados (SIDQUI, et al., 2003).

A azadiractina, encontrada nas sementes, na casca e nas folhas do Nim, é o principal responsável pelos efeitos tóxicos aos insetos (SCHMUTTERER, 1990; MORDUE & NISBET, 2000). Os efeitos da azadiractina incluem repelência, deterrência alimentar, interrupção do crescimento, interferência na metamorfose, esterilidade e anormalidades anatômicas nesses insetos (SCHMUTTERER, 1990; MORDUE & NISBET, 2000; MARTINEZ & EMDEN, 2001).

Resultados e Discussão:

Durante as pesquisas encontramos que o cravo-de-defunto pode ser plantado como consórcio nos canteiros de tomate devido a atratividade do inseto pela planta dessa forma prevenir a infestação da praga. O Nim tem propriedades que podem combater as moscas brancas encontradas nos ramos e nas folhas dos tomateiros. Os testes sobre o inseto no laboratório ocorreram com resultados positivos. Entre os extratos aquoso, alcoólico e glicólico verificou-se que o mais favorável quanto ao baixo custo foi o aquoso preparado com o Nim.

Após o período de aplicações do extrato aquoso preparado com o Nim sobre os tomateiros, observou-se que pode ser utilizado com resultados positivos para controlar as moscas brancas.

Conclusão:

Depois que foram preparados os extratos nas diferentes concentrações e testados sobre as moscas brancas foi possível concluir, que todas as formulações preparadas atenderam aos objetivos pretendidos, porém o aquoso preparado com Nim por ser de baixo



custo apresentou-se com melhor resultado. O cravo de defunto foi plantado como consórcio próximo aos canteiros dos tomateiros devido a atratividade da mosca branca pela planta, como forma de prevenção.

Referências bibliográficas

AGUIAR- MENEZES, E. L. **Inseticidas botânicos: seus princípios ativos, modos de ação e uso agrícola**. Seropédica. Embrapa. Agrobiologia, 2005. 58 p. (Embrapa Agrobiologia Documentos, 205).

ABREU-JUNIOR, H. D. E. **Práticas alternativas de controle de pragas e doenças na agricultura**.

BENDUZZI, A. R.; SOUZA, S.E.; SOUZA, R. D.; BALDIN, L.L.E; **Controle de mosca-branca eom estratos vegetais, em tomateiro cultivado na casa vegetação**. Hort. Bras. v. 25 , n.4, p. 602-603, Brasília, 2007.

DUQUE, M. M. M. M. **Tagetes erecta uma planta de múltiplos propósitos: Antibacteriana, Larvicida e Antiviral**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas) UECE. Fortaleza, 2006.

KATHRINA, G. A.; ANTONIO L. O. J. **Controle biológico de insetos mediante extratos botânicos**. In: cabrall M.;GUAHARAY, F. (EDJ. **Controle biológico das pragas agrícolas**. Managua: CATIE 2004 p 137-160 (Série técnica Manual Técnico/Catie, 53).

SANTOS, O. O. de. **Efeitos de atrativos alimentares na captura de moscas-das-frutas (Diptera: Tephiridae) e avaliação espécies botânicas em Anastrepha spp**. Ilheus. BA UESC. V. 59 p. 47-55, 2009.

SILVA, C. B.; OLIVEIRA, V. J.; BRASIL, S. S. F. V. R. D. A.; MATOS, F. H.; BELFORT, G. M.; JUNIOR, A. P. J. **Análise preliminar da ação repelente do NIM (Azadiracta indica Juss.) em abelha branca (Apis mellifera L.) e mosca doméstica (Musca domestica)** ISSA. 1983-4200. V.8 n.01, 2012.



COZINHA, CULTURA E REPRODUÇÃO SOCIAL: A INDÚSTRIA DOMÉSTICA NO VALE DO PARAÍBA ALAGOANO

Beatriz Medeiros de Melo^{1*}, Lívia da Conceição Silva²

1. Professora do IFAL e professora colaboradora do Instituto de Ciências Sociais - UFAL

2. Estudante do IFAL

*mmelobeatriz@gmail.com

Resumo:

A indústria doméstica ocupou sempre lugar importante dentre as estratégias de reprodução social camponesa. Embora tenha sofrido os impactos do crescimento da sociedade urbano-industrial e da expansão do capitalismo agroindustrial no campo, teve seu papel revalorizado pelas políticas de desenvolvimento territorial rural nas últimas décadas. Todavia, são escassos os trabalhos dedicados à compreensão deste universo de produção no Estado de Alagoas. Partindo dessa ausência, esta investigação tem objetivo de reconhecer a atividade de indústria doméstica dinamizada pela população rural da região do Vale do Paraíba, dando relevo ao vínculo que esta atividade estabelece entre a atividade agropecuária, a cultura (e memória coletiva) e o desenvolvimento local, identificando entraves e potencialidades da atividade. Realizaremos tal investigação utilizando de técnicas quantitativas (formulários) e qualitativas (História Oral), partindo da aproximação com agricultores no município de Viçosa.

Palavras-chave: Campesinato; Viçosa; Indústria artesanal.

Apoio financeiro: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Alagoas – PRPI/IFAL.

Introdução:

A indústria doméstica sempre compôs parte importante das estratégias de reprodução camponesa. Na Idade Média, a unidade econômica campesina apresentava um grau de autonomia significativo em função de sua atividade manufatureira e das trocas realizadas entre unidades familiares. (KAUSTSKY, 1980; MENDRAS, 1978; CHAYANOV, 1974). Uma série de transformação transcorridas na passagem do século XIX transforma essa situação de significativa autonomia. Dentre estas transformações, estão: a transformação da terra em mercadoria, a ampliação das terras reservadas a pastagens, monoculturas ou à especulação e o surgimento e expansão da grande indústria. Os camponeses passam, então, a depender mais intensamente das trocas em dinheiro, no mercado, para obter produtos que já não produziam (KAUSTSKY, 1980; MENDRAS, 1978; CHAYANOV, 1974; MARTINS, 2010; RAMALHO, MOREIRA, 2014).

Embora a grande industrialização tenha asfixiado a indústria doméstica, esta sobreviveu através de todo o século XX (CHAYANOV, 1974; MELO, 2013; PLOEG, 2008; CARNEIRO, 1998, 2005; QUEIROZ, 1973).

Nas últimas décadas, no Brasil, políticas públicas inspiradas no conceito de “desenvolvimento territorial rural” buscaram revalorizar a indústria doméstica, bem como diversas outras atividades não-agrícolas ou que não remetem diretamente à produção agropecuária, como importantes estratégias de diversificação de rendimentos e de sustentabilidade social e ambiental (CARNEIRO, 1998, 2005; SILVA, 2001; GEHLEN, 2014; GRAMMONT, 2014, MARTINS, 2009).

Cabe considerar que a indústria doméstica, por sua vez, é atividade por excelência feminina. Pesquisas demonstram que, na divisão social do trabalho, são a elas reservadas as atividades que remetem mais diretamente ao “cuidado”, como a preparação dos alimentos, o trato de hortas e de pequenos animais de abate (SILVA, MELO, MORAES, 2012; PAULILO, GRANDE, SILVA, 2010; NOBRE, 1998). Ademais, o universo

da indústria doméstica remete diretamente à história, ao passado, à memória coletiva, à cultura local e os vínculos sociais construídos e reconstruídos em torno da comida (MINTZ, 2001; MONTANARI, 2008; POULAIN, 2013; HALBWACHS, 2006; THOMPSON, 1992).

Considerando tal problematização, o objetivo desse trabalho é reconhecer a atividade de indústria doméstica da população rural do Vale do Paraíba, evidenciando o vínculo que esta atividade estabelece entre a atividade agropecuária, a cultura e o desenvolvimento local. Para, por fim, compreender o papel desta atividade na reprodução social das famílias e

comunidades, e identificar potencialidades e dificuldades relativas à produção e comercialização dos produtos.

Metodologia:

Os objetivos acima delineados solicitam uma metodologia que alcance, sobretudo, reconhecer processos sociais em seu transcorrer histórico e em suas diferentes dimensões (econômica, política, cultural), bem como identificar e sistematizar processos de produção e trabalho, atores e redes. Nesse sentido, projetamos a utilização de um mosaico metodológico que incorpora metodologias qualitativas e quantitativas, por meio das seguintes técnicas:

a) **REVISÃO DE LITERATURA.** Leitura e releitura de textos importantes sobre a reprodução social camponesa, a tradição da indústria doméstica, o impacto do desenvolvimento industrial e tecnológico sobre a indústria doméstica, a tradição alimentar e culinária nordestina, antropologia e sociologia da alimentação, metodologia da história oral, memória social e coletiva, as relações sociais da perspectiva dos processos sociais. Outros textos e debates poderão ser incorporados no processo de investigação.

b) **PESQUISA EXPLORATÓRIA.** Após a revisão da literatura a equipe tem realizado pesquisa exploratória por meio de visitas e inquéritos (entrevistas) realizadas com diferentes atores envolvidos nestes processos produtivos em feiras livres, associações produtivas e pequenas propriedades pluriativas. As informações estão sendo registradas em fotografias e entrevistas gravadas.

c) **METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL.** Através de redes de atores já estabelecidas em torno da Secretaria de Agricultura do município de Viçosa, temos alcançado grupos e sujeitos produtores de indústria doméstica, sobretudo nas áreas rurais. Temos recolhido destes memórias do passado vinculadas à transmissão dos saberes que envolvem a produção de doces, bolos, bolachas, pães, queijos, sucos, e outros artigos manufaturados em territórios e comunidades específicas. Ademais, tanto a partir das experiências passadas como dos processos de produção e trabalho recentes, o momento das entrevistas procura alcançar a dimensão da reflexão sobre projetos e sonhos (de indivíduos e grupos) de realização da agroindústria local em busca de potencialidades, bem como tem registrado entraves, dificuldades e necessidades. Os áudios têm sido transcritos e tratados a partir da técnica da Análise do Conteúdo.

d) **ANÁLISE DE CONTEÚDO.** Depois de realizada a revisão de literatura, as entrevistas e suas respectivas transcrições, a equipe tem selecionado categorias centrais de análise e esquadrihado nos textos das entrevistas sua frequência, a relação que estabelecem com outras categorias analíticas e os sentidos que o texto e o contexto relevam, seguindo a metodologia proposta por Laurence BARDIN (2011).

e) **QUESTIONÁRIO.** Como técnica auxiliar à metodologia da história oral, temos aplicado um formulário que é respondido pelos sujeitos produtores da indústria familiar. Este questionário busca recolher, sumariamente, informações-chave sobre produtos, processos produtivos, potencialidades e limitações deste universo produtivo. As respostas dos questionários têm sido tabuladas e seus resultados organizados em tabelas e gráficos.

Resultados e Discussão:

Das observações de campo, questionários aplicados e entrevistas realizadas até o presente momento, conseguimos construir um quadro de questões significativas a respeito da indústria doméstica no município de Viçosa, compreendo que tais características tem um caráter regional, e são bastante assemelhadas nos municípios vizinhos. Enumeramos abaixo as principais evidências percebidas:

1. Os principais produtos da indústria doméstica na região são os produtos derivados ou que tem como base importante as raízes que estão entre os principais produtos produzidos na região, como a batata, a mandioca e o inhame. Destes produtos são feitas a farinha, a massa puba, a massa de tapioca, o pé de moleque regional, além de bolos, pães e tortas. São produzidos também produtos baseados no leite de vaca, como queijos de diversos tipos, e também produtos derivados do milho, como pamonhas e bolos. Frutas e legumes são transformados em doces e bolos, como a abóbora, o mamão, a laranja, e outros produtos da estação.

2. Há uma divisão social do trabalho na indústria doméstica, que reproduz um fenômeno sociológico bastante reconhecido na literatura: as atividades mais rentáveis e que utilizem maior emprego de tecnologia (ainda que rudimentar) são realizadas por homens, como os derivados de mandioca extraídos nas casas de farinha, os queijos e o beneficiamento das



pimentas, este último sendo produto de indústria doméstica mais consolidado na região, com marca e embalagem próprias e padronizadas. Atividades menos rentáveis, menos exigentes de tecnologia e que exigem maior conhecimento culinário são feitas pelas mulheres, como os bolos, pães, tortas, doces, etc.

3. O rendimento obtido com a venda dos produtos de indústria doméstica tem um papel importante na composição da renda das famílias que mantêm essa atividade, tendo sido mencionada por diversas famílias como a principal renda familiar, haja vista sua continuidade através das safras, utilizando-se sempre dos produtos agropecuários disponíveis para serem comercializados.

4. Produtos de indústria doméstica são comercializados sobretudo através de duas redes: a) a feira livre no município de Viçosa e dos municípios vizinhos; b) a comercialização com o mercado institucional, entregando produtos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa de Aquisição de Alimentos. A queda no financiamento público destinado a estes dois programas tem gerado impactos econômicos negativos significativos na região.

Conclusões:

Na região de Viçosa há uma indústria doméstica tradicional dedicada à produção de derivados de mandioca e inhame, e em menor medida da batata. Estão preservadas diversas casas de farinha que as famílias mantêm em atividade. Ademais, as mulheres preservam e recriam saberes culinários na produção de pães, bolos, doces, tortas, entre outros produtos derivados de frutas, legumes e leite, e fazem destes saberes fonte de geração de renda importante para seu grupo familiar. Esta indústria doméstica, embora tenha um caráter mais extensivo no tempo do que a comercialização dos produtos in natura, também enfrenta alguns limites, como o caráter rudimentar, a falta de financiamento público e orientação técnica para o aprimoramento do acesso a mercados consumidores, a descontinuidade na relação com o mercado de compra institucional. Nossa pesquisa tem dado conta de revelar, todavia, o potencial desta atividade produtiva, que pode valorizar a cultura e fortalecer a economia de famílias e da região.

Referências bibliográficas

BAIARDI, Amílcar. Mudanças técnica na agricultura medieval e o processo de transição para o capitalismo. **Caderno de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 449-464, 1997.

BRANDÃO, Thaysa Barbosa Cavalcante. **Caracterização da qualidade da farinha de mandioca produzida no Agreste Alagoano**. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) – Universidade Federal de Alagoas, (Programa de Pós Graduação em Nutrição), Maceió, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura** 11 (outubro 1998): 53-75.

CARNEIRO, Maria José e Renato S. MALUF. Multifuncionalidade da agricultura familiar. **Cadernos do CEAM** ano V.17 (fevereiro de 2005): 43-58.

CASCUDO, Luis da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
CHAYANOV, Alexander von. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: 1974.

GARCIA JR, Afrânio. **Libertos e sujeitos**: sobre a transição para trabalhadores livres no Nordeste. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 3.7, 1988.

GEHLEN, Ivaldo. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Rural**. São Paulo em Perspectiva, número 18, volume 2, pp. 95-103, 2004.

GRAMMONT, Hubert C. La nueva ruralidad en América Latina. **Revista Mexicana de Sociología** 66, 2004.



GUALDANI, Carla. **Tecnologias sociais para convivência com o semiárido**: a experiência de agricultores familiares do sertão alagoano. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, (Departamento de Geografia da Universidade de Brasília), Brasília, 2015.

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

HAMILTON, Paulo; FRISH, Michael; THOMSON, Alistair. Cap. 6. **Os debates sobre memória e história**: alguns aspectos internacionais. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs). Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. 329 p.

LEITE, Sérgio Pereira. A pequena produção e o quadro recente da agricultura brasileira. **Revista Perspectivas** 12/13 (1989/90): 31-53.

LIMA, João Ricardo Ferreira de. **Efeitos da pluriatividade e rendas não-agrícolas sobre a pobreza e desigualdade rural na região Nordeste**. 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Economia e Gerenciamento do Agronegócio) - Universidade Federal de Viçosa, (Programa de pós-graduação em economia aplicada), 2008.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. Volume II, caps. XXVI a XXIX, p. 17-64, 1984.

MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo: Contexto, 2010, p. 27-94.

MARTINS, Rodrigo Constante. **Descrição e prescrição no desenvolvimento rural**: o território como espaço social reificado. Ruris, número 3, volume 1, 2009, p. 71-101.

MARX, Karl. O capital. **Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELO, Beatriz Medeiros de; SANTOS, Lais Mendonça dos. **Campesinato alagoano**: balanço da produção bibliográfica e primeiras análises histórico-críticas. Relatório parcial de projeto de Iniciação Científica, FAPEAL, 2017.

MELO, Beatriz Medeiros de. **História e memória na contramão da expansão canavieira**: um estudo das formas de resistência dos sítiantes do extremo noroeste paulista. 463f. Tese (Doutorado em Sociologia), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MENDRAS, Henri. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MINTZ, Sidney W. **Comida e Antropologia**: uma breve revisão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, volume 16, número 47, 2001.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

NOBRE, Miriam. **Relações de gênero e agricultura familiar**. In: Nobre, Miriam, et. al. (Orgs.). Gênero e agricultura familiar, São Paulo, SOF, 1998.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da Alimentação**: os comedores e o espaço social alimentar. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

PAULILO, Maria Inês. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, SBPC, v. 5, n. 28, p. 64-70, jan/fev 1987.

PAULILO, Maria Inês; Grande, Alessandra Bueno; Silva, Marineide Maria. Mulher e a atividade leiteira: a dupla face da exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, PPGSP/UFSCS, n. 21, p. 16-28, junho 2000.

PLOEG, Jan Douwe Van Der. **Camponeses e impérios alimentares**: luta por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PRADO, Caio Jr. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.



RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto; MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. A visão escatológica de Marx e Engels sobre o campesinato e a vida local rural. **Revista Estudos de Sociologia da UFPE**, v. 16, n. 1, p. 179-208, 2014.

SCOTT, James. Formas cotidianas de resistência camponesa. **Revista Raízes** 21.01, 2002.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados** 15.43, 2001.

SILVA., M. A. M. ; MELO, B. M. ; MORAES, L. A. Mulheres caipiras: dois olhares sobre o mundo rural paulista. **Caravelle** (Toulouse), v. 1, p. 77-106, 2012.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA** 8.7, 2005.

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

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, MG, outubro de 1996.



DESENVOLVIMENTO DE FARINHA A PARTIR DAS FOLHAS DA MORINGA (*Moringa oleifera* Lam.) PARA SER INSERIDA COMO SUPLEMENTO EM PREPARAÇÕES ALIMENTÍCIAS DE CRIANÇAS DESNUTRIDAS

João Vitor Soares de Melo¹, Mateus Felipe dos Santos²,
Wanessa Padilha Barbosa Nunes³, Nadja Maria Alves de Souza^{4*}, Josefa Rocha Brito⁵

1. Estudante do Ensino Médio Integral da Escola Professora Izaura Antonia de Lisboa

2. Estudante do Ensino Médio Integral da Escola Professora Izaura Antonia de Lisboa

3. Orientadora e professora de Química

4. Coorientadora e professora de Química

5. Coorientadora e professora de Química

*nadja.quimica@hotmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma farinha a partir das folhas da *Moringa oleifera* para ser utilizada como suplemento em preparações alimentícias de crianças desnutridas. As folhas da moringa foram higienizadas em água corrente e depois sanitizadas com hipoclorito de sódio. Foram preparadas duas amostras da farinha. A amostra I foi desidratada ao sol durante 10 dias e a amostra II foi desidratada em forno convencional em temperatura constante de 180 graus Celsius. Depois que as duas amostras das farinhas ficaram prontas, observou-se que as amostras apresentaram resultados favoráveis com coloração marrom, odor característico das folhas da moringa e sabor ligeiramente picante. Observou-se que as amostras desenvolvidas podem ser adicionadas nos alimentos líquidos e sólidos das crianças desnutridas. O uso do produto desenvolvido apresentou-se melhor saborizado nos sucos de frutas. Durante a mistura, foi adicionado 15g de farinha para um copo de 200 mL de suco. As frutas utilizadas serão conforme a preferência das crianças desnutridas.

Palavras-Chaves: Moringa; Farinha; Crianças desnutridas.

Apoio Financeiro: Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)

Introdução:

Apesar de grande oferta mundial de alimentos, a desnutrição continua hoje sendo um dos problemas mais graves que a sociedade enfrenta, afetando aproximadamente 40% da população mundial, particularmente mulheres e crianças no mundo (SAWAYA, 2006). Em algumas regiões brasileiras, está sendo introduzida a *Moringa oleifera* Lam. como complemento alimentar, principalmente para grupos populacionais onde ocorre o predomínio de carência nutricional.

A *Moringa oleifera* é um remédio eficaz para a desnutrição devido a presença de vários fitoquímicos essenciais presentes em suas folhas, vagem e sementes. De fato a moringa é uma fonte de 7 vezes mais de vitamina C que as laranjas, 10 vezes mais vitamina A do que as cenouras, 17 vezes mais cálcio que o leite, 9 vezes mais proteínas do que o iogurte, 15 vezes mais potássio que as bananas e 25 vezes mais ferro que os espinafres (ROCKWOOD et al., 2013). O fato da moringa ser facilmente cultivável torna-o um remédio sustentável para a desnutrição. Países como Senegal e Benin tratam crianças com a moringa (KASOLO et al., 2010)

A *Moringa oleifera* possui propriedades nutricionais importantes. O conteúdo em proteínas, vitaminas e minerais são significativos e é considerado um dos melhores vegetais perenes. As folhas da moringa tem sabor agradável, podendo ser consumidas cozidas, em sopas, guisados e pratos variados, sendo seu sabor ligeiramente picante. As folhas e hastes podem ser secas e usadas como condimentos, polvilhado sobre os alimentos. A vagem pode ser usada verde e fresca e tem o sabor de ervilhas quando cozidas. As sementes podem ser consumidas cozidas com sal, tem sabor parecido com o grão de bico e também pode ser consumida torrada. As flores podem ser utilizadas em saladas, e é considerada importante fonte de néctar para as abelhas (HELVIOB, 2007).

Quase todas as partes da árvore *Moringa oleifera* podem servir de alimento: folhas, frutos verdes, flores e sementes; todas as partes da moringa tem uso medicinal (PALADA, 1996; MAKKAR & BECKER, 1997). A *Moringa oleifera*, por se mostrar com bastante utilidade, tem sido muito estudada nas áreas de consumo humano, medicina alternativa, atividade

coagulante, produção de óleo e de biodiesel (RASHID et al.,2008). As folhas contêm vitaminas A, B e C, aminoácidos e minerais (Fe, K, Ca, P e Zn) (BECKER, 2001). Apresenta também betacaroteno, proteínas e as flores tem utilidade na produção de mel (ALVES et al., 2005). As sementes têm elevado teor de proteínas e lipídeos, alto teor de ácidos graxos saturado (MACHADO e CARNEIRO, 2000; LALAS et al.,2002). A *Moringa oleifera* difere na composição de nutrientes em locais diferentes (ASLAM, 2005). O interesse pelo seu cultivo tem se estendido em países onde ela não é nativa (ODURO et al., 2008).

No município de Arapiraca-AL, principalmente na periferia, observou-se que ainda existe uma grande incidência de crianças que sofrem com problemas de desnutrição. Por esta razão foi necessário fazer um estudo para conhecer melhor as propriedades benéficas das folhas da moringa. Daí surgiu a motivação de desenvolver uma farinha à partir das folhas da moringa para ser utilizada nas preparações alimentícias como suplemento alimentar no tratamento de crianças desnutridas, colaborando desta forma para a redução dos casos.

O objetivo desse estudo foi desenvolver uma farinha a partir das folhas da moringa, para ser utilizada como suplemento em preparações alimentícias de crianças desnutridas.

Metodologia:

As pesquisas ocorreram nas dependências Escola Professora Izaura Antonia de Lisboa. As pesquisas de campo foram realizadas com os professores das escolas vizinhas da nossa escola e com pessoas da cidade com conhecimentos segundo a sabedoria popular. A pesquisa experimental foi realizada no laboratório de ciências da natureza da escola. Os procedimentos foram divididos em 5 etapas de acordo com cada pesquisa presentes nesse estudo:

Etapa I - Coleta e higienização das folhas da moringa. Etapa II Pesquisa de campo. Etapa III - Desenvolvimento das Farinhas. Etapa IV - A Pesquisa experimental (Adição da farinha aos sucos de frutas). V – Pesquisa experimental (Aplicação do produto na alimentação as crianças desnutridas; Pesquisa de mercado.

Resultados e Discussão:

Após o processo de produção da farinha I, foi possível concluir que a mesma apresentou as seguintes características: coloração marrom escura, textura idêntica a outras farinhas comercializadas, odor levemente característico das folhas da moringa e sabor ligeiramente picante. Quanto ao uso, o produto apresentou-se melhor, quando saborizados com os sucos de frutas preferidos pelas crianças.

Após o processo de produção da farinha II, foi possível concluir que a mesma apresentou as seguintes características: coloração marrom claro, textura idêntica a outras farinhas comercializadas, odor levemente característico das folhas da moringa e sabor ligeiramente picante. A farinha elaborada foi saborizada com os sucos de frutas preferidos pelas crianças.

Com os resultados das pesquisas, a produção da farinha das folhas da moringa, mostrou-se com resultado favorável para ser utilizado como suplemento alimentar para tratamento alternativo da desnutrição, tendo em vista o alto valor vitamínico e nutricional, conforme foi citado por alguns autores na literatura.

Após observações, verificou-se que para uma melhor conservação da farinha das folhas da moringa, foram armazenadas em um lugar seco e arejado dentro de um recipiente de vidro podendo ficar durante três meses sem perder as características iniciais.

Após o fim do processo de produção da farinha, da pesquisa de campo e de alguns outros fatores expostos neste projeto, observou-se que seria necessário fazer a utilização da farinha em crianças de até 8 anos de idade com casos de desnutrição. A utilização seria um copo de 200 mL de suco de fruta inserindo 3g de farinha das folhas da moringa, duas vezes ao dia, principalmente no horário dos lanches durante 3 meses consecutivos. No momento a farinha só foi adicionada aos sucos de frutas para observação de cor, odor e textura o produto ainda não foi realizado testes in vivo.

Contudo já estamos providenciando acelerar o processo da fase experimental do projeto, já entramos em contato com uma nutricionista local para nos ajudar a concluir esta etapa, foi realizada apenas a apresentação oral com a presença dos pais, os quais têm filhos com desnutrição. Os dois tipos de farinha apresentaram resultados favoráveis, a desidratada no sol, que qualquer pessoa pode realizar os procedimentos de produção em casa, e a desidratada no forno convencional da escola. Provavelmente as crianças não vão gostar do

sabor da farinha da moringa para tratar a desnutrição de forma mais natural e saudável, e para ingestão será saborizada nos sucos de frutas.

Não foi possível fazer a última etapa experimental porque é preciso a aprovação do comitê de ética. Serão realizados os estudos fitoquímicos das folhas da moringa. Precisamos fazer os testes “in vivo” para depois utilizar o produto elaborado nas crianças desnutridas.

A pesquisa de campo foi concluída foram entrevistadas 50 pessoas de maior idade com as seguintes perguntas: “Você conhece alguma criança com desnutrição?” 10 pessoas responderam que sim, e 40 responderam que não conheciam nenhuma criança desnutrida. Você sabe quais os sucos de frutas de maior preferência pelas crianças? 20 pessoas responderam o suco de laranja; 15 pessoas responderam suco de uva; 10 pessoas responderam suco de maracujá; 5 pessoas responderam suco de acerola.

Conclusões:

Mediante experimentos, os dois tipos de farinhas produzidas com as folhas da moringa apresentaram-se favoráveis, quanto a textura mostraram características semelhantes às farinhas comercializadas. Devido a folhas da moringa não ser aceitável com facilidade a farinha produzida foi adicionada aos sucos das frutas de maior preferência das crianças.

Durante as pesquisas de campo alguns entrevistados responderam que já tinham ouvido relatos de pessoas que já utilizaram as folhas da moringa para o tratamento da desnutrição. Segunda a literatura encontrada as folhas da moringa são comestíveis e pode ser utilizada em várias preparações alimentícias. Espera-se que após os testes esse estudo possa contribuir para tratar crianças com desnutrição.

Referências bibliográficas

ANWAR, F.; SAJID, I.; ANWARUL, H. G. (2007). **Moringa oleifera**: a food plant with multiple medicinal uses. *Phytother Res*; v.21, p.17-25.

OKUDA, T. B.; NISHIJIMA, A. U. W; OKADA, M. (2000) **Isolation and characterization of coagulant extracted from *Moringa oleifera* seed by salt solution**. Faculty of Engineering, Hiroshima University 1-4 – 1 Kajamiyama.

SWAYA, A. L. **Desnutrição conseqüências em longo prazo e efeitos de recuperação nutricional**. Estudos avançados. São Paulo. V.20, n. 58, 2006.

TOLEDO, A. C. O.; HIRATA, L. L.; BUFFON, M. C. M.; MIGUEL, O. G. **Fitoterápicos: uma abordagem farmacotécnica**. Ver. Lecta. Bragança Paulista, 2003; 21(1/2): 7-13.

VIEIRA, G. F. **Determinação de macro e micronutrientes dos frutos da *Moringa oleifera* Lamark (parede interna e externa da casca) e sementes**. UFRGN. Natal-RN. F. 119. Dissertação de mestrado, 2017.



DISCUTINDO CIDADANIA NAS AULAS DE HISTÓRIA: O DESAFIO DE DESENVOLVER A CRITICIDADE NO ENSINO MÉDIO

Ronieri Gama da Silva^{1*}

1. Professor na Rede Estadual de Ensino em Alagoas

*ronierigama@gmail.com

Resumo:

Este trabalho faz uma discussão sobre a importância das aulas de História no desenvolvimento, incentivo e participação dos indivíduos na construção da sociedade. Por isso, visa estimular um debate sobre a relevância dos jovens para a sociedade, a preparação, função e perspectivas. No entanto, encontrar seu espaço na sociedade e se ver como autor de sua história, necessita-se destacar a realidade, levando-os a perceber a origem dos problemas que os afligem, e assim, cientes dos desafios e possíveis soluções, a escola se apresenta com a função de auxiliar na estruturação de suas metas de curto, médio e longo prazo. A metodologia utilizada foi um estudo de caso feito em uma escola pública em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio de 2016 - 2017. Tendo como resultado uma melhor participação das aulas de história nos diversos projetos interdisciplinares propostos, aproximando a teoria da prática, incentivando a leitura não só de textos, mas da realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Interdisciplinaridade.

Introdução:

Não é por acaso que a educação é considerada um dos pilares da sociedade moderna, sendo assim, esse trabalho procura discutir a visão da sociedade pela óptica da educação, mas precisamente nas aulas de história, onde a percepção de tudo que está a sua volta possa ser evidenciada a ponto que o indivíduo consiga fazer a leitura da realidade a qual está inserido. No entanto, fazer com que esse aluno desenvolva o pensamento crítico e se veja como agente construtor da sociedade não é tão fácil, pois, a própria dinâmica do mercado exige cada vez mais um público alvo que seja ágil, obediente, disponível, que desempenhe atividades determinadas e sem maiores contestações. Vale ressaltar, que é papel da escola estar atenta a realidade em que o aluno se encontra para que assim, possa servir de elo entre a comunidade e a difusão de justiça social e políticas públicas eficientes, de certa forma, ajudando a suprimir as desigualdades sociais existentes.

De fato, debater a participação do indivíduo na construção da sociedade em que vive é a grande motivação de todo esse esforço enquanto pesquisador educador, refletido inclusive no trabalho aqui apresentado. Sua relevância se dá, pelo fato de que, percebendo o seu valor enquanto cidadão, o indivíduo se torna capaz de pleitear a autonomia sobre seu futuro, vendo que ao obter conhecimentos múltiplos o torna mais apto a se desvencilhar dos males gerados por crises, não se enxergando mais como parte irrelevante nesse processo e principalmente, superando os obstáculos que possa enfrentar. Com isso, estando diante de um cenário cada vez mais conturbado, onde muito se discute sobre mudanças na legislação brasileira, reformas estruturantes e sociais, baixa produtividade econômica, e muitos outros problemas, fica evidente que trabalhar temáticas cotidianas relacionadas ao que se vê no currículo escolar só tem a somar nesse processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, esse estudo de caso tem por objetivos: discutir o papel do jovem na sociedade, perceber como ele se vê enquanto cidadão, debater sobre os principais problemas do cotidiano e auxiliar o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo.

Metodologia:

Dentro dessa discussão, esse trabalho visa abordar um estudo de caso na prática do ensino de História no Ensino Médio, onde a realidade da escola pública se evidencia de tal forma a desafiar o professor diariamente, a superar os limites do conhecimento adquirido, exigindo uma leitura de mundo cada vez mais complexa, com abertura para as diferenças, habilidades e novas modalidades de conhecimento, capaz de trazer o educando para a realidade que se apresenta, permitindo mudá-la quando necessário.

O ambiente educacional que será tomado como parâmetro nessa discussão, é a Escola Estadual de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição situada na cidade de Craíbas, no agreste alagoano. Diante disso, a escola é vista pela comunidade como um espaço

reservado a formação dos seus filhos, preparando-os para o trabalho, seja no pequeno comércio local, ou até mesmo, na cidade vizinha, Arapiraca, onde é praticamente dependente de muitos serviços públicos e de mercado. No tocante a uma escola realmente cidadã, Moacir Gadotti explicita que: “escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade” (GADOTTI, 1995, p. 47).

Foi nesse sentido que nos últimos dois anos letivos (2016 – 2017), através do empenho do corpo docente, direção e coordenação pedagógica, os principais problemas diagnosticados como: (evasão, indisciplina, desmotivação dos alunos, vandalismo, alcoolismo, etc.), puderam ser encarados, enfrentados e acompanhados bem de perto, elevando a participação, a qualidade nos projetos promovidos e no rendimento em sala. Mas qual o papel que a disciplina de História exerceu nesse contexto? Respondendo a esse questionamento, foi discutido e tomado como referência o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “[...]o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho”. (PCN, 2006, p. 67).

Após identificar os pontos a serem trabalhados, através de um planejamento conjunto e contínuo pode ser construído um conjunto de ações interdisciplinares, que abordassem a importância dos conhecimentos adquiridos em sala, mas também a relação com a sua real aplicabilidade em seu dia a dia. Desde a preocupação com o Meio Ambiente (Projeto COM-VIDA): Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Educação no Trânsito; Projeto de Leitura, enfim, as aulas de História estavam sempre engajadas na discussão da realidade vivida, dos desafios gerados pelo consumo e seus impactos na sociedade como todo. A estratégia de trabalhar a interdisciplinaridade é defendida pela educadora Ivani C. Arantes quando afirma que: “O Projeto Interdisciplinar parte da dúvida, da pergunta, das indagações, do diálogo, da troca, da reciprocidade” (FAZENDA, 2016, p. 92).

Resultados e Discussão:

Ao iniciar essa experiência como docente de História na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição em 2016, pôde-se constatar o tamanho da importância que um trabalho em conjunto, planejado e refletindo sobre a própria realidade local detém sobre o que a comunidade espera daquela instituição de ensino. Ora, discutiu-se nas aulas de história os conceitos de cidadania aprendidos com os gregos (exaltação do caráter de liberdade e comprometimento com o pensar), com os romanos a compreensão do privilégio que o cidadão tinha de gozar dos direitos civis e políticos. Dessa forma, faz-se necessário que entendam que o conhecimento adquirido pelo estudo desses povos moldaram as relações políticas, econômicas e sociais que servem de base estruturante para a sociedade que conhecemos. De fato, ao trazer os elementos constitutivos da sociedade para dentro da sala de aula, percebe-se o quanto os alunos se interessam no debate, proporcionando uma discussão sobre os valores que aprenderam no seio familiar, em contraposição com as pretensões que a sociedade estabelece no tocante ao mercado de trabalho, participação na vida pública, relações afetivas, organização econômica em classes, etc. Com efeito, esse espaço de ensino, se torna propício para fornecer as ferramentas necessárias ao aluno, levando-o a descobrir os seus objetivos, o que almejam a curto, médio e longo prazo.

Dentre os projetos pedagógicos trabalhados durante o ano letivo, em que houve a coparticipação do currículo de história no estudo de caso e na discussão da realidade vivenciada, podem-se destacar os seguintes: Com vida, levando a reflexão sobre as causas e consequências da ação do homem na natureza no decorrer do tempo; Educação no Trânsito, levantando questões sobre respeito a legislação e as mortes geradas pela imperícia, imprudência e negligência no trânsito; Feira Literária, fazendo a aproximação do aluno com os textos literários, sejam eles locais, regionais e até obras clássicas; e por último a Feira de Profissões, que discutiu a questão do mundo do trabalho.

E é basicamente nessa relação entre ética, cidadania e educação que o espaço de convivência entre os agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem se fundamenta, como bem explicita Lucia Helena e Ulisses F. Araújo: “A melhor forma de ensiná-los, portanto, é estimulando reflexões e vivências” (LODI, ARAÚJO, p.70). Com tudo, essa experiência de análise de como o professor de história pode fazer a diferença diante dos inúmeros problemas que a escola pública enfrenta diariamente, só trouxe motivação para não só esperar a mudança acontecer, mas estar aberto a transformações sempre que necessário. Segundo Maria Terezinha C. Teixeira, pesquisadora sobre Inclusão Social e Educação: “A

escola é uma realidade histórica em processo contínuo. [...]É preciso privilegiar sua abordagem como processo, não produto acabado. A escola não é, e sim, está sendo". (SANTOS, p.25).

Conclusões:

Após trazer ao debate a necessidade de inclusão da realidade vivida nas comunidades, ao processo de ensino aprendizagem junto ao currículo escolar nos diversos ramos da ciência, a escola pode desempenhar a sua função de parceria na construção da cidadania em seus alunos, pois só assim, muitos dos problemas enfrentados no cotidiano brasileiro poderão ser minimizados. Com uma educação apropriada, o indivíduo estará mais capacitado obtendo assim, um melhor desempenho em suas atribuições, e com maiores oportunidades esse mesmo começa a planejar o seu futuro, deixando de lado a falta de perspectiva que tanto interfere em seu desenvolvimento, pessoal, afetivo e profissional.

No entanto, uma vez expondo as possibilidades em que a sociedade tem a ofertar, cabe ao jovem ter autonomia para se apropriar desse direito, lutar pelo espaço que é dele, acreditar em seu potencial e se tornando agentes ativos nessa perspectiva de mundo globalizado, daí a necessidade do conhecimento de como as coisas ao seu redor funcionam para enquanto cidadãos não aceitem passivamente por ignorância situações que geram desigualdade ou violações as liberdades garantidas por lei.

Nesse sentido, a escola como um todo, aqui evidenciada pelas aulas de história, se apresenta como um espaço de quebra de paradigmas na vida da comunidade, e que a discussão do papel do jovem e a possibilidade dele encontrar a sua cidadania só são possíveis pelo ambiente propício que se forma em dialogar sobre as diferenças existentes na sociedade ou temas que na maioria das vezes não são levados a sério por negligência ou de forma proposital. Ao aprofundar-se na busca por conhecimento, esse mesmo jovem percebe o quanto ele ainda pode aprender, sonhar, e transformar a realidade em que vive.

Se a educação brasileira será levada a sério algum dia, a ponto da escola pública se tornar verdadeiramente um espaço de encontro aberto ao diálogo, contato e respeito às diferenças, preparação ao mercado de trabalho, acesso a informação e conhecimentos diversos em todo o território nacional, não dá para afirmar, porém, ao buscar constantemente fazer a sua parte, dar-se ao jovem de hoje a possibilidade de entender as suas ações enquanto escreve sua própria trajetória, deixando de ser mero espectador para a condição de autor da própria história.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 3 v, 2006;

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 1994;

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993;

LODI, Lucia Helena, ARAÚJO, Ulisses F. **Ética, cidadania e Educação**. In: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, 84 p. 2007;

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. **Inclusão social e educação**. In: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, 84 p. 2007.



DO JORNAL PARA A SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PROJETO “FORMANDO CRONISTAS”

Vitor E. P. da Silva^{1*}, Yanne C. A. de Almeida², Eliane B. da Silva³

1. Estudante de Letras - UNEAL

2. Estudante de Letras - UNEAL

3. Professora da Universidade Estadual de Alagoas

*vemmanuellp@gmail.com

Resumo:

Este trabalho trata-se de um relato de experiência com o projeto de extensão “Formando cronistas: práticas de letramento literário no contexto da educação básica”, realizado durante a V Semana de Estudos Literários (SEMALI) na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O projeto teve como objetivo ministrar uma oficina de crônicas para os alunos da Escola Costa Rego e contribuir com a formação crítica e literária. A fundamentação teórica foi formada por Bakhtin (1997, 2010), Brait (2010), Freire (2010), Pinheiro (2011), além de outros. O trabalho foi voltado para a exposição da teoria e concretização da prática, realizando a escrita de crônicas - gênero literário que versa acerca do cotidiano. Os discentes inscritos e selecionados tiveram a oportunidade de crescimento intelectual, científico, profissional e pessoal, formando não só cronistas, mas escritores cientes de sua realidade cultural, econômica e política.

Palavras-chave: Letramento literário; Crônica; Educação básica.

Apoio financeiro: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) através da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT).

Introdução:

Pensando em expandir o trabalho de extensão da Universidade Estadual de Alagoas, propomos por meio do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA) ofertar o curso “Formando cronistas: práticas de letramento literário no contexto da educação básica”. O projeto de extensão foi direcionado aos alunos da Escola Costa Rego, enfatizando a importância de criar uma consciência política a serviço da democratização literária, cultural e tecnológica, unindo, dessa forma, a pesquisa e a cultura dentro e fora da universidade. Selecionamos as crônicas da obra *Viventes das Alagoas*, do escritor Graciliano Ramos, para trabalharmos a praticidade do letramento durante o curso.

Ao promover o letramento literário, deve se reconhecer o texto literário como prática social, permitindo a atitude ou produção responsiva ativa do leitor. Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2011, p. 23) discute o valor social da literatura no qual, trabalhar o texto literário é contribuir à formação de cidadãos para que sejam leitores críticos. Cosson (2011) sugere mecanismos para que o mediador conduza a leitura literária: motivar o leitor à medida que fala sobre seu percurso literário e as características do texto; introduzir a obra pelo autor, contando particularidades de sua biografia; proceder à leitura do texto, dando ênfase aos elementos da narrativa que se destacam; por fim, fazer a interpretação em relação a outros contextos entre o texto e o mundo, a fim de “ampliar os sentidos construídos individualmente. Ao compartilhar interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade” (COSSON, 2011, p. 65), assim, ampliam seus horizontes de leitura.

Nos últimos anos, a discussão acerca do ensino de literatura tem despertado o interesse de muitos estudiosos pertencentes às áreas de Letras, Linguística e Educação sobre produção, circulação e recepção de textos literários em ambiente escolar ou fora dele. De uma forma geral, os resultados dessas reflexões apontam que o ensino de literatura, ainda, não tem alcançado os objetivos de formar leitores de textos literários, nem consolidado hábitos de leitura, nem muito menos a função de (re)construir a palavra que nos humaniza. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência com os resultados do projeto de extensão Formando cronistas, que visou à formação de alunos cronistas da Escola Estadual Costa Rego enquanto minorias sociais do estado de Alagoas.

Metodologia:

Inicialmente, realizamos uma seleção com os alunos dos primeiros anos dos turnos matutino e vespertino da Escola Estadual Costa Rego. A seleção foi realizada por meio da aplicação de uma redação com o tema “Cotidiano”, em que os alunos escreveram um texto que versou sobre o cotidiano expressando suas opiniões sobre temas como família, política, escola, além de outros. Após a seleção, realizamos um diagnóstico através da leitura conjunta dos textos escritos pelos estudantes. Ao final, selecionamos 20 textos para compor a turma de alunos de cronistas do projeto.

Visando a inclusão sociocultural, o curso foi ofertado de forma gratuita como parte da programação da V Semana de Estudos Literários (SEMALI), realizada de 21 a 25 de Maio de 2018. O evento, organizado pelo Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas, é uma marca registrada do curso de Letras da Uneal. A Escola Costa Rego apoiou a realização do projeto, permitindo que os alunos selecionados não só participassem da oficina, mas também de toda a programação do evento.

A oficina foi ministrada por dois graduandos do curso de Letras, sob orientação da Profa. Ma. Eliane Bezerra da Silva e realizada no Laboratório do Curso de Letras, na Universidade Estadual de Alagoas. Utilizamos a leitura de crônicas da obra escolhida para trabalhar com o letramento, *Viventes das Alagoas*, assim como crônicas escritas por autores contemporâneos, como Martha Medeiros e Zeca Baleiro, sempre incentivando o retorno e expressão da opinião dos alunos sobre as crônicas trabalhadas. Após mostrar as especificidades do gênero literário crônica, os alunos produziram crônicas com temas diversos, revelando a evolução crítica e leitora desses alunos por meio da leitura de seus textos e troca de opiniões sobre a relação da crônica com o cotidiano.

Resultados e Discussão:

Durante as aulas do projeto, utilizamos a definição de crônica proposta por Penz (2013), ao afirmar que a crônica é um texto enquanto tempo que versa sobre o cotidiano utilizando a opinião do cronista. Sendo assim, os alunos compreenderam desde a primeira aula que a crônica fala sobre situações típicas do dia a dia. Antes de receberem o tema para o primeiro trabalho, os alunos demonstraram dificuldade quando mencionamos que escreveriam textos durante a aula. Para quebrar essa primeira barreira, utilizamos a leitura de duas crônicas de Graciliano Ramos intituladas “Desafio” e “Inácio da Catingueira”, contando fatos sobre a vida do autor, estimulando a opinião crítica acerca da realidade vivida na época do autor e a conexão com o momento em que vivemos, conforme Cosson (2011). A seguir, utilizamos o tema “vizinhos” para mostrar, também, a possibilidade de escrever uma crônica sobre qualquer assunto. Um dos alunos produziu o seguinte excerto:

Cronista (1a): “Sabe, na rua onde moro tem os mais diversos tipos de vizinhos, desde os prestativos aos curiosos, e até os falsos que vivem falando mal dos outros pelas costas. Sério, uma amiga me disse uma vez que tinha chegado em casa de moto com o primo, mas ela teve a impressão de que todos mantinham os olhos nela como se tivesse feito algo de errado.”

Mesmo demonstrando dificuldade para escrever sobre sua primeira crônica, o Cronista (1a) desenvolveu o tópico falando de sua rua, mas mudando rapidamente para comentar o que uma amiga lhe disse, não revelando se sua amiga vive próximo a sua residência ou em outra rua. No entanto, é demonstrado no texto que existem dois grandes tipos de vizinhos: os prestativos e os curiosos. O Cronista (1a) contou sobre o seu cotidiano ao falar da rua em que vive, mas pegou também a contribuição de algo que uma amiga lhe disse, caracterizando como ação responsiva ativa, já que o cronista também é um leitor do mundo em que vive.

Ao ser questionado sobre o que entende por crônica, o mesmo cronista escreveu:

Cronista (1b): “Crônica é um gênero textual que busca expressar o cotidiano, em muitos momentos consegue entreter o leitor e distraí-lo. Pois a escrita busca mostrar sua opinião e descreve partes de si mesmo em seus textos.”

Na visão do Cronista (1b), a escrita busca revelar sua opinião e descrever partes de si mesmo, mostrando o caráter da metalinguagem das crônicas. O Cronista também demonstra já

ter um domínio do que são os gêneros textuais, mostrando, mais uma vez, uma ação responsiva ativa, já que o cronista reproduziu sua interpretação do que são os gêneros textuais em sua resposta.

Os alunos também produziram textos sobre os temas cotidianos, tempo, além de outros, que serão utilizados para compor uma coletânea de crônicas escritas exclusivamente pelos alunos durante o projeto, revelando a importância de criar uma consciência leitora a serviço da democratização literária.

Conclusões:

Acreditamos que um trabalho como esse, de letramento literário e de formação de leitores, baseia-se na importância da interação autor-leitor. Para que haja esse processo, necessita-se do amadurecimento resultante de uma prática leitora que possibilita ao leitor envolver-se com aquilo lê. Foi o que aconteceu durante as aulas do projeto Formando cronistas: a literatura apresentou-se como um meio de desenvolver o interesse do aluno pela leitura e escrita do texto. Assim, também acreditamos que os alunos tiveram não só melhorias em aspectos da escrita, mas também a possibilidade de descobertas que proporcionam ao leitor outros olhares para o mundo que o cerca, muitas vezes, reconhecendo e aceitando a si mesmo e aos outros.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Fontes 1997.

_____, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BONICE, ZOLIN, Thomas, Lúcia. **Teoria da Literatura: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

BRAIT, Beth. **Literatura e Outras Linguagens**, São Paulo: Contexto, 2010.

FARRACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**, São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo, 2006.

FREIRE, José Alonso Tórres. **Os Saberes da Literatura e a Formação do Leitor**. EntreLetras (Online), v. 1, p. 191-208, 2010.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da Performance**. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). **A literatura e o leitor – textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MATOS, Cláudia Neiva de. **A leitura como diálogo: trocando falas com Paul Zumthor**. REVISTA USP, São Paulo, n.48, p. 205-212, dez/fev, 2000-2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, Hélder (Org). **Pesquisa em Literatura**. 2. ed. Campina Grande-PB: Bagagem, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.



ELABORAÇÃO DE SUPLEMENTO ALIMENTÍCIO NATURAL PARA AVES DE CORTE A PARTIR DAS SEMENTES DA JACA (*Artocarpus heterophyllus*) E DA ERVA DANINHA BELDROEGA (*Portulaca oleracea*)

Gabriel Soares da Silva^{1*}, Nadja Maria Alves de Souza²

1. Estudante da Escola Estadual Izaura Antônia de Lisboa

2. Professora da Escola Estadual Professora Izaura Antonia de Lisboa

*silvagoes@gmail.com

Resumo:

O objetivo desse estudo foi elaborar um suplemento alimentício natural para aves de corte a partir das sementes da jaca e da erva daninha beldroega enriquecendo o valor nutricional do alimento, baixando o custo de produção e o acúmulo das sementes da fruta descartadas no meio ambiente. Foram produzidos dois tipos de farinhas: A amostra I foi preparada com 1 kg das sementes de jaca e a amostra II foi preparada com 1 kg da planta beldroega. O alimento para ser testado nas aves foi preparado adicionando a 1 kg farelo de milho 30% do suplemento alimentício natural produzido. Quanto ao valor nutricional o suplemento alimentício natural para aves de corte apresentou-se com resultado favorável, constatou-se que às propriedades encontradas em sua formulação são adequadas às necessidades funcionais das aves. Espera-se que esse estudo possa colaborar para baixar o custo de produção dos frangos e das galinhas caipiras de corte e o acúmulo das sementes de jaca descartadas no meio ambiente.

Palavras-chave: Semente de jaca; Beldroega; Aves de corte.

Apoio Financeiro: Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Introdução:

Algumas pessoas na zona rural e zona urbana de Arapiraca-AL sobrevivem da venda de frutos cultivados em fazendas e sítios, além da produção de aves caipira para corte. No período de safra da jaqueira é muito comum observar vários comerciantes no centro da cidade comercializando a jaca dura em barracas e carrinhos de mão, entretanto observamos um grande acúmulo das sementes da fruta descartadas no meio ambiente. Com base nisso resolvemos estudar quais as propriedades e os benéficos que podem ter a semente da jaca e a erva daninha beldroega para serem incorporadas na alimentação das aves caipiras para corte. O objetivo do presente estudo foi elaborar um suplemento alimentício natural para aves de corte a partir das sementes da jaca e da erva daninha beldroega, para enriquecer o valor nutricional do alimento, baixando o custo de produção e o acúmulo das sementes da fruta descartadas no meio ambiente.

As hortaliças não convencionais já foram bastante apreciadas, mas especialmente pela migração da população rural para as cidades grandes e pelo consumo de alimentos de rápido preparo, foram esquecidas e desvalorizadas (KINUPP & BARROS, 2007). Essas hortaliças são popularmente de “mato” ou “daninhas”, mas, pode ser uma alternativa alimentar de qualidade.

Apesar do enorme potencial que a jaca possui, a mesma é pouco explorada, sendo os frutos vendidos em feiras livres com pouco ou nenhum valor agregado. Muitos produtores rurais que possuem jaqueiras em suas propriedades preferem perder os frutos ou utilizá-los na alimentação animal a tentar alguma alternativa que possa converter em um aumento de renda. Além disso, sua semente ainda é pouco explorada são necessários mais estudos que a caracterize e otimize sua utilização. A farinha da semente de jaca pode ser aproveitada na alimentação humana como ingrediente de “multimisturas”, devido à riqueza em proteínas e ferro (SILVEIRA, 2000).

Metodologia:

As pesquisas desse estudo foram no laboratório da Escola Estadual Professora Izaura Antonia de Lisboa - em Arapiraca - AL. Este estudo foi dividido em 5 etapas: Etapa I – Aquisição de materiais e higienização da semente de jaca e da planta beldroega; Foi realizado o estudo etnobotânico sobre as semente de jaca e erva daninha beldroega utilizadas para elaboração do suplemento. Etapa II – Produção das Amostras das Farinhas. Etapa III – Processamento do Suplemento alimentício Natural para Aves de Corte. Etapa IV – Incorporação do suplemento alimentício natural na alimentação das aves de corte. Etapa V –

Os Testes do alimento com os pintinhos caipira foi dividido em 2 grupos de estudo e utilizados 10 aves para cada grupo.

a. Fundamentação teórica

A alimentação representa cerca de 70% do custo de produção das aves, principalmente porque as matérias-primas são largamente usadas tanto para a criação de aves altamente tecnificadas quanto para o consumo humano. Portanto, devem-se buscar fontes alternativas de alimentos principalmente energéticos e proteicos, como também de formulações que atendem às necessidades qualitativas e econômicas de produção de galinha caipira.

Devido ao seu sistema gastrointestinal, a galinha caipira tem maior capacidade que a galinha industrial de converter alimentos de menor qualidade em carne e ovos.

A grande maioria dos produtos que compõem a dieta das galinhas caipiras é de origem vegetal, portanto, a qualidade desses produtos do processamento, ambiente de origem (clima e solo) e a planta (espécie, tipo ou variedade e idade). O Sistema Alternativo de Criação de Galinhas Caipiras (SACAC) recomenda que as necessidades das aves sejam atendidas de acordo com as recomendações (ROSTAGNO, et al., 2000). Os ajustes necessários com o uso dos alimentos localmente disponíveis devem ser acompanhados, de modo a verificar o suprimento das necessidades das aves e assim evitar o aumento do custo com alimentação e o surgimento de doenças carências e metabólicas.

Resultado e Discussão:

Encontramos na literatura que a semente da jaca é muito utilizada na alimentação e é composta de Vitaminas, Proteínas e Carboidratos. A Beldroega é composta por Omega 3, Vitaminas A, B e C, minerais como Magnésio, Cálcio, Ferro, pigmento carotenoide, é também rica em glicose, frutose e sacarose. Após os experimentos e produção do Suplemento Alimentício Natural para Aves de Corte, observou-se que apresentou resultado favorável principalmente quanto ao valor nutricional devido às propriedades encontradas nos dois vegetais, que são as necessidades funcionais das aves para permanecer com saúde, para uma boa produção de ovos e carne. As proteínas contribuem para formação dos músculos, dos órgãos internos, da pele e das penas. Os ácidos graxos e os carboidratos proporcionam a energia para a digestão, o movimento, o crescimento e a reprodução das aves. As vitaminas ajudam para que aves tenham seus movimentos coordenados. Os minerais são importantes para a ave na formação e manutenção dos ossos, na formação do ovo, na circulação sanguínea e no funcionamento do coração. O alimento produzido não foi testado ainda nas aves caipiras de corte, os procedimentos com as unidades experimentais estão em andamento podendo ser concluído em outro momento. Espera-se que este estudo possa colaborar para baixar o custo de produção das galinhas caipiras e reduzir o acúmulo das sementes de jaca descartadas no meio ambiente.

10.

Conclusão:

Após os procedimentos produção das farinhas de beldroega e farinha da semente de jaca e a elaboração do Suplemento Alimentício para Aves de Corte, foi possível concluir, que todas as formulações apresentaram-se com resultados favoráveis, principalmente quanto ao valor nutricional sendo compatível com as propriedades funcionais que aves necessitam para permanecer com saúde e ter uma boa produção de ovos e carne. Espera-se que esse estudo possa colaborar para baixar o custo de produção das galinhas caipiras de corte e o acúmulo das sementes da jaca descartadas no meio ambiente.

Referências Bibliográficas

KINUPP, V. F.; BARROS, I. B. I. 2007. **Riqueza de plantas alimentícias não convencionais na região metropolitana de Porto Alegre-RS**. Revista Brasileira de Biociências 5: 63-65.

ROSTAGNO, H. S.; ALBINO, L. F. T.; DONZELE, J. L.; GOMES, P. C.; FERREIRA, A. S.; OLIVEIRA, R. F. de; LOPES, D. C. **Tabelas Brasileiras para aves e suínos: composição de alimentos e exigências nutricionais**. Viçosa: UFV/DZO, 2000, 141 p.

SILVEIRA, P. L. **Estudo da elaboração de passas da polpa, aproveitamento dos caroços e dos resíduos da jaca. (*Artocarpus heterophyllus*)**. João Pessoa-PB: UFPB, 2000, p.77 (Dissertação de Mestrado em Tecnologia e Alimentos – Universidade Federal da Paraíba).



ESCRITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

David F. Silva^{1*}, Flávia L. B. Silva², Janayna Souza³

1. Estudante de Ciências Biológicas da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo
2. Estudante de Ciências Biológicas da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo
3. Professora do Eixo Pedagógico da UFAL/campus Arapiraca/UE Penedo

*davidfarias_14@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho, ainda em andamento, é uma parte do Projeto de Extensão intitulado “Metodologia Científica na Escola: trabalhando a leitura e escrita de textos acadêmicos e documentos oficiais”, tem como objetivo discutir o processo de escritura de textos acadêmicos e preparar os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Penedo/AL para a vida acadêmica. Dessa forma, a metodologia do trabalho se sustenta na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016), na medida em que se busca, em parceria com os professores da escola, descrever e analisar o processo de escritura de textos acadêmicos por alunos do Ensino Médio. A pesquisa se ancora nos trabalhos de Antunes (2003), Vieira e Costa Val (2005) e Galbraith (2013). Como resultado deste trabalho, são esperadas produções textuais acadêmicas adequadas a demanda universitária, fato esse que evidenciará o conhecimento adquirido pelas propostas de produção de texto trabalhadas durante a execução do Projeto de Extensão.

Palavras-chave: Produção de Textos; Educação regular; Letramento.

Apoio financeiro: Coordenação do Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas – ProCCAExt/UFAL, Edital 04/2018.

Introdução:

Ler e escrever proporcionam aptidões e práticas complexas. Como afirma Perissé, “Ao ler, ponho em ação os sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência. O problema, nos ambientes universitários, tem consequências profundas, dado que é no ensino superior que o jovem deve se aproximar de diversos textos. Dentro desse contexto e diante da forte ligação entre os jovens e a era digital, o projeto Metodologia Científica na Escola: trabalhando a leitura e escrita de textos acadêmicos e documentos oficiais procura propor meios para que o jovem, para além da sala de aula, continue a ser incentivado às práticas de leitura e produção textual. Esse espaço deve assim, apresentar e discutir os gêneros acadêmicos produzidos nas universidades, como por exemplo: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios, artigos científicos e monografias. Para isso, o trabalho será realizado através de propostas de atividades de leitura e interpretação de textos acadêmicos, bem como de produção desses textos, considerando aspectos específicos como coesão, coerência, ortografia, concordância, regência e sobre as regras e normas prescritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a escritura de trabalhos universitários.

A intenção desse trabalho é, sobretudo, fomentar a construção do conhecimento científico com esses estudantes e prepará-los para a vida acadêmica e profissional. O Presente projeto será desenvolvido em escolas públicas do município de Penedo-AL no ensino médio e justifica-se devido a leitura e escrita acadêmica serem mecanismos pouco trabalhados nas escolas públicas de Penedo, pois não há uma exigência explícita nos documentos que norteiam o Ensino Médio acerca desse tipo de conhecimento.

O impacto ao chegar às universidades é sentido rapidamente, principalmente quando se trata da pesquisa acadêmica que exige um perfil exploratório de temas no intuito de gerar novos conhecimentos. Para Paulo Freire (2001), não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Dessa maneira, é sabido que os saberes obtidos devem se aliar a curiosidade de buscar, investigar, a criação de condições, para que posteriormente o sujeito possa ter uma explicação crítica e embasada em estudos e comprovações.

Metodologia:

A metodologia do trabalho se sustenta na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), na medida em que se busca, em parceria com os professores da escola, descrever e analisar o processo de escritura de textos acadêmicos por alunos do Ensino Médio. A pesquisa

colaborativa compreende uma atividade compartilhada de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional docente, trata-se de atividade de pesquisa e formação.

Deste modo, a pesquisa colaborativa propicia condições para que os professores reflitam sobre suas ações no ambiente escolar e compreendam sua prática, a partir de uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Em síntese, Ibiapina considera a pesquisa colaborativa uma atividade de coprodução de saberes, formação, reflexão e desenvolvimento profissional, “realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Além disso, será realizada em três etapas:

- I) Elaboração de 10 propostas de atividades de produção textual de gêneros acadêmicos pré- selecionados;
- II) Aplicação dessas atividades em parceria com os professores da escola; e,
- III) Revisão desses textos.

Esse trabalho será realizado numa escola pública de Penedo/AL, numa turma do Ensino Médio.

Para finalizar, os textos produzidos e revisados por esses alunos irão compor o Manual Didático para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos contendo as propostas de produção de textos acadêmicos e das regras da ABNT para ser utilizado na escola posteriormente como fonte de referência e/ou como ponto de partida para outros trabalhos dessa natureza.

Resultados e Discussão:

O processo de escritura de um texto, de acordo com Antunes (2003), compreende passar por várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita, procedimentos que ajudam a explicar o grau de dificuldade comentado por Drummond.

No planejamento, o escrevente vislumbra o que vai ser escrito. Através de um roteiro, de uma lista de argumentos. Em resumo, o escrevente, ao planejar, organiza as ideias e inicia a escritura.

Seguindo as explicações de Antunes (2003), nessa primeira etapa, o sujeito é responsável por algumas atividades, tais como: ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.

Na segunda etapa, na escritura ou formulação do texto, propriamente dito, o sujeito coloca no papel o que foi planejado; realiza a tarefa motora de escrever; cuida para que todos os itens planejados sejam todos cumpridos; enfim, essa é uma meta intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.

A revisão é a etapa para o sujeito rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a clareza do que foi comunicado, avaliar a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura e da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.

Cada uma dessas três etapas cumpre uma função específica e essencial para garantir sentido e coerência ao texto.

Segundo Teixeira (2010) a produção acadêmica e o conhecimento científico exige a utilização de métodos, processos e técnicas especiais para análise, compreensão e intervenção na realidade. Assim, percebe-se que para o sujeito deve dividir a leitura em partes, sendo que não é ensino desta maneira, tornando o processo de produção textual complexo. Já sobre a escrita, Severino afirma que:

A fase de redação consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho. Guiando-se pelas exigências próprias da construção lógica, o autor redige o texto, confrontando as fichas de documentação, criando o texto redacional em que vão inserir-se.

Uma vez de posse do encadeamento lógico do pensamento, esse trabalho é apenas uma questão de comunicação literária. (SEVERINO, 2007, p. 84)

O autor citado acima destaca ainda que, é recomendável que a montagem do trabalho seja feita através de uma primeira redação de rascunho. Terminada a primeira composição, sua leitura completa permitirá uma revisão adequada do todo e a correção de possíveis falhas lógicas ou redacionais.

Ainda, de acordo com Vieira & Costa (2005), relata que as produções dos estudantes não são aleatórias, mas, ao contrário, indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam formulando, testando e reformulando continuamente hipóteses sobre a organização e o funcionamento do texto escrito. É necessário ressaltar que a ciência em construir um texto escrito é desenvolvida a partir do contato com a língua falada. Antes de escrever, as crianças têm que interagir oralmente com seus familiares, vizinhos e amigos, produzindo e compreendendo textos, na conversa de todo dia.

Por outro lado, Galbraith (2013) estabelece que uma questão muito importante seja como a produção de texto disposicionalmente orientada está relacionada com o pré-planejamento. Sendo assim, os sujeitos criam um esboço antes de produzir um texto, pois é utilizado como guia na produção textual, ou seja, é um plano mental feito antes de escrever. Dessa forma, eles não escrevem aleatoriamente o que vem na mente, antes de tudo passa por um processo de escrita intelectual.

Deste modo, vale salientar a importância dos professores e estudantes, através da prática de pesquisa, proporcionar a sociedade novos conhecimentos com o intuito de torná-la padrão na praxe do ensino superior e nas demais modalidades de ensino, principalmente no ensino médio, o que certamente mediará, significativamente, a vida do ingressante no ensino superior.

Conclusões:

Em vista dos argumentos apresentados, conclui-se que esse trabalho possa oferecer aos estudantes do Ensino Médio uma oportunidade para se preparar para a vida acadêmica e para os acadêmicos- extensionistas, convivência com a realidade social e a prática profissional. Com essa prática queremos estimular-los a escrever assim, vão expor seus pensamentos através de suas produções textuais.

Desta maneira, quanto antes a metodologia científica for inclusa no processo educativo dos sujeitos, pode se tornar até mais viável para o ingresso e permanência na academia. Uma vez que, de acordo com os autores citados, ela irá auxiliar sua vida de uma maneira geral.

Referências bibliográficas

GALBRAITH, David. **A escrita como descoberta**. Tradução de Julio Cesar Cavalcanti, Eduardo Calil e Janayna Santos. Universidade de Staffordshire, 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu Gonçalves. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C. B.; SILVA, M. L. M.; GENGHINI, L. A.; SOUZA, E. C. P.; MOREIRA, K. D.; SALES, M. B. **Manual de elaboração de projeto de pesquisa e de estruturação de trabalho de conclusão de curso**. Florianópolis: UFSC, 2017 MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**. 24 ed. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 2003.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico**. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

VIEIRA, Martha Lourenço e COSTA, Maria da Graça. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DE AQUECIMENTO SOLAR DE BAIXO CUSTO DE MAIOR EFICIÊNCIA

- Matheus Breno dos S. Moura^{1*}, Socorro Larissa de O. Silva², Augusto C. L. de Oliveira³
1. Estudante do curso técnico médio integrado em Eletroeletrônica – IFAL/campus Arapiraca
 2. Professor do curso técnico em Eletroeletrônica – IFAL/campus Arapiraca
- *matheusb.brenos@gmail.com

Resumo:

O uso da energia solar traz inúmeros benefícios tanto ambientais quanto econômicos para aqueles que optam pela sua instalação. Muitas são as tecnologias para a utilização da energia solar. Amplamente disponível, essa energia pode ser usada, de maneira geral, como fonte direta para energia elétrica ou como energia térmica. Os coletores solares, transformam a energia do sol em calor, aquecendo a água para o consumo. Dessa forma, esses sistemas têm-se mostrado como uma alternativa viável para a substituição de chuveiros elétricos, possibilitando a diminuição do consumo energético. Entretanto, falta investimento na pesquisa e produção de um meio mais viável da produção desses coletores solares, e a maneira mais simples é a utilização de materiais recicláveis. O projeto consiste no aperfeiçoamento de um sistema de aquecimento solar de baixo custo construído a partir de materiais recicláveis a fim de possibilitar um melhor desenvolvimento e desempenho do mesmo.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Energia; Economia.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Modalidade PIBITI.

Introdução:

Apesar de somente parte da radiação solar atingir a superfície terrestre, estima-se que a energia solar incidente sobre a superfície terrestre seja da ordem de 10 mil vezes maior em relação ao consumo energético mundial (CRESESB, 2000). O aproveitamento dessa enorme e inesgotável fonte de energia é hoje, sem sombra de dúvidas, uma das alternativas energéticas mais promissoras para se enfrentar as constantes crises energéticas pela qual passa a humanidade.

Uma das formas de aproveitamento da energia solar comumente utilizada é o aproveitamento térmico para aquecimento de fluidos por meio do uso de coletores ou concentradores solares para aquecimento de água em residências e comércios. Na maioria das vezes, esses coletores são construídos empregando materiais recicláveis e de baixo custo, o que permite maior acesso de pessoas a uma forma de energia alternativa.

Diante da hipótese da utilização de materiais alternativos para construção de coletores, ALENCAR e SAGLIETTI (1999) analisaram a eficiência de coletores solares padrão comumente encontrados e um modelo alternativo construído de telha de amianto. As avaliações foram feitas com circulação de água forçada, em dias não consecutivos e de boa insolação. Os autores encontraram médias de eficiência de 62,46% para o coletor padrão e de 53,39% para o coletor alternativo. Isso demonstra claramente que é possível a construção de coletores solares a partir de diferentes materiais, permitindo a redução de custo e ao mesmo tempo, adequando esses equipamentos a diferentes formas de construções.

O aquecimento via solar direta tem papel relevante, porque pode substituir, em parte, a inconveniente carga representada pelos chuveiros elétricos, cujo consumo é estimado em mais de 2% do total nacional (LEITE, 1997). Assim, torna-se necessário a busca por soluções de fontes energéticas acessíveis às classes sociais mais carentes. Nesse contexto, os coletores solares são uma importante alternativa para geração de energia.

Entretanto, são poucos os trabalhos já realizados que mostram o real potencial dos coletores em proporcionar redução do consumo de energia, sobretudo, em pequenas propriedades. Portanto, este trabalho visa o início de uma maior exploração desse recurso, ao qual não está sendo dada a devida atenção em nosso país devido reserva de outros recursos renováveis ou até mesmo a preferência pela utilização de outras fontes não renováveis e poluentes como petróleo, gás e etc.

Metodologia:

A partir de projetos já existentes, foi estudado outro sistema de aquecimento solar de baixo custo. O estudo seguiu dentre outros trabalhos o Manual de Manufatura e Instalação Experimental do ASBC (Aquecedor Solar de Baixo Custo), como também o trabalho “Apresentação do projeto Aquecedor Solar – integrando desenvolvimento sustentável e qualidade de vida”, apresentado no 4º Encontro de Engenharia e Tecnologia dos Campos Gerais, que visou “apresentar o projeto de um aquecedor solar integrando o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida”.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas para o melhor entendimento sobre o funcionamento dos coletores e da energia solar. Após o processo de análise, aconteceram os testes de funcionamento do sistema proposto para saber quanto de energia térmica pode ser gerada. Após os testes de funcionamento, foram feitas comparações do sistema de baixo custo proposto com outros sistemas convencionais, comparando-se as funcionalidades e as viabilidades econômicas.

Após as realizações desses testes e comparações, foi possível constatar algumas falhas. Diante disso, a fim de melhorar a exatidão dos registros das temperaturas, esse processo foi automatizado e os testes estão sendo retificados.

Resultados e Discussão:

Cumprindo o que foi proposto no cronograma inicial, foi construído e testado um coletor solar de baixo custo a partir de materiais recicláveis. Para isso, inicialmente, foram realizados experimentos e obtidos os resultados dos melhores materiais para a construção do coletor e isolamento do reservatório térmico. Os experimentos consistiram na medição da temperatura da água em determinados “sistemas” formados por diferentes materiais em diferentes horários para analisar a variação e conservação da temperatura.

Após os experimentos, concluímos que o sistema composto pela latinha preta dentro da garrafa pet apresentou maior eficiência, sendo assim definimos esses materiais para a construção da placa coletora do protótipo. Outra conclusão que também foi tomada a partir dos experimentos, foi em relação aos materiais para construção e isolamento do reservatório térmico do protótipo. Logo, os materiais que formarão o reservatório térmico serão os seguintes: Tambor de PVC, papelão e papel alumínio.

A partir dos resultados dos experimentos, a coleta dos materiais definidos para a construção do coletor solar foi realizada com o auxílio dos alunos e servidores do IFAL - Campus Arapiraca e, a partir disso, foi possível realizar a construção do coletor solar tomando como referência modelos já existentes como o Manual de Manufatura e Instalação Experimental do ASBC (Aquecedor Solar de Baixo Custo), como também o trabalho “Apresentação do projeto Aquecedor Solar – integrando desenvolvimento sustentável e qualidade de vida”, apresentado no 4º Encontro de Engenharia e Tecnologia dos Campos Gerais. Posteriormente, após a construção do sistema, foram realizados os testes de funcionamento que consistiam em, com um auxílio de um termômetro, aferir a temperatura da água presente dentro do sistema em determinados horários em exposição à radiação solar.

Para obter dados mais precisos, a temperatura da água no interior do reservatório foi verificada a cada 30 minutos, registrada e comparada com a temperatura ambiente.

Após as medições realizadas, foi construído um modelo de coletor solar tendo como base um modelo já existente. Após a construção do mesmo, foram realizadas medições a fim de comparar o comportamento do modelo já existente e o modelo em estudo.

Posteriormente, a fim de obter maior precisão durante os testes e comparações, foi desenvolvido um programa para medir as temperaturas de forma automática com a utilização de sensores. Para isso, foi necessário utilizar um Arduino uno R3, 2 sensores de temperatura DS18B20 em formato de sonda, resistores e uma placa protoboard. O Arduino obedece aos comandos de um programa em linguagem c, onde foi definido que a temperatura de cada sensor deve registrar a temperatura a cada 30 minutos. Os testes e comparações encontram-se em andamento, entretanto, já é possível perceber os resultados e a eficiência do sistema em estudo.

Conclusões:

A partir dos resultados obtidos a partir da metodologia mencionada, foi possível concluir que a água dentro do sistema apresenta temperaturas maiores quando comparadas a temperatura ambiente e, além disso, a temperatura final registrada é sempre maior que a temperatura inicial. Desse modo, o sistema proposto estudado possui viabilidades no campo



térmico, de materiais e econômico uma vez que seu custo de fabricação fica bem abaixo em relação aos coletores convencionais comercialmente disponíveis.

O reservatório térmico proposto é viável em relação ao seu baixo custo, porém apresenta perda térmica maior que os reservatórios convencionais disponíveis no mercado, o que acaba prejudicando o desempenho do coletor solar. Desse modo, o reservatório térmico precisa de maior estudo que está em andamento a fim de otimizar o desempenho energético do sistema.

Referências bibliográficas

ALENCAR, F.; SAGLETTI, J. R. C. **Análise de Viabilidade de uma Telha Coletora de Energia Solar de Cimento Amianto**. Revista Energia na Agricultura. UNESP - Bauru/SP Vol.14, n.2, 11p.1999.

ANEEL – **Agência Nacional de Energia Elétrica**. Atlas da Energia Elétrica do Brasil.3. ed.2009. Disponível em <http://www.aneel.gov.br/arquivos/pdf/atlas_par2_cap4.pdf> Acesso em: 24 maio 2017.

BEZERRA, A. M. Disponível em: Energias Renováveis Aonde Vamos. 2004. **Você Sabe Como Funciona Um Aquecedor Solar De Água?** <http://www.aondevamos.eng.br/textos/texto04.htm>.

CRESESB - Centro de Referência para Energia Solar e Eólica Sérgio de Salvo Brito. ANO V, Nº 6. Setembro – 2000. HERGE-VIGIAL, J.L.; SUAREZ, R. **Analysis of a plastic solar collector**. Energy Convers. Mgmt, v.31, nº 3, p.243-54, 1991. LEITE, A.D. A energia do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. 450p.

DIESTMANN, Gustavo. **Energia Solar: uma comparação de tecnologias**. Porto Alegre, UFRGS. 2009. Projeto de diplomação. (Graduação em Engenharia Elétrica).

LIMA, J. B. A. **Otimização de sistema de aquecimento solar de água em edificações residenciais unifamiliares utilizando o programa TRNSYS**. São Paulo, USP. 123p. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil).

MARTINS, F.R.; PEREIRA, E.B.; ECHER, M.P.S. **Levantamento dos recursos de energia solar no Brasil com o emprego de satélite geostacionário - o Projeto Swera**. Rev. Bras. Ensino Fís. v.26 n.2 São Paulo, 2004.

PENEREIRO, Júlio César; MELO Liliâne Pimenta; CORADI, Thiago Bilatto. **Construção de um aquecedor solar de baixo custo sem cobertura: análise experimental da eficiência térmica para vários ensaios**. 2010. Disponível em: <http://perseu.unignnet.com.br/facet/RevistaFaCET_Junho2010.pdf> Acesso em: 14 JUNHO 2017.

PEREIRA, J.T.V; FANTINELLI, J.T. **Tecnologia Solar de Baixo Custo para Aquecimento de Água na Habitação de Interesse Social**. In: IV Congresso Brasileiro De Energia, Maio 2002, Rio de Janeiro. Anais das Soluções para a Energia do Brasil. v.4, p.1545-1552. 2002.

PROCEL. **“Pesquisa de posse de equipamentos e hábitos de uso: ano base 2005”**. PROCEL-ELETROBRAS, Disponível em: Acesso em: 14 JUNHO 2017.

SANGUINETTO, E. C. **Energia Solar Fototérmica e Manufatura de Coletor de Baixo Custo**. Oficina Experimental. Santo André, SP. 2002.

SIMONETTI, Talita Moro; THEODORO, Adriane S. A. **Aquecedor Solar – integrando desenvolvimento sustentável e qualidade de vida**. Encontro de Engenharia e Tecnologia dos Campos Gerais: Ponta Grossa, PR, 2008.

**EXAMES ESPECIAIS EM COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO**

Rejane Vasconcelos Pereira da Silva^{1*}, Rosilania Macedo da Silva²

1. Professora da SEMED/Maceió(AL)

2. Mestre em Educação pela UA. SEMED/Maceió(AL)

*rosilaniamacedo@hotmail.com

Resumo:

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o curso de especialização de Inspeção Educacional, realizada no Centro Universitário Tiradentes/AL (UNIT). Tem objetivo identificar componentes curriculares recorrentes nos exames especiais, realizados no Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA) – Maceió/AL, no ano de 2015. Utilizando a abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolveu através da metodologia científica bibliográfica, documental e estudo de um caso, trazendo para a sociedade a reflexão acerca das carências da oferta de componentes curriculares e de professores.

Palavras-chave: Carência de componentes; Políticas públicas; Qualidade do ensino.

Introdução:

Acredita-se que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, dentre as principais políticas públicas aprovadas no Congresso está a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, complementada por um conjunto de leis, de decretos, dentre outros (SAVIANI, 1998). O artigo 26 da LDBEN preceitua que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. No artigo, 37 que trata do ensino médio, a Lei volta a tratar sobre currículos e componentes curriculares. Sabe-se que as Diretrizes Curriculares³ definem os componentes e conteúdos obrigatórios a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras. Sabe-se também que por razões diversas esse direito não é garantido a muitos alunos. É notória a carência de professor das exatas, como é notório a falta de concurso público para professores de todas as áreas. Sistemas de ensino, como o sistema de Alagoas, através do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE), oriundo da Câmara da Educação Básica (CEB), encontram saídas para resolver o problema, pensando na situação do aluno que por ventura tenham sido aprovados em seleções públicas ou necessitam de certificação para outros fins. A Solução é denominada de exames supletivos em caráter especial, regulamentada pela Resolução 18/2002, que “Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Em princípio, nasceu com fins de resolver a vida escolar do aluno da EJA que se submetiam aos exames supletivos, assim preceitua o artigo 18 da resolução:

I - Candidatos aprovados em exame vestibular para ingresso em Curso Superior que não lograram aprovação em disciplina(s) do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio;

II - Candidatos aprovados em concurso para admissão em cargos públicos ou aprovados em seleção pública para empregos com necessidades de comprovar conclusão em Ensino Fundamental e em Ensino Médio que apresentem pendência em disciplina(s) para conclusão dessas etapas de ensino.

Parágrafo único - Em qualquer das hipóteses de que se trata o "caput" deste artigo, os candidatos deverão comprovar os requisitos para prestação de Exames Supletivos, inclusive no que se refere às idades mínimas exigidas.

³ À época deste estudo, a Lei 13.417 não havia sido promulgada e a Base Nacional Comum Curricular estava em discussão.

No entanto, diante de tantas carências de componentes curriculares nos históricos escolares por razões diversas, a Resolução 18, passou a servir também para resolver os casos dos alunos da dita formação regular. Isto ocorreu com a chancela do CEE/CEB, que junto à Secretaria Estadual de Educação/AL, criou-se documento de Procedimento Para a Regularização de vida Escola, onde constam 9 procedimentos dentro dos maiores problemas da educação pública e privada Alagoana que, vão além das carências acima relatadas, compreendendo, entre outros, anos letivos sem a oferta total de carga horária exigida e escolas sem autorização para funcionamento. Criou-se assim os exames especiais.

Assim observando caso a caso, os alunos são encaminhados pelos inspetores educacionais ou com a intervenção do CEE, aos Centros Educacionais de Jovens e a Adultos definidos pela Resolução como os responsáveis pelos exames: REMI, em Arapiraca ou Paulo Freire, em Maceió.

Nesse contexto surgiu a necessidade de pesquisar quais os componentes curriculares mais recorrentes nos exames especiais aplicados no CEJA de Maceió/AL. Assim o objetivo desse artigo, é identificar os componentes curriculares, mais recorrentes na procura para realização dos “exames especiais”, aplicados no CEJA Maceió/AL no ano de 2015.

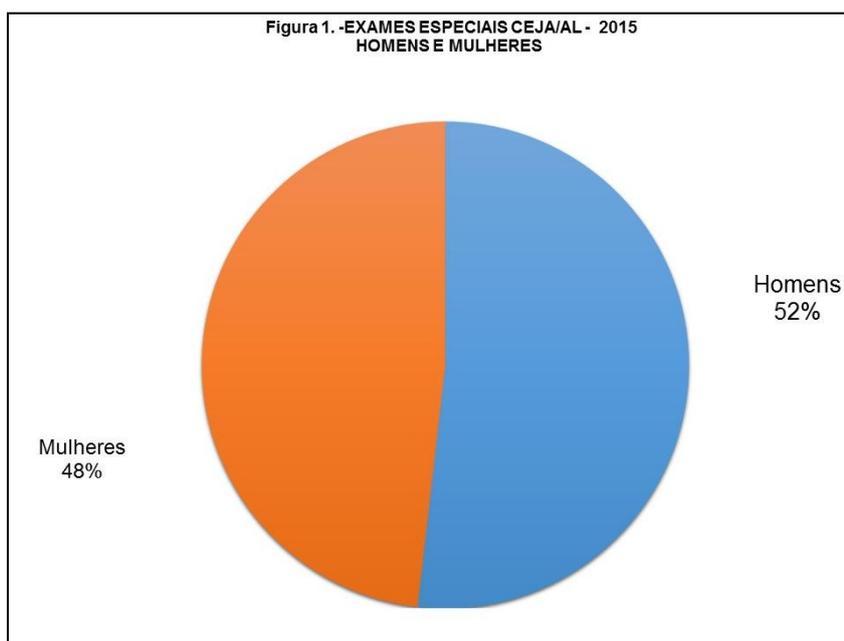
Metodologia:

A pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” e que a finalidade da pesquisa é descobrir respostas para as questões levantadas por meio de métodos científicos. (MARCONI E LAKATOS, 2007, p. 15)

Desta maneira para atingir o objetivo e resolver a nossa inquietação, realizou-se levantamento das informações sobre os componentes curriculares mais recorrentes ofertados no CEJA, nas atas finais anuais dos resultados dos exames especiais, no ano de 2015. Durante a coleta de dados, seguiu-se o cuidado de obedecer a ordem alfabética, na oportunidade também considerou-se importante deter o olhar para o gênero do público dos exames especiais. A análise dos dados ocorreu a partir da interpretação qualitativa (AMADO, 2009), no ano de 2016.

Resultados e Discussão:

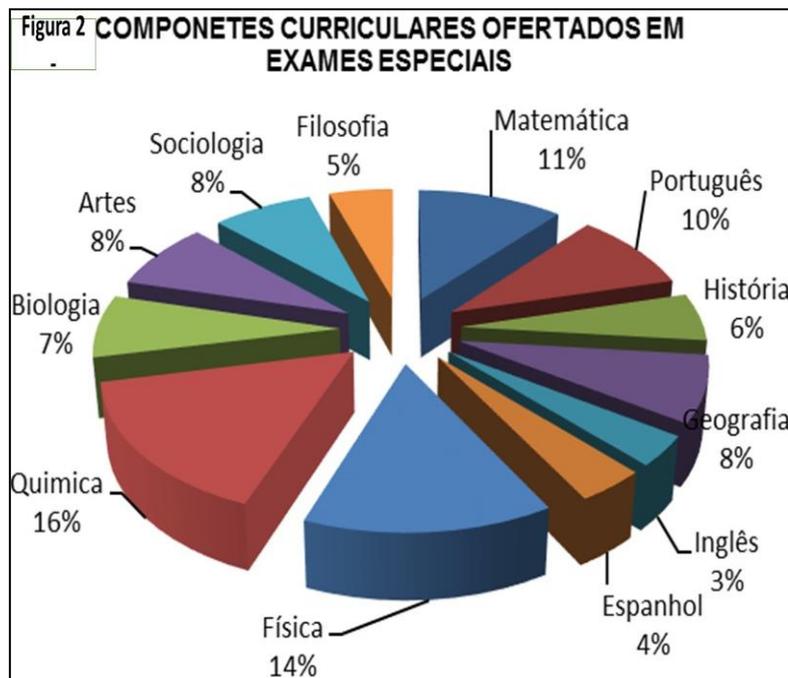
Os dados analisados revelaram que no ano de 2015, 257 alunos fizeram exames especiais, deste montante, 52% do sexo masculino e 48% sexo feminino (figura1), apresentando pequeno percentual de um gênero para o outro.



(Fonte: as autoras)

Quanto aos componentes curriculares ofertados através dos exames especiais pelo CEJA Paulo Freire para corrigir carência de resultados na escola dita normal, se notou que todos da base comum foram requisitados (Figura 2), deflagrando uma grande deficiência das escolas alagoanas, desrespeitando o direito do aluno estudar toda a base comum nacional durante o período normal do curso de ensino médio.

É importante perceber que os componentes curriculares mais recorrentes são os da área das exatas. Respectivamente Química (16%), Física (14%) e Matemática (11%), confirmando-se o que é de conhecimento de todos, quanto a carência deles nas unidades de ensino. A nossa surpresa está nos 10% do componente curricular Língua portuguesa, pois não se discute a carência. Pelo que se nota, é mais uma área carente nas escolas públicas alagoanas.



(Fonte: autoras)

Com base nesses dados, fica evidente que há a necessidade de investimento para a melhoria dos estudos do ensino médio, na modalidade regular. Os exames especiais parecem representar um caminho mais rápido para resolver o problema instalado. No entanto, não o podemos ter como um ato normal, pois cada aluno que é encaminhado para os tais exames, deflagra-se a falta de compromisso e políticas pública e para a educação alagoana.

Conclusões:

Abriu-se então o debate sobre os exames especiais para além dos setores burocráticos. À sociedade, foi demonstrado como o sistema de ensino alagoano resolve problemas de falta de oferta de componentes curriculares. Segundo Paulo Freire (1989), a sociedade multicultural, é uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural. Enfim, a educação escolar através do processo de ensino-aprendizagem, torna-se espaço privilegiado de confronto entre a cultura científica, a cultura da mídia e a cultura popular, na busca da construção de novos saberes. Para muitos alunos do ensino médio no estado de Alagoas, esses privilégios estão sendo negados.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação de Alagoas/CEB. Resolução nº 18 de 21/05/2002. **Que trata da educação de Jovens e adultos.** 2002



ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação de Alagoas/CEB. **Procedimento para a regularização de vida escolar** 2002.

AMADO, J. (2009). **Introdução à investigação qualitativa em Educação** (provas de agregações na Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra: Coimbra, 53-96

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03 de 26/06/1998. **Institui as DCN para o Ensino Médio**. 1998

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, Gabinete Civil, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, 27ª ed. São Paulo, ed. Cortez, 1989.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**: São Paulo, Autores Associados, 1998.



IMPLANTAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ÁREAS VERDES NO PERÍMETRO URBANO MURICIENSE

Joentino F. Moreira ^{1*}, Natalia F. de Barros ², Nataniel D. B. Filho ³

1. Orientador e professor do curso técnico integrado em agroecologia – IFAL/campus Murici

2. Estudante do curso técnico integrado em agroecologia – IFAL/campus Murici

3. Professor do ensino médio integral integrado em Marketing – Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros

*joentinfo@gmail.com

Resumo:

O projeto em questão tem como principal função debater nos espaços públicos a importância da existência de áreas verdes no perímetro urbano da cidade de Murici, a qual é situada na zona da mata alagoana, a qual dispõe de uma das maiores proporções de mata nativa em plena conservação. É a partir de tais informações que percebemos a relevância de se ter tais mecanismos na cidade, isso faz com que haja a necessidade de conservar tais áreas as quais são úteis a população devido as suas funcionalidades, que vão desde a questão do sombreamento, melhora a qualidade do ar que respiramos, regula a umidade, temperatura e torna a paisagem visivelmente mais bela. O projeto em questão visa trazer a comunidade o debate sobre a importância do tema, bem como da interferência do homem sobre as mudanças climáticas e/ou elevação da temperatura atmosférica nos centros urbanos e propor uma alternativa para sanar tal situação.

Palavras-chave: Meio ambiente; Agroecologia; Educação.

Introdução:

Observamos que nossa sociedade tem como um grande desafio para as futuras gerações é garantir condições de desenvolvimento urbano, sem deixar de lado aspectos tão importantes que se ligam aos fatores que remete a qualidade. Mas essa tarefa se torna cada vez mais desafiadora, por conta do crescimento e/ou desenvolvimento das cidades que influencia diretamente em projetos arquitetônicos cada vez mais grandiosos, os quais estão em consonância com a dinâmica desenvolvimentista das cidades. Isso se reflete em muitos elementos que observamos em nosso cotidiano. Tal realidade não poderia ser diferente em nosso município que comporta com várias áreas abertas de convívio público que nem sempre dispõem de lugares arborizados, que seriam bastante úteis para quem transita e busca um alento para a elevação de temperatura que se acentua.

Um exemplo bem prático desta realidade é compreendido nos conjuntos Pedro Tenório Raposo e Olavo Calheiros, situados no perímetro urbano, os quais foram entregues recentemente aos seus moradores, com praças, áreas de lazer, mas que poderiam ser mais bem utilizados se contasse com espaços arborizados, que melhoraria a dinâmica do espaço, se tornaria esteticamente mais agradável, favorecia a qualidade do clima, do ar respirado, favoreceria ao sombreamento em dias de calor, realizaria equilíbrio térmico e melhorando as condições da localidade onde os moradores transitam.

É nessa perspectiva que o IFAL Campus Murici busca estudar nesse projeto é justamente utilizar de modo prático os espaços destinados para a implantação de áreas verdes, através do trabalho de conscientização dos alunos de escolas situadas nos referidos conjuntos e nas demais que estão na cidade, pois essa proposta deve servir como nortear mais ações no centro do município, para realizar melhorias graduais no convívio urbano, promovendo esclarecimentos, mudança de perspectiva da população e trazendo a tona os conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos no curso de agroecologia.

Metodologia:

O projeto atua através de palestras expositivas que serão desenvolvidas dentro do ambiente escolar, utilizando recursos audiovisuais, o qual permite que melhores resultados sejam atingidos. Essas atividades sempre estarão sob orientação dos professores das escolas onde o mesmo será aplicado, bem como do corpo pedagógico para estimular a participação dos alunos, havendo a troca de informações.

A linguagem das palestras expositivas sempre adaptadas a faixa etária e nível de escolaridade de cada série, garantindo assim um bom desenvolvimento das atividades, havendo a exposição de conteúdo sempre ligado ao seu cotidiano e distribuição de material que fora cedido pelos órgãos parceiros, para melhorar ainda mais o aprendizado

Sempre quando houver necessidade as palestras contarão com a presença de profissionais da área do meio ambiente, para que certas dúvidas que possam ocorrer sejam esclarecidas, isso será fundamental para garantir que os envolvidos possam interagir amplamente, conhecer mecanismos que são úteis para as questões sobre mudanças climáticas, a importância do homem nesse processo, suas interferências positivas e negativas para promover conscientização entre as partes.

A presença de profissionais da área e/ou correlatas à mesma em algumas palestras é de suma importância para garantir melhor compreensão dos envolvidos, isso vai garantir que o *feedback* possa ocorrer com maior tranquilidade.

Promover um evento na cidade voltado para a temática da área, tal como uma ação de plantio de mudas, ou recomposição de área degradada será de grande importância, pois irá trabalhar com o tema para diversos públicos, não apenas a comunidade escolar, mas o público em geral, podendo expandir-se para outras localidades.

Resultados e Discussão:

Como proposta de execução, o projeto visa trazer o tema para a comunidade escolar, escolhemos a Escola Municipal de Educação Básica Professor Aurino Maciel, que é situada no Conjunto Pedro Tenório Raposo. Por ela ter sido construída durante a Campanha da reconstrução após as enchentes de 2010, nos sentimos na necessidade de levar para eles nossos conhecimentos em Agroecologia, debatendo a importância do plantio de árvores, pois aquele estabelecimento é edificado com placas de concreto, gerando muito calor para a comunidade escolar, atendemos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, totalizando 710 alunos. Contemplamos também os pais dos mesmos, chegando a abranger cerca de 161 deles, além de impactar professores coordenadores, direção e demais funcionários para mostrar a relevância do tema dentro do ambiente escolar como forma de estimular o debate sobre esse assunto nas demais esferas sociais. Na última atividade o foco é o plantio de árvores nativas da região nos espaços livres do estabelecimento de ensino, onde utilizamos cerca de 30 mudas nativas da região, para interferir positivamente na melhoria do clima daquele ambiente, além de proporcionar áreas de conforto, lazer e atividades externas para dinamizar as relações de ensino-aprendizagem, garantindo assim maior efetividade da comunidade escolar nas ações do projeto, onde os alunos e alunas foram protagonistas das ações de plantio que movimentou escola. A temática abordada torna-se relevante para ser analisada sobre outras perspectivas, pois está diretamente ligada ao cotidiano daqueles moradores que necessitam de áreas de convívio urbano, de sombra natural e a localidade padece de áreas verdes úteis para o lazer e/ou descanso deles.

Conclusões:

As atividades foram bem assimiladas pela comunidade escolar, atuando como atividade paralela ao projeto do Instituto Lagoa Viva que também desenvolve atividades na escola na área de meio ambiente. Trazer para este ambiente uma perspectiva diferenciada de transmissão de conhecimento através de recursos audiovisuais gerou grandes interações por partes dos alunos, pois as palestras expositivas tiveram linguagens e vídeos educativos adaptados à faixa etária dos alunos, servindo também para ser debatidos dentro e fora da escola. Tais conteúdos foram utilizados pelos professores como forma de sintetizar aquilo que fora exibido, dinamizando assim as aulas. A estratégia de plantio de árvores tem como fundamento ensinar aos alunos técnicas de plantio, cuidados e conservação de espaços que posteriormente serão muito bem utilizados por eles a medida que as espécies for desenvolvendo. A palestra com pais surge como uma estratégia de estimular a transmissão de conhecimento, esclarecendo aos mesmos quais as propostas do projeto e participação da comunidade escolar neste processo.

Referências bibliográficas

ASSIS, José Santino de. **Biogeografia e Conservação da Biodiversidade – Projeções para Alagoas**. Maceió. 2000. 200p.



CAPOBIANCO, J. P. (org.) **Dossiê Mata Atlântica: projeto monitoramento participativo da Mata Atlântica.** RMA/ISA/SNE. Brasília, 2001. 15p.

MENEZES, A. F. CAVALCANTE, A. T. AUTO, P. C. C. **A Reserva de Biosfera de mata Atlântica no Estado de Alagoas. Caderno da reserva de biosfera da Mata Atlântica:** Série Estados e Regiões da RBMA, São Paulo: Conselho nacional da RBMA, 2004. 56p.

OLIVEIRA, M.; GRILLO, A. & TABARELLI, M. 2005. **Caracterização da flora dos remanescentes da Usina Serra Grande, Alagoas.** Relatório Técnico do CEPAN. Recife-PE



INTEGRAÇÃO ESPAÇOS FORMAL E NÃO FORMAL COM USO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Michele Gomes de Souza^{1*}, Jackson Fabricio dos Santos Vilela^{2*}

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

*michele.souza@icbs.ufal.br

Resumo:

O referente trabalho foi realizado no espaço não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar de educação, em integração ao ambiente formal resumido em sala de aula, com a finalidade de trazer aos estudantes do ensino básico o conhecimento científico de forma didática, a partir do uso de jogos didáticos voltados majoritariamente aos modelos de zoologia encontrados na Usina Ciência, extensão da Universidade Federal de Alagoas Campus AC Simões. Os jogos “Biologia na ponta da língua” e “quem é o bicho?”. Possuem o objetivo instigar o pensamento lógico dos estudantes e resgatar dos mesmos um conhecimento prévio obtido em sala de aula sobre os assuntos de zoologia e biologia geral.

Palavras-chave: Espaço formal; Espaço não-formal; Didática.

Introdução:

A educação, enquanto forma de ensino-aprendizagem, é adquirida ao longo da vida dos cidadãos e, segundo alguns autores, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. Assim, a educação não-formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido.

Os museus e centros de ciências estimulam a curiosidade dos visitantes. Esses espaços oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado. É importante, no entanto, uma análise mais profunda desses espaços e dos conteúdos neles presentes para um melhor aproveitamento escolar.

O objetivo da educação, de acordo com Libâneo, é (1994, p.17, apud BIESDORF, 2011 p.2) “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. A educação, seja ela formal ou informal, busca repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade.

Metodologia:

Primeiramente foi feito o mapeamento e escolha dos modelos de zoologia encontrados no espaço não formal (Usina Ciência). Os roteiros foram desenvolvidos para mediação voltada ao ensino médio a partir de jogos didáticos que fossem autoexplicativos e não necessitassem de uma aula prévia, uma vez que o tempo estipulado para a mediação é de 30 minutos para cada roteiro. O primeiro jogo teve o nome de “quem é esse bicho?”. E baseia-se em cartões com uma imagem, nome e informações sobre diversos animais (alguns deles encontrados em resina na UC). A turma foi dividida em dois grupos que alternaram entre representantes, os quais desenharam os animais dos cartões sorteados na hora aleatoriamente. Cada cartão possui quatro dicas, variando entre 40 e 10 pontos a depender do nível de dificuldade da dica e cada grupo deve adivinhar qual o animal levando em consideração o desenho do representante e a dica contida no cartão.

Dicas:

- 1) Faz parte dos Annelida (40pts)
- 2) Possui o corpo segmentado (30pts)
- 3) Contribui para adubação do solo (20pts)
- 4) Serve de isca para pescadores (10pts)

Minhoca



Imagem 1: Exemplo de cartão.

O segundo jogo aplicado é chamado “Biologia na ponta da língua” e se trata de um quiz de perguntas e respostas acerca de conhecimentos gerais na área de biologia. A turma foi dividida, novamente em dois grupos que escolheram no par ou ímpar quem começaria respondendo as perguntas que também foram sorteadas na hora. O objetivo do jogo é relembrar o conhecimento previamente adquirido em sala de aula e trazer algumas informações para os alunos incentivando que os mesmos tenham curiosidade acerca dos temas abordados e façam perguntas. É interessante que seja fornecido ao fim de cada jogo um “prêmio” para o grupo vencedor, como troféus simbólicos de origami ou outra coisa que o espaço não formal tenha como prover.



Imagem 2: exemplo de cartão com pergunta.

Resultados e Discussão:

Os roteiros produzidos para mediação com uso de jogos didáticos, tanto dos modelos de zoologia quanto o jogo sobre conhecimentos gerais na área de biologia, provaram ser efetivos para auxiliar no aprendizado dos alunos de maneira didática e descontraída e podem ser facilmente aplicados para resgatar o conhecimento dos alunos para os assuntos explicados em sala de aula, porém aplicados em um ambiente diferente.

Após a aplicação do jogo didático na Usina Ciência foi aplicado um questionário (imagem 3 abaixo) para avaliação acerca da mediação do dia 25 de maio para uma turma do terceiro ano do ensino médio totalizando 26 respostas dos presentes. Os resultados do mesmo encontram-se representados no gráfico 1 abaixo:

QUESTIONÁRIO

- 1) O que você achou do jogo aplicado?
() BOM () REGULAR () RUIM
- 2) Você conseguiu aprender com o jogo?
() SIM () NÃO
- 3) Você sentiu como se estivesse em uma sala de aula?
() SIM () NÃO
- 4) Você se divertiu com o jogo?
() SIM () NÃO
- 5) Você gostaria de voltar à usina?
() SIM () NÃO
- 6) Sugestões:

Imagem 3: questionário.

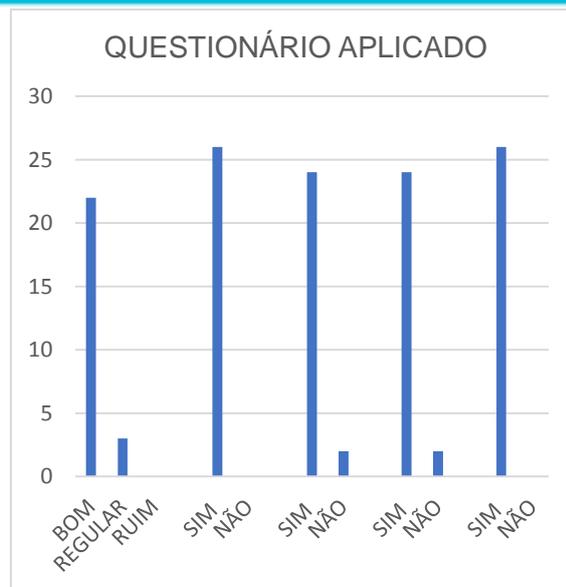


Gráfico 1: questionário aplicado.

Os resultados comprovam a importância da integração entre os espaços formal e não formal como ferramenta para o aprendizado desses mesmos alunos, tanto a interação com a turma que ocorreu no dia da mediação quanto às respostas fornecidas pelos alunos anonimamente em forma de questionário foram satisfatórias. Entre as sugestões dos alunos destacou-se: “*Que voltemos mais vezes ou que vocês vão nos visitar*”.

Conclusões:

Os espaços não formais de aprendizado possuem grande importância e a tendência é que as escolas os utilizem cada vez mais como uma técnica de aprendizado. É importante que nesse espaço esse aprendizado seja dado de maneira diferente ao que os alunos estão acostumados em sala de aula. A mediação da Usina Ciência no setor de biologia é conhecida como “show da biologia”, a criação de roteiros para os modelos e a utilização de jogos didáticos traz o show à tona, uma vez que os alunos se sentem parte da mediação e aprendem fazendo algo divertido. Como foi sugerido no produto deste trabalho, é de suma importância que a biologia, como o estudo da vida, possa se mostrar aos alunos nesse espaço não formal como é o caso da usina ciência.

Referências bibliográficas

BIESDORF, Rosane. **O papel da educação formal e informal: Educação na escola e na sociedade.** Itinerarius Reflectionis, vol. 1 n.10, 2011.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia & DIAS Monique. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências.** Cienc. Cult. vol.57 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2005.

Acesso em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400014>



JOGO DIDÁTICO "DOMINÓ DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS OXIGENADAS" COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE QUÍMICA ORGÂNICA

Shirley Maclaine Gois de Souza^{1*}, Rosanne Pinto de Albuquerque Melo², Tasso Gabriel Coelho Montenegro³

1. Estudante de Química - Instituto Federal de Sergipe/campus Aracaju

2. Professores do Instituto Federal de Sergipe/campus Aracaju

3. Professores do Instituto Federal de Sergipe/campus Aracaju

*shi_goes@yahoo.com.br

Resumo:

Os jogos didáticos estão sendo cada vez mais úteis e de grande valia para o ensino-aprendizagem dentro das salas de aula. Neste trabalho serão discutidas as etapas do projeto, a sua produção, aplicação e avaliação do jogo "Dominó das Funções Oxigenadas". O mesmo tem como propósito auxiliar no ensino da Química, mais especificamente no conteúdo das Funções Oxigenadas. A função principal educativa que o jogo possui pode ser observada claramente durante a sua aplicação, na qual é verificada não somente a diversão, mas também o conhecimento que os alunos adquiriram diante da realização deste. É possível comprovar que o lúdico não é apenas uma forma de entendimento para o aluno, mas que esse tipo de metodologia também contribui para o enriquecimento intelectual do discente.

Palavras-chave: Jogo didático; Química; Funções Oxigenadas.

Introdução:

"O brincar está sendo cada vez mais utilizado na educação, construindo-se como uma peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento." (SANTOS, 1999, p.115).

Partindo desse princípio, os jogos didáticos aparecem para contribuir ainda mais no ensino-aprendizagem de alunos, sejam eles do ensino básico ou do ensino médio. Tem-se como casos de atividades jogos didáticos, experimentos e associações do conteúdo com o cotidiano. Em relação às atividades aplicadas no ensino médio, principalmente quando se trata das disciplinas que envolvem ciências da natureza, como Química, estes têm importante papel, pois os alunos passam a ver o conteúdo com outros olhos, já que saem do abstrato para o concreto, ou seja, traz a química para a sua "devida realidade".

De acordo com Kishimoto (1998), o jogo educativo possui duas funções que devem estar em constante equilíbrio. Uma delas diz respeito à função lúdica, que está ligada à diversão e ao prazer. A outra, à função educativa, que objetiva a ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Consequentemente, deve haver um equilíbrio dinâmico relacionado ao jogo didático, já que o mesmo traz consigo não só o sentimento de prazer, de bem-estar, mas também a pretensão de ajudar na compreensão do conteúdo, ampliando ainda mais o seu conhecimento adquirido diante do assunto abordado.

No momento em que o aluno encara o jogo como uma brincadeira, aprende o conteúdo sem perceber. No entanto, o jogo não deve ser utilizado ao acaso, mas visto como uma das atividades dentro de uma sequência definida de aprendizagens e um meio a ser usado para se alcançar determinados objetivos educacionais (SOUZA e SILVA, 2012, p.107).

Assim, esse tipo de metodologia tem como principal objetivo, auxiliar o educando, de forma prazerosa, a identificar e visualizar mais facilmente o conteúdo ministrado pelo professor.

Metodologia:

O trabalho intitulado “Jogo Didático Dominó das Funções Orgânicas como ferramenta pedagógica para o processo de ensino aprendizagem de química orgânica” foi desenvolvido dentre uma das etapas da disciplina de “Estágio Supervisionado I”, oferecida a discentes do 6º período do curso de Licenciatura em Química do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologias de Sergipe/ Campus Aracaju. A disciplina em si visa a integração do licenciando em seu futuro ambiente de trabalho, isso para que o mesmo possa vivenciar na prática a realidade que existe dentro da sala de aula. No Estágio Supervisionado I, o futuro educador tem acesso às etapas de observação, análise e intervenção, além de ser apresentado a metodologias de ensino que permitem um maior entendimento da dinâmica escolar e da aprendizagem da docência, seja diante das dificuldades, ou no auxílio para melhor compreensão e mediação na construção do conhecimento do aluno.

Diante do que foi observado na primeira etapa do estágio (observação), no que diz respeito à execução e planejamento do jogo didático, o mesmo foi elaborado mediante:

- Pesquisa bibliográfica (artigos, teses, etc., visando a importância da aplicação de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem);
- Apresentação das concepções do jogo para a turma de graduandos da disciplina Estágio Supervisionado I, tendo em vista a troca de ideias para elaboração ou até mesmo sugestões para o jogo;
- Elaboração das peças do jogo;
- Aplicação do jogo em uma turma do 3º ano do IFS (Instituto Federal de Sergipe), onde constam 24 alunos, no turno matutino;
- Avaliação do jogo por meio de questionário de satisfação, o qual continha quatro questões distintas.

O jogo foi produzido com materiais de fácil acesso e baixo custo, além de ter sido prático para elaborá-lo. Foram produzidos, para melhor aplicação e participação de todos os alunos, 5 kits. Cada kit possuía 33 pedras do dominó para serem distribuídas em grupos de 4 a 5 pessoas. As equipes formadas por 5 componentes tinham direito a 6 peças para cada membro, e no caso do grupo que possuía 4 componentes, cada um teria direito a 8 peças. Joga-se da mesma forma que o dominó tradicional, porém, diferentemente do dominó tradicional, normalmente jogado com uma pedra na vertical e outra na horizontal, no dominó das funções orgânicas as peças são encaixadas em uma única posição (vertical) para não confundir o aluno.

Em relação ao princípio da rodada, o jogo é iniciado após a distribuição de peças aos grupos. Começa-se com uma pedra qualquer, na qual uma das extremidades possui a cadeia contendo a respectiva função oxigenada e a outra o nome da função. Ganhará a partida quem terminar as peças primeiro, ou ainda, em caso de empate (caso todos passem a vez), ganhará a partida quem tiver dentre suas peças a menor quantidade de hidrogênios. Não esquecendo de mencionar que, durante a aplicação do jogo, o professor assume não só a função de professor como também de mediador, isto é, pode intervir em cada uma das equipes e esclarecer possíveis dúvidas.

Resultados e discussão:

Como mencionado na metodologia, a primeira etapa foi uma pesquisa exploratória sobre a aplicação de jogos no ensino de química e sua importância para com o ensino-aprendizagem dos alunos, isso com a finalidade de validar o jogo acerca dos objetivos posteriormente alcançados: identificar e visualizar mais facilmente as funções, bem como trabalhar a socialização dentro da sala de aula. Diante do jogo aplicado, os alunos puderam destacar o fato de se sentirem mais motivados e ativos em relação ao conteúdo, pois puderam, a partir da repetição, fixar ainda mais o assunto.

Até mesmo o professor regente da turma mencionou o quão importante é aplicar esse tipo de metodologia, pois a mesma desperta mais interesse pelo assunto. Perante os fatos, tiveram muitos pontos positivos com a aplicação do “Dominó das Funções Orgânicas”, sendo alguns deles a cooperação entre os grupos e um melhor rendimento no que diz respeito ao reconhecimento das funções.

Mediante as análises feitas antes da aplicação do mesmo, os alunos tiveram aulas relacionadas ao conteúdo químico de Funções Oxigenadas, duas semanas antes do jogo didático ser aplicado.

Em relação a aplicação do jogo, este foi aplicado na turma do 3º ano, contendo nesta aula a presença dos 24 alunos, com uma divisão da turma em 5 equipes, nas quais os alunos se dispuseram de 5 rodadas cada equipe. Cada uma destas teve, ao final, um ganhador. O jogo foi disposto da forma como mostra a figura abaixo:

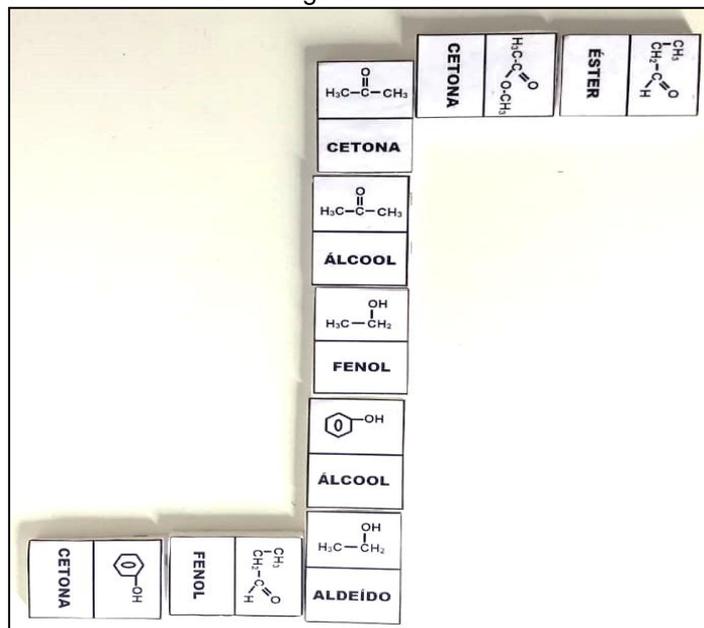


Figura 1: Jogo montado.

Após a aplicação do jogo didático, houve o interesse de conhecer as opiniões dos alunos sobre as regras do jogo (fácil ou difícil entendimento), as aprendizagens adquiridas, sugestões de melhoria e se gostaram ou não do jogo. Mesmo idealizando a aplicação do jogo didático, a concepção principal era de que os alunos iriam se dispor de suas opiniões ao esclarecer se o jogo seria mais interessante que uma aula sem esse tipo de recurso, o que pode ser claramente comprovado que sim diante do questionário de satisfação aplicado. O questionário se dispunha das seguintes alternativas:

- Você gosta da disciplina de química? Se não, por quê? Sim () Não ()
- Você gostou do jogo didático (Dominó das Funções Oxigenadas)? Caso não tenha gostado, pode deixar sua sugestão. Sim () Não ()
- A partir do jogo, você conseguiu revisar o conteúdo (Funções Orgânica Oxigenadas)? Sim () Não ()
- A partir do jogo (dominó das funções Oxigenadas) aplicado, você acha que agora será possível identificar mais facilmente as funções orgânicas? Sim () Não ()

Após a aplicação, obteve-se os seguintes resultados das questões acima citadas:



Gráfico 1: Ponto de vista em relação ao jogo.

Apesar da idealização quanto à aplicação do jogo didático nos grupos, a suposição principal era a de que os alunos respondessem que o jogo seria mais interessante do que uma aula normal (tradicional), pois este tipo de metodologia faz com que os alunos e o professor saiam do seu dia a dia convencional para algo novo, o que vislumbra os olhos do aprendiz.

Com base na análise dos resultados obtidos por meio do questionário, percebeu-se que os alunos gostaram do jogo, aprenderam sobre o tema e foram estimulados por este. Pôde ser verificado também o entusiasmo e o interesse em jogá-lo.

Conclusões:

Pelos resultados obtidos mediante esse trabalho, pode-se inferir que o jogo “Dominó das funções orgânicas” é um instrumento eficaz na promoção da aprendizagem significativa para cada aluno. Por ser esse um material potencialmente significativo, proporcionou a aproximação do conteúdo químico “Funções Oxigenadas”, além de manifestar no aluno a predisposição para aprender mais sobre o assunto exposto. Entre essas ocorrências, a aplicação do jogo gerou momentos de alegria e prazer em sala de aula. Com a suspensão de uma aula de modelo tradicional, o jogo também sanou algumas dificuldades encontradas no ensino de Química, desta forma os alunos identificaram mais facilmente e claramente as funções oxigenadas, houve a transmissão do conhecimento sem a necessidade de ser unidimensional. Os discentes passaram a perceber e a armazenar as informações de modo ativo e significativo.

Considerando ainda que os conceitos químicos são imprescindíveis e que se encontram no cotidiano dos alunos, metodologias com essas características, seja na Química ou em outras disciplinas, permitem a apropriação de conhecimento, a aproximação e interação com toda a turma, promovendo assim a interação aluno- professor e aluno-aluno.

Referências bibliográficas

CASTRO, B. J.; COSTA P. C. F. (2010) **Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa.** Retirado em 29/05/2018, no World Wide Web: <<http://www.scielo.org.ar/img/revistas/reiec/v6n2/html/v6n2a02.htm>>.

DOMINGOS, D. C. A.; RECENA, M. C. P. (2010). **Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento.** Retirado em 29/05/2018, no World Wide Web: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100021>.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e à Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LASSANCE, P. S. (2014) **Comunicação química no ensino de funções orgânicas.** Retirado em 25/05/2018, no World Wide Web: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/4803/1/Monografia%20Priscilla.pdf>>



PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, H. Y. S.; SILVA, C. K. O. **Dados Orgânicos: um jogo didático no ensino de química.** HOLOS, Ano 28, Vol 3.



JOGOS DIDÁTICOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Anna Karoline L. de Paula^{1*}, Walesca Nayane T. B. dos Santos¹, Saulo V. Nicácio²

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
3. Professor do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

*karoline-limajc@hotmail.com

Resumo:

Com base nas observações de mediações em espaços não formais, notou-se a necessidade da elaboração de uma mediação que valorizasse a participação dos alunos durante a visitação a esses locais. Assim, esse trabalho objetivou avaliar a eficácia da metodologia construtivista na mediação em espaços não formais de ensino, para que por meio de resultados obtidos seja possível estimular a reprodução dessa abordagem e o aperfeiçoamento, do que se julgar necessário, em futuras produções que venham a seguir essa estratégia didática. Utilizou-se dessa abordagem para a elaboração da mediação realizada na Usina Ciência da Universidade Federal de Alagoas, caracterizada como espaço não formal de ensino, onde foi elaborado um jogo didático, aplicado a 37 discentes do Ensino Médio. Depois foram distribuídos questionários aos alunos e, após a análise, foram observados resultados positivos, concluindo que o método construtivista possui benefícios para o aprendizado e o entretenimento dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Mediação; Estratégias Didáticas.

Introdução:

As metodologias tradicionais de ensino têm se tornado insuficientes nos dias atuais em razão do avanço tecnológico e científico. Com isso, o comportamento dos discente vem sofrendo modificações, levando os docentes a utilizar diferentes estratégias didáticas para ensiná-los a saber buscar, selecionar e julgar as informações disponíveis. Porém, apesar dos currículos escolares possuírem flexibilidade para trabalhar diferentes temas transversais, não há tempo hábil para dar conta de todo o conhecimento produzido, surgindo outras modalidades de ensino para contribuir com o aprendizado, como a educação não formal e a informal.

Os espaços não formais de educação são utilizados muitas vezes para suprir as carências das escolas, como a falta de laboratórios de Ciências e recursos audiovisuais. Contudo podem desenvolver valores éticos e morais, além de várias competências importantes para a vida escolar e para o exercício da cidadania, através da articulação de diferentes aspectos, como afetivos, cognitivos, sensoriais como pontuam Gruzman & Siqueira (2007). A organização dos espaços e a disposição dos objetos possibilitam a educação popular e a divulgação científica, possuindo meios que despertam o interesse do público. É importante salientar que esses espaços se constituem, muitas das vezes, como os únicos meios de acesso que a população dispõe para acompanhar o que está sendo produzido nas academias, se configurando, conforme Marandino et. al (2008), como momento de aproximação entre ciência e a comunidade.

Ademais, através de momentos de pesquisas sobre a abordagem construtivista e observações das mediações que ocorriam na Usina Ciência da Universidade Federal de Alagoas, foi notado que havia a necessidade de se elaborar uma mediação que valorizasse a participação dos estudantes durante a visitação a Usina Ciência, desconstruindo a estrutura tradicional muito presente nesse ambiente. Dessa forma, os alunos não iriam apenas receber o conteúdo passivamente de forma expositiva, mas se tornaria um membro ativo do processo, cujo foco estaria na sua atuação sobre o conteúdo, como dito por Pereira (2012).

Com base nos dados coletados por meio dessa pesquisa, almeja-se avaliar a eficácia da metodologia escolhida como norte para a elaboração e execução da mediação em espaços não formais de ensino, para que por meio de resultados positivos seja possível instigar a reprodução dessa forma de abordagem e o aperfeiçoamento, do que se julgar necessário, em futuras produções.

Metodologia:

O presente trabalho se refere a uma proposta de mediação no espaço não formal de ensino com a utilização de um jogo didático realizado durante o Estágio Supervisionado 1 do

curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Usina Ciência da Universidade Federal de Alagoas, onde participaram alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, resultando no total de 37 discentes. O material didático se refere aos grupos zoológicos, sendo constituído de um painel composto de sete linhas e oito colunas (figura 1). No início das linhas estão presentes os itens que instigam o questionamento dos alunos e nos topos das colunas os nomes dos grupos taxonômicos. As linhas são compostas pelos seguintes tópicos: Filo ou Classe, Representantes, Características Anatômicas, Modo de Vida e Habitat, Quantidade Média de Espécies, Reprodução e Importância Ecológica. As colunas são constituídas dos grupos taxonômicos: Porífera, Cnidaria, Annelida, Mollusca, Arthropoda, Echinodermata, Osteichthyes e Chondrichthyes, sendo os primeiros referentes a filos e os dois últimos a classes do Reino Animalia.

Ao todo foram elaboradas 48 cartas, sendo que para cada grupo taxonômico elaborou-se seis cartas sobre diferentes tópicos. Para a realização dessa prática foram utilizados materiais como isopor, fitas adesivas (transparentes e coloridas), cola branca e cartolina branca. As cartas foram elaboradas no PowerPoint, impressas em folha A4 e coladas em cartolina, para maior resistência e durabilidade durante a aplicação, pois as mesmas seriam manipuladas pelos alunos, correndo o risco de se rasgar.



Figura 1: Painel do Jogo Didático (Fonte: Autores, 2018)

A proposta da mediação seria de completar o painel com as cartas que foram distribuídas inicialmente, durante a divisão dos alunos em oito grupos, resultando em seis cartas diversificadas para cada grupo. Em cada uma das cartas estavam incluídas uma imagem referente ao grupo taxonômico pertencente, bem como uma característica e, a partir dessas informações, os alunos deveriam colocar em um local do painel que acreditassem ser o lugar correto o qual a carta se referiria. Como por exemplo, pegar uma carta que possuísse características anatômicas de determinado grupo zoológico, o aluno então teria que descobrir a qual filo ou classe esta informação dessa carta pertencia, fixando-a no painel e logo após deveriam falar o motivo de acreditarem que aquela informação se referiria ao determinado grupo taxonômico escolhido. Foi solicitado aos grupos que se estivessem com as cartas de representantes dos filos ou classes apontassem para os animais em resina dispostos nos expositores da Usina Ciência. Desse modo os estudantes deveriam completar o quadro de acordo com seus conhecimentos e os estagiários deveriam apenas conduzir a atividade favorecendo a automeiação realizada pelo recurso didático.

Após o término do jogo didático foram aplicados os questionários (constituído de 6 perguntas com opções de respostas objetivas) aos 37 discentes.

Resultados e Discussão:

A proposta do uso do jogo didático como objeto mediador foi aprovada pela grande maioria dos alunos, pois de acordo com a pergunta referente a utilização desse recurso didático durante a apresentação, 89% dos alunos responderam que acharam ótima ou boa e

apenas 11% consideraram regular ou ruim, em relação ao número total de 37 participantes, alcançando as finalidades do ensino citada por Pozo (2003), como a capacidade de aprender de forma flexível, eficaz e autônoma.

Vale ressaltar que a opção pela metodologia construtivista, que priorizasse o protagonismo dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, favoreceu a criação de um ambiente diferenciado do dia-a-dia em sala de aula para 86% alunos, onde eles se sentiram à vontade para agir, interferir, questionar, alcançando objetivos e chegando às suas próprias conclusões. Através do reconhecimento dos cartões referentes a cada filo os discentes tiveram a oportunidade de associar as imagens e símbolos aos significados (figura 2), o que Maluf (2006) explica em seu trabalho como sendo de suma importância para a aprendizagem significativa.

Além disso, 89% dos alunos declararam que por meio dessa estratégia didática conseguiram compreender de forma divertida o assunto de Zoologia, o que é bastante significativo, já que nos dias atuais o ensino dos animais tem se restringido a memorização das características gerais dos filis. Filho et.al (2007) afirma que aprender por meio do lúdico torna-se parte integrante da educação como forma de atrair a atenção do educando para a contextualização do objeto epistêmico em consideração, fugindo dessa abordagem meramente instrucionista.

Uma característica comum ao construtivismo e presente na estratégia pedagógica utilizada, foi a opção por formar grupos entre os alunos, pois de acordo com Silva (2015) os debates entre os alunos são considerados como oportunidades para o desenvolvimento e a organização do pensamento. Com relação ao trabalho em equipe foi possível notar que devido ao individualismo presente na estrutura do ensino tradicionalista, alguns discentes apresentam certa resistência e desconforto durante a realização de atividades práticas, que requer uma certa maturidade para a divisão de tarefas, debate entre os membros do grupo, organização das questões e socialização do que foi decidido. Em relação aos resultados da questão sobre a opinião dos mesmos acerca da formação dos grupos, 76% dos alunos responderam que acharam ótimo ou bom e 24% regular ou ruim.



Figura 2: Aluno fixando o cartão dos representantes do Filo Cnidaria após a discussão em grupo (Fonte: Autores, 2018)

Dessa forma, a utilização do jogo didático permitiu a criação de estratégias para responder corretamente, como também o senso crítico através da importância ecológica e mudança de hábitos cotidianos que afetam diretamente os ambientes aquáticos, pontuada por Valent et al (2005). Ademais, incentivou as relações interpessoais, reforçando o papel da cooperação, proporcionando a aprendizagem de forma descontraída e proveitosa, inspirando uma educação que vai além do ato de ensinar determinados conteúdos, comentada por Santos (2001).

Baseando-se na afirmação de Antunes (1998) acerca do jogo didático como ferramenta que estimula a inteligência, por meio do raciocínio rápido e a organização mental exigida para conseguir melhor desempenho, obteve-se um resultado satisfatório de acordo com a avaliação dos discentes sobre o benefício do jogo didático, como instrumento educacional capaz de

ajudar na assimilação do conteúdo e na associação ao que tinha sido trabalhado em sala de aula, onde 70% responderam que através do jogo didático conseguiram relacionar a temática apresentada aos conteúdos estudados na escola e apenas 27% responderam que não conseguiram realizar a associação, justificando ainda não terem estudado o conteúdo. Somente 3% dos alunos não responderam.

Conclusões:

Por meio dos resultados apresentados é possível concluir que o método que segue a linha construtivista possui benefícios tanto para o aprendizado dos alunos, quanto para seu divertimento durante o processo de aprendizagem. Os alunos, em sua maioria, se sentiram bem ao trabalhar em grupo, conseguiram compreender o conteúdo de Zoologia, se divertiram durante o jogo e puderam construir um painel junto com seus colegas, onde trabalharam a habilidade de tomadas de decisões em equipe, relacionaram o conteúdo estudado com o jogo didático, tendo que raciocinar para lembrar do que sabiam sobre o assunto para poder resolver o problema exposto, e com isso se sentiram em um ambiente diferente do dia-a-dia em uma sala de aula que segue o ensino tradicional, objetivando apenas a memorização de assuntos e não sua aplicação e contextualização com a realidade. Ou seja, a metodologia construtivista se demonstrou eficiente também em espaços não-formais de educação, proporcionando a construção do conhecimento de forma estimulante e disciplinar.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FILHO, J. W. S.; BRITO, C. E. N.; SANTOS, C. L.; ALVES, A. C. M.; Schneider, H. N. **Jogo Tartarugas: objeto de aprendizagem na Educação Ambiental**. 2007. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jwsf_cenb_cls_acma_hns.pdf. Acesso em 10 maio de 2018.
- GRUZMAN, C., SIQUEIRA, V. H. F. **O papel educacional do museu de ciências: desafios e transformações conceituais**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.6, n.2, p.402 -23, 2007.
- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas como estratégias de ensino aprendizagem**. Psicopedagogia Online, 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/index.php/649-atividades-ludicas-como-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em 10 maio de 2018
- MARANDINO, M. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: GEENF/USP, 2008.
- _____. A cultura escolar frente aos desafios das novas tecnologias no ensino de ciências. In: Encontro Aberto do Grupo de Ação Coordenada em Ensino de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, V, 2002. Anais... Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em <www.fiocruz.br/museudavida_novo/media/marandino.pdf>. Acesso em 10 maio de 2018.
- PEREIRA, N. B., **PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA E OS POSSÍVEIS RUMOS PARA UMA PRÁTICA DIFERENTE DO TRADICIONAL**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. [Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Ponz Louro]. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/2013/1o_SEM/Bibliotec_a_TCC_Lic/Natalia_Bueno.pdf. Acesso em 10 maio de 2018.
- POZO, J. I. **Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no Ensino Médio**. In: COLL, César et al. Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Editora. 2003.
- SANTOS, S. M. P. Apresentação. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, Ana P. F. da; SOUZA, W. G.; VIANA, K. da S. L. **UMA PROPOSTA PARA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA CONSTRUTORA NO ENSINO DE TABELA PERIÓDICA**. II COINTER PDVL 2015.
- VALENTE, T.; COSTA, A. R. A.; OLIVEIRA, M. G.; TAVARES, R. F.; SOUZA, T. M. F. **A contribuição do lúdico no processo de ensino- aprendizagem**. Tempo & Ciência, Revista do Centro Universitário Luterano de Manaus, nº 11/12, 2004/2005.



JUVENTUDE EM CENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA

Liliane Santos Pereira Silva^{1*}, Danielly Ramone Padilha Alves², José Iran de Lima Júnior³

1. Estudante de Psicologia – UFAL/campus Arapiraca/U.E. Palmeira dos Índios

2. Estudante de Psicologia – UFAL/campus Arapiraca/U.E. Palmeira dos Índios

3. Estudante de Psicologia – UFAL/campus Arapiraca/U.E. Palmeira dos Índios

*liliane.silva@palmeira.ufal.br

Resumo:

O presente relato é erigido a partir de uma atividade de intervenção, ocorrida numa escola pública da cidade de Palmeira dos Índios. O objetivo da oficina foi produzir em conjunto com membros do Grêmio Estudantil uma reflexão acerca da importância da participação política deles e seu papel potencializador e protagonista no Movimento Estudantil. A proposta é que fosse produzido e desenvolvido uma aprendizagem crítica, e através dos Movimentos Estudantil, Feminista, Negro e LGBTQ+, nos quais atravessamentos de raça, classe, gênero e orientação sexual perpassa, refletindo assim sobre suas interconexões e interfaces. O embasamento teórico se deu por meio da perspectiva de Psicologia Social Sócio-Histórica de Silvia Lane (1989), na qual é desconstruído a visão de homem como um ser individualista, passivo e a-histórico, propondo a ideia de sujeito agenciador de relações e que a individualidade cede espaço para uma compreensão da intersecção entre indivíduo e grupo.

Autorização legal: A intervenção foi realizada através da emissão de autorização da Instituição, bem como a compreensão e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os estudantes participantes.

Palavras-chave: Movimento Estudantil; Jovens; Protagonismo.

Introdução:

Um grupo é um poderoso dispositivo para se entender os meandros de uma instituição, no qual esse grupo esteja inserido. Entende-se por grupo uma reunião de sujeitos imbuídos pela mesma percepção, o mesmo objetivo em comum, a mesma sensação de pertencimento. É a partir dele que conseguimos fazer uma forte mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois em sua heterogeneidade é possível captar uma gama de características diferenciais que são representantes das diversas personas sociais. Nesse sentido o grupo, que antes era visto como opositor ao ser individual, agora é condição essencial para entender as determinantes sociais que agem sobre esse indivíduo.

Dentre as possibilidades de trabalho possíveis com um grupo, encontra-se a realização de oficinas. Uma oficina costuma trabalhar uma questão central que surge a partir de uma demanda original, mas isso não quer dizer que demandas emergidas posteriormente serão postas de lado, pois uma oficina permite uma maior flexibilidade, pois há uma relação dialética que se estabelece. Sendo assim, a subjetividade de cada membro é um fundamental instrumento de trabalho, e não deve, em nome de uma condução amena, ser ignorado. Qualquer conflito que possa surgir, deve ser recebido e analisado como elemento propulsor de uma importante mudança de métodos de trabalho e paradigmas.

Ao escolhermos realizar oficinas com um grêmio estudantil, surgiu a ideia de realizarmos um trabalho político, que ao mesmo tempo trouxesse questões atemporais, presentes na vida de cada um, e sobretudo, presente num contexto institucional, nesse caso uma escola, também pudesse estreitar os vínculos de cada um dos membros do grêmio, e para além, do grêmio com a escola, com o objetivo que o grupo assuma um papel ativo e transformador, já que comumente um grupo não consegue perceber seu poder transformador numa sociedade.

Trabalhar juventude e política é uma escolha ousada e uma aposta corajosa na potencialidade desses jovens, habitualmente tachados de alienados e inconsequentes. Nosso movimento nos permitiu escutar esses jovens, imbuídos do desejo de desconstruir o estereótipo construída pelas mídias e pelo estado, pois é de interesse comum que o jovem, historicamente e psiquicamente questionadores e opositores, se cale e permaneça num mundo à parte. Essa atitude corrobora para as inúmeras tentativas de enfraquecer não só o jovem, como também o movimento estudantil, que representa socialmente a força geradora desse jovem.

Metodologia:

Para identificar a participação política em qualquer grupo, devemos partir de um pressuposto, em todo coletivo, há as diferenças, elas não separam, elas se complementam, aqui não há espaços para dicotomia, mas sim para construção. Construir vínculos, de modo a objetivar a ação protagonista, lutando por aquilo que é importante para si, e que conseqüentemente, afeta o outro de forma a (re) construir diálogos e pontes. Pois, o bem-estar individual, presume o bem-estar coletivo.

A oficina foi dividida em seis encontros, justamente para debater movimentos que para além do movimento estudantil, são pautas que se encontram a todo instante, mas que dificilmente jovens do ensino médio possuem acesso. A intenção é que eles possam refletir sobre todos os movimentos, buscando se identificar com eles, e para além deles.

O primeiro encontro foi organizado com o intuito de efetivar o acolhimento e o estabelecimento de vínculos entre o nosso grupo de trabalho e os estudantes membros do Grêmio Estudantil, onde ocorreu a aplicação de dinâmicas mais interativas e que os participantes pudessem se aliar.

No segundo o tema proposto foi Movimento Estudantil, em que foi explanado a partir da linha do tempo do movimento secundarista que apresenta os principais momentos e atividades de participação política dos estudantes ao longo da história, desde a fundação da Federação dos Estudantes brasileiros em 1901 até a primavera secundarista em 2016.

O terceiro trouxe para a pauta o Movimento Negro. Inicialmente foi questionado quais deles se reconheciam como negro e foram questionados se já haviam sofrido ou presenciado cenas de racismo.

Na seqüência foi apresentado um breve percurso histórico sobre o movimento, desde a luta escravagista ao movimento americano contra a segregação, que exerceu enorme influência na luta brasileira. Entender esse percurso permite captar qual a ideologia que domina, entendendo quais significados e significantes foram sendo produzidos ao longo do tempo.

No quarto encontro a proposta foi trazer reflexões e ressignificar a concepção do que do que é o Movimento Feminista através de atividades que traziam falas cotidianas, assim iniciamos as reflexões e discussões a cerca do tema possibilitando um entendimento sobre o que realmente é o feminismo, e o que ele trabalha, e houve grande participação dos estudantes, que trouxeram muitas falas e relatos de vivências a cerca do feminismo.

O quinto encontro se propôs a solicitar que eles expressassem qual a diferença entre gênero e orientação sexual, posteriormente algumas das palavras postuladas nesses eixos foram explicadas, tais como travesti, transsexual e transgênero. Assim, foi possível abrir um leque de possibilidades para o entendimento dos jovens.

No último, foram realizadas dinâmicas em que os jovens pudessem se expressar quanto a oficina, o que acharam, o que ela acrescentou em suas lutas políticas, e em suma maioria foram positivas, sempre trazendo o quanto ela agregou conhecimento.

Resultados e Discussão:

Silvia Lane (1989) afirma que “é o grupo condição para que o homem supere a sua natureza biológica e também condição para que ele supere a sua natureza ‘individualista’, se tornando um agente consciente na produção da história social”. (p. 90) Assim, a proposta de intervenção teve como foco trabalhar a reflexão e compreensão crítica da importância da participação política.

Em todos os encontros, foi dado abertura para que os integrantes do Grêmio Estudantil pudessem compartilhar suas concepções, bem como suas vivências enquanto representantes de uma escola pública, assim, todos contribuíram com suas opiniões e questionamentos de maneira dinâmica e descontraída.

Um dos pontos altos dos encontros se deu quando foi instaurado um debate acerca das cotas raciais e da problematização sobre lugar de fala. Os membros do grêmio participaram ativamente, com opiniões contundentes. Feita a reflexão em cima da fala dela, sobre a defasagem com que negros e brancos se encontravam, passando pela questão da moradia, da educação, do racismo institucional, entre outros tópicos, numa tentativa de mostrar que não se pode falar em direitos iguais, quando um tem mais privilégios que o outro.

No debate sobre feminismo foi possível trazer reflexões e desconstruir paradigmas a acerca das mulheres e vertentes feministas. No encontro sobre Movimento LGBTQ+, eles pontuaram de modo enfático que aquele encontro tinha permitido que eles pudessem reelaborar e ressignificar suas ideias sobre toda comunidade,



No momento em que os sujeitos refletem criticamente sobre a realidade que os cercam, indagando sobre as diversidades, percebendo as diferenças e proporcionando respeito para suas relações, é possível potencializar o agente político que eles são, corroborando para uma participação política efetiva. Pensar coletivo político, é permitir a construção de um projeto político, que atenda a sociedade de forma igualitária e com equidade, através das suas diferenças.

Conclusões:

Após os encontros realizados, uma palavra pode aparecer como foco “potencialização”. Mútua, construída através de uma relação recíproca, em que se estabeleceu um respeito afetivo e político. Quando falamos dos encontros, abrimos para a especificidade dessa palavra, “encontro” no sentido da prática potencializadora, daquele estar em conjunto que fortalece a si e ao coletivo. A expressão de gratificação foi posta pelos estudantes e expressada por nós.

Os encontros proporcionaram não apenas uma possibilidade de geração de novas aprendizagens, mas de desencadeamentos afirmativos e culturais, nos quais se possibilitaram e firmaram a identificação com os Movimentos apresentados, os quais são regidos por demandas, busca de direitos e acessos iguais, por meio do desenvolvimento de lutas políticas. Ao final dos encontros as falas foram de agradecimento, devido aos conhecimentos que estavam sendo possibilitados.

Referências bibliográficas

LANE, S. T. M., SAWAIA, B. B. (1991). Psicologia: ciência ou política? In M. Montero (Ed.), Accion y discurso. **Problemas de Psicologia Política em America Latina**. (p. 59-85). Caracas, Venezuela: EDUVEN.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1989.

_____. **O que é Psicologia Social: Vol. 39. Primeiros Passos**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981a.



LANCE AO ALVO: A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO PARA ENSINAR FÍSICA

Amanda Regina G. Silva^{1*}, Lilith Maria C. Silva², Anderson Camatari V.Boas³

1. Estudante do Instituto de Física - UFAL
2. Estudante do Instituto de Física - UFAL
3. Professor da UNIVASF-BA

*amanda_reginna@hotmail.com

Resumo:

Os jogos lúdicos tem sido uma ferramenta de extremo valor para o ensino. Desde muito tempo atrás, já eram considerados importantes para o desenvolvimento e aprendizagem durante a infância. Atualmente, os jogos conquistaram destaque na educação, não sendo restritos apenas às crianças, alcançando também outros públicos, adolescentes, jovens e até mesmo adultos, mostrando que aprender jogando não é apenas um privilégio infantil. Os jogos têm conseguido ajudar no aprendizado de diversas disciplinas, em especial aquelas em que grande quantidade de alunos possui maior dificuldade, dentre elas está aquela em que focamos o nosso trabalho, a física. Neste jogo didático, o aluno não precisa ter conhecimento prévio em física, deste modo, estudantes que estejam iniciando suas vidas no ensino médio, podem jogar sem restrições ou dificuldades, apenas seguindo sua intuição, sem desviar-se do objetivo principal que é aprender jogando.

Palavras-chave: Jogo; Aprendizagem; Professor.

Introdução:

Ao ingressar no ensino médio, os estudantes deparam-se com disciplinas que trazem consigo uma série de novos conceitos, atividades e desafios para suas vidas estudantis. O medo do desconhecido, o excesso de cálculos e tantas teorias, fazem com que muitos alunos rejeitem, temam e possuam pensamento avesso à física, tornando esta disciplina desinteressante e cansativa. A aplicação de teorias repletas de fórmulas torna-se exaustiva sem uma comprovação no meio em que vivemos, pois se “a Física está em todo lugar”, como mostrar de maneira objetiva, prática e prazerosa a sua atuação? Mediante ao problema, este projeto apresenta um jogo didático, abordando a Física aplicada sobre um contexto lúdico, mostrando de forma clara e descontraída conceitos físicos abordados no 1º ano do ensino médio.

Esta ferramenta prática e de fácil manuseio pode ser aplicada em qualquer ambiente educativo, tanto na rede privada como na pública, e para qualquer pessoa, mesmo não possuindo conhecimento prévio do assunto. Desperta interesse e curiosidade em públicos com graus de instruções e idades diversas, proporcionando conhecimentos e diversão para todos.

Os fundamentos presentes na dinâmica do jogo, como também em sua construção, trazem discussão sobre conceitos explícitos e implícitos, nos quais o jogo se baseia. Trazendo a sala de aula momentos divertidos, promovendo diálogos construtivos na busca de estratégias para vencer o jogo usando conhecimentos em física, raciocínio lógico e intuição a seu favor. Além disto, desenvolve no aluno “a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (PCN, 2000, p. 5).

Lance ao Alvo é um jogo intuitivo, que estimula o uso da lógica por parte dos alunos, permitindo que estes percebam a presença de conceitos físicos no mundo real, para além das equações do livro didático. Ao aplicar o jogo em sala de aula, o professor terá a oportunidade de despertar em seus alunos, o interesse pela física, bem como incentivá-los na busca por novas descobertas ao longo de sua jornada estudantil.

Metodologia:

O jogo é composto por um tabuleiro que possui doze divisões retangulares (10 cm cada) enumeradas de 1 a 12, um alvo, uma catapulta (modelo spon catapult), três bolinhas que possuem tamanhos e massas variadas, um dado com 12 faces (D-12), dois pinos, um caminho a ser percorrido pelos pinos, e um obstáculo (ver figura 1). Devem participar no mínimo dois jogadores, excedendo essa quantia, devem ser formados dois grupos. Cada grupo deverá lançar o dado em sua jogada, o valor obtido será a posição em que a catapulta deverá ser colocada no tabuleiro. Em seguida, será escolhida a bolinha a ser arremessada. Se a bolinha acertar o alvo, o pino avançará uma casa em seu percurso, se errar, o grupo terá direito a mais

uma tentativa, se falhar, a vez passará para o outro grupo. Quando o pino atingir metade do percurso, o obstáculo será colocado entre o alvo e a catapulta. Vence o jogo, o grupo cujo pino finalize primeiro todo o trajeto.

Para a confecção do jogo, desenvolveu-se primeiro a catapulta modelo Spoon Catapult, responsável pelo lançamento das bolinhas. Para sua confecção, utilizou-se uma colher, elásticos, pregadores de roupas para segurar a colher e um pedaço de madeira que serviu de base para toda a catapulta. Em seguida, iniciou-se a confecção das bolas que foram utilizadas no jogo. Utilizando massa de modelar, preencheu-se o interior das bolas de isopor com quantidades diferentes de massa. Deste modo, as bolinhas possuíam tamanhos e massas diferentes. Arquetou-se o alvo no qual as bolinhas seriam lançadas, com diâmetro de 30 cm, suspenso por uma base feita de madeira. Fazendo uso de uma caixa de sapato, foi construído o obstáculo que seria posicionado diante do alvo em determinado momento do jogo. A confecção do tabuleiro onde se colocou todos os materiais construídos foi uma lona com 1 metro e meio de comprimento por 1 metro de largura. Desenhou-se com piloto permanente 12 partições retangulares possuindo 10cm de comprimento cada. Para finalizar, usou-se pasta escolar e palitos de churrasco para confeccionar um caminho com 11 degraus a serem percorridos pelos pinos, um pino por equipe (pinos comuns utilizados em jogos de tabuleiros).

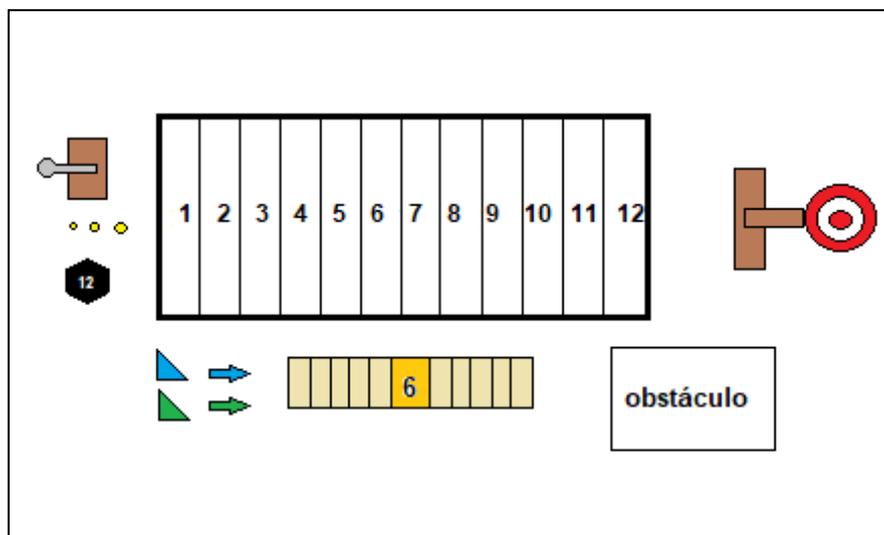


Figura 1: imagem ilustrativa do jogo Lance ao Alvo e seus componentes
(Fonte: autores)

Este jogo tem por finalidade introduzir o conteúdo lançamento de projéteis (lançamento oblíquo), no qual a bolinha escolhida por cada grupo será arremessada pela catapulta realizando uma trajetória parabólica, que a depender de sua massa e do ângulo realizado pela catapulta, possuirá determinada altura e alcance. O princípio físico básico no qual o jogo está fundamentado é o movimento composto por dois componentes simultâneos e independentes, um vertical (MRUV, com aceleração da gravidade) no qual a bola arremessada atingirá altura máxima (H) e um horizontal (MRU, em que praticamente não há aceleração se desconsiderarmos o atrito com o ar) no qual a bola arremessada possuirá um alcance (A).

Resultados e Discussão:

Ao levar o jogo “Lance ao Alvo” para o Ensino Médio em uma escola de Maceió, percebeu-se que, ao primeiro contato com a dinâmica do jogo, os alunos mobilizaram-se, saindo da passividade de receptor do conteúdo e assumindo uma postura ativa, interagindo com seus pares e com o professor, auxiliando-se mutuamente em prol de aperfeiçoar seus lançamentos para vencerem o jogo. Após o término do jogo, houve discussão em classe sobre os conceitos físicos envolvidos e os alunos, ao associarem tais conceitos ao jogo, aparentaram tê-los assimilado mais facilmente. Segundo Kishimoto: “Brincando [...] as crianças (leia-se: os indivíduos) aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a assumir responsabilidades, a aceitar as penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.” 1993, p.(110).



Trabalhando o tema abordado no jogo em aula, buscou-se levar os alunos a refletirem à respeito dos fenômenos físicos naturais presentes em seu cotidiano, desta forma, incentivar seu interesse pela física e compreender sua participação no mundo de forma contextualizada.

Conclusões:

O projeto vem com a proposta de contribuir de maneira positiva com o ensino de física, visto que a falta de novas didáticas para Ensino Médio tornou-se atualmente alvo de grande preocupação no âmbito escolar, levando em consideração os PCN's que enfatizam atividades que tem por finalidade discussão, reflexão e trocas de experiência que são grandes instrumentos para abordagem no meio educacional. Segundo Moreira (1995), falando sobre Vigotsky que, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, da sua interação de uns para com os outros no mesmo meio, e esta interação gera experiência e conhecimento de ambas as partes. Logo, é preciso ter o primeiro contato com os fenômenos físicos sem percepção do assunto e estudar como eles funcionam. A prática do jogo Lance ao Alvo proporciona aos alunos de forma lúdica, a possibilidade de interação, experiência e reflexão autônoma sobre a física e seus fenômenos naturais presentes no mundo que os cercam.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

IBERÊ THENÓRIO. **Catapulta de colher Spoon Catapult**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_mKVucUPep8>.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio; **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN: ensino médio: bases legais**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN: ensino médio: Física**. Brasília: MEC/SEMT.

NOVAES, J .C . **Brincando de Roda** : Rio de Janeiro : Agir, 1992

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.



LIXO ELETRÔNICO E SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ELETROQUÍMICA

Ana Paula de M. S. Félix^{1*}, Diego S. M. Freitas², Jéssica A. J. Santos³

1. Estudante de Química - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
2. Estudante de Química - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
3. Estudante de Química - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

*anapaula_dms@hotmail.com

Resumo:

O crescente avanço da ciência e tecnologia gera uma variedade de produtos eletrônicos no mercado mundial, principalmente os que necessitam do uso de pilhas e baterias para seu funcionamento e com o aumento da população mundial, e o crescimento progressivo do uso de eletrônicos, geram-se toneladas de lixo eletrônico, partindo da problemática gerada por esse resíduo eletrônico que este projeto foi desenvolvido com alunos do 1^a e 2^a anos do ensino médio, em uma escola da rede pública estadual no município de Aracaju- SE, realizando um estudo acadêmico que objetivou a contextualização da eletroquímica utilizando os impactos ambientais gerados pelo lixo eletrônico, resultando na criação de um jogo didático intitulado “Roleta Eletroquímica” promovendo a conscientização dos alunos para o descarte adequado das pilhas e baterias e reaproveitamento, alertando-os sobre os prejuízos ao meio ambiente.

Palavras-chave: Conscientização ambiental; Consumismo; Tecnologia.

Apoio financeiro: PIBID/IFS/CAPES.

Introdução:

A procura por aparelhos eletroeletrônicos tem aumentado consideravelmente a demanda e conseqüentemente a sua produção, as vantagens que proporcionam são enormes, porém nem todos percebem as conseqüências desta alta produção. O desenvolvimento tecnológico cria um paradoxo, uma vez que, ao mesmo tempo em que propicia uma melhor forma de viver e de produzir, gera ameaças para a sociedade (VASSÃO 2008).

Atuais estudos sobre o assunto lixo eletrônico permitiu entender que apenas cuidar da reciclagem não soluciona o problema. O modelo de sociedade que faz do cidadão um consumidor de produtos, apenas se justifica para criar a escassez que alimenta a rede financeira como geradora das diferenças sociais. Diante do cenário atual, é importante compreender como adolescentes e jovens imersos em uma sociedade consumista lidam e interpretam esta última etapa do processo de consumo: o descarte e, mais especificamente, a separação do lixo eletrônico para fins ecologicamente corretos.

O lixo eletrônico origina-se da fixação do homem pelos avanços tecnológicos, pela lei da oferta e da procura, pela competitividade capitalista, pelo consumismo elevado e o ritmo rápido da inovação tecnológica dos equipamentos eletrônicos, sendo convertido em sucatas numa veracidade assustadora (FERREIRA, 2008).

O Brasil é o país que mais gera lixo eletrônico na América Latina, mostrando seu descontrole de consumismo de produtos eletrônicos, substituindo por novos em tão pouco tempo de uso. Diante disso é necessário que haja uma política de conscientização e informação para jovens e adolescentes nas escolas, para o melhor descarte adequado sem prejudicar o meio ambiente. O lixo eletrônico contém substâncias tóxicas, que em contato com o meio ambiente podem causar danos à saúde afetando espécies de animais e plantas (ALMEIDA et al., 2009).

O conhecimento eletroquímico é complexo, pois exige algum raciocínio mais elaborado, dificultando, em alguns momentos, o estabelecimento de analogias com fenômenos do mundo macroscópico (BARRETO; BATISTA; CRUZ, 2016). O uso de termos que não são comuns à linguagem diária, torna-se um fator relevante para tal dificuldade vivenciada em sala de aula, fazendo-se necessário uma constante associação de conceitos.

O trabalho propõe o estudo da eletroquímica utilizando o descarte do lixo eletrônico como tema gerador, promovendo a compreensão dos riscos ao meio ambiente quando o resíduo tecnológico não é descartado de forma correta e a possível reciclagem do mesmo.

Metodologia:

O trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Barão de Mauá, situado no Conjunto Orlando Dantas, bairro São Conrado, no município de Aracaju- SE. Grande parte dos estudantes possuía contato com aparelhos eletrônicos, sendo constatado que quase a totalidade deles possui computadores e celulares próprios e já trocaram de aparelho pelo menos uma vez.

O projeto foi desenvolvido em etapas. Inicialmente ocorreu a aplicação de um questionário de concepções prévias, para levantar dados sobre a ideia que o aluno tem sobre o tema do projeto e o assunto de eletroquímica, em específico ao descarte de pilhas e baterias. No QCP foram aplicadas dez questões em uma turma com 11 alunos do 1º e 2º anos do ensino médio, para verificar o nível de conhecimento dos mesmos, sobre os malefícios causados pelo descarte incorreto do lixo eletrônico.

A partir desse levantamento uma intervenção educacional foi planejada e desenvolvida com a intenção de problematizar e refletir sobre lixo eletrônico e suas formas de descarte. Foram propostas mudanças nas concepções previamente formadas pelos sujeitos, caracterizando-se como uma pesquisa de transformação e social.

Posteriormente foi estudado sobre o lixo eletrônico e seus impactos ambientais, fazendo-se uso de textos e vídeos. Na sequência, foi realizado um experimento com frutas cítricas a fim de gerar energia e contextualizar o assunto pilhas, dentro da eletroquímica, abordando os conceitos de oxidação e redução.

Foram produzidos cartazes de conscientização e alerta sobre os riscos do descarte não adequado e o correto a se fazer para preservação do meio ambiente. Foi instalado no ambiente escolar um coletor para descarte de qualquer tipo de lixo eletrônico. Após estas etapas, foram desenvolvidas aulas contextualizadas sobre a problemática do lixo ou os chamados resíduos eletrônicos.

Foi desenvolvido um jogo didático, “Roleta Eletroquímica”, com perguntas sobre a eletroquímica, de forma motivar e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Por fim, foi aplicado um questionário de concepções adquiridas, de forma a verificar o quanto foi assimilado pelos discentes.

Resultados e Discussão:

Com os resultados do Questionário de Concepções Prévias - QCP verificou-se que 25% dos alunos não souberam responder o que seria o lixo eletrônico, porém ao dar opções do que seria esse tipo de lixo na questão seguinte, 93% associaram as baterias, celulares sem uso, pilhas e eletrônicos. Quando questionados sobre o local de descarte desses materiais 62% optaram pelo lixo comum e apenas 25% optaram para o descarte correto. Com relação aos danos causados pelo descarte inadequado de pilhas 36% associaram a poluição ao meio ambiente e danos à saúde, 56% não souberam responder e 6% interligaram ao risco de explosão.

Ao questioná-los acerca de uma solução para reduzir o descarte incorreto, 73% marcaram a alternativa que sugeria uma conscientização do problema em questão e uma coleta específica, os demais alunos se abstiveram da resposta. Por fim, opinaram sobre onde a eletroquímica estaria presente no dia a dia e a respeito da migração de elétrons no funcionamento de uma pilha; como resultado houve um baixo percentual de acerto.

O Jogo “Roleta Eletroquímica”

Ao aprimorar o conteúdo, estimula-se a fixação de definições básicas, o exercício da cidadania, além de alertar os alunos sobre os problemas causados ao meio ambiente. Mediante a aulas expositivas, leitura de textos, vídeos e realização de experimentos, foi proposto o jogo educativo intitulado como “Roleta Eletroquímica” de criação própria, visto a importância dos jogos didáticos no estímulo à competição, motivando o aluno a estudar e atingir uma maior assimilação do assunto.

O jogo é composto por um dado, uma roleta e 32 cartas orientadas por 4 cores e classificadas de acordo com seu nível de dificuldade, entre fácil, moderado e difícil; uma das cores correspondente contém cartas com surpresas boas ou prendas. As questões são de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, explorando o conteúdo ministrado. O tempo limite para responder a cada pergunta será no máximo 2 minutos de tolerância. Em caso de erro o grupo passará a carta para o próximo grupo que terá a chance de responder, ocorrendo um novo erro terminará a rodada sem ambas as equipes ganharem elétrons. Nas questões de verdadeiro e falso, em caso de erro o grupo seguinte a girar a roleta ganha um elétron. A cada pergunta

certa, o grupo de participantes ganhará um elétron. Ao término do jogo a equipe que possuir um maior número de elétron é a vencedora.

Para a confecção da roleta foram utilizados materiais alternativos: papelão, palito de churrasco, tampas de garrafa PET, enaltecendo a reciclagem de materiais de fácil acesso, como mostra a figura 1:



Figura 1: Roleta confeccionada para o jogo (Fonte: Arquivo pessoal/2017)

Antes da aplicação do jogo foi feita uma breve revisão esquemática no quadro, onde houve a abordagem das principais ideias sobre o tema e o assunto de eletroquímica; feito isso, a turma foi separada em dois grupos. O jogo foi iniciado com o grupo que ganhou no par ou ímpar, este por sua vez girou a roleta e respondeu à pergunta da cor correspondente a rodada, ganhando ou perdendo elétrons que significavam os pontos correspondentes aos acertos e erros a cada rodada. Durante todo o jogo percebeu-se a interação entre os componentes dos grupos, a ação coletiva reflete no sucesso do grupo como um todo. A aplicação do jogo foi bem aceita pelos alunos que excederam o tempo da aula e desejaram continuar até o fim das cartas conforme figura 2:



Figura 2: Alunos participantes do projeto jogando a Roleta Eletroquímica (Fonte: Arquivo pessoal/2017)

O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem. É nesse contexto que o jogo didático, ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante. Se, por um lado, o jogo ajuda este a construir novas formas de pensamento, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, por outro, para o professor, o jogo o leva à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CUNHA 2012).

Na aplicação do Questionário de Concepções Adquiridas a uma amostra de 11 alunos após os trabalhos expostos em sala e alguns confeccionados por eles, conquistamos resultados satisfatórios, onde 100% dos alunos agora sabem o que é o lixo eletrônico, como ocorre a migração dos elétrons de uma pilha, qual a pilha mais conhecida na eletroquímica e a correlação entre cátodo, ânodo, ponte de salina e seus significados, porém a respeito da parte



ambiental 75% sugerem uma coleta seletiva do lixo eletrônico, os 25% restantes opinaram pela separação dos demais lixos, diante desse resultado, foi enfatizado em sala de aula que não é ideal separar o conteúdo e descartar junto ao lixo comum.

Os alunos foram indagados se as informações apresentadas no projeto interferiram na mudança de hábito, 75% passaram a separar o lixo, 12% já tinham esse hábito e 13% ainda resistiram; sobre como os metais pesados poderiam contaminar o meio ambiente 55% responderam que haveria liberação pelo solo, 36% opinaram por contaminação dos lençóis freáticos e 9% disseram poluir o ar atmosférico; sobre os compostos que são liberados pelas pilhas e baterias os elementos mais marcados foram o lítio, mercúrio, magnésio, arsênico e zinco.

Para reforçar a separação de pilhas e baterias do lixo comum, foram instalados coletores alternativos feitos com garrafa PET, disponível para comunidade escolar. O conteúdo deverá ser transferido para uma empresa que cuida da reciclagem deste tipo de lixo, na tentativa de minimizar a problemática.

De acordo com Ferreira, Silva & Galdino (2010, p. 106), "reciclar é a alternativa mais viável para o e-lixo. A reciclagem consiste em separar os materiais que compõem um objeto e prepará-los para serem usados novamente como matéria prima dentro do processo industrial". A aprendizagem torna-se ainda mais significativa à medida que um conteúdo novo é incorporado à vida do aluno e este adquire significado para ele e a partir da relação com o seu conhecimento existente (PELIZZARI, 2002).

Conclusões:

As contribuições resultantes deste trabalho foram: a conscientização dos alunos para o descarte adequado do lixo eletrônico, a fixação do conteúdo administrado em sala e o desenvolvimento de material didático lúdico que pode ser facilmente aplicado no processo de ensino-aprendizagem, aliando conscientização ambiental e engajamento dos estudantes envolvidos e um resultado satisfatório na aquisição de conhecimentos acerca da eletroquímica.

Os resultados demonstraram que, de uma forma geral, os alunos apresentavam pouco conhecimento sobre eletroquímica e as formas adequadas de tratar o problema do e-lixo; após a intervenção, utilizando diferentes tipos de metodologias na aula, obteve-se êxito ao alcançar o objetivo proposto. Cabe aos professores atuações reforçadas e periódicas na educação ambiental direcionada a problemática do descarte.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. C. M.; ALMEIDA FILHO, J. R.; ARAUJO, R. M.; VASCONCELOS, S. C. Uma campanha sobre o lixo eletrônico na comunidade da UNICAMP. *Revista Ciências do Ambiente On-line*. v. 5, n. 2, p. 1-3, 2009.

BARRETO, B. S. J.; BATISTA, Carlos H.; CRUZ, M. C. P. Células Eletroquímicas, Cotidiano e Concepções dos Educandos. *Química nova na escola*. São Paulo-SP, BR. Vol. 39, N° 1, p. 52-58, fev. 2017

CUNHA, Márcia Borin. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. *Química Nova na Escola*. Vol. 34, N° 2, p. 92-98, maio, 2012.

FERREIRA, J. M. B.; FERREIRA, A. C. **A sociedade da informação e o desafio da sucata eletrônica**. *Revista de Ciências Exatas e Tecnologia*, v. 3, n. 3, p. 157-170, 2008.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SILVA, Josivan Bezerra da; GALDINO, Jean Carlos da Silva; FERREIRA, Dérick da Costa. **Reciclagem de Lixo Eletrônico**. Rio Grande do Norte: Grupo de Pesquisa de Eletrônica, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/view/1191/59>>. Acesso em: 14 set. 2011

VASSÃO, Cláudia Maria. **Políticas Públicas Para Gestão de Resíduos Tecnológicos: Limites e Potencialidades**. Curitiba, PR: BIBLIOTECA VIRTUAL, 2010. Dissertação apresentada ao Centro Franciscano do Paraná. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.celepar.pr.gov.br/arquivos/File/MonografiaseArtigos/Dissertacao_Claudia.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.



O DESAFIO DE EDUCAR PELA PESQUISA NA CULTURA DO CTRL C + CTRL V: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Maria Danielle Araújo Mota^{1*}, Almir Rocha dos Santos², Cynthia Ranyelle da Silva Santos³

1. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

3. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

*danymestrado@gmail.com

Resumo:

Levando em consideração a importância de educar pela pesquisa diante da cultura do “copia e cola”, o objetivo desse trabalho foi investigar por meio das percepções de estudantes do Ensino Médio o que os mesmos sabem a respeito de pesquisa, os meios que utilizam para pesquisar, como também identificar as principais vantagens e desvantagens de pesquisar no atual contexto digital. Os sujeitos da pesquisa foram vinte estudantes que estão cursando da primeira à terceira série do Ensino Médio, sendo dez de uma escola privada – e dez de uma escola pública de Maceió/AL. A coleta de dados se deu pela aplicação de questionários compostos por seis questões discursivas. Os dados apresentados reafirmam que a educação, centrada na pesquisa, poderá contribuir com a construção do conhecimento, além de que consideramos necessário o fortalecimento da inter-relação entre ensino e pesquisa, a fim de despertar em nossos educandos atitudes críticas e reflexivas.

Palavras-chave: Construção do conhecimento; Professor pesquisador; Prática docente.

Introdução:

Com a grande disseminação das tecnologias digitais, e principalmente da Internet, as chances de existirem pesquisas copiadas estão cada vez mais presentes, devido a facilidade com que se pode copiar textos integral ou parcialmente da internet. Essa ideia é reforçada por Ninin (2008) ao dizer que, quando os professores solicitam pesquisas sobre determinada temática, frequentemente, são realizados trabalhos inteiramente copiados da internet. Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.44), a pesquisa “é um procedimento reflexivo e sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Diante disso, observa-se o importante papel do professor, uma vez que “o elo entre a pesquisa e o pesquisar é o docente e ele deve ser um constante pesquisador, é dele que vem o papel de multiplicador do hábito da leitura, da escrita e da curiosidade, o professor deve ser o incentivador [...]” (NERVO; FERREIRA, 2015, p. 32). Logo, o educar pela pesquisa, é uma proposta a estimular o estudante à curiosidade pelo desconhecido, instigá-lo a procurar respostas, ter iniciativa, compreender e dar início a elaboração de seus próprios conceitos, e é também um desafio ao professor para transformar suas práticas, Pedro Demo (2011) discute que é válido compreender que a ausência da pesquisa leva o ensino a degraus de imitação, a razão da pesquisa é o ensino e vice-versa.

Ao se tratar da atividade docente, a mesma deve estar voltada à pesquisa. Na visão de Carvalho e Gil Pérez (2011), dificilmente o professor poderá orientar a aprendizagem dos discentes se ele próprio não possuir a tarefa de investigador e pesquisador contínuo, os mesmos afirmam que a atividade docente e o ato de pesquisar se constitui em uma relação indissociável.

Nessa perspectiva, somos levados ao entendimento de que não há aprendizagem sem pesquisa e pesquisa sem aprendizagem, pois a pesquisa contribui para a construção do conhecimento, além de ser imprescindível no contexto escolar, haja vista, que por meio dela o sujeito desenvolve a criticidade e, assim, é capaz de transformar o meio em que está inserido (PAULO FREIRE, 2000).

Assim, surge o seguinte questionamento: Como é possível educar pela pesquisa diante da atual cultura do “copia e cola”? Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi investigar por meio das percepções de estudantes do Ensino Médio o que os mesmos sabem a respeito de pesquisa, os meios que utilizam para pesquisar, como também identificar as principais vantagens e desvantagens de pesquisar no atual contexto digital.

Metodologia:

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa na qual segundo Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Os sujeitos da pesquisa foram dez estudantes que estão cursando da primeira à terceira série do Ensino Médio de uma escola de ensino privado –e dez estudantes oriundos de uma escola pública de Maceió/AL, totalizando vinte estudantes que colaboraram com o trabalho. Para realizar a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário composto por seis questões discursivas onde a escolha do questionário sem perguntas objetivas foi priorizada para não influenciar nas respostas dos sujeitos da pesquisa, e também por ser “um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100) e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes.

Assim, foi feita a análise qualitativa das respostas dos estudantes, a fim de otimizar as discussões, apenas na última questão algumas respostas dos estudantes foram destacadas por responder completamente o que foi solicitado. Para isso, os estudantes foram enumerados de E1 a E20 de maneira aleatória. Nesse sentido, a discussão a seguir, se dará de acordo com os dados obtidos a partir das respostas dos estudantes fazendo uma ponte entre o contexto atual e o que está posto na literatura.

Resultados e Discussão:

Diante dos resultados obtidos, constatou-se na primeira questão sobre o que é pesquisa, 50% dos participantes entendem a pesquisa como uma forma de “procurar informações” sobre determinado conteúdo, e os outros 50 % veem a pesquisa como aquisição de conhecimento. Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Pesquisar, na concepção dos educandos, é buscar ou procurar resposta para algo que não se sabe completamente ou algo que se deseja descobrir.

A segunda questão, indagava-os acerca dos principais meios que utilizam para realizar suas pesquisas, exatamente 100% dos estudantes usam a Internet como ferramenta indispensável à pesquisa e todos responderam que fazem uso do celular como instrumento de acesso. Conforme Moran (2003, p. 1), “a internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender”. Salvador (1994, p. 157) chama a atenção para o emprego da fonte Internet, ao dizer “[...] que mesmo sendo a fonte mais ágil para a aprendizagem e composição de textos, faz-se necessário uma orientação adequada [...]”. Os autores concordam que a internet pode ser uma forma rápida e prática de se organizar ideias, entretanto exige orientação para sua utilização, nesse caso, do professor.

Acerca das formas de pesquisar, referente a terceira questão, quinze estudantes confirmaram olhar apenas os primeiros arquivos encontrados, dois preferem olhar o resumo do site que responde melhor a pergunta da pesquisa, dois estudantes disseram ler se a página é segura olhando sua descrição e apenas um mencionou começar a ler pelos últimos arquivos até encontrar a resposta da questão. Diante dessa realidade, pode-se considerar como uma função do professor:

[...] a de orientador/mediador intelectual – informar, ajudar a escolher as informações mais importantes, trabalhar para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles as compreendam, avaliem – conceitual e eticamente, reelaborem textos e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias. (MORAN, 2003, p. 30).

Conforme citado por Moran (2003), é necessária uma reflexão baseada no papel do professor como orientador de pesquisa, que busca de fato ensinar por e para pesquisa. Ao se tratar dos critérios utilizados pelos estudantes para avaliar se a pesquisa é confiável, relacionado a quarta questão, dezesseis estudantes fazem comparação com outros sites para

verificar se há conformidade entre eles, apenas um analisa os comentários abaixo da pesquisa de outros usuários e três estudantes não responderam o que foi solicitado na questão.

Na quinta questão, referente as vantagens da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, os discentes acreditam melhorar sua aprendizagem ao realizarem pesquisas. Dos vinte participantes, dezoito responderam que a pesquisa permite adquirir mais conhecimento, além da descoberta de palavras novas. Esclarecer dúvidas também foram citadas como vantagens da pesquisa. Veiga (2004, p. 17) contribui nesse contexto ao mencionar que “ensinar a pesquisar é estimular a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade”. A pesquisa, segundo a autora, “é atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo”. Pensando nisso, existe a necessidade de ensinar para a pesquisa com o intuito de formar “pesquisadores iniciantes”, ou seja, estudantes dispostos a utilizarem a pesquisa como uma ferramenta útil a construção do conhecimento.

Ainda dentro da quinta questão, uma desvantagem destacada pelos estudantes, esteve pautada na concepção de que o professor solicita pesquisa porque está com “preguiça” ou até mesmo por não saber explicar determinado conteúdo. Sobre esse contexto, Carvalho e Gil Pérez (2011) destacam as necessidades de os professores conhecerem a matéria a ser ensinada. Os autores salientam que a carência do conhecimento da matéria tem sido um dos fatores pelos quais os professores estão atuando como meros transmissores dos conteúdos dos livros.

Na mesma questão, acerca das desvantagens da pesquisa, alguns consideram a pesquisa como algo cansativo e que demanda tempo. Esse fato gera certa preocupação, uma vez que o objetivo não é fazer do ensino com pesquisa algo cansativo e desestimulante e sim, incentivar os estudantes a aprenderem através de suas pesquisas. Nesse aspecto, Demo (2007, p. 23), colabora ao afirmar que devemos motivar os educandos para que façam interpretações próprias, para ele “uma coisa é manejar textos, copiá-los, decorá-los e reproduzi-los. Outra é interpretá-los com alguma autonomia, para saber fazê-los e refazê-los”.

Na sexta questão, ao serem indagados sobre a capacidade dos professores em desenvolver estudantes pesquisadores destacamos dentre eles:

E1: Sim, o professor é um grande exemplo, e claramente pode ser um incentivador ao ser crítico com o aluno.

E4: Sim, porque eles estudaram muito para chegar onde estão.

E7: Sim, pois temos contato com os professores desde cedo.

E11: Sim, meus professores até agora me incentivaram muito a não só buscar outras fontes de informação mas tentar resumir de acordo com o que compreendi.

E12: A maioria dos meus professores me motivam a corrigir mesmo que minha pesquisa esteja errada.

E19: Sim, quando o professor ajuda nas pesquisas tudo fica mais fácil.

Utilizando como referência as afirmações dos estudantes acima, compreendemos que “é neste sentido que consiste a intervenção e o papel do professor na prática educativa. Sem dúvida, através de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem” (BULGRAEN, 2010, p. 34). De fato, os professores tornam-se indispensáveis durante o processo de ensino através da pesquisa, essa realidade descrita por Bulgraen (2010) serve para reafirmar que o “ser professor” vai muito além de simplesmente passar um determinado conteúdo, “ser professor” é fazer com que os discentes possam ir em busca das informações necessárias à sua própria aprendizagem. Sob a visão de outros estudantes:

E2: Acredito que sim, porém tem alguns professores que passam insegurança em algumas aulas.

E10: Até agora apenas um professor que considero diferente, os outros não demonstram ter muito conhecimento.

E14: Alguns, outros são inexperientes.

As respostas dos discentes fazem alusão aos primeiros anos da carreira docente, onde segundo Mariano (2006) o período inicial da docência pode ser marcado por sentimentos de ansiedade, insegurança, medo e a indisciplina dos estudantes. Nesse sentido, o futuro



professor deve se preparar para refletir sobre sua prática, aprender com as experiências, além de ser capaz de refletir sobre o que pode fazer para melhorar sua atuação. Os estudantes E3, E13 e E20 consideram que:

E3: *Em parte, mas no geral não. A maioria usa métodos tradicionais que não incentivam os alunos.*

E13: *Acredito que poderia melhorar, os professores nas aulas só realizam atividades no livro e explicação no quadro.*

E20: *Na minha visão creio que alguns professores se esforçam, mas como o cronograma da escola é apertado eles preferem utilizar aulas normais.*

De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino. Diante disso, as aulas expositivas ainda estão impregnadas em nossa realidade, entretanto, não podemos desconsiderar, pois foi dessa forma que fomos formados e formamos pessoas, não compete nesse momento simplesmente excluir essa forma de ensinar, mas compete ao professor ser o profissional motivador, que permita aos estudantes desenvolver a capacidade de construir conhecimentos que a pesquisa propõe.

Conforme Demo (2007, p. 16), “a educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente”. Ser professor que educa pela pesquisa consiste em instigar a curiosidade dos estudantes e “convida-o a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas, e assim, aproveitar a enorme criatividade potencial da atividade docente” (CARVALHO, GIL PÉREZ, 2011, p. 20).

Portanto, é preciso acreditar na capacidade que os professores têm de fazer educação de uma forma diferenciada, motivando, incentivando e estimulando os estudantes a terem a pesquisa como uma aliada no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Conclusões:

Educar pela pesquisa, torna-se importante, haja vista que na visão de estudantes do Ensino Médio a mesma melhora a aprendizagem e contribui para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, torna-se necessário o fortalecimento da inter-relação entre ensino e pesquisa, para que seja possível despertar nos educandos atitudes críticas e reflexivas.

Vale ressaltar, que o professor pesquisador contribui para a formação de “pesquisadores iniciantes” se estiver disposto a modificar suas perspectivas de transmissores de respostas, para mediadores de pesquisa. Logo, a universidade possui um importante papel em formar professores que incentivem seus estudantes para a construção de conhecimento através da pesquisa.

Assim, a preparação docente para enfrentar os desafios da cultura digital deverá estar associada a uma tarefa de pesquisa e inovação permanente a fim de buscar resolução de possíveis problemas e motivar corretamente os estudantes a aprender pela pesquisa e não simplesmente Ctrl C e Ctrl V.

Referências bibliográficas

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista conteúdo**, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CARVALHO, Anna Maria e GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIANO, André Luiz S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, UFSCAR, São Carlos, 2006.

MORAN, J. M. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. 2003.

NERVO, Alessandra Cristiane dos Santos; FERREIRA, Fábio Lustosa. A Importância da Pesquisa como Princípio Educativo para a Formação Científica de Educandos do Ensino Superior. **Educação em Foco**, n. 7, p. 31-40, 2015.

NININ, M.O.G. **Pesquisa na Escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008, p. 17-35.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução Emília de Oliveira Diel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do processo didático na ação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, PR,. Anais...Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.



O ESTADO DA ARTE DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA NO BRASIL DE 2009 A 2018

Yanne Clara L. de Alcântara^{1*}, Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque²

1. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL/campus Arapiraca

2. Professora da Universidade Federal de Alagoas

*yanne-clara@hotmail.com

Resumo:

Esse trabalho tem como objetivo revelar a tendência dos trabalhos realizados tendo como referencial teórico a aprendizagem cooperativa no ensino de biologia nos últimos dez anos por meio da metodologia do tipo Estado da Arte. Para isso foram analisados trabalhos publicados em revistas e apresentados em encontros que eram do interesse da pesquisa. Foram definidas três categorias para revelar a tendência: 1) O uso da Aprendizagem Cooperativa em parceria com outras estratégias de ensino; 2) Os métodos de aprendizagem cooperativa que foram utilizados e 3) a aceitação por parte dos professores. Os resultados indicam o uso da aprendizagem cooperativa no ensino de biologia em parceria com outras estratégias, o uso do método *jigsaw* e uma aceitação dos métodos por parte dos professores.

Palavras-chave: Tendência; Cooperação; Aprendizagem.

Introdução:

Dentre as inúmeras habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes dentro do âmbito escolar está o desenvolvimento das habilidades sociais. Em um mundo cada vez mais globalizado e diante da crescente necessidade de saber se comunicar e interagir com pessoas de idéias e formas de vida diversas o desenvolvimento de habilidades sociais torna-se fundamental na vida e no aprendizado dos estudantes.

Uma eficiente forma de desenvolver habilidades sociais nos estudantes é o uso da cooperação entre eles. Colocar os alunos para trabalharem em pares e fazê-los cooperar com o aprendizado uns dos outros os leva a desenvolver habilidades como a comunicação, a interação, a responsabilidade consigo e com os outros, a controlar impulsos.

Diversos autores como Johnson&Johnson, Spencer Kagan, Shlomo Sharan e Slavin têm desenvolvido ao longo das últimas décadas trabalhos sobre uma série de métodos de cooperação conhecidos como Aprendizagem Cooperativa.

Para Johnson, Johnson & Smith (2013) A aprendizagem cooperativa é o uso instrucional de pequenos grupos onde os estudantes trabalham juntos para maximizar seu próprio aprendizado e uns dos outros.

Para que a aprendizagem em grupos seja verdadeiramente cooperativa existem cinco elementos essenciais a serem trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes (Lopes&Silva 2009; Johnson, Johnson&Smith 1998):

1. *Interdependência positiva*: os membros do grupo necessitam uns dos outros para alcançarem êxito
2. *Responsabilidade individual*: Cada membro deve ser responsável por cumprir sua parte no trabalho para benefício próprio e dos colegas.
3. *Interação face-a-face*: os membros do grupo explicam, discutem e ensinam o que sabem aos colegas, além de ajudá-los e incentivá-los a aprender, promovendo a aprendizagem uns dos outros.
4. *Competências sociais*: Ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupos imprescindíveis ao trabalho em grupo.
5. *Processamento grupal*: os membros do grupo analisam suas atividades e ações, se estão alcançando as metas propostas e discutem formas de melhorar o trabalho em grupo.

Esse trabalho tem por objetivos revelar a frequência do uso da aprendizagem cooperativa no ensino de biologia no Brasil nos últimos dez anos assim como revelar a tendência que essa abordagem de ensino-aprendizagem teve nos últimos dez anos dentro do ensino de Biologia no país.

Metodologia:

A metodologia utilizada nesse estudo foi do tipo Estado da Arte. Pesquisas desse tipo possuem caráter bibliográfico e tem o objetivo de mapear, discutir e revelar a tendência sobre uma determinada área de pesquisa em uma determinada época e lugar. (FERREIRA 2002)

Para Soares 1989 *apud* Palanch e Freitas 2015, as pesquisas com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são ainda recentes no Brasil; entretanto, são de grande importância, pois podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Para encontrarmos os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Aprendizagem Cooperativa no ensino de biologia determinamos que a busca fosse entre os anos de 2009 a 2018. Procuramos por trabalhos publicados em revistas que estão na área de avaliação do Programa QUALIS da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram consultados os periódicos da área 38, referente à educação que se relacionavam ao ensino de Ciências. Também procuramos por trabalhos apresentados em edições de encontros nacionais de educação, ciências e biologia.

Na busca por trabalhos relacionados a Aprendizagem Cooperativa utilizamos palavras-chave como aprendizagem cooperativa e ciências; aprendizagem cooperativa e biologia, cooperação e ciências; cooperação e biologia; e ainda os métodos de aprendizagem cooperativa mais utilizados como *Jigsaw*, TGT e STAD.

Depois de termos selecionados todos os trabalhos que mencionavam a cooperação, sendo quatro no total, lermos seus resumos e palavras-chaves e quando necessário também o referencial teórico excluímos aqueles que não utilizavam os conceitos da aprendizagem cooperativa como base. Dos quatro trabalhos encontrados excluímos um por não se basear na teoria da aprendizagem cooperativa. Dos três trabalhos que analisamos dois eram voltados ao ensino médio e um para discentes do curso de ciências biológicas- licenciatura em uma matéria voltada para o ensino de biologia. Os trabalhos foram publicados nos anos de 2009, 2014 e 2015. Todos os trabalhos analisados são artigos sendo dois apresentados em edições de encontros nacionais de educação, ciências e biologia e um publicado em revista.

Para descobrirmos a tendência do uso da aprendizagem cooperativa no ensino de biologia no Brasil lemos seus resumos, resultados e discussões e conclusões e definimos três categorias para definir a tendência do uso da Aprendizagem Cooperativa no ensino de Biologia no Brasil: 1) O uso da Aprendizagem Cooperativa em parceria com outras estratégias de ensino; 2) Os métodos de aprendizagem cooperativa utilizados e 3) a aceitação por parte dos professores.

Resultados e Discussão:

O uso da Aprendizagem Cooperativa em parceria com outras estratégias de ensino

Ao analisarmos os trabalhos queríamos saber se a aprendizagem cooperativa vem sendo utilizada no ensino de biologia usando somente seus princípios ou em parceria com outras estratégias. Os três trabalhos analisados utilizaram a referida metodologia em parceria com outras estratégias. Foram feitas parcerias com jogos baseados na solução de problemas; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Os métodos de aprendizagem cooperativa utilizados

Como a aprendizagem cooperativa é, na verdade, um conjunto de diversos métodos cooperativos, nossa pesquisa teve o interesse de saber quais métodos de aprendizagem cooperativa mais eram utilizados no ensino de Biologia. Dos três trabalhos analisados dois utilizaram o método *jigsaw* e o outro não fez referência a nenhum método. Um dos trabalhos que utilizou esse método relatou ainda a vantagem de seu uso: o método *jigsaw* permitiu uma maior rotatividade entre os membros do grupo, o que ampliou as interações e trocas de experiências.

O compartilhamento de materiais nos grupos por meio do método *jigsaw* ajuda seus membros a compreender os assuntos sob diferentes perspectivas e as interações interpessoais que ocorrem aumentam a experiência intelectual dos estudantes. (ARONSON ET AL 2011).

A aceitação por parte dos professores

Nos três trabalhos que analisamos os professores concordaram que o uso da aprendizagem cooperativa dentro do ensino de ciências trás vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais em seus estudantes. Dentre



as vantagens citadas estão: tornar os estudantes capazes de discutir diversos assuntos, participar democraticamente das decisões, a oportunidade de ensinarem uns aos outros favorecendo a assimilação e reorganização do que aprenderam, melhor desempenho nas tarefas individuais e o incentivo a participação de todos os estudantes. Concordam também que ela deve ser mais utilizada nas aulas de ciências e biologia. Pinho, Ferreira e Lopes 2013, em seu trabalho sobre a opinião dos professores também relatou que todos os professores entrevistados concordaram em ser a aprendizagem cooperativa um método com diversas vantagens para os seus alunos como aumento do rendimento escolar e da auto-estima, melhoria das competências sociais, da responsabilidade, da autonomia e das relações interpessoais.

Conclusões:

Por meio desse trabalho conseguimos evidenciar algumas tendências que a aprendizagem cooperativa vem tomando no Brasil no ensino de biologia. Primeiramente identificamos que o uso da aprendizagem cooperativa no ensino de biologia no Brasil é sempre em parceria com outras estratégias de ensino.

Também observamos uma predominância no uso do método *jigsaw* de aprendizagem cooperativa nos trabalhos e que o uso desse método trouxe vantagens para os estudantes por meio das interações interpessoais. Finalmente percebemos que os professores que aplicaram a aprendizagem cooperativa em suas turmas não somente gostaram dos resultados que essa estratégia de ensino trouxe aos seus alunos como também concordam que ela deve ser mais aplicada nas aulas de biologia. Os trabalhos analisados contribuem para a disseminação no meio acadêmico das vantagens do uso da aprendizagem cooperativa no ensino de Biologia no Brasil uma vez que é uma metodologia pouco conhecida e utilizada e que trás vantagens cognitivas e sociais para os estudantes.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina C. de; CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos A. **Pesquisas e estudos sobre Semiótica Peirceana na Área de Ensino de Ciências** – um estudo das tendências de pesquisa no ENPEC (2005-2014). Anais do X ENPEC, Águas de Lindóia, São Paulo.

ARONSON, Elliot. **Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method** (Locais do Kindle 747). Pinter & Martin. Edição do Kindle.

FERREIRA, Norma Sandra de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade. Campinas. v.23,n.79,p.258, Agosto de 2002.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R., & SMITH, K. **Basic elements of cooperative teams**. Edina: Interaction Book Company, 1998.

_____. **Cooperative learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory**. Minneapolis: Journal on Excellence in University Teaching, 2013.

LOPES, José; SILVA, Helena S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

PALANCH, Wagner Barbosa de L. FREITAS, Adriano Vargas. **Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações**. Perspectivas da Educação Matemática. Mato Grosso do Sul. v.8, número temático, p. 786, 2015.

PINHO, Eduardo Martins de; FERREIRA, Carlos Alberto; LOPES, José Pinto. **As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa**. Revista Diálogo Educacional. Paraná, v.13, n.40, p.913-937, Set-Dez, 2013.

TEODORO, Daniel Lino. **Panorama das pesquisas sobre aprendizagem cooperativa no ensino de ciências**. Anais do VIII ENPEC, Campinas, São Paulo.



O PET LETRAS UFAL COMO PROMOTOR DE AULAS TEMÁTICAS DE LITERATURA NO PROGRAMA DE APOIO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO (PAESPE)

Alessandra Nunes da Costa^{1*}, Júlia Cunha Alves Cavalcante¹, Raul Guilherme Cândido da Silva¹

1. Estudante da Faculdade de Letras - Ufal
2. Estudante da Faculdade de Letras - Ufal
3. Estudante da Faculdade de Letras – Ufal

*alessandra-nunes-costa@outlook.com

Resumo:

Anualmente, cresce o número de estudantes que tendem a fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entretanto, nem sempre esse público, especialmente estudantes oriundos de escolas públicas, recebe os subsídios necessários para a realização exitosa dessa avaliação. Pensando nisso, em de 2017, o Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) se propôs a elaborar e oferecer aulas temáticas de Literatura aos alunos do Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe) que iriam prestar a prova do Enem. Assim, objetiva-se, neste trabalho, relatar as experiências obtidas através da preparação e aplicação das citadas aulas. Por fim, no final do ano letivo do Paespe, conseguimos contemplar os conteúdos que são cobrados na avaliação, enriquecer nossos conhecimentos como docentes em formação e apresentar aos discentes um novo olhar acerca da Literatura através de uma nova didática.

Palavras-chave: Didática; Enem; Ensino de Literatura.

Introdução:

Geralmente, as aulas de Literatura nos espaços educacionais brasileiros, sobretudo aquelas proporcionadas pelo ensino público, têm, como afirma Fischer (2015), um teor acrítico, descontextualizado, de uma disciplina resumida a datas e momentos históricos e que não tem sua riqueza ligada à estética da arte.

Conforme Fischer et al. (2012), o ensino de Literatura para o Enem deveria promover a ligação entre produção literária e processo social. Contempladas por esse apontamento, Strogenski e Soares (2011) relatam que, a partir de uma seleção literária textual adequada, as aulas temáticas teriam chances de serem mais produtivas, uma vez que os temas proporcionariam multidisciplinaridade.

Além dessa questão multidisciplinar, Ferreira (2007) defende que as metodologias do ensino de Literatura devem ter um embasamento transdisciplinar cuja finalidade contemplaria, ao mesmo tempo, a própria disciplina e as que a tocam no âmbito das ciências humanas.

Outrossim, seria a credibilidade que os próprios PCN (BRASIL, 2000) e Souza Neto (2014) dão à execução de aulas de Literatura com temáticas, metodologias e materiais que favoreçam, através da linguagem literária, um elo entre os conhecimentos de mundo: “Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significado e significações que vão além do seu aspecto formal.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Por conseguinte, buscamos, neste trabalho, relatar as experiências obtidas através da elaboração e da prática das aulas temáticas ministradas pelo PET Letras Ufal, no Paespe, que tiveram o intuito de melhorar a proposta tradicional do ensino de Literatura, baseado no estudo das escolas literárias de acordo com a ordem cronológica. Para tanto, apresentaremos alguns momentos marcantes no decorrer das aulas e o acolhimento dos alunos quanto ao novo formato que lhes fora proposto.

Metodologia:

Em 2017, as aulas temáticas de Literatura para a turma do Paespe (programa de extensão institucionalizado da Ufal no qual o PET Letras é responsável por ministrar aulas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) foram elaboradas com auxílio da Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira. No total, foram ministradas treze aulas no período de dez meses, nos quais todos os assuntos requisitados para a prova do Enem foram contemplados.

Tendo em vista que esperávamos abordar todos os períodos literários, traçamos uma linha do tempo, denominada “Literatura em linha reta”, em que todos esses períodos eram

indicados, a fim de assinalar quais deles estariam sendo trabalhadas na aula, bem como os que já haviam sido estudados anteriormente.

As aulas apresentavam a seguinte estrutura: geralmente, antes de ser revelado o tema do dia, colocávamos uma música referente ao assunto, a fim de incitar uma reflexão por parte dos alunos sobre o que eles estudariam. Depois, fazíamos uma apresentação do tema e uma discussão do porquê de sua escolha. Finalizada essa introdução, iniciávamos a contextualização histórica dos períodos literários selecionados para a aula, seguida da abordagem de suas características, obras e autores, a partir da temática escolhida.

A título de exemplo, em uma das aulas, o tema abordado foi “Os pecados capitais”. Após a apresentação dessa temática, discutimos um pouco acerca do céu e do inferno, ressaltando que este é, na verdade, fruto de uma criação literária do escritor italiano Dante Alighieri, em *A Divina Comédia*, e não de livros sagrados, ao contrário do que muitos creem. Em seguida, o tema escolhido foi abordado em diálogo com personagens de romances brasileiros realistas e naturalistas.

As aulas eram expositivas, com a utilização de slides, músicas, vídeos, fotografias e materiais impressos. Outro ponto relevante a ser comentado foi a realização de performances, nas quais usávamos fantasias (Pero Vaz de Caminha, Iracema, João Romão, Rita Baiana, autores da Semana de Arte Moderna etc.), interpretávamos textos, personagens e líamos poemas de forma desautomatizada.

Resultados e Discussão:

O desenvolvimento das aulas temáticas de Literatura no Paespe foi um grande desafio para o PET Letras Ufal. Preparar aulas a partir de temas e não da ordem cronológica das escolas literárias exigiu uma intensa pesquisa acerca da produção literária brasileira como um todo para que pudéssemos encontrar possíveis temáticas a serem trabalhadas. Toda essa preparação possibilitou resultados extremamente positivos tanto para os alunos quanto para nós, integrantes do Programa, uma vez que dialogou com a filosofia petiana que visa a estimular uma aprendizagem ativa dos seus membros, através da vivência com a IES e a sociedade (BRASIL, 2002).

O primeiro resultado esperado com as aulas, e que, conforme constatamos, pôde ser alcançado, foi o despertar do interesse dos alunos para o estudo da Literatura. No decorrer do ano letivo, o interesse dos estudantes por essa disciplina passou a ser crescente durante as aulas. A grande maioria deles se envolvia diretamente com as análises feitas em sala e reivindicava mais tempo para o estudo dos textos literários.

Outro ponto alcançado com as aulas temáticas foi a desmistificação de que a Literatura é algo inalcançável para os estudantes por se tratar de uma matéria complexa e de difícil compreensão. No primeiro dia de aula, ao serem questionados se haviam lido algum clássico como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, muitos deles afirmaram que não, pois eram “burros”. Com esse modelo de aula, foi possível desconstruir essa imagem, uma vez que procuramos levar para sala textos de escritores contemporâneos não pertencentes ao cânone ou tentávamos mostrar como a Literatura se fazia presente no nosso dia a dia em pinturas, músicas, filmes, novelas e grafites. Ademais, na medida em que eram abordados esses diferentes meios artísticos, relacionando-os com as temáticas discutidas, foi possível contribuir para a formação cultural dos alunos nos mais diversos âmbitos e não apenas no literário, como propõem Ferreira (2007), Fischer et al. (2012) e Strogenski e Soares (2011).

Outro relevante resultado obtido através das aulas temáticas foi a contribuição para a formação cidadã dos estudantes. Afinal, ao serem discutidos temas como a ditadura militar e a representação dos índios e dos negros na literatura brasileira não eram abordadas apenas as questões estéticas dos textos, mas também a própria condição humana, o que acabou por contribuir, desse modo, para a formação cidadã dos alunos, como defendem os PNC (BRASIL, 2000) e Souza Neto (2014), além de estarmos em acordo com os objetivos e a filosofia do PET (BRASIL, 2002), que propõem o debate em torno dessas temáticas a fim de promover a construção sócio-política do petiano.

Assim, através das aulas temáticas, conseguimos abranger os assuntos mais constantes no Enem, estudando desde o Barroco até a literatura brasileira contemporânea. Acreditamos que essa metodologia de ensino pautada em temas foi capaz de preparar os alunos de forma mais efetiva para o referido exame, afinal, como é possível observar pelas provas aplicadas nos últimos anos, a grande maioria das questões associadas à Literatura, no Enem, não são voltadas para particularidades das escolas e sim para a própria análise do texto, tal qual se fez ao longo das referidas aulas.



Ademais, as temáticas abordadas em sala podem, eventualmente, serem cobradas em uma proposta de redação, e, caso isso aconteça, os alunos terão bons argumentos e referências literárias para pautarem suas construções textuais. Ou seja, além da formação cultural e cidadã dos estudantes, essas aulas temáticas possibilitam um melhor resultado destes nas provas do Enem e um ganho imenso na nossa trajetória quando docentes.

Conclusões:

Diante de tudo que foi exposto, é possível observar que o ensino de Literatura, no Brasil, de modo geral, ainda fomenta muitas discussões, sobretudo em relação à metodologia utilizada pelos docentes em sala. Dessa forma, a criatividade e os conhecimentos dos professores são frequentemente colocados à prova.

Apesar de ser mais desafiador pensar as aulas a partir de temáticas e não mais da tradicional ordem cronológica, percebemos que, ao modificar a maneira de abordar os assuntos, os alunos passaram a vê-los também através de uma nova perspectiva: o estudo da Literatura passou por um processo de desmistificação e os discentes começaram a se permitir assumir uma postura crítica em frente a textos literários.

Assim, foi possível constatar que a nova maneira de ensinar Literatura adotada pelos integrantes do PET Letras Ufal no Paespe, apresentou inúmeras vantagens tanto para nós, professores participantes, quanto para os alunos. Ademais, estes foram mais bem preparados para a prova do Enem que, conforme é possível observar nos últimos anos, não mais aborda a Literatura do ponto de vista da tradição cronológica dos períodos literários.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/1424.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

BRASIL. **Manual de Orientações Básicas PET**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. **Ensinar Literatura na era do ENEM**. Novembro, 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/11/luis-augusto-fischer-ensinar-literatura-na-era-do-enem-4911426.html>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2017.

_____ et al. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Nonada**: Letras em Revista. Porto Alegre. v. 1, n. 18. p. 111-126. Maio-Setembro, 2012.

SOUZA NETO, Alaim. O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura? **Debates em Educação**. Maceió. v. 6. n. 12. p. 112-127. Julho-Dezembro, 2014.

STROGENSKI, Maria José Ferreiro; SOARES, Susane. Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática. **Revista ao pé da letra**. Recife. v. 13.2. p. 99-113. Julho-Dezembro, 2011.



O PROJETO DE ENSINO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ

Edésio A. F. Santos^{1*}, Bárbara Pessoa², Saulo Nicácio³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

2. Licenciada em Ciências Biológicas - UFAL

3. Orientador/Setor de Práticas Pedagógicas do Inst. de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

*edesio.santos@icbs.ufal.br

Resumo:

As escolas de tempo integral estão estampadas nas propagandas políticas como a "salvação" para o sistema educacional alagoano, prometendo melhoras na formação dos alunos. Tendo em vista que várias escolas alagoanas aderiram a essa modalidade, e a ausência de conhecimento científico acerca do tema no estado, este artigo busca apresentar o ponto de vista da professora, da coordenadora, de estudantes e de estagiários de uma escola pública de Maceió, sobre a implantação do ensino em tempo Integral e o processo de transição para essa modalidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados durante o Estágio, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UFAL. Os métodos de coleta foram observação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram o pensamento compartilhado por todos de que o projeto de escola em tempo integral pode proporcionar melhorias para educação, porém, necessita de planejamento antes, durante e depois do processo de implantação.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Narrativas; Estágio Supervisionado.

Introdução:

As escolas de tempo integral estão estampadas nas propagandas políticas como a "salvação" para o sistema educacional alagoano, prometendo melhoras na formação dos alunos. Conforme informações do Centro de Referência em Educação Integral, Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes. É considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas (Resolução do Conselho Nacional de Educação, 2010). Porém, para alguns autores a Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar, pois é necessário que haja uma relação dialógica entre a Educação Integral e a formação integral dos estudantes, já que responde a multiplicidade de demandas dos indivíduos (GUARÁ, 2006).

Para Santos (2013) a concepção de estágio supervisionado enquanto espaço de pesquisa, defendida por Pimenta e Lima (2006), viabiliza a articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a formação do professor-pesquisador, atuando como um caminho para formação de qualidade. Essa concepção também possibilita visualizar e pesquisar situações da escola.

Tendo em vista à conjuntura atual, em que várias escolas alagoanas aderem à modalidade de educação integral, e a ausência de conhecimento científico acerca do tema no estado, este artigo busca apresentar os pontos de vista de personagens que vivenciam a implantação dessa modalidade, sendo estes uma coordenadora, uma professora, estagiários de um curso de Ciências Biológicas Licenciatura e estudantes de uma escola pública da cidade de Maceió.

Metodologia:

Este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que para Godoy (1995, p. 58) "envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, instituições, comunidades pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.". E que segundo Minayo (1994) se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa foi realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado 2 do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UFAL, na Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos, que estava em sua transição para o projeto de ensino em tempo integral. Os dados foram coletados por dois estagiários, contando com a colaboração de seis estudantes do 1º ano, da primeira

turma de ensino integral da escola, de uma coordenadora e uma professora que participaram efetivamente desse processo transitório.

Os métodos de coleta de dados foram a observação (GIL, 2002), realizada durante toda vivência do estágio, com duração de 50hr, e entrevistas semiestruturadas (TRIVINOS, 1987), que foram aplicadas para os estudantes, professora e coordenadora, separadamente.

A análise dos dados foi feita através da sistematização das observações em diários de campos, produzidos pelos estagiários, e da utilização do método descrito por De Brito Júnior & Júnior (2012), em que se procura o sentido e a compreensão dos dados, através da interpretação das informações expostas pelos personagens da pesquisa, para as entrevistas. Por fim, foram construídos textos corridos, contendo os pontos de vistas da professora, coordenadora, estudantes e dos estagiários.

Resultados e Discussão:

Pontos de vista

Da coordenadora: "É bastante promissor"

Para a coordenadora, a escola estava passando por um momento transitório, se adequando ao ensino Integral. Segundo ela, o tempo integral é bastante promissor, pois, ainda que haja alguns problemas devido a essa turbulência inicial, os prós são maiores que os contras. Ela ressalta, como prós, o aumento de tempo dos estudantes para produção e também a alimentação, pois pontua que alguns se alimentam apenas na escola, e como contras, o atraso dos cursos que deveriam ser ofertados, integrados na matriz curricular comum, pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a não adequação da infraestrutura à demanda da educação integral,

Menezes *et al* (2001), dizem que a merenda escolar é a refeição oferecida nos estabelecimentos de ensino e reiteram que em regiões pobres, considera-se que a merenda escolar é, para milhões de alunos, a principal, senão a única refeição diária.

Da professora: "Deveriam ter visto toda a realidade da escola, organização prévia de contratação de professores e profissionais".

Segundo a professora, o ensino integral tem tudo para dar certo, mas a ausência de planejamento antes da execução do projeto trouxe problemas. Ela reforça que aprovação do projeto foi unânime, pois os estudantes e pais ficaram encantados pelos cursos profissionalizantes ofertados pelo SENAC, entretanto que a demora dos cursos, as falhas e faltas de aulas frustraram a todos, causando, o que ela relatou, com muita tristeza, a queda do rendimento das turmas de 1º ano.

Dando continuidade, ela reforça que a escola oferece projetos e estudos orientados, aulas eletivas como robótica, laboratório de ciências e capoeira, mesmo assim os estudantes não participam, e que ainda alegam que ficam sem tempo para estudar, pois permanecem o dia todo na escola. Como causa para tudo isso, ela supõe que seja falta da cultura para aproveitar esses momentos. Pontua, também, que em brevemente haverá mudanças, reafirmando o período de transição.

Essa ausência de planejamento é uma consequência da aplicação de modificações no currículo escolar vindas de cima para baixo, Neta *et al* (2017), discorre sobre isso, ao falar sobre importância da formação dos professores antes da mudança de currículo. Para os autores, não adiantaria atualizar o currículo se os profissionais, devido à ausência de formação, permanecem com a antiga prática. Ou seja, é preciso que a escola, enquanto instituição esteja preparada para a mudança.

Dos estudantes: "Tempo integral, não dá tempo pra nada".

Os estudantes do 1º ano relatam seu aborrecimento quanto a escola e o ensino. Eles afirmam que no começo estavam animados com os cursos, porém eles nunca começaram. Dizem que agora chegam muito cansados em casa, por ficarem o dia todo na escola sem nenhuma atividade e o cansaço provocado pela exaustão do dia, dificulta o estudo em casa, mesmo que nas horas vagas não estejam fazendo nada.

Sobre os espaços, afirmam não saber o que pode ser feito na escola, dizem que a biblioteca, assim como outros espaços (Sala de Informática, por exemplo), estão sempre fechados; que não possuem uma sala para poder descansar, as salas de aula não são ventiladas e o local para banho, inexistente.

Não basta aumentar o tempo na escola, este precisa ter significado. Limonta (2013), discutindo a potencialidade do ensino integral, versa que não basta mais tempo de escola, este tempo precisa ser entendido como mais tempo para o conhecimento e para o desenvolvimento.

Dos estagiários/autores: "A escola estava passando por uma grande experiência, visto que o ensino integral estava em seu primeiro ano, sendo, portanto, um período de adaptação"

Para nós, estagiários, a proposta em si é excelente, mas houve falhas em sua implantação, pois o planejamento e a determinação ficaram por conta da secretaria de educação. Acreditamos que a escola estudada, por maior que seja não conseguiu acomodar os estudantes nessa nova modalidade, não há refeitório adequado (os alunos se alimentam espalhados pela escola, alguns sentados no chão, outros em pé), nem banheiros, onde eles possam tomar banho, ou salas, para as disciplinas integradas e de reforço. Seria necessária a intervenção dos órgãos responsáveis.

Limonta (2013) coloca que não se pode propor um projeto educacional aos profissionais da escola sem lhes dar as condições adequadas de trabalho, a saber, arquitetura e infraestrutura escolar, melhor remuneração e carga horária de dedicação exclusiva a escola, cursos, aulas, formação dos professores. Etc.

Vimos que a aprendizagem dos estudantes foi prejudicada, já que não se garantiu o seu bem-estar, deixando-os cada vez mais desmotivados, em meio à transição. O planejamento, que é primordial antes da instauração de um projeto, não aconteceu, agravando a situação educacional do Ensino Médio na instituição. Ouvimos relatos dos estudantes de que eles ficam sem fazer nada no período da tarde. Contradizendo o que é dito pela gestão. Ou seja, ou eles não foram informados, ou não são direcionados a fazer tal coisa,

Além disso, percebemos também que os espaços do ambiente escolar não são aproveitados nas horas vagas, com o intuito de favorecer o rendimento escolar dos estudantes. O turno da tarde, para os alunos do Ensino Médio do ensino integral, deveria ser preenchido com atividades que complementassem suas aulas do turno da manhã, para que os momentos vagos não fossem ociosos, e essas atividades deveriam ter a função de promover o comportamento autodidata dos estudantes. As lacunas provocadas pela falta de planejamento fazem com que os estudantes não consigam aproveitar ao máximo as oportunidades de estarem naquele local. Oportunidades estas que devem ser oferecidas para que se possam alcançar resultados no desenvolvimento comum da aprendizagem

Conclusões:

Fica evidente o pensamento compartilhado por todos de que a transição para a escola de tempo integral pode proporcionar melhorias para educação. Observa-se, porém, relatos de cansaço e insatisfação de pais e alunos, além de várias problemáticas referentes à ausência de planejamento antes, durante e depois da transição, levantadas pela coordenadora e professora. Por fim, a coordenadora e professora acreditam que a escola deve aperfeiçoar o projeto já posto, desenvolvendo atividades que promovam uma formação integral dos estudantes e melhora na infraestrutura escolar, e que caso outras escolas adiram o projeto de educação integral, este possa ser executado com planejamento, para que seja possível a adequação da escola à nova modalidade, seja em sua infraestrutura, assim como na capacitação de professores e outros profissionais escolares.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 34, 15 d.z. 2010,

CASTRO, Adriana de et al. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, 2011.

CENTRO DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação em tempo integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 27 de Abril 2017.

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.



GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. R.A.E., São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57- 63, 1995.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, São Paulo: Cenpec, n.2, 2006.

LIMONTA, Sandra Valéria. **ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO PARA O CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO**.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes merenda escolar**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/merenda-escolar/>>. Acesso em: 04 de jun. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____ (org)

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 9-29, 1994.

NETA, Natércia de Andrade Lopes; FIGUEIRA, Ana Paula Mendes Correia Couceiro. **MUDANÇAS NA ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**. Revista Educação em Debate, v. 38, n. 72, 2017.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia. 2012. 151 f. **Doutorado em Geografia)–Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012**.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



O USO DA HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geovanne Otavio Ursulino da Silva^{1*}

1. Mestrando em História - UFAL

*ursulino@alagunas.com

Resumo:

Este trabalho tem por finalidade pensar em propostas que possibilitem o envolvimento dos estudantes da Educação Básica com o estudo, a pesquisa e a escrita da história. Para tanto, apontamos a História Oral como ferramenta ao estudo do Tempo Presente, buscando proporcionar um contato direto entre estes alunos e os produtores da história. Este contato, além de fazer ver a sua comunidade por meio de outra perspectiva, a histórica, pode garantir uma maior compreensão deste sobre seu lugar na comunidade e pensar meios para a melhoria da sua realidade – preparando-o, assim, para o pleno exercício da cidadania. Buscamos refletir sobre as questões levantadas por Certeau quanto a possibilidade (ou impossibilidade, se for o caso) da produção de conhecimento histórico fora dos limites da universidade. Neste caso, pensamos nestas possibilidades aplicadas à Educação Básica.

Palavras-chave: História; História Oral; Métodos da História.

Introdução:

A instituição influencia determinantemente na legitimidade e nas proporções que cada produção de conhecimento recebe. Neste contexto, a academia monopoliza a prática e a escrita da História. Os cursos de História possuem muitos estudantes desenvolvendo pesquisas sobre os mais variados temas e sob os mais variados enfoques. Uma produção que é feita para os seus pares, que é balizada pelos seus pares e que é consumida, quando muito, apenas dentro dos limites da universidade. Assim anulando as possibilidades de produção e até do estudo do conhecimento histórico em outros meios que não a academia.

No seu famoso livro “A Escrita da História”, Michel de Certeau coloca, dentre tantas, a questão de se é possível a produção de conhecimento fora dos cursos de ensino superior (2011). Ou seja, é possível produzir História na Educação Básica? É partindo desta inquietação de Certeau que este trabalho foi pensado.

A História Oral tem se mostrado um método eficaz para o estudo da história. Apesar da sua gênese está associada a entrevistas de grandes nomes do meio político, empresarial e artístico, não demorou para, ainda em seu país de origem, os EUA, a História Oral ser utilizada para trabalhos com grupo sociais que habitam a margem da sociedade e do interesse de muitos historiadores. Movimento que se torna ainda mais compreensível se levado em consideração que a História Oral despontou enquanto método no mesmo período das lutas por direitos civis das comunidades negras estadunidenses. Contudo, a História Oral ainda padece de muita resistência por parte da academia.

As possibilidades do uso da História Oral na Educação Básica passam, principalmente, pela inserção daquele estudante nos processos de produção do conhecimento histórico (suas questões, seus procedimentos, suas teorias, sua escrita, suas conclusões). Mas também possibilita o contato direto com os produtores da história vivida, seus atores, suas concepções e suas vivências. Colocando o próprio estudante como parte destes: trabalhos de História Oral com grupos sociais que rodeiam este estudante, ou até mesmo com grupos sociais dos quais este estudante faz parte garantem a ele um outro olhar, um olhar histórico, sobre o seu próprio cotidiano. Prática que proporciona não somente uma melhor compreensão das suas condições materiais de vida e dos processos históricos que levaram a ela, mas também uma melhor compreensão das possibilidades de intervenção nestas condições para a melhoria de sua própria vida.

Metodologia:

Com o advento da internet e a popularização das redes sociais, o consumo de informação está cada vez mais veloz. Informações fluem em tempo real para várias partes do mundo. Muitas vezes estas dizem respeito a acontecimentos do cotidiano, despertando questionamentos nos alunos. Infelizmente a História ainda carrega o rótulo de “estudo do passado”, em especial na Educação Básica. A História Oral tem ferramentas para mudar esta concepção.

José Carlos Sebe Bom Meihy, que há décadas estuda e produziu vasta bibliografia sobre o tema, escreveu um “Manual de História Oral”. Na obra, Meihy introduz o leitor à História Oral, suas problemáticas, o contexto de seu surgimento, seu desenvolvimento e, por fim, às principais técnicas e possibilidades do seu uso. Escrito o “menos normativo possível”, o manual está “mais preocupado em fornecer elementos necessários à atuação do oralista” (1996: 7). Em suas 78 páginas, traz modelos de carta de cessão, bibliografia sugerida e mais uma série de arcabouços para quem está tendo seu primeiro contato. Despontando, assim, como um importante meio para levar a História Oral à sala de aula.

Selecionadas as turmas participantes do projeto – pensamos que turmas do Ensino Médio sejam mais indicadas, em especial pela faixa etária e pelas atividades de campo –, é necessária, caso seja adotado pelo professor responsável, a leitura e discussão do “Manual” com os alunos. Agora introduzidos ao tema, a escrita de um projeto é essencial. Ele quem delimitará o tema da pesquisa e o caminho para que ela seja aplicada. Concluídas estas etapas, vem a pesquisa de campo. Tendo em vista que o principal intuito da aplicação do projeto é o de colocar em contato os alunos com os produtores da realidade histórica em que eles mesmos estão inseridos, é preferível que indivíduos ou grupos que fazem parte da comunidade em que a escola esteja instalada sejam selecionados para as entrevistas.

Como a História Oral, assim como muitas outras formas de produção do conhecimento, depende de determinadas tecnologias – neste caso, no primeiro momento, um gravador de áudio – o ideal seria que a escola possuísse e disponibilizasse o material necessário. Conhecendo as condições materiais das nossas escolas públicas, talvez não possuam gravadores. Deste modo, o uso do aparelho celular aparece como uma alternativa viável. Muitos alunos possuem um. E muitos aparelhos possuem a função de gravador de áudio. Feitas as gravações, mais uma vez será necessário o uso de aparelhos, neste caso um computador. Algumas escolas possuem e mantém ativos seus laboratórios de informática. Mas não todas. Em caso de falta de acesso a computadores, o aparelho celular pode novamente ser útil. Será preciso um reproduzidor de áudio para que seja feita a transcrição das gravações. Por fim, as gravações transcritas são levadas à sala de aula para que sejam discutidas e problematizadas entre os alunos (agora, efetivamente pesquisadores) e os professores responsáveis.

Resultados e Discussão:

A relação entre “sujeito” e “objeto” deve ser observada por meio de uma dinâmica progressiva: uma relação sempre em movimento onde um estabelece novas questões ao outro (JAPIASSU, 1979: 28). No século XX, a História foi confrontada por problemas nunca aparecidos. Principalmente por causa das grandes guerras e regimes de governo variados pelo mundo, surgiu um maior interesse por confrontar a história oficial dos documentos, discursos oficiais, livros didáticos, com o “realmente acontecido”. Naquele século houve intensa luta pelo domínio do passado, regimes, governos e alianças o reivindicavam como forma de controle, legitimação, poder. Afinal, “o passado legitima” (HOBBSBAWN, 1998: 17).

O retorno da História Política se insere neste contexto e proporcionou novas ferramentas, teorias, técnicas e enfoques à historiografia. Distanciando-se da “História Política Tradicional”, rejeitada predecessora, a “Nova História Política” se cerca de apontamentos para novos rumos. Possibilitando o surgimento de um interesse no imediato do presente. Algumas possibilidades surgidas partindo deste retorno se concretizaram e ainda se concretizam – uma delas é a História Oral. Na Educação Básica a História Oral pode deslocar um pouco o centro das atenções para um indivíduo, ou vários, da comunidade que o estudante vive. Possibilitando que haja um contraponto, entre esses alunos, às notícias que circulam nas mídias, por exemplo, sobre a sua própria realidade – comumente é apresentada uma visão parcial e que tende a propagar estereótipos.

Máximas como a famosa inscrição no templo de Delfos “conhece-te a ti mesmo”, podem e devem ser repensadas para o nosso mundo tão líquido em tantos aspectos. Um conhecimento histórico produzido pelo estudante sobre o seu lugar no mundo, proporciona uma maior sintonia deste com sua realidade. E o estudo do Tempo Presente por meio da História Oral fornece ferramentas válidas para esta tarefa.

Conclusões:

Nós, historiadores e professores, somos uns dos principais responsáveis pela História se encontrar entre as “disciplinas decorativas” (nos dois sentidos). Marieta de Moraes Ferreira, reconhecida pesquisadora, nos inquieta para esta preocupação no seu artigo “História, tempo



presente e história oral”: “como fazer valer as regras para a escrita da história científica das teses e monografias eruditas e passá-las (...) às sínteses para o grande público?” (2002: 330). A popularização de “guias”, em sua grande maioria, realmente “incorretos” produzidos por amadores para estrelarem nas listas dos mais vendidos do ano contribuiu para que este desafio se tornasse ainda mais difícil para os educadores de História.

Diante disto, é preciso que sejam criadas e aplicadas alternativas para o ensino de História. As narrativas e os testemunhos orais de agentes produtores do Real abrem novas possibilidades para se pensar não apenas os processos históricos que produzem estes adolescentes, mas também oferta aos alunos a possibilidade de se enxergar como agentes produtores do seu próprio mundo. É imprescindível para que os estudantes possam desenvolver plenamente sua cidadania – afinal, esta é uma das principais responsabilidades da educação – conhecer o seu próprio lugar na polis, tornando-se um sujeito pensante nesta polis. Pois sem sujeitos políticos não há cidadania plena.

Referências bibliográficas

- ABRAÃO, Janete. **Pesquisa e História**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- AGNÈS, Chauveau; TÉTART, Philippe. **Questões para a História do Presente**. Bauru: EDUSC, 1999.
- ALBERTI, Verena; FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria (orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BIANINI, Thais Curi. **A Memória: Medida ontológica do cosmos**. São Paulo: Palas Athena, 1989.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 1996.
- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, Texto e História: Para Ler a História Oral**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Nas Águas do Texto: Palavras, Experiência e Leitura em História Oral**. Porto Velho: Edufro, 2001.
- _____. **Experiência e Narrativa: Uma Introdução à História Oral**. Maceió: Edufal, 2013.
- _____. **Espaço e Oralidade**. Curitiba: Editora Prisma, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. São Paulo: Forense Universitária, 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, Ano 3, nº 5, 2002, p. 314-332.
- HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, Jacques (org.). **História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3 vol., 1976.
- _____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **A Colônia Brazilianista**. São Paulo: Nova Stella, 1990.
- _____. **Canto de Morte Kaiowá: História Oral de Vida**. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **Manual de História Oral**. Loyola: São Paulo, 1996.
- _____.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral - Como Fazer Como Pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PRIORE, Mari Del. **Biografia: Quando o indivíduo encontra a história**. Topoi, Rio de Janeiro, Ano 10, nº 19, 2009, p. 7-16.
- SILVA, Marcos A. **História: O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.



O USO DE MAPA MENTAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS ABSTRATOS DE HISTOLOGIA

André Correia Nunes^{1*}, Thyanne Samille da S. Santos², Ana Paula de Almeida Portela da Silva³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

3. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

*andreadr1926@hotmail.com

Resumo:

As dificuldades de ensino e aprendizagem em conteúdos de disciplinas de caráter abstrato exigem metodologias que unam teoria e prática, para que o ensino se torne mais eficaz e interessante. As atividades lúdicas configuram-se como uma alternativa para dinamizar o ensino e torná-lo mais significativo para os sujeitos. Com isso, o objetivo do presente trabalho foi utilizar o jogo didático denominado HISTOMAPS como método de mediar à compreensão e aprendizado de Histologia, a fim de possibilitar a aquisição de interesse e conhecimento pelo conteúdo. A atividade foi desenvolvida em duas etapas, a construção do jogo pelos acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas e sua aplicação em sala de aula, para estudantes do 1º ano do ensino médio. Após aula expositiva, a atividade foi aplicada com a turma. Os estudantes mostraram-se atentos e participativos durante a aula e bastante empolgados no decorrer do jogo. Assim, a construção do mapa mental aconteceu de forma coletiva e satisfatória.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade; Ensino de Histologia.

Introdução:

A aprendizagem é uma teia, tecida pelas mãos de quem ensina e de quem aprende, cujos fios condutores do fenômeno correspondem ao organismo, à inteligência, ao desejo e ao corpo, que se inicia desde o nascimento do indivíduo e se baseia em uma inter-relação entre os participantes desse processo.. (VYGOTSKY, 1987).

O papel do professor nesse contexto, é de mediador, que planeja e conduz métodos para que os estudantes construam através de ações estabelecidas o conhecimento sobre o assunto abordado. Com isso, um dos maiores desafios para os professores de Ciências é possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa dos conteúdos, isto é, unir à teoria à prática para que o ensino se torne mais eficaz e interessante, principalmente quanto aos conteúdos que possuem caráter abstrato.

Um exemplo dessa realidade é o ensino de histologia, que segundo Junqueira&Carneiro (2013), é a ciência que estuda os tecidos do corpo e de como estes se organizam para construir os órgãos. Para Oliveira et al (2016) o ensino de Histologia tem como finalidade o estudo dos tecidos – grupos de células morfofuncionalmente semelhantes que trabalham em cooperação e constituem os diversos órgãos dos seres vivos. Por possuir uma diversidade de termos, conceitos e definições, a compreensão dos conteúdos torna-se mais difícil.

Percebendo essa dificuldade, a utilização de atividades lúdicas configura-se como uma alternativa para dinamizar o ensino e torná-lo mais significativo para os sujeitos. Soares (2008), diz que a atividade lúdica pode ser um movimento no qual tem como objetivo, produzir prazer no praticante, sendo capaz de propor mudanças que estimulem o aluno a aprender e buscar por novos caminhos, explorando situações associadas com a realidade do cotidiano.

Sobre o lúdico, entende-se como “uma forma de interação do estudante com o mundo, podendo utilizar-se de instrumentos que promovam a imaginação, a exploração, a curiosidade e o interesse, tais como jogos, brinquedos, modelos, exemplificações realizadas habitualmente pelo professor, entre outros” (Diretrizes Curriculares De Ciências Para o Ensino Fundamental: 2008, SEED-PR). Sendo assim, o objetivo do presente trabalho foi utilizar o jogo didático denominado HISTOMAPS como método que possa mediar à compreensão e o aprendizado de Histologia, a fim de possibilitar a aquisição de interesse e conhecimento pelo conteúdo e a integração entre docentes e discentes.

Metodologia:

O jogo foi aplicado para cerca de 34 alunos do 1º ano do ensino médio, da Escola Estadual Dr. Alcides Andrade, no turno vespertino, do município de Penedo – AL. O mesmo foi construído anteriormente à sua aplicação, por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como atividade proposta pela disciplina Projetos Integradores 3.

Para a confecção do mesmo, foi necessária a elaboração prévia dos mapas mentais, com o objetivo de dar um grau de dificuldade igual para os três conteúdos, mesmo estes apresentando estruturas diferentes. Foram escolhidos três tipos de tecidos: adiposo, ósseo e sanguíneo.

Os mapas foram desenhados no tecido com o piloto, juntamente com as dicas dentro de cada balão (Figura 1). As respostas correspondentes às dicas foram escritas em fichas produzidas com papel cartão. Utilizando caixas de papelão, foram confeccionadas “Caixas Respostas”, que continham as fichas a serem utilizadas durante o jogo.



Figura 1: Mapa mental do tecido adiposo (Fonte: Autores, 2017).

Antes da execução do jogo, foi ministrada uma aula teórica pelos próprios acadêmicos, a fim de que, a turma pudesse ter conhecimento prévio sobre a histologia antes da aplicação da atividade (Figura 2).



Figura 2: Aula teórica sendo ministrada pela acadêmica Thayane Samille da S. Santos (Fonte: Autores, 2017).

Durante a aplicação do jogo na escola, a turma foi dividida em 3 grupos, onde cada um sorteou um tecido do corpo, dos três que já haviam sido anteriormente selecionados. As únicas regras do jogo eram, a não utilização de anotações para a montagem dos mapas e não trocar as fichas de lugar após o término do tempo estabelecido.

A estrutura de cada HISTOMAPS foi colada na parede somente após a aula, para que durante a mesma os alunos não anotassem as respostas das dicas. Foi dado um tempo de 20 minutos para que as equipes montassem seu mapa mental (Figura 3). As respostas estavam dispostas dentro da Caixa de Respostas para que eles pudessem buscar a resolução para a pergunta de forma coletiva. Além disso, na mesma havia termos que não se aplicavam ao conteúdo de cada equipe.



Figura 3: Montagem do HISTOMAPS (Fonte: Autores, 2017)

Ao término do tempo, os acadêmicos avaliaram se as respostas colocadas em cada espaço estavam corretas e assim foram computados os pontos de cada equipe. As respostas mais próximas ao tema central do mapa receberam peso menor e as respostas mais distantes, receberam peso maior na pontuação. A última etapa do jogo consistiu na apresentação oral do mapa mental (Figura 4) para que fosse possível avaliar se as equipes realmente entenderam o conteúdo e a dinâmica do jogo, a qual seria estabelecer relação entre os termos.



Figura 4: Apresentação oral realizada pelos discentes (Fonte: Autores, 2017).

No final, foi realizada a soma do número de acertos da etapa da construção do mapa e a nota da apresentação. Venceu o jogo quem obteve o maior número de pontos.

Resultados e Discussão:

No momento da realização da atividade com a turma, observou-se grande participação de maneira positiva. Os estudantes mostraram-se atentos e participativos durante a aula e bastante empolgados no decorrer do jogo, ou seja, na resolução/construção do mapa mental.

Dos 34 alunos presentes, apenas 1 não demonstrou interesse no jogo. A participação correspondeu a 97% dos presentes. Após a montagem dos três mapas mentais, cada grupo

escolheu um integrante para apresentar seus mapas, explicando as principais características de cada tecido.

A utilização de mapas mentais de forma lúdica mostrou ser uma ferramenta didática capaz de permitir aos alunos a compreensão dos tecidos, bem como sua constituição, funcionalidades e outras características do tecido saudável e quando afetado por patologias. De acordo com Galante (2017), o mapa mental “é uma ferramenta pedagógica de organização de ideias por meio de palavras-chave, cores e imagens em uma estrutura que se irradia a partir de um centro”. Os estudantes conseguiram entender a estruturação do mapa mental e montá-lo a contento. Verificou-se que o público considerou o jogo significativo para a aquisição de conhecimento sobre a Histologia, visto que, é um assunto abstrato tornando-se difícil a compreensão apenas com teoria. Para Miranda (2001), metodologias alternativas de ensino propiciam desenvolvimento de habilidades cognitivas, de socialização, motivação e criatividade.

A ação também possibilitou a interação entre as equipes, além de promover uma competição positiva entre os discentes, tornando a participação prazerosa e divertida. Os discentes avaliaram o jogo como: atrativo, divertido, diferente, dinâmico e bem desenvolvido, pois durante a realização da atividade conseguiram entender o conteúdo.

Conclusões:

A atividade realizada dentro da disciplina projetos integradores 3 possibilitou aos sujeitos envolvidos grande aprendizado e experiência. Para os estudantes executores da ação, o planejamento, a execução e a avaliação da atividade foram de extrema importância, pois são habilidades que devem estar presentes no seu processo de formação, enquanto futuros docentes. Além disso, o contato com o ambiente escolar permitiu a troca de saberes entre os sujeitos permeando o processo de ensino/aprendizagem entre os discentes do ensino fundamental e os discentes do ensino superior.

Os resultados obtidos mostraram que a utilização de materiais lúdicos complementa o conhecimento de determinado assunto, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades da aprendizagem. A utilização de metodologias lúdicas como a confecção de mapas mentais torna a aprendizagem dinâmica, ativa e atraente, melhorando a capacidade de compreensão do conteúdo.

Referências bibliográficas

BRASIL, SEED Paraná. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA CIÊNCIAS, 2008**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2017.

GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. **O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior**. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1389979097.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

JUNQUEIRA, L. C. & CARNEIRO, J. **Histologia Básica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MIRANDA, S. **Ensaio: No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. *Ciência Hoje*, v. 28, n. 168, p. 64-66, 2001.

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações**. IN: Anais, XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Departamento de química da UFPR, 2008.

OLIVEIRA, M. I. B; SILVA, M I S; ABREU, I. H; PEREIRA, V. C. A. S; SILVA, G. S. S; MAGALHÃES, M. S. **Uma proposta didática para iniciar o ensino de Histologia na educação básica**. *Rev. Ciênc. Ext.* v.12, n.4, p.71-82, 2016. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/1235/1304>. Acesso em: 15 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



OFERTA ELETIVA COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL

Jailson B. Costa^{1*}, Cícera M. dos Santos², Maria J. da R. Siqueira³

1. Técnico Pedagógico do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Alagoas

2. Técnico Pedagógico do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Alagoas

3. Técnico Pedagógico do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Alagoas

*jailsonjbc@gmail.com

Resumo:

Este artigo versa sobre o *pALei*, no que se refere especificamente à oferta eletiva como atividade complementar no processo de ensino e aprendizagem, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas DCNEM (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012). O programa tem seu currículo composto por uma dimensão diversificada em que se observa a organização da denominada “Oferta Eletiva”, entendida como “um espaço de escolha”, que se insere na formação integral do estudante, a partir das áreas de conhecimento e dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC. A Oferta Eletiva considera as possibilidades e viabilidades da Unidade de Ensino, pois tem como objetivo a integração dos estudantes das diversas turmas. Para que isso aconteça, eles definem a oferta que irão cursar de acordo com seus interesses e necessidades, com matrícula obrigatória. Exige-se o cumprimento da carga horária, obedecendo-se ao estabelecido em lei para assiduidade e aproveitamento.

Autorização legal: Decreto 4.207 de abril de 2015. Decreto 50.331 de setembro de 2016.

Palavras-chave: Educação; Ensino Médio; Tempo Integral.

Apoio financeiro: SEDUC/MEC/FNDE.

Introdução:

Com a criação do Programa Alagoano de Ensino Integral - *pALei*, desde 2015, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas - SEDUC, vem adotando, na rede estadual, a proposta de Educação Integral, com o objetivo de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública. Nessa perspectiva, uma educação transformadora e integral, adequada aos novos tempos e espaços, na última etapa da educação básica, materializa-se em um currículo organizado em torno do eixo integrador trabalho-ciência-tecnologia-cultura de forma contextualizada e interdisciplinar. Contemplando assim, o que defende a Constituição Federal em seu art. 205, ao definir que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 69)”.

O Ensino Integral exige atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, uma vez que possibilita a integração curricular, evitando a sua fragmentação. A ideia é estabelecer maior diálogo entre os Componentes Curriculares e as Áreas do Conhecimento, com o objetivo de dar maior organicidade às atividades pedagógicas, atribuindo-lhes novos sentidos e dinamicidade. Cada ação proposta, materializada em uma atividade curricular, precisa ser pensada em articulação com o eixo integrador. Desse modo, é imprescindível que o currículo seja elaborado de maneira a desenvolver as aprendizagens básicas necessárias ao desenvolvimento humano e integral do estudante, proporcionando a reflexão e conseqüentemente a autonomia do sujeito, o que nos leva ao protagonismo juvenil. Para Domingues (2000, p. 67), “as tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos”.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996, p.12) em seu art. 26 preconiza que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Esta análise insere-se nas discussões das atividades complementares do pALei, em que se destaca a Oferta Eletiva, a qual consiste na inclusão de componentes curriculares em atendimento às necessidades e interesses dos estudantes, observando o contexto no qual a Unidade de Ensino está inserida, consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012) que, em seu Art. 15, definem que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, passando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

De acordo com o documento orientador do pALei (2018, p 44), a Oferta Eletiva é um espaço de escolhas. Dessa forma, precisa estar relacionada às Áreas do Conhecimento, a saber: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A partir destas, pode-se contemplar um leque de campos de investigação, em que se destacam: Artes e Mediações culturais, Experimentação e Iniciação científica, Empreendedorismo, Educação Ambiental, Cultura Corporal de Movimento, Cultura Digital e Inovação, Educação em Direitos Humanos, Mundo do Trabalho, Promoção da Saúde, Gênero e Sexualidade, Juventudes. A definição da Oferta Eletiva precisa atender aos interesses e necessidades dos estudantes, além disso, todas as Ofertas Eletivas deverão constar no Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade de ensino. É indispensável que o docente responsável pela Oferta Eletiva tenha habilitação, qualificação, formação ou experiência comprovada compatível com o objeto de estudo da Oferta Eletiva, salvo impedimentos legais.

A partir do PPP, faz-se a enturmação dos estudantes nas Ofertas Eletivas que devem ser desenvolvidas anualmente e articuladas com as Áreas de Conhecimento. Assim, os docentes elaboram o plano do componente curricular que ocorrerá nos diversos espaços da escola: salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadras, pátios, salas temáticas, entre outros e fazem as devidas intervenções nesse processo, a partir dos espaços e tempos escolares.

No que se refere à importância da enturmação para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, a publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015, p. 27), define que:

Isso significa que os grupos serão formados por estudantes de várias turmas e de várias séries, indistintamente. Aí reside mais um elemento de extrema riqueza desta Metodologia de Êxito: possibilitar a multiplicidade de convivência de perfis em termos de maturidade, de histórias de vida, de experiências, de repertórios, de perspectivas, de limites e de possibilidades em torno de um objeto em comum.

A partir de 2018, o pALei passou a ofertar os Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, também conhecidos como cursos livres de curta duração para qualificação profissional. Esses cursos funcionar ão dentro das Ofertas Eletivas e dos Projetos Integradores. Para esta proposta, a SEDUC elaborou orientações quanto ao desenvolvimento dos cursos FIC, as quais são adequadas à Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012, p. 2) e justificam esta estratégia curricular, ao definir que:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - Formação integral do estudante;

II - Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - Sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo

educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

(...)

Para a referida oferta, a proposta concentra-se nos seguintes cursos: Recriador Cultural, Agente Cultural, Microempreendedor Individual e Agente de Desenvolvimento Cooperativista. Estes cursos possuem uma carga horária total de 160 horas anuais, para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das Escolas do pALei que não ofertam cursos de Educação Profissional Integrada. Os cursos FIC ou de qualificação profissional acontecem no mesmo formato das Ofertas Eletivas das escolas que participam do pALei.

Desse modo, a Oferta Eletiva deve considerar todas as possibilidades e viabilidades da Unidade de Ensino, pois tem como objetivo a integração dos estudantes das diversas turmas. Para que isso aconteça, eles escolhem a oferta que irão cursar de acordo com seus interesses e necessidades, com matrícula obrigatória. Exige-se o cumprimento da carga horária, obedecendo-se ao estabelecido em lei para assiduidade e aproveitamento.

Metodologia:

O acompanhamento do processo pedagógico, o qual envolve as escolas do Estado que aderiram ao pALei é realizado por meio de setor da SEDUC, denominado Supervisão do Ensino Médio – SEME, em conjunto com cada Gerência Regional de Educação - GERE. Assim, participam orientando as Unidades de Ensino nos procedimentos desde a escolha das Ofertas Eletivas até o resultado final obtido com seu desenvolvimento anual.

Antes de qualquer outra ação a SEME realiza cursos de formação com representantes de todas as GEREs e escolas do pALei, com o objetivo de discutir as propostas durante a semana pedagógica de cada escola que ocorre antes do início do ano letivo. Além disso, uma comissão da SEME realiza formação *in loco* com todos os professores das escolas reunidos na GERE. Dessa forma, nos aproximamos do que Dutra (2014, p. 11) afirma em relação à necessidade de que “as ações públicas precisam ser analisadas pela comunidade escolar, a fim de atender à maioria da população, e o envolvimento dos atores é fundamental, pois eles são responsáveis pela implantação”.

No decorrer do processo de escolha da Oferta Eletiva, a Unidade de Ensino é orientada para que durante a reunião pedagógica anual, antes do início do ano letivo, indicar aos professores que se habilitem em disponibilizar vagas nas diversas áreas de conhecimento. Lembrando que o professor precisa ter habilidade para trabalhar em determinada área. Em seguida a coordenação reuni-se com os estudantes que escolhem e sugerem as possíveis disciplinas de seu interesse de acordo com a possibilidade de oferta pela Unidade de Ensino.

Escolhidas as Ofertas Eletivas, a Unidade de Ensino através da equipe diretiva, coordenadores e professores precisam responder a questionários como a planilha de dados por escola pALei e a validação da oferta eletiva pelos técnicos da GEREs. Depois de toda a coleta dessas informações, os dados são encaminhados para os técnicos integrantes da SEME para acompanhamento e análise dos resultados.

Na “planilha de dados por escola pALei”, são coletadas informações preliminares como nome da Oferta Eletiva, enturmação (os alunos são enturmados em turmas por escolha da disciplina, podendo ter alunos tanto dos 1º anos, como do 2º e/ou 3º anos) e professor responsável. Depois desse momento é hora de criar o plano de ensino da oferta eletiva. Para essa etapa foram criadas as “Orientações para elaboração do Plano de Ensino da Oferta Eletiva” contendo identificação (destacando a Unidade de Ensino o nome da Oferta Eletiva, a área do conhecimento, o macrocampo, a carga horária, a GERE e o Docente); a ementa; os objetivos geral e específicos; os conteúdos programáticos; a metodologia; a avaliação e o referencial.

Construído o plano de ensino, chegou a hora de coletar os dados na “ficha de validação das ofertas eletivas” que trás os dados do plano de ensino da Oferta Eletiva e como ocorreu o processo de escolha da Oferta Eletiva pela escola, os dados do docente, as áreas do conhecimento articuladas com a disciplina de Oferta Eletiva, o macrocampo de investigação, os espaços da escola onde ocorrem a Oferta Eletiva e termina com um parecer final emitido pela GERE, sobre se a Oferta Eletiva for validada, em uma das seguintes modalidades:

- a) Oferta Eletiva validada totalmente, pois atende às especificidades do pAlei , às necessidades e interesses dos estudantes e às possibilidades da escola. Autorizado início das atividades;
- b) Oferta Eletiva validada parcialmente. Autorizado início da disciplina, com os encaminhamentos e orientações.

Caso a Oferta Eletiva não for validada:

- a) por não ter atendido às especificidades do pAlei;
- b) o processo de escolha não considerou as necessidades e interesses dos estudantes;
- c) as duas alternativas.

Sugere-se contato com GERE/SEDUC para melhor orientação.

No final de cada bimestre, a GERE faz o acompanhamento pedagógico de como está ocorrendo o desenvolvimento da Oferta Eletiva destacando os pontos positivos e auxiliando aqueles que não foram satisfatórios para a disciplina.

Segundo dados da Supervisão do Ensino Médio da Superintendência de Políticas Públicas (SEDUC), neste ano de 2018, a SEDUC conta com 47 escolas de Ensino Integral com ensino médio e 45 só com o ensino médio. Distribuídas em 13 GERE, chegando a todas as regiões do Estado. Isso faz com que tenhamos um número elevado de Ofertas Eletivas. Nessas escolas temos, 13 escolas de Ensino Integral Profissional, cada turma com uma oferta eletiva, já nas outras 34 escolas cada turma é associada a duas ofertas, o que caracteriza um total de 596 disciplinas de Ofertas Eletivas. Muitas destas são comuns em mais de uma escola, como por exemplo, oferta eletiva de Robótica, Futebol de Campo que está presente em quase todas as escolas. Outra muito frequente é a oferta de Teatro, seguida de Empreendedorismo e Meio Ambiente. Isso reflete que a escolha da Oferta Eletiva é um momento ímpar para os estudantes e para a comunidade escolar, visto que representa a possibilidade da comunidade indicar situações locais para a sala de aula, fazendo com que se evidencie uma aproximação dos conteúdos estudados em sala de aula com a realidade do dia a dia dos estudantes.

Outro ponto de destaque nesse contexto de Oferta Eletiva é a avaliação a qual se dá de forma qualitativa e quantitativa. A primeira, considera o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento dos estudantes e o seu envolvimento nas diversas atividades propostas pelo docente; a segunda, quantifica o desempenho para o preenchimento dos diversos instrumentos de acompanhamento avaliativo. Assim, eles serão avaliados de forma individual e coletiva, conforme definição da Unidade de Ensino e de acordo com a Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino. Na avaliação qualitativa o docente poderá considerar: nível de participação, assiduidade, compromisso e cumprimento de prazos.

Dessa maneira, utiliza-se as diferentes metodologias e concepções de avaliação, bem como o uso de material didático que favorece a construção do conhecimento, conduzindo os estudantes a descobrirem, produzirem e reconstruírem estratégias inovadoras no processo de aprendizagem.

Resultados e Discussão:

Ao inserir as Ofertas Eletivas no currículo das escolas públicas, a SEDUC vem proporcionando momentos de análise e discussão de conteúdos de cunho social-político-econômico-tecnológico e cultural com temáticas locais e regionais em sala de aula, favorecendo um novo processo de aprendizagem, mais dinâmico e destacando reflexão sobre os problemas da comunidade escolar.

Entre as principais disciplinas de Oferta Eletiva que podem contribuir para uma transformação no ensino e na aprendizagem do Estado está a disciplina de “Robótica” que através de suas invenções está fazendo com que Alagoas dispare o acesso à tecnologia com ousadia e inspiração dos alunos. Estes programam e participam de feiras para apresentação de suas produções.



Uma outra oferta denominada “O Café Filosófico”, debate e discute assuntos atuais com domínio e naturalidade, fazendo com que o conhecimento torne-se acessível, enquanto saboreiam um delicioso lanche coletivo.

Os cursos FIC como Oferta Eletiva também trouxeram para a sala de aula das escolas públicas disciplinas como o “Empreendedorismo” a qual incentiva o jovem a compreender o mercado e fazer novos empreendimentos na sociedade.

Durante o curso da Oferta Eletiva o que se destaca é o Protagonismo Juvenil, pois agora ele não apenas aprende, mas contribui com a aprendizagem produzindo conhecimentos e melhorando a qualidade do ensino. Como podemos observar está ocorrendo em sala de aula novas metodologias de trabalho pedagógico em que todos colaboram com o processo de ensino aprendizagem.

Conclusões:

Diante do exposto, podemos afirmar que, por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei, a Secretaria de Educação de Alagoas tem empreendido esforços no sentido de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes da escola pública.

A Oferta Eletiva é uma dimensão do pALei que considera as possibilidades e viabilidades da Unidade de Ensino, com o objetivo de promover a integração dos estudantes das diversas turmas. Desse modo, a definição da oferta eletiva, se dá a partir dos seus interesses e necessidades, com matrícula obrigatória e garantia do cumprimento da carga horária, obedecendo-se ao estabelecido em lei para assiduidade e aproveitamento, a partir de uma avaliação qualitativa e quantitativa.

Nessa perspectiva, a Oferta Eletiva emerge como possibilidade de efetivação da flexibilidade curricular, consolidando o protagonismo juvenil, que considera as necessidades e interesses dos estudantes. Além disso, vem contribuindo para o desencadeamento de novas metodologias em sala de aula, quando considera o conhecimento produzido pelos alunos, enquanto verdadeiros aprendizes e partícipes da Educação integral proposta pela SEDUC.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Orientações para o **Programa Alagoano de Ensino Integral**. Maceió/AL - 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETO 4.207 de abril de 2015.

DECRETO 50.331 de setembro de 2016.

DOMINGUES. José J., TOSHI. Nilza S, OLIVEIRA. João F. de. **A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Pesquisado em 01/06/2018.

DUTRA, Paulo. **Educação integra no Estado de Pernambuco uma política pública para o Ensino Médio**. Ed. UFPE – Recife/PE 2014.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo**. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/2-MP+PRINCIPIOS+EDUCATIVOS/c8936bce-6217-4aae-8e7c-78aa21ed92a6>>. Pesquisado em 07/06/2018.



PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: INVESTIGANDO A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA RELATIVA DOS ALUNOS ESCRITORES

Débora da Silva Moreira^{1*}, Louise Anne da Silva Lima², Rosângela Oliveira Cruz Pimenta³

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Professora dos cursos de Pedagogia e Letras - Universidade Federal de Alagoas

*dheboral57@gmail.com

Resumo:

Nosso objetivo com o presente trabalho é investigar as propostas de produção textual no ensino médio no livro didático de língua portuguesa e a sua relação com a promoção da autonomia relativa do escritor. Este estudo é de caráter qualitativo (RITCHIE, 2003; REES, 2008), com análises comparativas, de cunho interpretativista, de acordo com De Grande (2011). O nosso corpus é composto do volume único da obra *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Atual. Nos apoiamos nos pressupostos da Linguística Textual e Aplicada, com os estudos de Bakhtin (2003); Antunes (2005); Zozzoli (2006), entre outros. Para a análise, constituímos duas categorias baseadas no conceito de responsividade de Bakhtin (2003): as propostas que promovem a autonomia relativa do aluno escritor e as que não. Das propostas analisadas, observando o nível de responsividade ativa e de autonomia relativa, nenhuma promove a autonomia relativa dos estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Produção responsiva ativa; Manual didático; Ensino de escrita.

Apoio financeiro: PIBIC - Universidade Federal de Alagoas.

Introdução:

O ensino da produção textual nas escolas, na forma como o conhecemos hoje, é algo relativamente novo, pois, nas escolas brasileiras, por muito tempo, escrevia-se apenas os três tipos clássicos de textos, ou seja, o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Anteriormente a isto, nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional, os alunos eram levados a escrever composições, a partir de gravuras ou títulos dados.

Conforme Meserani (1995), os manuais de retórica apresentavam os gêneros literários que deveriam ser ensinados na escola e escrever bem era seguir os modos como estes manuais apregoavam e prescreviam, imitando os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentados como modelos. De lá para cá o ensino de língua portuguesa mudou muito. A partir das contribuições da Linguística e mais particularmente da Linguística de Texto e Aplicada, as aulas de produção textual sofreram mudanças significativas. O ensino do texto dissertativo/argumentativo, como o conhecemos hoje, e a solicitação deste nas produções escolares ocorreram mais recentemente, tendo em vista as redações do vestibular/Enem. Entretanto, ainda se destacam algumas questões problemáticas, pois muitas vezes o apoio nas orientações de ensino das propostas de produções textuais do livro didático não estimula o aluno a uma reflexão ativa durante a realização de sua produção textual, o que conseqüentemente torna essa atividade insatisfatória do ponto de vista da aprendizagem.

A finalidade deste trabalho é, analisar as propostas de produção textual presentes no livro didático de Língua Portuguesa e a promoção da autonomia relativa do aluno em relação a sua escrita no ensino médio, etapa final da Educação Básica. Orientamo-nos pela necessidade cada vez maior de conhecermos os livros didáticos e suas propostas de ensino, área ainda carente de investigações, no que tange ao ensino de escrita e ao ensino médio.

Metodologia:

Esta pesquisa se baseia nos pressupostos metodológicos da investigação qualitativa (RITCHIE, 2003; REES, 2008) e interpretativista (DE GRANDE, 2011), com análises comparativas, além de concepções teóricas da Linguística Textual e da Linguística Aplicada. Sabendo-se que o livro didático é um dos instrumentos mais presentes na prática pedagógica do professor e pensando o livro como contribuinte na construção do saber do aluno,

procuramos investigar como são desenvolvidos os exercícios de produção de texto no livro didático e se eles promovem a autonomia relativa dos alunos escritores. Este trabalho de natureza qualitativa tem sido desenvolvido com base na investigação do livro já citado, “Português Linguagens” e com os recursos teóricos da linguística textual e aplicada (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Antunes, 2005, 2006; Zozzoli, 2006), que discutem aspectos importantes sobre o desenvolvimento da escrita e questões fundamentais no processo de produção de texto.

É importante ressaltar que o livro “Português Linguagens” investigado, correspondente ao Ensino Médio (EM), é composto de um volume único, com 9 unidades, sendo 3 unidades para cada ano do curso. Desta feita, no primeiro momento da pesquisa nos detemos nas 3 primeiras unidades, correspondentes ao 1º ano do EM, verificando se os exercícios presentes no livro didático desenvolvem no aluno escritor a sua autonomia relativa.

Essa percepção foi possível com base na leitura teórica dos textos: “Para uma filosofia do ato responsável” de Mikhail Bakhtin (2003), “A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e aprendizagem”, de Rita Maria Diniz Zozzoli (2006), “Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos”, também de Zozzoli (2002) e da dissertação de mestrado “Autonomia relativa de alunos em textos do ensino técnico: possibilidades e entraves”, de Antônio Warner de Araújo Vasconcelos (2012), entre outros, nos quais os autores refletem sobre a contribuição da noção de compreensão responsiva ativa no ensino de língua de forma geral e destacam a importância da noção de produção responsiva ativa no processo de produção de texto.

Inicialmente, analisou-se a possibilidade de promoção da autonomia relativa nas propostas elaboradas pelo livro, para posteriormente investigarmos de que maneira esses exercícios promovem tal autonomia. Verificamos, também, as orientações do Guia do livro didático selecionado, observando qual a concepção de práticas de escrita que o permeia, para podermos observar de que forma os livros didáticos abordam a temática da produção textual.

Entretanto, como se trata de uma pesquisa em andamento poucos resultados podem ser destacados. Pretendemos, na segunda etapa do projeto, aprofundarmos nossa investigação e contemplarmos mais 2 unidades do livro didático de referência, a fim de compreender melhor o objetivo do livro com relação ao ensino de escrita e, se em algum momento, as produções propostas levam o aluno ao desenvolvimento da autonomia relativa como escritor.

Resultados e Discussão:

O livro didático “Português Linguagens”, volume único, destinado aos alunos do ensino médio, como já mencionado, é composto por 9 unidades. No primeiro momento analisamos, apenas, como se dão os exercícios de produção de texto presentes nas três primeiras unidades, destinadas ao 1º ano do ensino médio, buscando perceber se os exercícios contidos no livro estimulam o discente a uma reflexão ativa durante a realização de sua produção textual, promovendo a autonomia relativa do mesmo enquanto escritor.

Faz-se necessário ressaltar que analisamos esta obra atendo-nos ao trabalho sobre produção textual, logo serão investigados apenas os capítulos destinados para tal, demarcando, assim, o objeto da nossa investigação. Dessa forma, numa primeira aproximação, sistematizamos o olhar para os capítulos 3, 4 e 7, da primeira unidade; capítulo 10, da unidade 2, e por fim, o capítulo 16, da unidade 3.

Nas observações e análises iniciais, pôde-se notar com base nos estudos realizados, que o livro limita o aluno no desenvolvimento das produções e, por vezes, as produções textuais propostas no livro didático não estimulam o aluno a uma reflexão ativa durante a realização de suas produções, restringindo o que deve ser feito e a forma como deve ser feito, o que acaba por não estimular a “produção responsiva ativa” (Zozzoli 2012).

Por fim, como se trata de uma análise em andamento, e de resultados parciais, esperamos ao término da investigação apontar se, de fato, ao longo da obra, a produção textual é orientada como uma prática que promove a autonomia relativa dos alunos.

Conclusões:

Embora as investigações ainda não estejam concluídas, nas observações iniciais feitas pôde-se notar, com base nos referenciais teóricos, que o livro limita o desenvolvimento das produções e não estimula uma reflexão ativa durante a realização das mesmas, restringindo o que deve ser escrito e a forma como deve ser feito, o que acaba por não estimular a produção responsiva ativa. Além disso, num primeiro momento, parece-nos que a obra não apresenta



uma adequada compreensão de como orientar os trabalhos de reescrita, pois as orientações são frágeis para assegurar uma reescrita proficiente por parte do aluno, o que torna-se problemático para a reflexão do discente.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, apesar do livro ser um dos mais adotados no Brasil e, especialmente, no estado de Alagoas, notou-se que os exercícios propostos são de natureza prescritiva e limitantes e não permitem o desenvolvimento de uma escrita autônoma. A atenção das atividades volta-se mais para questões gramaticais e não para o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno escritor.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. **Lutar com palavras**, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Pedro & João Ed., 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: literatura, produção de texto, gramática e interpretação de texto**. São Paulo: Atual, 2013.

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. *Eletras*, vol. 23, n. 23, dez. 2011.

REES, D. K. **Considerações sobre a pesquisa qualitativa**. *Signótica*, v. 20-, n.2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

RITCHIE, J. and Lewis. J. (eds.). **Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers**. London: Sage Publications, 2003.

VASCONCELOS, A. W. de A. **Autonomia relativa de alunos em textos do ensino técnico: possibilidades e entraves**. Dissertação de mestrado. Maceió:UFAL, 2012.

ZOZZOLI, Rita M. D. **Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. Ler e Produzir. Discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor**, v. 1, 2002.

ZOZZOLI, Rita M. D. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573**, v. 7, n. 1, p. 253-269/Eng. 252-267, 2012.



QUÍMICA ORGÂNICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Alice dos Santos^{1*}, Stefany Domingos dos Santos², Sheyliane Maria da Silva³

1. Estudante do curso de Química - UFAL/campus Arapiraca

2. Estudante do curso de Química - UFAL/campus Arapiraca

3. Estudante do curso de Química - UFAL/campus Arapiraca

*alice.santos@arapiraca.ufal.br

Resumo:

Este trabalho apresenta o relato de uma oficina aplicada em uma turma de terceiro ano de ensino médio, na cidade de Penedo-AL com o objetivo de levar ao ensino de química orgânica um pouco de ludicidade, permitindo aos alunos participantes serem ativos no processo ensino e aprendizagem. Tomando como base a utilização de oficinas temáticas que são um meio alternativo para o ensino das ciências, por se tratar de uma forma aberta e dinâmica de ensinar e aprender como citado por Moita e Andrade. A oficina foi desenvolvida através de um jogo, da montagem de estruturas moleculares e de uma paródia. Os alunos foram os autores das atividades, pois tiveram que pesquisar, organizar, produzir e depois expor resultados, mostrando-se ativos e participativos na construção do conhecimento. A avaliação se deu através de questionário aplicado no final das atividades, em que os alunos expuseram suas visões sobre a temática e também seu desempenho, destacando a importância da brincadeira para o processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de química. Lúdico. Oficinas temáticas.

Introdução:

O lúdico não se restringe apenas a jogos e brincadeiras, mas incluir momento de prazer e integração dos participantes. O que importa não é, meramente, o resultado da ação, mas sim a própria ação, o que está sendo trabalhado e vivido, as experiências que serão vivenciadas, o próprio conhecimento e as descobertas que o trabalho desenvolvido através da ludicidade pode proporcionar. É importante salientar que a realização do trabalho se dá utilizando as próprias forças e movimentos como o termo dinâmico engloba.

A utilização de oficinas temáticas são meios alternativos para o ensino das ciências, tratando-se de uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulou as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

A química orgânica é uma disciplina que, geralmente, os professores têm dificuldades de trabalhar algo diferente e acaba sendo algo muito teórico e decorativo, passando a ser muito “chato” e dificultoso para o aluno, como a visualização das cadeias carbônicas e as suas estruturas complexas. É possível simplificar esse processo de uma forma dinâmica para se aprender essas estruturas, fabricando-as de forma simples e com materiais de baixo custo como jujubas e palitos ou até mesmo massinha de modelar. Buscar jogos e outras formas diferentes para aprender e ensinar química pode ajudar na desmistificação de que ela é uma disciplina muito difícil.

Esse projeto de ensino em forma de oficina foi planejado na disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação no intuito de levar a dinamicidade e ludicidade para o ensino de química orgânica, para tentar tirar os alunos da monotonia das aulas tradicionais do dia a dia de sala de aula, em que o professor apenas fala e escreve, já que na maioria das vezes o tempo das aulas é muito curto. A oficina passou a ser uma forma para busca entender e comprovar se o ensino de forma lúdica e dinâmico pode ajudar no aprendizado, como também se haveria uma aceitação por parte dos alunos, já que são adolescentes e poderiam levar essa forma de ensino como uma brincadeira, sem objetivos específicos.

O projeto atingiu diretamente quarenta alunos do terceiro ano do ensino médio, do turno vespertino da Escola Estadual Comendador José da Silva Peixoto, na cidade de Penedo,

situada no extremo sul de Alagoas, às margens do Rio São Francisco divisa com o estado de Sergipe.

Metodologia:

A oficina temática foi desenvolvida em três momentos com duração de uma hora cada. No primeiro encontro, apresentou-se a proposta da atividade e a adesão da turma foi surpreendente, uma vez que, todos se mostraram interessados e com muita empolgação para participar ativamente dos trabalhos.

A proposta apresentada foi a seguinte: trabalhar as cadeias carbônicas; funções orgânicas e suas estruturas e nomenclaturas. Inicialmente a turma foi dividida em três grupos denominados por cores, equipe 1 (azul), equipe 2 (preta) e equipe 3 (vermelha), com treze integrantes cada equipe. Em seguida foram sorteadas três formas lúdicas e dinâmicas de se trabalhar os conteúdos, quais sejam:

1. Criação de um jogo envolvendo as nomenclatura e estrutura das cadeias carbônicas.
2. Confecção de estruturas das funções orgânicas e descrever suas nomenclaturas.
3. Desenvolvimento de uma paródia, tendo como tema as cadeias carbônicas.

Cada grupo teve o acompanhamento das ministrantes da oficina, tendo como papel e objetivo instigar a curiosidade dos alunos, para que eles saíssem da posição de receptor passivo, para posição de sujeitos ativos, buscando ampliar seus conhecimentos sobre os assuntos trabalhados. Para a equipe dos jogos foi entregue cartolina e papel quarenta, para que eles pudessem confeccionar o jogo, porém, os alunos encontravam-se dispersos, pois não dominavam o conteúdo e, talvez, por essa razão não se concentravam na proposta e não conseguiam pensar e formatar um jogo. Diante dessa dificuldade foi adotada a medida de criar um grupo, usando os recursos do WhatsApp para auxiliá-los na compreensão do conteúdo e, conseqüentemente no desenvolvimento das atividades.

No segundo encontro foram trabalhados os conteúdos, a partir dos conhecimentos e informações que os alunos apresentaram na socialização entre as equipes, durante a semana e no dia do encontro. Essa etapa foi direcionada ao acompanhamento do que havia sido desenvolvido pelas equipes e suas dúvidas, os alunos da equipe 1 azul continuavam dispersos e desorganizados, porém o esboço do jogo já estava pronto, faltando apenas a colaboração de todos na formulação das perguntas necessárias. A orientadora responsável pela equipe propôs uma divisão de tarefas, em que todos participassem de forma efetiva e que estudassem sobre o assunto, conforme haviam se comprometido e assumindo tal responsabilidade. Assim, as tarefas foram divididas da seguinte forma: a equipe passava a conter três subdivisões, visando promover o diálogo entre si. Desse modo, adotou-se a seguinte formatação:

- 1- Três alunos ficaram responsáveis pela apresentação do que é a nomenclatura dos hidrocarbonetos.
- 2- Três alunos ficaram responsáveis pela explicação de como o jogo funciona e como ele foi feito.
- 3- Quatro alunos ficaram responsáveis pela demonstração prática do jogo.

Todos os alunos ficaram responsáveis pela elaboração de 5 questões sobre nomenclatura, para elaboração do jogo e as perguntas similares foram descartadas havendo assim uma diminuição na quantidade de cartas

Na equipe 2 (cor preta) foram discutidas e tiradas as dúvidas sobre a nomenclatura; após essa discussão ocorreu a organização das estruturas, já sendo previamente sido escolhido trabalhar com a criação das estruturas com jujuba. Na equipe de cor vermelha entre o primeiro e o segundo encontro os alunos já tinham conseguido produzir a paródia, sendo ensaiada naquele momento, buscando o aperfeiçoamento necessário.

A culminância do projeto ocorreu no terceiro encontro, por meio das apresentações das atividades desenvolvidas na turma de forma rica e engrandecedora para alunos e ministrantes. A equipe azul iniciou a amostra dos resultados, fazendo uma descrição dos conceitos de nomenclatura, para depois serem passadas as regras do jogo e, por fim, ser jogado, de fato.

Os alunos mostraram a base do jogo, informando que para jogar, as equipes deveriam se dividir no mínimo duas pessoas e no máximo quatro. Cada equipe escolhe um “peão” e coloca no início do tabuleiro. Foram produzidas três tipos de carta com diferentes graus de complexidade. Nas cartas azuis, as perguntas serão consideravelmente fáceis. Nas cartas vermelhas haverá um pouco de complexidade, devendo ser mais difíceis e, para as cartas amarelas foram reservadas surpresas.

O objetivo básico é levar o peão a última casa do tabuleiro e assim vencer o jogo. Para tanto, os alunos deixam explícitas as regras do jogo:

1. Para começar, cada equipe jogará o dado duas vezes. A equipe que tiver o maior número, é a que começa a jogar.
2. Dois ou mais peões podem ocupar a mesma casa do tabuleiro.
3. Na carta, o juiz fará a pergunta à equipe. Logo, serão dados 3 minutos para a equipe desenvolver as suas respostas.
4. As cartas conterão outras instruções que guiarão os jogadores no tabuleiro.
5. Se o peão da equipe cair na casa preta, automaticamente voltará para o início do jogo.

Diante de tais explicações, os grupos formados foram jogar e mostrar que o envolvimento na construção daquela simples ferramenta de aprendizagem havia provocado um grande entusiasmo em pesquisar e aprender sobre conteúdos considerados enfadonhos e de difícil compreensão. As disputas nas partidas e os desafios de responder questões em um tempo previamente estipulado funcionaram como excelente estímulo para a leitura e resolução de problemas, o que promoveu o envolvimento do grupo.

Uma parte importante foi a apresentação da equipe preta mostrando as estruturas moleculares que se deu a partir das funções orgânicas. Durante a apresentação foi mostrado o que são as funções: álcool, cetona, fenol, éster, éter, ácidos carboxílicos, aldeídos, amida e amina como também suas estruturas.

Outro ponto alto da oficina foram as apresentações da equipe vermelha que mostrou a paródia sobre as cadeias carbônicas, traduzindo o entendimento que tiveram daquele conteúdo. Com base na música interpretada por Aldair Playboy, produziram e cantaram a seguinte paródia:

Cadeias carbônicas
Relaxa, porque eu aprendi agora tô esperto
Larga de besteira, que esse assunto é sério
Então presta bem atenção
Que você vai aprender meu irmão
Cadeias carbônicas é o assunto
Elas são abertas ou fechadas
Nas duas tem normal ou ramificada
Insaturada e saturada, homogênea ou heterogênea
Só as fechadas tem não aromática, ô á aromática
Sendo mononuclear ou polinuclear
São as regras dessas cadeias para você estudar
Cadeias carbônicas é fácil de estudar
Com esse assunto um 10 vai tirar
E nesse bimestre de química
Tu vai passar
Tu vai passar

A avaliação desse processo rico em aprendizagens ocorreu por meio da aplicação de um questionário, que se deu logo após as apresentações, a entrega do questionário contendo cinco perguntas para que os alunos dessem suas opiniões na forma escrita sobre a oficina realizada, não foi necessário a identificação dos mesmos. As visões expressas por eles, depois de analisadas dão a dimensão de que uma simples atividade desenvolvida de maneira lúdica permite um melhor aprendizado e isso precisa ser cada vez mais incentivado na área de ensino de Química.

Resultados e Discussão:

Os resultados da oficina foram satisfatórios, tanto para as ministrantes quanto para os alunos, pois na análise do questionário, pode-se perceber que 30 dos 32 alunos que responderam ao questionário, gostaram das atividades realizadas. Evidentemente que sempre há os alunos que não se envolvem totalmente nas tarefas e o que se percebeu é que 3 alunos da turma viu a oficina como uma brincadeira e uma forma de não ter aula “normal” de química.

A atividade realizada contribuiu na socialização e organização de trabalho em grupo, mesmo tendo gerado conflitos entre alguns integrantes das equipes, estes se sentiram satisfeitos pela oportunidade de pensar junto com outros colegas e até mesmo de administrar o conflito para chegar a um consenso, revelando os líderes da turma. Os diálogos e a observação do grupo, bem como o que nos revelou os questionários foi que naquela sala de aula as atividades em grupo eram muito raras e isso revelou que faltava nos jovens, interação entre eles. Com a oficina, instigou-se a vontade dos alunos de buscar conhecimento e provocou um interesse grande de trabalhar em equipe.

Quando perguntados sobre o que a atividade teria acrescentado em termos de conhecimento, as respostas dos alunos são reveladoras de que o trabalho com oficinas temáticas, explorando a ludicidade estimula a busca por novos conhecimentos e que mesmo no ensino médio é possível adotar uma postura pedagógica centrada nessa perspectiva.

De maneira ilustrativa, pode-se destacar que o aluno A afirmou: “Bem, aprendi algumas coisas a mais sobre química e o mais importante: trabalhar em grupo”. Para os estudantes B e C a atividade “acrescentou na minha responsabilidade, que devemos entender e aprender realmente o assunto” e também “ajudou no assunto que estava com dificuldade”. Além disso, muitos revelaram que entenderam melhor o conteúdo e que tiraram suas dúvidas. Houve também quem revelasse que mostraram que aquela experiência diferente de aprender seria inesquecível.

Não houve a participação direta do professor no desenvolvimento e realização da oficina. No entanto, ele concordou que trabalhar os conteúdos de química de uma forma lúdica e dinâmica é bem promissor por chamar mais a atenção dos alunos que faz com que eles participem mais das aulas e faz com que não seja tão monótono.

Em uma visão geral a oficina realizada saiu como o planejado. Entretanto não conseguimos atingir 100% dos objetivos desejados, isto devido ao pouco tempo para trabalhar com os alunos, mas ficou nítido que as atividades lúdicas e dinâmicas são meios promissores de se trabalhar os conteúdos de ciências, porém é preciso deixar bem claro para os adolescentes que não se trata de brincadeira, simplesmente, mas que tem o propósito específico de explanar e explorar os conteúdos de uma forma diferente, mais prazerosa. Vale salientar que na oficina, os alunos se dedicaram puramente pelo aprendizado, já que não foi atribuída nenhuma nota ou qualquer tipo de premiação.

Conclusões:

A realização deste projeto de ensino permitiu-nos entender que as oficinas temáticas no ensino médio podem ser adotadas como excelentes recursos pedagógicos e que apostar nas atividades lúdicas pode tirar os alunos de um estado letárgico para as situações ativas de aprendizagem. Essas percepções levaram ao aprendizado para nós, como futuras docentes, que os alunos não são apenas receptores do conhecimento, mas sim agentes participativos e ativos.

Somente com uma formação sólida, o professor tomará a iniciativa de mudar e transformar, pelo menos na própria sala de aula, a forma de ensinar, mostrando um novo mundo a seus alunos, levando a uma melhor forma de ensino e melhoria da educação.

Referências bibliográficas

MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf> > Acesso em Maio de 2018.

Pedagogia do brincar, ludicidades nos processos educativos. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/pedagogiadobrinca/o-que-e-ludicidade/> > Acesso em: 13 de junho de 2018.

RAMOS, Elaine da Silva; SANTOS, Fernanda Alves Campolin dos; LABURÚ, Carlos Eduardo. **O uso da ludicidade como ferramenta para o ensino de química orgânica: o que pensam os alunos.** Disponível em: < <https://bit.ly/2SU3WmH> > Acesso em: 03 de junho de 2018.

SOUZA, Valdeci Alexandre de. **Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino: uma visão dos futuros professores de ciências naturais.** Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf > Acesso em: 13 de maio de 2018.



REDES, MERCADO E REPRODUÇÃO SOCIAL: RECONHECENDO PROCESSOS E ESPAÇOS DE COMERCIALIZAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR NO VALE DO PARAÍBA

Nilson da Silva Caboatan Junior^{1*}, Beatriz Medeiros de Melo²

1. Estudante do Instituto Federal de Alagoas

2. Professora do Instituto Federal de Alagoas e do Instituto de Ciências Sociais – UFAL

*nilsonjunior.caboatan@gmail.com

Resumo:

Desde a expansão das relações capitalistas de produção, os camponeses ocupam lugar subordinado na teia das relações e redes de circulação de produtos agropecuários. Tendo parte importante de seus rendimentos extraído por meio do financiamento à produção e da intermediação da comercialização, os “agricultores familiares” encontram-se em situação de constante instabilidade econômica. Desse modo, este estudo tem como objetivo reconhecer e analisar as redes, processo, espaços e atores da comercialização dos produtos da agricultura familiar do Vale do Paraíba alagoano, analisando suas condições de participação em diferentes mercados. A metodologia utilizada associa técnicas qualitativas (entrevistas) e quantitativas (formulários). Dentre os principais resultados, mencionamos: a centralidade do espaço da feira como espaço de comercialização; a relação com intermediários como residual; o impacto da redução do investimento no PAA e PNAE na reprodução social dos camponeses da região.

Palavras-chave: Campesinato; Mercado; Zona da mata alagoana.

Apoio financeiro: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Alagoas – PRPI/IFAL.

Introdução:

Desde a expansão das relações capitalistas de produção, a comercialização com o mercado de livre concorrência, e em períodos pontuais também com o mercado institucional dinamizado pelo Estado, sempre esteve entre as importantes estratégias de reprodução social do campesinato (WOLF, 1976; CHAYANOV, 1974; KAUTSKI, 1980; LEITE 1989; MENDRAS, 1978; QUEIROZ, 1973). Habitado, em períodos pré-capitalistas, a estabelecer trocas diretas de produtos entre diferentes unidades familiares, o camponês viu as relações sociais baseadas na troca, na reciprocidade e no valor de uso serem transformadas pela lógica do valor de troca. E encontrou-se, na mistificadora relação com o mercado (THOMPSON, 1998, p. 235), em uma condição de intensa subordinação e marginalidade.

No período que vai da década de 60 até a década de 80, quando se concluiu o processo de substituição de importações, assistimos a um processo de integração subordinada do campesinato aos grandes complexos agroindustriais, por meio da qual parte importante dos rendimentos dos agricultores é extraída (MULLER, 1989, p. 28-37). Esse mecanismo tem se aprofundado, com outras nuances, a partir do desenvolvimento do agronegócio e da financeirização da economia (OLIVEIRA, 2010, p. 50; SANTOS, 1984, p. 110).

Além das trocas realizadas no mercado de livre concorrência, desenvolveu-se no Brasil nas últimas décadas uma sólida rede de comercialização com instituições públicas de assistência social. Esta rede, integrada ao Programa Fome Zero, é constituída por importantes programas como: 1) O Programa de Nacional Alimentação Escolar- PNAE; 2) o Programa de Aquisição de Alimentos - PAA (TRICHES et. all, 2011). Após o golpe político, dentre outras medidas Michel Temer extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e cortou verba significativa do Programa de Aquisição de Alimentos (LERRER, 2016). Nos municípios, agricultores sofrem o impacto do nítido retrocesso de apoio governamental, contexto este que convida à investigação para reconhecer as consequências deste processo, analisando as estratégias diante das crises econômicas e a efetividade destas.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação é reconhecer redes e espaços de comercialização da agricultura familiar na região do Vale do Paraíba alagoano, com ênfase no município de Viçosa, analisando as estratégias individuais e coletivas de comercialização, a

relação com o mercado de livre concorrência e a luta pela retomada das políticas institucionais de comercialização.

Metodologia:

Os objetivos acima delineados solicitaram uma metodologia que possibilitasse reconhecer processos sociais em seu transcorrer histórico e em suas diferentes dimensões (econômica, política, cultural). Nesse sentido, lançamos mão de um mosaico metodológico que incorpora metodologias qualitativas e quantitativas, por meio das seguintes técnicas:

a) **REVISÃO DE LITERATURA.** Leitura e releitura de textos importantes sobre a reprodução social camponesa, com ênfase nas relações constituídas entre agricultores e o mercado (institucional e de livre concorrência), bem como temas transversais, tais como os efeitos da expansão das relações capitalistas de produção sobre as estratégias de reprodução camponesa, o papel do Estado na organização do mercado, memória e reprodução social.

b) **PESQUISA EXPLORATÓRIA.** Após a revisão da literatura a equipe realizou pesquisa exploratória por meio de visitas e inquéritos (entrevistas) realizadas com diferentes atores envolvidos nestes processos de comercialização em feiras livres, associações produtivas e pequenas propriedades. As informações foram registradas em fotografias e entrevistas gravadas, e esse material compõe o arcabouço empírico deste projeto.

c) **METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL.** Através de redes de atores já estabelecidas em torno da Secretaria de Agricultura do município de Viçosa, buscamos alcançar grupos e sujeitos da agricultura familiar que produzem e comercializam na região. A partir de então, recolhemos destes memórias do passado vinculadas às estratégias de comercialização através de diferentes atores e redes. Ademais, tanto a partir das experiências passadas como dos processos de comercialização mais recentes, o momento das entrevistas procurou alcançar a dimensão da reflexão sobre estratégias e projetos (de indivíduos e grupos) de comercialização em busca de potencialidades, bem como registrou entraves, dificuldades e necessidades. Os áudios foram transcritos e estão sendo tratados a partir da técnica da Análise do Conteúdo.

d) **ANÁLISE DE CONTEÚDO.** Depois de realizada a revisão de literatura, as entrevistas e suas respectivas transcrições, a equipe tem trabalhado na seleção de categorias centrais de análise. Seguindo a metodologia proposta por Laurence BARDIN (1977), temos seguido os procedimentos de organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises, construindo quadros-resumos de informações e relações entre informações, que serão então compreendidas com o auxílio da literatura básica do projeto.

e) **FORMULÁRIO.** Como técnica auxiliar à metodologia da história oral, construímos um formulário que tem sido respondido pelos sujeitos que produzem e comercializam produtos da agricultura familiar. Este formulário busca recolher, sumariamente, informações-chave sobre produtos, processos de comercialização, potencialidades e limitações deste universo produtivo. As respostas dos questionários têm sido tabuladas e seus resultados organizados em tabelas e gráficos.

Resultados e Discussão:

A partir da investigação empírica realizada, temos observamos que a feira livre, que acontece na praça central do município todos os sábados a partir das 4h da manhã, é o espaço de comercialização por excelência dos agricultores familiares de Viçosa. Grande parte deles vende seus produtos apenas na feira do município, alguns poucos conseguem organizar condições para comercializar nos municípios vizinhos mais próximos, como Capela ou Cajueiro. Os agricultores familiares estão mais ou menos organizados no espaço da feira que serve, em verdade, como espaço de comercialização também de roupas, CDs, pequenos utensílios domésticos, ferramentas, etc. Na feira, os preços dos produtos são regulados pelo mercado, e, mesmo tratando-se de uma comercialização direta, oferece retorno econômico percebido pelos agricultores como insuficiente, sobretudo no auge das safras, quando a quantidade de produtos no mercado é maior. O rendimento das feiras possibilita ao agricultor sobreviver em bases mínimas.

Um número considerável de agricultores considera-se também “feirante”, uma espécie de “pequeno atravessador” de outros agricultores familiares, já que para manter sua banca funcionando todos os sábados vê-se impelido a comprar produtos de outros agricultores para obter uma diversificação de produtos para oferecer e, assim, “manter a clientela”. Desse modo,

expressam a prática da pluriatividade, acumulando a função de agricultor e pequeno comerciante.

A comercialização com outros intermediários é residual, acontecendo apenas no auge das safras, quando o agricultor não encontra condições de comercializar toda sua produção diretamente. Os intermediários circulam pela área rural, chegando diretamente nas pequenas propriedades, e também realizam transações comerciais com agricultores na feira livre nas primeiras horas do funcionamento da feira, entre as 4h e 5h da manhã. E pagam, segundo os agricultores, os menores valores pelos produtos da agricultura familiar.

Os principais produtos comercializados são as raízes e outros cultivos de ciclo curto, como o inhame, a mandioca, a batata, o feijão verde, o feijão de corda, a fava, a salsa, o coentro. São escassos os cultivos de frutas destinados exclusivamente à comercialização, sendo comercializados apenas o excedente. Carnes de frango e de boi comercializados representam também, na maior parte das vezes, apenas os excedentes dos animais criados pelas famílias. Algumas famílias dinamizam uma pequena indústria doméstica, fabricando, em casa de farinha própria ou “alugada”, a massa de tapioca, a massa puba, bolos e pães de mandioca e inhame, doces de algumas frutas típicas da região, e em menor medida queijos.

As famílias tiveram uma queda brusca do rendimento com a diminuição das verbas destinadas às compras institucionais através do PAA. Em virtude disto, participaram de movimentos de reivindicação junto ao governo do Estado e recentemente foi noticiada a construção de um PAA Estadual que, todavia, anunciou um montante disponível para compras instituição bastante inferior ao disponibilizado pelo PAA Federal em 2017. Os agricultores, nesse momento, buscam estratégias de fortalecimento da capacidade de comercialização via fortalecimento das associações produtivas e começaram uma reflexão acerca da possibilidade de organização de cooperativas ou outros caminhos de autogestão, através de parceira com o IFAL.

Conclusões:

As pesquisas que temos realizado têm apontado para uma série de dificuldades no que diz respeito à inserção de agricultores familiares no mercado de livre concorrência e no mercado institucional. Nas feiras, o retorno econômico da comercialização é bastante irrelevante. O preço pago pelos intermediários são ainda mais baixos, poucas vezes sendo suficientes para cobrir os custos de produção. E o agente de mercado com quem os agricultores estabeleciam uma relação comercial mais justa, o mercado institucional, tem reduzido investimentos para compra de produtos, tendo impacto direto e significativo na redução da renda das famílias da região. Afrontados por tal situação de crise e pauperização, agricultores familiares, assessorados pela Secretaria de Agricultura do município e em parceria com o IFAL do município, dão os primeiros passos no sentido do desenvolvimento de sua capacidade de autogestão, a fim de ampliar seu espaço de autonomia e competitividade.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura** 11 (outubro 1998): 53-75.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
CHAYANOV, Alexander von. La organización de la unidad económica campesina. Buenos Aires: 1974.

FERREIRA, Luciano Magalhães. **A logística como diferencial competitivo e inovador do agronegócio: perspectivas para o APL horticultura no agreste em Alagoas**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Pernambuco, (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção), Recife, 2011.

GARCIA JR, Afrânio. **Liberto e sujeitos**: sobre a transição para trabalhadores livres no Nordeste. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 3.7, 1988.

GEHLEN, Ivaldo. Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Rural. **São Paulo em Perspectiva**, número 18, volume 2, pp. 95-103, 2004.

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

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004. KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. 329 p.



LERRER, Débora F. **Mecanismos de silenciamento do problema agrário brasileiro: reflexões preliminares.** In: VII Encontro da Rede de Estudos Rurais, Natal, 2016.

LEITE, Sérgio Pereira. A pequena produção e o quadro recente da agricultura brasileira. **Revista Perspectivas** 12/13 (1989/90): 31-53.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital:** contribuição ao estudo econômico do imperialismo. Volume II, caps. XXVI a XXIX, p. 17-64, 1984

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 27-94.

MARX, Karl. O capital. **Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELO, Beatriz Medeiros de; SANTOS, Lais Mendonça dos. **Campesinato alagoano: balanço da produção bibliográfica e primeiras análises histórico-críticas.** Relatório parcial de projeto de Iniciação Científica, FAPEAL, 2017.

MELO, Beatriz Medeiros de. **História e memória na contramão da expansão canavieira: um estudo das formas de resistência dos sitiante do extremo noroeste paulista.** 463f. Tese (Doutorado em Sociologia), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MELO, Samuel Pires. **Trajetórias de proximidade, redes e feiras as práticas de agricultores familiares feirantes em Água Branca e Delmiro Gouveia,** Alagoas. 2012. 255 f. Tese (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal De Pernambuco, (Programa De Pós-Graduação Em Sociologia), Recife, 2012.

MENDRAS, Henri. **Sociedades Camponesas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MULLER, Geraldo. **Complexo agroindustrial e modernização agrária.** São Paulo: EDUC Editora da PUC, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Humbelino. Agricultura e indústria no Brasil. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**, 5.10, p. 5-64, 2010.

PLOEG, Jan Douwe Van Der. **Camponeses e impérios alimentares: luta por autonomia e sustentabilidade na era da globalização.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PRADO, Caio Prado Jr. **A questão agrária no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital.** São Paulo: Hucitec, 1984.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA** 8.7, 2005.

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

TRICHES, Rozane Márcia; FROEHLICH, Elisângela; SCHNEIDER, Sérgio. **Relações de produção e consumo: a aquisição de produtos da agricultura familiar para o Programa de Alimentação Escolar no município de Dois Irmãos (RS).** In: SCHNEIDER, Sergio; GAZOLLA, Marcio. Os atores do desenvolvimento rural: perspectivas teóricas e práticas sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural como um espaço de vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** XX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, MG, outubro de 1996.

WOLF, Eric. **Sociedades Camponesas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.



REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO

Josenilda R. de Lima^{1*}, Kátia M. S. de Melo²

1. Mestranda no Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e professora no Centro de Educação - UFAL

*josylima20@hotmail.com

Resumo:

No ano de 2017 foi promulgada a Lei nº 13.415/2017, estabelecendo a Reforma do Ensino Médio com a instituição da Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Contudo, a Emenda Constitucional nº 95/2016 congelou os gastos com os serviços públicos. Ademais, vivencia-se a implantação do neoliberalismo e, com ele, a expansão das parcerias público-privadas em educação (PPPE). Diante disso, este artigo objetiva destacar as principais mudanças trazidas por essa Reforma, identificando sua relação com a ampliação das PPPEs nas escolas públicas. Na pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, com o aporte teórico do método do Materialismo Histórico, o qual estuda um objeto a partir das relações de produção que o envolvem. Na pesquisa, comprovou-se que as mudanças ocorridas na Educação compreendem estratégias empresariais em tempos de crise do capital e refletem o momento de reestruturação capitalista, com mudanças no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Estado; Privatização; Ensino.

Introdução:

Um breve percurso pela história da educação brasileira possibilitará o entendimento de que ela sempre foi controlada pela elite dirigente do país, por isso a classe trabalhadora vivencia invariavelmente processos de exclusão da educação escolar. Assim, faz-se necessário analisar toda e qualquer proposta educacional que se apresente como inovadora, tal como tem sido propagada a atual Reforma do Ensino Médio, positivada na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma, além de tornar flexível o currículo escolar, enfatiza a educação em tempo integral e possibilita a contratação de “profissionais com notório saber reconhecido”, sem necessidade de diploma de graduação. Além disso, essa reforma ocorreu concomitantemente a outras mudanças, como o lançamento do Programa MedioTec, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467) e a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou por vinte anos os gastos com a educação. Põe-se, então, a questão: como implementar uma escola de Ensino Médio em tempo integral, se os gastos com educação estão congelados? Como o mercado poderá se beneficiar disto?

Por outro lado, o mundo vivencia o avanço do neoliberalismo com diversas mudanças sociais para reestruturar o capital e obter novas fontes de lucro. Nessas mudanças, percebe-se o diálogo da esfera estatal com as Parcerias Público-Privadas (PPPs), que representam um movimento mercadológico nos espaços públicos. É preciso compreender qual a relação entre a atual Reforma do Ensino Médio e o movimento das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs), pois, como poderá ser visto no desenvolvimento deste artigo, o Programa MedioTec, lançado simultaneamente à promulgação da Lei nº 13.415/2017, traz a possibilidade de efetivar a entrada das empresas privadas nas escolas públicas.

O artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento e tem como objetivo destacar as principais mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio, identificando a relação entre essa Reforma e a ampliação das Parcerias Público-Privadas nas escolas públicas. Além disso, busca compreender o que são as Parcerias Público-Privadas e como elas têm atuado na educação pública.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira foi feita uma análise do fenômeno das PPPs como parte de um compromisso global e de uma agenda nacional. Na segunda parte, analisou-se a reforma do Ensino Médio e sua relação com as PPPs.

Metodologia:

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, a qual busca estudar as particularidades do objeto estudado, considerando não apenas os aspectos estatísticos, mas também os aspectos econômicos e sociais, entre outros. Seguiu-se a concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico, desenvolvida pelo filósofo alemão Karl Marx, que considera necessário

analisar as múltiplas determinações que envolvem o objeto estudado e situa o “‘fator econômico’ como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais etc.” (NETTO, 2011, p. 13). Nas palavras de Netto (2011, p. 42, grifo do autor), nesse método, “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, pois um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos e abstrações que remetem a determinações as mais simples”.

A presente pesquisa analisou dados e documentos sobre as parcerias público-privadas e sobre o sistema educacional. Na pesquisa bibliográfica efetuou-se a leitura de livros e artigos científicos, além do estudo de normas, decretos e leis que se referem à educação, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), modificada pela Lei nº 13.415/2017. Também foi pontuada a atuação do Instituto Ayrton Senna e como o Programa MedioTec possibilita a entrada de empresas privadas no sistema escolar público.

Resultados e Discussão:

Autores dedicados aos estudos das PPPs (ARELARO, 2007; PERONI; CAETANO, 2012; ROBERTSON; VERGER, 2012) são unânimes em situar as mudanças econômicas e políticas ocorridas na década de 1980 como marco para a expansão das parcerias público-privadas (PPP), as quais são parte integrante do projeto neoliberal, que defende, desde a década de 1970, a volta aos princípios do liberalismo econômico, com intervenção mínima do Estado na esfera social e a absoluta liberdade de mercado. A partir daquela década, os críticos do Estado de Bem-Estar social apregoaram a ideia de que o Estado é responsável pelas crises econômico-financeiras, devido a sua intervenção na esfera econômica durante anos e, por isso, agora ele deve ser mínimo, limitando-se a exercer a função de administrador. Na visão de Robertson e Verger (2012), as ideias de parcerias público-privadas, assim como outras adotadas a partir da década de 1980, representaram um casamento entre o liberalismo econômico e a social-democracia. Seria uma terceira via para a resolução dos problemas sociais, que não se limitaria às ideias de livre mercado, com as privatizações, nem às políticas keynesianas de intervenção estatal direta na economia. As PPPs são utilizadas por vários países, atuando em diversas áreas – infraestrutura, construção civil, transporte, saúde, educação –, e compreendem diversos serviços, desde o fornecimento de material didático e outros materiais à oferta de cursos e gestão de políticas públicas. Tem se expandido graças à atuação de Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Brasil, a concepção neoliberal de Estado mínimo foi materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), que fundamentou a reforma gerencial no país. Cresceu o incentivo às iniciativas privadas na execução de serviços antes considerados de responsabilidade do Estado. Em decorrência, surgiram diversas formas de parcerias público-privadas, cuja regulamentação foi efetivada em 2004, com a promulgação da Lei nº 11.079/2004, a qual instituiu normas gerais para a contratação de parceria público-privada na administração pública.

Sobre essas PPPs no espaço educacional no Brasil, Peroni e Caetano (2012) discutem a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS), criado em 1994, que representa atualmente uma instituição privada de grande influência no âmbito educacional. Essa instituição trabalha em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs, “assumindo a lógica gerencial nas escolas públicas de todo o Brasil e influenciando, inclusive, na própria legislação educacional” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 63). No *site* da instituição é possível perceber a diversidade de projetos desenvolvidos e o alcance dessas ações, que em sua maioria acham-se vinculadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com a formação de professores. Conforme informação no *site* da instituição, sua atuação ocorre em quase 70% dos estados brasileiros e em mais de 660 municípios, de acordo com o relatório anual de 2016 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016a). Peroni e Caetano (2012) chamam atenção para o fato de que os materiais desenvolvidos por essa instituição desconsideram a realidade na qual ocorre a sua atuação, pois é o mesmo material produzido para todo o país.

Motta e Frigotto (2017), ao analisarem a atual reforma do Ensino Médio, citam o IAS como um exemplo de parceria público-privada no Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, que, além do IAS, possui parcerias com outras empresas privadas, como Lojas Americanas, Oi futuro, Grupo Pão de Açúcar, entre outras, cujas ações estão “voltadas para a formação da força de trabalho específica da empresa parceira” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 363). A parceria com o IAS, segundo explicam os autores, foi fruto da rede NetFWD (Net

Forward), fórum internacional organizado pela OCDE que reúne institutos e fundações para a troca de experiências. Após a reforma do Ensino Médio, o IAS passou a atuar também no Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina, seguindo a mesma proposta desenvolvida na rede do Rio de Janeiro, com educação em tempo integral (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016b).

Reforma do Ensino Médio e Sua Relação Com as PPPs

As Organizações Multilaterais acreditam que “o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357) e possibilita a redução da pobreza; por isso, o foco deve ser a educação e a produção do conhecimento. Isto faz lembrar as discussões de Mari (2014) sobre a “sociedade do conhecimento”. Neste texto o autor observa que, na “sociedade do conhecimento”, o conhecimento “útil” não é aquele que compreende a formação omnilateral, integral, dos seres humanos, mas o que é voltado para o desenvolvimento capitalista, cedendo lugar ao tecnicismo. Nessa “sociedade”, o trabalho não é mais a fonte do capital, pois este será considerado resultado do conhecimento e da informação.

Nessa linha de pensamento é que a atual reforma do Ensino Médio foi pensada. Assim, ao analisar o *caput* do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), é possível perceber que o novo currículo obedece ao critério do conhecimento servível que seja capaz de gerar capital e possibilitar condições de competitividade do Brasil no mercado internacional. Dividido em itinerários formativos, o novo currículo tem sido difundido como uma inovação que possibilitará aos alunos desenvolver suas habilidades, “escolhendo” apenas os conteúdos direcionados às suas aptidões. No entanto, Motta e Frigotto (2017, p. 365) argumentam que essa flexibilização do currículo tem como objetivo “facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala”, já que a reforma, ainda segundo Motta e Frigotto (2017, p. 361), tem como referencial “os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Além da flexibilização do currículo, essa reforma também trouxe a possibilidade de transição para as escolas em tempo integral e o incentivo à profissionalização (ensino técnico) para os alunos. Isso ficou estabelecido no § 1º do artigo 24 do novo texto da LDB, no qual se prevê que a carga horária mínima anual de oitocentas horas deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas. Com isso haverá, conseqüentemente, um aumento das escolas em tempo integral, as quais ofertarão os cursos de formação profissional e técnica. Concomitantemente a essa reforma, foi lançado o Programa MedioTec, que possibilitará o ensino em tempo integral no “novo” Ensino Médio da rede pública, ao ofertar cursos técnicos e profissionalizantes no contrarturno das aulas regulares. O objetivo é capacitar profissionais para atender às demandas das empresas, o que demandará um alto investimento, na visão de especialistas (MEDIOTECH, 2017).

No entanto, o governo federal já havia congelado, por vinte anos, os investimentos em educação, através da Emenda Constitucional nº 95/2016. Pode-se pensar, então, que há uma incoerência nas ações do governo. Entretanto, a página do Programa MedioTec explicita que a abertura para as parcerias público-privadas na educação “significa que instituições privadas, institutos federais e o Sistema S farão parte dessa integração e fornecerão oportunidades para regiões de carência escolar, preferencialmente” (MEDIOTECH, 2017). A lei nº 13.415/2017 já traz, na reformulação do art. 36, § 8º, da LDB, essa previsão da possibilidade de parcerias na oferta da formação técnica e profissional. O Brasil solicitou apoio do Bando Mundial e do BIRD (BRASIL, 2017b) para a efetivação dessas mudanças. Assim, com o objetivo de obter financiamento, “em março [de 2017], o ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentou o projeto do Novo Ensino Médio para representantes do Banco Mundial, em Washington, Estados Unidos” (BRASIL, 2017b).

É possível afirmar, com base em Zanardini (2014), que as Organizações Multilaterais, entre elas o Banco Mundial, têm buscado incentivar a utilização daquilo que a classe subalterna possui para contribuir com o desenvolvimento nos moldes capitalistas: sua força de trabalho. Motta e Frigotto (2017) afirmam que essa reforma está voltada para a classe trabalhadora, já que ela atingirá com muito mais ênfase a rede pública de ensino, composta por “85% dos jovens” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). O Programa MedioTec só confirma isso, tendo em vista que foi lançado especificamente para os alunos da rede pública, os quais poderão preencher a carga horária exigida pela nova lei com os cursos técnicos e profissionalizantes oferecidos por esse Programa.

Conclusões:

Essas mudanças, conforme afirmam Motta e Frigotto (2017, p. 366), representam uma privatização “por dentro” do Ensino Médio público, através da incorporação do setor mercadológico. Contudo, é preciso considerar que nas parcerias público-privadas o setor público permanece com a posse dos serviços públicos, mas transfere a execução ao setor privado, além de inserir dinheiro público nesse setor ao ressarcir as empresas ou instituições privadas pelas atividades desenvolvidas, diferentemente do que acontece no caso das privatizações. Ocorre, então, uma ressignificação entre o que é público ou privado, camuflando os conflitos de interesses que circundam essas esferas e levando à ilusão de que esses interesses se unificaram. Isso põe em risco os processos democráticos e o exercício do controle social por parte da sociedade civil, além de isentar o Estado da execução do serviço.

As PPPEs são, portanto, uma nova forma de recomposição da hegemonia do capital, pois seu objetivo maior é a busca de novas fontes de lucro. Nesse sentido, transforma-se a educação em mercadoria e se define qualidade com base em critérios estabelecidos por exames internacionais e nacionais, como o PISA e o IDEB. Além disso, a avaliação fica limitada aos exames avaliativos e não considera que ela deve ser processual e formativa. Tudo estrategicamente pensado para fortalecer o projeto de sociedade da classe dominante, mantendo, assim, as relações capitalistas a funcionar.

Com as recentes mudanças na legislação educacional, tem sido possível a entrada das PPPEs nas escolas devido ao aumento do tempo de ensino, ofertando cursos e outros serviços no horário excedente, voltados à formação da mão de obra que o mercado requisita. É possível concluir, então, que a “liberdade de escolha”, tão propagada na difusão dessa Reforma, na realidade já está predeterminada, pois os alunos das escolas públicas, que, em sua maioria, são oriundos da classe trabalhadora, serão direcionados à escolha compulsória do itinerário da formação técnica e profissional, implementada pelo Programa MedioTec, que materializa a abertura para a atuação do setor privado nas instituições públicas de ensino.

Referências bibliográficas

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 17 jul. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51871-ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Números de impacto: atuação em 2016**. São Paulo: [2016a]. <http://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Impacto_2017.1.30.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARI, Cezar L. de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 83-99.

MEDIOTEC. **MedioTec 2017: Vagas, cursos e inscrições**. 2017. Disponível em: <<http://mediotec.pro.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, Abr./Jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/497/420>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança da educação mundial. **Educação & sociedade**, v. 33, n 121, p. 1.133-1.156, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Considerações sobre o papel da educação como estratégia para o alívio da pobreza**. In: EVANGELISTA, Olinda. O que revelam os *slogans* na política educacional. São Paulo: Junqueiro & Marin, 2014. p. 245-282.



SABERES, FAZERES E SUSTENTABILIDADE: CONHECIMENTOS AGROECOLÓGICOS DE AGRICULTORES E AGRICULTORAS DO VALE DO PARAÍBA ALAGOANO

Milene da Silva^{1*}, Beatriz Medeiros de Melo²

1. Estudante do Instituto Federal de Alagoas

2. Professora do Instituto Federal de Alagoas e do Instituto de Ciências Sociais – UFAL

*milenesilva981@gmail.com

Resumo:

Da crítica à modernização conservadora e análise de suas consequências sociais e ambientais desdobram-se nos últimos anos políticas de apoio à produção agroecológica como caminho de construção de autonomia e sustentabilidade para uma diversidade de comunidades tradicionais. Todavia, uma literatura recente e o reconhecimento de experiências locais de transição agroecológica na região do Vale do Paraíba alagoano tem apontado para dificuldades na implementação de tais políticas, produzidas pela manutenção de um diálogo verticalizado e por ausência de apoio técnico e político para a produção e comercialização de produtos agroecológicos. Nesse sentido, esta pesquisa tem a intenção de reconhecer e valorizar os conhecimentos agroecológicos de agricultores(as) da região, bem como identificar potencialidades e limites de redes e processos. Para isso, utilizaremos da associação entre metodologias qualitativas e quantitativas, realizando pesquisa de campo sobretudo no município de Viçosa.

Palavras-chave: Reprodução social camponesa; Agroecologia; Zona da mata alagoana.

Apoio financeiro: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Alagoas – PRPI/IFAL.

Introdução:

Durante o século XX, atravessamos processos de reestruturação produtiva que ainda marcam nossa forma de produzir e consumir. Do regime de acumulação de massa ao regime de acumulação flexível, atravessando as transformações reconhecidas como Revolução Verde, assistimos ao agravamento da crise ambiental e social, com efeitos na concentração da terra, na ampliação dos conflitos por acesso à terra e à água, na precarização das condições de trabalho e de saúde, na redução da massa florestal do planeta, da contaminação do solo e da água, e na redução da biodiversidade (BRAVERMAN, 1981; CASTELLS, 1999; GOODMAN, SORJ & WILKINSON, 1990; GOUNET, 1999; HARVEY, 1993; MULLER, 1989;).

Da crítica a esse processo surgem novas correntes de pensamento centradas na noção de desenvolvimento sustentável (LEFF, 2009; ALIER, 2011). Em consonância com este contexto, surge no Brasil em 2012 o Plano Brasil Ecológico, que estabeleceu como lógica societária emergente a necessidade de crescer gerando renda e inclusão social, preservação ambiental e produção de alimentos de qualidade e saudáveis. O Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) articula diferentes ministérios a fim de ampliar e fortalecer a produção, manipulação e processamento de produtos orgânicos de base agroecológica, tendo como público prioritário agricultores familiares, assentados de reforma agrária, povos e comunidades tradicionais e suas organizações.

Apesar dos esforços implementados, diversos estudos têm apontado seus limites. Dentre os mais importantes estão: dificuldades no processo de transição agroecológica; falta de assistência técnica qualificada; fragilidades no que diz respeito ao apoio ao beneficiamento e comercialização de produtos agroecológicos; diálogo verticalizado entre técnicos extensionistas e camponeses, desconsiderando conhecimentos advindos da tradição e do saber-fazer de camponeses (CAMARGO, 2007; FRISON & ROVER, 2014; LIMA, 2015; PEREZ-CASSARINO et. al, 2015; SERAFIM, JESUS & FARIA, 2013).

Em consonância com o problema descrito, esta investigação se propõe a recuperar o conhecimento agroecológico de agricultores e agricultoras do Vale do Paraíba alagoano, recolhidos da memória e da experiência através de pesquisa de campo baseada na metodologia da história oral e da observação participante, bem como reconhecer as potencialidades e desafios do processo de transição agroecológica.

Metodologia:

Os objetivos acima delineados solicitam uma metodologia que alcance, sobretudo, reconhecer processos sociais em seu transcorrer histórico e em suas diferentes dimensões (econômica, política, cultural), bem como identificar e sistematizar processos de produção, comercialização, atores e redes. Nesse sentido, utilizamos um mosaico metodológico que incorpora metodologias qualitativas e quantitativas, por meio das seguintes técnicas:

a) **REVISÃO DE LITERATURA.** Leitura e releitura de textos importantes sobre a reprodução social camponesa e o desenvolvimento territorial rural sustentável, bem como temas transversais, tais como a divisão social do trabalho na produção agroecológica, a dimensão cultural do saber agroecológico, o papel do Estado na organização do mercado, memória e reprodução social.

b) **PESQUISA EXPLORATÓRIA.** Após a revisão da literatura a equipe tem realizado uma pesquisa exploratória por meio de visitas e inquéritos (entrevistas) realizados com diferentes atores envolvidos nos processos de produção e comercialização de produtos agroecológicos. As informações têm sido registradas em fotografias e entrevistas gravadas, e compõe o arcabouço empírico deste investigação.

c) **METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL.** Através de redes de atores já estabelecidas em torno da Secretaria de Agricultura do município de Viçosa, temos alcançado grupos e sujeitos da agricultura familiar que produzem a partir da matriz agroecológica na região. A partir de então, recolhemos destes memórias do passado vinculadas à produção, buscando identificar o processo de construção do conhecimento agroecológico em sua relação com o território e os grupos sociais. Ademais, tanto a partir das experiências passadas como dos processos de produção e comercialização mais recentes, o momento das entrevistas tem alcançado a dimensão da reflexão sobre estratégias e projetos (de indivíduos e grupos) de produção agroecológica busca de potencialidades, bem como tem registrado entraves, dificuldades e necessidades. Os áudios tem sido transcritos e tratados a partir da técnica da Análise do Conteúdo.

d) **ANÁLISE DE CONTEÚDO.** Depois de realizada a revisão de literatura, as entrevistas e suas respectivas transcrições, a equipe envolvida tem selecionado categorias centrais de análise e esquadrihado nos textos das entrevistas sua frequência, a relação que estabelece com outras categorias analíticas e os sentidos que o texto e o contexto relevam (BARDIN, 2011).

e) **QUESTIONÁRIO.** Como técnica auxiliar à metodologia da história oral, construímos um questionário que tem sido respondido pelos sujeitos que produzem e comercializam produtos da agricultura familiar a partir da matriz agroecológica. Este questionário busca recolher, sumariamente, informações-chave sobre produtos, processos de produção, potencialidades e limitações deste universo produtivo. As respostas dos questionários têm sido tabuladas e seus resultados organizados em tabelas e gráficos.

Resultados e Discussão:

Após a realização de um conjunto de entrevistas com agricultores que desenvolvem práticas agroecológicas, de uma aproximação com funcionários da Secretaria da Agricultura e observações sistemáticas na feira livre que acontece no município todos os sábados, sistematizamos abaixo algumas das principais descobertas da pesquisa:

1. Há uma produção “sem agrotóxicos” bastante generalizada na região, sendo raro o agricultor que usa agroquímicos sistematicamente. Por considerar, ainda, a diversificação produtiva e a preservação da biodiversidade na região, há indícios suficientes para considerarmos diversos destes agricultores como “agroecológicos”, embora façam referências apenas ao termo “produção orgânica”, desconhecendo, em geral, o significado do termo “agroecologia”.

2. Esta produção orgânica e agroecológica, todavia, não é generalizada. Eventualmente, alguns agricultores falam sobre o uso de agroquímicos e fertilizantes químicos na preparação da terra ou para eliminação de pragas alastradas por entre cultivos. Mesmo estes, afirmam manter uma “produção orgânica”, mais uma vez demonstrando desconhecimento sobre o significado exato do termo.

3. O pouco ou nenhum uso de agrotóxicos se legitima na tradição e é transmitido através dela. As pragas ou são “catadas”, retiradas com a mão e/ou tratadas com substratos naturais na vigilância cotidiana sobre os cultivos ou se espera o ciclo natural de sua ação, aguardando para ver o que sobra quando ela passa. Não se conhece outra forma de se produzir na região. Há, mesmo, um desconhecimento bastante generalizado a respeito de

quais químicos utilizar e como utilizá-los. Ademais, a questão econômica é outro imperativo que sustenta as práticas agroecológicas por sua ausência. Não há volume de produção e rendimento suficiente para adquirir os produtos químicos.

4. O número de experiências de produção agroecológica e o conhecimento mais ou menos difuso sobre a importância ambiental e social deste tipo de produção tem crescido na região, sobretudo depois da realização de curso PRONATEC desenvolvido pelo IFAL no campus Viçosa no ano de 2014. Um número de 17 agricultores da região realizou o curso, e diversos destes mantêm práticas agroecológicas em seus sítios.

5. Estes produtores agroecológicos enfrentam inúmeras dificuldades no que diz respeito ao aprimoramento das técnicas produtivas, aumento de volume de produção, reconhecimento da natureza agroecológica de seus produtos. E explicam que falta assistência técnica especializada neste tipo de produção, no município. Em função da reduzida dimensão de sua produção, não conseguem acessar políticas de financiamento à produção agroecológica.

Conclusões:

As pesquisas que temos realizado na região tem apontado para um potencial bastante promissor no que diz respeito a ampliação da produção agroecológica na região, haja vista ser este tipo de produção bastante generalizada, sustentada pela tradição e recentemente impulsionada por políticas do governo federal, por funcionários da administração municipal (Secretaria da Agricultura) e por instituições de ensino e pesquisa locais (Instituto Federal de Alagoas, campus Viçosa). Todavia, registramos uma série de dificuldades que precisam ser consideradas, dentre elas a falta de assistência técnica, a necessidade de ampliação de qualificação dos agricultores, o registro, consideração e valorização de conhecimentos agroecológicos difundidos pelo costume e pela tradição, que poderão ser também aprimorados no contato com a ciência agroecológica. Consideramos a necessidade de continuidade de investigações sobre o desenvolvimento da agroecologia na região, bem com a articulação com ações de extensão que fortaleçam esse universo produtivo e sustentável.

Referências bibliográficas

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2011.

ARAÚJO, Sérgio Silva de. **Apropriação dos recursos naturais e conflitos socioambientais no baixo São Francisco em Sergipe e Alagoas**. 2016. 359 f. Tese (Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), São Cristóvão, 2016.

ASSIS, Renato Linhares de. **Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia**. Econ. Apl. [online]. 2006, vol.10, n.1, pp.75-89.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARBOSA, Luciano Celso Brandão Guerreiro. **A comercialização de produtos orgânicos como alternativa para a geração de sustentabilidade aos agricultores familiares**. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento sustentável Regional) - Universidade Federal de Alagoas, (Programa Regional de Pós- Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Maceió, 2007.

BENATTO, Leandro. **Agroecologia, resistência e reprodução social: o caso da Associação de Produtores em Agroecologia do município de Pão de Açúcar**. 2015. 196 f. Dissertação (Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

CAMARGO, Paula. **Fundamentos da transição agroecológica: racionalidade ecológica e campesinato**. Agrária (São Paulo. Online), [S.l.], n. 7, p. 156-181, dec. 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio, Paz e Terra, 1999.

FRISON, Edilza; ROVER, Oscar José. **Entraves para a certificação orgânica do leite numa central cooperativa de agricultores familiares do oeste catarinense**. Revista Brasileira de Agroecologia, 9 (2), pp. 70-83, 2014.



- GOODMAN, David; SORJ, Bernardo; WILKISON, John. **Da lavoura às biotecnologias**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HAMILTON, Paulo; FRISH, Michael; THOMSON, Alistair. Cap. 6. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais**. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.
- LIMA, Viviane Cristina Silva. **Experiências agroecológicas no estado de São Paulo**. *Cadernos de Agroecologia*, [S.l.], v. 9, n. 4, fev. 2015.
- MARCOS, Valeria de. **Agroecologia e campesinato: uma nova lógica para a agricultura do futuro**. *Revista Agrária*, São Paulo, n. 7, pp. 182-210, 2007.
- MELO, Beatriz Medeiros de; SANTOS, Lais Mendonça dos. **Campesinato alagoano: balanço da produção bibliográfica e primeiras análises histórico-críticas**. Relatório parcial de projeto de Iniciação Científica, FAPEAL, 2017.
- MELO, Beatriz Medeiros de. **História e memória na contramão da expansão canavieira: um estudo das formas de resistência dos sítiantes do extremo noroeste paulista**. 463f. Tese (Doutorado em Sociologia), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- MENDRAS, Henri. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MULLER, Geraldo. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: EDUC Editora da PUC, 1989.
- NEIVA, José da Luz. **Proposição de indicadores de desenvolvimento sustentável para assentamentos rurais**. 2006. 167 f. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento sustentável) – Universidade Federal de Alagoas, (Programa Regional de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Maceió, 2006.
- PEREZ-CASSARINO, Julian et al. **Agricultura, campesinato e sistemas agroalimentares: uma proposta de abordagem para a transição agroecológica**. *Revista Cronos*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 129 - 152, out. 2015.
- PRADO, Caio Prado Jr. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- SANTOS, Ana Paula Silva dos. **As repercussões sociais do desenvolvimento local: um estudo a partir do Projeto Vida Sustentável no município de Santana do Mundaú/Alagoas**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável Regional) - Universidade Federal Alagoas, (Programa Regional de Pós- graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Maceió, 2006.
- SERAFIM, Milena Pava; JESUS, Vanessa Maria Brito de; FARIA, Janaína. **Tecnologia Social, agroecologia e agricultura familiar: análises sobre um processo sociotécnico**. *Revista Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, 20 (Supl.), p. 169-181, 2013.
- SOUZA, José Edmundo Accioly de. **Agronegócio da apicultura: estudo da cadeia produtiva do mel em Alagoas**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento sustentável Regional) – Universidade Federal de Alagoas, (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Maceió, 2006.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VERAS, Gustavo de Macedo. **Os pescadores artesanais marítimos de Alagoas e o papel do direito no conflito entre economia, cultura e a busca da sustentabilidade**. 2014. 164 f. Dissertação (Dissertação em Direito, Meio Ambiente e Estado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (Programa de Pós-graduação em Direito), Curitiba, 2014.
- WOLF, Eric. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.



SELETA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA TRABALHAR COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO ENSINO MÉDIO

Leticia F. Silva^{1*}, Ana Beatriz S. Santos², Janayna Santos³

1. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL/campus Arapiraca/U.E. Penedo

2. Estudante de Turismo - UFAL/campus Arapiraca/U.E. Penedo

3. Professora da UFAL/U.E. Penedo

*leticiafarias25@live.com

Resumo:

Este trabalho é uma parte do Projeto de Extensão intitulado “Metodologia Científica na Escola: trabalhando a leitura e escrita de textos acadêmicos e documentos oficiais”. Tenciona-se com esse excerto, discutir a construção de uma seleta elaborada a partir da seleção de 10 textos acadêmicos baseados nos preceitos da Metodologia Científica (LAKATOS; MARCONI, 2003) com temas que façam parte do cotidiano dos jovens que estão no Ensino Médio. Essa seleta será composta de textos e de propostas de atividades de leitura. A metodologia do trabalho está sustentada na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016) e será aplicada numa escola pública de Penedo/AL em parceria com os professores de Língua Portuguesa durante os meses de agosto a setembro de 2018. Como resultados, busca-se preparar esses alunos para a rotina acadêmica contribuindo com a sua formação social e cultural, de modo a motivá-los a reflexão e criticidade e auxiliar, de forma consistente, a inserção desses alunos na Universidade.

Palavras-chave: Metodologia Científica; Formação de leitores; Conhecimento.

Apoio financeiro: Coordenação do Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas – ProCCAExt/UFAL. Edital 04/2018.

Introdução:

Ao entrar na universidade, muitos egressos do Ensino Médio se deparam com um mundo novo: a academia. A academia, como sabemos, é constituída, principalmente, por uma linguagem formal e específica que, muitas vezes, assustam os iniciantes da vida universitária. São termos técnicos nunca vistos anteriormente, são textos argumentativos que não faziam parte do cotidiano desses estudantes, uma nova rotina de estudos, enfim, uma gama de conhecimentos novos que o universitário iniciante precisa apreender.

Este Projeto de Extensão surgiu para subsidiar uma demanda dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Penedo/AL que tem a intenção de ingressar na universidade pública e que apresentam pouco conhecimento acerca da linguagem utilizada na academia. Assim, a finalidade deste Projeto é apresentar e discutir os gêneros acadêmicos produzidos nas universidades, como por exemplo: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios, artigos científicos e monografias, através da construção da seleta.

A leitura e a escrita acadêmica são mecanismos pouco trabalhados nas escolas públicas de Penedo, pois não há uma exigência explícita nos documentos que norteiam o Ensino Médio acerca desse tipo de conhecimento. O impacto ao chegar às universidades é sentido rapidamente, principalmente quando se trata da pesquisa acadêmica que exige um perfil exploratório de temas no intuito de gerar novos conhecimentos.

Dessa forma, contribuir na construção de um futuro melhor dos estudantes das escolas públicas de Penedo, especialmente os estudantes do Ensino Médio que desejam entrar na universidade, proporcionando momentos de orientações específicas para o desenvolvimento da leitura acadêmica beneficiando o futuro graduando.

Metodologia:

Esse projeto está sustentado pela pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2016) define. A proposta é trabalhar em parceria com os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Penedo/AL.

Inicialmente, será construída a seleta com a seleção de 10 textos acadêmicos que instiguem interesse dos alunos. Em seguida, serão elaboradas cinco questões de interpretação para cada um dos textos. O terceiro passo será a aplicação dessas propostas de atividades de leitura e interpretação e a discussão dos temas geradores.

Para isso, se faz necessário ter uma preocupação em pesquisar diversas fontes teóricas como livros, revistas e artigos científicos, perfazendo assim um levantamento bibliográfico com o intuito de fundamentar os objetivos da pesquisa com autores que são referência no contexto da disciplina Metodologia Científica.

Resultados e Discussão:

Leitura, para Solé (2008, p.22) “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. É um momento único em que o leitor deve examinar detalhadamente o texto, identificando as ideias principais, a mensagem que o autor quer passar.

Nesse processo, “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p.22)

Segundo Solé (1998), é fundamental que ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados para determinar tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz. A leitura nos aproxima da cultura. Por isso um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo. Isso nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

A leitura é uma prática social proveniente de atitudes, hábitos, que deveriam ser iniciados no meio familiar ou em outros meios em que a escrita circunda. Para o Ministério da Educação (2008, p.39), a “leitura se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido”.

Solé (2008) sugere estratégias de leitura, as quais define como procedimentos que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto. Muitas vezes, os leitores experientes utilizam as estratégias de forma inconsciente, pois o processamento da informação escrita se dá de forma automática (piloto automático). Mas quando o leitor encontra alguma palavra ou frase incompreensível, o estado de ‘piloto automático’ é abandonado. Neste momento, entramos em estado estratégico. Estamos conscientes daquilo que queremos, buscando novas estratégias de leitura. Buscamos recursos para aprender a aprender.

Uma forma possível de propiciar esse interesse é possibilitar o a diferentes suportes para a leitura, que sejam e incentivem atitudes de interesse e cuidado nos leitores. Ao professor cabe o cuidado de analisar o conteúdo que veiculam.

Contudo, esperamos com esse projeto oferecer aos estudantes do ensino médio uma oportunidade para se preparar-se para a vida acadêmica e para os acadêmicos-extensionistas, da licenciatura em Ciências Biológicas e de bacharelado em Turismo, convivência com a realidade social e a prática profissional.

Conclusões:

Levando-se em consideração esses aspectos, concluir-se que o incentivo à leitura visa melhorar a qualidade de Ensino dos alunos do Nível Médio preparando-os para a vida acadêmica e futuramente mercado de trabalho desenvolvendo a criticidade. Sabemos que ler é de suma importância, o indivíduo que não possui contato com a leitura se torna incapaz de interferir na realidade.

A leitura não é só um meio de adquirir informação ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas. O preparo do profissional é imprescindível para o trabalho com a leitura e os recursos utilizados por estes precisam ser selecionados de forma que a abordagem possa ser contextualizada e prazerosa para o aluno. É um componente cultural da maior relevância em sociedades letradas como o nosso, que faz do domínio do seu uso um elemento de distinção social. Capacitar nossos alunos para que sejam leitores competentes é sem dúvida municiá-los com uma arma muito poderosa.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158 p.

BAGNO, Marcos. **Livro Pesquisa na Escola**: o que é como se faz; Editora: Edições Loyola; São Paulo, 2007.



CORRÊA, Juliana de Oliveira. **Práticas de leitura na sala de aula**. Minas Gerais: Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2012. 157-164 p.

FORSTER, José Júnior; MENDES, Gilmar Ferreira. **Manual de redação da Presidência da República**. ed. rev. e atual. – Brasília: Presidência da República, 2002. 140 p.

GONÇALVES, Hortência de Abreu Gonçalves. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C. B.; SILVA, M. L. M.; GENGHINI, L. A.; SOUZA, E. C. P.; MOREIRA, K. D.; SALES, M. B. **Manual de elaboração de projeto de pesquisa e de estruturação de trabalho de conclusão de curso**. Florianópolis: UFSC, 2017

MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**. 24 ed. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.22 p.



SLACKLINE NO TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE CAPACIDADES FÍSICAS, COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ARAPIRACA-AL

Ingrid Kelly Alves dos Santos Pinheiro^{1*}, Fiama Silva dos Santos²

1. Mestranda em Educação Física - Universidade de Pernambuco

2. Professora de Educação Física, Prefeitura de Arapiraca

*ingridk03@hotmail.com

Resumo:

Os esportes radicais possibilitam de articulação de conhecimentos diversos nas aulas de Educação Física, fugindo de aulas monótonas, desmotivantes e repetitivas. Assim, o objetivo deste trabalho, é apresentar, por meio de um relato de experiência, a utilização do esporte radical, Slackline, como instrumento de aproximação e de apropriação de conhecimento sobre capacidades físicas, por estudantes do ensino médio, durante período de regência de estágio supervisionado. Para tanto, foram dedicadas cinco aulas para cumprir com o que fora objetivado. Desta forma, foi possível observar que ter utilizado o slackline para tratar sobre capacidades físicas proporcionou uma resposta positiva, pois possibilitou um processo de aproximação e apropriação mais dinâmico, tanto sendo abordado o slackline como esporte, quanto para tratar demais conteúdos/conhecimentos que podem ser aprendido a partir de sua prática.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Esporte Radical; Educação Física Escolar.

Introdução:

A prática do futebol, futsal, e handebol é normal nas escolas, no entanto, aos poucos, novas atividades vêm sendo propostas nas aulas de Educação Física Escolar (POLI et al., 2012). Para Pereira (2013), assim como para Santos e Marinho (2014), a inclusão de temas voltados à aventura e às práticas de risco calculado é uma possibilidade incipiente na Educação Física brasileira, no entanto, promissoras e a cada dia apresentam novas perspectivas.

Silva et al. (2013) destacam que nos últimos anos os Esportes Radicais proporcionam aos professores de Educação Física Escolar ambientes privilegiados de interação entre os alunos, e de possibilidades de articulação de conhecimentos, fugindo de aulas monótonas e repetitivas. Os mesmos ainda acrescentam que poder e saber compreender e aplicar esses conteúdos possibilita a contextualização de experiências corporais.

Assim, leva-se em consideração a afirmação de que as atividades de aventura propiciam o desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que atividades deste tipo são caracterizadas por conter o risco controlado como motivador das habilidades necessárias para estimular o desenvolvimento humano, tendo importante valor formativo, como defendem Santos e Marinho (2014).

O Slackline é um esporte radical que corresponde exatamente aos benefícios proporcionados por esportes deste tipo, dentre estes benefícios, a caracteriza de refletir positivamente na melhora de alguns fatores, dentre eles equilíbrio e força (SILVA et al., 2013; BARROS, 2015), que são conhecidos como elementos que compõem o grupo de capacidades físicas básicas. Capacidades Físicas são todas as qualidades físicas motoras passíveis de treinamento, é por meio delas que se conseguem executar ações motoras, desde as mais simples às mais complexas.

Desta forma, diante da necessidade de tratar sobre capacidades físicas com alunos do ensino médio, objetivou-se utilizar o Slackline como instrumento de aproximação e de apropriação de conhecimento sobre capacidades físicas, por estudantes do ensino médio da rede de ensino público no município de Arapiraca-AL.

Metodologia:

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, oriundo de um relato de experiências através de atividades desenvolvidas durante período de intervenção de estágio, realizado em uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Arapiraca.

As atividades desenvolvidas foram pautadas com base na proposta curricular dos conteúdos de Educação Física, elaborada pelo Departamento de Educação Física e Esportes

da escola, este sendo composto por professores de Educação Física da referida escola, para cada ano do Ensino Médio.

Neste caso, tratar de Capacidades Físicas, conteúdo sugerido aos alunos dos 2º anos, na disciplina de Educação Física. Para tanto, foram utilizados materiais retirados da internet, e equipamento próprio para a prática de Slackline um esporte que consiste em equilibrar-se em cima de uma fita suspensa entre dois pontos fixos (BARROS, 2015), como uma fita de poliéster com carga de ruptura de cerca de duas toneladas, própria para a prática do esporte, uma catraca para regular a tensão, e o protetor de árvore (treewear), feito de material sintético e robusto, protege a árvore e a fita.

Foram realizadas cinco aulas para tratar das capacidades físicas elencadas (equilíbrio, força, velocidade, resistência, flexibilidade e coordenação motora), cada aula destinada para tratar de uma capacidade física específica.

À medida que cada uma dessas capacidades era tratada em sala, a explicação para cada uma delas fora feita de forma com que os alunos compreendessem melhor, visto que os exemplos e situações lançadas à turma eram baseados em situações cotidianas dos mesmos. Ao final de cada aula, utilizou-se do Slackline para demonstrar e vivenciar como e quando cada capacidade física é percebida e necessária.

Resultados e Discussão:

Com intuito de que os alunos tentassem se apropriar melhor o conteúdo ao qual já foi possível uma aproximação, foi pensada uma atividade prática de Slackline, podendo ser possível, também, dar oportunidade de vivência de um esporte em que o equilíbrio seja essencial.

Desta forma, a professora, praticante do esporte, junto a uma integrante de um grupo local de Slackline, o grupo Slack na Área, retomaram com os alunos, os conteúdos discutidos em sala de aula.

Partindo desta discussão, foram feitas breves demonstrações sobre a fita, das capacidades físicas que precisam ser utilizadas para se manter em pé sobre a fita. Em seguida, os alunos foram convidados a tentar se equilibrar sobre a fita, caminhar e executar algumas posições, sempre acompanhados pelas professoras, na tentativa de evitar maiores quedas.

Assim, observa-se que o equilíbrio é a capacidade física fundamental para se manter sobre a fita, no entanto, tanto subir na fita, quanto para permanecer e fazer movimentos nela, outras capacidades físicas são recrutadas. Isto é, o slackline serviu como instrumento para explicar que as capacidades físicas não são necessárias de forma isoladas das outras, que ambas agem em conjunto, porém, dependendo da atividade/movimento, uma irá se sobressair perante as outras. Vale destacar aqui que, de todas as aulas, os alunos elegeram esta a melhor, por terem a oportunidade de aprender o conteúdo discutido saindo do limite do ambiente da sala de aula.

Este relato foi e é importante, pois, percebe-se que as aulas teórico-práticas são mais atrativas à participação aos alunos, assim como a aproximação e apropriação dos mesmos sobre o assunto tratado. Relatos deste tipo, com opiniões críticas e/ou construtivas, além do acompanhamento na participação ao longo das aulas, são instrumentos avaliativos, não apenas para avaliar o aluno, mas, são instrumentos construtivos para o professor.

Conclusões:

Ao utilizar o slackline para tratar sobre capacidades físicas percebe-se que este proporcionou uma resposta positiva a tudo o que foi objetivado, principalmente por ter possibilitado um processo de aproximação e apropriação mais dinâmico, tanto sendo abordado o slackline como esporte, quanto para tratar de outros conteúdos, que podem ser aprendidos a partir de sua prática, como foi o objetivo central aqui demonstrado.

Referências bibliográficas

BARROS, D. F. O slackline: do surgimento a evolução e seus benefícios. **EFdesportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Anõ 19, nº 202, Marzo de 2015;

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, ano 25, n. 41, p. 223-233, dez. 2013.



POLI, J. J. C.; SILVA, A. A. S.; PEREIRA, D. W. Slackline uma nova opção nas aulas de Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 174, 2012.

SANTOS, P. M.; MARINHO, A. Slackline e educação física: experiências do projeto extensão “lazer e recreação”. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, dez/2014.

SILVA, A. A. S.; POLI, J. J. C.; PEREIRA, D. W. Iniciação ao slackline: uma proposta de ensino. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 18, Nº 184, 2013.

**TODOS CONTRA AS DROGAS: DIGA SIM À VIDA**Edijane S. Barbosa^{1*}, Edivânia S. Barbosa²

1. Pós-Graduada em Educação Ambiental e Sustentabilidade – UNICAMP/PROMINAS

2. Pós-Graduada em Ensino de Biologia e Química – FACINTER/UNITER

*edijane_barboza@hotmail.com

Resumo:

Este projeto surgiu da necessidade de falar abertamente, sobre as drogas, substâncias psicoativas, e de trocar e adquirir informações sobre o assunto, pois engana-se quem acha que adolescentes aparentemente sem problemas nunca experimentaram drogas. Nos últimos vinte anos, o consumo de drogas, principalmente o de bebidas alcoólicas, vem aumentando no Brasil. O mesmo tem acontecido com o uso de maconha, cocaína e crack (SENAD, 2010). A ação teve o intuito de incentivar a comunidade escolar, por meio da linguagem visual e musical, a reflexão sobre a prevenção ao uso indevido de entorpecentes. O trabalho foi desenvolvido em etapas fundamentais, pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas, coleta de dados, reuniões periódicas, elaboração de materiais expositivos. Após análises dos dados coletados constatou-se que dentre os casos dos usuários 40% tem idade superior a 17 anos e 60% tem entre 12 e 17 anos. Do total das drogas, mais apreendidas, em Junqueiro-AL 20% são de crack e cocaína e 80% de maconha. Dos usuários atendidos no município, 70% rejeitaram ajuda, 30% foram encaminhados para a reabilitação, e destes, apenas 5% foram recuperados.

Palavras-chave: Entorpecentes; Psicoativos; Adolescentes.

Introdução:

Não se pode mais pensar a Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a Escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos. Nessa visão de uma Educação que busca a formação plena do aluno há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades e melhorias.

Desta forma o projeto surgiu da necessidade de se falar abertamente sobre as drogas e de trocar e adquirir informações sobre o assunto, pois engana-se quem acha que adolescentes aparentemente sem problemas nunca experimentaram drogas. A droga funciona como uma fuga dos problemas sejam eles familiares ou sociais. É interessante ter o cuidado de como o assunto será tratado, pois só falar sobre drogas pode até estimular a curiosidade pelo uso. É de suma importância que se mostre que os usos de materiais entorpecentes podem causar danos irreversíveis ao organismo humano.

O uso de drogas é um fenômeno sociocultural complexo, o que significa dizer que sua presença em nossa sociedade não é simples. Não só existem variados tipos de drogas, mas também são diferentes os efeitos por elas produzidos e a adolescência - período marcado por mudanças e curiosidades sobre um mundo que existe além da família - representa um momento especial no qual a droga exerce forte atrativo (Vasters, G. P e Pillon, S.C. 2011).

Nos últimos vinte anos, o consumo de drogas, principalmente o de bebidas alcoólicas, vem aumentando no Brasil. O mesmo tem acontecido com o uso de maconha, cocaína e crack (SENAD, 2010).

É muito importante observar que o uso de drogas está associado a um número muito grande de problemas, principalmente violência, acidentes e doenças, como por exemplo, a AIDS (SENAD, 2010).

Faz-se necessário, portanto, uma educação preventiva e a conscientização de todos: alunos, pais professores, enfim, toda a comunidade sobre os efeitos e consequências maléficas causadas por essas substâncias à vida humana em todos os seus aspectos físico, psíquico e social.

Todos concordam que a Escola tem um papel fundamental em nossa sociedade, e é certo que a sua importância tem aumentado cada vez mais nas últimas décadas pela ampliação das possibilidades de melhorias que o espaço escolar tem proporcionado em nossa sociedade (Duarte, 2013).

O desafio deste projeto foi mostrar que o uso de entorpecentes causa doenças psicoativas, degenerativas e má formação no ser humano, além de lutar pela valorização da vida como um bem social a serviço da construção de uma sociedade mais digna e fraterna.

Incentivar, por meio da linguagem visual e musical, a reflexão sobre a prevenção ao uso indevido de drogas, afirmando a vida como prioridade absoluta e a qualidade de vida como um direito a ser escolhido e construído pelo jovem.

Promover, através da arte da fotografia, música e desenho, o esclarecimento sobre os problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas e suas implicações familiares, escolares, sociais e afetivas.

Metodologia:

O projeto foi realizado na Escola Estadual Padre Aurélio Góis, no município de Junqueiro, Alagoas, com os alunos do primeiro ano do ensino médio. No primeiro momento as professoras orientadoras reuniram-se com os coordenadores, a diretoria e docentes para a apresentação do projeto, informando a relevância e a importância do desenvolvimento do mesmo na escola selecionada. Lançaram a proposta para os alunos, houve total aceitação. O projeto foi dividido em cinco equipes com os temas: Artistas que tiveram a Carreira e/ou a Vida interrompidas por causa do vício, Anabolizantes, Efeitos Fisiológicos e Psicoativos das Drogas; Principais Doenças Causadas, Droga no Sentido Metafórico: o uso dos recursos tecnológicos de forma irracional, resultando em dependência, vício e Visão Panorâmica da Cidade de Junqueiro-AL.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se coleta de dados por meio de pesquisa de campo que está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, entre outros campos e a pesquisa bibliográfica que tem base em estudos exploratórios mediante dados secundários, e sites relacionados a um maior aprofundamento sobre o tema, foram ministradas aulas das quais visavam prepará-los para a construção do material que seria exposto no dia da culminância do projeto, por meio da leitura, produção de texto, paródias e confecção de cartazes.

A coleta de dados ocorreu no período de abril a agosto de 2017, através de um conjunto de instrumentos metodológicos, dados qualitativos e quantitativos foram levantados, uma vez que foi realizada a aplicação de questionários aos dependentes químicos, como também aos seus respectivos responsáveis. Também aconteceram reuniões periódicas para confecção do material que seria exposto no dia da culminância como os banners, cartazes e lembrancinhas com mensagens de reflexão para serem entregues ao público.

A culminância do projeto ocorreu no dia 13 de dezembro de 2017 no pátio da escola, abrangendo todo público escolar, em dois momentos. No período da manhã, iniciou-se com as apresentações dos palestrantes: um professor de Educação Física e ex-usuário de drogas, e a assistente social do município, em seguida cada equipe cantou uma paródia, alertando para o perigo do uso das drogas, logo após houve exposições de banners e explicação dos temas. Seguindo a programação a assistente social falou do papel desenvolvido na cidade de Junqueiro-AL, e seu compromisso com a juventude, na sequência o ex-dependente químico contou seu testemunho, frisando a importância dos adolescentes não deixar serem incentivados por más companhias. No segundo momento, no período da tarde o palestrante retornou com um vídeo transmitindo uma mensagem de reflexão para o público, logo após houve abertura para perguntas e debates, ao final da conversa, um grupo de alunos fizeram uma encenação da peça: "Ainda dá tempo", e para encerrar o momento houve apresentação de um musical com a música "Droga Mata" de Cláudia Leite, a entrega das lembrancinhas e os agradecimentos a todos envolvidos no projeto.

Resultados e Discussão:

Realizado o procedimento de investigação e coleta de dados nas instituições municipais, passamos a análise e discussão de pontos específicos a serem colocados, como seguem os gráficos abaixo.



Gráfico 1: Faixa etária dos usuários (Fonte: dados da pesquisa).

Dentre os usuários analisados constatou-se que 40% são jovens com idade superior a 17 anos e que já fazem uso dos entorpecentes há bastante tempo, percebeu-se também que cada vez mais cedo os adolescentes estão se envolvendo com substâncias ilícitas, visto que 60% dos usuários têm idade entre 12 e 17 anos. De acordo com o gráfico 1.

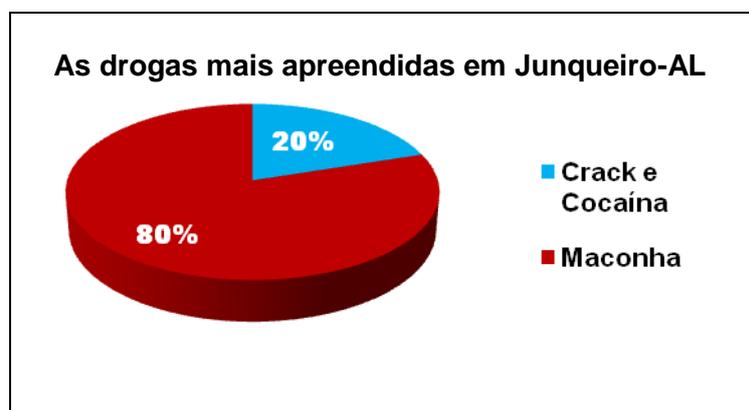


Gráfico 2: As drogas, mais apreendidas, em Junqueiro-AL (Fonte: dados da pesquisa).

De acordo com as autoridades competentes os tipos de drogas mais consumidas pelos jovens e adolescentes junqueirenses, é a maconha, devido à fácil acessibilidade e o baixo custo, porém uma parcela menor dos usuários utiliza o Crack e Cocaína. De acordo com o gráfico 2.



Gráfico 3: Usuários atendidos no município (Fonte: dados da pesquisa).

De acordo com os dados coletados em hospitais, delegacias, CAPS, e Centro de recuperação de dependentes químicos, 70% das pessoas atendidas rejeitaram apoio e ajuda



no processo de reabilitação, 30% concordaram em ser encaminhados para serem acompanhados no centro de reabilitação, porém destes apenas 5% foram totalmente recuperados, como mostra o gráfico 3.

Conclusões:

O Trabalho foi de suma importância, pois possibilitou uma aprendizagem significativa e relevante, por se tratar de um tema presente na vida dos jovens, foi gratificante ouvir depoimentos de alunos, alguns que disseram que não sabiam que as drogas podiam causar efeitos tão devastadores, outros que haviam provado drogas por influências de amigos, e que agora não mais usaria e aconselharia aos mesmos a deixar de usar. O projeto aumentou a confiança e estreitou laços entre docentes e discentes, estes conseguiram expor suas opiniões, seus medos e anseios, desenvolvendo um senso crítico e sócio educativo, também possibilitou aprofundamento dos conhecimentos escolares, e o aprimoramento enquanto pessoa humana, refletindo os valores éticos e desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico desses sujeitos.

Referências bibliográficas

Duarte, K. **Projeto Educação Antidrogas na Escola.** Disponível em: <http://www.carlosmagno.com.br/noticias/318,professora_do_raul_cordula_consegue_bons_resultados_a_o_desenvolver_projeto_de_educacao_quimica_antidrogas_nas_.html> Acesso em 16 de Jun. de 2018. ”

SENAD – **Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.** 2010. Drogas: cartilha sobre maconha, cocaína e inalantes (Série Por dentro do assunto). 2ª edição. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. 11p. Disponível em:< www.senad.gov.br> Acesso em: 03 de Jun. de 2018.

Vasters, G. P, Pillon, S.C. **O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado.** Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. mar-abr 2011. Acesso em: 16 de Jun. de 2018. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_13.pdf>



UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thomaz Santos Lima^{1*}, Eliane Vitorino de Moura Oliveira²

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

2. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina

*thomaz.lima@arapiraca.ufal.br

Resumo:

O presente trabalho apresenta os resultados de um projeto que fez uso da Sequência Didática (SD) como objeto de ensino-aprendizagem de alunos durante a produção de textos do Gênero Textual Relato de Experiência. A realização ocorreu com alunos do Ensino Regular da rede privada, especificamente, da 1ª Série do Ensino Médio de uma Escola do Município de Penedo/AL. A sequência didática, conforme proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), busca trabalhar as dificuldades dos alunos em relação ao gênero textual (conforme orientação de Marcuschi, 2005), isto é, de forma sistemática, com propostas de atividades que focam as dificuldades apresentadas na primeira produção textual para que possam ser sanadas na produção final. O objetivo foi trabalhar o gênero “Relato de Experiência”, partindo das próprias experiências dos alunos e com base em seus conhecimentos já adquiridos ao longo de sua formação em relação a gêneros textuais, para que, depois, pudessem ser realizadas as análises e desenvolvidas as etapas da SD para serem trabalhadas em sala de aula. Inicialmente, a aplicação da SD se deu por meio da apresentação da situação, respectivamente, produção inicial, aplicação do módulo I, módulo II e produção final. Através dessas, a concretização do projeto mostrou-se favorável, já que foi possível perceber um desempenho satisfatório em comparação com a primeira produção.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Produção Textual; Sequências Didáticas.

Introdução:

Sempre compartilhamos as experiências do cotidiano com nossos amigos, familiares e colegas de classe. Geralmente, quando algo de novo nos acontece, mal esperamos o momento certo de relatar tudo o que ocorreu, ou seja, trata-se de algo tão rotineiro e natural, que nem nos damos conta de seus muitos aspectos. Dessa forma, o “gênero textual relato de experiência” possui os mesmos elementos do texto narrativo.

O procedimento sequência didática (SD) é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos às práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Ao trabalhar em sala de aula com o uso da SD, colabora-se com o desenvolvimento do aluno em seu aprendizado, justamente, por estar trabalhando sobre suas dificuldades em relação aos gêneros textuais. Tendo isso em mente, a SD foi dividida em: apresentação da situação, produção inicial, aplicação do módulo I, aplicação do módulo II e produção final.

Como já mencionado, trabalhamos com o gênero relato de experiência, o qual nada mais é do que a exposição oral e/ou escrita de uma experiência vivida. O texto segue a linha da narrativa em que o narrador “relata” um acontecimento importante de sua vida.

Segundo (Gancho 2002), “contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós. A maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não podem existir”. Estes elementos são comuns a todo tipo de narrativa. O Relato de Experiência compõem-se de: personagens, ambientes, tempo, espaço, descrições e escrito tanto em 1ª pessoa quanto em 3ª pessoa.

Lembrando que um relato de experiência tem como uma das características revelar o autor que o escreve, como afirma Marcuschi (2002:25) “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Isso acontece porque o autor vai retratar

situações que estão ligadas ao cotidiano do meio social. Sendo assim, aproximando-se do leitor, utilizam-se pronomes pessoais e de tratamento e adjetivos que expressam seus sentimentos. Sua voz transparece tanto no texto que se os leitores o conhecerem pessoalmente, poderão identificar seu jeito de dizer as coisas ao ler o texto.

Outra particularidade desse gênero textual é que aqueles que escrevem relatos de experiências estabelecem um diálogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e escreve, e os leitores do texto. Vale ressaltar que este trabalho teve como objetivo trabalhar o gênero textual “Relato de Experiência” por meio da sequência didática, além da realização de uma análise na estrutura e escrita do gênero, buscando sanar as dificuldades.

Relatamos, na sequência, as particularidades do desenvolvimento deste trabalho.

Metodologia:

O primeiro passo no projeto foi a apresentação da situação, em que seria exposto um projeto de comunicação aos alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola da cidade de Penedo-AL. Neste primeiro contato com os alunos, foi realizado um breve diálogo com a turma sobre o gênero textual escolhido, logo após apresentada toda a dinâmica de como seria o projeto, cuja aplicação se deu quatro aulas: a primeira com a produção inicial do “relato de experiência”; nas duas aulas seguintes, dois módulos com atividades visando solucionar as dificuldades encontradas na produção inicial; no último encontro com a turma; foi solicitada mais uma produção textual que serviu como material de análise, assim como a primeira produção, para que, dessa forma, fosse possível observar se realmente havia acontecido melhoras nas produções depois dos módulos aplicados, e, caso contrário, para apontar quais as dificuldades que ainda persistiu nas produções.



Esquema 1: Sequência Didática - Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004

Produção Inicial do Gênero Textual Relato de Experiência

A produção inicial do gênero “relato de experiência”, contou com a participação de quinze alunos da primeira série de um colégio do município de Penedo-AL. Foi solicitado que, com base no que eles sabiam sobre estrutura e demais características que acreditavam ser pertencentes ao gênero textual “Relato de Experiência”, fizessem suas produções, lembrando que nesse caso foi pedido que os alunos usassem a 1ª pessoa do singular, pois eles iriam relatar um fato, situação ou uma história que tivesse marcado suas próprias vidas.

Ao término das produções textuais iniciais, foram realizadas as correções para que fossem aplicados os módulos referentes às dificuldades que os alunos tiveram. É possível citar inicialmente certa dificuldade em relação à estrutura, pois alguns alunos produziram em forma de texto, corrido com apenas um parágrafo, outro ponto encontrado foi em relação a pontuação “ponto final” para sinalizar o término do parágrafo, que em alguns casos os alunos não utilizavam.

Aplicação dos Módulos I e II da Sequência Didática

Logo após as produções iniciais, realizamos no mesmo dia a aplicação do primeiro módulo.

Foram distribuídas cópias de um relato de experiência, em que iríamos trabalhar os pontos que apresentaram maiores dificuldades. Depois da leitura compartilhada do relato, os alunos participaram interpretando o texto, além de analisar a estrutura do gênero em questão, a utilização da primeira pessoa acontece, a fim de que percebessem se tratar de quando o autor conta um relato de sua vida. Foram realizadas algumas comparações do texto em mãos com as produções iniciais deles. Além da estrutura, outras características que compõem um relato de experiência foram explicitadas, para que, na produção final, esses aspectos fossem sanados. Ao longo do módulo, ficou claro o interesse dos alunos em aprender e tirar suas dúvidas.

No segundo módulo foi utilizado um texto de Monteiro Lobato, que descrevia sua vida desde o nascimento até sua vida adulta e suas obras. Foi pedido que fizessem duplas e foram distribuídas cópias desse texto com um pequeno exercício no final. Os alunos fizeram a leitura de forma silenciosa, em duplas, e, em seguida, em voz alta. Cada aluno leu um parágrafo para que dessa forma fosse possível ter um entendimento maior sobre o texto.

Produção Final do Gênero Textual Experiência

Após a aplicação, foi sugerido que os alunos colocassem em prática todo o conhecimento adquirido durante os módulos da SD em uma segunda produção textual, que dessa vez fosse um relato de experiência sobre alguém próximo a eles, da família ou amigos, ou seja, utilizassem a 3ª pessoa do singular.

Este último momento foi importante tanto para os alunos quanto para o discente, pois a partir das produções finais foi possível analisar se realmente o uso da SD fez diferença no ensino-aprendizagem dos alunos ou não acerca do estudo do gênero textual “Relato de Experiência”.

Resultados e Discussão:

Após o término da aplicação da sequência didática, pode ser analisado que, por meio dos módulos, algumas dificuldades apresentadas pelos alunos foram sanadas, isso se faz presente quando coloca as produções iniciais diante das finais, ficando visível tal melhora.

No fragmento apresentado na sequência, podemos perceber que o aluno usou a 1ª pessoa do singular para descrever sua experiência de vida. Sendo assim, considera-se como um ponto positivo, visto que o aluno utilizou seu conhecimento adquirido durante sua formação no Ensino Regular, ao que diz respeito à estrutura e características do gênero textual experiência, o aluno na parte inicial da produção deveria elaborar uma apresentação sobre o que o texto iria tratar, ou seja, alguns pontos não foram alcançados pelo aluno e com a aplicação dos módulos da sequência didática, essas dificuldades seriam trabalhadas com o objetivo de saná-las.

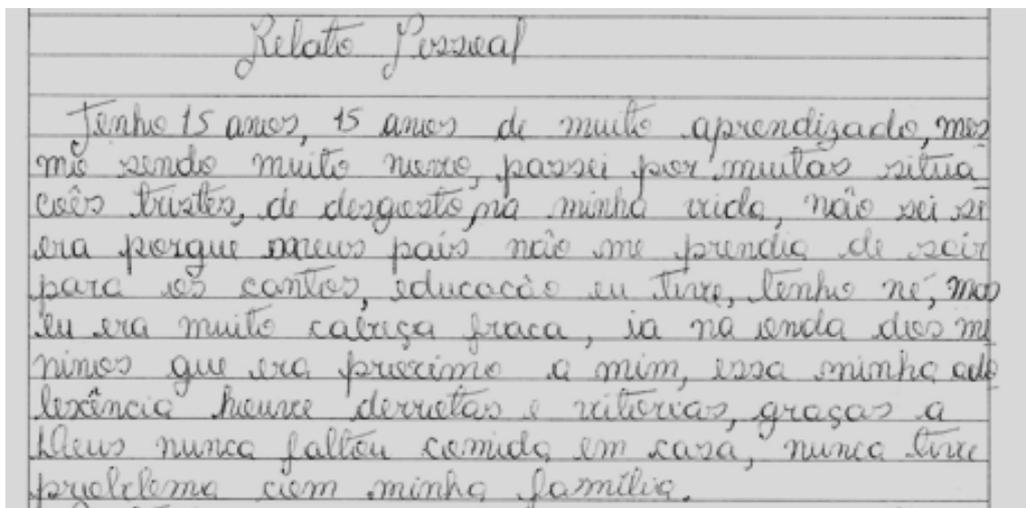


Imagem 1: Fragmento de produção textual inicial.

Um ponto bastante presente foi em relação à acentuação e pontuação, alguns alunos tinham por algum motivo receio de colocar os acentos ortográficos nas palavras e acabavam deixando algumas palavras sem acentuação. Já quanto ao uso da pontuação, em alguns casos, esqueceram-se de colocar as vírgulas nas sentenças, ao passo que outros já colocaram vírgula até demais e não utilizavam conforme a regra, como por exemplo, teve um aluno que, na sentença, fez o uso de vírgula da seguinte forma (,é,) na frase “ele pulou, é, me salvou” ou seja, o verbo “ser” entre vírgulas, o que nos levou a entender que muitas vezes os alunos ficam mais preocupados em terminar o texto o quanto mais rápido possível, além de não compreender o uso adequado das pontuações. Esses pontos poderiam ser solucionados de forma bem simples, prestando atenção em cada palavra utilizada e também nas construções das orações.

Em algumas produções ficou visível a falta de concordância verbal. De modo específico, um aluno apresentou em sua produção textual algumas dificuldades como à ausência de acentuação em algumas palavras, pontuação, concordância verbal, palavras com a ortografia errada, ficando claro que esse aluno precisa de um acompanhamento para que possa se desenvolver e ficar no mesmo nível dos demais alunos, visando sempre ao seu crescimento. Além disso, o pouco tempo da realização do projeto comunicativo com a aplicação da SD não seria o suficiente para sanar todas as dificuldades desse aluno citado.

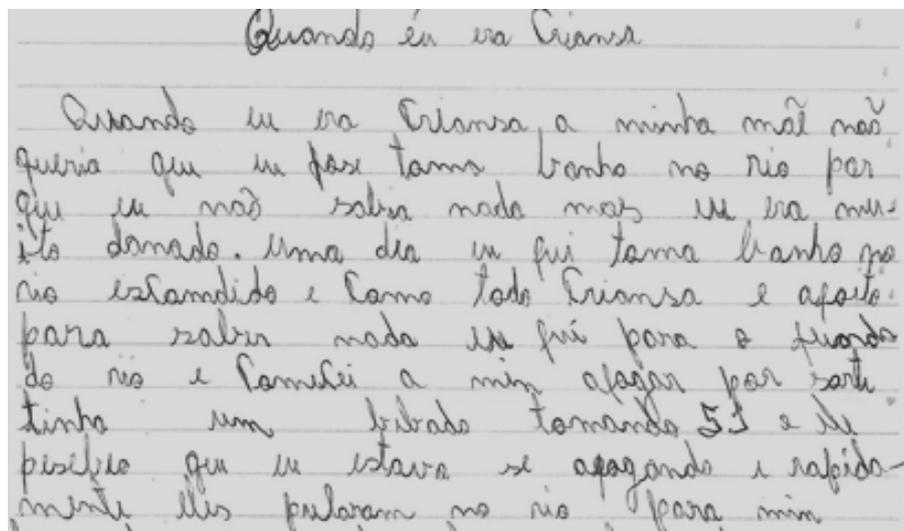


Imagem 2: Fragmento de produção textual final.

No geral, a turma se mostrou muito dedicada e esforçada nas produções. Um ponto positivo foi a percepção que eles tiveram em colocar a história retratada no relato de forma bem cronológica, também a organização das ideias e a finalização do relato com as conclusões, não deixando a história sem um fim ou sem conexão de sentido.

No fragmento que segue, temos o aluno mencionado na produção inicial da imagem 1, em que há algumas falhas em relação a estrutura e características do gênero experiência. Agora, o aluno buscou ter mais atenção ao produzir seu texto e aplicou de forma adequada a estrutura do gênero textual.

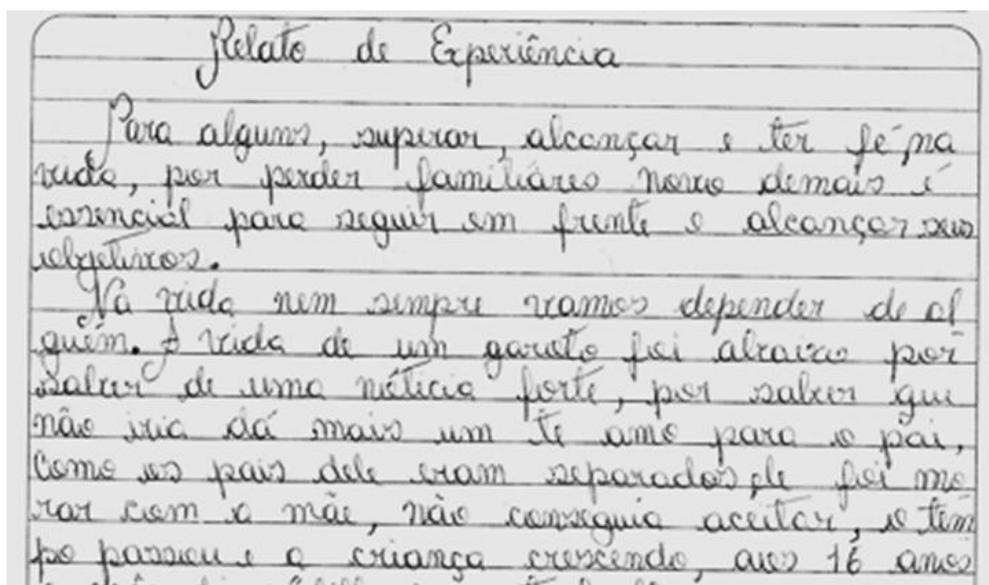


Imagem 3: Fragmento de produção textual final.

Conclusões:

Conclui-se que a grande maioria dos alunos que fizeram as produções iniciais e finais obtiveram melhoras significativas no aprendizado do conteúdo trabalhado por meio dos módulos. Dessa forma, pode-se avaliar que a aplicação da sequência didática foi um instrumento para um resultado positivo, contribuindo para o ensino-aprendizagem dos alunos, além de despertar o interesse e motivação nas atividades, uma vez que as aulas foram dinâmicas, associando o conteúdo ao dia a dia do aluno, ou seja, uma relação estreita das experiências de cada aluno atrelada ao conteúdo visto em sala de aula.

Fazendo uma análise comparativa entre as produções textuais, nota-se que o conteúdo debatido e trabalhado nos módulos ficou bem claro aos alunos. As dificuldades apresentadas na primeira produção com relação à estrutura do Gênero Relato de Experiência, as características desse gênero narrativo, a pontuação, a concordância verbal e a organização dos fatos narrados e a análise reflexiva sobre o tema, quase não foram repetidos na final, somente, em alguns casos distintos.

Assim, diante do que apresentamos aqui, entendemos a relevância da SD como um objeto de ensino para proporcionar um aprendizado satisfatório ao aluno, isso pelo fato de que o professor vai buscar trabalhar as dificuldades dos alunos num determinado gênero textual.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

EDUCAÇÃO PESQUISA ESCOLAR. **Autobiografia**: como contar sua própria vida. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/autobiografia-como-contar-a-sua-propria-vida.htm>>. Acesso em: 05 de Outubro de 2016.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto** – curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática. 2002.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Novas perspectivas para o ensino da linguagem. Plenária 2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c, p. 19-36.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Editora Ática, 1990.



UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maerla Moreira Silva^{1*}, Sarah Ritchelle Cristovão de Sá²

1. Estudante de História – UFAL/campus Sertão

2. Estudante de História – UFAL/campus Sertão

*ms2helder@hotmail.com

Resumo:

Esse artigo almeja fazer uma reflexão em torno do uso dos jogos didáticos no ensino de história. As análises partiram da experiência enquanto ministrantes de uma oficina didática apresentada para alunos e professores de História em maio de 2016 na Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. Observou-se na prática através da oficina a eficiência que o lúdico pode ter no ensino de História. Por meio das discussões feitas na disciplina Estágio supervisionado I, surgiu o interesse para a reflexão das práticas lúdicas. Utilizando saberes científicos de diversos autores, dentre eles Bittencourt (2011) e Huizinga (2010), aprimorando e relacionando os conhecimentos entre ensino de história e experiência estética. Esse trabalho pretende discutir possibilidades para aulas de História mais produtivas.

Palavras chaves: Ensino de história; Jogos; Oficina didática.

Introdução:

Foi a partir de oficinas temáticas, por meio de discussões e observações realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado I que foi notado a eficiência e sucesso da experiência estética no ensino de História, contribuindo para o trabalho docente em sala de aula e interesse dos alunos por meio de atividades criativas. O interesse por esse tema surgiu nos meses do estágio de observação, pudemos identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores em relação ao trabalho em sala de aula, onde os alunos estão cada dia mais envolvidos com diversas formas de tecnologia, como celular, notebook, tablete etc.; onde passam a maior parte do tempo acessando redes sociais, ouvindo música, entre outras distrações.

A importância de se trabalhar a ludicidade na escola e especificamente em sala de aula vem da grande dificuldade e queixas de docentes e profissionais da educação sobre as dificuldades de conseguir chamar e manter a atenção dos alunos nas aulas de História, já que está é uma das matérias - se não a mais - apontadas como desinteressantes e sem importância pelos alunos. No mundo tecnológico em que vivemos acompanhar a modernidade é mais que necessário para a construção de alunos e uma sociedade produtiva e crítica. Com esse estudo, acompanhado dos professores e alunos, poderão envolver-se nesse mundo moderno e veloz dos jovens, onde as informações estão na palma da mão em pouquíssimo tempo.

Metodologia:

A metodologia do artigo se trata de uma revisão bibliográfica de autores sobre o lúdico, como referencial teórico. Como citado a cima o artigo veio de uma oficina já realizada e possivelmente no futuro vindo a se tornar um projeto de pesquisa.

Resultados e Discussões:

O uso de experiências estéticas irá contribuir na descoberta de possibilidades para despertar nos alunos a criatividade e instigando na construção de novos conhecimentos. Estimulando os alunos ao ato de estudar como uma coisa prazerosa e positiva, buscando sempre mais conhecimento, tirando dúvidas e fazendo o aluno evoluir. Os retirando da mesmice do livro didático e da sala de aula, que vem se tornando uma das maiores queixas de tédio de desinteresse dos alunos em todas as fases.

Nos teatros gregos, por exemplo, o lúdico já era usado como forma de contar as histórias e feitos dos grandes heróis para a população, que em sua maioria não era letrada. As representações e performances eram verdadeiros shows ao ar livre, que prendiam a atenção das pessoas, e estas por sua vez passavam estas histórias ouvidas aos seus descendentes. Então, sem dúvida, a ludicidade está entre os seres humanos há muito tempo e é através dessa prática, como uma metodologia em sala, que permite ao aluno o contato com o seu dia a dia de uma forma dinâmica e prazerosa, além de tornar o aluno mais curioso, colaborativo e menos individualista, já que na maioria das atividades lúdicas o aluno aprende a trabalhar em grupo.

Segundo Hoffman (2001, p. 34).

Dependendo, igualmente, da consciência dos fins propostos, educadores podem transformar inclusão em exclusão. Para que isso não aconteça, é básico que se refira a cada criança, a cada jovem, inserida em um contexto único e singular de vida, e reflita sobre benefícios ou prejuízos que determinadas decisões poderão representar em termos de sua autoestima, do seu desenvolvimento, de sua dignidade. Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não condições próprias de cada aluno e o princípio de lhe favorecer oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas.

Portanto os educadores devem estar atentos ao fato de que cada criança, em cada fase do ensino aprendizagem tem suas capacidades e limitações. O que pode influenciar no bom desenvolvimento e funcionamento do jogo. Ao contrário, o recurso pode se transformar em um meio de exclusão dos alunos que não acompanharem o ritmo do que está sendo usado pelo professor e o que foi criado para gerar capacidades nos alunos pode se transformar em um empecilho. O professor deve estabelecer o tempo da aula e do jogo, como conseguir controlar a turma e executar a atividade de forma que o conteúdo seja passado e compreendido.

São diversas as funções atribuídas ao jogo, porém todas compactuam da mesma linha de pensamento onde dizem que o jogo possui algum tipo de fim biológico, pois alguns fatores constituintes do mesmo são biologicamente explicados, segundo Huizinga (2010). Como, por exemplo, o fato de ser uma forma de descarregar as tensões ou trabalhar suas capacidades mentais e físicas. Avaliando bem, nota-se que o jogo é embasado em imagens e cores, precisamente na forma em que a imaginação as transforma e utiliza. Todavia, a linguagem é quem será responsável por transmitir a interpretação desse cenário imaginário formado pelas transformações dessas imagens.

Conclusão:

Concluimos que, a utilização dos jogos didáticos no ensino de História tem uma eficácia comprovada por diversos autores e uma importância demasiada no processo de ensino-aprendizagem para crianças. Ao longo deste artigo tentamos abrir o olhar dos professores e da escola como um todo para a prática lúdica em sala de aula. Buscamos criar um novo horizonte para prática pedagógica, refletindo as possibilidades e tornando ao mesmo tempo o ambiente escolar produtivo e prazeroso.

Estudos já revelaram que as novas formas de ensino indicam a alternância entre a oralidade, o escrito e o visual, onde algumas vezes as informações escritas ficam em segundo plano (BITTENCOURT, 2011). Ressaltamos como a ludicidade possibilita criar novas maneiras de aprendizado sem se desligar da seriedade e trabalhando diversas áreas, como a concentração, o trabalho em equipe, a colaboração, coordenação motora entre tantas outras.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT; Circe Maria Fernandes: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: ensinando de forma lúdica**. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homoludens. O jogo como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001. 144 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

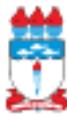


Educação profissional e tecnológica



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A INTERIORIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL

Geórgia Valéria A. L. Nunes^{1*}, Verônica Teixeira Marques², Daniela do Carmo Kabengele³

1. Técnica em Assuntos Educacionais - IFAL

2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas
- UNIT/AL

3. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas
- UNIT/AL

*georgiaifal@gmail.com

Resumo:

A Lei n.º 11892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo como princípio para estas instituições a promoção do desenvolvimento socioeconômico das regiões em que possuem *campi*. Considerando essa premissa legal, este trabalho procura compreender como se deu processo de interiorização do IFAL no estado nos primeiros anos de sua criação, sob a luz da Lei n.º 11.892/2008, que estabelece como objetivo principal para os Institutos Federais - IF's promover o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde estão implantados.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Expansão; Lei n; 11.892/2008.

Introdução:

Com a criação dos Institutos Federais a partir da Lei n.º 11.892/2008, os gestores do IFAL passaram a planejar a expansão de suas unidades para o interior de Alagoas, de forma que atendessem aos princípios da lei de criação de proporcionar o ensino público profissionalizante de qualidade e promover o desenvolvimento social e econômico de regiões até então excluídas das políticas públicas federais para esta modalidade de ensino.

De acordo com Costa (2011), a expansão territorial iniciou-se em 2007 e solidificou-se em 2009, após a criação dos Institutos Federais pela Lei n.º 11.892/2008, verificando-se a distribuição territorial dos novos *campi* dos IF's, principalmente para cidades afastadas das regiões metropolitanas, processo esse que a autora considera como interiorização da educação profissional e tecnológica.

O processo de interiorização no IFAL, instituição recém-criada pela Lei n.º 11.892/2011, foi incorporado ao seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para o quinquênio de 2009 a 2013. Esse documento previu a interiorização da instituição por meio da criação de seis novos *campi* no interior do estado localizados nos municípios de Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas e São Miguel dos Campos. Além da implantação dos novos *campi*, foi previsto também a criação de novos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação nas unidades já existentes, Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios.

Para a implantação dos novos *campi* realizou-se a consulta à comunidade com o objetivo de identificar e promover as potencialidades de desenvolvimento regional e, por isso, os novos cursos, para serem criados deveriam ter sua definição a partir de audiências públicas realizadas com a comunidade, considerando suas necessidades locais e regionais.

Dessa forma, esse trabalho busca compreender o processo de escolha dos municípios que receberam os novos *campi* resultantes da proposta de interiorização da educação profissional e tecnológica e como o IFAL na prática implantou os novos *campi* no interior do estado para atender aos princípios da Lei n.º 11.892/2008 incorporados no seu primeiro PDI.

Metodologia:

Para compreender de interiorização do IFAL no processo das escolhas das cidades que receberiam os novos *campi* da Instituição utilizo o método qualitativo exploratório. Utilizei, quando possível, a documentação oficial do IFAL, composta pelas atas das reuniões do Conselho Superior; Relatórios Anuais de Gestão; Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFAL.

Além dos documentos oficiais foram consultadas notícias vinculadas em páginas na *internet*, tanto em sites jornalísticos do estado, como na própria página oficial do IFAL que referenciam-se ao processo de implantação dos novos *campi* em cidades do interior alagoano.

Resultados e Discussões:

De acordo com a Lei n. 11.892/2008 para a criação de novos *campi* e cursos pelos IF's é necessário à realização de audiências públicas com a comunidade local para se averiguar quais são as demandas regionais sociais e econômicas para que os cursos a serem ofertados possam atender a essas necessidades.

Entretanto, mesmo sendo necessária a realização de audiências públicas para definição dos novos cursos a serem criados e o PDI 2009-2013 do IFAL afirmar que essas ocorreram, não foi possível localizar junto ao Instituto as atas destas audiências ou quaisquer outros documentos que comprovem sua realização (IFAL, 2009, p. 68). Contudo, foi possível localizar na página eletrônica do IFAL notícia publicada no dia 30 de maio de 2008, que informa sobre a realização da audiência pública em Murici naquela data, cuja realização seguiu orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC:

O Cefet-AL realiza nesta sexta-feira (30) uma audiência pública às 14h, na Escola governador Lamenha Filho (Sesi) em Murici para discutir a implantação de uma unidade de ensino da instituição federal no município. (...)

Diretor-Geral Rolland Gonçalves abrirá os debates apresentando o plano de expansão do Cefet-AL dentro das perspectivas do Governo Federal e da realidade alagoana que, até 2010, deverá implantar outras unidades no estado. Em seguida, acontece uma exposição técnica dos cursos apontados pela comunidade dentro da vocação regional e, por fim, a deliberação em plenária, elaboração de Ata e informes de encerramento das atividades.

As audiências Públicas de construção das uneds seguem orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e vão acontecendo dentro do cronograma de instalação das unidades previstas para cada estado, em consonância com o plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (IFAL, 2008).

O IFAL não disponibilizou a consulta às atas das audiências públicas, pois não conseguiu localizá-las em seus arquivos. Este fato inviabilizou verificar como o processo de consulta às comunidades ocorreu e quais foram os sujeitos envolvidos.

A realização das audiências públicas para a implantação dos novos *campi* do IFAL no interior de Alagoas aconteceu mesmo antes de o Instituto ser criado pela Lei n. 11.892/2008. Isto se deve ao fato de as Escolas Agrotécnicas e Cefet's terem sido "convidados", aproximadamente um ano antes da promulgação da Lei n. 11.892/2008, a aderirem a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a ser criado. Assim, em Alagoas, a Escola Agrotécnica de Satuba e o CEFET-AL promoveram juntos os estudos para a interiorização da Educação Tecnológica e Profissional no estado, o que pode ser identificado em outros estudos e também por meio de registros dos jornais⁴. (MANCEBO; SILVA Jr., 2015, p. 86).

Além disso, foi possível verificar que dos novos cursos propostos no PDI 2009-2013, alguns não foram criados e outros que não estavam previstos foram implantados. Diante disso, é possível questionar até que ponto a comunidade local foi realmente ouvida, uma vez que levantou demanda para alguns cursos e na prática estes não foram criados. Cabe ainda questionar se a criação de cursos diversos dos que constam no PDI 2009-2013 considerou a manifestação durante as audiências públicas da comunidade local dos *campi* ou se esta decisão partiu apenas dos gestores, de cima para baixo.

Em notícia publicada na época, no *site Alagoas 24 horas*, temos o reconhecimento pelo próprio dirigente máximo da instituição da necessidade de realização das audiências públicas para a indicação dos cursos a serem ofertados nas novas unidades, bem como a afirmação de que estas ocorreram em algumas cidades que tiveram *campus* do IFAL em 2010, Penedo e Piranhas:

⁴ ALAGOAS 24 HORAS. Reunião define cursos para Cefet de Arapiraca. 08/12/2007. Disponível em <<http://www.alagoas24horas.com.br/820913/reuniao-define-cursos-para-cefet-de-arapiraca/>>. Acesso em 15 de julho de 2017 e IFAL. Cefet-AL promove audiência pública sobre unidade de ensino de Murici-AL. 2008. Disponível em <<http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/174-cefet-al>> Acesso em 19 de maio de 2017.

A opção para os cursos oferecidos, ainda de acordo com Rolland Santos, não está atrelada àqueles oferecidos em outras instituições. "A realidade da cidade e as demandas permitem novas propostas", acrescentou. Em Alagoas, já existem escolas do Cefet em Maceió, Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro. Novas unidades também serão erguidas nas cidades de Piranhas e Penedo- que também já realizaram audiências e escolheram os cursos de Agroecologia, Agroindústria, Eletromecânica e de Controle Ambiental, Açúcar e Álcool e Eletromecânica- respectivamente (ALAGOAS 24 horas, 2007)

Em relação à definição da localização dos novos *campi*, o PDI 2009-2013 é omissivo, não apresentando argumentos que justificassem a escolha de determinada cidade para a implantação em detrimento de outras.

Nascimento e Helal (2015), ao estudarem a implantação do *campus* do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba, verificaram que a definição do local perpassa por questões políticas. Os autores afirmam que o processo de implementação do *Campus* do litoral norte desta Universidade teve influência política, principalmente na escolha da cidade que receberia o *campus* uma vez que estava previsto para ser criado no município de Mamanguape, e para atender a interesses de políticos locais, foram criadas duas unidades, uma na cidade de Rio Tinto e outra em Mamanguape (NASCIMENTO; HELAL, 2015).

Podemos considerar esta averiguação de influência política feita por Nascimento e Helal (2015) para a criação de um novo *campus* da UFPB como plausível também de ser aplicada para a escolha das cidades que receberiam os novos *campi* criados pelo IFAL. Não podemos descartar que a influência política na escolha dos municípios que receberiam os novos *campi* do IFAL é fator de grande peso no processo decisório.

Como o PDI 2009-2013 não expõe o processo de definição das cidades que receberiam os *campi*, é possível pressupor que as definições possam ter sofrido influência política como citado no estudo de Nascimento e Helal (2015). Podemos aplicar tal suposição para a escolha, por exemplo, da cidade de Murici para receber um novo *campus* do IFAL; ao verificar que essa cidade tem representantes políticos destacados no cenário estadual e nacional, que podem ter influenciado diretamente na escolha desse município para receber a nova unidade do Instituto. Isso fica mais bem evidenciado quando se verifica que políticos locais participaram da realização da audiência pública realizada na localidade, no caso a participação do prefeito e vereadores.

A audiência terá a participação de todos os prefeitos da região e do diretor-geral do Cefet-AL, Roland Gonçalves, que será acompanhado pelos diretores de Relações Comunitárias e Empresariais, Dácio Camerino, e de Ensino, José Carlos Pessoa, além da Gerente de Articulação Pedagógica, Vânia Galdino, e as pedagogas Margareth Nunes e Maria Verônica Medeiros.

"Para o evento, foram convidados vereadores, secretários de Educação, estudantes, professores, diretores, pedagogos, dentre outros profissionais dos setores público e privado que lidam com a educação na Região da Zona da Mata", informou o Prefeito Renan Filho (PMDB) (IFAL, 2008).

Colabora para afirmar esta ideia de influência política na escolha dos municípios quando consideramos que, para a instalação dos novos *campi*, foi necessário que o IFAL estabelecesse parceria com os governos municipais e estadual.

O arranjo político efetuado entre o IFAL e os governos municipais fica evidente quando observamos as notícias públicas no site da Instituição e em outros de cunho jornalístico, referentes à implantação dos novos *campi*, nas quais tem destaque a participação dos prefeitos e outras autoridades municipais nas audiências públicas. Abaixo, fragmento de notícia vinculada na mídia eletrônica em que é descrita a realização de audiência pública para a implantação do *Campus* Arapiraca, com a relação das autoridades participantes e a justificativa da necessidade de realização da consulta à comunidade.

Para a construção da unidade do Cefet de Arapiraca colaboraram, efetivamente, os governos municipal, estadual e federal. Uma reunião entre o prefeito Luciano Barbosa, o governador Teotônio Vilela e o ministro da Educação, Fernando Haddad, viabilizou o início da construção para 2008 em uma área de aproximadamente 70.000m² doada pela prefeitura de Arapiraca (ALAGOAS 24 horas, 2007).

Dessa forma, é possível observar que foi necessária a articulação política entre a Instituição e os governantes municipais e estadual, pois em seis dos sete municípios que em 2010 receberam unidades do Instituto, foram as prefeituras que cederam o terreno para a construção do *campus* definitivo. Além disso, durante o processo de edificação do *campus* definitivo, que em alguns municípios ainda não terminou, os governos municipais ou estaduais cederam espaço físico, quase sempre escolas municipais e estaduais, para que as atividades do IFAL tivessem início somente em dois municípios, Arapiraca e Santana do Ipanema, o IFAL teve que arcar com a locação de imóveis para servirem de *campus* provisório durante a edificação do espaço definitivo a ser construído em terreno cedido pelo governo municipal.

Conclusões:

Podemos definir o processo de expansão de novos *campi* do IFAL para o interior do estado de Alagoas como o processo de interiorização da Educação Tecnológica e Profissional no estado. Com esta interiorização, verifica-se o favorecimento do acesso a uma instituição pública de qualidade, que tem como tripé de atuação o ensino, a pesquisa e a extensão. Leva-se, dessa maneira, a estas regiões interioranas, além do acesso à educação de qualidade, a inclusão social, uma vez que a instituição atuará nas três frentes: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, busca-se promover o desenvolvimento social e econômico daquela região que recebeu uma unidade de ensino do IFAL com a transferência para a comunidade de novos conhecimentos e tecnologias pertinentes ao seu dia-a-dia, assim como se verifica a necessidade de esses cursos atenderem as demandas locais, o que torna fundamental a realização das audiências públicas para ouvir a comunidade da região.

Destaque-se nesse processo o arranjo político realizado entre IFAL e governos municipais e estaduais foi fundamental para a definição das cidades que receberiam os novos *campi*, pois além de cederem o terreno para a construção do *campus* nos municípios disponibilizaram prédios para que as atividades pudessem ser desenvolvidas antes da conclusão da sede definitiva beneficiando vários estudantes e toda a comunidade.

Referências bibliográficas

ALAGOAS 24 HORAS. **Reunião define cursos para Cefet de Arapiraca**. 08/12/2007. Disponível em <<http://www.alagoas24horas.com.br/820913/reuniao-define-cursos-para-cefet-de-arapiraca/>>. Acesso em 15 de julho de 2017.

Brasil. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.

COSTA, A. M. Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia: os vieses da política de expansão. In.: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144_3162.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

NASCIMENTO, F. dos S.; HELAL, D. H. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n.º 1, pp. 45-67, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p45>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

IFAL. **Cefet-AL promove audiência pública sobre unidade de ensino de Murici-AL. 2008**. Disponível em <<http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/174-cefet-al>> Acesso em 19 de maio de 2017.

_____. **PDI 2009-2013**. Disponível em: <http://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional-2009-2013/at_download/file>. 2009. Acesso em 30 de julho de 2017.

MANCEBO, D.; SILVA Jr., J. dos R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n.º 37, pp. 73-94, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>>. Acesso em 27 de julho de 2017.



AVALON: SISTEMA ESPECIALISTA PARA AVALIAR CURSOS TÉCNICOS ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E LÓGICA FUZZY

Flávio Santos da Silva^{1*}, Ibsen Mateus Bittencourt²

1. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – UFAL

2. Professor do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – UFAL.

*flavio-santos@outlook.com

Resumo:

A avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos de Informática, na maioria das instituições, é baseada na metodologia tradicional, dificultando que os alunos evidenciem suas capacidades. Esse artigo apresenta um sistema especialista que possui em seu algoritmo uma alternativa eficaz ao processo avaliativo tradicional. A estrutura desse sistema utiliza a metodologia de avaliação por competências e a lógica fuzzy para atribuição de conceito a determinado aluno em um processo avaliativo. O sistema foi testado em turmas de três diferentes cursos técnicos em Informática e os resultados produzidos foram comparados com a avaliação realizada pelos docentes sem a utilização do sistema. Averiguou-se que foram gerados resultados lineares, de modo automático e melhor distribuídos, diferente do processo avaliativo realizado pelos docentes.

Palavras-chave: Avaliar; Lógica Nebulosa; Ensino Técnico.

Introdução:

Para fundamentar suas decisões as pessoas utilizam como prática o ato de avaliar e adicionam essa forte característica do ser humano nas mais diversas atividades como: avaliar o que vestir, o que comer, quão perigosa ou importante é determinada atividade. O homem avalia praticamente tudo, inclusive o aprendizado.

De acordo com (LUCKESI, 2013), avaliar consiste em atribuir qualidade aos resultados da aprendizagem, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do indivíduo. Isso significa que avaliar vai além de estipular um grau, uma nota, um valor. O processo avaliativo deve ser capaz de: verificar, julgar, estimar, situar, representar e determinar o estágio em que o indivíduo que está sendo avaliado se encontra. Portanto, para SILVA; GOIS (2015) o processo avaliativo de ontem e que ainda está presente no hoje, não consegue cobrir todas as características de uma avaliação, pois os profissionais da educação estão meramente preocupados em avaliar o certo ou errado na sua própria visão, não acompanhando a evolução do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, faz-se necessária a utilização de um método de avaliação que seja capaz de cobrir as características de uma avaliação. Um método eficaz que remova a responsabilidade do docente em ter que atribuir uma nota ou grau e que avalie os alunos diante das competências que eles realmente desenvolveram. Assim, tais alunos sairão com suas competências bem desenvolvidas e com a segurança que os conceitos aferidos ao aprendizado dos mesmos dizem respeito, de fato, ao conhecimento adquirido ao longo do processo de formação pelo qual passaram (PERRENOUD, 2006).

Assim, esse trabalho visa apresentar uma solução computacional que considere as especificidades dos alunos e as competências a serem atingidas ao longo do processo, baseadas no perfil requerido, sendo essa solução testada em cenários reais para validação da mesma.

Metodologia:

Esse trabalho foi construído através de três grandes fases:

- Fase de concepção: pesquisa e referencial bibliográfico referentes a avaliação e suas nuances; bem como à lógica fuzzy e suas aplicações, principalmente como recurso para análise e tomada de decisão no âmbito de avaliação;
- Fase de projeto e desenvolvimento: criação do sistema especialista nebuloso e atribuição das regras fuzzy ao core do mesmo;

- Fase de validação: Aplicação do sistema nebuloso em situações reais e validação dos resultados gerados.

As três etapas do raciocínio fuzzy (MARRO et AL, 2013) foram utilizadas nesse trabalho para obtenção dos resultados, onde os dados passaram pelas três etapas duas vezes. A primeira, para o cálculo do índice das evidências do aluno. A segunda, para o cálculo do conceito final do aluno, sendo nessa última etapa utilizado o índice das evidências que foi calculado na primeira vez em que a lógica fuzzy foi utilizada:

- Fuzzificação: Na etapa de fuzzificação foi utilizado o método de fuzzificação sino (HUANG; LI, 2012) através da equação

$$f(x: a, b, c) = \frac{1}{1 + \left| \frac{x - c}{a} \right|^{2b}} \quad (1)$$

- Sendo que nessa função o parâmetro “a” foi considerado como 0,2, o parâmetro “b” foi considerado como 1 e o parâmetro “c” como variava de acordo com a pertinência onde a função estava sendo aplicada.
- Inferência: Utilizou-se o método Mamdani’s que gerou 81 condicionais (6 na primeira parte em que foi utilizada a lógica fuzzy e 75 na segunda parte). Os condicionais gerados utilizando Mamdani’s foram do tipo:
 - if (criticidade == "D" && atendimento == "Não") {coeficiente = 0;} e,
 - if (pCapacidade == 5 && pCritério == 5 && IE == "Bom") then coeficienteCSP=10

Onde pCapacidade equivale ao peso da capacidade definida pelo docente especialista; pCritério equivale ao peso do critério definido pelo docente; e coeficienteCSP equivale ao coeficiente do conceito da situação problema. É importante salientar que apenas 2 dos 81 condicionais foram supracitados, mas os demais seguem a mesma estrutura modificando apenas o teste lógico e os valores para verdadeiro ou falso, de modo a atender todas as possibilidades para o estudo em questão.

- Defuzzificação: Nessa última etapa do raciocínio fuzzy foi utilizado o método Centro do Máximo, por meio da fórmula

$$CSP = \frac{\sum \text{dos máximos}}{n^{\circ} \text{ de máximos}} \quad (2)$$

Como o Centro do Máximo pode acabar gerando um máximo que pertença a mais de um conceito, optou-se, nessa proposta, por considerar então o conceito com maior grau de pertinência obtido nas fases de inferência e fuzzificação.

Nesse sistema, intitulado Avalon, o docente insere a avaliação em formato de situação-problema e indica no momento em que cadastra a avaliação as variáveis de entrada “peso capacidade”, “peso critério”, “criticidade evidência” e “atendimento da evidência” que são armazenadas no banco de dados e tratadas dentro do sistema através das regras fuzzy para gerar a saída “conceito do aluno”.

Resultados e Discussões:

Para testar o algoritmo do sistema e sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem, foi solicitada a cooperação de docentes dos cursos técnicos em Informática, Informática para Internet e Redes de Computadores do Departamento Regional do Senai Alagoas. No processo foram utilizadas as avaliações realizadas em três disciplinas diferentes, uma de cada curso. Desse modo, o teste funcional do sistema foi realizado em três situações reais de utilização e não através de um cenário simulado.

Os docentes dos cursos participaram da inserção das variáveis no sistema para cada situação-problema, estipularam os pesos e a criticidade, mas a marcação do nível de atendimento de cada evidência por parte de cada aluno das turmas só foi feita após a finalização do processo avaliativo dos alunos por parte dos docentes.

Ao final da disciplina de cabeamento estruturado do curso técnico em Redes de Computadores, as marcações do docente geraram o quantitativo de conceitos visualizados na

coluna central da Tabela 1. O quantitativo de conceitos gerados pelo sistema especialista ao término do processo avaliativo pode ser visualizado na coluna mais à direita do quadro.

Tabela 1: Quantitativo de Conceitos Atribuídos Pelo Docente do Curso Técnico Em Redes de Computadores (coluna Central) e Conceitos Gerados Pelo Sistema (coluna Mais à Direita).

Conceito	Conceitos Atribuídos pelos Docentes	Conceitos Gerados pelo Sistema
A	2	5
B	8	10
C	9	8
D	7	4
E	1	1

Por sua vez, o docente da disciplina de projeto de sistemas web do curso técnico em Informática para Internet, atribuiu o quantitativo de conceitos visualizados na coluna central da Tabela 2. Novamente, o quantitativo de conceitos gerados pelo sistema especialista ao término do processo avaliativo pode ser visualizado na coluna mais à direita do quadro.

Tabela 2: Quantitativo de Conceitos Atribuídos Pelo Docente do Curso Técnico Em Informática para Internet (coluna Central) e Conceitos Gerados Pelo Sistema (coluna Mais à Direita).

Conceito	Conceitos atribuídos pelos docentes	Conceitos gerados pelo sistema
A	5	8
B	14	16
C	10	7
D	4	2
E	0	0

Por fim, o docente da disciplina de lógica de programação do curso técnico em Informática, atribuiu o quantitativo de conceitos visualizados na coluna central da Tabela 3, e o quantitativo de conceitos gerados pelo sistema especialista ao término do processo avaliativo pode ser visualizado na coluna mais à direita do mesmo quadro.

Tabela 3: Quantitativo de Conceitos Atribuídos Pelo Docente do Curso Técnico Em Informática (coluna Central) e Conceitos Gerados Pelo Sistema (coluna Mais à Direita).

Conceito	Conceitos atribuídos pelos docentes	Conceitos gerados pelo sistema
A	7	3
B	2	5
C	3	9
D	14	9
E	3	3

Desse modo, o processo avaliativo com o sistema especialista possibilitou que mais alunos estivessem na faixa mediana de aprendizado, que a faixa mais elevada de aprendizado aumentasse e que somente alguns alunos estivessem na faixa de aprendizado insatisfatório. Em contrapartida, o processo avaliativo onde os docentes determinaram o conceito final do aluno apresentou poucos alunos na faixa mediana, alguns alunos na faixa elevada e muitos alunos na faixa de conceitos insatisfatórios.

Conclusões:

O delineamento da proposta desse artigo mostrou-se desafiador. Utilizar lógica fuzzy requer um conhecimento não somente computacional, mas também versado em matemática. Além disso, o processo avaliativo que faz uso da metodologia de avaliação por competências

requer ferramentas muito bem delineadas para que funcione adequadamente. Nesses termos, o sistema especialista nebuloso aqui apresentado demonstrou-se eficiente e eficaz ao utilizar a lógica fuzzy com regras bem definidas e estruturadas para gerar conceitos, pois a metodologia de avaliação por competência aplicada nas variáveis de entrada e nos formulários que o docente preenche facilitaram a produção de dados de saída satisfatórios.

Assim, a metodologia de avaliação por competências associada a lógica fuzzy gerou na etapa de validação resultados bastante nivelados e, por vezes, diferentes dos apresentados pelos docentes que avaliaram as turmas onde o sistema foi testado. No curso técnico em Informática ficou clara a vantagem de utilizar esse sistema especialista, pois a grande disparidade entre os conceitos que os alunos obtiveram foi consideravelmente reduzida.

O método proposto nesse artigo demonstrou ser vantajoso quando se deseja um processo avaliativo linear e padronizado, uma vez que os pesos definidos previamente permanecerão os mesmos, independentemente do docente que avaliar o aluno, automático e com resultados coerentes para a metodologia de avaliação por competências. Demonstrou também ser uma excelente alternativa aos métodos que tratam da avaliação tradicional, presentes na literatura.

No entanto, a lógica fuzzy não possibilita que os sistemas que a utilizam sejam capazes de aprender sozinhos (SALEH; KIM, 2009). Dessa forma, sempre que fosse preciso modificar a distribuição dos conceitos faz-se mister que um especialista refaça as regras fuzzy do sistema e tais regras precisam ser reinseridas na base de algoritmos do sistema nebuloso especialista.

Esse trabalho apresenta um algoritmo melhorado em relação a outras tentativas realizadas utilizando a técnica trapezoidal de fuzzificação. Optou-se por utilizar a fuzzificação sino após verificar que a mesma produzia resultados mais precisos. Como trabalho futuro sugere-se a aplicação do sistema nebuloso em questão em um quantitativo ainda maior de turmas e cursos e, além disso, que sejam testadas outras técnicas de defuzzificação.

Sugere-se também a aplicação do sistema nos mais diversos cenários que não se limitem a cursos técnicos da área de Informática, bem como testes mais extensivos para verificação e validação de todas as suas regras fuzzy (MARRO et AL, 2013).

Referências bibliográficas

HUANG, Wenjing; LI, Yihua. **“Bell-shaped probabilistic fuzzy set for uncertainties modeling”**. Journal of Theoretical and Applied Information Technology 31st. December 2012. Vol. 46 No.2.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **“Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARRO, Alessandro Assi et al. **“Lógica Fuzzy: Conceitos e aplicações”**. Departamento de Informática e Matemática Aplicada (DIMAp). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **“Construindo competências - O objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar - todos - para a vida em uma sociedade moderna”**. Universidade de Genebra. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini, 2006.

SALEH, Ibrahim; KIM, Seong-in. **“A fuzzy system for evaluating students”**. Expert Systems with Applications, 2009.

SILVA, Anderson Rosa da; GOIS, Simone Gomes de. **“Metodologias de avaliação da aprendizagem: breve estudo”**. 11º enfepe – Encontro Internacional de Formação de Professores. Volume 8, n. 1. 2015. p. 396-406.

**DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA DO SOLO, NO IFAL CAMPUS MARAGOGI**

André S. T. de Lima^{1*}, Ismael L. S. Santos², Ellen C. N. Valente³

1. Professor do IFAL/Campus Maragogi

2. Estudante do Curso de Agroecologia – IFAL/Campus Maragogi

3. Professora da Faculdade de Ensino Regional Alternativa/Campus Arapiraca

*andre.sueldo.tavares@gmail.com

Resumo:

O presente projeto teve por objetivo apresentar a concepção de solos aos alunos do 2º ano do curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio, matriculados na disciplina de Fundamentos da Ciência do Solo. O trabalho foi desenvolvido através de processos práticos de ensino e aprendizagem, tendo uma carga horária de 2h semanais. O projeto teve vinculação com as disciplinas de Fundamentos da Ciência do Solo e Manejo Fitossanitário, ambas ministradas no 2º ano do curso. A proposta fez articulação com dois projetos de pesquisa e dois de extensão todos desenvolvidos no IFAL Campus Maragogi os quais contemplam atividades práticas relacionadas a ciência do solo. As atividades hora citadas proporcionaram conhecimentos aos alunos, decorrente da experiência prática com atividades relacionadas a ciência do solo, suas especificidades e a diversas áreas que à agroecologia abrange.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Troca de saber; Agroecologia.

Introdução:

O IFAL Campus Maragogi tem por finalidade dar suporte no atendimento às demandas do setor agrícola regional, formando profissionais capacitados com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, capazes de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade de vida. Deste modo, a instituição têm se revelado um potencial berço de formação profissional, de geração e difusão de tecnologias.

Segundo Lima (2005), o estudo científico do solo, a aquisição e a disseminação de informações do papel que o mesmo exerce e sua importância na vida do ser humano são condições que auxiliam a sua proteção e conservação. A melhoria da qualidade do ensino de solos poderia aumentar a consciência ambiental dos estudantes em relação a este recurso natural, o que não resolve o problema da degradação, mas seria mais uma contribuição para a reversão deste processo.

FERREIRA (2003) destaca que historicamente o sucesso dos estabelecimentos de ensino agrícola no Brasil é resultante da busca de adequar sua estrutura pedagógica às demandas das propriedades rurais e empresas agrícolas, pois se tornava essencial que os alunos aprendessem na prática conteúdos técnicos, a fim de promover um avanço tecnológico, dirigido ao atendimento das demandas do mercado. Assim, ainda segundo o autor dos colégios agrícolas saem os técnicos com competências e habilidades para assumirem atribuições em instituições públicas e privadas.

Portanto, DALEPRANE (2009) ressalta que para que o técnico seja capaz de acompanhar as transformações aplicadas às técnicas agrícolas e atender às novas competências que lhe são exigidas, em função da modernidade e da dinamicidade da produção agrícola interligada a economia globalizada, torna-se imprescindível uma educação técnica de qualidade e o envolvimento dos alunos em aulas práticas, mantendo-se um constante aperfeiçoamento na postura pedagógica, onde o aluno seja ativo e não apenas um receptor de conhecimento, propiciando desenvolver habilidades básicas e específicas e um saber mais elaborado que venham ao encontro das necessidades e desafios do setor agrícola. Contribuindo dessa forma para o desenvolvimento agrícola e potencializando a eficiência produtiva para o progresso da região e do país.

Diante do exposto o objetivo deste projeto foi o de apresentar de forma pratica a disciplina de Fundamentos da Ciência do Solo a estudantes do 2º ano do curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio.

Metodologia:

A metodologia utilizada foi a de aplicação de atividades praticas em duas turmas do 2º ano matriculadas na disciplina de Fundamentos da Ciência do Solo, totalizando uma amostragem com 55 alunos. Foi utilizada também máquina fotográfica para o registro dos

alunos durante as atividades. Durante o desenvolvimento do projeto foram realizadas 08 (oito) atividades listadas abaixo:

- 1- 12 Experimentos Didáticos Realizados Pelos Estudantes (retenção da Água Pelo Solo, Conhecendo a Composição do Solo e Suas Diferentes Texturas, Atividade Microbiana no Solo – Respiração, Erosão Eólica e Hídrica do Solo, Cargas do Solo, Coleção de Cores de Solos, Porosidade do Solo, Consistência do Solo, Salinidade do Solo, Infiltração e Retenção de Água no Solo, ar do Solo e Ph do Solo);
- 2- 06 Aulas Práticas de Campo (levantamento Pedológico, Amostragem do Solo, Diagnóstico Visual do Estado Nutricional das Plantas, Calagem do Solo, Adubação do Solo, Compostagem);
- 3- 03 Visitas Técnicas a Propriedades Rurais no Assentamento Nova Jerusalém Com o Professor da Disciplina de Manejo Fitossanitário;
- 4- 03 Visitas Técnicas Ao Ipa (empresa Pernambucana de Pesquisa Agropecuária) e Ufrpe (universidade Federal Rural de Pernambuco) para Conhecer os Laboratórios de Solos e o Museu de Solos, Respectivamente;
- 5- 02 Aulas Práticas de Campo para Demonstração dos Experimentos de Pesquisa Desenvolvidos Pelo Ifal Campus Maragogi;
- 6- 02 Aulas Práticas de Campo para Demonstração dos Projetos de Extensão Desenvolvidos Pelo Ifal Campus Maragogi;
- 7- 01 Aulas Prática de Campo para Demonstração do Programa de Extensão Minha Comunidade Desenvolvido Pelo Ifal Campus Maragogi;
- 8- 01 Mostra de Solos Apresentada no Interart (evento Cultural da Instituição).

As atividades foram realizadas no laboratório especial de agroecologia, áreas produtivas do IFAL Campus Maragogi e lotes de assentados da reforma agrária.

Resultados e Discussões:

Foram realizadas aulas práticas relativas a disciplina de fundamentos da ciência do solo, onde foram realizadas atividades que contribuíram para o conhecimento prático dos alunos. Nessas aulas foram ensinadas técnicas de amostragem de solo (figura 1 - esquerda), preparo do solo, adubação (figura 1 - direita) e calagem, uso de leguminosas para fixação biológica de nitrogênio e propriedades físicas e químicas do solo. Foi reforçando o que já havia sido ensinado de forma teórica em sala de aula, proporcionando assim uma melhor eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: Coleta de solo para amostragem (esquerda) e Apresentação de projeto de pesquisa “Resposta do Tomateiro a Aplicação de Urina de Vaca Como Fonte de Nitrogenio” (direita).



O Projeto Solo no IFAL realizou uma Exposição Didática de Solos (figura 2), durante o evento “interarte”, realizado no IFAL campus Maragogi, a qual foi aberta à comunidade interna e externa ao IFAL, servindo como instrumento de apoio ao ensino de solos.

Esta exposição não foi estática, mas dinâmica, procurando fazer com que os visitantes (professores, alunos e comunidade) participassem do mesmo, e não simplesmente observassem.

Uma das atrações da Exposição Didática de Solos foi a realização de experimentos práticos ligados a disciplina de ciência do solo, além da exposição de perfis de solos representativos das principais classes de solos que ocorrem no entorno do IFAL Campus Maragogi.

Figura 2: Exposição no INTERART.



Os alunos realizaram 12 experimentos de solos (figuras 3 e 4) ligados a disciplina de fundamentos da ciência do solo, destinados ao estudo das características físicas e químicas do solo. Com a realização desses experimentos foi possível que os alunos observassem de forma conjunta e prática os fenômenos ocorridos no solo e suas especificidades. Após a apresentação desses experimentos foram levantados questionamentos sobre os mesmos visando a interação e a troca de conhecimentos entre alunos.

Figura 3: Experimento de porosidade do solo (esquerda) e experimento textura do solo (direita).



Figura 4: Experimento de ar no solo (esquerda) e experimento infiltração de água no solo (direita).



Foram realizadas dois deslocamentos para Recife - PE, onde foram feitas visitas a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e ao Instituto de Pernambucano de Pesquisa Agrônômica (IPA). Na ocasião os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os laboratórios de solos do IPA (figura 5 - direita), bem como laboratórios de entomologia (figura 6 - esquerda) e de controle biológico. Posteriormente foi feita a visita ao museu de solos situado na UFRPE, onde foram visualizados perfis de diferentes classes de solo (figura 6 - direita) trazendo conhecimentos para os alunos o que foi possível de ser comprovado com entrega de relatório da visita técnica

Figura 5: Chegada ao IPA (esquerda) e laboratório de solos do IPA (direita).



Figura 6: Laboratório de controle de pragas do IPA (esquerda) e museu de solos da UFRPE (direita).



Conclusões:

O presente projeto possibilitou a permanência e êxito dos estudantes do curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio, contribuindo na melhoria da Educação Profissional Técnica para jovens, promovendo atividades transversais e interdisciplinares previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

A pesquisa permitiu concluir que o modelo pedagógico que vem sendo realizado na disciplina de fundamentos da Ciência do Solo é entendido como ferramenta que auxilia, complementa e potencializa o ensino aprendizagem mais fluente, bem como a compreensão da importância das técnicas agrícolas e sua interação com o solo, como elemento integrante e essencial do processo produtivo.

Foi verificado ainda que este modelo de ensino vem formando alunos preparados para a atuação profissional, prontos para o suporte no atendimento às demandas do setor agrícola. Contribuindo para o desenvolvimento da agroecologia, potencializando a eficiência produtiva e contribuindo para a difusão de tecnologias e progresso da região e do País.



Referências bibliográficas

DELEPRANE, F. B. **Utilização da metodologia de projetos no processo de ensino-aprendizagem do IFES – Campus Santa Teresa – ES**. 96 f.: Il. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Seropédica, RJ.

FERREIRA, L. A. **Formação técnica para o ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino técnico agrícola em Santa Catarina no período 1992- 2002 e 2003**. 202 f., 2003. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC.

LIMA, M.R. O solo no ensino de ciências no nível fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 383-394, 2005.



IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL) CAMPUS SATUBA

Adriana Cirqueira Freire^{1*}

1. Especialista em Educação e jornalista - IFAL

*comunicação.ifalsatuba@gmail.com

Resumo:

Relato da implementação (I e II fases) do projeto de ensino: Núcleo de Divulgação Científica do Instituto Federal de Alagoas – Campus Satuba, constituído por servidores e alunos, para a divulgação do conhecimento científico e tecnológico produzido no campus principalmente através dos projetos de ensino, pesquisa e extensão e para a popularização do conhecimento de forma geral. A divulgação científica busca tanto a disseminação do conhecimento científico quanto a estimulação do interesse e da curiosidade científica. Após as pesquisas e estudos realizados em 2017 (I fase), nesta segunda fase, o núcleo, está ofertando cursos e oficinas aos estudantes do campus – assim, além de auxiliar na formação escolar e na construção do conhecimento científico, atuará no sentido de levantar reflexões relevantes para a formação de cidadãos críticos e bem informados, capazes de opinar sobre as diferentes questões relacionadas à ciência, tecnologia, inovação e outros temas de interesse da sociedade.

Palavras-chave: Ciência; Ensino; Pesquisa.

Apoio financeiro: O projeto foi aprovado em seleção para projetos de ensino da PROEN (em 2017 e 2018) e um dos colaboradores recebe bolsa (R\$400,00).

Introdução:

A docência, da forma como hoje é exercida, dificilmente dá conta das múltiplas dimensões necessárias para uma educação participativa que vise à construção coletiva do conhecimento. De maneira geral, a divulgação científica do que é ensinado, pesquisado ou é objeto de extensão não faz parte de suas atribuições. Assim, esse projeto vem auxiliar essa construção e, no tempo em que estimula a pesquisa individual e fortalece a solidificação dos conteúdos, agrega conhecimento científico, oportunizando o contato da comunidade com as questões relacionadas ao conhecimento científico de maneira acessível – além de auxiliar na construção da escrita científica adequada às atividades desenvolvidas nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão.

A produção de conhecimento científico perpassa, entre suas etapas, pela escrita e comunicação científica. Dominar essas habilidades é essencial para o cientista e, consequentemente, é indispensável para o divulgador científico conhecer bem esse processo. Visando contribuir com o aperfeiçoamento dessas habilidades entre os alunos do campus, trabalharemos com cursos e oficinas contemplando essas temáticas.

Assim, a divulgação científica busca tanto a disseminação do conhecimento científico quanto a estimulação do interesse e da curiosidade científica. É importante que uma instituição como o Ifal Satuba, além da formação escolar e da construção do conhecimento científico, atue no sentido de levantar reflexões que auxiliem para a formação de cidadãos críticos e bem informados, capazes de opinar sobre as diferentes questões relacionadas à ciência, tecnologia, inovação e outros temas de interesse da sociedade.

O objetivo geral do projeto é desenvolver competências para a divulgação científica e instrumentos para operacionalizá-la. Entre os objetivos específicos podemos elencar:

- Propiciar ao aluno um aprendizado ativo, auxiliando-o a construir seu conhecimento de forma autônoma;
- Auxiliar na formação de um aluno protagonista, capaz de desenvolver-se através da pesquisa e da reflexão de temas científicos que são apresentados pela comunidade acadêmica;
- Atuar na divulgação das ações, projetos, pesquisa e extensão desenvolvidos no campus;
- Incentivar o gosto pela ciência, tecnologia e inovação;
- Auxiliar o uso do método científico da escrita especializada;

- Disponibilizar à comunidade, em linguagem acessível, informações sobre o conhecimento produzido no campus; e
- Capacitar o aluno a se expressar em público de maneira adequada.

Metodologia:

Implementado como projeto de ensino, o núcleo tem uma carga horária de 50 horas mensais e envolve a Coordenação de Comunicação e Eventos, a Direção de Ensino, a Coordenação de Pesquisa, a Coordenação de Extensão e a Biblioteca. Coordenado pela jornalista do campus, conta atualmente (Fase II) com dois colaboradores: Pedro Barros Lima do Nascimento, servidor voluntário e Jair Bryan Anthony Azevedo de Oliveira, aluno bolsista.

Na execução da fase I do projeto foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Processo de seleção da equipe núcleo de divulgação científica, formada por estudantes (bolsista e voluntários);
- Levantamento de material bibliográfico e audiovisual sobre ciência para garantir o embasamento teórico das ações do núcleo com o estabelecimento de um cronograma de estudo;
- Coleta de dados sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no campus;
- Pesquisa bibliográfica sobre divulgação científica;
- Pesquisa com o corpo discente a respeito da percepção dos alunos do campus sobre a vida acadêmica e o conhecimento sobre a instituição.
- Participação no II Congresso Acadêmico do Ifal 2017;
- Apresentação do projeto na 8ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas 2017;
- Participação na Semana Agrotecnológica do Ifal 2017 (Campus Satuba).

Após as leituras dos textos e livros indicados foram realizadas discussões e produzidos resumos e resenhas. Os colaboradores produziram o questionário aplicado com estudantes do campus, entrevistaram colaboradores de projetos de pesquisa e extensão e, ao final, confeccionaram relatórios.

A pesquisa de campo elaborada pelos alunos colaboradores foi respondida por 194 estudantes de todos os anos dos cursos técnicos integrados de Agroindústria, de Agropecuária, do técnico subsequente de Agropecuária e do Superior de Tecnologia em Laticínios. Durante a realização da pesquisa os colaboradores identificaram curso, ano e sexo dos entrevistados. Com cinco perguntas, quatro fechadas e uma aberta, conforme segue:

1. Você sabe que o campus desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão?

(52) sim – participo (132) sim – não participo (10) não

2. Você conhece os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no campus?

(132) sim (62) não

3. Na sua opinião a contribuição da instituição no campo da ciência e tecnologia é relevante?

(141) sim (37) não (16) não sei

4. Você sabe o que é ou para que serve um núcleo de divulgação científica?

(24) sim (170) não

5. Que temáticas relacionadas à ciência, tecnologia e inovação você gostaria que o núcleo abordasse?

A partir do resultado da pesquisa foram escolhidos os cursos e oficinas da fase II do projeto: Confecção de slides acadêmicos; Escrita científica; Formatação de trabalhos no computador conforme as normas da ABNT; Confecção de pôsteres acadêmicos; Como realizar pesquisas confiáveis na internet (Google); Retextualização; Comunicação e comportamento: como fazer boas apresentações públicas; Como utilizar a biblioteca com maior aproveitamento; e Fotografia.

Resultados e Discussões:

Verificamos que, apesar da considerável produção científica do campus, o conhecimento dos resultados fica restrito aos pesquisadores, bolsistas e colaboradores. Os demais alunos e, até demais servidores pesquisadores muitas vezes desconhecem as atividades desenvolvida. Geralmente os momentos de avaliação parcial e final dos projetos e o congresso acadêmicos são as únicas formas de publicizar os resultados dos trabalhos desenvolvidos.

Ainda assim nesses momentos muitos dos estudantes tem pouco preparo para apresentar esses resultados de forma clara e objetiva. Momentos de avaliação também não são ocasiões para alcançar os colegas menos acostumados aos termos e técnicas envolvidos, sendo que acabam ficando restritos aos avaliadores e pesquisadores envolvidos em projetos de áreas afins.

Na fase de implantação o projeto alcançou apenas os colaboradores no núcleo e, ao seu final, os estudantes envolvidos avaliaram o projeto como “Satisfatório”. No início da fase II foram elaborados os planos dos cursos e oficinas que serão oferecidos em 2018 para que haja um preparo adequado e se construa quadros de novos colaboradores para a fase III, que dará início às atividades de divulgação.

Como possibilidade de realização de pesquisa, detectamos que os alunos pesquisadores e extensionistas do Campus Satuba não estão, em sua maioria, preparados para apresentar adequadamente os resultados de seus projetos. Também percebemos que os estudantes não participantes de projetos pouco conhecem do que é produzido na instituição.

Como possibilidade de realização de projetos de extensão, percebemos a necessidade de atividades de divulgação científica e de escrita científica e leitura interpretativa que incluam tanto os alunos da comunidade quanto os do campus.

Como o núcleo foi instituído como um projeto de ensino, nos próximos editais para projetos de pesquisa e projetos de extensão, os servidores envolvidos apresentarão propostas para ampliar a atuação do núcleo.

Conclusões:

O Núcleo pretende auxiliar na preparação da escrita científica e de divulgação científica de estudantes do campus, além de viabilizar a criação de um canal de interlocução entre os conhecimentos científicos produzidos no Ifal Campus Satuba e a comunidade interna e externa - com o envolvimento de servidores e de alunos de todos os níveis, tratando de temas relevantes e capazes de suscitar discussão e integração entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Para isso, está preparando os estudantes tanto com embasamento teórico quanto com experimentações a atividades práticas de apresentação e expressão verbal e corporal.

Participaram da execução da fase I, além do bolsista, mais dois estudantes voluntários: Sâmara Thais da Silva e Kristhyan Davinny Nascimento Santos. Tendo em vista que as principais dificuldades encontradas na fase I do projeto foram relacionadas a ignorância dos colaboradores sobre a temática e as deficiências em leitura, interpretação e escrita da língua formal e dos textos específicos, a Fase II está atuando para alterar esse panorama.

Com a renovação do projeto estão sendo realizadas as pré-inscrições para os cursos e oficinas. Os cursos serão direcionados tanto aos alunos do curso superior (Tecnologia em Laticínios) como para os do ensino técnico integrado (Agropecuária e Agroindústria) e subsequente (Agropecuária). A carga horária, os dias e horários disponibilizados levarão em consideração o nível das turmas e os horários de aula dos estudantes inscritos. Será feita uma seleção para dividir as turmas caso seja didaticamente indicado - tanto pela quantidade de alunos inscritos quanto pelo nível de conhecimento da temática.

Após as formações, espera-se aumentar o número de estudantes envolvidos nos trabalhos no núcleo para que as atividades de divulgação científica dos projetos e ações do campus sejam iniciadas - tanto para a comunidade interna quanto para a externa - através do site, das mídias sociais e de visitas às escolas da região do entorno do campus. As atividades desta fase se estendem até dezembro de 2018.

Como estratégias de comunicação foram priorizadas as mídias digitais: um site ou blog, um canal no Youtube e perfis no Facebook e Instagram. No início da fase III será realizada uma seleção para novos colaboradores que serão preparados para a divulgação em diferentes formatos: texto escrito, fotografia, áudio-visual e mídias sociais.

Também para a fase III estão sendo redigidas duas novas propostas de projetos: um projeto de ensino para a formação e atuação em mídias sociais e um projeto de extensão para a divulgação científica nas escolas públicas da região.

Esperamos com o trabalho do núcleo contribuir para a formação de uma cultura científica capaz de propiciar a reflexão discente - tanto de temas estudados na instituição quanto fora dela - fortalecendo conhecimentos e auxiliando os alunos a desenvolver uma postura crítica frente a realidade, incentivando a participação social e o exercício da cidadania.



Referências bibliográficas

BUENO, W. C. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, p.157-78, 2009.

DUARTE, Jorge. **Divulgação Científica**. Disponível em <http://www.comtexto.com.br/convicomcomunicaJorgeDuartedivulgacaocientifica.htm> acessado em 02 de julho de 2017.



NÚCLEO PRÁTICO DE RELAÇÕES PÚBLICAS E EVENTOS – NURPE IFAL

Adriana Thiara de Oliveira Silva^{1*}, Valéria Alves Montes², Arllan Oliveira³, Edneuzza Oliveira⁴,
Grace Kelly Gonzalez⁵

1. Orientadora e coordenadora do NURPE - IFAL Maceió
2. Orientadora e coordenadora do NURPE - IFAL Maceió
3. Bolsista do NURPE - IFAL Maceió
4. Bolsista do NURPE - IFAL Maceió
5. Bolsista do NURPE - IFAL Maceió

*adrianathiara@gmail.com

Resumo:

O Núcleo Prático de Relações Públicas e Eventos do Instituto Federal de Alagoas (NURPE | IFAL) é um espaço, pelo segundo ano de atuação, onde diversas práticas em gestão de eventos e relações públicas são desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de recriar a realidade profissional no ambiente de Turismo e Hotelaria no Estado de Alagoas. O NURPE é um mecanismo de formação profissional complementar e extracurricular, que atende ao Projeto Político-Pedagógico dos Cursos Superiores Tecnológicos de Gestão em Turismo e Hotelaria, conforme descrito no item 8, que atua por meio da Interdisciplinaridade e Interinstitucionalidade. Foi criado pela portaria 77/2015, da Direção Geral do Campus Maceió.

Palavras-chave: Ensino; Formação Complementar; Educação Tecnológica.

Apoio financeiro: IFAL.

Introdução:

O Núcleo Prático de Relações Públicas e Eventos do Instituto Federal de Alagoas (NURPE | IFAL) tem como característica ser uma atividade que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem, para que dessa forma possamos estimular práticas com foco na permanência e no êxito dos estudantes; estimular práticas que ampliem o universo de vivências dos estudantes para além daquelas já propostas no Projeto Pedagógico do Curso; estimular o intercâmbio de estudantes em práticas multidisciplinares no âmbito institucional; proporcionar suporte às atividades de ensino desenvolvidas na instituição; e, por fim contribuir para o aprimoramento e qualidade dos cursos Superiores Tecnológicos em Gestão de Turismo e Hotelaria.

O Núcleo atua em parceria com todos os demais cursos que compõem o Instituto, desenvolvendo atividades de pesquisas, mapeamento de públicos, planos de comunicação e organização de eventos, tornando-se assim referência em eventos e relações públicas para o IFAL e seus alunos. Este projeto tem ainda apelo na formação profissional em grau de bacharelado e/ou tecnólogos e nas atividades transversais e interdisciplinares previstas no Projeto Pedagógico dos Cursos.

No Núcleo oportunizada aos alunos o desenvolvimento prático das atividades de Relações Públicas e Eventos aprendidas na sala de aula visando a uma aproximação com a realidade do mercado por mecanismos ligados principalmente a área de novas tecnologias. Os alunos envolvidos elaboram e põem em prática os planejamentos e projetos criados para empresas públicas, privadas e sem fins lucrativos e inclusive no próprio Instituto. Este trabalho possui como objetivo claro dar subsídios para que os alunos desenvolvam atividades pertinentes a atividade de Relação Públicas e Eventos, em suas interfaces tecnológicas, assegurando a relação entre teoria e prática.

O NURPE se propõe, e vem alcançando esse objetivo, a ultrapassar também os muros do IFAL projetando os alunos para o mercado. Na condição de atividade prática não visará a obtenção de lucro. Possíveis áreas de atuação: eventos que fazem parte do calendário acadêmico, como congressos e eventos científicos apoiando a organização de eventos e cerimonial, pesquisas de opinião pública, auditoria, pesquisa de clima, etc.

Metodologia:

Por se tratar de um projeto que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nos cursos Superiores Tecnológicos em Gestão de Turismo e Hotelaria, tendo em vista que antes de todo o esforço, deve-se utilizar o método ao longo da

experiência, no sentido de utilizar as ferramentas mais adequadas para o exercício do conhecimento bem construído. Utilizamos planos de trabalhos distintos distribuídos entre os alunos para prosseguir à prática. O importante é perceber que o projeto está sendo executado a partir da aplicação dos instrumentos elaborados no que concerne à coleta de dados, que serve para evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado/praticado e outros fatores. A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado. Desta maneira para a consecução da finalidade prática em detrimento do objeto de estudo (Núcleo Prático), vê-se a necessidade de realizar a técnica de coleta de dados que se inicia a partir da aplicação dos instrumentos de entrevistas com os selecionados. Em seguida a análise e interpretação dos dados, seguindo de explicação e especificação para que estas informações sejam representadas em gráficos e tabelas e desta maneira extrair um modelo / esquema analítico do ambiente organizacional estudado. Além deste modelo organizacional o projeto vislumbra o exercício em Relações Públicas e Eventos desenvolvendo suas técnicas de para atender a iniciativas do IFAL e outras instituições, fornecendo o apoio necessário principalmente ao IFAL na organização de eventos e cerimonial, pesquisas de opinião pública, auditorias, pesquisa de clima organizacional/institucional, entre outras. O projeto também considera a importância da interdisciplinaridade ao contemplar a integração de outras áreas acadêmicas que, na práxis cotidiana, se relacionam entre si.

- ❖ Todos os trabalhos são supervisionados por duas professores-supervisores e profissionais-colaboradores.
- ❖ Os alunos bolsistas e voluntários elaboram e põem em prática os planejamentos e projetos do IFAL, empresas públicas, privadas e sem fins lucrativos.
- ❖ Os alunos bolsistas e voluntários dedicam, pelo menos, 12h semanais de atividades e devem fazer relatórios de todas as ações desenvolvidas.
- ❖ O Núcleo atua em parceria com todos os demais cursos que compõem o Instituto, desenvolvendo atividades de pesquisas, mapeamento de públicos, planos de comunicação e organização de eventos, a exemplo da pesquisa do Perfil do Ingresso em Hotelaria – 2014-2016.
- ❖ Áreas de atuação: eventos que fazem parte do calendário acadêmico, como congressos e eventos científicos apoiando a organização de eventos e cerimonial; pesquisas de opinião pública, auditoria, pesquisa de clima, etc. Eventos os quais o NURPE é convidado.

Resultados e Discussões:

Neste momento o NURPE tem três projetos de aprovados em editais do IFAL, sendo dois (02) na modalidade Projeto de Ensino (Nurpe e Mural do Nurpe) e um na modalidade Projeto de Extensão (Curso de Etiqueta Social e Eventos).

- Mais de 50 eventos entre 2016 e 2018.
- Realização de mais de um evento no mesmo dia – IFAL e Semed
- Participação de eventos em dois municípios no mesmo dia – Santana do Ipanema e Maceió | Coruripe e Maceió





Conclusões:

Em dois (02) anos de criação, o NURPE já recebeu mais de 50 convites e participou de todos os eventos aos quais foi convidado. Foram firmadas parcerias não apenas com os cursos e departamentos do IFAL, mas também com duas (02) outras instituições, como UFAL e Samed, bem como empresas privadas, a exemplo da S&T Eventos e Josi Mendes Cerimonial e Eventos. Realizou uma (01) pesquisa e três (03) projetos de mobilização. Envolveu mais de 25 alunos-voluntários e emitiu mais de 1.500 declarações de participação em eventos e atividades promovidas pelo NURPE, que são contabilizadas como carga horária complementar.

Referências bibliográficas

CANFIELD, Bertrand R. **Relações Públicas: princípios casos e problemas**. São Paulo: Pioneira, vol 1, 1961.

CESCA, Cleuza G. Gimenes. **Organização de eventos: manual para planejamento e execução**. São Paulo: Summus, 1997. GIACAGLIA, Maria Cecília. **Organização de eventos: teoria e prática**. São Paulo: Thompson, 2004. KUNSCH,

IFAL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Tecnológico em Gestão do Turismo**, Maceió, 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Tecnológico em Hotelaria**, Maceió, 2016.

Margarida Maria Krohling. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. 4ªed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Relações públicas e modernidade: novos paradigmas da comunicação**. São Paulo: Summus, 1997.

LATTIMORE & et al. **Relações Públicas: profissão e prática**. 3ªed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

LESLEY, Philip. **Os fundamentos de relações públicas e da comunicação**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MATIAS, Marlene. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas**. 3ªed. Barueri: Manole, 2004.

REGO, Francisco Gaudêncio Torquato. **Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas**. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Tratado de comunicação organizacional e política**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PINHO, J.B. **Propaganda Institucional: uso e funções da propaganda em Relações Públicas**. 5ªed. São Paulo: Summus, 1990.

POYARES, Walter Ramos. **Comunicação Social e Relações Públicas**. 2ªed. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

SIMÕES, Roberto Porto. **Relações Públicas: Função Política**. 3ªed. São Paulo: Summus. 1995.

WEY, Hebe. **O processo de Relações Públicas**. São Paulo: Summus, 1983.



O USO DO PRONOME *ME* EM CARTAS CAMPESINAS DO SERTÃO PERNAMBUCANO EM MEADOS DO SÉCULO XX (1956 A 1958)

Tais Siqueira do Nascimento^{1*}, Dorothy Bezerra Silva de Brito²

1. Estudante de Licenciatura Plena em Letras - UFRPE-UAST
2. Orientadora e professora de Linguística - UFRPE-UAST

*tais9952@gmail.com

Resumo:

Neste trabalho analisamos 22 cartas de amor trocadas por missivistas pernambucanos, nos meados finais dos anos 50 (1956/58), que foram trocadas entre um casal que nasceu e viveu na zona rural do município de Triunfo-Pernambuco. Temos por objetivo identificar o pronome clítico *me* em posição anteposta ou posposta ao verbo. Para análise linguística e sociolinguística, os dados coletados nas missivas campesinas foram classificados em grupos de fatores e categorias gramaticais (acusativo, dativos de interesse, posse, ético entre outros) e saberes e práticas escolares dos interlocutores. Além disso, pretendemos refletir sobre a importância desse conteúdo para os estudos linguísticos, levando em consideração o contexto histórico da educação. Bem como, a importância desse pronome nas relações sociais. Para tal análise, partiremos das discussões propostas por Paviani (2004) e Martins (2012). Os resultados da investigação evidenciam a relação de proximidade entre os interlocutores.

Palavras-chave: Cartas de amor; Dativo; Variação.

Introdução:

A carta, em sua pluridimensionalidade e multidiversidade, esteve e está presente na historicidade das formas de comunicações humanas, a começar pelos textos bíblicos, como as cartas de Paulo aos Coríntios; aquelas construídas na era da colonização, como a escrita do primeiro documento da história brasileira. Podemos notar, através desse exemplo, a influência das cartas nas relações interativas e nas relações entre os indivíduos, com finalidades distintas. Logo, entendemos *carta* como um hipergênero, pois sua diversidade estrutural e funcional resulta em subgêneros autônomos, como, por exemplo, as cartas de amor, de amigo, administrativa, comercial etc.

Assim, pretendemos refletir sobre a importância desse conteúdo para os estudos linguísticos, com a descrição do português do Brasil, mais especificamente do uso e da colocação do clítico *me* nesta língua. Para tanto observamos o comportamento do pronome (*me*) em posição de dativo em missivas de zona rural do interior pernambucano, especificamente dos anos (1956/1958). Como também, escolhemos esse pronome, por estar muito presente nas nossas relações de trabalho, intimidade e lazer, ou seja, nas nossas relações sociais.

Metodologia:

Para a realização desta pesquisa, traçamos o perfil sociolinguístico do local de origem dos escritos e dos seus autores em parceria coletiva. Como também, selecionamos e analisamos as ocorrências nas missivas - Materiais de (LIMA, T.J.S., 2016) e (ATAÍDE, C., 2016), de acordo com os contextos linguísticos em que aparecem e observando a disposição da forma pronominal (*me*) segundo as definições de Paviani (2004), em quatro categorias gramaticais: Dativo de interesse, dativo de posse, dativo ético e outros. Nessa etapa, analisamos 22 cartas pessoais, do subgênero *Carta de Amor*, as quais são datadas da segunda metade do século XX, meados finais dos anos 50 (1956/58) e foram trocadas e um casal que nasceu e viveu/vive na zona rural do município de Triunfo-Pernambuco, como também, esses materiais pertencem aos arquivos pessoais de uma família tradicional que residiu/reside na zona rural, do interior de Pernambuco, na cidade de Triunfo e por fim, analisamos os dados levando em consideração fatores extralinguísticos (socioculturais).

Resultados e Discussões:

Inicialmente, procuramos observar se o uso da forma pronominal (*me*), dentro das caracterizações de classes de dativo, estava relacionado a um modo particular e característico da região. Logo, levando em consideração as observações anteriores, entendemos que o uso e colocação do *me* em posição anteposta ao verbo está relacionado a simetria e assimetria



presente na cartas e que essa posição era influenciada pela relação social e de poder, entre os interlocutores.

Conclusões:

Constatamos, então, que, de um modo geral, o subgênero carta de amor, possui elementos linguísticos específicos que caracterizam seu universo social interativo e a relação (simétrica e assimétrica) estabelecida entre os interlocutores, através do uso do pronome *me* na relação pessoal estabelecida entre os interlocutores das cartas.

Identificamos, também, que em dados gerais, o pronome *me* em posição posposta ao verbo, está menos presente do que na posição anteposta ao verbo, nas ocorrências do corpus selecionado, influenciados pelo contexto linguístico.

Referências bibliográficas

GOMES, V. S.; LOPES, C. R. dos S. **Formas Tratamentais em cartas escritas em Pernambuco (1869-1969):** Tradição Discursiva e sociopragmática. Minas Gerais: Periódico em letras UFMG, 2016.

MARTINS, Marcos. **A colocação de pronomes clíticos na escrita brasileira:** para o estudo das gramáticas do Português. Natal: EDUFRN, 2012.

PAVIANI, Neires M. **O pronome ético:** uma característica dialetal. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SANTOS, R. L de A.; VITÓRIO, E. G de S. L. A. Teoria da variação e Mudança Linguística. In: COSTA, J. F. da., SANTOS, R. L. de A.; VITÓRIO, E. G. de S. L. A. **Variação e mudança linguística no estado de alagoas.** – Maceió: EDUFAL, 2011.



Ensino superior



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





“A UNIVERSIDADE SOMOS NÓS”: A GESTÃO DE DELZA GITAÍ, PRIMEIRA REITORA DA UFAL, 1987-1991

Giovanni Torres Apratto Lopes^{1*}, José Vieira da Cruz²

1. Estudante do Curso de História - UFAL

2. Professor da Universidade Federal de Alagoas

*giovanni.apratto@gmail.com

Resumo:

Após a ditadura civil-militar, no período de redemocratização, o país foi tomado por experiências políticas, participativas e humanistas. Nesse outro contexto, o país viveu tempos de reformas institucionais e constitucionais. As universidades, em particular, além do envolvimento de sua comunidade com o debate político nacional, internamente passaram a eleger de modo direto os seus reitores. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na primeira eleição direta, pós ditadura civil-militar, foi eleita a professora Delza Leite Góes Gitaí, para gerir a instituição no período, 1987-1991.

Palavras-chave: Redemocratização; Autonomia universitária; Biografia.

Apoio financeiro: Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Introdução:

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa de PIBIC intitulado: “A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS: BIOGRAFIAS, MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS DO ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS, 1983-2016”. Orientado pelo professor e vice-reitor José Vieira da Cruz, o projeto tem como proposta desenvolver um estudo da Universidade Federal de Alagoas entre os anos de 1983 a 2016.

Este trabalho tem como foco estudar a gestão da professora Delza Leite Góes Gitaí, primeira mulher a assumir o comando da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e a primeira a ser eleita de forma direta para dirigir a instituição. Envolve nestas singularidades, no período de 1987 a 1991, Gitaí assumiu a gestão da instituição em meio a uma atmosfera de transformação democrática e de reformas liberais que pululavam pelo país.

Recolhidas as narrativas relacionadas à história da Universidade Federal de Alagoas, tendo como fonte principal os relatos apreendidos através da história oral, além das documentações escritas disponíveis nos arquivos da UFAL, como atas e processos, esse trabalho visa dialogar junto a produção bibliográfica relacionada a história do tempo presente, aos estudos biográficos, ao debate da reforma universitária e do período de redemocratização da sociedade brasileira.

Metodologia:

Os historiadores foram percebendo que a memória é também uma construção do passado. Nesse sentido, o uso metodológico da história oral está ligada a memória do indivíduo entrelaçada ao contexto social e histórica em que ele viveu ou vive. A memória não é avessa a história, ambas estão muito unidas, cabe ao historiador fazer uma mediação.

Feita essa breve apresentação da história oral e de sua importância, é relevante destacar seu papel no presente trabalho. Como é uma pesquisa sobre o reitorado de Delza Gitaí na UFAL, é significativo ir até o objeto de estudo e extrair dele informações, então para isso, foram definidas as entrevistas com a reitora e com pessoas que vivenciaram ou participaram de gestão. Logo após, foi necessário estabelecer contato com o entrevistado e, montar um roteiro para o dia da entrevista e, por fim, agendou-se o encontro solicitando uma carta de cessão de direitos para fins de estudo e pesquisa.

Resultados e Discussão:

O quão democrático é uma mulher chegar a ser reitora de uma Universidade Federal através do voto? Contudo, não considerando isso em qualquer cenário, mas sim numa conjuntura de reabertura política, logo após uma ditadura que durou 21 anos.



Imagem 1: Podemos ver aqui Delza Gitaí com o vice-reitor Rogério Pinheiro visitando a exposição “A Universidade Somos Nós” na Biblioteca Central em outubro de 1991.

A Ditadura Civil Militar brasileira prolongou-se de 1964 a 1985. Após o seu desenlace, a sociedade e as instituições brasileiras passam a respirar outras expectativas. Acompanhando os desdobramentos dessas mudanças, a UFAL ingressa em um novo momento histórico, marcado pela democratização em todos os níveis, de reitor(a), de coordenadores de curso e de abertura de um diálogo mais intenso com a comunidade.

Antes mesmo de Delza ter sido escolhida como reitora, aconteciam reuniões visando debater questões administrativas da universidade, onde uma das pautas eram as eleições diretas “antecedendo a essa eleição a Assembleia Constituinte da UFAL, que foi encabeçada pela ADUFAL e onde nós professores, servidores e estudantes nos reuníamos para definir algumas questões, o momento era muito propício, o momento era da gente colocar na pauta as questões que a gente acreditava, mas que até então não tinha possibilidade de colocar, e então uma das questões da pauta foi eleições diretas para reitor e para todos os cargos.”¹

Logo após a gestão do Reitor Fernando Cardoso Gama, 30/11/1983 a 29/11/1987, a professora Delza Gitaí mantém algumas preocupações da fase anterior, mas demarca seu projeto acadêmico com a ênfase nas ações de extensão e no incentivo à criação de núcleos temáticos para discussão de temas e problemas da realidade regional e nacional. Valendo-se dos lemas “A universidade somos nós”, em contraste ao autoritarismo até então em voga no país, e “A universidade sai do casulo” em relação ao transbordamento das ações acadêmicas para fora dos muros da universidade, sua gestão tenta estabelecer novos mecanismos de escuta e diálogo com as camadas menos assistidas da população, utilizando a mediação de lideranças comunitárias.

Em diferentes áreas, são realizados seminários, reuniões, encontros e consultorias técnicas e jurídicas, discutindo questões sobre a mulher e seus direitos de cidadã, o menor, a violência e a alfabetização, entre outros temas, com tudo isso pode-se ver que foi “um período muito rico, de debates, de discussões, por que esse período, foi um período em que nós estávamos, inclusive discutindo as eleições dos primeiros presidentes pós 64. Todos nós queríamos debater e participar”². Para dar ênfase a essa urgência de diálogos presentes na época, o I Seminário Estadual sobre Alfabetização e Cidadania, por exemplo, contou com a participação do educador Paulo Freire, como pode-se ver logo a seguir:



Imagem 2: Mesa de encerramento do I Seminário Estadual sobre Alfabetização e Cidadania, podemos ver Delza Gitai ao lado de Paulo Freire. Outubro de 1990.

Além dos núcleos, a Pró-Reitoria de Extensão intensifica o trabalho nas comunidades, desenvolvendo, ao lado dos departamentos acadêmicos, programas como Periferia, Cidadania, Vida e Saúde, convidando a população a debater suas reivindicações. As ações de Extensão passam agora a ter um lugar bem destacado, ao lado da pesquisa e do ensino.

Saindo da década de 1990 e ingressando no novo século, a universidade sofre grandes impactos na gestão de seu orçamento, como desdobramento das instabilidades da política brasileira com a abertura do país ao capital externo, às privatizações e à desregulamentação do mercado.

Conclusões:

Este trabalho tem como objetivo levantar uma possibilidade de debate sobre a identidade social e autonomia da Universidade atrelada a questão de expansão de suas barreiras, no que tange principalmente sobre humanização, através de bases como a memória de Delza Gitai, dos Servidores e Estudantes em seus discursos durante as entrevistas. Devido à falta de uma produção histórica intensa sobre o estudo das instituições, foi necessário pesquisar aspectos históricos, que contribuíram para o desenvolvimento desta breve narrativa histórica.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CRUZ, J. Vieira da. **O uso metodológico da história oral: um caminho para a pesquisa histórica**. Fragmenta: revista científica, v. V, 2005, p. 49-61.

_____. **Da autonomia à resistência democrática: movimento estudantil, ensino superior e a sociedade em Sergipe, 1951-1985**. Salvador: PPGH/UFBA, 2012. (tese de doutorado).

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012



SCHMIDT, Benito Bispo. História e Biografia, In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012, p. 187-188.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Notas:

1 GITAÍ, Delza Leite Góes. Entrevistada por Giovanni Torres Apratto Lopes. Maceió/AL, 22/03/2018.

2 Op. cit.

Fotografias cedidas pela ASCOM da Universidade Federal de Alagoas



A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jéssica Soares dos Anjos Barboza^{1*}, Natália Colatino Veiga Melo²

1. Estudante da Escola de Enfermagem e Farmácia - UFAL

2. Estudante da Escola de Enfermagem e Farmácia – UFAL

*jessicasdosab@gmail.com

Resumo:

A sociedade contemporânea em que vivemos, fruto de muitas transformações, estabeleceu novas relações com a educação. O processo de ensino aprendizagem que antes acontecia de forma passiva, hoje acontece de forma ativa, estimulando a crítica e reflexão do aluno, através das chamadas Metodologias Ativas, dentre elas, o portfólio. Visto isso o presente estudo tem o objetivo de verificar as contribuições trazidas pelo uso de portfólios à formação de alunas do ensino superior, do curso de Enfermagem. Trata-se de um relato de experiência, fruto da disciplina de Intervenção de Enfermagem na Atenção a Mulher em situação Gineco – Obstétrica, que adota essa metodologia. A construção do portfólio durante a disciplina permitiu a estimulação do raciocínio crítico frente a situações problema. Concluímos que a utilização do portfólio como instrumento de ensino-aprendizagem é válida a medida que desperta no aluno a curiosidade da descoberta e a segurança ao atuar em situações práticas.

Palavras-chave: Educação; Graduação; Autonomia.

Introdução:

As transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas das últimas décadas tem tido impacto na vida das pessoas, e conseqüentemente, na sua relação com o trabalho e a educação. As experiências pedagógicas conteudistas e centradas no professor tem dado espaço ao aluno como protagonista do seu aprendizado. O professor passa a ser, dessa forma, um mediador do conhecimento (DIESEL et al, 2017).

Nessa perspectiva surge a metodologia ativa, que se trata de uma concepção educacional baseada na crítica e reflexão, estimulando a autonomia do aluno. O mesmo deixa de ser um agente passivo e passa a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos do professor sobre o conhecimento e análise de problemas (TERRA, 2016).

Dentre as metodologias ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir e posicionar-se de forma crítica frente à situação (BORGES et al, 2014).

Tais metodologias baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BORGES et al, 2014).

Uma das formas de avaliação da aprendizagem através da problematização é a partir da construção de portfólios. Essencialmente, o portfólio é uma coletânea de trabalhos realizados pelo aluno, agrupado em uma pasta, ao longo de uma disciplina ou mesmo durante anos. Essa coleção permite avaliar o perfil acadêmico do aluno, refletindo seu crescimento, os temas estudados e as facilidades e dificuldades durante seu processo educativo (OTRENTI et al, 2011).

Visto isso o presente trabalho objetiva verificar as contribuições trazidas pelo uso de portfólios à formação de alunas do ensino superior, do Curso de Enfermagem, bem como sua contribuição na atual mudança de paradigma de ensino-aprendizagem.

Metodologia:

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido através da disciplina de Intervenção e Gerenciamento de Enfermagem na Atenção a Mulher em situação Gineco – Obstétrica Ambulatorial, que se divide em dois tutoriais, um de ginecologia e outro de obstetrícia, os quais se concretizam através de portfólios.

A disciplina propõe que o portfólio seja um dos instrumentos de avaliação, constituindo-se um espaço onde seja registrada a trajetória do aluno, as atividades realizadas, anotações, reflexões, coleção de materiais veiculados na disciplina, referenciais pesquisados e outros que possam contribuir no processo de ensino aprendizagem.

No decorrer do tutorial nos foram apresentadas quatro situações problema e a partir delas geradas questões de aprendizagem pelos próprios alunos. No portfólio os mesmos deverão apresentar a descrição esquemática dos seus conhecimentos prévios frente àquela situação problema, através do “eu acho” e após isso trazer textos científicos que retratem as respostas às questões de aprendizagem, demonstrando que o aluno de fato estudou saindo do “eu acho”.

Dessa forma, em um novo encontro com o grupo tutorial, o aluno estará fundamentado cientificamente para discutir as questões levantadas com propriedade. Ao final do portfólio o aluno criará um glossário, que irá englobar os termos que o aluno desconhecia e precisaram ser pesquisados ao longo da disciplina.

Resultados e Discussão:

No início da disciplina, quando nos foi colocado esse método de construção da aprendizagem, nós, como alunas, sentimo-nos desconfortáveis e inseguras, visto que grande parte dos conteúdos passados a nós durante a graduação até aqui foram feitos da forma tradicional, onde o professor é o protagonista do conhecimento.

Nessa perspectiva Debal (2003) afirma que em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

Durante as aulas também sente-se essa diferença com relação a atuação do professor, pois estávamos habituadas a esperar que o mesmo tivesse sempre respostas aos nossos questionamentos, e nesse método de ensino ele apenas nos provoca e instiga a procurar nossas próprias respostas.

A construção do portfólio durante a disciplina permitiu a estimulação do raciocínio crítico frente às situações problema, de modo que nos incentivou a buscar o conhecimento científico para sanar nossas dúvidas e adquirir conhecimentos de maneira mais interativa e dinâmica, além de nos fazer valorizar nossos conhecimentos prévios, partindo do pressuposto de que todos sabem algo, todos tem algum conhecimento.

Otrenti et al (2011) também faz essa análise do processo de ensino aprendizagem quando afirma que, esta busca do conhecimento, quando com frequência, torna o desenvolvimento desta ferramenta um processo contínuo e dinâmico.

Além disso, sendo o portfólio um instrumento individual, foi possível colocar nossa identidade nos conteúdos produzidos, através da curiosidade particular que foi despertada, permitindo aos tutores uma avaliação direcionada ao processo de aprendizagem de cada discente, identificando as fragilidades do processo e quais temáticas precisavam ser mais aprofundadas, diferente de uma avaliação tradicional.

Referente a isso, Otrenti et al (2011) afirma que o portfólio modifica os padrões tradicionais de avaliação, pois permite a integração do aluno com o professor, a interdisciplinaridade por meio da união de diversos assuntos no mesmo espaço, a avaliação da evolução do aluno, e ainda, estimula a curiosidade, a independência e a auto-estima.

Outro ponto importante que precisa ser destacado é a segurança que o portfólio proporciona ao aluno no momento das atividades práticas, visto que pressupõe-se que o mesmo já esteja de posse de todo conhecimento teórico e, dessa forma, muito mais preparado para atuar frente a situações reais, no nosso caso, nos serviços de saúde.

Conclusões:

Percebe-se então que o uso das metodologias ativas é uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, e se lança como uma prática pedagógica inovadora, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do indivíduo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana.

Visto tudo isso, concluímos que a utilização do portfólio como instrumento de ensino-aprendizagem é válida a medida que desperta no aluno a curiosidade da descoberta e da resolução de problemas.

Para nós, a utilização dessa metodologia de avaliação não se restringiu apenas ao arquivamento de trabalhos, mas sim em espaço de reflexão em relação ao cotidiano e oportunidade de teorização da prática.

Concluímos ainda que, nós, como alunas de um curso do ensino superior ainda estávamos muito presas ao método de aprendizagem passivo, centrado no professor, tendo



dificuldades na adaptação à essa nova visão de ensino, explicitando a necessidade de os professores incentivarem cada vez mais seus alunos a serem autônomos e responsáveis por seu conhecimento.

Referências bibliográficas

BORGES, T. S. et al. **METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143. Disponível em <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PR%20OMOC%20AO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf> Acesso em 07 de junho de 2018.

DEBALD, Blausius Silvano. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista.** In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel-Pr, 2003. Disponível em <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PR%20OMOC%20AO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf> Acesso em 08 de junho de 2018.

DIESEL, A. et al. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, Volume 14, Nº 1, Pág. 268 a 288, 2017. Disponível em <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>> Acesso em 07 de junho de 2018.

OTRENTI, E. et al. **Portfólio reflexivo como método de avaliação na residência de gerência de serviços de enfermagem.** Semina: Ciências Biológicas e da Saúde, Londrina, v. 32, n. 1, p. 41-46, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/viewFile/3482/8809>> Acesso em 07 de junho de 2018.

TERRA, Virgínia. **O que é Metodologia Ativa e por que ela é tão importante em uma graduação?** Faculdade Paulista de Pesquisa e Ensino Superior, 2016. Disponível em <<http://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/>> Acesso em 07 de junho de 2018.



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A PESQUISA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Leandro Matias dos Santos^{1*}, Michelle Emanuelle Silva², Cirlene Jeane Santos e Santos²

1. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

2. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

3. Professora da Universidade Federal de Alagoas

*leandromatias123@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como base os trabalhos de campo realizados por pesquisadores do NUAGRARIO juntamente com os alunos do 5º período da disciplina Geografia Agrária, dos Cursos de Geografia (licenciatura e bacharelado), da Universidade Federal de Alagoas, com ênfase na identificação da ocorrência da Agricultura Urbana, no município de Maceió-AL. Com o intuito de verificar se as áreas selecionadas virtualmente, no bairro Santa Lucia continham a prática da agricultura urbana. Desse modo, o artigo tem como objetivo principal demonstrar a importância do trabalho de campo no processo de formação discente através da compreensão, observação e reconhecimento da realidade, destacando os conteúdos geográficos que podem ser abordados por meio dessa metodologia.

Palavras-chave: Agricultura Urbana; Ensino Significativo; Práxis.

Introdução:

Embora a Agricultura Urbana seja uma atividade antiga e tão presente nas cidades, seu tratamento não é tarefa fácil tendo em vista que são muitas as definições e abordagens envolvendo a temática. No entanto, para compreendê-la é necessário apoderar-se de sua conceituação. Alguns autores definem que “a Agricultura Urbana se refere não só aos cultivos de alimentos e de árvores frutíferas que crescem nas cidades, mas também inclui a criação de animais, aves, abelhas, coelhos, cobras, cobaias (porquinho-da-índia) e outros animais nativos”. (DRESCHER e IAQUINTA, 1999, s/p. apud DRESCHER et al. 2005, p. 3). Além disso:

A agricultura urbana é considerada como um conceito dinâmico que compreende uma variedade de sistemas agrícolas, que vão desde a produção para a subsistência e o processo caseiro até a agricultura totalmente comercializada. A agricultura urbana normalmente tem função de nicho em termos de tempo (transitória), de espaço (de interstício), e de condições sociais (por exemplo, mulheres e grupos de baixa renda) e econômicas específicas (por exemplo, crise financeira ou escassez de alimentos). (MOUGEOT, s/d, s/p, apud ZEEUW et al. 2005, p. 1).

Ainda de acordo com Mougeot (2005, p. 1) “[...] a Agricultura Urbana é diferente da agricultura rural (e complementar a ela) justamente por que está integrada no sistema econômico e ecológico urbano”. Partindo da sua leitura, da busca do seu significado e da sua espacialização no bairro Santa Lucia, em Maceió/AL, este trabalho resulta das atividades práticas desenvolvidas pelos pesquisadores do NUAGRARIO com turmas do turno vespertino do 5º período da disciplina Geografia Agrária, dos Cursos de Geografia (licenciatura e bacharelado), da Universidade Federal de Alagoas.

As atividades práticas processaram-se em seis etapas, a saber: a primeira constitui-se no levantamento bibliográfico e documental referente à temática Agricultura Urbana no município de Maceió; a segunda, englobou o levantamento cartográfico com delimitação espacial (utilizando imagens, em três dimensões, de satélite disponíveis no programa *Google Earth*); a terceira, empreendeu visita técnica exploratória com o auxílio dos dados e informações obtidas nas etapas anteriores; na quarta, foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturadas que foram aplicadas com os indivíduos praticantes da Agricultura Urbana nos

bairros/conjuntos englobados; na quinta, foram realizados os trabalhos de campo, tendo como suporte os resultados das etapas já citadas; por fim, a sexta, contemplou a sistematização e organização dos dados.

Metodologia:

Os trabalhos iniciais desenvolvidos permitiram observar que os trabalhos de campo haviam desempenhado um papel para além da pura e simples coleta de dados, uma vez que possibilitaram o aprofundamento na construção dos saberes geográficos dos sujeitos envolvidos na pesquisa em sua interação com a realidade. Tendo os pressupostos acima como ponto de partida, o artigo está dividido em duas seções.

Na primeira, realizou-se a conceituação das principais bases teóricas que fundamentam as discussões sobre a prática pedagógica do trabalho de campo, destacando esta como uma importante metodologia para a construção do conhecimento na Geografia; na segunda, aborda-se como o trabalho de campo potencializou a pesquisa sobre a Agricultura Urbana, no município de Maceió-AL, quais conteúdos geográficos foram trabalhados a partir dessa metodologia e quais contribuições para a construção de uma análise crítica das dinâmicas presentes no espaço urbano e na relação campo-cidade.

Resultados e Discussão:

O trabalho de campo como importante ferramenta para a construção dos conhecimentos geográficos

Entende-se o trabalho de campo como uma ferramenta interdisciplinar que agrega formas, conteúdos, desenvolvimento da observação e da leitura do espaço. O trabalho de campo é um grande desenvolvedor dos sentidos humanos, visão, audição, olfato, tato e paladar. Quanto a sua origem, Gil (2002) apresenta que, “o estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou. Nos dias atuais, no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios, como no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração” (p.53).

O trabalho de campo, como um procedimento metodológico, inserido na pesquisa sobre Agricultura Urbana no município de Maceió, não só desempenhou um importante papel para o desenvolvimento desse estudo, como para a construção de uma nova leitura da realidade. Além disso, teve uma grande contribuição para a formação do ser social e profissional, proporcionando aos indivíduos a construção do pensamento crítico, visto que a “[...] análise geográfica precisa ir para além das formas incluindo também a leitura dos processos e das funções”. (AZAMBUJA, 2012, p. 184,). A esse respeito, corrobora Cruz Neto (2001) afirmando que, “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguimos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (p. 51).

Com efeito, suas múltiplas possibilidades de leitura e análise, proporcionam a inserção do indivíduo em uma realidade prática, podendo, com isso, gerar um confronto de conceitos e teorias com a realidade ora vivenciada. Para a realização de um bom trabalho de campo se faz necessário, no entanto, seguir alguns procedimentos que darão um suporte para uma execução de forma significativa.

Definido o objeto com uma devida fundamentação teórica, construído instrumentos de pesquisa e delimitado o espaço a ser investigado, faz-se necessário concebermos a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito. (CRUZ NETO, p. 54, 2001).

[...] E [sic] no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retomo dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas. (idem, p. 56, 2001).

Dessa forma, é necessário ter uma base mínima de conteúdos para só assim se lançar ao campo. Com isso, essa prática contribui para a realização de leituras prévias, de pesquisa quanto ao local a ser explorado e a construção de instrumentos de coleta de dados a serem utilizados durante a realização da atividade. Em suma, faz-se necessário a apropriação de conteúdos e conceitos que serão aplicados ou não de acordo com a realidade. É importante

compreender ainda que o trabalho de campo se diferencia de levantamento, posto que “[...] pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo, maior profundidade” (GIL 2002, p. 52). Além disso, possui inúmeras formas de abordagens técnicas, a exemplo das entrevistas, técnica utilizada nessa atividade.

Como apresentado acima o trabalho de campo pode potencializar a construção do conhecimento nas mais variadas áreas e em especial na Educação Geográfica, pois, proporciona uma maior interação com os conteúdos estudados em sala por meio da realidade observada durante a prática.

Leituras da agricultura urbana no bairro Santa Lucia e trabalho de campo como norteador do processo de ensino e aprendizagem

A busca pela aprendizagem é uma característica que pertence a todos nós, à medida que vamos crescendo, adquirindo experiências e conseqüentemente ocorrem mudanças em nosso comportamento, na maneira de nos relacionarmos com o meio no qual estamos inseridos, visto que cada experiência acrescenta novos saberes, e são justamente esses saberes que traduzem-se em mudanças de comportamento frente a realidade apresentada.

Essas transformações ocorrem por meio da observação, da identificação, da assimilação de determinados conteúdos que antes não se tinha domínio. Desse modo o trabalho de campo serve como ferramenta de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

Assim, por meio dessa metodologia de ensino, o aprendizado se torna agradável, dinâmico e atrativo aos alunos, instigando a curiosidade em descobrir o novo e a buscar a formação do conhecimento.

Antes da ida a campo foi realizado no NUAGRARIO o levantamento cartográfico com delimitação espacial das possíveis áreas de ocorrência da Agricultura Urbana, no bairro Santa Lucia, em Maceió, utilizando as imagens em três dimensões de satélites disponíveis no programa *Google Earth*. Posteriormente foram elaborados planilhas, mapas e o roteiro de entrevista semiestruturada.

A finalidade para os pesquisadores do NUAGRARIO pautou-se em verificar se áreas identificadas/selecionadas virtualmente continham a prática da agricultura urbana na realidade, a partir dos trabalhos de campo. Para os alunos 5º período da disciplina de Geografia Agrária, o trabalho de campo apresenta-se como uma oportunidade de interagir com a realidade associando as teorias discutidas em sala.

Os trabalhos de campo foram sistematizados da seguinte forma: os pesquisadores foram responsáveis pelo gerenciamento das atividades atuando em duplas, totalizando três duplas; cada dupla de pesquisador coordenou as atividades de campo conduzindo quatro alunos matriculados na disciplina de Geografia Agrária.

Durante a realização dos trabalhos técnicos de campo houve o revezamento nas funções, pois além da entrevista semiestruturada, precisa-se de registros fotográficos e de áudios, dessa forma ocorreu uma aproximação maior entre os pesquisadores, os alunos e os entrevistados. Os participantes responderam a questões relativas a variáveis socioeconômicas, de localização e dificuldades que afetam no desenvolvimento das atividades voltadas a agricultura urbana, ver figura 1.



Figura 1: Discentes do 5º período da disciplina de Geografia Agrária (Fonte: Pesquisa de campo, 2017).

Essa alternância no decorrer do campo possibilitou o aprimoramento de várias aptidões, de linguagem tanto escrita como falada de modo que muitos buscaram vencer a timidez, permitindo que os discentes compreendessem os conteúdos abordados na disciplina Geografia Agrária de maneira significativa e desenvolvessem competências que nem eles sabiam que possuíam.

Bem como, exercitaram na prática o que aprenderam em sala de aula em outras disciplinas, como a localização e representação das posições das áreas em estudo nos bairros visitados, leitura do mapa, elaboração e organização de legendas e também constataram os usos do território, os processos de migração, a relação campo-cidade e tantos outros conteúdos, ver figura 2.



Figura 2: Alunos verificando o mapa de localização e a planilha com os pontos de referências (Fonte: Pesquisa de campo, 2017).

Para além das discussões no âmbito da Geografia Agrária, o trabalho de campo foi um momento riquíssimo e uma forma de alfabetização cartográfica, visto que muitos ainda não tinham vivenciado a prática, somente durante o campo que todos participaram das etapas previstas, e representaram diversos e variados tipos de dados e informações espaciais.

Durante os trabalhos de campo, percebeu-se que mesmo a pressão advinda do crescimento das cidades e dos agentes imobiliários, a prática da Agricultura Urbana vem se destacando e ganhando espaço, passando de geração a geração, visto que a maioria dos entrevistados, afirmaram que os pais cultivavam ou criavam animais.

Nos bairros visitados os entrevistados têm buscado melhores qualidades nos produtos consumidos e também estão contribuindo com a preservação ambiental, tendo em vista que a maior parte dos entrevistados não utiliza agrotóxicos e adubos químicos.

Esse fluxo migratório para a cidade em busca de melhores condições de vida, tão presente nos discursos desses indivíduos, resultam em cada vez mais famílias que deixam suas terras natais. Muitos dos que migram, por imposições da vida no campo, não possuem uma formação adequada para se inserir no mercado de trabalho formal e acabam recorrendo aos subempregos para sustentarem as famílias. Nessa realidade posta, a Agricultura Urbana tem se apresentado como uma importante ferramenta para o enfrentamento da escassez de alimentos. Segue abaixo imagens realizadas durante os trabalhos técnicos de campo nos bairros Santa Lúcia.

Esse papel da Agricultura Urbana, como uma importante ferramenta diante da escassez de alimentos e a pobreza, pode ser comprovado através das respostas dos entrevistados quando questionados quanto ao destino final da plantação/criação, ver figura 3:

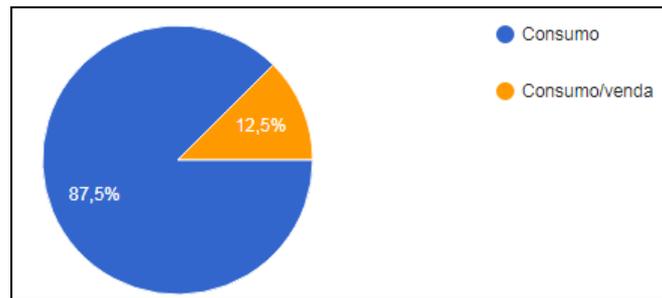


Figura 3: Destino final da plantação/criação no bairro Santa Lúcia
(Fonte: Pesquisa de campo, 2017).

A maior parte do que é cultivado ou criado no bairro Santa Lucia tem como destino final o consumo próprio, configurando assim uma Agricultura Urbana voltada para o autoconsumo. Devido a essa carência de condições financeiras e a inexistência de políticas públicas voltadas para esse segmento, ponto identificado durante as visitas técnicas, os indivíduos apresentam uma forte insatisfação e uma futura desistência dessa prática.

A atuação dos pesquisadores foi essencial para o bom andamento das atividades, foram os principais intermediadores no processo de aprendizagem. Os alunos participantes foram indispensáveis, tendo em vista que ocorreu a participação na construção dos conhecimentos e na promoção do desempenho do grupo.

Conclusões:

É necessário romper com o mito do conceito de pesquisa, que muitas vezes está atrelado a uma minoria de pessoas, que possuem carreira acadêmica com características técnicas como o domínio das novas tecnologias e que possuem destaque no meio acadêmico. Deve ser introduzida desde as séries iniciais, pois a pesquisa estabelece uma tática considerável de compreensão, observação e reconhecimento da realidade. Por meio dela as pessoas são introduzidas no cenário acadêmico, que é fundamentado pela busca de repostas e pela análise dos dados, consequentemente se transformam, sendo participativos e críticos.

Podemos perceber que o trabalho de campo possibilita uma gama de conteúdos que podem ser abordados, desse modo o campo vai além da aquisição de conhecimentos, é também considerado como atitude política e que gera um grande debate, dessa forma o fator mais importante para a ciência é o debate gerado pelo trabalho de campo.

Portanto o trabalho de campo deve ser compreendido como prática fundamental no processo de formação social tanto dos professores como dos alunos, e também para a existência da universidade, tendo em vista que a pesquisa é a chama para o ambiente acadêmico, pois é a descoberta da realidade.

Referências bibliográficas

- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de Campo e Ensino de Geografia. In: **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul/dez. 2002.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DRESCHER, A. W. et al. Segurança Alimentar: AU como resposta a crises. In: **Revista de Agricultura Urbana**. n. 1, 2005.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S. A. 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOUGEOT, Luc J. A. Agricultura Urbana – Conceito e definição. **Revista de Agricultura Urbana** n 1, 2005.
- SANTOS, C. J. S. O uso de geotecnologias abertas na disciplina Geografia Agrária: experiências na espacialização e diagnóstico da ocorrência da agricultura urbana no bairro Santa Lúcia, Maceió/AL. **Diversitas Journal**, v. 2, n. 1, 2017.



A.M.A.R: C.I.: EXPRESSANDO OS SENTIMENTOS RELACIONADOS A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ÁREA DA SAÚDE

Rafaela M. B. Duarte^{1*}

1. Estudante da Faculdade de Medicina - UFAL

*rafaela.duarte_2@hotmail.com

Resumo:

As comunidades terapêuticas de acolhimento de dependentes de químicos atendem uma população esquecida. Todavia, no Brasil, identifica-se uma carência nos serviços voltados as especificidades do tratamento de usuários de drogas nestes locais. Assim, a comunicação entre o serviço universitário de cursos da saúde e estes centros se faz imprescindível como forma de minimizar déficits. A exemplo disto, o projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas, “Atividade Multidisciplinar de Ação e Reflexão: Cidadãos Invisíveis” – A.M.A.R: C.I, objetiva através da Educação em Saúde e da Redução de Danos, edificar conhecimento com seus participantes e público alvo. Portanto, tal trabalho trata-se de um relato de experiência de uma participante do projeto que intui mostrar a significação da atividade enquanto medida educativa do ponto de vista pedagógico da área da saúde relatando um planejamento de atividades no qual os presentes expressaram sua relação com o projeto através de uma palavra.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Redução de Danos; Extensão Universitária.

Introdução:

Apesar do serviço mais indicado para tratamento e reabilitação de usuários de substâncias psicoativas ser os Centros de Atenção Psicossocial para Álcool e Drogas – CAPS-ad, segundo Barcellos et. al (2015), é sabida a sobrecarga de tal sistema e a implantação inferior à necessária de instituições desse porte. Desse modo, as Comunidades Terapêuticas (CT) são alternativas viáveis de compensação a demanda oriunda dos dependentes químicos e tem função de cuidar de uma população estigmatizada.

No entanto, existem diferenças palpáveis entre os serviços de tais instituições, visto que, Comunidades Terapêuticas são ambientes, muitas vezes, de caráter confessional, em que a religião é imposta como a principal estratégia de tratamento, independentemente das convicções religiosas do indivíduo. Ademais, estas locações não fazem parte da rede de atenção à saúde, já que não são consideradas serviços de saúde, e tratam por meio da abstinência, em discordância das recomendações do Ministério da Saúde a respeito da reabilitação de tais usuários que, segundo tal órgão, deve ocorrer por meio de Redução de Danos (Conselho Federal de Serviço Social, 2015).

Todavia, a implantação da primeira alternativa não é uma realidade tão frequente na região de Maceió, sendo a maior parte dos ambientes de acolhimento da população em drogadição, as Comunidades Terapêuticas. Portanto, a interação entre os cursos voltados à saúde e esses locais é indispensável, como meio de educação, promoção, prevenção e Redução de Danos à saúde dos abrigados. Assim sendo, o projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas, “Atividade Multidisciplinar de Ação e Reflexão: Cidadãos Invisíveis – A.M.A.R: C.I.”, tem como base o intuito de construir o conhecimento a respeito de Redução de Danos através da análise dos aspectos biopsicossociais de usuários de drogas, lícitas e ilícitas, acolhidos nas Comunidades terapêuticas Casa Betânia (atende à mulheres) e Servos Sofredores (atende a homens).

Essa relação permite a edificação e o crescimento dos integrantes de tal atividade demonstrando o quão efetiva pode ser a didática de atuação de um projeto de extensão para a formação de conhecimentos dentro da educação em saúde. Ademais, assim como se busca unir os campos de trabalho na área da saúde como instituído no projeto HumanizaSus (2003), fomentando a interdisciplinaridade, aqui se ressalta a aproximação de tais aprendizados e o enriquecimento de experiências obtidas por meio das práticas realizadas pelos discentes e colaboradores do projeto, que, passam a participar mais ativamente da realidade que enfrentarão durante a atuação profissional.

Pedagogicamente, com a atuação do indivíduo em tal meio, desconstrói-se o que popularmente se é pré formulado quando se fala em educação em saúde, abrindo assim novos horizontes de inserção dos futuros profissionais que se formarão a partir de tal metodologia,

trazendo consigo mais empatia, mais entusiasmo e vontade de trazer e causar mudanças positivas num eixo imprescindível da vida.

Assim, este trabalho objetiva relatar e fundamentar a experiência da extensão universitária enquanto método de educação na área da saúde e obtenção de satisfação por seus participantes, através da descrição de um planejamento de intervenções realizado no dia 12 de maio de 2018, em que os integrantes projeto puderam expor suas expectativas e ganhos sobre este de forma sintética por meio de uma palavra.

Metodologia:

O referido trabalho se baseia no relato de uma reunião de planejamento ocorrida no dia 12 de Maio de 2018, ocorrida no Núcleo de Saúde Pública da Universidade Federal de Alagoas. Essa atividade, contou com a presença de 18 voluntários de diversas áreas da saúde, sendo estes estudantes de graduação ou profissionais atuantes e, de uma colaboradora do projeto que mediu orientou as ações. Durante essa ação, a transcrição manual dos acontecimentos foi feita por uma das integrantes do projeto de forma sintética e não literal, sem comprometer a participação desta nas atividades desenvolvidas.

Assim, a ação dividiu-se em seis etapas: (1) disposição de fichas de cores diversas; (2) separação de duplas e trios por meio da união daqueles que houvessem obtido fichas de mesma tonalidade (3) conversa entre os membros destas equipes através da qual os participantes deveriam dialogar sobre quem são, suas perspectivas, planos e expectativas futuras, (4) apresentação das equipes em que um integrante faria a identificação e falaria sobre as impressões obtidas sobre o outro por meio da conversa e, posteriormente, cada indivíduo diria uma palavra que descrevesse sua trajetória e sentimentos em relação ao projeto, (5) discussão dos objetivos do projeto e divisão dos planejamentos de intervenções norteadas por esses e (6) distribuição de revistas e folhas entre os membros do projeto para a realização de trabalhos individuais de “Picolagem” que, de alguma forma, materializassem metas e desejos individuais.

Posteriormente, para os resultados e discussões, selecionou-se as três palavras que mais foram ditas durante o encontro no momento de sintetizar o projeto por meio de um termo, sendo estas “Desconstrução”, “Aprendizado” e “Gratidão” e utilizamos estas como buscadores de pesquisa para uma Revisão de literaturas disponíveis nas plataformas de pesquisa Redalyc, Scielo, e Google Acadêmico juntamente de mais outros dois buscadores, reunindo, no fim, os seguintes termos: Desconstrução, Aprendizado, Gratidão, Redução de Danos e Extensão Universitária.

A pesquisa utilizou-se da trabalhos divulgados no período compreendido entre 2010 e 2018 nos idiomas Espanhol, Inglês e Português e, utilizou-se como critérios de exclusão a desconexão com as áreas afins a saúde, totalizando-se 6 textos.

Resultados e Discussão:

A.M.A.R: C.I: A extensão universitária como forma de efetivação dos conhecimentos acadêmicos

O projeto de extensão A.M.A.R: C.I., criado na Universidade Federal de Alagoas é coordenado pelo professor Juraci Roberto de Lima e guiado pela atuação das docentes Tereza Angélica Lopes Assis e Suely do Nascimento Silva, é ativo e atuante desde o ano de 2012, tendo, no entanto, passado por adaptações que o levaram a hoje ser composto de forma multidisciplinar e ampla por acadêmicos de medicina, odontologia, psicologia, serviço social e educação física, além de profissionais já graduados e atuantes em diversas áreas, que incluem, práticas integrativas complementares.

Essa multiplicidade de áreas dos integrantes do projeto o leva a uma riqueza de conhecimentos e capacitações que muito condizem com as novas diretrizes do Ministério da Saúde a respeito da dinâmica da saúde pública, que deve atuar como preconizado no modelo da Clínica Ampliada, visando a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, o que serve como uma habilitação para as futuras atuações profissionais (Ministério da Saúde, 2010).

A principal frente de atuação do projeto é desempenhada nas Casas de acolhimento Betânia e Servo Sofredor, onde são atendidos respectivamente, mulheres e homens, em processo de reabilitação do uso de substâncias psicoativas. Assim, através da doação, compreensão e inclusão destas pessoas nos conhecimentos a respeito de promoção e prevenção da saúde, são conquistados os objetivos de integração, empoderamento e crescimento destes, o que, como dito por Luna (2017), faz com que “através do “cuidado de si”, o indivíduo seja capaz de educar-se a si mesmo, evitando assim a drogadição”.

Como o Ministério da Saúde indica, o tratamento de usuários de substâncias ilícitas deve ser realizado sobre a política de Redução de Danos. Todavia, a exclusão das comunidades terapêuticas das responsabilidades de fiscalização do ministério da saúde, faz com que, estas, se qualifiquem como incumbências do ministério da justiça, o que desobriga a presença de serviços assistências de saúde nas instituições (BARCELLOS, 2015). Assim, a realidade do projeto é tentar minimizar as carências decorrentes desta irregularidade o que efetiva a necessidade de constantemente se esforçar em busca de provar e sensibilizar seu público alvo a respeito da saúde por meios lúdicos, acessíveis e palpáveis.

Para tanto, mensalmente são realizados planejamentos e capacitações direcionados aos membros do Projeto, com o intuito de habilitá-los a didática de manejar e lidar com as dores, problemas e necessidades tanto internas, quanto do próximo.

Dessa maneira, como dito por, Morais (2017), “a vivência cotidiana de cada indivíduo é perpassada por particularidades, múltiplas especificidades, uma somatória de trajetórias experienciadas de maneiras ímpares” o que nos leva a concluir que, embora a extensão universitária tenha focos na construção de conhecimento, estímulo a pesquisa e inovação, fatores esses que podem norteá-la, as experiências daqueles que a vivenciam são diversas e interpretadas de modos singulares.

Isso se demonstra em prática, quando, ao fim de cada ação nas casas de acolhimento, os membros do projeto se reúnem e realizam um feedback que expõe suas percepções a respeito das oportunidades ofertadas durante as atividades.

Um fator crucial para que assim se efetivem e se aproveitem tais oportunidades é a horizontalidade. Método este que faz com todos os participantes do projeto sejam protagonistas e atuantes, desenvolvendo nestes, papéis de liderança frente as suas respectivas atuações enquanto futuros membros atuantes da área da saúde além de injetar estímulo a pesquisa, a inovação e a criatividade.

Assim, pode-se inferir que a extensão universitária é um dos principais meios de crescimento acadêmico, o que, prova-se pela efetividade das ações e planejamentos do projeto A.M.A.R: C.I. e que, segundo Moimaz et al (2015), estimula o olhar comparativo, crítico e enaltece a formação multifocal, congregando distintas competências e habilidades necessárias aos profissionais da saúde.

Dia 12 de maio de 2018: Palavras que refletem o crescimento.

Em conformidade com as atividades propostas pelo projeto, no dia 12 de Maio de 2018, no Núcleo de Saúde Pública da Universidade Federal de Alagoas, foi realizada uma reunião com cerca de 19 integrantes, que intuiu distribuir e planejar as futuras atividades do projeto.

Ao principiar das discussões, equipes foram divididas de forma aleatória, com objetivo de aumentar a interação e a extroversão do grupo. Fatores esses imprescindíveis a vida acadêmica e também aos trabalhos futuros. Em seguida, divididas as equipes, diálogos fluidos a respeito dos participantes foram estimulados em busca de compreender-se mais do colega. Essa atividade, inicialmente, ofereceu algum grau de resistência, visto que, a timidez e a proximidade geravam um certo desconforto.

Todavia, ao conhecer um pouco da história do outro, estimula-se a participação no processo de construção desta, a fim de, em busca do que a sociologia intitula como socialização possa-se alcançar também um pouco daquilo que, historicamente, segundo Pereira et al (2015), vem sendo debatida desde 1960, sem, no entanto, deixar de ser omitida por tantos nas pautas da educação em saúde: a humanização na saúde.

Ao fim desta etapa, foi pedido que as duplas se apresentassem de modo pouco convencional, em uma forma “invertida”. Por quê? O ouvinte deveria descrever o relator e vice e versa. Esse fato exigiu percepção aguçada e o exercício de algo tão esquecido no contexto atual: o gesto de escutar. Assim, a dinâmica propôs um desafio que diariamente é ofertado aos profissionais da área da saúde; A empatia com a trajetória do outro.

Dessa maneira, é perceptível a proposta que a extensão assumiu nesse momento. Como uma pedagoga, a função da dinâmica efetuada nesse momento do planejamento, fez vezes de representante da Política Nacional de Humanização da Saúde assegurada no ano de 2003 por meio da implantação de programas como o HumanizaSus (PEREIRA, 2015).

Encerrada a etapa supracitada, foi sugerido que cada um dos indivíduos ali presentes pronunciasse uma palavra que melhor descrevesse suas experiências com a trajetória desenvolvida no projeto até o presente momento. Um a um, os participantes disseram as palavras, havendo apenas uma omissão, fato este justificado pela “insuficiência” de

experiências adquiridas até o momento em relação ao projeto, visto que, esta era a primeira reunião a que essa participante comparecera.

As palavras ditas foram as seguintes: expectativa, surpresa, desafio, novidade, gratidão, desconstrução, certeza, curiosidade, acolhimento, aprendizado e receber. Entre estas, “gratidão” “desconstrução” e “aprendizado” repetiram-se três vezes e desafio duas.

Ao analisar-se as palavras ditas durante a dinâmica, pode-se reparar que todas caminharam para a construção de um sentido de satisfação, visto que, principalmente pelas repetições de algumas destas, houve um consenso em relação a significação do projeto aos seus participantes.

Além disso, as expressões utilizadas para justificar a utilização dessas sempre apontavam para o crescimento dos indivíduos não só em sua trajetória acadêmica, como também, em suas convicções pessoais. Isso nos leva a inferir que, no processo de amadurecimento do aluno durante a graduação, a evolução pessoal obtida por meio das experiências vividas na extensão universitária pode ser um fator exponencial de capacitação no quesito de humanização da relação do profissional com a saúde, pois, como dito por Moimaz et al (2015), o “impacto exercido pela vivência acadêmica em atividades extensionistas aprimora o desenvolvimento científico, técnico e de relações humanas”.

Prosseguindo a atividade, foram discutidos os objetivos do projeto enquanto atuante frente a um público alvo interno, da universidade e externo, composto pelos residentes das Casas de Acolhimento Betânia e Servo sofredor. Aqui, cabe ressaltar o protagonismo destinado aos alunos que, através da oportunidade de se impor, foram incumbidos juntamente de suas respectivas duplas e trios de planejar e estruturar metodologicamente ações de intervenção que aliassem a redução de danos e objetivos específicos do projeto, em busca do atendimento das demandas observadas, o que, como descrito no texto “Extensão Universitária na Óptica de acadêmicos: o agente fomentador das diretrizes curriculares nacionais”:

Configura-se como um excelente cenário de metodologias ativas de aprendizado, pois possibilita formar profissionais capazes de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, permitindo uma reflexão sobre seu papel nesses cenários e, por consequência, buscar sempre soluções para mudar a realidade de sujeitos e coletividades. (MOIMAZ et al 2015)

Após a divisão destas tarefas, foi realizada uma dinâmica através da distribuição de folhas de papel e revistas para que os participantes da reunião construíssem uma materialização visual de seus objetivos e expectativas de vida, o que levou ao findar-se da atividade.

Conclusões:

A extensão universitária é um meio de aliar, ensino, pesquisa e comunicação com a comunidade, fatores estes que, por si só, já a justificam. Todavia, os desafios encontrados nesta, como se provou com o decorrer do trabalho, tem papel para além de tais funções, sendo capaz de capacitar tanto discentes, quanto docentes participantes das atividades envolvidas em suas ações.

No tangente ao ensino em saúde, vistas as necessidades de humanização e compreensão do outro, tais práticas se provaram imprescindíveis, pois, são capazes de aproximar e levar ao aluno da graduação a realidade a ser abordada para além das salas de aula, o que, nada mais além do que o confronto fora das instituições acadêmicas poderá oferecer.

Ademais, tais atitudes se mostram de grande valia, quando voltadas a sensibilização da saúde de usuários de substâncias psicoativas, principalmente, num sistema de superlotação e agravos da saúde pública e, especificamente nos Centros de Atenção Psicossocial.

Portanto, prova-se que a extensão universitária possui papel crucial no processo de edificação de conhecimentos durante a graduação em vista dos enumeráveis benefícios que pode oferecer aos participantes da mesma.

Referências bibliográficas

ALVES, Elioenai Dornelles. Política de Educação e desenvolvimento para o SUS-Caminhos para a Educação Permanente em Saúde. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 1, n. 1, 2017.



AZEVEDO, Rafael Torres et al. **Redução de danos e vínculos com usuários de drogas:** a escuta do olhar de um palhaço. 2017.

Biblioteca Virtual em Saúde. **Clínica Ampliada.** Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/201_clinica_ampliada.html>.

LUNA, Francisco Demontiei et al. **Educação, extensão e exclusão social:** um estudo de caso sobre o Projeto de Recuperação de Jovens a partir da ética do cuidado de si. 2017.

MOIMAZ, Suzely Adas Saliba et al. Extensão universitária na ótica de acadêmicos: o agente fomentador das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista da ABENO**, v. 15, n. 4, p. 45-54, 2015.

MORAIS, André de et al. **Do veneno à instiga, da dependência à recuperação:** a espacialidade de tratamento de dependência química e a elaboração de identidades dos meninos em tratamento na Comunidade Terapêutica Marcos Fernandes Pinheiro, Ponta Grossa-PR. 2017.

PEREIRA, Alessandra Barbosa; NETO, Ferreira; LEITE, João. Processo de implantação da política nacional de humanização em hospital público. **Trab. educ. saúde**, p. 67-88, 2015.



ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES BIOÉTICAS DOS ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE A MORALIDADE DO ABORTO: O IMPERATIVO DA VIDA

Larissa Vilela Almeida Celestino^{1*}, Nayara Soares de Mendonça Braga², Carlos Adriano Silva dos Santos³

1. Estudante do curso de Medicina - Centro Universitário CESMAC
 2. Estudante do curso de Medicina - Centro Universitário CESMAC
 3. Professor do curso de Medicina - Centro Universitário CESMAC
- *larissavilelaac@gmail.com

Resumo:

O abortamento representa um grave problema de saúde pública no Brasil. Esse tema gera diversas discussões e existem graus de opinião, sujeito a adaptações morais e pouco discutido em sua essência, inclusive durante a graduação em medicina. Objetivou-se analisar as concepções bioéticas dos estudantes sobre a moralidade do aborto, investigar o conhecimento sobre as condições legais de aborto e conhecer a percepção sobre os direitos do feto. Trata-se de um estudo quantitativo e transversal realizado no Centro Universitário CESMAC através de questionários aplicados aos acadêmicos de medicina do 3º e 4º ano. A maior parte dos alunos entrevistados informaram serem a favor do aborto, porém 74% condicionaram a sua resposta a um “depende”. O desconhecimento acerca das condições de abortamento legal e o posicionamento a favor do aborto convergem com outros estudos analisados. A maioria reconhece o embrião como indivíduo, o que demonstra uma divergência na opinião em determinadas condições.

Autorização legal: Com a finalidade de atender às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, o presente estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário CESMAC via Plataforma Brasil (CAAE 69215317.0.0000.0039), seguindo as recomendações da resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS/MS 510/2016.

Palavras-chave: Ética médica; Abortamento; Ensino médico.

Apoio financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

Introdução:

O abortamento, representa um grave problema de saúde pública no Brasil. Embora o abortamento seja configurado crime nesse país, ele pode ser autorizado quando a gestação resultar de estupro ou trazer risco à vida da gestante e, ainda, no caso de feto com anencefalia (DARZE; AZEVÊDO, 2014; MADEIRO et al., 2016).

Esse tema gera discussões teológicas, morais, sociológicas e políticas, seja pela defesa de sua legalização ou pela manutenção, parcial ou irrestrita, de sua proibição. Todavia, na realidade, de ambas as partes existem graus de opinião, compondo um espectro conservador-liberal sujeito a adaptações morais e pouco discutido em sua essência. (DWORKIN, 2009; MOTOKI; CABAR; FRANCISCO, 2016).

Ademais, percebe-se que argumento moral que se alastra progressivamente pelo mundo é a exclusão do embrião como um ser humano, o desrespeito ao imperativo da vida. Isso choca-se diretamente ao entendimento do feto como uma pessoa com interesses e direitos próprios (DWORKIN, 2009).

Nesse sentido, destaca-se a relevância do tema na formação de profissionais da saúde, principalmente na educação médica. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de medicina estabelecem que a formação desses profissionais deve estar em consonância com o sistema de saúde e o quadro epidemiológico existente. (ALMEIDA et al., 2012).

Além disso, considera-se ainda que o ensino desse conteúdo requer competências tanto técnicas, quanto éticas e valores morais. No entanto, nem sempre o abortamento é discutido no currículo médico de forma adequada, uma vez que envolve difíceis questões como indicações legalizadas, objeção consentida e o debate sobre o imperativo da vida (LUCCHETTI, et al., 2014).

A consideração sobre o importante problema de saúde pública que o abortamento representa e o papel dos acadêmicos de medicina como futuros profissionais em defesa da

vida justifica a realização de um estudo que aborda uma nova leitura sobre o abortamento, estabelecendo como referenciais da discussão o feto, a exclusão de seus direitos como ser vivo e o imperativo da vida.

Desse modo, os objetivos são analisar as concepções bioéticas dos estudantes de medicina sobre a moralidade do aborto, salientando o imperativo da vida, caracterizar o perfil social e religioso dos estudantes, investigar o conhecimento desse público sobre a legislação brasileira referente ao aborto e conhecer a percepção dos participantes sobre os direitos do feto enquanto ser vivo.

Metodologia:

Trata-se de um estudo quantitativo e transversal realizado no Centro Universitário CESMAC através de questionários aplicados aos acadêmicos. A amostra foi por conveniência de aproximadamente 150 alunos recrutados obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão, que foram respectivamente os graduandos do 3º e 4º ano do curso de medicina do CESMAC e foram excluídos os estudantes que tendo aceitado participar, manifestaram interesse em sair do estudo ou não responderem o formulário totalmente.

O recrutamento foi por convite direto a cada possível participante feito por um dos pesquisadores. Quando o estudante manifestou interesse em participar do estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e entregue ao participante, tendo total liberdade para levar o documento e realizar uma leitura mais detalhada. Na condição de aceitar colaborar com o estudo, o voluntário assinou e recebeu uma cópia do TCLE assinada pelos pesquisadores. O anonimato dos participantes será garantido e esses estavam livres para, mesmo tendo assinado o documento, a qualquer instante, retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo em andamento.

Os dados foram levantados por meio de questionário estruturado aplicado pelas pesquisadoras treinadas, sendo composto de duas partes: uma inicial, visando caracterizar o perfil social e religioso, e a outra relativa ao abortamento e os direitos do feto como ser vivo com perguntas pertinentes a questão. Em seguida, eles foram lançados em planilhas do programa Excel for Windows versão 2010. Os resultados foram apresentados por meio de técnicas de estatística descritiva, incluindo gráficos, tabelas e/ou quadros com seus referidos valores em média e desvio padrão (DP) ou intervalo de confiança (IC 95%). Para a validação do poder estatístico foi utilizado o teste χ^2 , com valor de $\alpha \leq 0,05$ para comparação de divergências entre as frequências observadas.

Os possíveis riscos desse estudo eram referentes ao impacto da abordagem do tema para o participante e o desrespeito a sua confidencialidade e privacidade, que estarão resguardados pelas medidas de sigilo dos participantes e dos dados obtidos. Em caso de constrangimento, o participante da pesquisa teve o direito a acompanhamento psicológico. Os benefícios propostos referem-se a divulgação à comunidade acadêmica sobre a necessidade de se instituir mudanças de conceitos quanto aos valores existentes em relação a vida de embriões e fetos que serão ou foram abortados.

Resultados e Discussão:

Foram entrevistados 132 alunos, com média de 24,6 anos de idade, sendo a maioria do gênero feminino (72%) e a orientação religiosa predominante foi a católica (63%). A maioria dos alunos entrevistados informaram serem a favor do aborto em 104/132 (78,8%), porém 77/104 (74%) condicionaram a sua resposta a um “depende”. A condição mais citada para que o aborto fosse realizado foi o estupro em 44,1% dos casos, seguida pelo risco de morte a gestante com 22% e, por último, a anencefalia com 18,2% dos casos. Apesar de se considerarem a favor do aborto, 65,38% afirmam que o embrião humano é uma pessoa e 42,3% negam essa condição. Somente 19% lembravam de todas três situações que legalmente permitiam o aborto, 20,4% citaram duas, 14,4% citaram uma condição e 16,7% disseram que não sabiam.

Em relação a análise das concepções bioéticas dos estudantes, é perceptível que a maioria deles condicionou sua resposta a algumas circunstâncias limitadas, as quais foram o estupro, o risco de morte a gestante e a anencefalia. Esse dado reflete que, na realidade, eles não assumem uma posição estreitamente liberal, sendo inseridos no espectro conservador-liberal proposto por Dworkin (2009).

O reconhecimento da vida embrionária humana é um dos aspectos conflitantes acerca das concepções bioéticas sobre o aborto (SIEGEL, 2013), cujo escopo das questões bioéticas é mais amplo. Enquanto Engelhardt Jr (1998) defende que não é possível incitar a autonomia a

um ser que não tem a capacidade de possuí-la, ressaltando que mesmo uma criança recém-nascida não é uma pessoa, uma vez que apenas os laços humanos que ela tece lhe permitirão construir sua autonomia, Bourghet (2002) afirma que a dependência do zigoto do corpo materno não inviabiliza sua identidade humana e autonomia. O adulto é tão dependente de seu meio quanto o embrião do seu. (BOURGHET, 2002).

Ademais, Díaz (2015) explicita que, em relação ao zigoto, existem três fatos "cientificamente inquestionáveis": é um ser vivo, é biologicamente humano e tem a capacidade de dar origem a um recém-nascido a quem é atribuído um direito básico à vida.

Siegel (2013) ressalta que existe apenas uma diferença quantitativa entre as capacidades mentais de embriões, fetos, bebês, crianças, o que não pode justificar o tratamento de alguns desses indivíduos com respeito moral, ao mesmo tempo em que o nega aos outros. Tais argumentos chocam-se diretamente com os resultados encontrados, pois um maior número concordou com o aborto realizado durante a fase embrionária, apenas por não possuírem a forma de criança (SIEGEL, 2013).

Nesse sentido, ainda que a maioria dos estudantes declarem que a decisão final sobre o aborto deveria ser respectivamente da mãe e em seguida da família, é importante ressaltar que, conforme Diaz (2015), o aborto não deve ser reduzido a uma experiência pessoal ou apenas a uma questão macrossocial, uma ação totalmente condicionada pela sociedade ou cultura. Esse autor considera que o aborto é sempre uma derrota, um fracasso individual e social, uma ferida, com nuances diferentes e marcado como um traço dos fracos e vulneráveis (DÍAZ, 2015).

Dentre as motivações que levam ao aborto, Díaz (2015) destaca o perigo para a saúde da vida da mãe (aborto terapêutico), a probabilidade de risco ou certeza de que a criança concebida pode nascer com anomalias e malformações congênitas (aborto terapêutico), consequência de violência ou incesto (aborto ético) e aborto psicossocial (DÍAZ, 2015). Algumas dessas condições são legalmente permitidas no Brasil, sendo elas risco de vida a gestante, estupro e feto anencefálico.

Nesse estudo, constatou-se que a maioria dos estudantes foi contra o aborto em portadores da doença de Tay-Sachs, o que se confronta diretamente com a opinião de Engelhardt Jr (1998), para o qual, nessa patologia, há obrigação dos pais em relação as crianças para evitar seu nascimento como criança defeituosa, gerando, portanto, uma distorção da ética (ENGELHARDT JR, 1998). Outra condição específica é o aborto social, cuja definição pode ser interpretada como a interrupção de gestação em uma mãe ou família que não possui condições financeiras para criar essa criança. A maioria dos estudantes foi contra o aborto nessa situação.

Nesse contexto, a contradição existente na supremacia pelo imperativo da vida do embrião no decorrer dos questionamentos, apesar de, inicialmente, se considerarem a favor do aborto, pode ser explicada não só pelo desconhecimento do que é a vida e o entendimento do embrião, mas também pela moralidade secular geral estabelecida a partir dos fatores culturais citados.

Engelhardt Jr. (1998) refere que é crucial reconhecer quando a vida das pessoas começa e quando termina, de maneira a saber em relação a quem a medicina e a assistência à saúde em geral têm suas obrigações com o intuito de evitar que os médicos precisem aplicar conceitos abstratos de vivo ou morto. Desse modo, na perspectiva de uma ética de responsabilidade e no sentido de se correr o menor risco, levando-se em conta que o que está em jogo é a vida humana, essa deve ser defensável desde a concepção é uma opção segura (SILVA, 2017).

Conclusões:

Desse modo, entende-se que os estudantes de medicina não têm um conhecimento estabelecido quanto a moralidade do aborto. São pessoas de jovens, cuja maioria é do sexo feminino e religião católica.

Eles não souberam elencar as situações nas quais o aborto é legalizado no Brasil, sendo citadas predominantemente duas condições. Apesar de se considerarem a favor do aborto, a maioria considera o embrião como ser humano e defende os direitos do feto enquanto ser vivo.

Essa mudança nas opiniões e atitudes quanto ao abortamento demonstram uma incongruência na percepção dos estudantes e a importância das discussões acerca do tema durante a graduação, pois o currículo médico tem discutido o abortamento exclusivamente sob seu aspecto clínico, visando apenas competências técnicas. Portanto, o tema deve ser



abordado desde o início da formação profissional diante do aborto, estabelecendo como referenciais da discussão o feto, a exclusão de seus direitos como ser vivo e o imperativo da vida.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. A. S. et al. **Legislação brasileira relativa ao aborto:** o conhecimento na formação médica. Revista brasileira de educação médica, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 243-248, Jun. 2012.
- DARZE, O. I. S. P.; AZEVÊDO, B. K. G. **Competências adquiridas durante a formação médica e as opiniões e atitudes sobre o aborto.** Revista brasileira de ginecologia obstetrícia, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 5-9, 2014.
- DIAZ, F. J. L. T. Vulnerabilidad y responsabilidad en el comienzo de la vida. **Bioética.** <<https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/embrion-humano-fase-preimplantacion-649657257>>.
- DWORKIN, R. **Domínio da Vida:** aborto, eutanásia e liberdades individuais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ENGELHARDT, JR., H. Tristram. **Fundamentos da bioética.** Tradução José A. Ceschin. 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FAGOT-LARGEAUT, A. **Medicina e Filosofia.** São Paulo: Unifesp, 2013.
- LUCCHETTI, G. et al. **Medical students and controversial ethical issues:** results from the multicenter study SBAME. BMC medical ethics, v. 15, n. 85, p. 1-8, 2014.
- MADEIRO, A. et al. **Objecção de Consciência e Aborto Legal:** Atitudes de Estudantes de Medicina. Revista brasileira educação médica, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 86-92, mar. 2016.
- MEDEIROS, R. D. et al. **Opinião de estudantes dos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o aborto no Brasil.** Revista brasileira de ginecologia obstetrícia, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 16-21, Jan. 2012.
- MOTOKI, M. S. Y.; CABAR, F. R.; FRANCISCO, R. P. V. **Mother's freedom of choice and the rights of an unborn child:** a comparison between the views of freshmen and senior medical school students. Clinics, São Paulo, v. 71, n. 10, p. 570-574, 2016.
- ROCHA, W. B. et al. **Percepção de profissionais da saúde sobre abortamento legal.** Revista Bioética, v. 23, n. 2, p. 387-399, 2015.
- ROZENBERG, Roberto; PEREIRA, Lygia da Veiga. **The frequency of Tay-Sachs disease causing mutations in the Brazilian Jewish population justifies a carrier screening program.** Sao Paulo Med. J., São Paulo, v. 119, n. 4, p. 146-149, Jul. 2001
- SIEGEL, Andrew. **Ethics of stem cell research.** Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford, 2013. Disponível em: <<https://seop.illc.uva.nl/entries/stem-cells/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- SINGER, Peter. **Ética no mundo real:** 82 breves ensaios sobre coisas realmente importantes. Portugal: Edições 70, 2017.
- SAGAN, Agata; SINGER, Peter. **The moral status of stem cells.** Metaphilosophy, v. 38, n. 2-3, p. 264-284, 2007.
- SILVA, M. E. O. S. **Status do embrião humano:** fundamentação filosófica. Uma reflexão através da fenomenologia. Revista Iberoamericana de Bioética, n. 5, p. 1-14, 2017.



HUMANIDADES NA FORMAÇÃO EM MEDICINA

Caio Cezar Feitosa^{1*}, Clara Couto Fernandez², Tâmilis Souza Nascimento³

1. Estudante da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA

2. Estudante do Instituto de Ciências da Saúde – UFBA

3. Estudante da Escola de Enfermagem – UFBA

*feitosacaiocesar@gmail.com

Resumo:

Esse estudo teve como objetivo analisar a produção científica brasileira acerca das humanidades na formação médica. A partir da revisão integrativa de literatura, foram analisados 23 artigos completos, emergindo três categorias temáticas: a Inserção das humanidades no currículo médico; Humanidades na medicina: um campo em construção; e Experiências das humanidades na formação médica. Os resultados evidenciam que a produção científica acerca desse tema circunda dois campos distintos: ciências sociais em saúde e das humanidades médicas. Conclui-se que mesmo as humanidades tendo ganhado espaço nos currículos médicos, este campo ainda está em edificação, exigindo mais espaços de reflexão.

Palavras-chave: Universidade; Medicina; Educação médica.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e o Fundo de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

Introdução:

No Brasil, o direito à saúde está ligado à criação do Sistema Único de Saúde (SUS), amparado na constituição de 1988 e na Lei Orgânica da Saúde de 1990. A conquista deste direito foi protagonizada pelo movimento da Reforma Sanitária que se organizou na década de setenta em busca da redemocratização do país. Este movimento apontava críticas ao modelo de atenção à saúde e ao processo de trabalho médico propondo uma concepção ampliada de saúde (PAIM, 2009; GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010; NOGUEIRA, 2009).

Percebe-se então que um dos motivos desse modelo continuar se perpetuando advém do modelo formativo dos profissionais de saúde. Coloca-se então um desafio para o Estado brasileiro: orientar a formação destes médicos, desde o momento inicial até a educação permanente, estimulando que o cuidado à população seja de maneira humanizada, valorizando a integralidade e a promoção da saúde (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010; HADDAD et. al, 2009).

Isto posto, um debate na área médica, já existente desde a década de cinquenta, é retomado: o esgotamento do modelo biomédico e a necessidade de incorporar outras áreas do conhecimento, como conhecimentos humanísticos na formação do bacharel em medicina. Ressalta-se que nos anos 60 as disciplinas de ciências sociais já estavam sendo implantadas nos currículos dos cursos de saúde, em consonância ao movimento da medicina preventiva e comunitária que pretendia conectar os médicos com a realidade social da população naquela época. (NUNES, 2008; BARROS; NUNES, 2009; BARROS, 2014).

No entanto, na década de 90, esta discussão surge renovada pela necessidade de reorganizar a formação de graduação em medicina no país. Esse movimento foi desencadeado pela Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) e com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2001, revisadas em 2014, para conectar a prática médica ao SUS (NUNES, 2008; BARROS; NUNES, 2009; BARROS, 2014).

Na esteira do que já foi exposto, a questão que se lança mão, nesse estudo, é “Como está sendo discutida a inserção das humanidades na formação médica?”. Este trabalho objetiva, portanto, analisar a produção científica brasileira acerca das humanidades na formação em medicina para assim evidenciar as estratégias desenvolvidas nos espaços acadêmicos apontando seus alcances e limites.

Metodologia:

A metodologia utilizada para responder à questão de investigação é a revisão integrativa de literatura, uma forma de pesquisa bibliográfica. Este método tem o intuito de sintetizar os conhecimentos encontrados sobre um determinado assunto de maneira ordenada e sistemática apresentando um conteúdo final que proponha reflexões e sugestões para melhoria de práticas, além de sugerir novos estudos baseados nas lacunas dos conhecimentos encontrados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Na primeira etapa foram realizadas buscas nas bases de dados Scielo, Lilacs e Periódicos Capes entre os meses de agosto a novembro de 2016, nos quais foram combinados pares de descritores que pudessem resgatar as publicações produzidas sobre a incorporação das humanidades na formação médica no Brasil. Foram utilizados sete descritores presentes na Biblioteca Virtual de Saúde: “educação médica”, “humanidades”, “ciências sociais”, “estudante de medicina”, “currículo médico”, “pesquisa médica” e “ensino médico”.

Os critérios estabelecidos para a seleção do material foram: artigos completos em português, já que a investigação trataria da incorporação das humanidades na formação médica no Brasil. Desta maneira, foram descartadas as publicações em periódicos internacionais e em outros idiomas. Por fim, foram excluídos resumos e artigos completos que não possuíam afinidade com a temática discutida. Dos 183 títulos obtidos no processo de busca, o corpus de análise para revisão foi de 23 artigos.

No plano de análise utilizou-se como estratégia metodológica a categorização temática dos artigos com base na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2011).

Resultados e Discussão:

A categorização da Análise de Conteúdo (AC) é uma etapa que consiste na classificação dos elementos de um conjunto para, em seguida, serem reagrupados por analogia. Neste caso, foi realizado um reagrupamento por temáticas, no qual se levou em consideração a afinidade semântica entre os artigos (BARDIN, 2011).

Desta forma, emergiram três categorias, a partir das unidades temáticas encontradas em comum entre os artigos:

- Inserção das humanidades no currículo médico;
- Humanidades na medicina: um campo em construção;
- Experiências das humanidades na formação médica.

A primeira categoria é composta por 39,1% dos artigos selecionados e discute o processo de inserção das humanidades médicas no currículo das graduações de medicina. Dos nove artigos que compõem essa categoria quatro levam o nome da pesquisadora Isabel Rios (RIOS et al 2008; RIOS, 2010; RIOS; BATTISTELLA, 2013; AYRES et al, 2013). Foram realizados na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), e abordam um espaço institucional para discussão das humanidades médicas.. Este ambiente era o Centro de Desenvolvimento da Educação Médica (CEDEM).

Rios et al. (2008), em conjunto com o CEDEM, analisaram o conteúdo programático das disciplinas que compunham o currículo nuclear da graduação em medicina. No primeiro momento foram levantadas questões problemáticas como o desinteresse dos alunos, o caráter repetitivo das disciplinas, desarticulação entre as disciplinas e discrepância entre o que se discutia na sala e o que se observava na prática. Como resposta a essas questões se criou dois planos de ação – um institucional e um didático-pedagógico, o qual obteve maior destaque.

Amorim e Araújo (2013) estudaram o processo de inserção das humanidades médicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para as autoras, o modelo de distribuição das humanidades no currículo deve ocorrer de forma transversal, iniciando no ciclo pré-clínico e se estendendo por toda a graduação.

Outra questão sobre a formação médica foi levantada por Tapajós (2008) que, diferente do que até então foi discutido, reflete acerca das teorias que subsidiam a construção dos currículos e afirma que a pedagogia de formação dos profissionais de saúde está embasada no referencial clássico dos objetivos educacionais (modelo de Tyler) e que, para um bom profissional, com traços humanísticos desenvolvidos, deve-se pensar em como trabalhar as humanidades médicas dentro destes objetivos educacionais.

Tapajós (2002) e outros autores como Cezar, Gomes e Siqueira-Batista (2011) se dedicaram a estudar a inserção curricular das humanidades voltando o olhar para o papel das artes no currículo médico enquanto um importante elemento para o desenvolvimento de competências humanísticas.

É unânime, nos trabalhos analisados, a necessidade de incluir as disciplinas humanísticas no currículo, porquanto há o reconhecimento de que estas disciplinas têm importante papel na construção de uma formação médica pautada em princípios éticos que compreendam a subjetividade humana e estabeleçam com os seus pacientes uma relação

baseada na empatia, enquanto uma habilidade comunicacional imprescindível na prática clínica.

A segunda categoria representa 34,8% desta síntese qualitativa. Estabeleceram-se, enquanto uma categoria temática, por conta dos debates suscitados pelos autores sobre as contribuições das humanidades, ciências humanas e sociais na formação médica. Há um consenso, na literatura estudada, de que a formação humanística deve ser contemplada na graduação em medicina, tanto no ensino como na pesquisa e extensão (SOUSA; GALLIAN; MACIEL, 2012; RIOS, 2010; BLASCO et al., 2005; REGINATO et al., 2013).

Uma importante discussão é então levantada por Rios (2016). A autora aponta que as humanidades médicas são um campo teórico distinto das ciências humanas e sociais em saúde e que se construíram em tradições distintas. As ciências humanas e sociais em saúde se desenvolveram dentro da saúde coletiva e discutem as relações da medicina com a sociedade. Por outro lado, as humanidades médicas estariam voltadas para a educação médica e a intersubjetividade das relações médico-paciente.

Conforme as duas tradições levantadas por Rios (2016), Sousa, Gallian e Maciel (2012) se posicionam no campo das humanidades médicas e outros autores como Barros (2014), Nunes (2003) e Barros e Nunes (2009) na área das ciências sociais em saúde.

Barros e Nunes (2009) fazem uma recuperação histórica do campo das ciências sociais em saúde, em particular, do ensino da sociologia da saúde nas graduações de medicina. Para os autores, durante a construção das ciências sociais em saúde há uma clara cisão entre a sociologia da saúde e a sociologia na saúde, o que tem gerado uma série de conflitos entre a produção do conhecimento e as prioridades do que deve ser ensinado nas graduações, ocorrendo assim uma não conformidade dos conteúdos e das experiências do ensino (BARROS; NUNES, 2009).

Depreende-se que há múltiplos pontos de contatos entre as humanidades, ciências humanas e sociais e a medicina, permitindo então que diversos pesquisadores apontem as mais variadas contribuições. No entanto, os pesquisadores devem ser mais pragmáticos na proposição de aproximações seja da antropologia, história, sociologia da saúde e filosofia, no sentido de oferecer caminhos para que suas publicações sirvam de esteio para implementação de novos componentes e conteúdos curriculares.

Ainda sobre o desenvolvimento dos conhecimentos humanísticos na formação médica, seis artigos (26,1%), da produção científica apurada, compuseram a terceira categoria e discutem as vivências com as diferentes metodologias adotadas e as implicações para a formação dos profissionais médicos em diferentes contextos.

Gallian (2012) faz reflexões desde a implantação do projeto do Laboratório de Humanidades (LabHum) na UNIFESP até a perspectiva pessoal da contribuição do projeto para a formação dos estudantes, revelando a expressão de sentimentos e emoções, por parte dos alunos, como “autêntico processo de transformação” (GALLIAN, 2012).

O artigo de Lima et al. (2014) continua a reflexão de Gallian (2012), iniciando a discussão sobre o LabHum enquanto um espaço de comunicação de sensações e afetos, e como um movimento de desenvolvimento de uma humanidade afetiva. Os autores, então, apoiados teoricamente nas DCN e no HumanizaSUS.

Também na UNIFESP, outra abordagem foi adotada para sustentar discussões sobre as humanidades nos alunos, no formato de uma disciplina eletiva denominada “Narrativas em Saúde”. De Benedetto, Blasco e Gallian (2013) analisaram as experiências dos alunos nesta disciplina, a partir do modelo de Medicina Baseada em Narrativas (MBN), utilizando recursos literários similarmente ao LabHum (GALLIAN, 2012; LIMA et al, 2014)

Também no viés da discussão sobre as experiências com as humanidades, a partir das metodologias didáticas adotadas, Augusto et al. (2008) analisam o modelo *role play*, adotado por um grupo de pesquisa do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará. Utiliza encenações de situações da prática clínica, o grupo debate e reflete sobre o relacionamento médico-paciente.

É evidente o consenso entre os autores, no que diz respeito aos benefícios à prática clínica, trazidos pela aproximação dos alunos com as humanidades durante a graduação. Gallian (2012) e Lima et al. (2014) trazem como um ganho na formação o uso das humanidades para o desenvolvimento do senso crítico nos alunos, enquanto que a construção da noção emocional e da empatia é o principal benefício, demonstrado por todos os autores da apuração.



Conclusões:

Esta pesquisa permitiu apresentar alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos para que as humanidades se integrem ao currículo médico. Algumas universidades, a partir de uma perspectiva dialógica e interdisciplinar, vêm contribuindo para essa articulação entre as humanidades e a medicina. Nesse contexto, destaca-se que a temática das humanidades no currículo médico emerge como preocupação fundamental nas revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina. No entanto, ao tempo em que apontam os avanços para efetividade dessa articulação, também apresentam as dificuldades em se avançar para uma nova proposta, já que a racionalidade biomédica ainda é hegemônica no trabalho médico.

Compreende-se que a formação do profissional de medicina faz parte de um debate maior que inclui a mudança no modelo assistencial à saúde como também a formação de sujeitos comprometidos com um projeto de nação. Ademais, entende-se que a discussão sobre a formação deste profissional precisa passar pela incorporação de novos conteúdos e espaços de ensino-aprendizagem, no qual a inclusão das humanidades, no processo histórico da educação médica brasileira, tem sido tensionada como uma estratégia efetiva de mudança na prática.

Referências bibliográficas

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso; ARAUJO, Elkanah Marinho de. Formação ética e humana no curso de medicina da UFRN: uma análise crítica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 138-148, 2013.

AUGUSTO, Kathiane Lustosa et al. Educação e humanidades em saúde: a experiência do grupo de Humanidades do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 122-126, mar. 2008.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. Humanidades como disciplina da graduação em Medicina. **Rev. bras. educ. med.** Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 455-463, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Nelson Filice de. O ensino das ciências sociais em saúde: entre o aplicado e o teórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p.1053-1063, jun.-abr. 2014.

BARROS, Nelson Filice de; NUNES, Everardo Duarte. Sociologia, medicina e a construção da sociologia da saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 43, n. 1, p.169-175, 2009.

BLASCO, Pablo González et al. Cinema para o estudante de medicina: um recurso afetivo/efetivo na educação humanística. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, s/p, 2005.

CEZAR, Pedro Henrique N.; GOMES, Andréia Patrícia; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. O cinema e a educação bioética no curso de graduação em medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 93-101, 2011.

DE BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice. Entre dois continentes: literatura e narrativas humanizando médicos e pacientes. **O Mundo da Saúde**, v. 34, n. 3, p. 311-319, 2010.

DE BENEDETTO, Maria Auxiliadora C.; BLASCO, Pablo G.; GALLIAN, Dante Marcello C. Narrativas de estudantes de medicina e enfermagem: o que elas nos revelam? **Rev. Bras. Med.**, v. 70, Especial Oncologia 3, p. 11-17, out. 2013.

DE BENEDETTO, Maria Auxiliadora C. et al. Educando as emoções para uma atuação ética: construindo o profissionalismo médico. **Rev. Bras. Med.**, p. 15-24, 2014.

FEUERWERKER, Laura C. M. Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil. **Interface Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 2, n. 3, p. 51-71, ago., 1998.

GALLIAN, Dante Marcello C. Literatura e formação humanística em medicina: o experimento do laboratório de humanidades da EPM/UNIFESP. **Rev. Med.**, v. 91, n. 3, p. 174-177, 2012.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.



GARBI NOVAES, Maria Rita Carvalho et al. Inserção dos temas de humanidades e ética em currículo médico integrado em escola pública no Distrito Federal, Brasil. **Acta bioeth.**, Santiago, v. 15, n. 2, p. 202-211, nov. 2009.

GONZÁLES, Alberto Durán; ALMEIDA, Marcio José de. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p.551-570, 2010.

HADDAD, Ana Estela et al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 383-393, 2010.

LIMA, Carina Camilo et al. Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 48, p. 139-150, 2014.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão Integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008.

MOTA, André; SCHRAIBER, Lília Blima. Ciências humanas e medicina: as contribuições da história para a formação e a prática do médico. **Rev. Med.** São Paulo, v. 91, n. 3, p. 189-193, 2012.

NOGUEIRA, Maria Inês. As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. **Rev. Bras. Educ. Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 262-270, 2009.

NUNES, Everardo Duarte. A Sra. Tomasetti, Bloom e um projeto de ensino pioneiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 287-297, 2003.

_____. Cecília Donnangelo: pioneira na construção teórica de um pensamento social em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 3, p. 909-916, 2008.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

REGINATO, Valdir et al. Humanismo: pré-requisito ou aprendizado para ser médico? **Rev. Bras. Med.**, São Paulo, v. 70, n.esp, p.10-15, 2013.

RIOS, Izabel Cristina et al. A integração das disciplinas de humanidades médicas na Faculdade de Medicina da USP: um caminho para o ensino. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 112-121, 2008.

RIOS, Izabel Cristina. Humanidades e medicina: razão e sensibilidade na formação médica. **Ciênc. & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 1725-1732, 2010.

_____. Humanidades Médicas como campo de conhecimento em medicina. **Rev. Bras. Educ. Med**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p.21-29, 2016.

RIOS, Izabel Cristina; BATTISTELLA, Linamara Rizzo. Gestão da humanização das práticas de saúde: o caso do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Saúde Soc**, v. 22, n. 3, p. 853-865, jul.-set. 2013.

RIOS, Izabel Cristina; SIRINO, Caroline Braga. A humanização no ensino de graduação em medicina: o olhar dos estudantes. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 401-409, set. 2015.

SOUSA, Maria Sharmila A.; GALLIAN, Dante M. C.; MACIEL, Rui M. B. Humanidades médicas no Reino Unido: uma tendência mundial em educação médica hoje. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 91, n. 3, p.163-173, jul.-set, 2012.

TAPAJÓS, Ricardo. A introdução das artes nos currículos médicos. **Interface**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 27-36, 2002.

_____. Objetivos educacionais na pedagogia das humanidades médicas: taxonomias alternativas (campos de significado e competências). **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 32, n. 4, p.500-506, 2008.

CARACTERIZAÇÃO DO MICROFITOPLACTON NO COMPLEXO ESTUARINO LAGUNAR MUNDAÚ-MANGUABA

Shirley Moreira de Alcantara^{1*}, Henrique da Silva Santos², Rebeca Ingrid dos Santos Barboza³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

3. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

*shirleyalcantara123@gmail.com

Resumo:

Os fitoplânctons são organismos microscópicos fotossintetizantes. As microalgas estão incluídas nesse grupo de organismos, que são de extrema importância para a manutenção e equilíbrio dos ecossistemas que estão inseridos. Tendo em vista a importância de se conhecer a comunidade fitoplânctonica, o presente trabalho apresenta dados de uma coleta feita no Complexo Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba (CELMM), localizada no Pontal da Barra, Maceió – AL, para determinar a composição taxonômica do fitoplâncton presente nessa região. A coleta foi feita no verão. Todo o material foi analisado em lâminas, com o auxílio do microscópio para identificação das microalgas. Os dados mostraram um total de 1.519 indivíduos do microfitoplâncton, distribuídos em 5 Filos, 8 Classes, 20 Ordens, 27 Famílias e 39 gêneros. Os gêneros mais abundantes foram: *Bellerrochea* (645 indivíduos), seguido dos *Scenedesmus* (227 indivíduos), *Gonatozygon* (183 indivíduos) e *Spirogyra* (138 indivíduos).

Palavras-chave: Microalgas; Composição; Abundância.

Introdução:

As algas estão entre os primeiros organismos a ocupar o planeta e caracterizam-se por serem organismos fotossintetizantes, predominantemente de ambiente aquático (RAVEN et al. 2007). As quais podem ser divididas em macroalgas e microalgas.

As microalgas que compõem o fitoplâncton são elementos de um grupo muito heterogêneo de organismos, predominantemente aquáticos e, geralmente, microscópicos unicelulares, procariontes ou eucariontes, que podem formar colônias, com pouca ou nenhuma diferenciação celular além de serem dotados de pigmentos, responsáveis por coloração variada e por metabolismo fotoautotrófico (RAVEN et al. 2007), alguns grupos de microalgas são: Chlorela, Cyanophyta, Pyrrophyta, Bacilariophyta, dentre outras, as quais são fonte primária alimentar para outros organismos, mas também podem ser prejudiciais a vida aquática e humana quando se encontram em condições de desequilíbrio.

O Complexo Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba (CELMM), situado no estado de Alagoas, é de extrema importância econômica e social e ecológica, e em virtude de sua abundância de nutrientes e sais minerais, torna-se um habitat propício para o desenvolvimento de fitoplâncton. A distribuição dos organismos fitoplânctônicos nos estuários é influenciada por fatores bióticos e abióticos tais como a luz, temperatura, salinidade, pH e disponibilidade de nutrientes que interferem no seu crescimento e fisiologia (KINNE 1970, SANTELICES 1977). O que influencia diretamente na quantidade e a variabilidade de gêneros.

Sendo o fitoplâncton composto por organismos tradicionalmente denominados de algas, e estudados pela botânica, este trabalho teve como objetivo determinar a composição qualitativa e quantitativa do fitoplâncton no ponto de coleta (Praia do Pontal), bem como a identificação dos gêneros e seus respectivos filos.

Metodologia:

As amostras foram coletadas ao longo do CELMM, em cinco pontos, no dia 24 de fevereiro de 2018, durante a parte da manhã, à partir das 9:00 horas. As amostras foram obtidas por arrastos horizontais de rede ao longo da zona eufótica, determinada pelo nível de transparência da água com auxílio do Disco de Secchi (Disco que vem montado em uma corda e é baixado verticalmente na água, aos poucos, até desaparecer. Onde existem marcações na corda que determina essa profundidade).

A rede utilizada para o arrasto foi do tipo – Redes de plâncton cônico-cilíndrico com uma malhagem de 20 e 45µm. O material coletado foi conservado em formol a 4% contido em pequenos frascos de vidro de volume aproximado de 100 ml e posteriormente examinado no Laboratório de Ficologia (LF) do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) da

Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O material foi examinado sobre lâminas através do microscópio óptico binocular MEIJI, em objetiva de aumento (20 e 40x).

Os parâmetros abióticos (Temperatura da água e do ar; pH e salinidade) foram aferidos com equipamentos específicos. A Temperatura do ar e da água foi medida por termômetros em grau centígrado. Para o teste de pH foi utilizado o pHmetro de fita, no local específico do ponto de coleta. A salinidade da água foi medida com o refratômetro do tipo Ocean 0-100 Brix.

O sistema de identificação e classificação das algas adotado seguiu VAN DEN HOEK et al. (1995) para as classes Dinophyceae, Euglenophyceae e Chlorophyceae. Para Bacillariophyceae, foi utilizado Round et al. (1990), enquanto que para Cyanophyceae, Komárek e Anagnostidis (2000, 2005). Os critérios para refinamento da identificação e os nomes dos gêneros, foram checados junto ao banco de dados internacional ALGAEBASE (<http://www.algaebase.org/>).

A abundância relativa das espécies (A.R.) foi expressa em termos de porcentagem, calculados através da fórmula: $A = N \times 100/n$ onde, N = n° de espécies na amostra; n = n° total de espécies, segundo Lobo e Leighton (1986), sendo estabelecidos os seguintes critérios:

- Dominante = > 50%
- Abundante => 30% ≤ 50%
- Pouco abundante = > 10% ≤ 30%
- Rara = ≤ 10%

A frequência de ocorrência das espécies (F.O.) foi calculada, em porcentagem, de acordo com a metodologia de Mateucci e Colma (1982), levando-se em consideração o n° de amostras onde o organismo ocorreu, em relação ao número total das amostras coletadas, através da fórmula: $F = P \times 100/p$ onde, P = n° de amostras em que o táxon ocorreu; p = n° total de amostras coletadas, sendo estabelecidos os seguintes critérios:

- Muitofrequente = > 70%
- Frequente = > 40% ≤ 70%
- Poucofrequente = > 20% ≤ 40%
- Esporádica = ≤ 20%

Resultados e Discussões:

A coleta foi realizada no período de verão no Complexo Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba. O pH da água apresentou-se ácido na amostra coletada. Nesses ambientes a temperatura da água, transparência e salinidade podem oscilar de acordo com as marés (tabela 1). O estuário é um ambiente aquático onde um rio se junta ao mar, a união da água doce com a salgada torna os estuários um ambiente altamente produtivo e com grande diversidade ecológica.

A grande quantidade de indivíduos coletados de Bacillariophyta foi devido a sua natureza eurialina e à sua inclinação por ambientes eutróficos, características dos ambientes estuarinos. O segundo filo com maior quantidade de indivíduos, Chlorophyta, compõe o microfitoplâncton predominantemente de ambientes limnéticos e é encontrada em quase todos os ambientes (REVIERS, 2006).

As microalgas coletadas foram identificadas até o Gênero. Foi amostrado um total de 1.519 indivíduos do microfitoplâncton, distribuídos em cinco Filos, oito Classes, vinte Ordens, vinte e sete Famílias e trinta e nove Gêneros. As *Bellerochea* (645 indivíduos) foram as mais abundantes, seguido dos *Scenedesmus* (227 indivíduos), *Gonatozygon* (183 indivíduos) e *Spirogyra* (138 indivíduos).

Tabela 1: Análise descritiva dos fatores abióticos coletados na Praia do Pontal localizada no Pontal da Barra, Maceió – AL:

Praia do Pontal	pH	Temperatura da água (°C)	Temperatura do ar (°C)	Salinidade / Densidade	Transparência da água (M)
24/Fev/18	5	28	31	35 / 1025	1,70

Em relação à diversidade de gêneros coletados a maioria apresentou Abundância Relativa (A. R.) Rara. Apenas o gênero *Bellerochease* mostrou Dominante (D) e Abundante (A). O gênero *Scenedesmus* no Ponto 4 se mostrou Abundante (A) e no Ponto 5 se mostrou Pouco Abundante (P.A.). E os gêneros *Gonatozygon* sp. nos Pontos 1, 2, 4 e 5, e o *Spirogyranos* Pontos 2 e 3 se mostraram P.A. (tabela 2).

E sobre a Frequência de Ocorrência (F.O.) a maioria dos gêneros identificados se mostrou Esporádica (E). Apenas o gênero *Bellerochease* apresentou Frequente (F) (tabela 2).

Tabela 2: Valor Absoluto, Abundância Relativa e Frequência de Ocorrência:

Gêneros	Ponto 1			Ponto 2			Ponto 3			Ponto 4			Ponto 5			FO	CAT
	VA	AR	CAT														
<i>Bellerochea</i>	97	52,72	D	177	54,46	D	75	49,02	A	166	33,95	A	130	35,33	A	42,46	F
<i>Eunotia</i>	3	1,63	R	2	0,62	R	5	3,27	R	7	1,43	R	0	0,00	-	1,12	E
<i>Asterionellopsis</i>	2	1,09	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,13	E
<i>Climacosphenia</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Campylodiscus</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Entomoneis</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Melosira</i>	0	0,00	-	1	0,31	R	3	1,96	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0,26	E
<i>Pleurosigma</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,65	R	2	0,41	R	0	0,00	-	0,20	E
<i>Navicula</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	4	2,61	R	10	2,04	R	30	8,15	R	2,90	E
<i>Fragilaria</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,65	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Cymbella</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,65	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Coscinodiscus</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	11	2,25	R	0	0,00	-	0,72	E
<i>Cyclotella</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	0,82	R	0,20	E
<i>Nitzschia</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	16	4,35	R	1,05	E
<i>Spirogyra</i>	16	8,70	R	52	16,00	PA	22	14,38	PA	27	5,52	R	21	5,71	R	9,08	E
<i>Gonatozygon</i>	31	16,85	PA	52	16,00	PA	4	2,61	R	57	11,66	PA	39	10,60	PA	12,05	E
<i>Desmidium</i>	6	3,26	R	24	7,38	R	4	2,61	R	1	0,20	R	3	0,82	R	2,50	E
<i>Staurastrum</i>	2	1,09	R	0	0,00	-	0	0,00	-	4	0,82	R	0	0,00	-	0,39	E
<i>Hyalotheca</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	1	0,65	R	1	0,20	R	0	0,00	-	0,20	E
<i>Mougeotia</i>	0	0,00	-	1	0,31	R	1	0,65	R	2	0,41	R	0	0,00	-	0,26	E
<i>Sphaerosozma</i>	0	0,00	-	1	0,31	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Cosmarium</i>	0	0,00	-	2	0,62	R	5	3,27	R	8	1,64	R	6	1,63	R	1,38	E
<i>Spondyliosium</i>	0	0,00	-	4	1,23	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,26	E
<i>Closterium</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,65	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Cylindrocystis</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	0,61	R	0	0,00	-	0,20	E
<i>Xanthidium</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,27	R	0,07	E
<i>Sphaerosozma</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	0,82	R	0,20	E
<i>Scenedesmus</i>	3	1,63	R	3	0,92	R	8	5,23	R	153	31,29	A	60	16,30	PA	14,94	E
<i>Pediastrum</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,20	R	0	0,00	-	0,13	E
<i>Asterococcus</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	2	0,41	R	4	1,09	R	0,39	E
<i>Coelastrum</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	0,82	R	0,20	E
<i>Nostoc</i>	1	0,54	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,07	E
<i>Ocellularia</i>	2	1,09	R	4	1,23	R	4	2,61	R	7	1,43	R	16	4,35	R	2,17	E
<i>Aphanizomenon</i>	4	2,17	R	1	0,31	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,33	E
<i>Scytonema</i>	1	0,54	R	1	0,31	R	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	0,13	E
<i>Microcystis</i>	5	2,72	R	0	0,00	-	13	8,50	R	18	3,68	R	33	8,97	R	4,54	E
<i>Anabaena</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	0,61	R	0	0,00	-	0,20	E
<i>Euglena</i>	6	3,26	R	0	0,00	-	0	0,00	-	5	1,02	R	0	0,00	-	0,72	E
<i>Peridinium</i>	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	1	0,20	R	0	0,00	-	0,07	E
Total	184	100	-	325	100	-	153	100	-	489	100	-	368	100	-	100	-

Conclusão:

No Complexo Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba foram encontrados 39 gêneros distribuídos nos cinco grupos de microalgas, Chlorophyta, Bacillariophyta, Cyanophyta, Euglenophyta e Pyrrophyta. A maioria dos gêneros teve frequência esporádica. Apenas *Bellerocheate* teve predominância em todas as lâminas.



O Grupo com a maior diversidade encontrada foi Chlorophyta, onde foram encontrados 17 gêneros, sendo o mais abundante, *Scenedesmus* seguido de *Gonatozygon* e *Spirogyra* respectivamente.

Foram encontrados 14 gêneros de diatomáceas, sendo o mais abundante quantitativamente e dominante em toda análise, o gênero *Bellerochea*. O filo Pyrrophyta obteve a menor diversidade, onde apenas um gênero *Peridinium* foi encontrado.

Referências bibliográficas

KINNE, O. 1970. **Marine Ecology**: wiley – Intercience, London, v. 1, pp.321-514.

MAGALHÃES, E. M. M. et al. 2004 **Fitoplâncton e variantes ambientais nos canais do sistema estuarino lagunar Mundaú/Manguaba**, Alagoas, Brasil.

MELO-MAGALHÃES, E. M.; KOENING, M. L.; SANT'ANNA, C. L. **Fitoplâncton e variáveis ambientais nos canais do sistema estuarino lagunar Mandaú/Manguaba**, Alagoas, Brasil. 2004.

MONTEIRO, M. D. R.; MELO, N. F. A. C.; ALVES, M. A. M. S.; PAIVA, R. S. **Composição e distribuição do microfitoplâncton do rio Guamá no trecho entre Belém e São Miguel do Guamá**, Pará, Brasil. Bol. Mus. Para. Emilio Goeldi Cienc. Nat. v.4 n.3 Belém dez. 2009.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 906, 2007.

SANTELICES, B. 1977. **Ecologia de algas marinhas bentônicas** - efectos de fatores ambientais, Documento de ladirección general de investigaciones, Universidad de Chile, Santiago, 487 p. Taxonomia dos gêneros feita pelo oAlgaeBase. Disponível em: <<http://www.algaebase.org/>>. Acesso em 20 de março de 2018.



CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES DE ZOOTECNIA DA UFAL/*Campus* ARAPIRACA

Dorgival M. de L. Júnior^{1*}, Marianna S. B. Vieira², Waldonys M. Pinheiro³

1. Orientador e professor – UFAL/campus Arapiraca
 2. Estudante de graduação – UFAL/campus Arapiraca
 3. Estudante de graduação – UFAL/campus Arapiraca
- *juniorzootec@yahoo.com.br

Resumo:

Objetivou-se caracterizar o perfil acadêmico dos discentes do curso de Zootecnia da UFAL/*Campus* Arapiraca. Foi aplicado um questionário estruturado com discentes do curso de Zootecnia do *Campus* Arapiraca/UFAL. Após a coleta, os dados foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva. Os estudantes do curso de Zootecnia do *Campus* Arapiraca tem percepção majoritariamente boa do seu desempenho acadêmico e do desempenho dos professores, mas classificam como ruim a infraestrutura da Instituição, mais de 50% dos estudantes pensou ou ainda pensa em abandonar a graduação, não cursam outra graduação porém 40% pretendem cursar, 50% dos ingressos pretendem fazer transferência, os mesmos não buscam conhecimento pelo área o que seria de importante impacto para construir a identidade do discente. Após a conclusão do curso, a maioria dos discentes pretendem fazer pós-graduação ou trabalhar na área no serviço público. A carreira pública e a pós-graduação são as pretensões de carreira da maioria dos estudantes de Zootecnia do *Campus* Arapiraca.

Palavras-chave: Carreira; Graduação; Infraestrutura.

Introdução:

O curso de Zootecnia tem por objetivo formar profissional de nível superior, com conhecimentos sólidos teóricos e práticos, nas áreas de criação, manejo, nutrição, reprodução, alimentação e melhoramento de animais tanto domésticos como silvestres, além de agronegócio e economia e administração rural. O zootecnista é capacitado para atuar junto ao meio de produção, pesquisa, ensino, e extensão zootécnica e pode atuar tanto em âmbito privado como público.

No Brasil o curso superior em Zootecnia é relativamente recente onde completou cinquenta e dois anos em 2018, porém o seu crescimento é notório e a procura pelo curso tem evoluindo, apesar da resistência e falta de conhecimento sobre o que realmente é a Zootecnia, o profissional formado vem mostrando-se sólido no cenário agropecuário, sendo este de fundamental importância para o setor.

Os discentes que buscam esse título necessitam de uma busca constante de aperfeiçoamento, estar sempre atualizando-se sobre os recursos da área e ter incentivos que os motivem a permanecer e concluir a graduação, com isso é importante identificar ou caracterizar o perfil dos estudantes no momento do ingresso no curso de graduação, pois assim possibilitará o aprimoramento dos projetos pedagógicos a fim de melhorar o transcurso da vivência na graduação e torna-los mais adequados ao processo de aprendizagem (DONATI et al., 2010). Com isso, objetivou-se caracterizar alguns aspectos ligados as perspectiva acadêmica dos discentes do curso de zootecnia da UFAL/*Campus* Arapiraca.

Metodologia:

Realizou-se a aplicação de um questionário estruturado com discentes do 2º a 8º períodos do curso de Zootecnia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/*Campus* Arapiraca. Foram entrevistados 43 discentes. O questionário continha questões socioeconômicas e acadêmicas e foi aplicado no dia 16/03/2016 das 09:40 às 11:00 horas, com todos os estudantes presentes na sala de aula na data e horário.

Após a coleta, os dados foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva, com construção de elementos gráficos e tabelas, com auxílio do MS Excel®.

Resultados e Discussão:

A maioria dos discentes classificaram a postura dos professores e o domínio do conteúdo pelos mesmos como “muito boa” e “boa”, já quanto a infraestrutura das salas de aula, laboratórios e laboratórios práticos é classificada como “regular” e “ruim” (Tabela 1). Lopes et



al. (2011) relatam que os discentes de Zootecnia classificaram a infraestrutura da Unesp como “muito boa” e “boa”, o que difere do que foi observado no nosso estudo.

Tabela 1: Visão dos discentes quanto aos professores e a infraestrutura da UFAL/Campus Arapiraca:

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim
Postura dos professores	39,2	25,7	14,9	20,3
Domínio do conteúdo dos professores	40,3	44,4	15,3	0,0
Infraestrutura das salas de aula	54,1	27,0	18,9	0,0
Infraestrutura dos laboratórios	0,0	9,6	28,8	61,6
Infraestrutura dos laboratórios práticos	0,0	8,1	44,6	47,3

Quando perguntados se cursavam outro curso superior, os discentes disseram que “não”, mas desses, 40% pretendem cursar. Em relação à transferência, 50% dos ingressos pretendem fazer transferência. 55% pensou ou ainda pensa em abandonar a graduação, quanto ao motivo para o abandono a maioria (41,67%) citou “falta de mercado de trabalho”, seguido pela “falta de reconhecimento do curso” (33,33%) e ainda “afinidade com as áreas de atuação” (25,00%).

O conhecimento da área e do seu impacto na sociedade é importante para criação da identidade do graduando com o curso. Quando perguntados se buscam contato com alguma área da zootecnia mais de 55% dos ingressos disseram que não, apesar de cerca de 30% pretenderem. Dos que buscam contato com a área da zootecnia 90% acompanham o meio rural via mídia (programas de TV, sites, rádios etc.).

Perguntados qual a pretensão após a conclusão do curso, 90% dos discentes de zootecnia pretende fazer pós-graduação ou trabalhar na área no serviço público e realizar-se profissionalmente e financeiramente.

Conclusões:

Os discentes tem uma visão muito boa e boa dos docentes e regular e ruim da infraestrutura acadêmica do Campus. Não cursam outro curso superior porém tem interesse em cursar, além de pretenderem fazer transferência ou abandonar o curso alegando falta de mercado de trabalho, reconhecimento e afinidade com a área, 55% não buscam contato com a área. Carreira pública e a pós-graduação são as pretensões da maioria dos estudantes de Zootecnia do Campus Arapiraca.

Referências bibliográficas

DONATI, L.; ALVES, M. J.; CAMELO, S. H. H. O perfil do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem de uma faculdade privada. **Revista de Enfermagem**, v.18, n.3, p.446-50, 2010.

LOPES, K.S.M.; AKECHI, B.V.; DORNFELD, C.B. Análise do perfil dos alunos ingressantes do curso de Zootecnia na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira/UNESP; análise das palestras de acolhida ao ingressante. In: Encontro de Ciências da Vida, IV, Ilha Solteira, 2011. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, SP. 2011.



CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ATIVIDADE AVÍCOLA DE BASE FAMILIAR NOS MUNICÍPIOS DE CHÃ-PRETA (AL), SANTANA DO MUNDAÚ (AL) E CORRENTES (PE)

Neusvaldo de Medeiros Caldas Júnior^{1*}, Hugo Diogo Tavares de Barros², Sílvio Gomes de Sá³

1. Estudante de Medicina Veterinária – UFAL/campus Arapiraca/U.E. Viçosa

2. Estudante de Medicina Veterinária – UFAL/campus Arapiraca/U.E. Viçosa

3. Orientador e professor da Universidade Federal de Alagoas

*nmcjr.28@gmail.com

Resumo:

Informações sobre a atividade avícola familiar são escassas no Estado de Alagoas, Brasil. O estudo objetivou caracterizar a produção avícola de base familiar em propriedades rurais de Alagoas e Pernambuco, observando o manejo geral e sanitário. Foram utilizados questionários para o levantamento de informações e coletadas amostras de fezes para análise. A atividade avícola familiar nas localidades estudadas apresentou características comuns às demais propriedades ao redor do mundo de países em desenvolvimento. Os resultados laboratoriais demonstraram ocorrência de parasitas e foi possível concluir que as comunidades visitadas necessitam de assistência técnica e intervenções educativas para a melhoria da sanidade e do desempenho da atividade. Com isso, espera-se a melhoria da qualidade de vida das famílias envolvidas e do acesso a informação.

Palavras-chave: Avicultura campesina; Sanidade; Perfil produtivo.

Introdução:

A agricultura familiar no Brasil produz a maior parte dos alimentos que abastecem a mesa dos brasileiros, segundo dados do censo agropecuário de 2016 (IBGE), aproximadamente 84% dos alimentos consumidos no Brasil advêm da agricultura familiar. Segundo este levantamento, 50% destes estabelecimentos está na região nordeste. Frequentemente, é do conhecimento de todos a carência de ações de assistência técnica e extensão rural voltadas ao atendimento das demandas produtivas da agricultura familiar (CASTRO, 2015) Em relação às informações básicas sobre as características da produção avícola familiar, sabe-se que assemelham-se as demais características de outras regiões em desenvolvimento de outros países (FAO, 2014), no entanto, os registros pontuais sobre a realidade da produção e do manejo geral, nas propriedades da zona rural dos estados do Nordeste são escassos. Desse modo, o presente estudo objetivou registrar algumas características de produção e manejo, especialmente o sanitário, enfocando a prevalência de endoparasitoses nas aves em dois municípios da zona da mata alagoana e em outro localizado na zona de transição entre esta e o agreste pernambucano.

Metodologia:

Foi realizado um estudo do tipo exploratório descritivo a partir de amostragem não probabilística, por conveniência, coletada durante visitas no mês de setembro de 2017, nos municípios de Chã Preta (AL), Santana do Mundaú (AL) e Correntes (PE). Foi aplicado questionário semiestruturado com respostas sim/não ou numéricas, predominando questões fechadas. Os questionários foram aplicados em 60 propriedades distintas, sendo 20 em cada município.

Para a coleta de material fecal das aves, foram utilizados EPI's e o material foi acondicionado em recipiente próprio, contendo solução de formol a 10% para conservação das amostras. O processamento ocorreu no laboratório de doenças Parasitárias da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Unidade Acadêmica de Viçosa, utilizando a técnica de Willis (flutuação simples). Após o processamento, os dados foram tabulados através do software Microsoft® Excel, descrevendo-se em seguida as frequências absoluta, relativa ou média, quando necessário. Os sujeitos da pesquisa foram esclarecidos dos objetivos da mesma, sendo a eles garantindo a autonomia de continuar ou interromper sua participação provisória ou definitiva no decorrer do questionário.

Resultados e Discussão:

De acordo com os entrevistados foi possível perceber que o número de respondentes masculinos é superior ao feminino (Tabela 1), sugerindo a maior participação do gênero

masculino nesta atividade. Tal constatação foge do comumente verificado em países e regiões em desenvolvimento onde a criação de aves é quase sempre uma atividade feminina (FAO, 2014). Observou-se que cinquenta (83%) dos entrevistados responderam positivamente para o consumo de aves e ovos de sua produção. Apenas dez (17%) dos entrevistados comercializavam o excedente. Com relação aos aspectos gerais de produção, foi possível verificar que entre as propriedades visitadas, vinte e uma (35%) possuíam até 10 aves, entre galos e galinhas (*Gallus gallus domesticus*), dezessete (28%) até vinte aves, dez (17%) até trinta aves e doze (20%) possuíam acima de 30 aves. Com relação à quantidade de perus (*Meleagris gallopavo*) nas propriedades, dez (17%) possuíam no máximo dez aves e apenas uma (2%) até vinte.

Tabela 1: Respondentes autointitulados responsáveis pela criação de aves:

Cidade	Homem		Mulher	
	n	%	n	%
Correntes (PE)	13/20	65%	07/20	35%
Chã Preta (AL)	10/20	50%	10/20	50%
Santana do Mundaú (AL)	14/20	70%	06/20	30%

Sendo, portanto, a frequência desta espécie inferior à de galos e galinhas. No tocante as características reprodutivas empregadas nas áreas visitadas verificou-se que a incubação de ovos de galinhas e peruas, em vinte (33,33%) propriedades se deu através do uso de incubação artificial, os demais, permitiam a incubação natural (chôco). No tocante aos ovos de galinhas eclodidos a partir de uma média de quinze ovos postos para incubar naturalmente, onze respondentes (18%) afirmaram eclodir/nascer vivo até cinco pintainhos. Esta informação revela uma taxa de eclodibilidade equivalente a um terço (33,33%) dos ovos postos a incubar. Trinta e nove respondentes (65%) afirmaram eclodir até dez ovos. Estes dois perfis de eclodibilidade estão em consonância com os percentuais de eclodibilidade esperados para unidades produtoras de aves que não dispõem de nenhum tipo de tecnologia. Dez respondentes (17%) até 15 aves eclodidos, ou seja, uma eclodibilidade de 100% neste último grupo de respondentes. Quanto a este percentual de eclodibilidade, resta informar que a taxa de eclodibilidade em empresas de ponta e tecnificadas, considerando os diversos fatores que influenciam a eclosão, giram em torno de 85-92% de eclodibilidade. Quanto aos dados de eclodibilidade dos ovos de peruas, dois (3%) responderam que eclodiam até cinco ovos e cinco respondentes (8%) afirmaram que eclodiam até dez ovos. Os demais grupos de respondentes, trinta e nove dos sessenta (39/60; 65%) e os dez restantes (10/60;16,7%), apresentariam taxas de eclodibilidade em torno de sessenta e seis (66%) e cem por cento (100%). Nesse sentido, verifica-se, na prática, que a presença de perus nas propriedades é sempre diminuta, quando comparada a de galinhas e todos os respondentes (100%) informaram que não conseguem criar, até a vida adulta, mais que cinco aves. Considerando-se os percentuais de pintos nascidos que chegam à idade adulta, as médias de desempenho produtivo decrescem ainda mais. Considerando as médias dos respondentes menos produtivos cerca de vinte e três (48,34%) deles afirmaram conseguir apenas cinco aves adultas, a partir dos quinze ovos incubados, vinte e seis (43,33%) até dez aves adultas e onze (8,33%) até 15. Um dado importante, revelado na pesquisa é que a compra de pintinhos no comércio local para renovação do plantel revelou percentual bastante baixo, aproximadamente dezessete por cento (16,66%) responderam que compravam e aproximadamente oitenta e três por cento (83,34%) respondeu que não. Nesse sentido, torna-se necessário o estímulo a prática da aquisição dessas aves, pois as mesmas são objeto de melhoramento genético nas empresas tecnificadas e em muitas situações, os pintainhos já são comercializados após receberem vacinas contra algumas doenças.

O levantamento da sanidade, voltado à pesquisa de parasitas gastrintestinais, revelou resultados positivos em 30%, 70% e 65% das propriedades de Correntes, Chã Preta e Santana do Mundaú, respectivamente. Os parasitas mais frequentes foram *Ascaridia*, *Capillaria*, *Eimeria*, *Heterakis*, além de *Strongyloides avium* (Tabela 2). De todas as amostras, quinze (25%) *Eimeria*, sete (11%) continham *Ascaridia*, cinco (8%) *Heterakis*, duas (2,5%) *Capillaria* e um (1,6%) *Strongyloides avium*.

Tabela 2: Frequências relativas dos parasitos encontrados

Parasitas	Correntes (pe)	Chã Preta (al)	Santa do Mundaú
<i>Ascaridia</i>	2,5%	18,33%	11,7%
<i>Capillaria</i>	7,5%	5%	2,5%
<i>Eimeria</i>	10%	33,33%	31,7%
<i>Heterakis</i>	5%	13,33%	4,2%
<i>Strongyloides avium</i>	0%	0%	5%
NEGATIVOS	75%	30%	45%

Segundo Gomes et al (2009), as parasitoses intestinais destacam-se como frequentes problemas nos sistemas de criação extensiva. Nesse estudo, verificou-se uma prevalência de 24% de coccídeos do gênero *Eimeria* nas amostras analisadas. As eimerioses gastrintestinais das aves causam enormes prejuízos em decorrência de enterites, diarreias, hemorragias e ainda agir sinergicamente com outras doenças. Os dados obtidos neste estudo corroboram com Gomes et al (2009) ao revelar uma ocorrência comum de eimerias em aves de quintal. Deve-se considerar a histomoníase (“cabeça negra”), causada por *Histomonas meleagridis*, importante fator limitante a criação das aves, especialmente perus de até doze semanas de idade que podem desenvolver enterohepatites fatais. *Histomonas meleagridis*, mantém estreita relação com *Heterakis*. O helminto se infecta com *H. meleagris* nos intestinos das aves e liberam, junto com os seus ovos, trofozoítos de *Histomonas*, perpetuando a infecção nas aves do ambiente. Nesse tipo de criação, em geral, não há manejo nem instalações avícolas adequadas. Quarenta e oito (80%) dos entrevistados informaram que as aves são criadas soltas na propriedade durante todo o ano, dezenove (32%) utilizam inseticidas para controle dos ectoparasitos e apenas onze (18%) vacinavam contra doenças (Bouba, Coriza infecciosa e New Castle). Praticamente todos os entrevistados (57/95%) oferecem ração (milho, xerém, sobras) diretamente no solo. A água para dessedentação é oriunda de poças com águas servidas (37/62%) ou barreiros (40/67%). Praticamente todos os entrevistados apontaram a falta de assistência técnica institucional e todos foram unânimes em expressar suas demandas sobre este tipo de assessoria.

Conclusões:

A partir dos resultados e análises feitas no presente estudo, concluiu-se que a avicultura familiar nas áreas visitadas demanda intervenções de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER, que provavelmente, contribuirá para o desenvolvimento da atividade e influenciará na qualidade de vida das famílias envolvidas.

Agradecimentos:

Agradecemos aos pequenos produtores das cidades de Santana do Mundaú (AL), Chã Preta (AL) e Correntes (PE) pela colaboração.

Referências bibliográficas

CASTRO, CÉSAR NUNES. **Desafios da agricultura familiar:** o caso da assistência técnica e extensão rural. Boletim regional, urbano e ambiental, 12, jul.-dez. 2015.

COOB. **Guia de manejo da incubação.** 2008.

FAO - **Food and Agriculture Organization of the United Nations.** 2014. Family poultry development – Issues, opportunities and constraints. Animal Production and Health Working Paper. No. 12. Rome.

GOMES, F.F.; MACHADO, H.H.S.; LEMOS, L.S.; ALMEIDA, L.G.; DAHER, R.F. Principais parasitos intestinais diagnosticados em galinhas domésticas criadas em regime extensivo na municipalidade de campos dos goytacazes, RJ. **Ciência Animal Brasileira**, v. 10, n. 3, p. 818-822, jul./set. 2009.



IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/agricultura-e-pecuaria/9827-censo-agropecuario.html?&t=resultados>>. Acessado no dia 05 de novembro de 2017, às 20h48min.

**CIRCUITO DE REVISÃO “ANATOMIA DESCOMPLICA” – RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Mikaelly S. Miranda^{1*}, Júlio M. S. Lisboa², Elionai D. Soares³

1. Estudantes de Fisioterapia – Centro Universitário CESMAC

2. Estudantes de Fisioterapia – Centro Universitário CESMAC

3. Orientador e professor do Centro Universitário CESMAC

*mikamiranda2909@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência da inclusão da metodologia ativa, denominada “Anatomia Descomplica”, como método de revisão para utilização de seu conteúdo nas avaliações formativas e posteriormente na vida profissional. O público alvo dos circuitos foram os alunos dos primeiros períodos dos cursos da área da saúde, que possuem a disciplina de Anatomia Humana na matriz curricular. Os alunos que se fizeram presentes foram contemplados com três módulos que abordaram os assuntos ministrados em sala de aula (sistemas esquelético, articular, muscular, circulatório, respiratório, digestório, urogenital e nervoso). Ao final dos módulos, foi possível observar excelente adesão, dos discentes, ao método com relatos de bom aproveitamento dos conteúdos abordados.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Ensino superior; Anatomia Humana.

Introdução:

A Anatomia Humana é uma das disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos da área da saúde. No entanto, pela importância atribuída à disciplina, é comum reações de ansiedades e inseguranças no processo de ensino, por parte do egresso.

Segundo Braz (2009), alguns desses alunos sentem-se ansiosos e entusiasmados para a primeira aula de Anatomia, muito embora, outros sentem medo frente ao cadáver humano ou ainda não demonstram nenhum sentimento por considerar que será uma disciplina com contribuição para sua formação como profissional.

Nesse entendimento, independente de quais sejam as expectativas que o estudante traz consigo, é fato que essas emoções estão diretamente relacionadas como o mesmo se comporta diante da disciplina, podendo ser bem aproveitadas ou ainda proporcionar grandes dificuldades no processo de aprendizagem.

Cândido et al (2017), relata que em 1996 foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista que os métodos de formação curriculares necessitavam de inovação. Assim, surgia a necessidade de modificação de métodos de ensino, focando em metodologias inovadoras.

Dessa forma, é viável inserir metodologias inovadoras para acelerar o processo de aprendizagem, propiciando alternativas para integrar e dinamizar as aulas de Anatomia Humana, de acordo com Fornaziero et al (2010) citado por Silva e Brito (2013). Frente a isso, o modelo tradicional das instituições de ensino, está sendo cada vez mais desconstruído, pela necessidade da inclusão ativa do discente, por meio do levantamento de questões acerca do assunto, dando ao mesmo a autonomia de pensar, discutir e concluir, facilitando e acelerando o aprendizado.

Sendo assim, as metodologias de ensino devem propor desafios a serem superados pelos estudantes, que os possibilitam ocupar um lugar na construção do conhecimento, participando da análise do processo assistencial, e colocando o professor como facilitador desse processo, como acordam Melo e Sant’Ana (2012). Por outro lado, Mitre et al (2008), corroboram que o estudante precisa assumir um papel mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdo, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de uma metodologia ativa, denominada “Anatomia Descomplica”. O público alvo foram os alunos dos primeiros períodos dos cursos da área da saúde, de um centro universitário da cidade de Maceió/AL.

Metodologia

O presente trabalho consiste em um relato de experiência vivenciado por monitores da disciplina de Anatomia Humana – curso de Fisioterapia- com execução no período de abril de 2017 a dezembro do mesmo ano.

O evento de revisão, “Anatomia Descomplica”, foi aberto aos discentes dos primeiros períodos dos cursos da área da saúde. As inscrições para o evento foram realizadas de forma online, utilizando a plataforma Google® e organizadas, posteriormente, em arquivo Excell®, para disponibilização dos certificados de participação. Para a inscrição, não houve cobrança de taxa, sendo os inscritos motivados a participar com doação de um quilo de alimento para uma instituição sem fins lucrativos.

Como sistematização do processo, o circuito foi dividido em três módulos (28 de agosto, 09 de outubro e 04 de dezembro), sendo realizados nas vésperas das avaliações formativas. O intuito do evento foi promover a revisão dos conteúdos ministrados, assim como o redirecionamento dos alunos em seus estudos, com foco nos pontos importantes dentro de cada formação. Nos módulos foram abordados os seguintes assuntos: sistemas esquelético, articular e muscular (módulo I); sistemas circulatório, respiratório, digestório e urogenital (módulo II) e sistema nervoso (módulo III).

Vale destacar que, no primeiro momento dos módulos, foram abordados temas, como a importância dos equipamentos de segurança (EPI's), a importância do estudo bem direcionado da Anatomia Humana, dicas de referências bibliográficas e plataformas online para agregar ao estudo individual. Na abertura do primeiro módulo, foi realizada uma rápida palestra, com professor convidado, que explanou sobre a origem e evolução da anatomia, afim de despertar nos ouvintes o interesse na matéria e guiar tal interesse, diante dos amplos meios de informações, para o melhor aproveitamento possível.

No momento seguinte, foi iniciado o ciclo de palestras, pelos próprios monitores, sobre os assuntos de cada módulo, de forma clara e sucinta, abrindo oportunidades para perguntas e reflexões. Dentro das apresentações foram utilizados registros fotográficos e filmagens com as peças de estudo laboratoriais, disponibilizadas e autorizadas pelo setor administrativo dos laboratórios, sendo o conteúdo destes as principais estruturas de cada sistema que são relevantes e trazidas para a prática.

Na sequência de evolução dos trabalhos, foram aplicadas algumas dinâmicas, dentro da teoria exposta e a memória prática dos estudantes. Para isso foram formados grupos, integrando os cursos, para serem desafiados a responder perguntas de alguns cartões que continham fotos das peças do laboratório. Assim, eram pontuada as respondidas corretamente, afim de fazê-los discutir e resgatar o que foi aprendido, fazendo assim uma integração teórico-prático fora do âmbito tradicional.

Cabe ressaltar que, na inscrição do circuito seguinte, foi realizada uma pesquisa de opinião sobre a aceitação do evento anterior, sendo o resultado considerado satisfatório.

Resultados e Discussão:

Ao final dos três módulos do circuito, foi possível alcançar 338 (trezentos e trinta e oito) acadêmicos de todos os cursos da área da saúde, obtendo um aumento progressivo do número de participantes ao longo de suas aplicações, refletindo, também, no engajamento na ação solidária.

Com a realização da pesquisa de opinião, por plataforma online, como meio de feedback, foi possível observar boa adesão a metodologia ativa utilizada, repercutindo no maior engajamento dos alunos nas aulas teóricas, com questionamentos e maior interesse pela prática laboratorial, estimulados a explorar com maior profundidade as peças que estão disponíveis para que possa utilizar no circuito seguinte. Para a construção do saber, como ferramenta a ser utilizada na metodologia ativa, há uma maior frequência dos estudos e maior presença em sala de aula, aumentando o compromisso em ficar atento aos conteúdos ministrados, para um aprendizado por meio da fixação, como relata Silva e Brito (2013).

Ressalta-se que nas avaliações formativas, ficou clara a fixação dos conteúdos ministrados e complementados pelo circuito, resultando na melhora da média quantitativa dos acadêmicos. Além disso, os acadêmicos puderam refletir sobre como envolvimento ativo, refletido no olhar crítico e na discussão concisa, pode acrescentar na formação e ainda no meio profissional, deixando claro para os mesmos, que o mercado de trabalho exige um olhar diferenciado do indivíduo que quer se destacar. E como destaca Cândido et al (2017), a competência ética dos futuros profissionais graduandos em IES de saúde é entendida e esperada através da formação de sua autonomia (da maneira como os mesmos percebem as situações), reflexão crítica e ações coesas em relação às condutas humanas nos cuidados de forma geral para com o próximo.

Nesse entendimento, trazê-los para um papel importante de guias do próprio futuro dentro da anatomia humana reflete, conseqüentemente, no futuro profissional, como indivíduo



que se destaca pela sua formação diferenciada. E segundo relata Melo e Sant'Ana (2012), corroborando com tal resultado, o objetivo geral de formar profissionais de forma ativa, é que sejam capazes de prestar uma atenção integral e humanizada aos pacientes, de saber trabalhar em equipe e habilidade para tomada de decisão com uma visão clínica e social.

Conclusão:

A adesão e os relatos obtidos pelos participantes revelam a importância dos circuitos, como preceptor e da inclusão do aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Com a experiência obtida, foi possível concluir que o ensino da anatomia humana na educação superior, incluindo a metodologia ativa, está ganhando cada vez mais espaço pela capacidade de acelerar o processo de aprendizagem dos que são contemplados.

Destaca-se a importância da inclusão do aluno, não apenas como ouvinte, mas como indivíduo ativo e crítico, capaz de participar na construção do seu próprio saber, trazendo, agora, a imagem do professor como facilitador desse processo.

Por fim, sugere-se novos trabalhos, de metodologia ativa, na prática docente do ensino da anatomia humana.

Referências bibliográficas

BRAZ, Paula Regina Pereira. **Método didático aplicado ao ensino da anatomia humana**. 2009.

CÂNDIDO, Adriano Lima et al. Metodologia ativa além dos limites físicos de uma instituição de ensino superior. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2017. p. 436.

FORNAZIERO, Célia Cristina et al. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Rev Bras Educ Med**, v. 34, n. 2, p. 290-7, 2010.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa. **Com. Ciências Saúde**, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

SILVA, Dayana Maria Serafim; BRITO, Vitor Caiaffo. Metodologias de ensino para anatomia humana: diminuindo as dificuldades e ampliando o processo de aprendizagem. **XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-JEPEX**, 2013.



COMO AS QUESTÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES VÊM SENDO (DES)CONSIDERADAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE SITUADA A PARTIR DE CONVERSAS NO COTIDIANO DE UM HOSPITAL-ESCOLA

Telma Low^{1*}, Sthéfanny Gonzaga², Josemir da Silva³, Julia Solano⁴, Stephanie Cavalcante⁵

1. Professora do Instituto de Psicologia - UFAL

2. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL

3. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL

4. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL

5. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL

*telma.low@ip.ufal.br

Resumo:

Este trabalho visa apresentar os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa que vem sendo desenvolvida em um hospital-escola de Alagoas acerca dos sentidos produzidos por docentes e discentes vinculados/as a cursos de graduação de saúde sobre gênero e violência contra as mulheres (VCM). Nosso referencial teórico-metodológico se fundamenta na perspectiva feminista de gênero na interface com as Práticas Discursivas e Produção de Sentidos. Realizamos: a) conversas no cotidiano de um setor de internação, no ambulatório e na universidade; c) entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, com a autorização das/os participantes. As conversas no cotidiano foram registradas em diários de campo, que se constituem como a fonte principal de análise dos dados produzidos. Os resultados apontam para uma ausência das discussões de gênero e de VCM nos currículos dos cursos de saúde e uma fragmentação do conceito de saúde, que ainda parece ser pensado desde a perspectiva biomédica.

Autorização legal: Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 68481917.6.0000.5013.

Palavras-chave: Formação em saúde; Diversidade; Contexto universitário.

Apoio financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

Introdução:

Teóricas e teóricos que estudam gênero e Violência Contra as Mulheres (VCM) apontam para uma invisibilidade e desarticulação desses temas no cotidiano dos serviços de saúde brasileiros (MINAYO, 1999; SCHREIBER, 2001; PEDROSA; SPINK 2011) com destaque, por exemplo, para o baixo número de notificação compulsória dos casos suspeitos de VCM. De acordo com o Atlas da Violência (2018), dos 5.570 municípios brasileiros, somente 3.668 municípios fizeram ao menos 01 notificação compulsória, no período de 2011-2016.

Para algumas e alguns teóricas/os isso acontece porque a VCM ainda não é considerada uma questão de saúde pública entre profissionais da saúde (KIND et al, 2013). O que dificulta sua identificação, notificação e o acolhimento às mulheres em situação de violência, fragilizando também a rede de enfrentamento.

Entendemos VCM como “Qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público ou privado.” (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Enquanto que “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 21).

Mas, será que esses temas têm sido estudados nas graduações dos cursos de saúde? Como mudar a realidade dos cenários de prática, com profissionais comprometidos/as e capacitados/as quando na graduação dos cursos de saúde gênero e VCM ainda parecem pouco discutidos? A inclusão de disciplinas sobre gênero e VCM nos currículos dos cursos de saúde garantiria uma mudança na assistência? Como considerar essas temáticas transversais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de saúde?

Enfim, essas são algumas questões que norteiam a pesquisa qualitativa que estamos desenvolvendo, junto a docentes, discentes, profissionais da saúde, gestoras/es e mulheres usuárias de um hospital-escola de Alagoas. Fundamentamo-nos nos referenciais teórico-

metodológico da perspectiva feminista de gênero na interface com as Práticas Discursivas e Produção de Sentidos.

Neste trabalho nos centraremos na discussão sobre alguns dos sentidos produzidos por docentes e discentes vinculados/as a cursos de graduação de saúde e participantes da pesquisa, acerca dos conceitos que produzem para gênero e de violência contra as mulheres, pensando também, junto com elas e eles, como foi e têm sido o acesso a esses temas durante suas formações profissionais.

Metodologia:

Esta é uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida por estudantes do curso de psicologia e vem sendo realizada em um hospital-escola do estado de Alagoas, em 02 setores específicos que têm as mulheres como principais acompanhantes e população usuária. Seu início aconteceu em agosto de 2017 e o término está previsto para agosto de 2019, logo estamos tratando aqui das informações produzidas no Ano I.

A articulação entre a perspectiva feminista de gênero e as Práticas Discursivas e Produção de Sentidos nos possibilita pautar a existência de uma ciência que visa questionar e romper com a ideia de um sujeito universal do conhecimento, geralmente pensado a partir do ideal masculino. Consideramos, portanto, a pesquisa científica “[...] como uma prática reflexiva e crítica” (SPINK, p 1999, p. 43), que, ao pesquisar, coloca em questão as relações de poder que permeiam o processo de construção do conhecimento, questionando a noção de uma verdade absoluta, fazendo uma crítica à própria ciência (SPINK, 2010).

Durante o fazer da pesquisa buscamos nos manter atentas e comprometidas ético-politicamente com as pessoas que protagonizam a pesquisa (docentes, discentes, profissionais da saúde, gestoras/es e mulheres usuárias), bem como com as intencionalidades que sustentam nossa investigação. Perguntando-nos: para quem e para quê estamos pesquisando? Nessa perspectiva, para além da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), primamos também pelos cuidados éticos que se propõem ao uso não abusivo das relações de poder entre sujeitos pesquisadoras/es e sujeitos pesquisados/as, ao cuidado com o sigilo, garantia do anonimato e respeito ao protagonismo das/os participantes, culminando com a assinatura do Termo de Autorização e Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (SPINK, 1999).

O desenho metodológico da pesquisa envolve: a) articulação com o hospital-escola para apresentação da proposta da pesquisa e obtenção da carta de anuência; b) submissão e aprovação do CEP; c) apresentação do projeto de pesquisa às gestoras dos 02 setores em que a mesma vem sendo realizada; d) conversas no cotidiano dos setores onde buscamos construir, vivenciar e compartilhar diálogos, ideias e experiências relacionadas à rotina das pessoas protagonistas da pesquisa e sua interface com os temas centrais da pesquisa (gênero e VCM); e) 10 entrevistas semiestruturadas com 02 pessoas representantes de cada segmento participante (docente, discente, profissional, gestão, usuárias); f) roda de conversa com vistas a dialogar com as/os participantes acerca dos resultados produzidos.

Todas as conversas no cotidiano são registradas em diários de campo, que são considerados as principais fontes da análise, e as entrevistas e rodas de conversa estão sendo/serão gravadas e, posteriormente, transcritas. As informações produzidas na pesquisa serão analisadas a partir de estratégias de análise de práticas discursivas orientadas pelo construcionismo social (SPINK, 1999).

Resultados e Discussão:

Como destacamos, interessa-nos discutir nesse texto acerca de alguns dos sentidos produzidos por docentes e discentes vinculados/as a cursos de graduação de saúde e participantes da pesquisa sobre como entendem os conceitos de gênero e de violência contra as mulheres. Ao mesmo tempo que entender se e como tiveram e vêm tendo acesso a esses temas durante suas formações profissionais. Vale ressaltar que as 03 docentes e 05 as/os discentes protagonistas da pesquisa desenvolvem atividades no hospital-escola, tanto no ambulatório, quanto em setores de internação específicos.

Até o momento, temos 19 TCLE assinados, que correspondem a participação direta das/os participantes nas conversas no cotidiano e/ou nas entrevistas semiestruturadas, sendo: 07 mulheres profissionais de enfermagem, 03 mulheres docentes (01 da enfermagem e 02 da medicina), 05 discentes (sendo 02 mulheres estudantes de enfermagem, 01 mulher estudante de odontologia, 01 mulher estudante de psicologia, 01 estudante homem de nutrição), 01 mulher psicóloga, 01 mulher fisioterapeuta, 01 mulher enfermeira gestora, 01 mulher dos



serviços gerais. A conversa no cotidiano e entrevistas com mulheres usuárias somente acontecerão no ano II da pesquisa. Como podemos observar, entre a população protagonista da pesquisa, somente há 01 homem, que é estudante de nutrição.

Ressaltamos, primeiramente, a dificuldade que muitas das pessoas participantes tiveram de entender os motivos de realizarmos uma pesquisa sobre esse tema em um hospital-escola, mais especificamente em um setor onde as mulheres adultas estão apenas como acompanhantes. Para grande parte das pessoas, o tema de gênero e VCM deveria ser tratado em setores onde elas estão como usuárias, como é o caso da maternidade. Ou seja, havia uma dificuldade de entender que as mulheres acompanhantes e cuidadoras das pessoas usuárias poderiam sim estar vivendo situações de violência e isso repercutir no cuidado que elas construíam no cotidiano do internamento junto às pessoas que acompanhavam, bem como em seus contextos familiares e sociais.

Ao mesmo tempo, quando estávamos nas conversas no cotidiano, especialmente no espaço destinado ao repouso/descanso da equipe, o tema de gênero era trazido continuamente. Isso ocorria, principalmente, quando a conversa saía do contexto profissional e se ampliava para a vida pessoal e familiar das/os participantes. De modo que era comum o compartilhar de questões relacionadas à convivência com as filhas e filhos, com destaque para a educação, as responsabilidades com os afazeres domésticos, a relação afetivo-sexual com os maridos/companheiros, a violência doméstica etc.

Em relação ao conceito de gênero e de VCM produzidos pelas docentes e discentes foi comum entre todas/os, com exceção da estudante de psicologia, o reconhecimento da ausência do debate/inclusão desses temas na graduação dos cursos de saúde, tanto aqueles aos quais as/os discentes estão cursando nesse momento, como na graduação das docentes. O que, segundo as/os participantes, justifica também a dificuldade das equipes profissionais entenderem a importância de pensa-los e considera-los nos seus cotidianos e processos de trabalho. Como afirma Nogueira da Silva et al (2016, p.283), “é necessário que universidades revejam as estruturas curriculares de seus cursos, criando uma disciplina para transmitir o conhecimento sobre questões de gênero e discutir o tema da violência contra mulheres e outras minorias. Além disso, sugere-se que o assunto também seja abordado de forma transversal, perpassando as diversas disciplinas do currículo para reforçar conteúdos e estimular a adoção de práticas voltadas a identificar e contribuir para eliminar a violência contra mulheres.”

De acordo com uma docente de medicina entrevistada, ela procura inserir a discussão de sexualidade em suas aulas e nos atendimentos que realiza no ambulatório do hospital-escola, ainda que se considera solitária nesse objetivo. Posto que esse tema não parece interessante tanto para o corpo discente, quanto para a maior parte das/os docentes, colegas de trabalho.

A pesquisadora responsável pelas atividades junto às docentes assistiu algumas aulas práticas realizadas no ambulatório e no setor de internação do hospital-escola, acompanhando duas professoras de medicina e uma de enfermagem, bem como uma aula teórica. Já que as conversas no cotidiano envolvem o cotidiano em que as pessoas se inserem, essa foi uma estratégia muito importante porque possibilitou uma inserção no contexto profissional em que as docentes atuam, uma interação com as/os discentes e também uma vivência sobre como as consultas e acompanhamento são realizados no hospital-escola. Assim, identificamos uma ausência das questões de gênero, e também de raça, nesses cenários, ao mesmo tempo que nos chamou atenção como as pessoas usuárias, muitas vezes, parecem invisibilizadas e “utilizadas” como objetos de conhecimento. “Uma coisa que me incomodou foi o fato de que as pessoas, até Pérola, entravam e saíam da sala como se não houvessem pessoas em atendimento. Houve um momento perto do final da consulta em que contei 10 (!!!) pessoas dentro da sala: bebê, mãe, pai, Anis, os dois estudantes de Medicina, Pérola, Lilás, Azul e eu. Fiquei muito perplexa e incrédula com aquela situação.” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/02/2018).

Já em relação às/aos discentes, em um dos diários de campo registramos uma conversa que tivemos com um estudante de nutrição no setor de internação do hospital-escola sobre a ausência da temática central na graduação do curso de nutrição, no que se refere à abordagem e conteúdos apresentados pelo corpo docente. Porém, o movimento estudantil parece assumir um lugar importante ao inserir o debate de gênero e de VCM nas atividades que desenvolve. “Ele relatou sobre a sorte que foi para ele, assim que entrou na universidade, se envolver com o movimento estudantil e ter na sala mais dois estudantes, que também integravam o movimento. [...] os três estavam sempre puxando as questões de gênero para as

aulas, porque se dependesse dos professores, esses temas nunca surgiriam” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/03/2018).

Conclusões:

A pesquisa em tela tem nos trazido informações e questões relevantes para além do tema central proposto. Posto que tem nos convidado a re-pensar sobre os impactos de uma formação em saúde que parece pouco discutir, tanto de modo específico quanto transversal, como a interseccionalidade das questões de gênero, raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero, geração etc. incidem na forma como temos produzido saúde, construído os equipamentos de saúde, ofertado a assistência e gestão em saúde etc.

De modo que, ao desconsiderarmos que as questões de gênero e de VCM incidem no processo saúde-doença das pessoas, estamos individualizando e despolitizando as desigualdades sociais e fragmentando a noção de saúde, que deixa de ter uma conotação integral e volta a ser focada na dimensão orgânica, própria do paradigma biomédico. Nesse sentido, o entendimento de que saúde é um direito de cidadania e dever do Estado, que está diretamente vinculada aos/às fatores e políticas ambientais, laborais, sociais, familiares, econômicas, educacionais, políticos, subjetivos etc. parece que vem sendo negligenciado e/ou invisibilizado em muitos dos currículos dos cursos de graduação em saúde.

Por outro lado, as informações produzidas junto ao corpo docente e discente, especialmente através da vivência em aulas práticas, demanda um alerta para analisarmos sobre como a graduação em saúde tem contribuído com a formação de futuros/as profissionais, especialmente no que diz respeito à autonomia e protagonismo das pessoas usuárias. Nesse contexto, surgem questões relevantes que precisam ser consideradas no intuito de humanizar e politizar a formação em saúde.

Finalizamos esse texto, portanto, nos perguntando: Se os currículos dos cursos de saúde têm primado por uma formação ético-política que valorize a Política Nacional de Humanização (2004), que propõe uma gestão compartilhada e horizontalizada do cuidado? Se têm trazido a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2007) como um dispositivo primordial para pensarmos uma prática fundamentada na reflexividade dos processos de trabalho? Se os cursos de graduação da saúde têm contribuído para a desconstrução do status quo, que tende a oprimir, marginalizar, excluir e muitas vezes exterminar uma população considerada minoria por ser caracterizada como pobre, negra, jovem, mulher, LGBTI, com deficiência? Mais do que respostas, interessa-nos mesmo produzir problematizações.

Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**, 1994.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência**. 2018.

KIND, Luciana; ORSINI, Maria de Lourdes Pereira; NEPOMUCENO, Valdênia; GONÇALVES, Letícia; SOUZA, Gislaine Alves de; FERREIRA, Monique Fernanda Félix. Subnotificação e (in)visibilidade da violência contra mulheres na atenção primária à saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 9, 2013, p. 1805-1815.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. Florianópolis: **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, set./dez., 2008, p. 809-840.

MINAYO, Maria Cecília; SOUZA, Edinilsa Ramos. Violence: from knowledge to prevention. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 5, n.4/5, 1999, p. 322-331.

NOGUEIRA DA SILVA, Patrick Leonardo; ALMEIDA, Sibelle Gonçalves de; MARTINS, Aurelina Gomes e; GAMBA, Mônica Antar; ALVES, Elaine Cristina Santos; JUNIOR, Renê Ferreira da Silva. Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários. **Rev. bioét.**, v. 24, n. 2, 2016, p. 276-285.

PEDROSA, Cláudia Mara; SPINK, Mary Jane Paris. A violência contra mulher no cotidiano dos serviços de saúde: desafios para a formação médica. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v.20, n.1, 2001, p.124-135,.

SCHRAIBER, Lilia. Violência contra as mulheres e políticas de saúde no Brasil: o que podem fazer os serviços de saúde? **Revista USP**. São Paulo, n. 51, 2001, p. 104-113.



SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, Marta. **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: PUEG, 1996, p. 265-302.

SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.



DETERMINAÇÃO DOS NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA DE ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAPIRACA - AL

Carlos Eduardo da Silva Andrade^{1*}, Douglas Henrique Bezerra Santos², Arnaldo Tenório da Cunha Júnior³

1. Estudante de Educação Física – UFAL/campus Arapiraca
2. Professor do Curso de Educação Física – UFAL/campus Arapiraca
3. Professor do Curso de Educação Física – UFAL/campus Arapiraca

*carlooseduardoufal2013@gmail.com

Resumo:

O comportamento dos escolares dentro e fora do ambiente escolar apresenta influência direta em sua qualidade de vida. A resistência abdominal, a força de preensão manual e a flexibilidade são capacidades físicas que apresentam alterações durante toda a vida. O objetivo do estudo foi avaliar os níveis de resistência abdominal, força de preensão manual e flexibilidade dos escolares em diferentes estágios puberais no ensino fundamental II da rede municipal de Arapiraca-AL. Uma seleção aleatória estratificada foram selecionados 282 escolares do sexo masculino de 11 a 14 anos separados em três grupos: pré-púberes, púberes e pós-púberes. Foi realizado o teste ANOVA One-way, seguido do *post hoc* de Bonferroni para múltiplas comparações entre os grupos, já para as variáveis não paramétricas aplicou-se o Kruskal Wallis. Os resultados demonstraram diferenças significativas entre os estágios puberais nos testes de resistência abdominal ($p=0,031$), força de preensão manual (0,001) e flexibilidade ($p=0,001$). Conclui-se que houve diferenças nas capacidades físicas avaliadas entre os estágios puberais.

Autorização legal: O certificado de Apreciação para Aceitação Ética (CAAE) é o do número: 50352015. 9.0000. 5013, é o número do parecer é o 1. 350.433.

Palavras-chave: Aptidão Física; Estágios Puberais; Escolares.

Apoio financeiro: CNPq e FAPEAL.

Introdução:

Na concepção de Luguetti et. al. (2010), estudos com meta de pesquisar a aptidão física de escolares, assim como estudos populacionais, são tidos como funcionais para a busca de dados que fomentem tomadas de decisões em prol da melhora da qualidade de vida das pessoas, tais como: a eficiência cardiovascular, respiratória e neuromuscular de crianças e adolescentes na perspectiva de saúde.

Neste contexto, Krebs et. al.(2011), salientam que a aptidão física de crianças e adolescentes têm sido monitoradas ao longo do último século, pois se sabe que existe uma relação importante entre a melhora da aptidão física e a melhora nas capacidades funcionais motoras (força, velocidade, agilidade, flexibilidade e potência aeróbia) dos indivíduos, contribuindo, assim, na eficiência da realização de determinadas tarefas. Seguindo essa relação, Malina (1994), mostra que o treino e a atividade física regular são geralmente interpretados como tendo uma influência favorável no crescimento, na maturação e na aptidão física da criança e do jovem.

Para auxiliar nesse monitoramento, Medeiros (2014), diz que o desenvolvimento de uma equação de predição da maturação puberal poderá alcançar sua importância dentro da área da saúde, principalmente quando relacionada à Educação Física e, conseqüentemente, ao processo de identificação de talentos esportivos. Objetivo da pesquisa foi analisar os níveis de Resistência abdominal, força de preensão manual e flexibilidade dos escolares em diferentes estágios puberais.

Metodologia:

A seleção da amostra foi feita de forma probabilística e aleatória, sendo avaliados 282 escolares do sexo masculino de 11 a 14 anos de idade, matriculados em escolas municipais da zona Urbana de Arapiraca-AL que foram separados em três grupos: pré-púberes, púberes e pós-púberes. Os critérios de inclusão foram: estar matriculado no ensino fundamental II no ano

de 2016 em uma das escolas da zona urbana de Arapiraca-AL; ser do sexo masculino e aceitar participar das etapas da pesquisa; e estar presente no dia da avaliação.

Para avaliar a força/resistência abdominal foi utilizado o protocolo proposto pelo PROESP (2016). O executante na posição inicial deitado em decúbito dorsal, pés ligeiramente afastados em contato com o chão, joelhos fletidos a 45°, com as mãos atrás da nuca, dedos entrelaçados. O avaliador segura os tornozelos para fixar os pés do avaliado, oferecendo-lhe uma ajuda. Realizados em 60 segundos. Realiza-se apenas uma tentativa.

O teste de força de preensão manual foi realizado através da dinamometria manual seguindo protocolo proposto pela EUROFIT (1988). Inicialmente, com o sujeito em pé, com afastamento lateral das pernas, os braços ao longo do corpo, o punho e o antebraço em posição de pronação, segurando confortavelmente o dinamômetro na linha do antebraço e com sua escala de medida voltada para o avaliador. Ao sinal de "pronto", o avaliado aperta o dinamômetro com esforço isométrico máximo, mantendo a preensão por cerca de 5 segundos.

Para realizar o teste sentar e alcançar com banco de Wells foi utilizado o protocolo proposto pelo PROESP (2016). O avaliado, descalço, se posiciona sentado em frente a base do banco, com as pernas estendidas e unidas. Em seguida, colocara uma das mãos sobre a outra e eleva os braços na horizontal, inclinando o corpo para frente e alcançando, com as pontas dos dedos, tão longe quanto possível sobre a régua graduada, sem flexionar os joelhos e sem utilizar movimentos de balanço (insistência). O resultado é medido a partir da posição mais longínqua que o avaliado pode alcançar na escala com as pontas dos dedos.

Foi realizado através do teste de normalidade dos dados, sendo as variáveis paramétricas apresentadas por média e desvio padrão, e as não paramétricas por mediana, mínimo e máximo. Foi realizado o teste ANOVA One-way, seguido do *post hoc* de Bonferroni para múltiplas comparações entre os grupos, já para as variáveis não paramétricas aplicou-se o Kruskal Wallis.

Resultados e Discussão:

Os resultados demonstraram a existência de diferenças significativas entre os estágios puberais nos testes de força/resistência abdominal ($p=0,031$), força de preensão manual ($0,0010$) e flexibilidade ($p=0,001$).

Quanto aos testes de aptidão física, observaram-se diferenças significativas para os três testes aplicados: abdominal ($p=0,031$), preensão manual ($0,001$) e flexibilidade ($p=0,001$) entre os estágios puberais (Tabela 1).

Tabela 1. Resultados dos testes entre os diferentes estágios da puberais.

	Pré-púberes	Púberes	Pós-púberes	p
ABD	29,04±7,19	31,63±7,16	32,82±7,46	0,031*
PM	23,50 (12,50-40,50) ^a	30,00 (16,00-49,50) ^{a,b}	39,75 (24,00-51,00) ^{a,b}	0,001 [#]
FLEX.	22,41±6,06 ^a	24,58±6,75 ^b	28,15±6,24 ^{a,b}	0,001*

ABD (abdominal); PM (preensão manual); FLEX (flexibilidade). A diferença significativa entre (Pré-púberes e Púberes; Pré-púberes e pós-púberes); ^b Diferença significativa entre (Púberes e pós-púberes). *Diferença estatisticamente significativa $p<0,05$ (Anova One-Way); [#]Diferença estatisticamente significativa $p<0,05$ (Kruskal Wallis).

Observando a (Tabela 1), percebe-se uma crescente nos valores relativos as médias e medianas das três variáveis (abdominal, preensão manual e flexibilidade). Para o teste de preensão manual, é possível perceber que aconteceram diferenças significativas entre todos os grupos. Para a flexibilidade, foi percebida diferenças significativas entre o grupo pré-púberes e pós-púberes, Como também para os grupos púberes e pós-púberes.

Araújo e Oliveira (2008) demonstram em seu estudo similar ao da presente pesquisa que em relação ao desempenho no teste de Resistência abdominal, os resultados alcançados pelo sexo masculino apresentaram-se superiores em todas as idades, com significância estatística aos 11, 12 e 13 anos, cujas diferenças oscilaram de 10% a 19%. Percebe-se em ambos os estudos uma crescente na média do teste abdominal com o passar dos estágios pubertários, podendo ser decorrente, dentre outros fatores, dos efeitos relacionados a puberdade nesse período.



Já Santos et al. (2011), correlacionaram a força de preensão manual com a massa muscular em crianças e adolescentes em diferentes estágios maturacionais. Os resultados demonstraram que a força de preensão manual foi correlacionada com o indicador de massa muscular nos três estágios maturacionais, é diferenciada entre os diferentes estágios de maturação. Que maiores níveis de força são observados em indivíduos com maior a idade, o que está em conformidade com os estudos disponíveis na literatura.

Quanto à flexibilidade, pode-se observar que houve uma tendência positiva, sendo o grupo pós-púbere o que apresentou os melhores resultados. Kell et al. (2001), salientam que a flexibilidade é uma capacidade importante de aptidão física, sendo um componente fundamental para a qualidade de vida.

Conclusões:

Com base nos resultados pode-se concluir que houve diferenças significativas na resistência abdominal, preensão manual e flexibilidade entre os estágios puberais da amostra avaliada.

Quanto às capacidades físicas, os resultados encontrados evidenciaram que o nível dos participantes encontra-se dentro dos padrões de normalidade.

Por fim, observou-se que a avaliação de capacidades físicas de escolares em diferentes estágios puberais pode ser considerada uma boa alternativa para analisar o desenvolvimento da aptidão física.

Referências bibliográficas

ADAM, C. et al. **EUROFIT**: European test of physical fitness. Rome: Council of Europe, Committee for the development of sport, p. 10-70, 1988.

ARAUJO S S, De Oliveira A C C. **Aptidão física em escolares de Aracaju**. Ver Bras Cineantropom Desempenho Hum. 2008; 10 (3): 271-276.

GAYA A R G. **Projeto esporte Brasil**: manual de testes e avaliação / Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2016.

KELL R T, Bell G, Quinney A. **Musculoskeletal fitness, health outcomes and quality of life**. Sports Med. 2001; 31 :863-73.

KREBS, R. J.; Duarte, M. G.; Nobre, G. G.; Nazario, P. F.; Santos, J. O. Relação entre escolares de desempenho motor e aptidão física em crianças com idades entre 07 e 08 anos. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum**. V. 13, n. 2, p.94-99, 2011.

LOURENÇO B, Queiroz L B. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Revistade Medicina**. São Paulo. 2010; 89 (2): 70-75.

LUGUETTI, C N, Ré A H N, Bohme M T S. indicadores de aptidão física de escolares da região centro-oeste da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Cineantropometria& Desempenho Humano**. 2010; 12 (5): 331 -337.

MALINA, Robert M. Physical activity and training effects on stature and the adolescent growth spurt. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 26, n. 6, p. 759-766, 1994.

MALINA, R M, Bouchard C. **Atividade física do atleta jovem**: do crescimento à maturação. Ed. Roca, 2002.

MEDEIROS, R M V. Predição da maturação puberal de indivíduos do sexo masculino a partir de variáveis antropométricas. 2014. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MARTINS, G C et al. **Método cinemático para avaliação da flexibilidade**: estudo comparativo com o banco de wells entre crianças escolares e participantes de iniciação esportiva. Revista: cpaqv-centro de pesquisas avançadas em qualidade de vida. 2014; 6 (3): 2.

Santos, M M. et al. Contribuição da massa muscular na força de preensão manual em diferentes estágios maturacionais. **Com Scientia e Saúde**. 2011; 10 (3): 487-493.

SCHUBERT, A. et al. Imagem corporal, estado nutricional, força de resistência abdominal e aptidão cardiorrespiratória de crianças e adolescentes praticantes de esportes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 31, n. 1, p. 71-76, 2013.



VILARDI T C C, Ribeiro B G, De Abreu Soares, E. Distúrbios nutricionais em a distúrbios nutricionais em atletas femininas e suas inter as femininas e suas inter as femininas e suas inter-relações. **Rev. Nutr.** 2001; 14 (1): 61-69.

ZAMPIERULBRICH, Aet al. Aptidão física em crianças e adolescentes de diferentes estágios maturacionais. **Fitness & performance journal**, v. 6, n. 5, 2007.



EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS

Sara Jane C. Bezerra^{1*}, Jhonatan David S. das Neves², Gleica Maria C. Martins³

1. Professora da Universidade Estadual de Alagoas
2. Pesquisador da Universidade Estadual de Alagoas
3. Pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas

*sarajane@uneal.edu.br

Resumo:

As instituições/estudiosos em educação do campo vêm buscando seu fortalecimento por meio da expansão de pesquisas que possam evidenciar fragilidades e potencialidades em seus diferentes níveis de organização. Neste sentido, este artigo se propõe a refletir a Educação do Campo na Educação Superior em Alagoas. Para isso foi feita uma pesquisa bibliográfica tendo como aporte teórico a reflexão sobre a educação do campo e a educação superior em Alagoas através de estudos de autores como Molina (2006); Sá e Molina (2010); Caldart (2009); Fernandes (2006). Os resultados demonstram que se faz necessário a implantação de um debate permanente de discussão das políticas de educação superior para as populações camponesas de forma a articular as políticas de Educação do Campo com as demais políticas de Estado, relacionadas com a Reforma Agrária e o campo de atuação, bem como a articulação dos cursos de formação superior com a educação básica.

Palavras-chave: Educação Superior; Pesquisa; Procampo.

Introdução:

Ao longo da história, os sujeitos do campo têm conquistado grandes avanços no que diz respeito ao acesso à educação. As legislações educacionais que tratam das questões da educação para os povos do campo garantem a oferta da educação básica com todas as suas modalidades bem como a possibilidade de entrada na educação superior. Nesse contexto, o conhecimento e a universidade pública devem estar a serviço das organizações dos trabalhadores, dos grupos excluídos, das populações tradicionais camponesas e urbanas em estado de vulnerabilidade social. Retomar essa bandeira é fundamental para a construção de novas formas de gestão e para a criação e reestabelecimento do espaço público. Portanto, não podemos deixar de atentar, sobretudo, para a formação e informação dos trabalhadores, para que estes retomem a conscientização de classe e possam efetivamente contribuir para a luta contra a estrutura burocrática do estado burguês.

Assim, este estudo se propõe a discutir as perspectivas da Educação do Campo no estado de Alagoas, com ênfase nas ações que até então foram desenvolvidas no estado com vistas ao desenvolvimento da Educação Superior, com o intuito de reunir informações sobre as contribuições destas ações para efetivação de um projeto de educação popular.

Metodologia:

Este estudo foi organizado a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica tendo como aporte teórico a reflexão sobre a educação do campo e a educação superior em Alagoas através da revisão de estudos desenvolvidos pelos autores: Molina (2006); Sá e Molina (2010); Caldart (2009); Fernandes (2006), tendo em vista a referência destes no campo dos estudos em educação do campo.

A pesquisa foi organizada em três fases com vistas à construção de uma linha de discussão que possibilitasse a integração dos aspectos teóricos às ações desenvolvidas, para posterior análise da efetivação das ações estaduais desenvolvidas em Educação do Campo.

A primeira fase do estudo foi direcionada a uma reflexão sobre o crescimento da pesquisa em Educação do Campo, por se tratar de um “fenômeno” que está em pleno desenvolvimento.

Na segunda fase o estudo voltou-se para (in) visibilidade da educação do campo no ensino superior, resgatando o grande desafio que é avançar para além do Pronera e Procampo.

E, na terceira fase foi proposta uma reflexão sobre os desafios atuais e avanços da pesquisa em educação do campo na perspectiva da educação superior em Alagoas, trazendo relatos de experiência de ações desenvolvidas pelo Programa de Licenciatura em Educação do Campo para embasar as discussões.

Resultados e Discussão:

1. Pesquisa em educação do campo: uma ação em crescimento

Nos últimos anos tem-se visto um grande avanço das ações e programas voltados para a pesquisa em Educação do Campo no país. Seminários, encontros e os mais variados eventos são realizados anualmente nos estados pelo Brasil a fora visando ampliar e socializar os resultados das pesquisas desenvolvidas ou em andamento.

Durante a análise de documentos legais que embasam a Educação do Campo, a saber, as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as escolas do campo, Resolução nº 01/2002- CEB/CNE, as Diretrizes Complementares de Educação do Campo, Resolução nº 02/2008- CEB/CNE e o Decreto nº 7.352/2010, evidencia-se a busca pela construção de práticas que se fundamentem em alguns princípios norteadores, sendo um deles a pesquisa como princípio educativo, pelo fato de que a compreensão do campo (sua história, valores, cultura, saberes, sujeitos e processos) precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e conhecimento. Assim, define-se que é preciso assumir a pesquisa como estratégia educativa e como princípio fundante do processo pedagógico.

O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC), promoveu uma reflexão já acumulada sobre o estado da arte da produção em Educação do Campo sendo criticada a excessiva “postura militante dos pesquisadores e um esvaziamento teórico” nas pesquisas apresentadas. Assim, conforme Sá e Molina (2010) o grande desafio posto na ocasião era a necessidade de marcar um novo território teórico, por meio de um olhar crítico sobre os referenciais teóricos, para construir um novo modo de utilizá-los. Também nessa perspectiva, outro grande desafio posto era refletir sobre a visível postura militante dos pesquisadores referendada na tensão entre militância, estudo e produção teórica (MOLINA, 2010).

Outro aspecto extremamente relevante debatido, se expressa nos questionamentos sobre as necessidades, possibilidades e potencialidades presentes nos processos de produção do conhecimento, desencadeados a partir das práticas de Educação do Campo protagonizadas pelos sujeitos coletivos (MOLINA, 2006. p. 12).

Assim, segundo Eco (1977, p.21) “o estudo deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse”. Portanto, necessário se faz ampliar as pesquisas e discussões em Educação do Campo demonstrando assim os muitos avanços que foram conquistados e os grandes desafios que se nos apresentam cotidianamente.

2. (In)visibilidade da educação do campo na educação superior

Apesar do Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA garantir a implantação de uma política de ampliação e oferta de educação básica e superior às populações do campo, ainda permanece os grandes desafios no que diz respeito à sua efetivação concreta, o que é evidenciado pelos altos níveis de analfabetismo e fechamento das escolas nas pequenas comunidades; nucleação de escolas sem critérios e sem diálogo com as comunidades; ausência de escolas que asseguram a continuidade de estudo dos povos do campo (especialmente os jovens) no próprio campo, para além das séries iniciais do Ensino Fundamental e grande dificuldade de acesso dos/as trabalhadores/as a informações necessárias ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e comercialização.

Vale destacar que as pesquisas educacionais desenvolvidas atualmente sobre o ensino na Educação do Campo, em sua grande maioria, dizem respeito a ações na educação básica, ações articuladas aos movimentos sociais do campo e formação continuada de educadores. No que diz respeito à educação superior no campo, os trabalhos apresentados sempre são os desenvolvidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e pelo Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO do Governo Federal. Portanto, cumprindo à legislação vigente, necessário se faz que sejam atendidas às demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo no que se refere à oferta de educação superior para os povos camponeses no sistema público de educação, pois a realidade atual tem se apresentado apenas com o oferecimento de programas.

Apesar do avanço nas discussões, socializações em eventos tem evidenciado a necessidade do aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das lógicas que definem os modelos de desenvolvimento em disputa no campo e as possibilidades de construção de projetos transformadores.

Nesse sentido, Caldart (2009) afirma que:

[...] a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38).

Logo, é necessário incentivar a produção de conhecimentos na área, visto que ações da Educação do Campo oportunizam a atuação dos sujeitos do campo de maneira efetiva, em que estes podem integrar como produtores de conhecimento evidenciando e caracterizando suas comunidades, com vistas a sistematizar informações e favorecer o debate de possíveis soluções que possam fortalecer a dinâmica campesina.

3. Licenciatura em Educação do campo em Alagoas

Em Alagoas, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi desenvolvido pela Universidade Estadual de Alagoas desde setembro de 2011.

Inicialmente o curso realizou dois processos seletivos sendo ofertadas 60 (sessenta) vagas distribuídas em duas turmas: Licenciatura em Educação do Campo com duas áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura (30 vagas) e Ciências da Vida e da Natureza e Matemática (30 vagas).

O público-alvo atendido pelo Programa envolveu a presença de militantes de movimentos sociais como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Associação de Agricultores Alternativos (AAGRA), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras do campo (MTC), Pastorais, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, contando ainda com colaborações em eventos de formação e atividades de programa de formação de educadores de movimentos como o Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MLST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

O programa foi sediado no Campus I da Uneal, na cidade de Arapiraca, tendo como estratégia metodológica a Pedagogia da Alternância embasada na Resolução nº 01/2006-CEB/CNE em que, afora os encontros presenciais denominados Tempo–Escola (Universidade), agrega-se às atividades do Procampo o módulo Tempo-Comunidade (Figura 1), desenvolvido em unidades de ensino e comunidades rurais selecionadas, baseado em pesquisas e aplicação dos saberes adquiridos na Universidade. O curso teve carga horária de 3.560 horas, distribuídas em quatro anos, sendo que, devido aos problemas recorrentes no repasse de cada recurso anual, foi encerrado em abril de 2017, computando assim quase seis anos de formação.



Figura 1. Fotos tempo comunidade Procampo (Fonte: Procampo, 2017).



Conclusões:

Muitos são os desafios que se apresentam para formação de educadores do campo na educação superior, sendo indispensável a esta prática, considerar o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na dinâmica dos movimentos sociais. Nesse sentido, deve-se levar em conta a forma como a temática vem sendo inserida nas ações educacionais no ensino superior, superando a ideia de programas, transformando-a em política pública permanente e promovendo assim uma real inclusão social.

Portanto, a luta pela regularização/ institucionalização da educação do campo na universidade, superando o caráter de programas ou cursos especiais é uma das demandas atuais, visto que assim não haverá problema de descontinuidade, garantindo a continuidade do financiamento da educação superior e proporcionará uma dinâmica onde seja efetivado o tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuindo ainda mais na formação dos envolvidos e consequente melhoria na qualidade das intervenções nas comunidades onde estes sujeitos estão inseridos.

Outro grande desafio está na necessidade de apoio às ações de formação e nas atividades de pesquisa que vem sendo desenvolvidas. Neste sentido, refletir que tipo de pesquisa e educação superior se busca para as populações camponesas e como a educação do campo pode ser defendida dentro da universidade poderá contribuir em sinalizar em propostas de definição de políticas públicas inclusivas para a área.

Em Alagoas, surge a necessidade de retomar ações de formação inicial dos educadores do campo, tendo em vista que, atualmente, nenhuma instituição pública de ensino está ofertando licenciatura específica, relegando a estes sujeitos o direito a desenvolverem uma formação pensada desde a luta dos movimentos sociais do campo visando à qualificação desses educadores do campo para atuarem em áreas rurais, tornando-se capazes intervir junto às comunidades e lutas onde estão inseridos.

Por fim, necessário se faz a implantação de um debate permanente de discussão das políticas de educação superior para as populações camponesas de forma a articular as políticas de Educação do Campo com as demais políticas de Estado, bem como a articulação dos cursos de formação superior com a educação básica, relacionadas com a Reforma Agrária e o campo de atuação, bem como a articulação dos cursos de formação superior com a educação básica.

Referências bibliográficas

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Complementares de Educação do Campo, Resolução nº 02/2008 - CEB/CNE**, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF – 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>

CALDART, Roseli. **Educação do campo: notas par a uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>
ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna org. - Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Série NEAD Debate; Pag. 27-39. ISBN 978-85-60548-61-3. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna org. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Série NEAD Debate; 20 ISBN 978-85-60548-61-3. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>

SÁ, Laís Mourão, MOLINA, Mônica Castagna (org) **Política de Educação Superior no Campo in Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Série NEAD Debate; 20 ISBN 978-85-60548-61-3. Brasília: MDA/MEC, 2010.



EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM GESTANTES E LACTANTES PRIVADAS DE LIBERDADE: PROMOVENDO CONHECIMENTO E SAÚDE

Joabson dos Santos Lima¹, Jovânia Marques de Oliveira e Silva² Bárbara Maria Gomes D'Ánunciação³

1. Estudante de Enfermagem da UFAL
2. Professora Doutora de Enfermagem da UFAL - Orientadora
3. Enfermeira Assistencial do Presídio Santa Luzia
*joabsonlima01@gmail.com

Resumo:

Com o objetivo trabalhar as rodas de conversas para auxiliar às gestantes e lactantes no cuidado com suas gestações e seus recém-nascidos. O Roda de conversa foi criado em 2017, com encontros mensais em espaço de convivência do Presídio Feminino Santa Luzia.. A gravidez pode ser compreendida como um momento muito especial na vida da mulher, sobretudo, se esta ocorre dentro de um presídio, onde as mulheres ficam confinadas em espaços pequenos, ao contrário do que muitas mulheres estavam acostumadas, pouco parar em suas residências e que seus a criação de seus filhos era repassada para outrem. A roda de conversa é mais que disposições circulares de cadeiras ou mesmo a disposição dessas mulheres e profissionais em mesas redondas, é um modo crítico de pensar os papéis socialmente construídos transversalizados pelas históricas e desiguais relações de classe, gênero e etnia. Trata-se de um relato de experiência, de acadêmicos de Enfermagem e psicologia da Ufal e de Serviço social da UNIT.

Autorização legal: Não foi necessário, pois as falas das presidiárias não foram utilizadas, nem as mesmas foram identificadas.

Palavras-chave: Educação popular em saúde; Saúde da mulher; Gravidez.

Apoio financeiro: Secretaria de Estado de Ressocialização Social.

Introdução:

O presente trabalho mostra como as rodas de conversas podem se transformar numa estratégia política libertadora, que favorece a emancipação humana, e social de coletivos historicamente excluídos, no caso em estudo um grupo de mulheres, do estado de Alagoas, Maceió, no presídio Feminino Santa Luzia. Ele filia-se à pedagogia crítica do educador Paulo Freire (2006), tendo como objetivo central contribuir com a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica das rodas de conversa, possibilitando sua melhor instrumentalização, no meio dos grupos socialmente marginalizados.

O período gestacional é uma fase de intenso aprendizado e preparação fisiológica e psicológica para o parto e para a maternidade, onde profissionais de saúde e gestantes compartilham saberes, mostrando assim que com o compartilhamento de saberes tudo se torna mais tranquilo, sobretudo nesse período em que a mulher se enche de dúvidas e expectativas (SANFELICE et al., 2013). Caracterizado por um período de transformações biopsicossocial na mulher, podendo causar tanto alegrias quanto ansiedade, dúvidas, incertezas e preocupações com o conceito em desenvolvimento no útero materno. (SPINDOLA, PROGIANT E PENNA, 2012).

A gestação é um período também caracterizado por várias crenças relacionadas aos cuidados e práticas populares que envolvem o binômio mãe-bebê, onde, dependendo da cultura, acabam divergindo umas das outras. Alguns estudos mostram que as crenças e práticas referentes à gestação de pessoas de determinadas culturas diferem do conhecimento dos profissionais de saúde. Algumas práticas acabam interferindo negativamente e outras até certo ponto benéficas. Sendo assim, é de suma importância que os profissionais de saúde compreendam o meio em que essas gestantes e lactantes estão inseridas para proporcionar práticas saudáveis e prevenir possíveis práticas prejudiciais que gerem algum tipo de intercorrência (SANFELICE et al., 2013).

Entende-se que essas atividades de educação popular devem ser trabalhadas em conjunto, que se articulam e acontecem cooperativamente, tomando, como pressuposto básico

em suas ações a busca da transformação social, forjada nas relações e diálogos, permitem a troca de saberes entre academia e sociedade (ALBERTI, 2014, p.77).

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

No contexto dessa prática pedagógica com gestantes e lactantes, destaca-se o papel educativo do profissional de saúde e acadêmicos na atenção básica com essa população, pois se cria um ambiente pedagogicamente favorável, onde são esclarecidas diversas dúvidas das gestantes e lactantes.

Tudo no intuito de garantir sucesso no período da amamentação. Não se trata de cuidar apenas dos interesses da criança, mas também de direito da mulher de cuidar do seu filho nos primeiros meses de vida. Dessa forma, procurou-se transmitir um acolhimento efetivo, não somente nesta fase gestacional e puerperal, mas em todas as fases da sua vida da criança.

Segundo As "Regras de Bangkok" gerado como fruto da 65ª Reunião da ONU, também são asseguradas às mulheres em amamentação tratamento médico especial, bem como alimentação, tudo no intuito de cuidar da saúde da mãe e, conseqüentemente, do seu bebê.

Segundo os dados do SGAP realizados no período de 30/05 a 01/06, no Sistema Penitenciário Alagoano que existe a capacidade para 221 mulheres, tem a totalidade de 184 detentas, das quais 70 são condenadas e 114 em prisão provisória, existindo ainda a disponibilidade de 37 mulheres, das quais apenas 5 são gestantes e uma lactante, mãe de gemelar. Ficando o seguinte percentual de mulheres: 60,85% são presas provisórias, 37,67 são presas condenadas, 0,90% são presas sob medida de segurança e 0,53% estão internadas para tratamento e laudos psiquiátricos.

Atualmente o quantitativo de mulheres gestantes e lactantes é muito pequeno, devido a efetivação da lei nº 13.257 de março de 2016, do Código de Processo Penal que dá a chance das mulheres que possuem filhos com até 12 anos incompletos e que ainda não foram condenadas pela justiça, poderem solicitar a substituição da prisão preventiva por outra medida cautelar como a prisão domiciliar.

Este trabalho teve com o objetivo trabalhar as rodas de conversas para auxiliar às gestantes e lactantes no cuidado com suas gestações e seus recém-nascidos, dirimindo dúvidas das gestantes e lactantes, evitando assim cuidados médicos posteriores, pois no Sistema Prisional é muito complicado a saída das mulheres privadas de liberdade, devido a falta de escolta, é muito comum não ter a saída para consultas e exames, pois o contingente para a saída das escoltas é muito pequeno com relação a demanda das Unidades prisionais.

Metodologia:

O projeto Roda de Conversas com gestantes e lactantes vem sendo desenvolvido desde março de 2017, e desde então se tornou um momento de descontração e conhecimento entre as mulheres. Faz parte de uma modalidade assistencial (Tecnologia de cuidado ou conduta) que visava servir de complemento para o acompanhamento pré-natal realizado na referida unidade de saúde que segundo a Lei 8.080/90, que é porta de entrada da atenção primária do SUS.

A presente intervenção foi realizada no Presídio Feminino Santa Luzia, Unidade integrante do sistema Prisional Alagoano, com uma ocupação de 184 mulheres, das quais no momento abriga apenas três gestantes e uma puérpera, mãe de gemelar. Esse número tem grande variação, ocorreu após com o Habeas Corpus coletivo expedido ministro Ricardo Lewandowski, às gestante que possuem outros filhos a depender do crime cometido, tem o direito de cumprirem parte da pena em casa com para cuidar de seus filhos.

Com estrutura física era composta por consultórios para atendimento médico, odontológico e de enfermagem; sala de observação, enfermaria e sala de observação.

Participaram das atividades desde a criação do projeto 22 gestantes e puérperas presas, além dos profissionais das diferentes especialidades (enfermeiras, psicólogas, e assistente social e estudantes que estagiaram na Unidade prisional).

Inicialmente o projeto foi inaugurado como proposta de ser uma forma de ligação entre as mulheres privadas de liberdade e a equipe, diminuído assim a lacuna existente entre esse público.

A atividade ocorreu da seguinte maneira:

- No primeiro momento, gestantes e profissionais foram dispostos em uma única roda e em seguida deu-se início as apresentações individuais das gestantes em seguida dos profissionais participantes;
- No segundo momento foi exposto o tema chá de parto, nele foi colocado a importância de se ter a divisão do que cada mulher gestante ou puérpera tinha naquele momento, dividindo assim suas angústias, seus medos de cuidar de uma criança;
- No outro momento as gestantes realizaram perguntas acerca de determinado assunto que as inquietavam, os profissionais alvo de dúvidas e inquietações aos profissionais da saúde e tiveram a oportunidade de expor seu ponto de vista acerca do tema em questão, de acordo com a dúvida de cada mulher

A estratégia “rodas de conversas com gestantes e puerperas”, portanto, foi avaliada após a fala das mesmas que serviram de subsídio para verificar o que foi apreendido após cada encontro. Ao final da reunião era colocado para que o grupo definisse o tema do próximo encontro, para que não fosse muito amplo e gerasse dúvida eram sugeridos alguns temas e estas escolhiam.

O grupo de gestantes possibilita uma espécie de filtro de práticas, onde, através de conversas e discussões, se exerce uma troca de conhecimentos/experiências e se visualiza o porquê de utilizar ou não determinada prática. Funciona como uma possibilidade diferenciada para o enfrentamento das mudanças decorrentes da gestação, uma vez que possui um cunho terapêutico e informativo para gestantes e lactantes.

Sendo assim, o trabalho tem como objetivo relatar a experiência de acadêmicos de enfermagem em um grupo de gestantes que serve como instrumento para a potência do cuidado.

Resultados e Discussão:

A presente intervenção foi realizada no Presídio Feminino Santa Luzia, Unidade integrante do Sistema Prisional Alagoano, com uma ocupação de 184 mulheres, das quais no momento abriga apenas quatro gestantes e uma puérpera, mãe de gemelar. Esse número tem grande variação, ocorreu após com o Habeas Corpus coletivo expedido ministro Ricardo Lewandowski, às gestante que possuem outros filhos a depender do crime cometido, tem o direito de cumprirem parte da pena em casa com para cuidar de seus filhos.

As mulheres atendidas disseram gostar muito das atividades propostas, até mesmo pelo fato destas terem esses momentos como não apenas um aprendizado e sim um momento de lazer, pois nesses momentos as mesmas eram postas para fora da cela e após a atividade era servido um lanche, previamente solicitada a direção da Unidade prisional, Em alguns momentos também foi ofertada uma caixa artesanal confeccionada pelos estudantes com um bombom, como forma de trazê-las de forma prazerosa para a atividade, fato comentado posteriormente pelas mulheres.

Nesses momentos a empatia era reforçada para o atendimento das consultas de pré-natal, pois muitas mulheres chegam ao presídio sem informação alguma de suas gestações, muitas delas já na semana de parir sem ao menos terem uma consulta de pré-Natal.

Conclusões:

As atividades educativas realizadas durante o grupo têm sido de grande valia para o aprendizado das mães sobre os diversos assuntos discutidos. Para as gestantes e lactantes, participar dos encontros foi essencial no preparo a essa nova fase na vida delas, que é a maternidade, principalmente ao que se referia com o parto e com os cuidados do recém-nascido, assuntos que sempre despontavam mais dúvidas. Mostrando o quanto o empoderamento de estarem sozinhas nesses locais de cuidado diuturno que ocorre nesse momento de mudanças com a chegada do bebê.

Quanto aos acadêmicos envolvidos na execução do grupo de gestantes, foi possível adquirir conhecimentos e realizar trocas de experiências, evidenciando a relação entre a literatura e a prática, percebendo que, muitas vezes, apenas os conteúdos trabalhados na graduação não são suficientes e, desta forma, o curso contribui para a formação diferenciada desses futuros profissionais.

Com o repasse desse tipo de grupo, espera-se que este possa servir de modelo para outras turmas e/ou equipes que realizam as consultas de pré-natal, pois por meio dele é estabelecida uma interação direta entre os profissionais de saúde com a gestante e lactantes, facilitando o entendimento de muitos assuntos relativos a gestação, parturição e criação de



seus filhos num momento de muita dúvida e incertezas. É uma forma de garantir um espaço que forneça à essa população as informações e os esclarecimentos necessários para o desenvolvimento do ciclo gravídico- puerperal com menos alterações possíveis.

Entendemos que as gestantes que sejam privadas de liberdade ou não, precisam ser incentivadas e captadas para participar de grupos desse tipo o mais cedo possível, para que, por meio da criação do vínculo afetivo e da confiança com os profissionais, as ações educativas sejam realizadas com sucesso. Salienta-se a importância da instrumentalização contínua dos profissionais de caráter multi envolvidos tanto na atenção ao pré-natal quanto no desenvolvimento do grupo de gestantes.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. Atenção humanizada ao Abortamento: norma técnica/ Ministério da Saúde, Secretaria de atenção a Saúde, Técnica de Saúde da Mulher. 2 ed. - Brasília: Ministério da Saúde. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao Pré-natal de baixo risco**. 1ª. Ed. 1ª Reimpressão. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

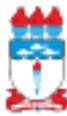
Lei 8.080/90. <http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm>. acesso em 01/06/2018.

Lei 12.257. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em 02/06/2018

Regras de Bangkok da 65ª Assembleia da Organização das Nações Unidas. Regra 48, que complementa a regra 23 das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos.

SANFELICE, Cheila; RESSEL, Lúcia Beatriz; STUMM, Karine Eliel; PIMENTA, Lizandra Flores. **Crenças e práticas do período gestacional: Uma Cidadania em Ação – revisão integrativa**. Revista Saúde. Santa Maria: v.39, n. 2, p.35-48, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/view/5524>> Acesso em: 11 de maio de 2018.

Secretaria de administração Penitenciária. Disponível em: <<http://www.seris.al.gov.br/configuracao/imagens/sistemas/sgap>>. Acesso em 30/05/2018



ESPACIALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM MACEIÓ, AL: O CASO DO CORREDOR DE MÚLTIPLAS FUNÇÕES NO BAIRRO BENEDITO BENTES

Marcos Roberto dos Santos^{1*}, Fabiano Duarte Machado²

1. Articulador de Ensino da Secretaria Estadual de Alagoas

2. Orientador e professor do Instituto Federal de Alagoas

*marcosgeal@hotmail.com

Resumo:

No processo histórico de desenvolvimento das cidades sempre houve um centro polarizador das atividades terciárias e concentrava serviços como o ensino superior. Diferentes dinâmicas atuam no espaço urbano fazendo surgir novas centralidades. Estas novas formas urbanas, dentre outros fatores, decorrem da expansão territorial urbana, do aumento populacional, da proximidade de áreas de fluxos materiais e não materiais como também da busca do capital por novos lugares para sua reprodução. Na dinâmica dessa processualidade, em Maceió, na década de 1980, é fundado o Complexo Residencial Benedito Bentes que adiante seria elevado à categoria de bairro. Representou uma transformação no espaço urbano desta cidade, e sua configuração atual abriga uma nova centralidade materializada num corredor de múltiplas funções que vigoram na Avenida Cachoeira do Meirim. Aqui, analisamos as nuances que fomentaram a emergência desta centralidade e da inserção de Instituições de Ensino Superior Privadas – IESP.

Palavras-chave: Atividades múltiplas; Ensino Superior Privado; Benedito Bentes.

Introdução:

A atividade comercial e de serviços no espaço urbano das cidades não mais está concentrada num centro único e tradicional, pois alguns processos levaram estas atividades a se materializar em novos lugares graças à intensificação da urbanização e o crescimento das cidades. O território da cidade é acometido pela constituição de lugares que passam a concentrar as atividades comerciais e de serviços e representam novas formas espaciais como é o caso dos subcentros, shopping Center e os corredores atividades múltiplas

Outro aspecto destacado pelo geógrafo Milton Santos, diz respeito ao fato que “(...) o potencial de consumo individual varia muito, porque o nível de renda é função da posição do indivíduo no espaço. Esta localização determina, por sua vez, a capacidade de produzir e consumir (...)” (2003, p. 126). Nesse sentido, as novas centralidades como as que surgem por meio dos corredores de atividades múltiplas tem seu grau de especialização quantitativa e qualitativa em consonância com o poder aquisitivo do público, ou seja, as classes sociais, que o frequenta, e, por outro lado, a diversidade comercial e de serviços revela sua importância e influência com relação à cidade como um todo. Já em Maceió, o sítio urbano que corresponde à articulação entre os bairros de Jaraguá, Centro e Levada sustentou a emergência de uma centralidade a partir do século XIX, onde, a partir deste momento, tem o florescimento do centro de Maceió que inclusive abrigou as primeiras faculdades de alagoas.

A centralidade ali constituída tem origem no fato de que as aglomerações urbanas que adiante seriam os citados bairros surgiram em detrimento da consolidação do porto de Jaraguá, responsável pelo escoamento da produção açucareira alagoana e ser o reduto de casas comerciais e do poder administrativo. Sendo assim, o que se pode considerar como primeira centralidade de Maceió, além de ser o centro principal, é também tradicional. Entretanto, o centro principal e tradicional de Maceió não foi eleito ou escolhido, pois concordando com Villaça (1998, p. 238) “(...) nenhuma área é ou não é centro; como fruto de processo – movimento – torna-se centro”. A centralidade urbana é estudada no transcorrer do século XX por diferentes campos das ciências sociais em face da necessidade de planejar, sugerir, equacionar os problemas na estruturação das cidades do centro do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa.

Aqui nos atemos a uma abordagem que consiste em considerar a formação de uma centralidade de uma cidade de num país de urbanização tardia e recente como é o caso de Maceió, inserida na periferia do sistema capitalista, mas fortemente influenciada pelos vetores das transformações produtivas do sistema que no período atual estabelecem nexos entre grupos empresariais diversos incluindo os da educação, mercantilização da educação e ação do Estado.

Estes fatos estabelece que a cidade reestruturasse em decorrência da busca do capital por espaço para suas atividades. A reestruturação não é mecânica e sim fruto de mudanças políticas e econômicas ao longo do tempo que de maneira dialética reestruturam a cidade. Dois autores têm importantes contribuições para os estudos urbanos e à análise da centralidade: Manuel Castells⁵ e Henri Lefebvre⁶ ambos responsáveis pela aproximação entre pesquisa urbana e abordagem marxista.

Esboçando a expansão territorial urbana da cidade de Maceió há uma mudança repentina e um acréscimo na população residente na cidade a partir da década de 1960 (LINS, 2005, p.71, 72). Contudo, esse crescimento não foi provocado em função do crescimento econômico, mas sim devido à migração. Esta migração foi forçada e decorrente da postura adotada pelos empresários da indústria do açúcar e do álcool de Alagoas.

Duas mudanças ressoaram no espaço alagoano, na legislação trabalhista que conferia maiores direitos aos trabalhadores rurais com a Constituição de 1988, e outra técnica com a introdução da mecanização agrícola e o uso de pesticidas que somados a uma crise no setor sucro-alcoleiro teve como conduta dos usineiros uma reação com demolições das casas cedidas aos trabalhadores rurais (LIRA, 2007; CARVALHO, 2003 apud ALENCAR, 2007.p. 75).Esse fato promoveu a ocupação desordenada de encostas de vales, de áreas circunvizinhas ao Complexo Estuarino - Lagunar Mundaú/Manguaba, o que somente na década de 1970 passa a ter destaque na pauta política estadual de sobremaneira revelado pelos altos índices de déficit habitacional.

Frente a esta conjuntura, foi criado no Governo do General Castelo Branco pela força da Lei nº4. 380 de 21 de agosto de 1964 o Sistema Financeiro da Habitação (SFH) e também o Banco Nacional da Habitação (BNH) com a grande incumbência de "(...) promover a construção e a aquisição da casa própria (...)" (BOLAFF, 1980). A fundação de conjuntos habitacionais orientados pela política habitacional instituída no Governo Militar, dentre os quais o Complexo Residencial Benedito Bentes, no bairro Tabuleiro do Martins, foi um dos proponentes da expansão territorial da cidade de Maceió. No contexto atual, o bairro⁷ Benedito Bentes apresenta características relevantes que o coloca como abrigo de uma centralidade apresentando-se num corredor de atividades múltiplas.

As mudanças que vem ocorrendo no perfil desta parcela do bairro Benedito Bentes são oriundas da iniciativa privada e do poder público. Empresários de diferentes setores, com destaque para o da educação perceberam a possibilidade de expansão de seus negócios edificando centros de ensino superior e técnicos na avenida principal. A expansão das IESP's que ganhou força da década de 1990 no Brasil foi enfatizada no período dos governos petistas com a adoção de políticas de crédito e financiamento estudantil.

A existência de IESP's com cursos presenciais e outras semipresenciais é uma forma de abarcar um público consumidor ávido na obtenção de formação/qualificação como forma de manter-se ou encontrar vagas no mercado de trabalho dado o nível de exigência de capacitação do trabalhador das atividades capitalistas do período atual.

Deste modo,

A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar esse novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda de seus direitos, conquistados ao longo da história. (2002, p.26).

Assim, temos a junção de uma questão de caráter urbano que é a formação de um corredor de múltiplas funções, com potencial de centralidade, e a instalação de IESP's que encontram nesta porção do território urbano um ambiente propício a sua reprodução.

⁵ CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

⁶ LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

⁷ De acordo com Oliveira (2015, p.71-72) no final da década de 1980, na área rural, foi construído e habitado o maior conjunto residencial da cidade – denominado de Benedito Bentes. Pouco depois de 1991, este complexo formado por três conjuntos foi incorporado à área urbana e adiante se tornou bairro.

Metodologia:

Este artigo encontra-se baseado na interpretação da realidade a partir do fenômeno da expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior. Para tanto, este fato é relacionado à mercantilização da educação tratando-a como atividade econômica que se materializa em áreas distintas, como é o caso das que ocupam parcelas do território urbano em áreas tidas antes como periféricas. Nas investidas no interior da cidade a atividade comercial e de serviços, no período atual, está fortemente descentralizada e aglomerada em locais que oportunizam sua reprodução. Estas áreas possibilitam fluxos necessários ao êxito da atividade capitalista.

Assim, amparado nos postulados do materialismo histórico dialético refletimos sobre a materialidade do objeto de estudo em questão diante de um processo histórico fruto da organização social baseada no capitalismo. Neste sentido, a realidade social bem como a realidade educacional é decorrente de contradições que devem ser rigorosamente investigadas.

Sendo assim,

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (THAILHEIMER, 1979, p. 104).

Deste modo, para efetivar este estudo, utilizou-se de revisão bibliográfica que aborda a temática urbana e seus desdobramentos como a centralidade, descentralização, pesquisa de campo, consultas documentais em arquivos públicos, visitas a entidades representantes do setor de comércio e serviços e a elaboração de um inventário das atividades presentes no perímetro da Avenida Cachoeira do Meirim no bairro Benedito Bentes e, por conseguinte apresentamos mapas/figuras com a indicação e localização em Maceió dos estabelecimentos de ensino para toda a cidade e região metropolitana e por meio de outra imagem evidenciou-se as IESP's presentes no referido corredor. Foram realizadas incursões *in loco* para levantamento estatístico, registro de imagens (fotografias). O levantamento quantitativo ocorreu no mês de janeiro de 2018.

Resultados e Discussão:

As transformações no capitalismo mundial no último quartel do século XX numa conjugação de fatores como a evolução técnica científica e informacional, a reestruturação produtiva, a globalização das empresas e a profusão do ideário neoliberal teve impacto em escala mundial. No Brasil, no tocante a educação superior, as políticas para este setor de acordo com AGRA e OLIVEIRA (p.2, 2010) passaram a atender as "novas demandas no que diz respeito aos seus objetivos, tendo em vista adequá-lo ao novo padrão de acumulação capitalista" sendo efetivadas na década de 1990.

Nas palavras de Harvey (2006, p.151), "na atual fase do capitalismo, o saber assume o status de mercadoria-chave e requisito para vantagem competitiva das grandes empresas, levando o sistema universitário a assumir o papel de produtor subordinado do conhecimento". De um lado a uma subordinação dos centros de pesquisa das universidades públicas e do

outro as mudanças na organização do ensino superior promoveram o fortalecimento das instituições privadas.

A incorporação de conceitos como empregabilidade, capacitação, qualificação e requalificação passaram a orientar e definir as políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial. Podemos associar a esta questão “a fragmentação das carreiras, estratégia usada pelas IESP’s na década de 1990” (Sampaio, H. p. 9, 2000).

Referente à legislação que beneficiou o empresariado da educação, tal acontecimento tem origem na edição do Decreto nº 2.306 (19/08/1997) que dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art.24). (Sampaio, H. 2000). Segundo a referida autora este decreto 1) fomentou e legitimou a mercantilização do ensino superior no país; 2) reconheceu, legalizou e regulamentou o ensino superior como atividade lucrativa; 3) possibilitou maior lucratividade para a atividade de ensino e estabeleceu novas formas de controle para as IES privadas que se diferenciavam.” (2000, p.6).

Tais medidas foram consideradas e adotadas por parte dos atores do ensino superior privado em face de um “alinhamento em torno da primeira posição: a medida legal refletiria a orientação neoliberal do governo FHC e, coerentemente a ela, estimulou e legitimou a mercantilização do ensino superior no Brasil (Sampaio, p 33, 2000)”.

Como vemos há uma mercantilização do ensino superior no Brasil que deixou as bases para sua consolidação no período dos governos petistas com a criação de diferentes formas de acesso atreladas em parte ao interesse mercadológico na educação.

Como desfecho para cunharmos nossa hipótese as IESP’s podemos atestar a evolução da localização das instituições de ensino superior. Notadamente, encontraram abrigo em áreas distantes dos centros urbanos e se alocaram em busca de “mercado” consumidor como, por exemplo, na Av. Cachoeira do Meirim configurando uma nova centralidade num corredor de múltiplas funções.

Conclusões:

A proposta de análise do presente trabalho foi de apresentar que em decorrência da mercantilização da educação superior a cidade foi acometida pela emergência de uma nova centralidade. Este fato não ocorre por acaso, ele é resultado da absorção pelo capital de tudo que possa gerar sua reprodução. Nestas IESP’s são ofertados vários cursos com formatos diferentes desde presenciais, semipresenciais, modulares, até pós-graduações e mestrados. Na ânsia por “formação” a educação passa a ser consumida agravando o quadro de inércia vigente nesses tempos.

É nessa perspectiva que o ensino superior privado passa a se estabelecer em áreas distintas em busca de consumidores, ou seja, reduzindo a formação superior a uma tão somente instância mercadológica. Assim, as IESP’s localizadas no corredor de múltiplas atividades do Benedito Bentes têm objetivos centrados no lucro e na reprodução do capital decorrentes das oportunidades de crédito estudantil e da localização favorável.

Portanto, a manifestação desta centralidade de atividades faz parte da reprodução espacial indispensável ao modelo capitalista e que as IESP’s desempenham papel de destaque neste processo, distanciando-se antagonicamente de uma formação ampla e contra a hegemonia do capital.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Ana. P. A. **A expressão das desigualdades urbanas: análise espacial da distribuição da infraestrutura na cidade de Maceió, Alagoas.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Maceió, 2007.

AGRA, Nadine G. ROBERTO, Oliveira V. **O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS FORMAS DE RESISTÊNCIA DOCENTE.** 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2z0Wuhd>>. Acesso em: 10/05/2018

BOLAFFI, Gabriel. “Para uma nova política habitacional e urbana: possibilidades econômicas, alternativas operacionais e limites políticos”. In: VALLADARES, Licia do Prado (Org.). **Habitação em questão.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.167-196.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



CORRÊA, Roberto. L. **O Espaço Urbano**. 4ªed. São Paulo. Ática, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LINS, Regina Dulce Barbosa. Rede de Avaliação e capacitação de para a implementação dos Planos Diretores Participativos. **Avaliação do Plano Diretor de Maceió, capital do Estado de Alagoas**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

PINTAUDI, Silvana, M & JR. Heitor F. (org.) **Shopping Centers: Espaço, Cultura e Modernidade nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: UNESP, 1992.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec. (2000).

SANTOS, Milton. **Economia espacial**. São Paulo: EDUSP, 2003.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1979.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço Intraurbano no Brasil**. São Paulo. Studio Nobel, 2001.

_____, Flávio. **O que todo cidadão precisa saber sobre habitação**. São Paulo: Global, 1986.



ESTOU NA UNIVERSIDADE, E AGORA? : DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS JOVENS PENEDENSSES PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Claudiane dos Santos Barbosa^{1*}, Jessyane Maynara Santos², Marcos Paulo de Oliveira Sobral³

1. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL

2. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL

3. Orientador e professor do Eixo Pedagógico - UFAL/campus Arapiraca/U.E. Penedo

*claudianebarbosa97@gmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo mapear o estado da arte acerca dos estudos envolvendo as dificuldades encontradas pelos universitários para que eles possam concluir o ensino superior. O projeto se lança a compreender como os estudantes oriundos de famílias pobres, que são os primeiros membros das famílias a frequentarem cursos de graduação superior na Universidade Federal de Alagoas passam a acessá-la, ao tempo que também refletem sobre a (re) construção de valores e objetivos de vida. Assim, o projeto se justifica por sua relevância, pois apenas nos últimos quinze anos houve um incremento significativo no acesso da juventude pobre, negra, indígena e nordestina na universidade pública brasileira. Para a consecução dos objetivos propostos, a utilização da metodologia filme-carta, será privilegiada, pois fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nosso território, nossos desejos e vivências possibilita mostrar ao público uma realidade geralmente escanteada.

Apoio financeiro: Financiamento interno (Programa de Iniciação Artística - Proinart / Ufal 2018).

Palavras-chave: Afiliação Universitária; Acessibilidade; Políticas Públicas Educacionais.

Introdução:

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas que entretinham um projeto socialista para o país, foi a estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior. A demanda por ações afirmativas, formulada pelos diversos setores mais organizados dos movimentos sociais, a crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino. A nossa motivação surgiu durante as aulas da disciplina de profissão docente, ministrada no segundo período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ao observar e conversar informalmente com os estudantes sobre a questão da presença e da permanência de estudantes pobres no ensino superior público, tomando como objeto o relato pessoal dos estudantes da turma.

A educação básica brasileira conquistou inúmeros avanços nas últimas décadas no que se refere à universalização do ensino e no crescente avanço dos índices de aprendizagem. Porém, esses números ainda são tímidos, se comparados a outros países da América Latina, exigindo que as políticas públicas busquem meios para avançar na qualidade, principalmente no Ensino Médio, onde ainda convive-se com grandes dificuldades e obstáculos, demonstrados pelos dados de evasão e reprovação. O elevado número de adolescentes e jovens fora da escola deve ser analisado por diversas óticas.

Inicialmente, pode-se considerar a precoce inserção dos mesmos no mercado de trabalho, já que, há uma parcela da juventude que desde muito cedo assume o status de adulto. Assim, ingressam precocemente no mundo do trabalho e são chamados a desempenhar tarefas, assumir comportamentos e responsabilidades (produtiva, conjugal, doméstica, parental) do mundo adulto.

Diante do quadro anunciado, são nossos objetivos: a) Compreender as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos jovens; b) analisar se a falta de transporte interfere no seu acesso a instituição; c) investigar se os programas de assistência estudantil contribuem para a sua permanência na universidade; d) buscar compreender as situações que contribuem para o abandono do curso. Neste momento, optou-se pela metodologia de estudo bibliográfico e documental, onde procedemos o levantamento do estado da arte sobre o objeto estudado.

Metodologia:

Ao optarmos pela investigação qualitativa e adotarmos a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008), os espaços das escolas loci da investigação tornaram-se lugares praticados (CERTEAU, 2008), por professoras das escolas, professores da universidade e estudantes da escola e da universidade, entre outros sujeitos, que romperam com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar Identidades e preconceitos. Nas relações estabelecidas os atores desempenharão papéis ativos, diante da dimensão da pesquisa formação, numa constante produção de conhecimentos, de autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, essa pesquisa deve superar a perspectiva de pesquisas de constatação ao, [...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA, 2007, p. 31):

Neste momento, o projeto se encontra na fase de estudo bibliográfico. O estudo bibliográfico é utilizado pelos pesquisadores para identificar os trabalhos já produzidos. Este tipo de pesquisa se mostra muito válida, para os pesquisadores, uma vez que, serve de instrumento para a coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (Matos e Lecher: 40) sobre o tema estudado. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

O projeto acontecerá tendo como lócus privilegiado a UFAL Unidade Educacional de Penedo. O processo acontecerá de forma peculiar numa abordagem interativa entre professores e discentes, convidados a participar e engajados voluntariamente aos ideais e princípios do projeto. Neste percurso de investigação, os estudantes e seus familiares, protagonistas do projeto, não serão reconhecidos apenas como meros executantes de atores bem-sucedidos, ao contrário serão estimulados a se reconhecerem como produtores autônomos de suas histórias, compreendendo, portanto, que a pesquisa tem uma intencionalidade emancipatória, ao assumir, também, uma dimensão política na formação dos estudantes. Buscamos superar a concepção de se investigar sobre os estudantes e professores da escola pública passando a investigar com eles. A esse respeito, Ibiapina (2007, p. 114 - 115) afirma que: [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores [e dos estudantes], compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes [e dos estudantes] para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. Nesse sentido, a autora, diz-nos ainda que: A pesquisa colaborativa, [...], reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada [inicial] de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. Entendemos, portanto que esta pesquisa caminhará em direção à dialética da realidade, da prática, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento.

Resultados e Discussão:

O estudo realizado até o presente momento nos revelou que: a) as publicações dos estudos encontrados no levantamento do estado da arte indicam a importância e necessidade de que outros levantamentos, estudos e pesquisa sejam realizados no sentido de se compreender de forma mais profícua como a população juvenil pobre, recém-ingressos na

universidade tem sobrevivido aos enfrentamentos que a vida acadêmica lhes coloca diariamente; b) este estudo se faz necessário para compreender a realidade socioeconômica dos sujeitos vindos da escola pública, pois eles enfrentam diversas dificuldades, tais como: greves, falta de professores e de transporte para chegar às instituições de ensino; c) vale ressaltar que a “pobreza impede que milhares de jovens e adolescentes continuem na escola”; d) nestes casos, muitos jovens abandonam a escola para trabalhar e assim tentar melhorar a sua qualidade de vida, mas isso não é fácil, pois o mercado de trabalho exige cada vez mais mão de obra qualificada, com isso, os que possuem baixa escolaridade acabam executando os cargos mais baixo e executando serviços mais pesados.

Contudo, apesar da triste realidade, chegar à universidade é um sonho de muitos jovens brasileiros, pois é uma maneira destes mudarem a sua condição de vida. Entretanto, surge aí um problema, como permanecer no curso. Mesmo com as políticas públicas criadas pelo governo para o ingresso da classe mais pobre à universidade, essas políticas assistencialistas ainda são insuficientes para atender a demanda dos estudantes e, consequentemente, a falta de ações que visem mantê-los na IES acaba acarretando a desistência de muitos.

Outro problema que foi constatado no levantamento de dados, como sendo, muitas vezes, preponderante na saída de muitos estudantes do curso de graduação é a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, pois muitas vezes esses jovens, com condições financeiras desfavoráveis, optam por trabalhar para que assim possam suprir as suas necessidades e, muitas vezes, de outrem.

Além disso, a dependência do transporte escolar para ter acesso à universidade acaba sendo mais um agravante no índice de desistência, pois alguns bairros não dispõem de sistema regular de transportes, principalmente durante o horário noturno. Muitos estudantes sofrem ainda com dificuldades na compreensão de assuntos abordados em sala de aula e isso acaba refletindo no baixo desempenho acadêmico, esse baixo desempenho, arrefecem esses jovens, acarretando ao abandono do curso. Essas dificuldades enfrentadas pelos universitários muitas vezes é reflexo de um conjunto de fatores: sociais, financeiros, que e efetivamente vivenciaram uma educação básica fragilizada pela forma como foi ofertada, e as consequências disso são refletidas na vida desses estudantes ao chegarem à universidade.

Conclusões:

A presente pesquisa se baseou no levantamento bibliográfico, através do qual obteve-se alguns dados relacionados à temática abordada, onde observou-se o alto índice de evasão de estudantes do ensino superior e a posição das IES frente a essa problemática, tendo como foco principal a Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Unidade Penedo, procurando entender a situação dos jovens penedenses diante do ensino superior.

O estudo auxiliou na compreensão da realidade dos jovens em questão, tal como os problemas que acarretam os mesmos a desistirem do ensino superior, dentre os quais se destacaram as dificuldades financeiras enfrentadas por muitos, a dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com o tempo de estudo, e a dificuldade relacionada à falta de transporte em alguns bairros, povoados e cidades circunvizinha, para que os mesmos possam se deslocar até a universidade.

Constatou-se através deste, a necessidade de criação de políticas de acesso e de retenção por parte das IES, que condicionem a permanência/retenção desses estudantes nas universidades, pois apesar de, nos últimos anos, as políticas públicas terem buscado alternativas para possibilitar o ingresso de estudantes no ensino superior, as ações que auxiliam esses jovens na sua jornada de estudo são poucas ou inexistentes, o que acaba agravando o quadro de evasão.

Diante disso, concluímos esse primeiro momento ressaltando a importância, não apenas das políticas públicas que garantam o acesso às universidades para a classe mais pobre, mas também que o governo ofereça condições para permanência dos universitários no ensino superior e das ações pedagógicas geradas pelas universidades no sentido de reduzir danos e promover a permanência exitosa da juventude pobre que tem chegado aos bancos da universidade. Tendo em vista que o mercado de trabalho tem exigido mão de obra qualificada, para tanto, a apresentação de certificado de conclusão universitária se torna preponderante na escolha desses profissionais, sendo determinante para a futura estruturação econômica dos mesmos. Além disso, a formação acadêmica tem fundamental importância no campo do saber, pois elevam a potencialidade de construção do conhecimento, tornando esses personagens, sujeitos doutos.



Assim, justifica-se a relevância de novos estudos e pesquisas no sentido de que ainda precisamos aperfeiçoar e implantar outros mecanismos de acesso ao ensino superior por jovens das camadas populares da população brasileira, em nome de uma projeto educacional que ainda está por vir.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas para uma pesquisa. In: ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 253-294.
- ANDRADE, Cibelle Yann; DACHS, José Norberto Walter. **Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- CARDOSO, Adalberto. **Juventude 'nem nem' e a reprodução da desigualdade no Brasil**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO, 7., SÃO PAULO, 02 A 05 JUL. 2013. ANAIS... SÃO PAULO: ALAST, 2013. V.1.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Prouni**: Democratização do acesso às instituições de ensino superior. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.
- DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: UFRRJ, 2002.
- LIMA, Márcia. **Acesso à universidade e mercado de trabalho**: o desafio das políticas de inclusão. In: SOUZA MARTINS, Heloisa Helena; COLLADO, Patricia Alejandra T. Trabalho e sindicalismo: no Brasil e na Argentina. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 91-110.
- LIMONGI, Fernando; SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana; TORRE, Haroldo. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Documento de trabalho 1/00. São Paulo: NUPES/USP, 2000.
- NERI, Marcelo Cortes. **A nova classe média**: o lado brilhante da pirâmide. Rio de Janeiro: FGV: CPS, 2010.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho**: como desenvolver uma relação virtuosa? Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. **Classe média e escola capitalista**. Crítica Marxista, São Paulo, v.1, n. 21, p. 97-112, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SANTOS, Georgina G. e SILVA, Lélia C. **A evasão na educação superior**: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em SciELO Books: <<http://books.scielo.org>>.



ESTUDO DOS ESTUDOS: METODOLOGIAS NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Marina Melo^{1*}, Ana Cláudia Bernardo², Selefe Gomes³, Rúbia Nascimento⁴

1. Professora da Universidade Federal de Alagoas

2. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas

3. Estudante de Ciências Sociais – UFAL

4. Estudante de Ciências Sociais - UFAL

*melomarina@msn.com

Resumo:

O presente trabalho analisa a utilização metodológica de perspectivas qualitativa e quantitativa em trabalhos acadêmicos da sociologia a partir de uma amostra de 282 teses de doutorado defendidas no Brasil no triênio 2012-2014. Busca compreender como ocorrem e que consequências carregam as escolhas metodológicas destes trabalhos acadêmicos, investigamos algumas dimensões analíticas pertinentes para localizarmos os contextos dessa produção: sexo dos autores; temáticas mais frequentes dos trabalhos; experiências de intercâmbio, pontuando as ligações destes aspectos gerais à redação das teses em treze diferentes Programas de Pós-Graduação. Por fim, apresentamos os principais métodos e técnicas utilizados nas teses de sociologia, considerando as justificativas utilizadas nos trabalhos para a aplicação de determinados métodos de análise; a construção de possíveis novas técnicas metodológicas; as alterações nos métodos tradicionais que possam caracterizar processos criativos de inovação à área de conhecimento; bem como a ênfase geral dada ao aspecto metodológico nos trabalhos.

Palavras-chave: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Pós-Graduação; Sociologia.

Apoio financeiro: PIBIC CNPq e UFAL (2015-2016/2017-2018).

Introdução:

A presente pesquisa teve como ferramenta para coleta de dados um formulário com as seguintes variáveis: título da tese; autor; ano de defesa; sexo; instituição de defesa; região do País; nota capes do PPGS; quantidade de disciplinas de metodologia e/ou de métodos e técnicas obrigatórias e eletivas no curso de doutorado; doutorado em regime de co-tutela ou sanduiche; país de destino em casos de intercâmbio; presença de capítulo/tópico metodológico específico na tese – quantidade de páginas de capítulo metodológico; tipo de estrutura da tese; perspectiva(s) metodológica(s) utilizada(s); principais tipos de dados; realização de observação direta; observação participante; análise documental; aplicação de questionários; aplicação de entrevistas – tipos de entrevista; principal técnica de análise da tese; criação de novas técnicas declarada; apresentação de justificativa para o recorte metodológico utilizado; ênfase dada aos aspectos metodológicos nos resumo, introdução e conclusão da tese; temática e, por fim, uma variável nominal string, aberta, pela qual catalogamos todas e quaisquer observações pertinentes ao problema de pesquisa em tela.

Foram investigadas 282 teses de sociologia, centralizadas nos anos de 2012-2014, com cerca de 274 casos válidos. Desta amostra, tivemos 44,5% de teses escritas por mulheres e 55,5% de teses escritas por homens. Já no que diz respeito à distribuição da amostra por regiões do País, obtivemos 127 teses defendidas no Sudeste (distribuídas em 5 PPGSs); 70 no Nordeste (4 PPGSs); 40 no Sul (2 PPGSs) e 38 no Centro-Oeste (2 PPGSs). Ainda sobre esta última variável, região, com dados visivelmente heterogêneos, percebemos que um Programa do Sudeste, isoladamente, apresentou 65 teses defendidas no referido período.

Uma das maiores inquietações deste trabalho, contida em parte no nosso problema de investigação que buscou compreender a utilização metodológica de perspectivas qualitativa e quantitativa em trabalhos acadêmicos da sociologia, reside na curiosidade sobre as técnicas de análise utilizadas atualmente. Tais técnicas são o foco das ementas de disciplinas metodológicas de alguns Programas de Pós-Graduação em Sociologia, com tópicos de estudo sobre análise de discurso, análise de conteúdo, de contexto etc.

Relação “curiosa” foi verificada no cruzamento entre sexo e experiência no exterior. Notou-se que 57% dos homens usufruíram da experiência, contra 41% de mulheres. Ou seja, mais homens vão para intercâmbio do que as mulheres.

Metodologia:

Realizamos uma pesquisa documental de tipo quantitativa, estabelecendo uma fotografia sobre as metodologias contidas nas teses. Analisamos que métodos foram utilizados, a verificar se houve inovação metodológica, as principais justificativas de aplicação de técnicas etc. Com o auxílio do software SPSS, geramos uma fotografia ampla do quadro metodológico utilizado no País. Vejamos pontualmente nosso recorte:

Unidade de Análise: os métodos e técnicas de pesquisa aplicados.

Unidade de Observação: as teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia recomendados pela Capes (notas 4 a 7).

Delimitação da Amostra: 289 Teses.

Recorte Temporal: 2012-2014.

Embora o Comitê de Área da Capes de Sociologia abranja os cursos de ciências sociais, planejamento e políticas públicas, políticas públicas e sociedade, sociologia política, defesa social e mediação de conflitos e sociologia e antropologia, trataremos apenas dos trabalhos realizados nos Programas exclusivos da Sociologia. Este recorte é para que tenhamos em atenção uma unidade de apoio, no caso a pretensão sociológica destes trabalhos, na escolha dos métodos e técnicas utilizados pelos pesquisadores.

Lista de Universidades com Programas que tiveram Teses Examinadas:

1. Universidade Estadual de Campinas / Unicamp
2. Universidade de Brasília / UNB
3. Universidade de São Paulo / USP
4. Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ
5. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa UFPB
6. Universidade Federal de Goiás / UFG
7. Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG
8. Universidade Federal de Pernambuco / UFPE
9. Universidade Federal de Sergipe / UFS
10. Universidade Federal de São Carlos / UFSCcar
11. Universidade Federal do Ceará / UFC
12. Universidade Federal do Paraná / UFPR
13. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS

As unidades de registro foram levantadas através dos sites dos próprios Programas de Pós-Graduação em Sociologia, das bibliotecas virtuais das Universidades e de algumas poucas visitas in loco às Instituições, quando tivemos a colaboração de seus coordenadores para levantamento do material empírico.

Resultados e Discussão:

A justificativa inicial que nos impulsionou a estudar as propostas básicas das teses de sociologia no Brasil foi a de entender o que estava sendo produzido na sociologia brasileira contemporânea. O projeto original, ainda em execução, em que se localizam nossos dados é formado por três etapas. A primeira, aqui parcialmente apresentada, trata de um estudo quantitativo sobre um quadro geral, de variáveis genéricas, e sobre as metodologias utilizadas nas teses de doutorado de treze programas de pós-graduação. A segunda, uma análise dos conteúdos metodológicos estudados pelos pesquisadores ao longo de suas formações sociológicas, contendo uma análise das ementas e estruturas metodológicas formativas dos Programas. A terceira, um estudo qualitativo a compreender as motivações patentes e latentes ao processo metodológico de pesquisa sociológica, em que serão investigados os autores das teses. A hipótese central que investigamos é de que os problemas de pesquisa das teses de

sociologia não determinam os métodos a serem utilizados nos trabalhos, sendo tais métodos determinados pelas condições de competências técnicas e de formação dos pesquisadores.

Muitas teses que analisamos não citam, ao longo das centenas de páginas, a palavra “Metodologia”, basta teclar um comando “control F” no arquivo em PDF para verificarmos a inexistência do termo em muitos trabalhos. Não que isto signifique que não considerem metodologia a partir de outra semântica, tampouco, que não a trabalhem, porém, esta informação tem um cruzamento substancial com os dados apresentados, mostrando, pelo menos, o não protagonismo das questões metodológicas ao grosso das recentes teses de sociologia no Brasil.

Para além de todas as observações feitas sobre os impactos de gênero, região, nota capes, dentre outros, concluímos que os aspectos metodológicos das teses analisadas se apresentam de forma tímida e com pouca ênfase face à escrita dos trabalhos de conclusão de curso de doutorado em sociologia no Brasil.

Conclusões:

Após realizadas as 35 entrevistas com recém doutores de vários programas de sociologia e da análise das ementas do mestrado e doutorado da segunda etapa da pesquisa, que ainda está em andamento, a pesquisa apresentou diversos resultados. Como o não protagonismo das questões metodológicas ao grosso das recentes teses de sociologia no Brasil, localizamos estruturas “soltas” justamente pelo aspecto plenamente notado em nossa pesquisa de que muitas teses não possuem a apresentação de uma metodologia pontuada, dificultando a localização dos argumentos sustentados, o que inviabiliza um possível melhor acesso ao material, sobretudo por parte daqueles que não são da área sociológica e que não tramitam pelo campo semântico aí compartilhado. Em muitas teses, encontramos reconstructos sobre o que outros autores entendem por metodologia ou por métodos e técnica, porém, sem o autor da tese em tela angular seu trabalho ao que está referenciando de outros autores.

Referências bibliográficas

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

MELO, Marina; MONTEIRO Lorena; FREITAS, Diego. “Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação”. In: **Revista Interfaces**. Vol. 2, Nº. 1. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/877>>

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.



FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA, MODELO DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF), SEGUNDO A VISÃO DISCENTE

Clarissa Cotrim dos Anjos^{1*}, Pamella Jéssica Nascimento dos Santos², Mércia Lamenha Medeiros³

1. Mestre em Ensino da Saúde – FAMED/UFAL

2. Estudante de Fisioterapia – UNCISAL

3. Professora do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde – FAMED/UFAL

*clacotrimanjos@gmail.com

Resumo:

Introdução: A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) propõe o direcionamento do processo saúde/doença, coerente com os modelos de formação em saúde. **Objetivo:** Verificar o conhecimento discente de fisioterapia sobre o modelo CIF. **Métodos:** Estudo transversal, exploratório e qualitativo, realizado com 18 discentes, do último ano, graduação em Fisioterapia de uma Instituição Pública. Foram realizadas entrevistas, com um roteiro pré-determinado sobre o conhecimento sobre a CIF. Para análise utilizou a técnica do discurso do sujeito coletivo. **Resultados:** Foram encontradas quatro ideias centrais sobre a temática abordada. Verificou-se que os participantes conheciam, superficialmente e reconheciam a importância do tema na graduação e em disciplinas. **Considerações Finais:** Os discentes identificam o uso da CIF, mas que o seu conhecimento era insuficiente, para possibilitar sua utilização na prática clínica, e mudar o modelo de ensino para um modelo biopsicossocial.

Autorização legal: CEP nº 2.033.995/2017.

Palavras-chave: Funcionalidade; Educação Superior; Percepção.

Introdução:

O processo saúde-doença tem sido abordado de acordo com o modelo biomédico, que define a saúde como a ausência de doenças. Esse modelo norteia intervenções em reabilitação, pois parte do pressuposto, que o adoecimento está puramente relacionado aos fatores biológicos, sem considerar outras condições, que são agentes transformadores deste processo, como, por exemplo, as questões sociais e psicológicas que acompanham um indivíduo (SAMPAIO et al, 2005; CASTRO et al, 2015).

Com a mudança desses paradigmas relacionados ao processo do cuidado em saúde, há reorientação do ensino através do modelo que compreendesse a saúde, em termos mais amplos, englobando componentes biológicos, psicológicos e sociais (CASTRO et al, 2015). Um modelo que prioriza a funcionalidade, como um componente da saúde, em que o ambiente é capaz de interferir no desempenho das ações e tarefas, cria novo paradigma denominado de modelo biopsicossocial (SAMPAIO et al, 2005)..

Nesse contexto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a fim de padronizar e unificar a linguagem em saúde. A CIF considera uma nova abordagem, que retira o foco apenas das consequências da doença, mas também classifica a saúde pelos aspectos biológico, individual e social em uma relação multidirecional (CASTANEDA et al. 2014).

O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), por meio da Resolução nº 370, (6 de novembro de 2009), dispõe sobre a adoção da CIF por Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais no âmbito de suas respectivas competências e faz recomendações, do ensino da CIF para as Instituições de Ensino Superior (IES) (COFFITO, 2009).

No Brasil, os fisioterapeutas parecem ainda ter pouco contato, com a classificação e uma parte desses conhece apenas o modelo de funcionalidade que ela propõe. Embora, todos reconheçam como importante, mas alegam que não é um conteúdo visto durante sua formação acadêmica (ARAÚJO; BUCHALLA, 2013; BELMONTE et al, 2015). Assim como outros cursos da área da saúde, requer um modelo teórico mais abrangente, que guie sua atuação para um melhor discernimento, no que diz respeito à atenção em saúde, por meio de um perfil funcional

traçado de forma individual, pela perspectiva de um modelo biopsicossocial (ARAÚJO ; BUCHALLA, 2013;BELMONTE et al , 2015).

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar o conhecimento sobre CIF pelos discentes de fisioterapia de uma IES Pública do estado de Alagoas.

Metodologia:

Estudo transversal, exploratório e de característica qualitativa, realizado com 18 discentes, último ano do Curso de Fisioterapia de uma Universidade Pública de Alagoas. Teve início após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, sob o protocolo de nº 2.033.995/2017.

A coleta dos dados ocorreu individualmente, nas dependências da IES, por meio de roteiro de entrevista pré-determinado, foram gravadas em aparelho *MP4 Digital Player Sony*.

Continha questões sobre o perfil dos estudantes, segundo gênero e a idade, conhecimento em relação à CIF. As entrevistas. O anonimato dos sujeitos foi preservado, sendo os dados analisados conjuntamente. Salienta-se que os discentes foram selecionados de maneira aleatória.

As perguntas norteadoras foram: “O que você entende por modelo biopsicossocial?”; “O que é a CIF?” e “Qual a sua opinião sobre o ensino da CIF na graduação do curso de fisioterapia?”

As entrevistas gravadas foram transcritas, a fim de possibilitar a leitura minuciosa dos conteúdos, selecionando as ideias centrais, por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC), que leva em consideração, as narrativas mais citadas para a elaboração das ideias centrais.

Após a análise de todas as narrativas, as pesquisadoras deram uma devolutiva à coordenação do Curso de Fisioterapia, de modo a informar o resultado, bem como promoveram uma oficina de capacitação sobre a CIF, para os discentes participantes do estudo em questão.

Resultados e Discussão:

Foram entrevistados 18 discentes, do 5º ano do Curso de Fisioterapia de uma Universidade Pública de Alagoas, com faixa etária compreendida entre 21 e 25 anos, sendo a média de idade de 22,5 anos. Verificou-se que 66,6% (12) eram do gênero feminino e 33,3% (6) do masculino. Esses resultados se assemelham aos encontrados nos estudos de Tropiano et al (2012), Faria et al (2014) e Belmonte et al.(2015), com predomínio do feminino.

Baseando-se na análise das entrevistas, foram encontradas quatro ideias centrais referentes ao conhecimento da CIF.

A primeira encontrada foi sobre o modelo proposto pela OMS, o modelo biopsicossocial, o qual foi descrito que *“É quando se vê o paciente como um todo”*. Quando questionados sobre o modelo biopsicossocial a maior parte dos discentes ressaltou a importância, e necessidade de conhecer o contexto em que o paciente está inserido, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, o que aponta um olhar interativo e ampliado de saúde, sob a perspectiva biopsicossocial. Contudo, em nenhum dos relatos foi observada correlação com o âmbito religioso e espiritual, aspectos importantes, para a percepção do modelo de saúde segundo seu conceito ampliado.

Baseando-se nas ideias centrais, dos discursos pode-se identificar que os discentes participantes foram capazes de compreender o modelo biopsicossocial, dentro de uma perspectiva ampliada de saúde, fazendo correlação entre a doença e os aspectos psicológico e social. Entretanto, apesar de haver entendimento sobre o modelo, sua importância na prática profissional, os discursos analisados não apontaram a capacidade de perceber, a interdependência entre esse modelo com a funcionalidade humana e conseqüentemente com a proposta da CIF. Esses achados corroboram com os resultados encontrados, no estudo de Belmonte et al (2015), que analisou o nível de conhecimento sobre a CIF, em acadêmicos do último ano de cursos de fisioterapia, quando menos da metade dos acadêmicos, concordou totalmente, que a CIF é um instrumento de classificação biopsicossocial.

A segunda ideia central encontrada foi sobre a definição e o objetivo da CIF. No discurso analisado, a ideia mais encontrada foi que *“Ela classifica a funcionalidade do indivíduo”*. De acordo com os discursos dos sujeitos, pode-se perceber que a maioria dos discentes não conhece a CIF de maneira satisfatória e não a associam com o modelo biopsicossocial, apenas deduzem pela nomenclatura “funcionalidade” utilizada na classificação em questão, vinculando assim o seu nome com a definição de que *“serve para classificar a funcionalidade do paciente”*.

Uma pequena parte demonstrou algum conhecimento, porém de forma superficial e muitas vezes confusa sobre o assunto. Contudo, apesar de não possuírem uma boa percepção desse contexto, apontam que a CIF pode auxiliar suas práticas profissionais, já que a funcionalidade é um dos grandes pilares da fisioterapia.

A CIF é um sistema de classificação que descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde e apresenta os seguintes objetivos: permitir a compreensão e o estudo das condições relacionadas à saúde, seus determinantes e consequentes efeitos; constituir uma linguagem comum para a narração das características de saúde (OMS, 2004; ANDRADE, 2010). O fato de permitir a mensuração de vários aspectos relacionados à saúde e às condições de vida, torna a classificação complexa, difícil de ser implementada na atividade profissional. A maioria dos profissionais apresentam limitações na sua aplicabilidade, pois ela é tão completa que se torna pouco prática (BUCHALLA, 2003; BELMONTE et al., 2015).

As informações acima descritas corroboram com os resultados encontrados neste estudo, pois muitos acadêmicos consideram que *"a CIF é grande/extensa e difícil de ser aplicada"*, o que pode justificar a necessidade do ensino da classificação, dentro ainda do contexto acadêmico, oferecendo assim maiores possibilidades de se potencializar as aptidões dos próprios estudantes, para utilização da CIF, não apenas durante a graduação, mas também como fisioterapeutas após a formação.

Em relação à aquisição de conhecimento da CIF durante a graduação pelos discentes, a ideia central encontrada foi que: *"Ouviram por alto em discussões apenas"*. Segundo Belmonte et al. (2015), os resultados encontrados em sua pesquisa indicaram que a CIF nem sempre é um assunto abordado, de forma aprofundada durante a graduação, sendo apresentado aos estudantes de forma breve, como complementação de outros conteúdos. Essa informação corrobora com os achados do presente estudo, pois essa característica também se repete no curso de fisioterapia em questão.

Apesar de o COFFITO recomendar o ensino da CIF nos cursos de graduação, desde o ano de 2009, parece que essa não tem sido ensinada, de forma adequada aos discentes incluídos na pesquisa.

Pelas narrativas dos discentes, as discussões ocorreram apenas durante rodas de conversa ou na ocasião de debates, durante seminários, assim como, de forma pontual em setores específicos do estágio ambulatorial. Esses resultados corroboram com o já citado estudo de Belmonte et al. (2015), que verificou que os estudantes possuíam um baixo nível de conhecimento e não a compreendiam em sua totalidade, demonstrando com isso, a ausência de uma capacitação adequada sobre a CIF durante a graduação. Em contrapartida, quase toda a amostra considerou importante à abordagem do tema, durante esse período, assim como o que foi verificado nesta pesquisa.

Embora possua instrumentos normativos que apontem para a relevância do ensino da CIF, ainda na graduação, este panorama continua sendo negligenciado nos cursos da área da saúde, em especial, da Fisioterapia, o que leva a conclusão de que, talvez isso aconteça devido a um ciclo vicioso constituído pela problemática da complexidade que a classificação apresenta e do débil conhecimento sobre ela retratado.

A última ideia central foi sobre em que momento da graduação a CIF poderia ser trabalhada, a qual relatou que *"Deveria ser ensinada nas disciplinas de fisioterapia aplicada"*. De acordo, com o discurso dos participantes da pesquisa, o ensino da CIF deveria acontecer nas disciplinas aplicadas à fisioterapia, visto que haveria assim a possibilidade de fazer associação do conteúdo lecionado com o uso da classificação.

A adoção do modelo de funcionalidade e incapacidade humana pode auxiliar o fisioterapeuta, em todo o processo de cuidado ao paciente, perpassando pela avaliação, identificação de limitações funcionais, definição de metas e objetivos do tratamento, seleção da intervenção terapêutica adequada e até mesmo o acompanhamento a curto, médio e longo prazo da evolução do paciente (SAMPAIO et al., 2002; BELMONTE et al., 2015).

Um estudo de Silva et al. (2008) que trata da formação fisioterapêutica, sob o ponto de vista da funcionalidade na reabilitação de pacientes ortopédicos, mostrou que os alunos da graduação de fisioterapia estão enfatizando sua atenção preferencialmente sobre as funções e estruturas corpóreas, o que aponta uma intervenção através da perspectiva biomédica. A carência de informações sobre outros componentes referentes à saúde indica que ainda há um distanciamento entre os conceitos de funcionalidade propostos pela CIF e a formação fisioterapêutica acerca desse aspecto (SILVA et al., 2008; RUARO et al., 2012; BELMONTE et al., 2015).



Esses resultados ressaltam mais uma vez, a necessidade do ensino segundo o modelo biopsicossocial, abordado na CIF, nos conteúdos curriculares, para que o embasamento teórico possa respaldar sua utilização na prática clínica.

Conclusões:

Apesar da maior parte dos sujeitos, reconhecerem a importância da utilização do modelo, em que a CIF é pautada para o melhor entendimento, da atenção em saúde em termos mais amplos, sob a óptica da funcionalidade, a análise dos discursos evidenciou que os discentes do curso de fisioterapia não possuem conhecimento suficiente para possibilitar sua utilização na prática clínica. Tais achados sugerem, dessa forma, um ensino da CIF deficiente e ineficaz.

Identificou-se dentro do modelo biopsicossocial, a possível necessidade de inclusão da CIF, nos conteúdos curriculares, de modo que possibilite sua utilização na atuação profissional destes futuros fisioterapeutas.

Referências bibliográficas

ANDRADE, P.M.O. Avaliação do estágio da fisioterapia conforme as diretrizes curriculares e a perspectiva biopsicossocial da organização mundial de saúde. **Avaliação**, v. 15, n. 2. Campinas; Sorocaba, SP., jul., p. 121-134. 2010.

ARAÚJO, E.S.;BUCHALLA,C.M Utilização da CIF em fisioterapia do trabalho: uma contribuição para coleta de dados sobre funcionalidade. **Rev Acta Fisiatr.**20(1):1-7. 2013.

BELMONTE, L.M. et al .CIF nos cursos de graduação de fisioterapia da grande Florianópolis. **Rev. CIF Brasil.** 2(2):11-24, 2015.

BUCHALLA, M.C. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Acta Fisiátrica.** 10(1), 29-31.2003.

CASTANEDA, L. et al .A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: uma revisão sistemática de estudos observacionais. **Rev Bras Epidemiol.** abr-jun; 437-451, 2014.

CASTRO, S.S.et al. O processo saúde-doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um curso de fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade pública. **Cad. edu saude e fis.**v. 2, nº 3, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Resolução nº 370, de 6 de novembro de 2009. Dispõe sobre a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde por Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais. 2009.

FARIA, K.N. et al .O contexto formativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes) em consolidação: visão dos alunos de Fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 38 (1) : 72-78. 2014

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa, 2004. Tradução e Revisão: Amélia Leitão.

RUARO, J.A.et al Panorama e perfil da utilização da CIF no Brasil – uma década de história. **Rev Bras Fisioter.**16(6): 454-62., 2012

SAMPAIO, R.F. et al Aplicação da CIF na Prática Clínica do Fisioterapeuta. **Rev. bras. Fisioter** v. 9, nº 2. . 2005.

SAMPAIO, R.F.et al .Produção científica e atuação profissional: aspectos que limitam essa integração na fisioterapia e na terapia ocupacional. **Rev Bras Fisioter.** vol. 6, nº 3, 113-118, 2002;.

SILVA, A.C.L et al. A formação fisioterapêutica no campo da ortopedia: uma visão crítica sob a óptica da funcionalidade. **Acta Fisiatr.** 15(1): 18 – 23, 2008.

TROPIANO, L.M.C.C et al. Motivação na universidade: um estudo com estudantes de fisioterapia. **Rev Fisioterapia Brasil.** v. 13, nº 1. janeiro/fevereiro, 2012.



GESTÃO ESPORTIVA E PECULIARIDADES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

Marcus Vinicius da Silva^{1*}, Elizabeth Zanetti²

1. Graduado em Educação Física - Faculdade Educacional da Lapa

2. Orientadora e Mestre em Engenharia da Produção - UFSC

*mvinicius98@hotmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo demonstrar como a formação de estudantes de Educação Física debate as questões referentes a gestão esportiva. Principia-se com a análise da atual contextualização deste termo, utilizando autores que explicam sua emergência, desenvolvimento e importância à formação dos profissionais da área. (FLEURY, 2002; NOLOSCO, 2006 e VIEIRA, 2008). Através da análise de uma pesquisa qualitativa GODOY, 1995), utilizando entrevistas com estudantes que cursaram a disciplina como Organização, Marketing e Assessoria de Programas de Atividade Física, Esporte e Lazer, ofertada pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no curso de Bacharel em Educação Física, foi possível observar o grau de reconhecimento que este público, que já passa da metade do curso, com elementos básicos da gestão e da administração esportiva. A falta de conhecimento acerca das habilidades básicas do gestor esportivo apresenta-se na maioria dos entrevistados, o que demonstra os percalços e longo caminho que a gerência esportiva deve trilhar na nova realidade que se abre à profissão.

Palavras-chave: Gestão Esportiva; Administração Esportiva; Marketing Esportiva.

Introdução:

Na contemporaneidade, empregou-se na mídia e espalhou-se na sociedade como um todo a importância de manter-se saudável e praticar atividades físicas, com o intuito de alcançar maior longevidade e prevenir diversas patologias, como as doenças crônicas degenerativas, que crescem a cada dia entre a população mundial, se tornando uma epidemia dos tempos modernos⁸. Decorrente disso, observamos uma crescente demanda populacional à prática de atividade física; e grande parte das pessoas buscam estúdios de treinamento personalizado, academias de ginástica e clubes esportivos, a fim de ter o acompanhamento e direcionamento de um educador físico.

Diante desse quadro, o mercado exige um profissional preparado e capaz de gerir uma empresa do ramo esportivo e *fitness*. Porém, será que os profissionais da área da Educação Física possuem qualificações necessárias para atuar nesta vertente? Esta é a pergunta-problema que indicará uma rota à essa reflexão sobre como perfil de futuros profissionais poderá abarcar esta realidade. Com esta crescente exigência de mercado de trabalho do profissional de Educação Física e diante da necessidade de se identificar pessoas para a atuação como gestor nesta área, esta pesquisa pretende contribuir para a obtenção de um maior conhecimento sobre o que é necessário buscar para que o profissional tenha uma efetiva atuação e conseqüentemente, contribua para a obtenção dos resultados desejados pela empresa.

Este cenário deixa evidente a importância de saberes herdados pela noção de *marketing* e administração no âmbito da Educação Física, que são trazidas em disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras, como as disciplinas de “Organização”, “Marketing” ou “Assessoria de Programas de Atividade Física, Esporte e Lazer”, oferecidas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no intuito de prover os futuros profissionais de arcabouço teórico-metodológico para pensar as questões suscitadas por esta nova realidade do profissional de Educação Física.

Metodologia:

Neste sentido, a pesquisa qualitativa esboçada por esta reflexão não buscou uma medição fixa para observar a relação entre a formação de novos profissionais da Educação Física e as competências exigidas para uma boa gestão esportiva, mas sim, procurou, através

⁸ Para uma mirada sobre os documentos, dados e políticas sobre o problema da obesidade segundo a Organização Mundial de Saúde, ver: http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_joomlabook&task=display&id=234&Itemid=232, acessado em 15/03/2017

do instrumento da entrevista, diagnosticar como os estudantes, prestes a se formarem se deparam com as questões básicas relacionadas a gestão.

Foi aplicada uma entrevista com vinte e cinco estudantes da graduação em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, com as seguintes perguntas: 1. Em qual período se encontra? 2. Você já cursou alguma disciplina que invocasse os conceitos da gestão esportiva? Se sim, qual e onde? 3. A disciplina proporcionou uma visão holística capaz de identificar competências? Quais? 4. Os conceitos de marketing, administração e de planejamento foram os conteúdos ministrados? E qual foi o nível de aprendizado das mesmas? 5. Você, depois de ter cursado a disciplina, se acha apto com competência e habilidades para gerir um evento esportivo de qual esfera nacional? 6. Quais as competências e habilidades imprescindíveis para se tornar um grande gestor?

Dos 25 entrevistados, todos estavam no quinto ou em períodos subsequentes, quer dizer, todos haviam cursado ao menos metade da graduação, o que denota uma certa familiaridade com problemáticas que surgem no seio da profissão. Boa parte dos entrevistados (10) estava no 8º período, sendo que 6 estavam no sexto período, 7 no sétimo e apenas dois figuravam no quinto período.

Resultado e Discussão:

Se compararmos as habilidades necessárias ao bom gestor, conforme o demonstra Nolasco (2006), há quase uma total discrepância entre a consciência dos entrevistados sobre o que o gestor deve possuir em termos de habilidades e saberes e o que o mercado espera dos futuros profissionais. A última pergunta deixa claro esta conjuntura: “Quais as competências e habilidades imprescindíveis para se tornar um grande gestor?”. Nas respostas a tal questionamento é possível observar que apenas um entrevistado deu sua resposta respeitando aquilo que o teórico supracitado preconiza, como conhecimento sobre o esporte, habilidade para negociação, planejamento estratégico, conhecimento legal, captação de recursos etc.

Nos outros 24 entrevistados há um misto de conceitos vagos e particularidades meramente pessoais que não apontam para uma consciência holística no processo de gestor esportiva, conforme, claro, aquilo que os teóricos da área apontam. Por exemplo, lê-se uma resposta essas habilidades: “Responsável, organizado e justo”, veja-se que não se trata somente de uma habilidade, mas de um construto ético, puramente pessoal, que não está totalmente associado com uma visão resguardada por um arcabouço teórico e um conhecimento amplo das capacidades de um bom gestor. O mesmo ocorre em outra resposta, “Espírito empreendedor, visão de futuro, praticidade, flexibilidade”; visão de futuro ou espírito empreendedor pode ser entendidos como a habilidade de planejamento estratégico, no entanto, não há uma mirada teórica sobre esse processo, aliás, os termos apresentados pelo entrevistado é muito mais lastreado por uma qualidade pessoal do que por uma mirada teórica.

O termo macro da “organização” é, sem dúvidas, o mais utilizado pelos entrevistados para pensar em um bom gestor; no entanto, o termo é muito vago e não fala da especificidade do gestor esportivo, ao contrário, aparece com um lugar comum, além de assinalar a presença daquela antiga formação do gestor em esporte dentro da visão macro dos cursos de Administração, conforme aponta o histórico da profissão no país.

Conclusões:

Através do percurso desta reflexão, conclui-se que os objetivos do trabalho foram atingidos com sucesso; após ter introduzido a problemática contemporânea do problema, foi possível observar um referencial teórico que fornecesse bases para pensar os principais pilares da gestão esportiva; desta forma, a pesquisa qualitativa, orientada pelo método da entrevista; dentro desta conjuntura, concluiu-se que os futuros profissionais na área demonstram as deficiências deste público em relação ao domínio dos elementos da gerência esportiva pensado pelos teóricos da área.

Os resultados apresentados neste trabalho podem apontar novos caminhos à gerência esportiva, no sentido de alertar a comunidade acadêmica e mercadológica acerca do possível déficit na formação dos futuros profissionais. Claro está que a pesquisa está circunscrita a uma pequena amostra de alunos de graduação em Educação Física de uma das universidades federais brasileiras, porém, esta pesquisa pode fornecer uma base metodológica e teórica para que outros estudos, em outras universidades e regiões do país, sejam propostos, no sentido de mapear as condições materiais e ideológicas que prevalecem no cenário da Educação Física, dentro dos novos desafios da gestão esportiva no mercador século XXI.



Referências bibliográficas

FLEURY, M. T. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: _____. et. al. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. Parte 1, p.51-60.

GODOY, Arlida Schmidt. "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades." **Revista de administração de empresas**. 35.2 (1995): 57-63.

NOLASCO, Verônica Perisse, et al. "Administração/gestão esportiva." **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF (2006).

VIEIRA, Tiago Perez & STUCCHI, Sérgio. "Relações preliminares entre a gestão esportiva e o profissional de educação física." **Conexões** 5.2 (2008), p. 113 – 127.



LEVANTAMENTO DO PERFIL ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE ZOOTECNIA DA UFAL/CAMPUS ARAPIRACA

Marianna S. B. Vieira^{1*}, Raniel F. Praxedes², Dorgival M. de L. Júnior³

1. Estudante de Graduação – UFAL/campus Arapiraca

2. Estudante de Graduação – UFAL/campus Arapiraca

3. Orientador e professor da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca

*mariisuellenvieira@gmail.com

Resumo:

Objetivou-se caracterizar o perfil acadêmico dos discentes do curso de Zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca. Foi aplicado um questionário estruturado com discentes do curso de Zootecnia do Campus Arapiraca/UFAL. Após a coleta, os dados foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva. Sessenta por cento dos estudantes afirmaram ser o curso de Zootecnia sua primeira opção no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e 11% relataram que a Zootecnia não era opção. Cerca de 45% dos estudantes alegaram que o “gosto por animais” foi o fator de escolha mais importante para escolha do curso de Zootecnia. Quando questionados sobre o número de reprovação 39% dos discentes alegaram não ter reprovido nenhuma disciplina, enquanto 15% reproveram entre três e quatro e 20% mais de quatro disciplinas. Todavia, classificam seu desempenho como bom.

Palavras-chave: Carreira; Graduação; Infraestrutura.

Introdução:

O curso superior em Zootecnia completou em 2018 cinquenta e dois anos de existência no Brasil. Pertencente à área das ciências agrárias, a Zootecnia é uma ciência que se mostra fundamental, sobretudo no cenário atual em que o Brasil é *player* no setor pecuário. Com isso, existe uma demanda crescente por profissionais brachareis em Zootecnia, sendo esse perfil profissional aquele que reúne a maioria das habilidades e competências requeridas na indústria da produção animal.

O curso de Zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca teve seu início em setembro de 2006 com uma turma de 40 alunos, sendo, a partir de 2008, a oferta de vagas elevada para cinquenta. O reconhecimento do curso via Ministério da Educação-MEC/INEP foi em 2011, com nota 3, alegando-se necessidade de ajustes na infraestrutura para garantir a qualidade do egresso.

Além de problemas de ordem infraestrutural, no contexto acadêmico o cenário não é animador. A taxa de evasão varia entre 67 e 84% e cerca de oitenta por cento dos estudantes possuem algum grau de retenção – reprovação em disciplinas que precisam ser cursadas novamente para garantir integralização.

Com isso é necessário traçar o perfil dos estudantes no curso de graduação, dessa forma possibilitando o aprimoramento de projetos pedagógicos com intuito de melhorar o transcurso da vivência na graduação tornando mais adequados ao processo de aprendizagem (DONATI et al., 2010). Sendo assim, objetivou-se caracterizar o perfil acadêmico dos alunos do curso de zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca.

Metodologia:

Realizou-se a aplicação de um questionário estruturado com discentes do 2º a 8º períodos do curso de Zootecnia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Campus Arapiraca. Foram entrevistados 43 discentes. O questionário continha questões socioeconômicas e acadêmicas e foi aplicado no dia 16/03/2016 das 09:40 às 11:00 horas, com todos os estudantes presentes na sala de aula na data e horário.

Após a coleta, os dados foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva, com construção de elementos gráficos e tabelas, com auxílio do MS Excel®.

Resultados e Discussão:

Setenta por cento dos alunos afirmaram ter o curso de Zootecnia como primeira opção no Sisu e 11% relataram que a Zootecnia não era opção. Questionados pelos motivos que levaram em consideração na escolha do curso de zootecnia, a maioria (45,45%) alegou que o “gosto por animais” foi o fator mais decisivo na escolha, seguido de nota de corte baixa no Sisu



(27,27%) e ainda o “contato com o meio rural” (23,18%) e “admiração pela carreira” (19,05%) também são apontados como fator decisivo na escolha do curso por uma parcela significativa dos discentes. Uma situação preocupante e que provavelmente explique diversos problemas acadêmicos como a alta taxa de evasão do curso e elevado índice de retenção, é que aproximadamente 1/3 dos discentes optaram pelo curso de zootecnia devido à baixa nota de corte no Sisu. Pode-se inferir que essa forma de escolha pode refletir no modo como o discente encara o curso.

Quanto ao número de reprovações, 39% dos discentes alegaram não ter reprovado nenhuma disciplina, 26% reprovaram entre uma e duas, 15% entre três e quatro e 20% dos estudantes afirmaram ter reprovado mais de quatro disciplinas. Esse é um quadro preocupante, mas parece ser recorrente em outros cursos de Zootecnia do Brasil, por exemplo, Lima et al. (2011) observaram que 69% dos discentes de Zootecnia reprovaram ao menos uma disciplina no primeiro semestre do curso na Unesp-Ilha Solteira.

O curso de zootecnia possui em sua matriz curricular matemática aplicada, biologia aplicada e química aplicada, além de outras áreas do saber, que exigem preparo do graduando principalmente em áreas duras, que historicamente são deficitárias no ensino médio nacional. Quando questionados sobre seu desempenho acadêmico, 54% dos alunos se classificaram como “bom”, 32% como regular, 10% como muito bom e apenas 4% como ruim.

Conclusões:

Os discentes do curso de Zootecnia do campus Arapiraca/UFAL tiveram o curso de Zootecnia como sua primeira opção Sisu e alegam ter optado pelo curso especialmente pelo gosto por animais. Quarenta por cento dos estudantes reprovaram entre uma e quatro disciplinas e cerca de 20% mais de quatro disciplinas. Todavia, classificam seu desempenho como bom.

Referências bibliográficas

DONATI, L.; ALVES, M. J.; CAMELO, S. H. H. O perfil do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem de uma faculdade privada. **Revista de Enfermagem**, v.18, n.3, p.446-50, 2010.

LIMA, F., LOPES, K. S. M., YOKOBATAKE, K. L. A., DORNFELD, C. B., SILVA, A. L., SUCKEVERIS, D. A escolha do curso: análise do perfil dos alunos integrantes ingressantes no curso de zootecnia do ano de 2011. In: Encontro de Ciências da Vida, IV, Ilha Solteira, 2011. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, SP. 2011.



METODOLOGIAS ATIVAS: UM OLHAR DO DISCENTE ACERCA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Carine R.A.de Barros^{1*}, Thamires F.S.Araújo², Andrea M.V.Ferreira³

1. Estudante da Faculdade de Medicina - UFAL

2. Estudante da Faculdade de Medicina - UFAL

3. Professora da Universidade Federal de Alagoas

*carine_accioly@hotmail.com

Resumo:

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) traz a resolução de problemas no processo de ensino e tem como princípio promover a autonomia do discente. Devido a sua aplicação em várias universidades do Brasil concordando com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), torna-se imperativo compreender a visão dos estudantes acerca dessas novas metodologias ativas aplicadas e suas perspectivas. Foi realizado um estudo exploratório, descritivo, quantitativo fazendo-se uso de um questionário eletrônico onde foi possível compreender a percepção de 92 discentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Do total, 87% acredita que serão profissionais diferenciados quando inseridos no mercado de trabalho e 80% demonstrou que a metodologia ideal seria a mista (ABP + Tradicional). Pode-se concluir, de uma maneira geral, que a nova metodologia ativa é um método que se adequa às atuais necessidades de ensino tanto na visão dos estudantes, quanto aos cursos superiores.

Autorização legal: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número CAAE: 09430212.9.0000.0058.

Palavras-chave: Educação; Alunos; Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Introdução:

As metodologias ativas, mais precisamente as metodologias baseadas na resolução de problemas, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), consistem em um novo modelo de educação em que utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem. Ela tem como um de seus principais objetivos alcançar e motivar o discente diante de um problema o qual ele irá examinar, refletir e relacionar com conhecimentos advindos de experiências próprias, passando a resignar suas descobertas (MITRE *et al*, 2008).

Esse processo torna possível a interação de várias pessoas a partir de um diálogo e com foco na aplicação e interação com a comunidade, elevando a autonomia dos estudantes no seu processo de aprendizagem e interação com a realidade que os cerca (COSTA *et al*, 2009).

Diferentemente da pedagogia tradicional, em que o ensino é centrado na figura do professor, as metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia do discente. Ele surge como sujeito que procura contribuir com sua própria história levando em consideração sua cultura, seus saberes acumulados, tornando-se corresponsável pelo seu processo de aprender (XAVIER *et al*, 2014).

Na prática, a metodologia da problematização oferece aos alunos condições para desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e o estímulo pelo “estudar para aprender”, dando-lhes incentivo a auto-formação pela busca constante de informações. Essa autonomia dada ao estudante permite que ele consiga discutir e, a partir do diálogo entre ele, outros estudantes e o professor, consiga intervir de maneira mais efetiva. (CARABETTA JR, 2016).

De acordo com a resolução nº 03 de 20/06/2014 do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Medicina, no capítulo III, o artigo 26 estabelece que o curso deverá ser centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante.

Assim, devido a seu papel central no desenvolvimento de sua aprendizagem, torna-se necessário entender a percepção dos alunos ao fazer parte dessa nova realidade educacional. Dessa forma, o objetivo desse estudo é entender a visão do discente acerca das novas metodologias ativas aplicadas e suas perspectivas e fragilidades em relação ao modelo em sua parte prática.

Metodologia:

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, quantitativo.

Usou-se um questionário eletrônico semiestruturado, composto por 16 perguntas fechadas e abertas. Desenvolveu-se com a participação total de 92 discentes do primeiro ano, distribuídos da seguinte maneira: Enfermagem (n=17), Farmácia (n=18), Fisioterapia (n=16), Fonoaudiologia (n=7), Medicina (n=10), Nutrição (n=7), Odontologia (n=7) e Terapia Ocupacional (n=10).

Os cursos do Campus, onde a pesquisa foi realizada, apresentam um currículo interdisciplinar no ciclo básico (primeiro ano), intitulado como “Educação em saúde”, em dois turnos. Nos turnos matutino e vespertino, discentes de quatro cursos compartilham dos mesmos professores, laboratórios e salas de aula.

A coleta de dados ocorreu em maio de 2013. O convite para participar da pesquisa contendo o link do formulário eletrônico e Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi enviado a todos os discentes pertencentes ao 1º ano.

As respostas abertas foram analisadas através da teoria de Análise de Conteúdo na modalidade temática envolvendo três etapas:

- 1ª) Pré-Análise: quando se realizou uma série de leituras flutuantes do material e da busca de unidade de significado que são os aspectos comuns, inusitados e silenciosos para a identificação e construção do conjunto de categorias descritivas;
- 2ª) Posteriormente, realizou-se a exploração detalhada do material no intuito de categorizar e codificar o material identificado;
- 3ª) Finalmente, foi feita uma nova exploração do material, tratando e interpretando os resultados obtidos.

A partir da análise da amostra desta pesquisa, foi possível compreender a percepção dos discentes, através das seguintes categorias: (1) Pontos positivos do método ABP, (2) Potencial de resolutividade de problemas, (3) Qualidade de vida após ingressar no ensino superior e (4) Dificuldades nas atividades do método ABP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria dos estudantes (54%) quando prestaram vestibular na Universidade Federal de Sergipe (UFS) sabiam que a metodologia adotada era Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). No entanto, 81% não entendiam o funcionamento do ABP e não compreendiam a divisão da matriz curricular em módulos, 56% não se sentiam confortáveis com o método. Contudo 87% dos discentes acreditavam que seriam profissionais diferenciados e com maior potencial de resolutividade de problemas quando fossem inseridos no mercado de trabalho.

De fato, estudos corroboram que a ABP em comparação ao método tradicional favorece o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos do estudante, promove melhores desempenhos na realização do exame clínico, bem como, propicia a formação de pensamento crítico (APPLIN *et al*, 2011; LEON; ONÓFRIO, 2015; QYN; WAN; FLODEN, 2016; ROCHA *et al*, 2016).

Para 80% dos respondentes, a metodologia ideal a ser adotada seria mista (ABP + Tradicional), caso fosse possível optar em trocar, tal preferência também é encontrada na literatura ((LEON; ONÓFRIO, 2015; KILGOUR; GRUNDY; MONROUXE, 2016). Além disso, 96% dos discentes declararam estudar diariamente, inclusive nos finais de semana e 71% não estavam conseguindo conciliar seus estudos com esporte e lazer. A qualidade de vida piorou para 48% após ingressar no ensino superior.

A possibilidade de desistência do curso foi cogitada por 58%. As atividades em que os discentes relataram maior dificuldade foram a tutoria (38%), bem como, o laboratório. A maioria avaliou o método ABP e a atividade laboratório com nota 3 (em uma escala de 0 a 5). As atividades de tutoria, habilidades e práticas de ensino na Comunidade (PEC), foram avaliadas com nota 4.

As principais vantagens da ABP, segundo os estudantes, são a maior aproximação com a prática, dessa forma, habituando-os à realidade que enfrentarão como profissionais da saúde, bem como, tornando menos abstrato o conhecimento teórico, e a autonomia proporcionada pela metodologia devido à aquisição ativa de saberes, tornando-os menos dependentes de um professor para transmiti-los. Nessa perspectiva, acreditam que o método os instiga a estudar mais, corroborando, assim, para torná-los profissionais distintos no mercado de trabalho. Diante desse cenário os discentes aprovam a metodologia ABP, em



conformidade com os resultados de outros estudos (COSTA *et al*, 2011; LEON; ONÓFRIO, 2015; ROCHA *et al*, 2016).

Conclusão:

As metodologias ativas, mais precisamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), quando adotadas trazem uma tentativa de centralizar cada vez mais a figura do estudante na resolução de problemas a partir de um diálogo e com foco na aplicação e interação com a comunidade.

A partir deste estudo foi possível concluir que o objetivo foi alcançado, uma vez que a visão do estudante sobre a nova realidade educacional e as suas fragilidades e aplicabilidade foi compreendida. Para eles, a ABP tende a formar profissionais mais capacitados dentro do mercado de trabalho. Pode-se concluir que os estudantes têm boas perspectivas sobre o método.

Além disso, de uma maneira geral, para eles a ABP é um bom método, porém, para uma maioria, seria ideal adotar, na parte prática, um método misto, ou seja, ABP e metodologia tradicional. Então, sobre a parte prática, pode-se concluir que os estudantes preferem o método misto uma vez que isso poderia auxiliar na adaptação ao novo modelo.

Referências bibliográficas

APPLIN, Harrison *et al*. A comparison of competencies between problem-based learning and non-problem-based graduate nurses. **Nurse Education Today**, v. 31, n. 2, p. 129-134, 2011.

CARABETTA JR, Valter. Metodologia ativa na educação médica. **Revista de Medicina**, v. 95, n. 3, p. 113-121, 2016.

COSTA, José Roberto Bittencourt *et al*. Active teaching-learning methodologies: medical students' views of problem-based learning. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 13-19, 2011.

KILGOUR, James M.; GRUNDY, Lisa; MONROUXE, Lynn V. A rapid review of the factors affecting healthcare students' satisfaction with small-group, active learning methods. **Teaching and learning in medicine**, v. 28, n. 1, p. 15-25, 2016.

LEON, Luciana Brosina de; ONÓFRIO, Fernanda de Quadros, Aprendizagem Baseada em Problemas na graduação médica—uma revisão da Literatura atual. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 614-619, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR); CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

MITRE, Sandra Minardi *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

QIN, Yongjie; WANG, Yungui; FLODEN, Robert E. The Effect of Problem-Based Learning on Improvement of the Medical Educational Environment: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Medical Principles and Practice**, v. 25, n. 6, p. 525-532, 2016.

ROCHA, Juliana Schaia *et al*. O uso da aprendizagem baseada em problemas na Odontologia: uma revisão crítica da literatura. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 1, p. 25-38, 2016.

XAVIER, Laudicéia Noronha *et al*. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 13, n. 1, 2014.



MONITORIA ACADÊMICA: PROPOSTAS DE AULAS PRÁTICAS COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Cynthia Ranyelle da Silva Santos^{1*}, Alexandre Rodrigues da Conceição², Maria Danielle Araújo Mota³

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
2. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL
3. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – UFAL

*ranyellebio@gmail.com

Resumo:

A monitoria é uma ação institucional direcionada à formação acadêmica do discente. A partir da experiência obtida como monitores de Estágio Supervisionado (ES) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) constatou-se relatos dos discentes sobre o uso constante de aulas expositivas, o que nos impulsionou a propor uma aula prática. Esse trabalho objetiva relatar a experiência como monitores, na realização de uma aula prática com os discentes de ES a transformarem materiais de baixo custo em aulas diferenciadas. Os discentes de ES foram divididos em cinco grupos, cada grupo recebeu uma caixa com alguns materiais para realizar a atividade. A seguir os resultados serão apresentados com base nos relatos de cada grupo. Por sua vez, as discussões resultantes desse trabalho respaldam a relevância da atividade de monitoria em contribuir substancialmente para nossa formação e eficácia no processo de construção da identidade docente.

Palavras-chave: Relato de experiência; Estágio Supervisionado; Licenciatura.

Introdução:

A monitoria é uma ação institucional direcionada à formação acadêmica do discente objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação. Através de vivências enquanto monitores de Estágio Supervisionado (ES) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) constatou-se inúmeros relatos dos discentes acerca do uso constante de aulas expositivas, onde segundo Krasilchik (2004) ainda é a modalidade didática mais comum no Ensino de Biologia, onde os professores justificam sua predominância devido à precária condição quanto a infraestrutura, falta de recursos, bem como ausência de laboratório de Ciências, o que nos impulsionou a realizar uma aula prática com os discentes de ES.

Sousa et al., (2014, p. 02) fomentam que “a maioria dos professores ainda se utiliza única e exclusivamente da forma tradicional de ensinar, sem, contudo, se preocupar com a utilização do método científico, ou seja, fazer com que o aluno seja agente do processo e não meramente um espectador”. Diante disso, para que o professor alcance bons resultados é imprescindível a compreensão da necessária inserção de diferentes metodologias durante as aulas, pois a falta de recursos nas escolas não pode continuar sendo justificativa para a soberania do método livresco e da memorização de conceitos (ANDRADE, 2015).

Nesse contexto, Praia, Cachapuz e Gil-Pérez (2002) apontam que muitas práticas podem ser realizadas sem a utilização de aparelhos e equipamentos caros e sofisticados, o que pressupõe que é possível planejar e adaptar atividades práticas à realidade da escola utilizando materiais de baixo custo e de fácil acesso. Bizzo (2008, p.75) também colabora ao afirmar que “as aulas de Ciências podem ser desenvolvidas com atividades experimentais, mas sem a sofisticação de laboratórios equipados”. O que reafirma a concepção da possibilidade de realizar atividades diferenciadas em outros espaços, inclusive na sala de aula.

A partir dessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência enquanto monitores, na realização de uma aula prática com os discentes do Estágio Supervisionado a transformarem materiais simples, de baixo custo e que fazem parte do nosso cotidiano em aulas diferenciadas, com o intuito de fazer da sala de aula um ambiente favorável à aprendizagens.

Metodologia:

O presente trabalho se baseia em um relato de experiência como monitores da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela



Universidade Federal de Alagoas (UFAL). De acordo com os objetivos propostos, esse relato apresenta uma abordagem qualitativa onde na concepção de Minayo (2001) 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.

Nesse sentido, para realização da aula prática os sujeitos foram os discentes de ES IV, no qual foram divididos em cinco grupos, onde cada grupo recebeu uma caixa contendo alguns materiais nos quais nenhum estudante poderia olhar o que havia em cada uma delas, para isso realizou-se sorteio com um representante de cada grupo. Após receber as caixas com os materiais, solicitou-se ao grupo discutir as possibilidades para trabalhar os conteúdos de Biologia e planejar uma aula prática com os materiais disponibilizados.

Com isso, o primeiro grupo recebeu uma caixa com tampinhas de plástico pequena contendo alguns alimentos como pedaço de pão, macarrão cozido, feijão, amido de milho, pedaços de frutas, batata doce cozida, sal, tintura de Iodo, copo com água e uma pipeta. O segundo grupo recebeu outros alimentos, como um bolo redondo, cobertura de chocolate, biscoitos de várias formas, balas de chocolate, jujuba e balas coloridas. Enquanto que no terceiro grupo em sua caixa havia apenas massinha de modelar e conchas naturais. Já o quarto grupo, obteve em sua caixa vários botões de tamanhos e cores diferentes. Na caixa do quinto grupo, havia duas bexigas infláveis, uma garrafa pequena de água e uma caixa de fósforo.

Os materiais existentes em cada caixa tinham um objetivo educacional pré-estabelecido, o que exigia conhecimento específico da matéria bem como conhecimento pedagógico dos discentes, nesse sentido, cada grupo teve um tempo determinado para articular e planejar uma aula prática de Biologia que fosse possível elaborar com os materiais contidos em cada caixa. Após o tempo direcionado para o planejamento e organização, os grupos deveriam apresentar oralmente o conteúdo a ser abordado.

Posteriormente, realizar a demonstração da aula proposta, além disso, escrever um relato sobre suas principais dificuldades para realizar a atividade bem como, correlacionar com as dificuldades encontradas no Estágio Supervisionado, principalmente quanto ao uso de diferentes modalidades, em especial as aulas práticas. Nessa perspectiva, os resultados obtidos nesse trabalho basearam-se no relato dos discentes acerca da atividade proposta enumerados de G1 a G5 representando os cinco grupos.

Resultados e Discussão:

A seguir os resultados serão apresentados com base nas respostas dos grupos participantes de acordo com as concepções dos discentes sobre a realização de aulas práticas com materiais de baixo custo, a fim de elucidar com a visão dos autores que dialogam sobre essa temática.

O primeiro grupo ao receber pedaços de alimentos, após discussão, propuseram lecionar sobre o amido contido nos alimentos visto que o Iodo permite identificar a presença ou não de amido nesses alimentos, os discentes fizeram uma demonstração de como poderiam realizar em sala de aula. Quanto as dificuldades presentes no Estágio Supervisionado mencionadas pelo primeiro Grupo, constatou-se:

G1: A falta tempo para planejar aulas práticas a fim de obter resultados positivos.

Acerca da importância do planejamento, Padilha (2001, p. 63) ressalta que “[...] planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação[...]”, o que fundamenta a ideia de que é no planejamento que o futuro professor irá definir seus objetivos educacionais, contudo, alguns docentes justificam que não tem tempo para realizar essa etapa, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Krasilchik (2004), mesmo admitindo alguns fatores limitantes presentes na realização de aulas práticas ou até mesmo de laboratório, considera que nenhum deles justifica a ausência de trabalho prático.

Quanto ao segundo grupo, ao receber os materiais, os discentes decidiram construir um modelo didático de uma célula comestível eucarionte animal, o grupo não relatou como abordaria em sala de aula, mas mencionou as dificuldades encontradas durante o período de Estágio Supervisionado.

G2: Uma das principais dificuldades tivemos em relação aos professores que eram bastante fechados para modalidades diferenciadas, as questões administrativas da própria escola e os estudantes eram desmotivados.

Com base na concepção dos discentes acima é possível constatar diversos fatores que emergem da prática docente, um deles centra-se na visão de Carvalho e Gil Pérez (2003, p. 21), ao afirmar que “[...] uma falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores se envolvam em atividades inovadoras”, o que condiz com a realidade de muitos docentes que atuam nas escolas públicas, muitas vezes repletos de dificuldades quanto ao uso de diferentes estratégias didáticas. Por isso, é necessário que os estudantes sejam motivados, pois para Pozo e Crespo (2009, p. 40) “a motivação é um dos problemas mais graves do aprendizado em quase todas as áreas, não apenas em Ciências” ainda afirmam que “sem motivação não há aprendizagem escolar”.

Além disso, o grupo mencionou a importância da diversidade metodológica para o ensino de Biologia, pois de acordo com os discentes do segundo grupo:

G2: Utilizar materiais de baixo custo pode facilitar o aprendizado dos estudantes e despertar a curiosidade. Não existe um modelo didático certo, o professor tem que se adequar ao momento. [...] mesmo sabendo da importância que as modalidades didáticas possuem os professores ainda enxergam o livro didático como uma única estratégia de ensino.

De acordo com Andrade & Massabni (2011, p. 836) “se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos”. O que reforça a concepção de que aulas práticas e diferenciadas podem ser realizadas na sala de aula, ainda que a escola seja desprovida de Laboratório de Ciências. Ainda assim, o uso do livro didático deve ser aliado a outra modalidade como forma de auxílio e não considerado exclusivo no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao terceiro grupo, também optaram por construir um modelo didático de moluscos com a massinha de modelar e conchas naturais, mencionaram que poderiam utilizar tais materiais para construção de modelos de fósseis com as conchas entregues, porém não explicaram como seria realizado em sala de aula. Todavia, ressaltaram suas dificuldades no Estágio Supervisionado:

G3: Em conversa no grupo, chegamos a conclusão que a maior dificuldade comum foi a quantidade elevada de estudantes dentro das salas.

O trecho do relato do grupo acima condiz com a concepção de Krasilchik (2004) acerca de uma das desvantagens das aulas práticas, segundo a autora é difícil trabalhar esse tipo de modalidade com um grande número de estudantes, além dos possíveis riscos de acidentes, principalmente em grandes grupos. Além disso, atuar em sala de aula superlotadas se configura em situações estressantes, tanto para o professor quanto para os estudantes, até um simples deslocamento fica comprometido, ainda assim Martínez (2008, p. 92) defende que “o conceito de turma tem que coexistir com a visão da diversidade, das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento efetivos”.

Ao analisar as concepções do quarto grupo, nos quais receberam em sua caixa botões de diferentes tamanhos e cores, os discentes mencionaram que com esse tipo de material poderia lecionar sobre Genética e Ecologia porém, não relataram como abordaria em sala de sala. Contudo, o grupo descreveu experiências acerca das principais dificuldades encontradas, mencionou ainda acerca da superlotação das salas de aula como entraves para realização de aulas práticas. Além de suas dificuldades, o quarto grupo destacou a importância do uso de aulas práticas no ensino de Biologia.

G4: Sair do comodismo da aula expositiva, pois até a própria sala de aula pode ser um laboratório; e qualquer material pode ser usado neste ambiente escolar, desde que de forma planejada e criativa.

Baseado na afirmação do grupo, de fato, a sala de aula se configura como um ambiente emancipatório se o professor utilizar outras possibilidades além da aula expositiva, pois segundo Kuschnir (2003, p. 26), “devemos considerar a sala de aula como um ambiente de interação e aprendizagem, onde um misto de atividades ocorrem simultaneamente”. Assim, a sala de aula se apresenta de forma dinâmica e pode ser um espaço de aprendizagens significativas.

Quanto ao último grupo, no qual recebeu dois balões infláveis, após várias discussões o grupo realizou uma demonstração, ao encher um dos balões com ar e o outro com água. Posteriormente, acendeu o fogo e lançou no primeiro balão com ar, que conseqüentemente estourou, já o segundo com água, não aconteceu nada. Os discentes explicaram acerca do alto calor específico da água, o que permite com que o balão não estoure. O grupo também não descreveu como realizaria na sala de aula, mas mencionou que esse tipo de atividade chama atenção dos estudantes e deve ser realizada com planejamento prévio e organização da turma.

Dentre as dificuldades mencionadas pelo grupo, constatou-se a necessidade de seguir as demandas da escola o que conseqüentemente foi utilizado com mais frequência aulas expositivas. Além disso, destacaram a importância de aulas diferenciadas.

G5: Que a diversidade de modalidades é importante, mas uma boa aula expositiva é sim eficaz, mas não deve ser usada sozinha em excesso.

Com base na concepção dos discentes, condiz com a visão de Cunha; Almeida; Alves (2014, p.62) ao afirmar que “o problema pode não ser a aula expositiva como estratégia de ensino, mas a predominância ou quase exclusividade dela, em detrimento das outras possibilidades de atividades didáticas”. A utilização de métodos alternativos na prática pedagógica não implica na exclusão da aula expositiva, e sim na sua complementação, pois cada método vai complementar o conteúdo teórico apresentado aos estudantes, como por exemplo as aulas práticas.

Conclusões:

Os dados desse trabalho respaldam a responsabilidade do professor de planejar e articular bem os objetivos a serem alcançados, bem como abordar o Ensino de Biologia de maneira diferente, com uso de diversas modalidades didáticas como oportunidade para construir aprendizagens, além de fazer da sala de aula um ambiente emancipatório.

Além disso, as aulas práticas, bem planejadas, podem ser realizadas com materiais de baixo custo que estão no nosso cotidiano, o que não impede de ser realizada na sala de aula. Considera-se ainda a importância dos conhecimentos específicos da matéria integrado aos conhecimentos pedagógicos, visto que durante a realização da atividade foi possível notar em alguns grupos, muitas dificuldades em planejar a aula, o que foi necessário efetuar intervenção.

Vale ressaltar ainda, que não pretende-se substituir as aulas expositivas, mas inserir outra modalidade concomitantemente, pois aulas mais atrativas podem motivar os estudantes a aprender Biologia de maneira significativa e desenvolver suas habilidades. Em suma, a monitoria acadêmica, enquanto ação institucional, proporcionou experiências e reflexões conjuntas de interação professor – monitor essenciais para nossa formação inicial, nos quais servirão de apoio para consolidar nossa carreira docente. Assim, além de auxiliar na ampliação do conhecimento sobre o Ensino de Biologia também contribuiu substancialmente para nossa formação enquanto futuros professores.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 17, n. 4, 2011.

ANDRADE, Maria José Dias. **Modalidades didáticas alternativas no ensino de Biologia**: estudo de caso em uma escola pública de Caldas Brandão – PB. Universidade Federal da Paraíba, 2015, p.38
BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2008.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.



CUNHA, A. L. R. S.; ALMEIDA, A. C. P. C.; ALVES, J. M. Pluralidade de atividades didáticas no ensino de biologia e a questão da motivação discente. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 17, p.59-76, set-dez 2014.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4ª ed., 197p., 2004.

KUSCHNIR, A. (2003). **O afeto e a sócio – construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. In: Pesquisa em Discurso Pedagógico - PUC-Rio, Vol 2 (1).

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: Uma relação Necessária?** In. TACCA, Maria Carmen. V. R (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência e Educação**. v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. Mudando as atitudes dos alunos perante a Ciência: o problema da (falta de) motivação. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**, v. 5, p. 29-45, 2009.

SOUSA, F. S. et al. As metodologias usadas por professores de ciências e biologia no processo de ensino/aprendizagem. **Revista da SBEnBio, Niterói**, n. 7, 2014.



O IMPACTO DA MONITORIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Viviane Patrícia Pereira Félix^{1*}, Luciana Tener Lima²

1. Professora Auxiliar de Biologia, Histologia e Embriologia - UNCISAL

2. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática - UFAL

*vivianeppf.1978@hotmail.com

Resumo:

Compreende-se a monitoria como um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, assim como uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Em virtude disso, o presente estudo visa relatar a experiência de um aluno-monitor do curso de Enfermagem, na disciplina de Biologia, Histologia e Embriologia da Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) durante o desenvolvimento e execução da I Mostra de Histologia da referida IES, afim de demonstrar o impacto da monitoria acadêmica na formação dos monitores e na qualidade dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Mostra; Histologia; Espaço de Formação.

Introdução:

Atividade presente em todas as universidades, a monitoria representa, segundo Nunes apud Dantas (2014), um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, assim como uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Diz-se que a monitoria é um espaço de formação para o monitor, uma vez que possibilita o aprofundamento de conhecimentos na área específica, reforça as relações interpessoais de troca de conhecimentos entre os professores da disciplina e o aluno monitor e também dos alunos monitorados e oportuniza o desenvolvimento de habilidades inerentes à docência (MATOSO, 2013).

Mas a monitoria também pode se configurar como um setor de desenvolvimento para o professor orientador, pois, a medida em que este passa a compartilhar suas ideias, ouvir as perspectivas, dúvidas e indagações do monitor no convívio de sua prática profissional, inicia-se uma abertura e uma aprendizagem para voos mais “ousados”, como o de fazê-lo com seus colegas professores (NUNES, 2005).

Ainda de acordo com Nunes (2005), a ação do monitor deve envolver estratégias sistematicamente estruturadas com grupos de alunos, buscando, sob orientação do professor, coordenar momentos de estudo coletivo e de aprofundamento de temáticas de interesse de parte ou de toda a turma.

Diante do exposto, esse estudo objetiva relatar a contribuição de um aluno-monitor do curso de enfermagem, na disciplina de Biologia, Histologia e Embriologia da Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) durante o desenvolvimento e execução da I Mostra de Histologia da referida IES.

Metodologia:

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. O estudo foi realizado no período de desenvolvimento e execução da I Mostra de Histologia da Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), ou seja, janeiro e fevereiro de 2017.

Entretanto, convém destacar que o aluno-monitor fonte desse estudo foi colaborador da disciplina de Biologia, Histologia e Embriologia de março de 2016 até agosto de 2017, tendo participado de duas seleções, nas quais logrou-se como 1º colocado, perfazendo um total de 330 horas de atividade, sendo seis horas semanais, que constavam com aulas práticas e revisões para as provas teóricas e práticas.

De acordo com o aluno-monitor, mediante as trocas de conhecimento estabelecidas, os alunos monitorados achavam as disciplinas morfológicas da área das ciências da saúde difíceis, sendo o estudo da histologia considerado desnecessário para a formação profissional. A partir de tal constatação e reconhecendo que a maioria dos estudantes não teve contato com o microscópio, bem como com lâminas de tecidos do corpo humano antes de ingressar na

universidade, surgiu a necessidade de desenvolver uma mostra de Histologia para valorizar uma disciplina tão importante para a formação das diversas áreas da saúde.

Para o desenvolvimento da mostra, o aluno-monitor contou com o apoio de sua professora-orientadora, como também de outras professoras de histologia. A professora-orientadora ficou responsável por ministrar o workshop, enquanto as demais ficaram de convidar os palestrantes para a mostra, entre outras funções relativas a coordenação do evento.

O período de inscrição ocorreu de 01 à 18 de fevereiro, onde os interessados poderiam entrar em contato com a comissão organizadora por celular, disponibilizado no facebook e na página da UNCISAL. O público-alvo da mostra eram os estudantes da UNCISAL, preferencialmente os acadêmicos cursando o primeiro período dos cursos da área de saúde da IES. Das 60 vagas disponibilizadas gratuitamente, 10 foram endereçadas a comunidade externa.

O evento aconteceu no dia 18 de fevereiro, no prédio-sede da universidade, no Trapiche da Barra, sendo desenvolvido em duas etapas. Na primeira etapa, que ocorreu no Miniauditório Emil Burihan, no período das 8h às 10h, houve a apresentação das seguintes palestras: “A Importância da Histologia como Disciplina Base na Formação de Futuros Profissionais da Saúde” e “ Métodos de Estudo em Histologia: Preparação de Tecidos para Estudo Microscópico”. Na segunda etapa, que aconteceu no antigo laboratório de Microscopia da UNCISAL, no período das 10h às 12h, houve o Workshop: Microscopia e Visualização de Lâminas. O workshop foi fragmentado em duas turmas de 30 participantes, para não comprometer a capacidade do laboratório nem o grau de excelência da apresentação.

Os certificados foram emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão, com carga horária de 5 horas.

Resultados e Discussão:

Convém salientar que o aluno-monitor de histologia que idealizou e articulou a mostra também era bolsista de Iniciação Científica pelo Programa PROBIC/FAPEAL/UNCISAL no mesmo período da monitoria. Tal fato tanto proporcionou uma visão mais ampla da importância de tal evento para a comunidade acadêmica interna e externa da UNCISAL como criou as condições necessárias para a sua execução.

Apesar da mostra ter sido voltada especialmente para os alunos de 1º ano/período das áreas de saúde da UNCISAL, o predomínio foi de alunos de períodos mais avançados.

Embora as 60 vagas tenham sido preenchidas, no dia da mostra constatou-se uma pequena margem de faltantes. Contudo, aqueles que compareceram demonstraram satisfação com o evento, tanto o público da comunidade externa da IES, que fez questão de salientar a ausência e importância de eventos como esse para a complementação da carga horária complementar e para a aquisição de conhecimentos, quanto à própria comunidade da UNCISAL, que elogiou a qualidade das palestras e do workshop, afirmando que a partir de então reconheciam, dentre outras coisas, a importância da disciplina Histologia para a sua formação profissional. Convém salientar que tal reconhecimento deixou todos os envolvidos com a execução do evento satisfeitos, em especial o aluno-monitor que idealizou a mostra.

Conclusão:

Durante um processo formativo de cursos de nível superior, seja ele de monitoria ou não, é comum encontrarmos distintos sujeitos. Aqueles que se sobressaem são capazes de se transformar, bem como transformar positivamente a realidade daqueles que estão a sua volta. O caso desse aluno-monitor é notório. O engajamento dele com a disciplina de histologia, bem como sua relação desenvolvida com os alunos monitorados, reflexo das suas convicções assim como da boa relação desenvolvida com suas professoras-orientadoras, trouxeram um salto de qualidade para a referida disciplina, que teve sua importância para a formação das diversas áreas da saúde reconhecida.

Sendo assim, como bem destaca Nunes (2005), necessita-se de pesquisas nas IES que analisem o impacto da monitoria acadêmica na formação dos monitores e na qualidade dos cursos de graduação, a fim de expandir o papel formativo da monitoria, pois está comprovado que esse papel pode ser revolucionário.



Referências bibliográficas

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Scielo**, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300007&script=sci_abstract&tIng=pt > . Acesso em: 01 jun. 2018.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. **Arquivos.info.ufrn.br**, 2005. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20132161039fe41407857a2bf7803d137/Monitoria_4.pdf >. Acesso em: 01 jun. 2018.

VASCONCELOS, Michele Maria Martins; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva. A importância da monitoria de Histologia humana na formação acadêmica do aluno monitor: um relato de experiência. **Even3**, 2017. Disponível em: < <https://www.even3.com.br/anais/4outbroacademico/64734-a-importancia-da-monitoria-de-histologia-humana-na-formacao-academica-do-aluno-monitor--um-relato-de-experiencia> >. Acesso em: 01 jun. 2018.



O QUE JOÃO E MARIA E A BELA ADORMECIDA TÊM A VER COM A GEOGRAFIA?

Jacqueline Praxedes de Almeida^{1*}, Denis Rocha Calazans²

1. Professora do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

2. Professor do curso de Geografia - IFAL

*jacquepdealmeida@yahoo.com.br

Resumo:

Os livros paradidáticos apresentam características próprias que os diferenciam dos livros didáticos e são utilizados, quase sempre, para aprofundar uma temática. Podem ser utilizados como recurso de ensino em várias disciplinas, incluindo a Geografia. O uso da literatura nas aulas de Geografia ajuda a promover a interdisciplinaridade, além de possibilitar o estímulo ao senso crítico e a ampliação dos conhecimentos. Nesse sentido, foi introduzido na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o trabalho com obras literárias, mais especificamente os contos infantis, sendo esses lidos e pensados na perspectiva do trabalho com conteúdos referentes ao 2º ano do Ensino Médio. A atividade desenvolvida com os licenciandos mostrou, dentre outros resultados, que eles nunca tinham pensado em utilizar contos infantis nas aulas de Geografia e que, após a execução da atividade, adotariam essa prática em suas aulas.

Palavras-chave: Formação Docente; Livros Paradidáticos; Ensino de Geografia.

Introdução:

A utilização dos recursos didáticos em sala de aula pode ajudar na substituição de práticas docentes de enfoque tradicional e conteudista por outras que priorizem um ensino mais contextualizado, ético e participativo. Partindo da compreensão de que recurso didático é todo e qualquer material que, ao ser utilizado para fins pedagógicos, objetiva a melhoria na mediação no processo de ensino-aprendizagem, nesse rol incluem-se os livros paradidáticos (FISCARELLI, 2008; SILVA, 2015).

Os livros paradidáticos são, segundo Munakata (1997) citada por Souza (2013), obras que têm características próprias, diferentemente dos livros didáticos; eles não seguem uma seriação e nem uma sequência de conteúdos conforme preconiza o currículo oficial, sendo eles geralmente adotados no processo de ensino e aprendizagem. Cunha (2009, p. 3) complementa afirmando que esses “[...] livros têm por finalidade, principalmente na tradição escolar brasileira, de aprofundar uma temática, referente a um tópico específico de uma determinada disciplina escolar”.

No caso da Geografia, Azevedo e Almeida (2013, p. 140) ressaltam que “[...] em grande parte dos textos é possível realizar uma leitura com enfoque geográfico”, devendo essa percepção ser trabalhada com os alunos em seu processo de formação docente.

Existe uma estreita relação entre o ensino da Geografia na Educação Básica e a Literatura. Segundo Silva e Barbosa (2014, p. 80), o ensino da Geografia “[...] pela literatura promove a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo em que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos [...]”.

Para Fernandes (2010), é importante destacar que a escolha de um livro paradidático, objetivando o aprofundamento de um tema, deve ser uma opção do professor. É ele que deve escolher e destacar o tema que terá um estudo mais apurado e, por consequência, que obra melhor se enquadra na temática escolhida, bem como o que melhor se adequa à faixa etária de quem irá lê-lo. Para tanto, o professor deve estar preparado para saber escolher o livro paradidático que irá utilizar em sala de aula com seus alunos.

Assim, o presente trabalho objetiva relatar a prática adotada na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, em relação ao trabalho e à escolha de paradidáticos para o ensino da Geografia na Educação Básica, mais especificamente, contos infantis, bem como demonstrar as impressões, reflexões e descobertas feitas pelos licenciandos ao se depararem com a possibilidade de trabalhar com essas obras no Ensino Médio.

Metodologia:

Foi introduzido na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o trabalho com obras literárias, mais especificamente os contos infantis, sendo esses lidos e pensados na perspectiva do trabalho com conteúdos referentes ao Ensino Médio, mais especificamente com o 2º ano dessa etapa da Educação Básica.

Foram trabalhados com os licenciandos 4 contos infantis, sendo eles: A Bela e a Fera, A Bela Adormecida, Cinderela e João e Maria. Também foram disponibilizadas duas reportagens, uma da Revista Super Interessante e a outra da Revista Visão História, de publicação portuguesa, além de livros didáticos do Ensino Médio.

A atividade foi realizada em etapas. A primeira se constituiu em fazer a leitura dos contos infantis, seguida da leitura das reportagens e, posteriormente, do livro didático Território e Sociedade no Mundo Globalizado, da Editora Saraiva e de autoria de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazzaro Branco e Cláudio Mendonça.

Antes de iniciar a atividade, a turma foi dividida em 4 grupos, cada um composto de duas a três pessoas. Posteriormente, cada grupo recebeu um livro infantil diferente dos demais e a cada etapa do processo de leitura eram feitas perguntas aos licenciandos. Foram feitos 5 questionamentos. O primeiro foi feito após a leitura do conto infantil: 1- O que... (nome da história infantil) tem a ver com a Geografia? O segundo questionamento após a leitura da reportagem: 2- Depois da leitura da reportagem, sua visão permaneceu a mesma, mudou ou ampliou? Justifique. O terceiro questionamento ocorreu após a leitura do livro didático: 3- Após a leitura do livro didático, sua visão permaneceu a mesma, mudou ou ampliou? Justifique. Após todas as leituras, foram feitas as demais perguntas: 4- Após as leituras, vocês levariam contos infantis para as aulas de Geografia? Justifique. 5- Em algum momento anterior a essa atividade, vocês pensaram em levar um conto infantil para sala de aula para trabalhar assuntos de Geografia? Todas as respostas deveriam ser registradas em papel sulfite, previamente entregue aos grupos. Vale ressaltar que os grupos não sabiam quais eram as leituras que os demais colegas estavam fazendo. Ao final da atividade, os grupos socializaram com os demais colegas suas leituras, impressões e reflexões sobre os materiais lidos.

O objetivo da atividade foi proporcionar aos licenciandos, além do conhecimento, a possibilidade de integração entre literatura e Geografia e o desenvolvimento da percepção de que essa integração é ampla e pode ser feita utilizando as mais diversas obras literárias, incluindo as histórias infantis, enfocando que, para tanto, se faz premente o domínio dos conhecimentos referentes a sua área de atuação, pois como afirma Nóvoa (2016, p.1), “não se pode ser professor sem [...] saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática” e isso inclui a Geografia.

Resultados e Discussão:

Assim como na vida, a literatura assume uma significativa importância na sala de aula, dada sua capacidade de ampliar a visão de mundo do indivíduo e de auxiliar no desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, “[...] emerge a relação entre Geografia e Literatura como uma forma de promoção da interdisciplinaridade, além de ser uma possibilidade de se utilizar uma manifestação artística para estimular o senso crítico e um (re)conhecimento da realidade do aluno em outros contextos de vivência que não o seu próprio” (BERALDI, 2011, p.2).

Beraldi (2011) ainda complementa afirmando que a Geografia que se busca, ao se trabalhar em conjunto com a Literatura, é aquela que não se limita a pensar dentro dos pressupostos cartesianos, onde há uma hipótese, que carece de ser testada dentro de parâmetros pré-estabelecidos, para ser comprovada ou refutada. Ao se analisar uma obra literária tendo em mente a construção da linguagem geográfica em diferentes contextos, é possível que se faça uma atividade libertadora de pensar o espaço, a partir de uma leitura que não é somente racional, mas também é atividade que envolve os sentidos, a razão e a emoção.

O primeiro ponto que chamou a atenção no desenvolvimento da atividade com os Licenciandos foi o desconhecimento de parte deles de algumas histórias infantis, dentre elas o conto de João e Maria, que compôs a atividade, mas também a de Rapunzel.

Ao fazer a análise das respostas dos grupos em relação à primeira pergunta, verificou-se que os licenciandos identificaram parcialmente os conteúdos que poderiam ser trabalhados na educação básica; as respostas dos grupos se concentraram na indicação da possibilidade

de trabalho com os conteúdos relacionados aos aspectos físicos, mais precisamente à vegetação; a cartografia, focando nos conteúdos de orientação e localização e nas categorias da geografia, sendo citado por eles paisagem e território, sendo esse segundo no sentido de limite territorial de um país.

As respostas dos licenciandos a essa primeira questão nos remete a Souza, Santos e Mendes (2011, p. 5), ao afirmarem que o estudo da Geografia “[...] ultrapassa as informações sobre os limites políticos dos territórios mundiais e as nomenclaturas dos mapas como sendo os temas mais curiosos e pertinentes dessa ciência [...]”, estando os licenciandos nesse primeiro momento distantes do poder crítico que temas abordados pela Geografia podem ter, a exemplo “[...] dos debates sociais segundo as necessidade da população em seu tempo histórico, assim como, a influência do sistema econômico capitalista e das diversidades das relações que tal organização econômica impõe as redes estabelecidas entre o global e o local, entre outros debates imprescindíveis a formação crítica e geográfica dos sujeitos” (SOUZA; SANTOS; MENDES, 2011, p. 5).

A partir da concepção exposta, os licenciandos foram levados a ler as duas reportagens das revistas. A primeira, intitulada “O lado sombrio dos contos infantis”, descreve a realidade histórico-cultural europeia vivenciada pelos autores no período da criação/adaptação dos contos infantis lidos pelos licenciandos; essa reportagem menciona questões ligadas à conduta social, a desigualdade de gênero e ao comportamento demográfico. A segunda, intitulada “De pé, ó vítimas da fome”, apresenta questões ligadas a produção agrícola, escassez de alimentos, fome e prática social do canibalismo, situação ligada diretamente ao hábito alimentar da bruxa do conto de João e Maria. Após essas leituras, todos os grupos afirmaram que a visão deles em relação aos contos infantis e o ensino da Geografia foi ampliada, estando presente nas respostas dos licenciandos o acréscimo de outros elementos como a possibilidade da interdisciplinaridade, de relacionar os fatos do passado com os do presente e o acréscimo de temas ligados à cultura, à sociedade e a economia.

Na terceira etapa da atividade, a leitura dos licenciandos foi direcionada para partes específicas do livro didático, que abordam temas como: Crescimento Populacional e Teorias Demográficas; Revolução Industrial e Crescimento populacional; Crescimento da população no século XX; População e Recursos Naturais; Fome e Subnutrição; Desigualdade entre Gêneros; Expectativa de Vida da População por Sexo; Atividade Agropecuária e Revolução Agrícola e Revolução Verde. Essa ação teve o objetivo de levar os alunos a perceberem as relações existentes entre os elementos dos contos infantis e os assuntos tratados nos livros didáticos. Após as leituras, a maioria dos grupos afirmou que a visão deles em relação à utilização dos contos infantis nas aulas de Geografia se ampliou.

As respostas dadas pelos licenciandos mostraram que eles perceberam que os assuntos tratados pela Geografia no livro didático estão presentes nas histórias infantis. Isso fica claro quando justificam suas respostas afirmando que poderiam trabalhar, a partir das histórias infantis, com o grau de desenvolvimento dos países; aspectos socioculturais e relações de gênero. Um aspecto importante das respostas foi a sugestão de que o uso do livro didático ou paradidático fosse complementado com outras ações, principalmente no que se refere à Geografia e Gênero, podendo trazer para a escola palestras e relatos de experiências que abordem os temas mais delicados, socializando informações que ajudem na prevenção de abusos e facilitem denúncias. A proposta dessa postura educativa coaduna com as ideias de Souza, Santos e Mendes (2011, p. 6), quando afirmam que “cabe ao professor ser articulador de novas opiniões [...] instigando o aluno a ser um sujeito capaz de pensar sobre qualquer polêmica de seu tempo e realidade, de forma a propor soluções por meio de reivindicações asseguradas na lei”. Os resultados dessa etapa também se relacionam ao que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 264) defendem, quando afirmam que a Geografia enquanto disciplina escolar “[...] deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza”.

Após a realização das etapas anteriores, foi perguntado se os licenciandos usariam contos infantis nas aulas de Geografia. Todos responderam que sim, justificando que as histórias infantis ajudariam a ilustrar algumas temáticas da Geografia, bem como poderiam usar a história como fio condutor da sequência de assuntos ao longo da aula. Afirmaram também que os contos poderiam auxiliar na abordagem de temas mais complexos, possibilitando ainda aprofundar assuntos já trabalhados a partir da identificação destes nos contos infantis.

Ao responder a última pergunta, apenas um grupo afirmou que já havia pensado em usar contos infantis nas aulas de Geografia, mas que não saberia como fazê-lo. Todos os

demais grupos afirmaram que nunca tinham pensado nisso, justificando que nunca tinham relacionado contos infantis a Geografia.

Conclusões:

A diversidade de materiais literários que podem ser utilizados com os alunos da Educação Básica nas aulas de Geografia é ampla e diversificada, e nesse rol estão inseridos os contos infantis. Mas para que essa produção literária faça parte das aulas dessa disciplina, é necessário que os professores não sejam apenas leitores e agentes de estímulo à leitura e à reflexão, mas também que saibam como utilizar essas obras em suas aulas. Para isso, é necessário que o processo de formação acadêmica contemple a instrumentalização do licenciando para o trabalho pedagógico associando a literatura e à Geografia, mostrando possibilidades de abordagens temáticas e da interdisciplinaridade.

O trabalho aqui relatado mostra que é função dos cursos de licenciatura preparar o futuro professor para as múltiplas possibilidades pedagógicas, cabendo aos docentes dos cursos de formação de professores inserir nas suas aulas momentos de aprendizagem e sensibilização, no intuito de auxiliar os discentes na construção de uma futura práxis pedagógica que contemple, entre outros recursos de ensino, o uso de contos infantis nas aulas de Geografia.

O trabalho prático de leitura de contos infantis, sua análise crítica, o auxílio de reportagens sobre temáticas tratadas pela Geografia na literatura e a confrontação dessas informações com o conteúdo dos livros didáticos mostrou que é preciso, mas também relativamente fácil, despertar nos futuros professores novas formas de se trabalhar a Geografia, tornando-os mais habilitados para desenvolver atividades educativas capazes de ampliar a percepção dos alunos sobre o espaço geográfico. É esse tipo de formação inicial que dará aos educadores subsídios para colocar em prática uma educação de qualidade, capaz de contribuir com a formação de alunos críticos, capazes de interpretar a realidade nos diversos tempos históricos e nos diversos meios em que se apresenta.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Sandra de Castro de; ALMEIDA, Cilene Gomes Brito de. O paradidático como instrumento facilitador no ensino de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 139-148, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.6/Rel1av4n6.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BERALDI, Francielle Bonfim. Geografia e literatura infantil: a construção da linguagem geográfica através de textos literários nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SEMANA DE GEOGRAFIA, 12., 2011, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: UNESP, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/ensinodegeografiaeepistemologia/TCEG01%20-%20Francielle%20Bonfim%20Beraldi.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Livros didáticos de história: uma análise das apropriações pela prática pedagógica dos professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1414.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p.151-156.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Lazaro Anselmo; MENDONÇA, Cláudio. **Território e sociedade no mundo globalizado**, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. 2 v.

_____. **Território e sociedade no mundo globalizado**, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. 3 v.

NÓVOA António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>>. Acesso em: 23 maio 2018.



PONTUSCHAKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 15, n. 49, p. 80–89, mar., 2014.

SILVA, Luciana Bessa. O trabalho docente com livros paradidáticos no ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Centro de Convenções Raymundo Asfora, 2015. p. 1-11. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID1210_27072015165013.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

SOUZA, Josemir da Paixão de. Uma introdução dos livros paradidáticos no ensino de matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 6., 2013, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2013. p. 1-13.

SOUZA, Fernanda Dione Sales; SANTOS, Sandra Maria Oliveira; MENDES, Geisa Flores. A prática docente do profissional de Geografia no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) em Vitória da Conquista – BA. In: **ENCONTRO BAIANO DE GEOGRAFIA/X SEMANA DE GEOGRAFIA DA UESB, 8., 2011, Vitória da Conquista. Anais... Vitória da Conquista: UESB, 2011. p. 1-18.** Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/3a.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.



O USO DO JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA PARA ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Willamys R. S. Dantas¹, Aldeci F. A. dos Santos², Vanda D. Andrade³, Camila S. Porto⁴

1. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL

2. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL

3. Estudante de Ciências Biológicas – UFAL

4. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas

*willamys.raael@hotmail.com

Resumo:

A disciplina de Bioquímica geralmente é vista como uma das mais difíceis pelos estudantes de graduação, na qual são abordados vários conceitos, ela possui caráter interdisciplinar com extensos temas a serem ministrados em um curto período de tempo. Desta forma o presente trabalho tem como objetivo criar um jogo didático intitulado como: “Na Trilha da Glicose” a fim de explorar seu potencial educacional com estudantes de graduação que estivessem cursando a disciplina de bioquímica na Universidade Federal de Alagoas-Unidade Educacional Penedo, com o objetivo de representar a estrutura tridimensional da glicose, entendendo as modificações estruturais ao longo das 10 reações que compreende a glicólise. Diante dos resultados foi possível notar que o material auxiliou no processo de ensino-aprendizagem na qual vários conceitos que antes pareciam confusos foram esclarecidos. Com isso o jogo didático mostrou boa aceitação por parte dos alunos, sendo demonstrado um alto potencial educacional.

Palavras-chave: Ludicidade; Ferramenta didática; Ensino-aprendizagem.

Introdução:

A ciência avança a cada dia e com uma velocidade enorme, assim novas tecnologias e métodos tem sido desenvolvido no âmbito educacional para auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com as disciplinas em que os estudantes sentem mais dificuldades. Então, é imprescindível diversificarmos novas metodologias de ensino, sempre em busca de resgatarmos o interesse e o gosto de nossos discentes pelo aprender (FIALHO, 2008).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas se configuram, em sala de aula e nos laboratórios de ensino, com o uso de diferentes recursos pedagógicos incluindo os jogos didáticos (ZANON et al., 2008). A função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, não devendo ser vista apenas como diversão, mas sim, como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, diz na seção IV, artigo 35, inciso IV, que o relacionamento da teoria com a prática pode ser realizado em toda disciplina. Neste contexto, é importante que o professor saiba planejar e conduzir atividades práticas, trabalhando coletivamente em todo processo ensino/aprendizagem.

Estudos têm demonstrado que a química está entre as disciplinas mais complicadas na opinião dos estudantes brasileiros (MIRANDA, 2001). HEIDRICH et al. (2012) afirmam que quando não ocorre uma assimilação considerável por parte dos estudantes de conceitos básicos trabalhados em química, a aprendizagem dos conteúdos abordados na disciplina de bioquímica pode ser comprometida. Dessa forma um jogo que explore o tema a ser estudado e que incentive o trabalho em grupo, tem a finalidade de troca e construção intelectual de conhecimentos.

De acordo com BRAGA et al. (2006) o jogo em qualquer nível ou idade influencia na capacidade de raciocínio, no sentido de o indivíduo ser capaz de identificar as situações divergentes presentes na brincadeira e só saber diferenciá-las por causa da brincadeira. Portanto, aliar as atividades de entretenimento ao processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento do estudante.

Desta maneira, a necessidade de proporcionar aos discentes situações que promovam a compreensão e apropriação de conteúdos de Bioquímica e do reconhecimento do jogo como material didático, levou ao desenvolvimento da presente proposta, que tem como objetivo

contribuir com a educação, comprovando que os jogos podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia:

Os materiais utilizados foram: 6 bolinhas de isopor 35 mm; 10 bolinhas de isopor 25 mm; 12 bolinhas de isopor 15 mm; 1 caixa de palitos de dentes; tinta Guache (preta, azul, vermelha e amarela); caixas de papelão; tesoura; grampeador; isopor reciclado.

Trilha: para elaboração das “peças didáticas” da do jogo didático “Na Trilha da Glicose”, foram utilizadas caixas de papelão e com o auxílio de uma tesoura foram cortadas em quadrados de 30x30cm. Logo após, foram revestidas por tecido TNT recobrimdo a superfície das peças grampeando nas extremidades. Sendo que dois desses quadrados continha dimensões de tamanho maiores que simulavam a saída e chegada do jogo. Ao fim da montagem as peças didáticas foram numeradas da saída até a chegada, totalizando 15 peças.

Moléculas; na elaboração do modelo representativo das moléculas de glicose foram utilizadas bolinhas de isopor de diversos tamanhos para representar os átomos que constituem sua fórmula molecular $C_6H_{12}O_6$. Para isso foi preciso pintar seis bolinhas de 35 mm de preto, 12 de 15 mm de azul, as de 25 mm seis de vermelho e quatro de amarelo, representando as moléculas de carbono, hidrogênio, oxigênio e fósforo respectivamente, com valor de 0,20 centavos cada. Visando não ter um custo oneroso com o jogo didático, as coenzimas Dinucleotídeo de nicotinamida e adenina (NAD), Adenosina Trifosfato (ATP) e Adenosina Difosfato (ADP), foram reproduzidas através de pequenos retângulos feito com o isopor reciclado de 5 cm de comprimento por 4cm de largura. Assim, somente um dos fósforos que participava da interação com a molécula era móvel e incorporado a estrutura da glicose ou coenzima.

Execução do jogo didático; o jogo didático foi aplicado com 50 alunos que cursavam a disciplina de Bioquímica no 3º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca - Unidade Penedo. A turma foi dividida em cinco equipes com 11 participantes

Resultados e Discussão:

O jogo foi realizado com 50 estudantes que cursam a disciplina de Bioquímica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade de Educacional Penedo.

Antes de iniciar da atividade, os alunos foram separados em seus determinados grupos, sendo esclarecidas as instruções do jogo. No entanto, após o início da dinâmica houve um problema pelo fato de alguns estudantes não compreenderem claramente essas regras, que foram explicadas novamente e o andamento do jogo fluiu como esperado.

Essa questão supracitada é importante na medida em que o entendimento das normas do jogo é fundamental para o envolvimento e motivação dos estudantes. Fialho (2008) afirma que as regras do jogo precisam ser simples e bem definidas para motivar os estudantes, pois a relevância do jogo pode ser comprometida quando os estudantes não compreendem suas regras. Quando o aluno não compreende as regras ele perde o interesse pelo jogo; portanto, estas devem ser bem claras e sem muita complexidade a fim de motivar o estudante buscando seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer.

Diante disto foi possível evidenciar que o objetivo proposto de que os estudantes representassem a estrutura tridimensional da glicose, entendendo as modificações estruturais ao longo das 10 reações que compreende a glicólise, foi cotemplado por todos os grupos, mesmo sendo uma das últimas equipes o entusiasmo foi evidente e gratificante. Sobre tudo, o jogo didático possibilitou a comprovação do efetivo processo de ensino/aprendizado nos acertos em prova sobre este assunto abordado de forma lúdica apresentou um aumento de 46% quando comparado aos assuntos não abordados de forma lúdica.

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Desta forma, Piaget (2007), relata que os jogos em si não carregam a capacidade de desenvolvimento conceitual, porém considera que eles acabam suprimindo certas necessidades e funções vitais ao desenvolvimento intelectual e conseqüentemente, da aprendizagem.



Conclusões:

Através das observações realizadas durante o processo de produção e aplicação do jogo didático, percebe-se que metodologia empregada para o desenvolvimento do mesmo se mostrou adequada para abordar a análise estrutural e funcional dos diferentes grupos de biomoléculas. A proposta metodológica apresenta baixo custo de produção e pode ser elaborada pelos alunos em qualquer curso de Bioquímica, bem como ser utilizada como material de apoio para a revisão de assuntos.

Referências bibliográficas

BRAGA, A. J; ARAUJO, M. M; VARGAS, S.R. S; **O uso de jogos didáticos em sala de aula**; 2005.

FIALHO, N. N. **Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas De Ensino**. FACINTER, 2008.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência Hoje, v.28, p.64-66, 2001.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OFICINAS DE FOTOGRAFIA: PROCESSOS QUÍMICOS DE REVELAÇÃO DO SÉCULO XIX

Renata Voss Chagas^{1*}

1. Professora da Escola de Belas Artes - UFBA

*renata.voss@ufba.br

Resumo:

Este trabalho aborda um ciclo de oficinas abertas à comunidade realizadas de julho a setembro de 2017 na Escola de Belas Artes da UFBA, em Salvador, que trataram de apresentar aspectos históricos e técnicos de processos de revelação fotográficos do século XIX: cianotipia, marrom van dyke e papel salgado. Foram abordadas todas as etapas desde o preparo das soluções químicas até a obtenção da cópia final a partir de fotogramas com objetos e de fotografias dos participantes visando a disseminação e experimentação destas antigas tecnologias de produção de imagens fotográficas e seus possíveis usos na produção contemporânea. O projeto é decorrente de pesquisa realizada no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFBA (2013-2017) que abrangeu a investigação de processos artesanais do século XIX. As oficinas figuraram como uma atividade de divulgação cultural, científica e tecnológica colocando artistas, fotógrafos e interessados em fotografia em contato com estas técnicas.

Palavras-chave: Ensino; Artes Visuais; Processos Históricos.

Introdução:

Acreditamos que a cada procedimento técnico ao longo da história da fotografia, ampliaram-se as possibilidades estéticas e de inovação de sua utilização. A proposta deste ciclo de oficinas é que haja uma constante oferta de cursos livres para apresentar os processos fotográficos, promovendo sua difusão como também um campo de experimentação e reflexão sobre a produção fotográfica no momento atual.

O cianótipo é uma técnica fotográfica que foi desenvolvida em 1842 por John Herschel e se baseia nas propriedades sensíveis de sais férricos. Herschel conduziu experimentos que resultaram nesta técnica que gera imagens somente em tons de azul. Utilizando o ferricianeto de potássio e observando a sensibilidade à luz do citrato de ferro amoniacal percebeu que quando combinados e exposto à luz formam o azul da Prússia, tom característico deste processo. A revelação deste processo se dá pela lavagem da cópia em água corrente para retirada do excesso de químico não exposto à luz.



Figura 1: Cópia em cianotipia. Participante: Mariana David. Resultado de oficina realizada em 2017 na Escola de Belas Artes-UFBA.

O processo de revelação marrom van dyke utiliza o citrato de ferro amoniacal, ácido tartárico e nitrato de prata na composição da emulsão sensível à luz e tem como característica gerar imagens apenas em tons marrons. A técnica foi desenvolvida em 1839 por Arndt & Troos

e devido ao tom gerado por esta técnica foi só por volta de 1900 que alguém no Reino Unido remeteu à relação com os tons das pinturas do artista Anton van Dyck (JAMES, 2015). Já o processo do papel salgado consiste em um papel preparado com cloreto de sódio e sensibilizado com nitrato de prata.



Figura 2: Cópia em marrom van dyke. Participante: Urbano Neto. Resultado de oficina realizada em 2017 na Escola de Belas Artes-UFBA.

Acreditamos que através das oficinas pudemos difundir processos antigos de revelação fruto da produção de conhecimento vinculado aos cursos superiores da Escola de Belas Artes, agregando estudantes, comunidade artística e da área de fotografia, fortalecendo a cena das artes visuais na cidade de Salvador-BA e promovendo o pensamento sobre a materialidade da fotografia na produção contemporânea. Os participantes puderam ampliar os conhecimentos sobre as etapas necessárias para cada processo promovendo a autonomia para realizar o trabalho completo em momento posterior, aplicando-os os conhecimentos em projetos específicos.

Metodologia:

A inscrição ocorreu por meio de seleção com o objetivo de atender a diversos públicos democratizando o acesso à atividade. Foram 142 interessados em todas as oficinas, sendo ocupadas as 36 vagas ofertadas. As três oficinas ocorreram no Laboratório de Fotografia da Escola de Belas Artes da UFBA. Foram apresentados aspectos técnicos e históricos de cada processo e sua utilização por artistas no momento atual. Depois, houve o preparo das soluções para cada técnica sempre utilizando água destilada e com a aplicação das emulsões nos suportes em ambiente escurecido.

Para a cianotipia, foi diluído em água 40g de ferricianeto de potássio até completar 500ml; e utilizadas soluções a 15% de citrato de ferro amoniacal (cristais verdes) e a 45% do citrato de ferro amoniacal (grãos marrons). Para o preparo da emulsão é preciso misturar uma parte da solução de ferricianeto de potássio e uma parte de uma das soluções de citrato de ferro amoniacal. Esta emulsão é aplicada no suporte, que depois de seco pode ser exposto à luz em contato com objetos ou negativos fotográficos. A última etapa consiste na lavagem em água corrente por 15 minutos.



Figura 3: Participantes no momento da aplicação da emulsão no papel.

Para o marrom van dyke preparamos a Solução A: 20g de citrato de ferro amoniacal (cristais verdes) para 70ml de água; a Solução B: 4g de ácido tartárico para 70ml de água; e a Solução C: 8g de nitrato de prata para 70ml de água. Estas são guardadas separadamente, devendo misturar uma parte de cada no momento de utilização. Houve também o preparo do fixador, que é composto por 60g de tiosulfato de sódio em 1 litro de água. É preciso trabalhar sob luz baixa, aplicar a emulsão com pincel no suporte, esperar secar e depois expor ao sol com o negativo ou objetos. O tempo estimado é em caso de sol intenso, entre 3 a 6 minutos de exposição. Depois é preciso lavar a cópia em água corrente por 10 minutos, fixar por no máximo 2 minutos e lavar novamente por mais 15 minutos.

Para o papel salgado é preciso diluir 20g de cloreto de sódio completando com 1 litro de água e preparar uma solução com 12g de nitrato de prata para 100ml de água. Para o fixador é preciso diluir 30g de tiosulfato de sódio em 1 litro de água. Para obtenção da cópia é preciso aplicar a solução de cloreto de sódio no papel e depois que o papel secar, trabalhar sob luz baixa para aplicar a solução de nitrato de prata. Depois de seco, pode-se expor ao sol com o negativo ou objetos entre placas vidros. O tempo estimado em caso sol intenso aproximadamente 1 a 3 minutos. Depois, em ambiente escurecido é preciso lavar em água corrente por 15 minutos ou até sair toda a prata não exposta, fixar por 30 a 60 segundos e lavar por mais 10 a 15 minutos.

Os participantes realizaram experimentações com a revelação por contato com objetos e com a cópia com negativos de suas fotografias. Ao final foram avaliados coletivamente os resultados obtidos.



Figura 4: Avaliação dos resultados da oficina de cianotipia.

Resultados e Discussão:

Sabemos como o interesse por processos artesanais tem crescido e acreditamos que Escola de Belas Artes da UFBA tem potência de ser um espaço de pesquisa e difusão destes processos através de cursos de extensão. Identificou-se essa demanda durante a realização de alguns projetos: a exposição “Perder de Vista”, na Galeria ACBEU em 2016, que apresentava trabalhos com a utilização de processos históricos de revelação; a publicação “Experimento Um: tempo e cianotipia” com apoio da Proext-UFBA durante 2016 e também este ciclo de três oficinas realizadas na Escola de Belas Artes em 2017. A partir dessas experiências pudemos identificar o interesse de muitas pessoas que demonstram querer participar de cursos que tratassem de processos de revelação. As oficinas em 2017 tiveram ampla quantidade de interessados, público que justifica a demanda para realização de oficinas deste tipo de maneira sistemática, visto que a oferta é escassa em Salvador especialmente quando se trata de processos de revelação.

Com esta proposta pretendemos contribuir para agregar a comunidade de artistas, fotógrafos, interessados em fotografia, além de estudantes da graduação, estudantes da pós-graduação e docentes por tratar de um tema que pode interessar a estes grupos promovendo a integração e interação entre os mesmos. Acreditamos que o contato com os processos fortaleceu a troca de conhecimentos e fomentou a investigação da fotografia química e sua relação com os processos artísticos contemporâneos. Os participantes realizaram os experimentos e temos conhecimento de desdobramentos da oficina, a exemplo do interesse em realizar trabalho na área para participação em exposições e a ligação das técnicas com a área da química, que possibilitou uma mini-oficina na “Semana de Química da UNEB”, em outubro de 2017, promovendo o também pensamento para as conexões entre ensino, arte e ciência. A retomada de processos históricos de revelação em fotografia possibilita também a difusão destas técnicas antigas no momento atual difundindo esta pesquisa junto à comunidade e colaborando para a cadeia produtiva das artes visuais na cidade.

Conclusões:

Acreditamos que esta experiência de ensino por meio das oficinas pôde estreitar os laços da UFBA com a sociedade, aproximando do ambiente de pesquisa e da experimentação tecnológica com estes processos de revelação. As oficinas tiveram como público alvo interessados em fotografia – não exigindo conhecimentos prévios e aprofundados na área – agregando estudantes de artes, design, comunicação, além da comunidade artística e da área de fotografia também. Acreditamos contribuir para a difusão desta técnica possibilitando o conhecimento e utilização da mesma por este grupo em trabalhos futuros com vistas à exibição em galerias, museus, publicações etc. O grupo também poderá atuar como multiplicador, realizando oficinas para outros grupos interessados no aprendizado deste processo. Oficinas como estas podem ampliar as possibilidades de materialização da imagem fotográfica em suportes diversos levando os participantes a refletir sobre as possibilidades da fotografia na produção contemporânea.

Referências bibliográficas

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. Tradução Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

FERNANDES JUNIOR, Rubens. Processos de Criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. In: **Revista FACOM** nº 16, São Paulo, FAAP, 2º semestre de 2006.

JAMES, Christopher. **The Book of Alternative Photographic Processes**. Third Edition. Boston: Cengage Learning, 2015.

MONFORTE, Luiz Guimarães. **Fotografia Pensante**. São Paulo: SENAC, 1997.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. Tradução: Constancia Egrejas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.



PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA BOTÂNICA GERAL NO ENSINO SUPERIOR ALAGOANO

Emanuelle Almeida da Costa^{1*}, Marlécio Maknamara², Ana Paula do Nascimento Prata³

1. Estudante do Centro de Ciências Agrárias - UFAL

2. Orientador e pesquisador da Faculdade de Educação - UFBA

3. Orientadora e professora do Centro de Ciências Agrárias - UFAL

*profmanualmeida@hotmail.com

Resumo:

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar os principais desafios que docentes enfrentam ao ensinar Botânica, segundo as suas condições de trabalho em uma instituição de ensino superior. A coleta de material empírico se deu por meio de aplicação de questionários abrangendo diferentes dimensões de suas práticas pedagógicas na referida disciplina. Constatamos que a falta de recursos didáticos e auxílio de técnicos e monitores, são um dos principais fatores que prejudicam a qualidade do ensino superior. Contudo, mesmo diante de tais dificuldades, os professores afirmam que seus alunos estão motivados pelo ensino de Botânica. Mas que aspectos estariam garantindo esse interesse por parte dos alunos pelo ensino de Botânica? Concluímos que há necessidade de estudos tanto acerca da relação dos alunos com a Botânica quanto acerca da diversidade de recursos didáticos e novas metodologias que estejam sendo utilizadas por esses e por outros docentes.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Recursos didáticos; Dificuldades na Educação.

Apoio financeiro: ProCCAExt (Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas).

Introdução:

Fala-se com bastante frequência que o ensino de Botânica é marcado por diversos desafios, a exemplo da escassez de recursos didáticos e de uma suposta falta de interesse dos alunos por esse tipo de conteúdo. De acordo com Menezes et. al. (2009), essa falta de interesse pode ser explicada pelos tipos de interações entre os seres humanos e os seres estáticos como as plantas. Em decorrência disso, as plantas e a sua relevância para o homem torna-se pouco perceptível, e quando são, representam apenas um elemento da paisagem.

Sabe-se, que muitas práticas pedagógicas, em Botânica ou não, não levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, tampouco a realidade na qual estão inseridos. Isso caracteriza um ensino desconectado da vida do aluno e, portanto, um ensino desmotivador. Disso decorre, por exemplo, que muitas vezes as práticas educativas restringem-se ao domínio cognitivo, sem preverem métodos que contemplem a formação de valores nos alunos (CAVASSAN e SENICIATO, 2007). Uma educação em cujos objetivos esteja incluída a formação de valores é uma educação que se preocupa também com a forma que os alunos irão aplicar os conhecimentos adquiridos (CAVASSAN e SENICIATO, 2007).

A fragmentação no ensino tem ocasionado prejuízos à educação, pois implica na perda de sentido dos conteúdos, dificuldades de assimilar e compreender os assuntos abordados, e a incapacidade de perceber as semelhanças e relações existentes entre os estudos em Botânica e o cotidiano do aluno. O excesso de termos técnicos, a falta de contextualização e de interdisciplinaridade com outros conteúdos tornam a botânica desinteressante (MATOS et al., 2017). Nessa direção, Ramos (2010, p. 39) aponta que é “necessário fundamentar o ensino em novos métodos pedagógico-didáticos, que possibilitem o desenvolvimento de uma atitude compreensiva, interventiva, reflexiva e crítica” superando, assim, uma prática pautada na transmissão para uma didática que valorize uma postura mais crítica dos alunos que perpassam também pela adoção de prática inovadora por parte dos professores e na utilização de metodologias que promovam uma aprendizagem significativa.

Neste contexto, este trabalho foi realizado com o objetivo de identificar os principais desafios que docentes enfrentam ao ensinar Botânica, segundo suas condições de trabalho em uma instituição de ensino superior.

Metodologia:

Trata-se de investigação de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa do tipo exploratória de um caso. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens. O material empírico foi analisado segundo elementos da técnica da análise de conteúdo.

A coleta do material empírico desta pesquisa se deu por meio de questionário, composto por 19 questões objetivando analisar qualitativa e quantitativamente a percepção dos professores de nível superior em relação à disciplina de Botânica.

O questionário abordou os seguintes temas: Condições de trabalho e recursos didáticos para o ensino de botânica; A relação teoria-prática das aulas; A visão dos professores sobre a relação dos alunos com a botânica. Os questionários foram aplicados em duas unidades da Universidade Federal de Alagoas; em Maceió (Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS) e Rio Largo (Centro de Ciências Agrárias – CECA). No ICBS, os mesmos foram aplicados para professores que lecionam Botânica Morfológica e Fundamentos de Sistemática e Filogenia, no curso de Ciências Biológicas. No campus de Rio Largo, foram aplicados para professores de Botânica Geral, que lecionam nos cursos de Agroecologia, Agronomia, Zootecnia e Engenharia Florestal. Foram entrevistados 6 docentes (que correspondem a 100% dos docentes que ministram a disciplina na referida instituição), entre os períodos de julho de 2016 a junho de 2017.

O quadro abaixo contém as perguntas avaliativas que foram aplicadas aos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro-1: Questionário aos professores

- 1- Qual o título da disciplina que você leciona? Quantos alunos são matriculados regularmente?
- 2- Qual a frequência da sua disciplina?
- 3- Qual a porcentagem de aulas teóricas e práticas que você ministra?
- 4- Qual a sua opinião em relação à porcentagem que você assinalou acima?
- 5- Quais os recursos que você utiliza nas aulas de botânica?
- 6- Você utiliza plantas do campus para as suas aulas?
- 7- Em caso positivo, quem realiza as coletas das plantas?
- 8- Você utiliza equipamento óptico em suas aulas? Por que?
- 9- Sobre a disponibilidade de equipamentos ópticos para as suas aulas práticas, você considera: a) Satisfatória b) Insatisfatória c) Outros
- 10- Você possui auxílio para ministrar aulas práticas (técnicos ou monitores)? Considera essa disponibilidade satisfatória?
- 11- Você ministra aula de campo durante sua disciplina?
- 12- Em suas aulas você disponibiliza dados aos estudantes sobre a vegetação do estado?
- 13- Você tem conhecimento de alguma área de vegetação nas proximidades onde poderia levar os alunos para estudar as plantas?
- 14- Caso positivo qual o local sugerido?



- 15- Você gostaria de auxílio na preparação de material didático para as suas aulas?
- 16- Caso positivo em qual conteúdo?
- 17- Você considera seus alunos motivados pelo estudo da botânica?
- 18- Numa escala de 0 a 10 qual o nível de interesse dos alunos pela botânica?
- 19- Você poderia contribuir com alguma sugestão para os autores do projeto?

Resultados e Discussão:

1 Análise dos questionários

1.1 Condições de trabalho e recursos didáticos para o ensino de botânica

Os sujeitos participantes da entrevista (Professores de A a F) lecionam semestralmente as disciplinas de Botânica; Morfologia Vegetal; Morfologia e Fisiologia Vegetal; Dendrologia; Botânica Geral e Botânica; Botânica, Morfologia e Fisiologia Vegetal (respectivamente) em turmas de 30, 50 ou mais de 50 alunos regularmente matriculados na disciplina. Quando questionados sobre a utilização de recursos nas aulas de Botânica, a maioria dos professores afirma fazer uso de recursos básicos como: Datashow, quadro branco, computador, pincéis, e apagador para ministrar as aulas. Além disso, foram citados materiais para auxiliar as aulas extraclasse tais como: tesouras de poda, prensas e podão, fita métrica e lupa. Eis as respostas de alguns dos participantes da pesquisa:

“Datashow, quadro, pincel, jogos paradidáticos, plantas do Campus e visitas ao herbário do IMA” (Professor E).

“Projektor, exsiccatas, material fresco” (Professor F).

A maioria dos participantes da pesquisa afirma que um dos maiores problemas do atual ensino de botânica nos cursos superiores das universidades seria a falta de recursos didáticos, disponibilidade para uso de laboratórios e equipamentos de boa qualidade para ministrar as aulas. Isso é observado na frase a seguir:

“Não possuo equipamento óptico em meu laboratório” (Professor A).

“Não utilizo, mas sei que não há disponibilidade” (Professor D).

Outra questão levantada foi à disponibilidade de equipamentos ópticos e auxílios de técnico e de monitores para as aulas práticas. Do total de Professores entrevistados, 67% julgam insatisfatória a disponibilidade de equipamentos ópticos e 33% afirmam que esse material não se aplica ou não os utilizam nas aulas práticas; 50% desses professores possuem auxílio de técnicos durante suas aulas práticas, porém consideram insatisfatória essa disponibilidade. Quando perguntado se eles gostariam de auxílio na preparação de material didático para suas aulas, 100% dos professores demonstraram interesse. Os conteúdos em que eles julgam necessário ter maior auxílio são: Células e tecidos vegetais (Lâminas); morfologia de órgãos vegetativos; nomenclatura botânica e sistemática de algumas famílias botânicas.

Essa carência requer recursos específicos que auxiliem as aulas de Botânica do professor mais tempo de planejamento, para elaboração de novas práticas e metodologias. Tal exigência torna ainda mais importante a atuação de técnicos e de monitores que possam auxiliar o docente no planejamento e execução de aulas, sobretudo aquelas de dimensão prática. Isso porque aulas práticas evitam que o ensino se torne tecnicista, extremamente teórico, baseado em memorização de conteúdos (REINHOLD, 2006).

1.2 A relação teoria-prática das aulas

As teorizações sobre relações entre teoria e prática constituem um importante ponto nas discussões sobre ensino (CANDA, 1984). Nesta seção, o nosso foco é tão somente identificar como essa relação se apresenta no pensamento e na ação dos sujeitos

investigados. De uma forma geral os professores afirmam conseguir ministrar aulas teóricas e práticas, segundo aquilo que entendem como teórico e como prático (cabendo a posteriori uma investigação mais detalhada somente sobre tais concepções).

De uma forma geral os professores afirmam conseguir ministrar aulas teóricas e práticas. Obtivemos do questionário respostas que informam uma porcentagem de 40 a 50% de aulas teóricas e 50 a 60% de aulas práticas, podendo sofrer alterações dependendo do semestre. Outros docentes ministram apenas aulas teóricas e realizam exercícios.

Como já citado anteriormente, os professores dispõem de pouquíssimos materiais para auxiliar suas aulas e por esta razão, têm buscado constantemente mecanismos capazes de suprir essa deficiência de recursos e que possibilitem otimizar o conhecimento. Mas como realizar tal busca quando os mesmos têm demonstrado insatisfação quanto à maneira com que ministram suas aulas? Essa insatisfação docente, somada à deficiência de recursos didáticos, intensifica os problemas do ensino de Botânica. Quando o professor deixa transparecer seu desinteresse por determinado assunto, muitos alunos acabam por não entenderem a importância do conteúdo para a sua formação, fazendo com que eles, também, fiquem desinteressados pela matéria (SOUZA et. al., 2014).

Por outro lado, pudemos constatar o aproveitamento das plantas disponíveis no próprio Campus do Centro de Ciências Agrárias (CECA) para realização das aulas práticas. 83% dos professores fazem uso desse mecanismo e são responsáveis pela coleta das plantas a serem trabalhadas durante as aulas. Além do aproveitamento do próprio campo experimental da universidade (CECA) são exploradas também outras áreas externas ao campus para realizações de aulas de campo durante suas respectivas disciplinas, visto que a prática é indispensável para a construção de uma aprendizagem significativa. As áreas externas mencionadas foram: a Reserva de Mata Atlântica da Frascalli (APP) localizada nas proximidades do (CECA) e o Parque Municipal de Maceió situado no bairro de Chã de Bebedouro. Essas visitas de campo para realização de estudos permitem a análise e o reconhecimento da flora característica de determinada região e a ocorrência de vegetação típica do Estado o que é de total relevância, pois favorece contextualizar os conteúdos de Botânica com a realidade na qual os alunos estão inseridos aproximando teoria e prática. Acerca do conhecimento sobre o tipo de vegetação predominante no Estado, 67% dos professores disponibilizam dados a respeito, 16% dizem não disponibilizar e 17% disponibilizam às vezes.

1.3 A visão dos professores sobre a relação dos alunos com a botânica

No que se refere à motivação dos alunos pelo ensino de botânica todos os professores afirmam que seus alunos estão motivados pelo ensino de botânica. A fim de comprovar o nível de interesse dos alunos pela botânica, numa escala de 0 a 10, os professores atribuíram as seguintes notas:

Tabela 1: Notas atribuídas pelos Professores aos alunos a respeito do nível de interesse pela Botânica.

Professor	Notas
Professor A	7
Professor B	9
Professor C	7
Professor D	8
Professor E	4
Professor F	8

Diante das notas atribuídas pelos docentes sobre o possível interesse de seus alunos e diante da insatisfação docente com algumas de suas aulas, caberia perguntar: os docentes possuem uma visão excessivamente otimista em relação ao interesse de seus alunos, ou os discentes têm realmente conseguido manter-se interessados a despeito da insatisfação docente? Que aspectos estariam garantindo ensinar Botânica em meio a dificuldades e ainda assim garantir interesse da parte dos alunos? Como se dão as relações de interesse pela Botânica quando os discentes são questionados diretamente sobre o ensino dessa disciplina? Tais perguntas ensejam possibilidades futuras de desdobramentos da presente pesquisa.

Conclusões:

Constatamos ao analisar as respostas dos questionários, que a maioria dos docentes que lecionam botânica no ensino superior alagoano não está satisfeita com a atual forma de se ensinar a disciplina. Essa insatisfação é decorrente da dificuldade de acesso a recursos que auxiliem as aulas práticas, como também, a falta de disponibilidade de auxílio na preparação de materiais didáticos. É de relevante importância que sejam evidenciadas essas dificuldades, que prejudicam o ensino, para que se possamos pensar e discutir maneiras de solucionar os referidos problemas que foram levantados a partir das análises.

Contudo, os resultados apontam que, de certa forma, essa falta de recursos e consequentemente de métodos mais adequados, não tem refletido de forma negativa no desempenho e aprendizado dos alunos. Esse paradoxo é explicado pelos professores quando afirmam que seus alunos se sentem motivados pelo ensino de botânica, mesmo diante da carência de recursos para suas aulas. Este aspecto ressalta o fato de que alguns professores têm adotado métodos alternativos que incentivam a criatividade e o dinamismo dos alunos. Diante disso, percebemos que há necessidade de se intensificar os estudos acerca da diversidade de recursos didáticos e de novas metodologias que estejam sendo utilizadas por esses e por outros docentes, no sentido de investir em melhor planejamento de aulas, de modo a torná-las mais dinâmicas, dialógicas e interessantes para professores e alunos.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (2009). **Estratégias de ensinagem**: Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (orgs) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para a estratégia de trabalho. 8 ed. Joinville, SC: UNIVILLE.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BARRADAS, M. M. e NOGUEIRA, E. (2000). **Trajectoria da Sociedade Brasileira de Botânica**. Brasília: Sociedade Brasileira de Botânica.
- BUSATO, I. R. H. (2001) **Desenvolvimento de metodologia adequada à disciplina de biologia, que permita uma diminuição da visão fragmentada do saber e contemple uma visão mais integrada e holística**. (Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina).
- CANAU, Vera Maria. Didática em questão. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CAVASSAN, O.; SENICIATO, T. (2007). **O Ensino de Botânica em Ambientes Naturais e a Formação de Valores Estéticos**: Barbosa, L. M.; Santos Júnior, N.A. (Org.). A Botânica no Brasil. 1 ed. Bauru, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 1, p. 673-677.
- DUTRA, A. P.; GÜLLICH, R. I. C. (2014). **A botânica e suas metodologias de ensino**. Revista da SBEnBio, 7.
- HAMBURGER, A. I.; LIMA, E. C. A. S. (1998). **O ato de ensinar ciências**. Em Aberto, 7(40).
- KATON, G. F.; TOWATA, N.; SAITO, L. C. (2013). **A cegueira botânica e o uso de estratégias para o ensino de botânica**: III Botânica no Inverno 2013, São Paulo: 2013.páginas 183. (org.) Alejandra Matiz Lopez et. al. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.
- KINOSHITA, L. S. et al. (orgs). (2006). **A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos: RiMa.
- MACHADO, C. C.; AMARAL, M. B. (2014). **Lembranças Escolares de Botânica**. Revista da SBEnBio, 7.
- MATOS, G. M. A. et al. P. (2015). **Recursos didáticos para o ensino de botânica: Uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana**. HOLOS, 31(5).
- MATOS, E. C. A.; MAKNAMARA, M.; PRATA, A. P. (2017). **Itinerário de pesquisa na formação docente em Biologia**. Marlécio Maknamara (Organizador) Pesquisas em ensino de Botânica na Universidade Federal de Sergipe. p. 151-163. - 1. ed. - Curitiba: Appris.
- MENEZES, L. C. et. al. (2009). **Iniciativas para o aprendizado de botânica no ensino médio**. XI Encontro de Iniciação à Docência. UFPB-PRG.
- PEDRACINI, V. D. (2007). **Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico**. Revista Electrónica de v Enseñanza de las Ciencias, 6 (2), 299 – 309.
- RAMOS, K. (2010). **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didático**. Porto: Universidade do Porto.



REINHOLD, A. R. C. (2006). **O Ensino de Botânica e suas práticas em xeque**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Florianópolis: Faculdade Três de Maio: SETREM, Julho, 2006. Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC. Trabalho de Iniciação Científica.

SANTOS, F. S. (2006). **A Botânica no Ensino Médio: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas?** Silva, C. C. (Org.). Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 1, p. 223.

SANTOS, K. G. S.; PAULA, L. M. P. (2014). **Botânica: O que pensam nossos alunos do 6º ano do ensino fundamental**. Revista da SBEnBio, 7.

SILVA, J. R. S. (2013). **Concepção dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores**. (Tese, Instituto de Biociências da universidade de São Paulo)

SILVA, J. R. S.; SANO, P. T. (2014). **Práticas e estratégias de ensino adotadas por professores de botânica em três universidades federais paulistas**. Revista da SBEnBio, 7.

SOUZA, C. A. S.; PRATA, A. P. N.; MAKNAMARA, M (2014). **Utilização de frutos da vegetação de Sergipe como recurso didático para o ensino de ciências e biologia**. Ciência em Tela, 7 (2).

VILLAGRA, B. L. P.; HOFFMANN, M. B. (2014). **A prática de herborização na visão dos licenciados: Os conhecimentos universitários e suas relações com a educação básica**. Revista da SBEnBio ,7.



PERFIL ACADÊMICO DOS ALUNOS DE ZOOTECNIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS DO *Campus* ARAPIRACA

Raniallef F. Praxedes^{1*}, Dorgival M. de L. Júnior², Marianna S. B. Vieira³, Waldonys M. Pinheiro⁴

1. Estudante de Zootecnia – UFAL/campus Arapiraca
2. Orientador e professor do Departamento de Zootecnia – UFAL/campus Arapiraca
3. Estudante de Zootecnia – UFAL/campus Arapiraca
4. Mestrando do Centro de Ciências Agrárias - UFAL

*raniallefranca@gmail.com

Resumo:

Objetivou-se caracterizar o perfil acadêmico dos alunos do curso de zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca. Foi aplicado um questionário estruturado com discentes do curso de Zootecnia Campus Arapiraca/UFAL. Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva. 51% são de mulheres, onde 65% dos alunos são pardos. Quando questionados onde cursaram o ensino médio, 60% dos alunos são oriundos de escola pública e 30% cursaram o ensino médio em escolas privadas, e classificaram o ensino que receberam durante esse período como regular (41%) e bom (40%). O grau de instrução formal é mais elevado nas mães (27% Ensino Superior; 23% Ensino Médio) do que nos pais (8% Ensino Superior; 24% Ensino Médio) dos estudantes. Diante desse estudo pode-se introduzir programas de assistência estudantil de forma mais abrangente e aumenta a grade de atuação das atividades acadêmicas remuneradas para estimular o aluno desde o primeiro momento de ingresso na universidade.

Autorização legal: Informe a autorização legal para execução da pesquisa: as referências do cumprimento das exigências legais, com expedição de autorizações junto a Comitês de Ética ou Órgãos Ambientais, número de autorizações ou protocolos expedidos pelo CEP/CONEP, CEUA, IBAMA, ICMBio, CGEN, IPHAN etc.).

Palavras-chave: Zootecnia; Ensino superior; Perfil.

Introdução:

No estado de Alagoas nas regiões do agreste e do sertão tem uma maior predominância de atividades no setor agropecuário porém com baixa eficiência. Assim surgiu a necessidade de um profissional capacitado para atender as necessidades desse mercado emergente. O profissional formado em Zootecnia, é capacitado para introduzir e melhora a aplicação tecnologia na produção animal.

O curso de graduação em Zootecnia do Campus Arapiraca, oferecido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), teve início de suas atividades em setembro de 2006, com turma de 40 alunos. Então desde 2008 são ofertadas e preenchidas 50 vagas anualmente. Na última avaliação do Ministério da Educação-MEC/INEP (2014) o curso recebeu conceito 03.

Logo torna-se indispensável identificação ou caracterizar o perfil desses estudantes, pois assim permitirá o desenvolvimento dos projetos pedagógicos com o objetivo melhorar no decorrer do curso a vivência na graduação e torna-los mais preparados ao processo de aprendizagem. (DONATI et al., 2010).

Então, objetivou-se caracterizar o perfil dos alunos do curso de zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca avaliando: Proporção entre sexos, Naturalidade, Raça/Cor/Etnia, Local de residência, Faixa de renda de salário mínimo e numero de dependes de renda, Assistência estudantil e Atividade acadêmica remunerada.

Metodologia:

Realizou-se a aplicação de um questionário estruturado com discentes do 2º e 8º períodos do curso de Zootecnia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Campus Arapiraca. Foram entrevistados 43 discentes.

O questionário (anexo 01) continha questões socioeconômicas e acadêmicas e foi aplicado no dia 16/03/2016 das 09:40 às 11:00 horas, com todos os estudantes presentes na sala de aula na data e horário.



Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva, com construção de elementos gráficos e tabelas, com auxílio do MS Excel®.

Resultados e Discussão:

A proporção entre os sexos entre os alunos de zootecnia tem maior participação do sexo feminino, contabilizando 51%. (INEP, 2015) confirma a realidade do perfil do estudante de graduação do Brasil tem maior parte são mulheres.

Lopes et al. (2011) pode se perceber uma alta participação do sexo feminino (61,5%) nos ingressos do curso de Zootecnia.

A participação das mulheres no ensino superior é uma realidade muito clara os cursos de graduação do Brasil (Grossi et al., 2016). Em Zootecnia, a participação feminina é inusitada pois o curso é das ciências agrárias consiste em um meio que, até pouco tempo, era ocupado por maior parte de homens.

Em relação a Raça/Cor/Etnia, 65% de pardos, 26% de brancos, 5% de negros e 4% de amarelos. O estado de Alagoas tem (65%) pardo; onde isso se reflete no curso de Zootecnia da UFAL. Vale lembrar que a UFAL aplicou a política de cotas raciais.

No curso de Zootecnia do Instituto Federal do Mato Grosso foi relatado as seguintes proporções de cor/raça: 39% brancos, 33% negro, 22% pardos e 5,6% amarelos (Ribeiro et al. 2015).

Em torno de 60% dos alunos são de escola pública e 30% do ensino médio em escolas privadas. Como Arapiraca é a principal fonte dos alunos e a mesma possui 10.840 matrículas, 80% ofertado por escolas estaduais e 20% privadas (SEPLANDE, 2014). Dessa forma, refletiu-se um aspecto do ensino local. Onde 60% dos alunos de Zootecnia cursaram o ensino médio em escolas públicas, já 30% cursaram em escola privada e tenderam a classificar a qualidade do ensino que receberam em 18% "muito bom", 40% "bom", 41% "regular" e 1% "ruim". O IDEB diz que o que é do ensino médio em Alagoas em 2013 foi 2,6 para escolas estaduais e 4,7 para escolas de ensino privado (INEP, 2013), isso pode refletir na avaliação feita pelos estudantes quanto à qualidade do seu ensino médio.

Grau predominante de escolaridade (27%) das mães é o ensino superior; seguido de 23% que cursaram o ensino médio. Já nos pais, apenas 8% tem nível superior completo e 24% concluíram o ensino médio, sendo que a grande maioria (32%) só foram até o ensino fundamental 1. É conhecido o papel da família na aprendizagem dos alunos: observa-se que, em geral, filhos de famílias com melhores condições socioeconômicas, tendem a demonstrar melhores desempenhos, maior alcance educacional e, em consequência e de forma geral, melhores resultados sociais (CANDIAN, 2014).

Conclusões:

Os estudantes do curso de Zootecnia/Campus Arapiraca/UFAL são 51% de mulheres, 65% da cor parda, onde 60% dos alunos são oriundos de escola pública e 30% cursaram o ensino médio em escolas privadas, onde a qualidade do ensino nesse período segundo eles foi regular (41%) e bom (40%). O grau de instrução formal é mais elevado nas mães (27% Ensino Superior; 23% Ensino Médio) que nos pais (8% Ensino Superior; 24% Ensino Médio) dos estudantes. Diante desse estudo pode-se introduzir programas de assistência estudantil de forma mais abrangente e aumenta a grade de atuação das atividades acadêmicas remuneradas para estimular o aluno desde o primeiro momento de ingresso na universidade.

Referências bibliográficas

CANDIAN, J. F. Importância da leitura no aprendizado dos alunos. In: Congresso Nacional de Avaliação em Educação, III. São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo, 3, 2014.

DONATI, L.; ALVES, M. J.; CAMELO, S. H. H. O perfil do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem de uma faculdade privada. **Revista de Enfermagem**, v.18, n.3, p.446-50, 2010.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B.; LOPES, A. M.; ANDALÉCIO, A. M. L. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Estudos Feministas**, v.24, n.1, p. 11-30, 2016

LOPES, K.S.M.; AKECHI, B.V.; DORNFELD, C.B. Análise do perfil dos alunos ingressantes do curso de Zootecnia na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira/UNESP; análise das palestras de acolhida ao ingressante. In: Encontro de Ciências da Vida, IV, Ilha Solteira, 2011. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, SP. 2011.



RIBEIRO, R. K. D. S., REBOUÇAS, G. F., MARINHO, W. A. S., SILVA, C. V. V., ROSANOVA, C., MACEDO, D. B. Perfil dos acadêmicos do curso de Zootecnia do Campus São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso, ingressantes no semestre letivo 2014/01. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ZOOTECNIA – ZOOTEC, XXV, Fortaleza, 2015. **Anais...**Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2015.

SEPLANDE. **Alagoas em números**. 2015. Secretaria de planejamento, gestão e patrimônio. Disponível em: <<http://dados.al.gov.br/dataset/alagoas-em-numeros>>. Acesso em 01/04/2016.

**PERFIL ECONÔMICO DOS ALUNOS DE ZOOTECNIA DA UFAL/CAMPUS ARAPIRACA**

Waldonys M. Pinheiro^{1*}, Marianna S. B. Vieira², Ranielle F. Praxedes³

1. Mestrando do Centro de Ciências Agrárias - UFAL

2. Estudante de Graduação - UFAL/campus Arapiraca

*waldonysmoreira@gmail.com

Resumo:

Objetivou-se caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos de graduação do curso de Zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca. Foi aplicado um questionário estruturado com discentes. Após a coleta dos dados procedeu-se a aplicação de uma estatística descritiva. Cerca de 84% dos discentes afirmaram não trabalhar, enquanto que 65% afirmam ser sustentados pelos pais. Oitenta e oito por cento alegam ter faixa de renda familiar entre R\$ 880,00 e R\$ 2.640,00, onde desses, 50% alegam ter famílias com até três dependentes dessa renda. Já no programa de assistência estudantil só 27% alegam que recebe algum tipo de assistência. Isso é preocupante já que UFAL oferece programas de assistência estudantil. Os discentes do curso de Zootecnia do campus Arapiraca/UFAL em sua maioria possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos, não trabalham fora da universidade e não recebem assistência estudantil, sendo que menos da metade atua em atividade acadêmica remunerada.

Palavras-chave: Situação financeira; Estudantes em vulnerabilidade; Assistência estudantil.

Introdução:

O curso superior em Zootecnia completou em 2018 cinquenta e dois anos de existência no Brasil. Pertencente à área das ciências agrárias, a Zootecnia é uma ciência que se mostra fundamental sobretudo no cenário atual em que o Brasil é player no setor pecuário. Com isso, existe uma demanda crescente por profissionais bachareis em Zootecnia, sendo esse perfil profissional aquele que reúne a maioria das habilidades e competências requeridas na indústria da produção animal.

O curso de Zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca teve seu início em setembro de 2006 com uma turma de 40 alunos, sendo, a partir de 2008, a oferta de vagas elevada para cinquenta. O reconhecimento do curso via Ministério da Educação-MEC/INEP foi em 2011, com nota 3, alegando-se necessidade de ajustes na infraestrutura para garantir a qualidade do egresso.

Além de problemas de ordem infraestrutural, no contexto acadêmico o cenário não é animador. A taxa de evasão varia entre 67 e 84% e cerca de oitenta por cento dos estudantes possuem algum grau de retenção – reprovação em disciplinas que precisam ser cursadas novamente para garantir a integralização.

Com isso é necessário traçar o perfil dos estudantes no curso de graduação, dessa forma possibilitando o aprimoramento de projetos pedagógicos com intuito de melhorar o transcurso da vivência na graduação tornando mais adequados ao processo de aprendizagem (DONATI et al., 2010). Sendo assim, objetivou-se caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos do curso de zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca.

Metodologia:

Realizou-se a aplicação de um questionário estruturado com discentes do 2º a 8º períodos do curso de Zootecnia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Campus Arapiraca. Foram entrevistados 43 discentes. O questionário continha questões socioeconômicas e acadêmicas e foi aplicado no dia 16/03/2016 das 09:40 às 11:00 horas, com todos os estudantes presentes na sala de aula na data e horário.

Após a coleta, os dados foram tabulados e aplicou-se uma estatística descritiva, com construção de elementos gráficos e tabelas, com auxílio do MS Excel®.

Resultados e Discussão:

A grande maioria – 89,2% – dos estudantes avaliados alegaram ter faixa de renda familiar média entre 880,00 e 2.640,00 R\$ (até três salários mínimos equivalentes ao ano de 2016), enquanto os demais (10,8%) alegaram ter renda entre três e dez salários mínimos. Essa situação fica crítica quando consideramos o número de dependentes da renda na residência.



Em 31% dos lares dos estudantes até três pessoas dependem da renda, enquanto que para 53% dos lares dos estudantes entre três e cinco pessoas dependem da renda da família. Ou seja, mais da metade dos estudantes residem em lares que possuem renda per capita de R\$ 880 a R\$ 528 mensal; menos que um salário mínimo por pessoa. Isso é um fato preocupante, pois mostra a vulnerabilidade financeira que a maioria dos discentes do curso de Zootecnia da UFAL/Campus Arapiraca enfrenta. Dessa forma, medidas de acolhimento e inserção desses estudantes em atividades retribuídas dentro da Universidade são estratégias para permanência na graduação. No entanto, quando questionados sobre a assistência estudantil financeira, 73% disseram não receber nenhum auxílio dessa natureza, enquanto 27% disseram estar assistidos por programas como Prograduando, auxílio alimentação, auxílio moradia etc.

A faixa de renda em salário mínimo dos alunos da zootecnia corresponde que 89,2% recebe até 3 salários mínimos e 10,8 % recebe de 3 a 10 salários mínimos. Já para números de pessoas dependentes da renda comporta-se da seguinte forma, 53% alegam que 3 a 5 pessoas dependem, 31% tem até 3 pessoas dependentes e 16% tem mais de 5 pessoas dependentes dessa renda.

Já no programa de assistência estudantil só 27% alegam que recebe algum tipo de assistência. Isso é preocupante já que UFAL oferece programas de assistência estudantil. Da atividade acadêmica remunerada só 22% de pesquisa, 5% projeto de extensão e 3% de monitoria.

A entrada em uma atividade acadêmica remunerada pode exigir algumas obrigações que só encontradas pelos estudantes no decorrer da graduação e isso pode justificar a não adesão.

Conclusões:

Os discentes do curso de Zootecnia do campus Arapiraca/UFAL em sua maioria possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos e não trabalham fora da universidade. A maioria dos estudantes não recebe assistência estudantil e menos da metade atua em atividade acadêmica remunerada. Diante desse estudo podem-se introduzir programas de assistência estudantil de forma mais abrangente e aumentar a grade de atuação das atividades acadêmicas remuneradas para estimular o aluno desde o primeiro momento de ingresso na universidade.

Referências bibliográficas

DONATI, L.; ALVES, M. J.; CAMELO, S. H. H. O perfil do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem de uma faculdade privada. **Revista de Enfermagem**, v.18, n.3, p.446-50, 2010.



PIRÂMIDE DE MASLOW E AS NECESSIDADES HUMANAS: RESULTADOS E ANÁLISES SOBRE SATISFAÇÃO NO ÂMBITO ACADÊMICO

Claricy Lima da Silva¹, Manuela Samara da Silva Conceição², Wellington Pereira da Silva³

1. Estudante da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca
2. Estudante da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca
3. Estudante da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca

*claricy.silva@arapiraca.ufal.br

Resumo:

Percebe-se que o bom desenvolvimento dos universitários no ambiente educacional está ligado diretamente a como se sentem na organização. Tomando como base a teoria de Maslow, este estudo tem por intuito analisar como as necessidades, motivações e a satisfação dos discentes no meio acadêmico estão sendo atendidas. O método utilizado foi a revisão bibliográfica sobre a motivação humana, a teoria procedente de Abraham Harold Maslow assim como uma pesquisa de caráter descritiva exploratória, com uma amostra de 100 entrevistados, junto ao corpo estudantil da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus Arapiraca. Os resultados obtidos indicaram que em relação às necessidades fisiológicas, a qualidade da água e a alimentação são os fatores que apresentam os piores índices de insatisfação. No que concerne a segurança os respondentes elencaram o trajeto (transporte público) como principal motivo de insatisfação.

Palavras-chave: Motivação; Hierarquia; Universidade.

Introdução:

A satisfação e a motivação na instituição de ensino é imprescindível para que os estudantes tenham as melhores experiências, não somente em relação a seus desempenhos de caráter acadêmico, quanto em suas relações interpessoais. Por sua grande importância nas organizações a motivação e a satisfação vêm sendo objeto de diversos estudos ao longo dos anos.

Uma das mais renomadas teorias da área da motivação amplamente discutida por estudiosos do comportamento humano nas organizações é a Hierarquia das Necessidades de Maslow. De acordo com MAXIMIANO (2004, p.267) “a palavra motivação (derivada do latim *motivus*, *movere*, que significa mover) indica o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos explica, induz, incentiva, estimula ou provoca algum tipo de ação ou comportamento humano”. Nesse sentido, a Teoria de Maslow procura através da classificação das necessidades humanas ajudar na compreensão do que provoca o comportamento do indivíduo.

A Teoria de Maslow propõe que os seres humanos possuem uma gama de necessidades, estas que podem ser dispostas hierarquicamente em cinco categorias de acordo com o grau de importância que possuem. São elas: fisiológicas, segurança, sociais, auto-estima e auto-realização. A distribuição dessas necessidades pode ser observada conforme a pirâmide abaixo:

HESKETH e COSTA (1980, p.59) assinalam que “conforme o seu conceito de premência relativa, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na hierarquia, na medida em que começa a ser satisfeita”. Desta forma, por ordem decrescente de premência, as necessidades estão classificadas também em inferiores e superiores. Acerca disso ZANELLI et al (2014, p. 177) mencionam:

As inferiores seriam as necessidades fisiológicas (indispensáveis à sobrevivência do indivíduo e da espécie) e as de segurança (vinculadas à proteção contra perigos e ameaças externas). As superiores, por sua vez, seriam as necessidades sociais (atinentes ao pertencimento e à aceitação de outras pessoas e grupos humanos), às necessidades de estima (busca de status e valorização social) e as de autorrealização (condição máxima de crescimento pessoal e de busca contínua pelo autoaperfeiçoamento).

Relacionando as necessidades apresentadas acima com a realidade vivida pelos discentes da UFAL, pode-se dizer que as necessidades fisiológicas seriam o conforto físico das dependências tais como a sala de aula, laboratório, biblioteca, a alimentação com preço

acessível, o espaço para lazer e descontração como praça, bancos, arborização, a qualidade da água potável e a acessibilidade para pessoas com necessidades especiais (rampas de acesso, portas largas, sinalização para deficientes visuais e etc). Em relação à necessidade de segurança é possível elencar a estrutura física do campus, sua segurança interna, transporte - segurança no trajeto - e a seguridade de bolsas e auxílios como características necessárias. Tendo em consideração as necessidades sociais pode-se citar como exemplo a interação com os professores, participação de projetos sociais, amizade com os colegas entre outros. Dentre as necessidades de estima é plausível listar as boas apresentações em congressos, boas notas, elaboração de artigos, reconhecimento dos docentes, reconhecimento dos técnicos, reconhecimento na comunidade acadêmica, estágios obrigatório e não obrigatório. E por fim as necessidades de autorrealização que seriam as possibilidades adquirir uma rede de contatos profissional, a perspectiva de conquista do diploma, a possibilidade de trabalho remunerado após o término do curso, além da perspectiva de sucesso na elaboração e apresentação do tcc.

O estudo da Teoria de Maslow se mostra importante, pois permite compreender a motivação sob a perspectiva das necessidades humanas. É, portanto, indispensável para a identificação dos fatores que indicam o grau de satisfação do indivíduo. Na universidade, a análise desses fatores é fundamental para avaliar se as necessidades estão sendo devidamente supridas, de modo a tornar a motivação do estudante constante e a partir daí realizar posteriores estudos ressaltando os pontos que precisam ser melhorados para garantir o melhor rendimento do discente.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em livros da área de Administração e artigos online sobre o tema. A pesquisa de campo se deu através da aplicação de questionários na Ufal – Campus de Arapiraca, com o objetivo de medir o nível de satisfação dos universitários em relação à aspectos inerentes da universidade, fundamentando-se na pirâmide das necessidades de Maslow.

Metodologia:

A pesquisa foi realizada com o intuito de estimar o nível de satisfação dos discentes quanto às necessidades inerentes à universidade, adotando como referência a pirâmide de Maslow. Para melhor demonstrar os resultados a pesquisa apresentada neste trabalho possui caráter descritivo exploratório.

Entende-se por descritiva as técnicas de pesquisa que segundo GIL (2008), em seu livro Métodos e técnicas de pesquisa social, tem como objetivo “esclarecer e modificar conceitos e idéias, visando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” e têm-se por descritiva a pesquisa que visa primordialmente a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Dessa forma pretende-se esclarecer como estão sendo satisfeitas as necessidades dos estudantes – relacionando-as com a teoria de Maslow – e através do embasamento em revisão bibliográfica, descrever, analisar e relacionar os resultados obtidos.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários de caráter objetivo, possuindo cinco questões, cada uma referente a um nível específico de necessidades dos estudantes (com base na teoria de Maslow), contando com quatro opções de resposta seguindo a classificação: (1) insatisfeito, (2) pouco satisfeito, (3) satisfeito e (4) muito satisfeito. O referido questionário foi aplicado à uma amostra aleatória populacional de 100 estudantes nas dependências da UFAL campus de Arapiraca, no período do mês de junho do ano decorrente.

Resultados e Discussão:

Através da pesquisa foi possível analisar pelo método quantitativo e qualitativo, qual o nível de satisfação dos universitários, baseado no modelo de Maslow, em relação às necessidades fisiológicas, de segurança, social, de estima, e de autorrealização. Foi possível constatar que nas necessidades fisiológicas elencadas no questionário tais como: conforto das dependências, espaço para lazer, qualidade da água,

acessibilidade e alimentação com preço acessível, estas não são sanadas de forma plena de acordo com os entrevistados. Não é proporcionado ao corpo discente condições essenciais de forma a satisfazer a princípio, as necessidades que estão na base da pirâmide de Maslow, é

evidente e clara a ausência de um olhar mais humanizado em relação a suprir o básico do que os alunos precisam para poder sanar as demais necessidades, as quais só poderão serem sanadas de forma satisfatória, caso as fisiológicas sejam supridas de forma a satisfazer de fato, os que precisam delas. Dentre os itens apresentados, a qualidade da água e a alimentação são os que apresentam os piores índices de insatisfação com representação de 61% e 67% nessa ordem. Tendo em vista que as necessidades fisiológicas “constituem o nível mais baixo de todas as necessidades humanas, mas de vital importância” (CHIAVENATO, 2003, p. 330) e ainda que segundo HESKETH E COSTA (1980, p. 60), “ao não serem supridas de forma eficaz, podem bloquear o desempenho em relação ao nível hierárquico na pirâmide de Maslow”, os estudantes estão insatisfeitos, pois as condições básicas para subsistir na organização, não estão sendo saciadas tal qual o esperado favorecendo o surgimento de dificuldades no alcance do próximo nível da pirâmide.

O ser humano precisa amar e pertencer a algum grupo social, todos querem estar inseridos em algum lugar. Com isso, podemos definir necessidades sociais como o desejo de pertencer, ser inserido. Nos itens dispostos no questionário estão a: interação com os professores, amizade com os colegas e participação em projetos sociais. O índice com maior satisfação foi a amizade com os colegas que foi apontada como uma necessidade que está entre satisfeita e muito satisfeita (55% e 28% respectivamente). Já a interação com os professores varia entre pouco satisfeito e satisfeito na opinião dos respondentes (35% e 51% nesta ordem). Por fim a participação em projetos sociais varia entre insatisfeito, pouco satisfeito e satisfeito. Afirmando esse resultado, CHIAVENATO (2003, p. 330) relata essa necessidade de forma semelhante ao que foi dado como resposta pelos entrevistados: “Dentre as necessidades sociais estão a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e de amor”. Diante disso, vemos o quão importante é sanar essa necessidade, visto que, ciclos de amizades, interação social contribuem de forma significativa para os estudantes. Quando esta necessidade não é atendida gera-se a frustração no indivíduo o que, por sua vez, resulta em isolamento social, dificuldade de adaptar-se socialmente, desmotivando o estudante.

No questionário os itens como: boas apresentações em congressos, boas notas, elaboração de artigos, estágio obrigatório e não obrigatório, reconhecimento dos docentes, reconhecimento dos técnicos, reconhecimento na comunidade acadêmica, foram considerados pelos respondentes como necessidades de estima em que estão pouco satisfeitos. Apenas 6% dos respondentes afirmaram que estão muito satisfeitos em relação a ter boas notas e ter reconhecimento dos docentes em seu desempenho acadêmico. As necessidades de estima estão “relacionadas com a maneira pela qual o indivíduo se vê e se avalia. Envolve a auto apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de status, de prestígio e de consideração”, ou seja, a estima é uma necessidade que mexe muito com a motivação interna das pessoas é ela que nos faz sentir que somos reconhecidos pelo que fazemos e nos move a desenvolver bem os trabalhos, obtendo desempenhos satisfatórios, tendo crescimento pessoal cada vez maior. E de acordo com os resultados do questionário os estudantes vêm a universidade como um viés pelo qual podem desenvolver suas competências e habilidades, porém essa demanda ainda não está sendo plenamente sanada. Todavia pode-se ver também que uma pequena parcela está plenamente satisfeitos com seu desempenho na universidade, mas infelizmente ainda não é a maioria. O prejuízo que a frustração dessa necessidade acarreta é o sentimento de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo, que, por sua vez, podem levar ao desânimo ou a atividades compensatórias. (CHIAVENATO, 2003, p.330)

No último grau hierárquico da teoria das necessidades de Maslow encontra-se a necessidade de autorrealização que são as “necessidades humanas mais elevadas e que estão no topo da hierarquia. Estão relacionadas com a realização do próprio potencial e autodesenvolvimento contínuo. Essa tendência se expressa pelo impulso que a pessoa tem para tornar-se sempre mais do que é e de vir a ser tudo o que pode ser”. Pode-se perceber nas respostas dos questionários que a maioria dos respondentes estão insatisfeitos (27%) e pouco satisfeitos (50%) com a possibilidade de obter rede de contatos profissional dentro da universidade e com a possibilidade de obter trabalho remunerado ao concluir o curso, 33% estão insatisfeitos enquanto 46% estão pouco satisfeitos. Já em relação a perspectiva de conquista do diploma e perspectiva de sucesso na elaboração e apresentação do TCC a maioria está entre pouco satisfeito e satisfeito. Analisando estes indicadores pode-se perceber que os discentes em sua maioria estão percebendo ainda dentro da universidade que as oportunidades de emprego estão um pouco mais reduzidas e não estão conseguindo adquirir

contatos profissionais que possam contribuir para sua carreira no mercado de trabalho. CHIAVENATO (2003, pág. 330).

Além disso, durante toda análise dos resultados percebeu-se que os estudantes não estão conseguindo, em sua maioria, alcançar o último nível da pirâmide que é a tão almejada autorrealização de forma satisfatória, apenas conseguem satisfazer parte dela, justamente pelo fato citado anteriormente de que as necessidades superiores da pirâmide só serão supridas se as anteriores forem sanadas de forma eficaz. Não há possibilidade da necessidade de autorrealização ser suprida se a fisiológica deixar de ser sanada. Com isso, tem-se uma hierarquização das necessidades mal realizada, sem o mínimo de condições para chegar-se no nível mais alto dela. Fazendo uma comparação à vida: é como um indivíduo o qual não viveu todas as fases de sua vida, pulou etapas, logo, chegou na fase adulta sem estrutura psicológica para agir como tal. Da mesma forma são as necessidades, quanto mais forem supridas de forma a deixar o indivíduo pleno, mais preparado ele será, porém se não for realizada como deve ser, haverá uma ausência de algo mal satisfeito. Não conseguem também atingir a saciedade de suas necessidades de forma plena em todos os níveis.

Conclusão:

Portanto, visto que este trabalho teve como objetivo medir o nível de satisfação dos estudantes e traçar um paralelo entre a teoria de Maslow e a realidade dos discentes da UFAL Campus Arapiraca, verificamos que os níveis de satisfação com relação às necessidades fisiológicas, de segurança, estima e auto realização são relativamente baixos, enquanto que, no que diz respeito às necessidades sociais, o nível de satisfação apresenta-se razoável. Mediante a isso, é possível identificar o perfil de um estudante insatisfeito com sua alimentação, horário de sono e conforto em ambiente educacional, que se sente um tanto inseguro dentro da universidade e principalmente a caminho dela, que se encontra razoavelmente insatisfeito com sua carreira acadêmica e acredita que as oportunidades de conseguir um emprego bem remunerado são poucas. Em contrapartida a isso, boa parte dos estudantes sentem-se motivados para a realização de seu trabalho de conclusão de curso (TCC), e estão satisfeitos quanto às relações interpessoais e a interação entre grupos sociais.

Com isso, constata-se a importância do papel da universidade como entidade fundamental nos critérios de satisfação dos estudantes, sendo ela responsável pela construção da base profissional do indivíduo e que suas experiências serão reflexo do tipo de profissional que o estudante venha a ser futuramente, portanto é imprescindível a melhoria contínua de problemáticas, tais como as abordadas neste artigo. A partir desta análise é possível realizar estudos posteriores mais aprofundados com objetivo de identificar quais atitudes a universidade pode tomar para que a experiência acadêmica dos estudantes seja melhorada, fazendo o levantamento de dificuldades mais específicas no cotidiano da organização. Porém é essencial uma parceria entre estudantes (através das pesquisas) e universidade, para que após as pesquisas e os resultados sobre tal questão, sejam tomadas decisões que possam modificar o cenário atual em relação às necessidades, mudar a forma ineficiente como elas estão sendo sanadas.

Referências bibliográficas

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 7 .ed.-14. reimpr. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 9 .ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HESKETH, J. L.; COSTA, M. T. P. M. Construção de um Instrumento para Medida da Satisfação no Trabalho. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 20, n. 3, jul-set, 1980.

OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE PODEM INFLUENCIAR NO DESEMPENHO DOS FUNCIONÁRIOS DA EMPRESA X. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXIII, Nº. 000023, 10/07/2013. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/artigo/os-fatores-motivacionais-que-podem-influe-nciar-no-desempenho-dos-funcionarios-da-empresa-x-0>. Acessado em: 14/09/2017.

MAXIMIANO, A.C.A. **Introdução à Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.



REPENSANDO A CATEGORIA DE SUJEITO DE DIREITO: POR UMA CIÊNCIA DO DIREITO QUE ENXERGUE AS DIFERENTES SUBJETIVIDADES

Victória M^a C. Nunes^{1*}

1. Estudante da Faculdade de Direito de Alagoas – UFAL

*vict9ria@gmail.com

Resumo:

Esse trabalho tem como ponto principal a crítica à ciência do direito tendo a categoria de sujeito de direito como objeto. No Direito moderno, o sujeito de direito é um estatuto jurídico que universaliza todos os seres como dotados de igualdade e portadores de direitos e deveres. Os estudos marxistas revelam que a equivalência entre a forma mercantil e a forma do direito é o que permite que se faça nascer as instituições jurídicas que dão amparo às relações capitalistas, ao passo que fazem desaparecer, devido a igualdade formal, toda a diversidade concreta de seres e respectivas experiências, como também desaparecerem hierarquias. A partir de estudos sobre gênero, raça e colonialidade, é possível também perceber que o pensamento científico é produto de valores expressados na produção da ciência moderna, cujas noções dispõem de pressupostos de objetividade e neutralidade, e que em contrapartida, centralizam as subjetividades dos homens brancos, heteronormativos e ricos como universais.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Modernidade; Universalismo.

Introdução:

O sujeito de direito é um portador de direitos e deveres. As interpretações do Direito com foco classista, pela Teoria Crítica⁹, argumentam que a formação social capitalista é uma formação social histórica que exige a universalização da personalidade jurídica – e se dá a partir de formas historicamente determinadas.¹⁰

Essas são a “forma jurídica” e a “forma mercantil”, que se relacionam entre si. Nascendo as atividades mercantis capitalistas, nascem juntas as instituições jurídicas que lhe dão amparo. Na forma mercantil, todos são sujeitos livres para se venderem ao mercado, assim, o conceito de sujeito de direito é uma forma de reprodução de equivalentes. A partir do estabelecimento, no direito moderno, de que todos são livres e iguais formalmente, se estabelece que indistintamente todos podem comprar e vender. Em suma, a forma capitalista mercantil é equivalente à forma do direito na modernidade.¹¹

Assim, no exame das noções de igualdade e a liberdade jurídica carregadas no estatuto do sujeito de direito, compreende-se essas como determinadas por um processo social e histórico: os agentes da troca se apresentam como iguais e livres, em termos jurídicos, porque a relação entre produtos do trabalho como valores, cujo movimento constitui a esfera da circulação mercantil, assim determina¹².

E então a problemática se evidencia porque o direito se posiciona como uma estrutura jurídica técnica, normativa e impessoal, mas que a própria mecanicidade reflete as estruturas das relações capitalistas. As normas e procedimentos jurídicos “imparciais e mecânicos” servem de sustentáculo para as relações econômicas capitalistas¹³.

Esse trabalho se justifica pelo objetivo de repensar a educação jurídica dogmática e sua disassociação com a realidade. O ensino e a produção de ciência do direito tradicionais tencionam-se a seguir a linha positivista, isto é, distanciam-se dos sujeitos os quais estão lidando, sob a égide da legalidade, assim como também há uma negação da construção ideológica desse procedimento. Como efeito, há a caracterização de uma universidade e consequentemente estudantes e profissionais afastados da realidade e da emancipação dos povos oprimidos.

⁹ Citado por ALVES (2013, p. 430), WOLKMER propõe a Teoria Crítica como “oposta ao individualismo formalista e ao positivismo normativista, aproximando-se da ciência política e priorizando o materialismo histórico como referencial metodológico.”

¹⁰ KASHIURA JR, 2012.

¹¹ MASCARO, 2013.

¹² KASHIURA JR, 2012.

¹³ MASCARO, 2013.

Metodologia:

A metodologia utilizada foi essencialmente a de levantamento bibliográfico. Aqui se mesclou tanto as teses materialista-históricas marxistas quanto as colonialistas que abordam e explicam o papel do direito na sociedade.

Foram aproveitados em um primeiro momento as interpretações marxistas sobre o fenômeno jurídico com intencionalidade de contextualizar historicamente o direito como forma dentro de uma sociedade permeada pela contradição de classes e marcada pela divisão social do trabalho.

Em um segundo momento, para uma proposição de entendimento da realidade brasileira, foram apreciadas pesquisas que analisam quais são os sujeitos afetados pelo universalismo da ciência e da produção de conhecimento. Não só sob a divisão social do trabalho, mas também sob essa divisão fundamentada a partir do gênero e raça há de se perceber a indispensabilidade de um olhar mais aguçado para com a realidade brasileira e latino-americana marcada pela colonialidade.

Em um último momento, foram considerados escritos sobre a educação jurídica brasileira, sob a perspectiva crítica da Teoria do Direito.

Resultados e Discussão:

Segundo Kashiura Jr. (2012, p. 118):

Do mesmo modo como a forma mercadoria faz desaparecer, sob a gelatina de trabalho indiferenciado que constitui a sua qualidade idêntica, toda a diversidade concreta da coisa que recobre, assim também o sujeito de direito faz desaparecer toda a diversidade concreta dos homens [sic] que atuam como “representantes” das mercadorias. (...) Como puras formas destituídas de conteúdo, os sujeitos de direito são imediatamente iguais uns aos outros. A igualdade é, nesse exato sentido, um dos seus atributos fundamentais.

A suposta igualdade e seu universalismo de experiências se mostram como negligentes porque equiparam existências diversas entre si, sob os supostos procedimentos impessoais do direito e da ciência, rejeitando outras teses frutos de vivências marcadas pela divisão social do trabalho, e mais ainda pela divisão social do trabalho pelo gênero e raça. Sob a ótica feminista, Lourdes Bandeira discute que a produção científica na história da modernidade se agrupa em tornos de argumentos naturalistas, com perspectivas masculinistas e androcêntricas e, pela crença no caráter da racionalidade científica.

A autora discute (2008, p. 210):

O pensamento crítico feminista originou-se como produto do pensamento, o qual questionou as formas e as expressões das racionalidades científicas existentes e predominantes, portadoras de marcas cognitivas, éticas e políticas de seus criadores individuais e coletivos – os masculinos. Formulou a crítica ao potencial reflexivo que portava tal racionalidade, uma vez que os/as cientistas são demarcados/as também como portadores/as de características de gênero, raça, classe social e cultural.

Se trata de compreender que o lugar de produção da ciência é fruto de pensamentos contextualizados dotados de historicidade, resultado de valores racionalistas expressados por aqueles que produzem ciência desde a época moderna. Tal questão se estende não só à crítica feminista, mas a todas aquelas coletividades que não ocupam o lugar histórico nas relações de poder/saber¹⁴ dominado pelo homem, branco, heteronormativo e de classe abastada.

O que se pretende é uma busca pela quebra desses valores estáticos e supostamente impessoais atribuídos às noções de cientificidade. Busca-se superar a noção de que a experiência de homens brancos ricos heteronormativos são as experiências de todos os seres

¹⁴ FOUCAULT, 1999.

humanos, e que a peleja pelo reconhecimento de outras subjetividades não sejam interpretadas como não suficientemente científicas.

Maria Teresa Citeli contribui (2001, p. 133):

(...) estudiosos de gênero e da sociologia do conhecimento científico, filiados a diferentes tradições teóricas e disciplinares, perfilam-se contra os pressupostos de objetividade, neutralidade, transparência, verdade e universalidade que sustentam o método científico. Contestam crenças arraigadas como aquela segundo a qual esse método permite controlar todas as variáveis de um experimento, produzindo um conhecimento progressivo e cumulativo, através de uma pesquisa “objetiva”, que elimina todos os vieses dos pesquisadores; em suma, contestam a suposição de que o método científico seja neutro em relação ao social, ao cultural, ao político, ao econômico, ao ético e ao emocional.

Quando se trata dos estudos sobre produção de conhecimento e raça, alguns autores como Lélia Gonzales e Anibal Quijano argumentam que as estruturas do conhecimento também são frutos do poder colonial¹⁵, uma vez que há um modelo estrutural colonizador de explicação e hierarquização de saberes a partir das raças. Lélia Gonzales escreve que “o racismo se constituiu como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação”¹⁶ e que “a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra”¹⁷.

Na educação jurídica, seara onde é germinada e propagada a produção científica do direito, Ana Laura Silva Vilela coloca como problema o normativismo jurídico, que se pretende desideologizado e restringe todo fenômeno jurídico à lei.¹⁸

Defende que a Teoria Pura do Direito é a representação da modernidade no campo jurídico “ao propor a distância entre sujeito e objeto, acentuar a disciplinarização, negar o componente ideológico na construção da ciência, e gerar a supervalorização do positivismo, seja metodológica ou teoricamente.” (IDEM, p. 74).

A autora propõe um enfrentamento à ideia de colonialidade que há no discurso jurídico universal e suas teorias, assim ela argumenta (IDEM, 2014, p. 66):

Estas teorias, por serem erguidas dentro da modernidade, cumprem um papel excludente em relação a outros saberes, a saberes jurídicos de sujeitos que historicamente não foram autorizados a conhecer, nem os saberes hegemônicos eurocêntricos como a escrita, a burocracia estatal (tribunais, poder legislativo), acesso às universidades e conseqüentemente à formulação da ciência, e; nem tiveram seus saberes reconhecidos como válidos.

Em contrapartida, aponta como solução a teoria crítica, com o objetivo de enxergar os limites ideológicos presentes na prática social, tornando-os identificáveis e conscientes.

Conclusões:

Conclui-se que a produção de conhecimento na área do direito é historicamente excludente na sua roupagem igualitária. Faz-se necessário buscar outras alternativas que considerem, dentro do campo da ciência do direito, as subjetividades dos povos oprimidos. Isso perpassa voltar-se para dentro e perceber contextos exploradores e colonizadores que rodeiam as categorias basilares da legalidade e silenciam uma possível libertação desses indivíduos sob solo latino-americano, sobretudo. É preciso enxergar os limites materiais de estatutos universalistas como o “sujeito de direito” e compreender que os procedimentos ocorridos em tribunais, firmados em leis e reproduzidos nas universidades são dotados de capacidade histórica. Sabe-se que um dos caminhos pelos quais pode ser possível repensar a ciência é

¹⁵ CARDOSO (p. 968, 2014). Utilizando QUIJANO, define colonialidade como “uma matriz mundial de dominação dentro do modelo capitalista, fundada pela classificação racial e étnica da humanidade”, sendo as estruturas de conhecimento uma forma de poder colonial.

¹⁶ GONZALEZ, 1988a, p. 71 apud CARDOSO, 2014, p. 971.

¹⁷ GONZALEZ, 1988a, p. 77 apud CARDOSO, 2014, p. 971.

¹⁸ VILELA, 2014.



por meio da educação jurídica, a fim de que sejam levantadas e reconhecidas novas produções de conhecimento sobre a teoria do direito e a prática jurídica, para que, enfim, o direito se volte à realidade e busque o protagonismo dos sujeitos.

Referências bibliográficas

ALVES, Alexandra. **A teoria crítica do Direito e o positivismo jurídico**. Prisma Jurídico, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 429-446, jul./dez. 2013.

BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(1): 207-230, janeiro-abril/2008

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amerfricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzales**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 965-986, setembro-dezembro/2014

CITELI, Maria Teresa. **Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**. Estudos Feministas, Florianópolis: 131-145. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

KASHIURA JR, Celso Naoto. **Sujeito de direito e capitalismo**. São Pauo, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo. Ed. Atlas, 4ª Ed. 2013.

VILELA, Ana Laura Silva. **A dimensão colonial da Educação Jurídica: enfrentamentos teóricos desde a América Latina**. João Pessoa, 2014.



REVISÃO POR PARES ABERTA: UMA DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM NA AVALIAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Patricia Pedri^{1*}, Ronaldo Araújo²

1. Estudante do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte - UFAL

2. Orientador e professor do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte - UFAL

*patriciapedri@gmail.com

Resumo:

Apresenta um estudo introdutório a respeito da contribuição da revisão por pares aberta e colaborativa no processo de aprendizagem na pesquisa científica. Trata-se de uma reflexão inicial mediante pesquisa exploratória e bibliográfica quanto à colaboratividade nos processos de aprendizagem e revisão por pares aberta. Na investigação desses conceitos, verifica-se que a revisão aberta e colaborativa favorece a interação e o diálogo entre revisores e autores o que propicia um ambiente de coaprendizagem. Ademais, novos estudos são necessários a fim de confirmar a efetividade e valência da revisão por pares aberta e colaborativa no processo de aprendizagem na pesquisa científica.

Palavras-chave: Avaliação por pares aberta; Coaprendizagem; Aprendizagem Colaborativa

Introdução:

Os atuais e constantes avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) impactam sobremaneira o processo construção do conhecimento, especialmente nos processos educacionais e de produção científica. A ampla possibilidade de interação e colaboração entre professores, pesquisadores e alunos proporcionada pela segunda geração de comunidades e serviços da internet, a Web 2.0, são os principais responsáveis desse grande impacto.

Segundo Levy (1999, p. 29) “o ciberespaço tornar-se-ia o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados.” Nesse contexto, intensificam-se movimentos que defendem ampla acessibilidade dos recursos educacionais e das produções científicas, tais como o movimento de educação e ciência aberta que subvertem os modelos tradicionais de aprendizagem e de comunicação científica.

Nesse cenário permeado de mudanças de paradigmas surgem novas formas de aprender, inclusive em circunstâncias antes inconcebíveis. A revisão por pares, por exemplo, antes estava limitada ao modelo “às cegas”, do qual o pesquisador não tinha acesso à identidade do revisor não havendo interlocução entre os dois. Hoje, inserida no movimento de ciência aberta, essa importante etapa da comunicação científica apresenta novas modalidades que permitem maior interação entre revisores e pesquisadores proporcionando uma nova compreensão sobre a pesquisa.

Na medida em que os “atributos das novas tecnologias digitais tornam possíveis o uso das capacidades humanas em processos diferenciados de aprendizagem [...]” (KENSKI, 2003 p. 5), se faz fundamental a análise e o reconhecimento dessas novas formas do processo do aprender. Dessa maneira, a revisão por pares na modalidade aberta e colaborativa pode contribuir para a aprendizagem de pesquisadores?

Para tanto esse trabalho pretende analisar de forma introdutória o processo de revisão por pares aberta e colaborativa (*crowdsourced peer review*) como uma dimensão de coaprendizagem na pesquisa científica.

Metodologia:

O estudo realizado consiste em uma pesquisa exploratória que segundo Vergara (2000, p.47) “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”, do mesmo modo que “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão” (MALHOTRA, 2001, p.106).

Dessa forma, o trabalho apresenta uma análise inicial sobre o aspecto pedagógico da revisão por pares aberta por meio de uma pesquisa bibliográfica que segundo Cervo e Bervian (1996, p. 48) “é o meio de formação por excelência, [...] e constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas”. A revisão de literatura foi elaborada de forma não sistematizada, pois se trata de um estudo introdutório, no sentido de proporcionar uma reflexão

sobre a contribuição da revisão por pares aberta no processo de aprendizagem na pesquisa científica.

Resultados e Discussão:

Em qualquer tempo, a tecnologia disponível foi elemento de mediação de aprendizagem (KENSKI, 2003), no entanto é indiscutível que os atuais avanços tecnológicos, especialmente na área de informação e comunicação, têm impactado as relações humanas como em nenhuma outra época.

Os recursos de interatividade e colaboração apresentados pela web 2.0, permitem que o ciberespaço se torne, de acordo com Levy (1999, p.60) “um meio de exploração dos problemas, de discussão pluralista, de evidência de processos complexos, de tomada de decisão coletiva e de avaliação o mais próximo possível das comunidades envolvidas”.

A educação nesse novo estágio do desenvolvimento da sociedade revela novos desafios, em razão de comportamentos e valores estabelecidos diante da ampla interação entre as pessoas e do maior acesso à informação gerando, assim novas formas de aprendizagem (KENSKI, 2003).

Segundo Okada (2011, p. 3) “torna-se fundamental considerar a web 2.0 como um grande espaço aberto de inteligência coletiva na qual usuários, sejam estes formadores, docentes ou discentes, são coautores criativos, coaprendizes críticos e coprodutores colaboradores [...]”.

Nesse sentido os recursos apresentados pela web 2.0 proporcionam a concepção de uma educação aberta colaborativa *on line* na qual, segundo Okada (2011, p. 9), “tem sido considerada uma filosofia educacional importante para enriquecer a aprendizagem continuada e aprendizagem informal proporcionando maiores oportunidades de acesso e construção de conhecimentos via redes sociais.” De acordo com a autora, na aprendizagem aberta os aprendizes se posicionam como sujeitos críticos por meio de interações pedagógicas contribuindo com os processos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

A educação colaborativa transfere o eixo do ensino tradicionalmente centrado no professor, para a aprendizagem do aluno que se dá de forma horizontal entre os aprendizes com a mediação dos professores. Na aprendizagem colaborativa,

busca-se que os alunos além de adquirir conhecimentos, aprendam a relacionar-se com os outros, a expressar e compartilhar idéias, aceitar a diversidade e a desenvolver uma interdependência positiva com seus pares. Por último, a definição fornece uma característica fundamental da aprendizagem colaborativa, que se expressa em cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante do grupo. Busca-se que os alunos se comprometam com a sua aprendizagem e aprendam a aprender junto com outros, que seja também sua responsabilidade a aprendizagem dos colegas e onde o êxito do grupo depende de cada um e de todos. Na essência, a aprendizagem colaborativa, a partir da observação dos grupos de pares, do estudo do processo de comunicação dentro do grupo e entre os grupos, dos fundamentos do ensino com pesquisa, busca técnicas para inovar e melhor alcançar o objetivo maior da educação: a aprendizagem. (ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASKI, 2004 p.4)

Nessa perspectiva Kenski (2003, p. 8) afirma que “este modelo tem como requisito a possibilidade de comunicação intensa entre todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Interação, reciprocidade e partilha de informações são pontos comuns a serem respeitados.” É importante ressaltar o papel fundamental dos avanços das TICs no compartilhamento de informações, com ambientes digitais cada vez mais interativos, criando maiores e melhores condições de colaboratividade no processo de aprendizagem.

Essa partilha de informações, característica da web 2.0, também repercute na produção e na comunicação científica, a exemplo do movimento da ciência aberta (*open Science*) que defende a disponibilização das pesquisas científicas na rede. A ciência aberta engloba diversas práticas tais como o acesso aberto das publicações científicas, dados abertos das pesquisas, softwares de código aberto, fluxos de trabalho abertos, ciência cidadã, recursos



educacionais abertos e métodos alternativos para avaliação das pesquisas incluindo revisão aberta de pares. (ROSS-HELLAUE, 2017)

A revisão aberta por pares, por conseguinte, também possui diversas definições e modalidades que vão da simples revelação da identidade entre revisores e pesquisadores até a uma revisão participativa de revisores, pesquisadores e comunidade em geral (FORD, 2013) tornando o processo público, transparente e colaborativo.

Segundo Ross-Hellaue (2017), “permitir a interação entre os revisores ou entre autores e revisores, ou entre os próprios revisores, é outra maneira de “abrir” o processo de revisão, permitindo que os editores e revisores trabalhem com os autores para melhorar seu manuscrito.” Na revisão por pares aberta e colaborativa (*crowdsourced peer review*) além dos especialistas e da comunidade acadêmica, a comunidade em geral também tem a possibilidade de contribuir no processo de revisão.

A revisão por pares aberta e colaborativa por se tratar de uma ação pública e transparente, pode propiciar uma melhoria na qualidade dos pareceres uma vez que o mérito do revisor pode ser questionado. Na medida em que os revisores são mais cuidadosos em emitir pareceres detalhados e com comentários relevantes, maior a contribuição para o autor da pesquisa.

A *crowdsourced peer review* visa o compartilhamento da avaliação e interação aberta onde qualquer membro da comunidade pode colaborar para a revisão do artigo (FORD, 2013), permitindo e encorajando a discussão recíproca direta entre revisores e/ou entre autor(es) e revisores (ROSS-HELLAUE, 2017). Esse ambiente colaborativo em torno da pesquisa realizada pode facultar ao revisor a posição de mediador no processo de aprendizagem do autor da pesquisa.

Conclusões:

Diante do exposto é possível verificar que a revisão por pares aberta e colaborativa pode contribuir no processo de aprendizagem na pesquisa científica. Embora não apresente fins educacionais definidos, a *crowdsourced peer review* proporciona a interação entre revisores e autores ampliando assim, o potencial da coaprendizagem.

O processo cognitivo implícito na interação e na comunicação, permite que a colaboração entre pares auxilie o desenvolvimento de competências importantes para soluções de problemas (DIAZ, 2000). Nesse sentido, a revisão por pares aberta e interativa proporciona debates enriquecedores para a pesquisa na medida em que propicia ao pesquisador o acesso às avaliações de diversos revisores com diferentes pontos de vista, como também um diálogo entre revisores e autores. Dessa maneira, é possível que a colaboratividade dessa modalidade de revisão por pares favoreça um ambiente de coaprendizagem no qual os pesquisadores, autores e revisores, configuram-se coaprendizes.

Ainda assim, em razão das incipientes pesquisas sobre o assunto, é fundamental novos estudos sobre a revisão por pares aberta e colaborativa a fim de confirmar a sua efetividade e valência no processo de aprendizagem na pesquisa científica. Para tanto, faz-se necessário a ampliação do escopo de artigos para uma análise mais profunda dos limites e possibilidades acerca da colaboratividade e coaprendizagem presentes na revisão por pares aberta.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Paulo Roberto, Marques Siqueira, Lilia Maria, Valaski, Suzana. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, n. 4, 2004: Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117821013>> Acesso em 13 de maio de 2018.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora. 2000.

FORD, E. *Definig and characterizing open peer review: a review of the literature*. *Journal of Scholarly Publishing*, v. 44, n.4, 2013, p. 312-326.

KENSKI, Vani Moreira. *Aprendizagem mediada pela tecnologia*. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 31 maio 2018.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999.



OKADA, Alexandra. **Colearn 2.0 – Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais**. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 7, n. 1, abr. 2011. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5813%3E>>. Acesso em: 22 maio 2018.

ROSS-HELLAUE, T. **What is open peer review?** A systematic review [version 2; referees: 4 approved]. *F1000Research* 2017, 6:588 (doi: 10.12688/f1000research.11369.2). Disponível em <<https://f1000research.com/articles/6-588/v2>>. Acesso em: 28 maio 2018.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.



TEORIA E CONHECIMENTO COMPROMETIDOS COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA LOCAL: A EXPERIÊNCIA COM A GESTÃO DE COOPERATIVA DE RECICLÁVEIS EM MACEIÓ

Sandra de L. Gonçalves^{1*}, Jane M. da Silva², Deyvid B. Ferreira³

1. Professora do Centro Universitário Tiradentes e Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca

2. Professora da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca

3. Faculdade Tecnológica de Alagoas

*sandra.goncalves@arapiraca.ufal.br

Resumo:

Este artigo pretende apresentar uma reflexão sobre importância do desenvolvimento de projetos extensionistas nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Privado. Neste contexto será abordado especificamente o projeto de extensão desenvolvido por alunos do quinto período do Centro Universitário Tiradentes (UNIT), em Maceió/AL, com o intuito de aproximar os acadêmicos do curso de Administração e a comunidade, propondo uma intervenção participativa na realidade social. A participação dos graduandos no projeto propôs a implantação de projeto de planejamento estratégico na COPLUM através da execução de trabalhos acadêmicos, iniciados com a disciplina de prática e utilizando todos os conhecimentos adquiridos em disciplinas de períodos anteriores. A escolha da Organização se deu pelo interesse em trabalhar um empreendimento de Economia Solidária no intuito de proporcionar inclusão social, por meio do potencial profissional de cada discente ao conhecer a realidade da profissão na realização de diagnósticos e propondo melhorias.

Palavras-chave: Extensão Universitária; IES Privada; Identidade Profissional.

Introdução:

O presente estudo faz uma análise das mudanças no mundo contemporâneo que levam às Instituições de Ensino Superior (IES) a cumprirem um papel estratégico no desenvolvimento das comunidades circunvizinhas, considerando a diretriz nacional de Curso, na busca da construção de um projeto que permita, de forma efetiva, concretizar uma pauta de inclusão social, a formação cidadã e humanista, na perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

A importância da extensão universitária enquanto atividade-fim e acadêmica foi também reconhecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que a inclui na avaliação das IES. Segundo o SINAES, a extensão deve pautar-se em valores educativos, primando por sua integração com ensino e a pesquisa, reforçando a necessidade da transferência do conhecimento produzido nas universidades e avaliando os impactos das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento local, regional e nacional.

A extensão universitária é uma troca de saberes entre teoria e prática numa interação com a sociedade, propondo a socialização e construção de novos conhecimentos. A proximidade da Universidade com a comunidade, desenvolve a pesquisa, ensinando numa troca dialógica e direcionada, atendendo assim, suas demandas e diminuindo as desigualdades sociais.

Diante disso, a extensão universitária passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular no processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. (JEZINE, 2004, p. 2).

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o que foi vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências. (FERNANDES et al., 2012).

O estudo tem como objetivo a realização de um Projeto de Extensão, proposto aos alunos do quinto período do Curso de Administração, do Centro Universitário Tiradentes, de Alagoas (UNIT/AL), com o intuito de mostrar uma forma de agregar valor à formação

profissional, por meio da atuação dos discentes em uma organização de autogestão proporcionando valor social.

Metodologia:

O método de pesquisa utilizado no presente estudo foi a pesquisa-ação, que tem como principal contribuição a dinâmica de tomada de decisão no processo de ação planejada. É principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

A utilização da pesquisa-ação é explicada pelo fato dos pesquisadores detectarem problemas em seus ambientes de pesquisa e construírem com outros atores uma solução, adquirindo assim, um conhecimento sistemático sobre a situação identificada (DIONNE, 2007). Para VERGARA (2009) este método de pesquisa é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada, motivada em resolver problemas concretos de finalidade prática que supõe intervenção participativa na realidade social e de natureza intervencionista.

O estudo realizado teve como participantes os discentes do quinto período do curso de Administração, da UNIT/AL e, a Cooperativa de Recicladores de Lixo Urbano de Maceió (COOPLUM), como definido como um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A metodologia aplicada ao Projeto de Extensão proposto aos alunos do quinto período do Curso de Administração, do Centro Universitário Tiradentes – UNIT/AL, através de aplicação de pesquisa e observação “in locu”, como uma forma de agregar valor a uma organização de autogestão, um empreendimento econômico solidário, proporcionando valor social.

Resultados e Discussão:

Extensão universitária UNIT/AL: a busca da identidade profissional no desenvolvimento local

O projeto de extensão promove a inserção do acadêmico no seu ambiente de trabalho, sendo esse um campo rico para a construção e reconstrução de conhecimentos. Segundo Paulo Freire (1987) os homens se educam entre si, cabendo a nesse processo, as práticas de extensão, ao proporcionar o ambiente propício para esse aprendizado.

O Centro Universitário Tiradentes – UNIT/AL, em sua Portaria n.º 23/2014, datada de 11 de novembro de 2014, assume, em sua missão, o compromisso de formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação socioeconômica do Estado e com o desenvolvimento regional. Assim, entendendo que as Ações de Extensão são um processo educacional, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, competências teóricas e práticas de forma viabilizar a relação entre a instituição e a sociedade.

Seguindo o Plano Nacional de Extensão do Ministério da Educação, as Ações de Extensão promovidas pela Instituição nessa portaria propõe aos discentes experienciar sua área de conhecimento, além de oferecer condições para o seu desenvolvimento, desta forma, através de ações extensionistas, oportunizar para as comunidades, distintas formas de acesso ao meio acadêmico, seja, por meio de cursos de extensão, ações e outros serviços que contribuem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas.

Em seu Art. 2º, a Portaria citada esclarece que a Política de Extensão é parte integrante das políticas de ensino e pesquisa da instituição e deve ser direcionada para as necessidades atuais das comunidades locais e da região. A análise deste artigo está alinhada com o Art. 5º que propõe que todas as ações de extensão devem ser classificadas em áreas do conhecimento.

O Art. 5º em seu inciso 3, propõe ações que sejam experiências para os alunos do quinto período, ou seja, atuar no Desenvolvimento Socioeconômico, Gestão e Cidadania. O Projeto de Extensão proposto aos alunos do quinto período do Curso de Administração, do Centro Universitário Tiradentes, de Alagoas, propôs mostrar uma forma de agregar valor a uma organização de autogestão, um empreendimento econômico solidário, proporcionando valor social.

A Cooperativa de Recicladores de Lixo Urbano de Maceió (COOPLUM) é uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis do município de Maceió, localizada no bairro de Cruz das Almas, próximo a UNIT/AL e atua há 16 anos na coleta seletiva de materiais. Foi fundada pelos catadores do antigo lixão da Cruz das Almas em 19 de setembro de 2001.

Atualmente, a COOPLUM é constituída por vinte e um cooperados que recolhem materiais como papel, papelão, plásticos em geral, garrafas de vidros, ferro, placas de computadores, entre outros. A coleta atende os bairros Trapiche, Jacarecica, Jatiúca, Cruz das Almas, Ponta Verde e Farol.

A proposta das ações extensionistas trabalhadas, foi a implantação do planejamento estratégico na COPLUM através da execução de trabalhos acadêmicos, iniciados na disciplina de Prática de Extensão, no quinto período, onde a escolha se deu em trabalhar uma organização de Economia Solidária e de inclusão social, com o intuito de conhecer essas organizações e propor melhorias.

O processo se iniciou com visitas *in locu* e entrevistas com a Presidência da Cooperativa. Os primeiros estudos culminaram em um evento no próprio Centro Universitário, para apresentar aos alunos dos demais períodos do curso de Administração, uma nova proposta de atuação, com vista ajudar no desenvolvimento socioeconômico local, onde tiveram o apoio de empresa parceira BRASKEM, parceira da Cooperativa, em alguns projetos.

Atingir o objetivo Geral do trabalho de extensão proposto aos alunos da UNIT/AL, foi aplicar ferramentas administrativas contribuindo para que os cooperados conhecessem os processos, desenvolvessem de forma eficiente as atividades e alcancem as metas estabelecida, para tanto, se fez necessário levar os alunos a conhecer o ambiente organizacional para formular conceitos que deram direcionamento para o negócio, estimular a criação de objetivos, metas e indicadores para acompanhar o que de fato acontece na organização. Coube ainda, aos alunos a mobilização dos moradores dos bairros próximos de onde está situada a cooperativa sobre a importância da coleta seletiva do lixo a fim de conseguir novas unidades habitacionais cadastradas na cooperativa, divulgar as ações da COPLUM, para promover a melhoria econômica de seus integrantes da cooperativa e assim, colaborando com o desenvolvimento sustentável da cidade de Maceió.

Os discentes após análise do contexto da organização, levantaram o diagnóstico onde pode ser observado alguns pontos a serem trabalhados na gestão. Por meio da Análise das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças (FOFA) realizada com base nas visitas, entrevistas, e observação, pode ser analisado ponto tais como: a ausência de ferramentas que podem auxiliar no planejamento, organização, direção e controle dos processos, fazendo-os entender o que é essencial para o crescimento da cooperativa, portanto, as práticas extensionistas constataram que conhecimentos adquiridos em disciplinas já cursadas pelos alunos na graduação de Administração, poderiam impactar positivamente quando colocados em prática na COOPLUM. Além disto, foi crescente o desejo de envolvimento em uma causa social.

O primeiro momento foi trabalhado a elaboração da missão, visão e valores com base nas respostas das entrevistas realizadas, colocando várias propostas em discussão, culminando em uma que foi apresentada e validada, com o consenso dos cooperados e amplamente divulgada.

Ao final da disciplina constatou-se o interesse dos alunos, em continuar a dar sua parcela de contribuição no processo de desenvolvimento local, portanto dando continuidades a esse processo de aprendizado, onde pode-se trabalhar, em novas disciplinas dos períodos subsequentes.

Conclusões:

A proposta das ações extensionistas na disciplina de Prática de Extensão, no quinto período foi trabalhar a implantação do planejamento estratégico na COPLUM através da execução de trabalhos acadêmicos, iniciados com a disciplina de prática e utilizando todos os conhecimentos adquiridos nas disciplinas vistas em períodos anteriores, onde a escolha se deu em trabalhar uma organização de Economia Solidária e que proporciona inclusão social, com o intuito de conhecer o potencial profissional de cada discente ao conhecer a realidade da profissão, realizando diagnósticos e propondo melhorias.

O projeto proporcionou transformações na prática, onde a teoria obtida em sala de aula criou vínculo com a prática da profissão e em contrapartida foi vantajoso para a comunidade local, no sentido que é fundamental a aplicação de técnicas eficientes em administração de



empresas, porém, não esquecendo que a prática pode ainda, gerar uma contribuição para o desenvolvimento sustentável local.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2001, p. 128. Disponível em: Acesso em: maio de 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 15 de abril de 2004, p. 3. Disponível em Acesso em: maio de 2018.

Centro Universitário Tiradentes (UNIT/AL). GABINETE DA REITORIA PORTARIA N.º 23/2014 (11 de novembro de 2014) Aprova a Política de Extensão do Centro Universitário Tiradentes e dá outras providências. Autorizada pela Portaria nº 795 de 11/09/2014. Disponível em: <https://al.unit.br/wp-content/uploads/2016/02/POLITICA-INSTITUCIONAL-DE-EXTENSA%CC%83O_23.2014.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento Local.** Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. **Universidade e a extensão universitária:** a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. Educação em Revista, v. 28, n 4., p. 169-193, jun 2012. Disponível em: Acesso em: maio de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. 17aed.

JEZINE, E. **As práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf> Acesso em: maio de 2018.

Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa, volume 9 número2 - jul./dez. 2013, p. 334-341. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>>. Acesso em: maio de 2018.

VERGARA, Sylvania Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2007, p. 49.



TRANSTORNO DEPRESSIVO E QUALIDADE DE VIDA EM ACADEMICOS DE ENFERMAGEM: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Gian C. R. do Nascimento^{1*}, Adriana R. Todaro²

1. Estudante da Escola de Enfermagem e Farmácia - UFAL
 2. Orientadora e doutora em Biotecnologia em Saúde pela UFAL
- *giannascimento3@gmail.com

Resumo:

Introdução: Apesar das universidades ressaltarem a importância pelo bem-estar e a saúde dos estudantes, existe um crescimento expressivo na detecção dos casos de desenvolvimento de transtornos mentais entre os estudantes de Enfermagem. **Objetivo:** Analisar a partir da literatura os fatores que contribuem para que estudantes de enfermagem desenvolvam transtorno depressivo e afetem sua qualidade de vida. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão de literatura, cujos descritores foram “Enfermagem” AND “Qualidade de Vida” AND “Depressão”, em português, no período de 2008 a 2018. **Resultado:** Averiguou-se que a maioria dos estudantes de enfermagem possuem sinais de predisposição e desenvolvimento da depressão que comprometem tanto a saúde física como mental. **Conclusão:** Os resultados apontam para uma necessidade de saúde que precisa ser identificada e abordada durante a formação do estudante de enfermagem que também é foco do cuidado.

Palavras-chave: Enfermagem; Qualidade de Vida; Depressão.

Introdução:

As diretrizes curriculares do curso de graduação em Enfermagem no Brasil propõem formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com base no rigor científico, intelectual e pautado em princípios éticos. Mesmo que muitas universidades busquem construir um perfil profissional que cumpra os parâmetros das diretrizes, sua complementaridade ainda é principiante e enfrenta alguns desafios. Avanços no desempenho acadêmico e profissional dependem da clareza das mudanças psicoemocionais do estudante, em todo seu percurso na graduação, e da valorização de aspectos que parecem interferir em sua qualidade de vida. Apesar das universidades ressaltarem a importância pelo bem-estar e a saúde dos estudantes, existe um crescimento expressivo na detecção dos casos de desenvolvimento de transtornos mentais e poucos trabalhos que tratam da análise da qualidade de vida dos estudantes de Enfermagem. Destaca-se que esta problemática tem relação direta com a qualidade de vida sendo necessários mecanismos de suporte que instrumentalizam os acadêmicos para o enfrentamento das inúmeras situações penosas que vivenciam no processo de sua formação, sem que, para isso, precisem desumanizar-se. Desse modo, tem-se como objetivo analisar a partir da literatura os fatores que contribuem para que estudantes de enfermagem desenvolvam transtorno depressivo e afetem sua qualidade de vida. Logo, essa revisão visa afirmar a carência de estudos acerca da problemática e a necessidade do desenvolvimento de medidas que visem prevenir novos casos e tratar com êxito os casos já detectados.

Metodologia:

O presente trabalho foi elaborado a partir de uma revisão narrativa da literatura nas bases de dados BVS, Lilacs, Scielo e Medline, no período entre 2008 e 2018. As palavras-chave utilizadas foram “Enfermagem” AND “Qualidade de Vida” AND “Depressão”. Foram critérios de exclusão: artigos publicados nesse período que se referiam aos cuidados do enfermeiro aos pacientes com transtorno depressivo e má qualidade de vida.

Somando-se todas as bases de dados, foram encontrados 168 artigos em português. Após a leitura dos títulos, notou-se que alguns se repetiam nas bases ou não preenchiam os critérios deste estudo. Foram selecionados 32 artigos para leitura do resumo e excluídos os que não diziam respeito a esse estudo. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 5 artigos que preenchiam os critérios inicialmente propostos e que foram lidos na íntegra, no qual foram divididos em 4 eixos para melhor análise das informações: contexto histórico, vivencial, relacional e o estudo científico desenvolvido.

Resultados e Discussão:

Pelos estudos selecionados foram identificadas possíveis causas do desenvolvimento de transtorno depressivo com perda da qualidade de vida, correlacionando as causas e fatores além da academia, sucedendo a investigação da prevalência de depressão em verificação de variabilidade de conceitos que julguem a inserção nos parâmetros de classificação da doença. O estudo de detecção dos casos foi realizado entre os anos de 2008 e 2010 com Acadêmicos do curso de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo e analisou a Depressão, Percepção de saúde e variáveis sociodemográficas, no qual utilizou-se um conjunto de instrumentos conhecidos, validados e largamente utilizados no meio científico: Critérios de Classificação Econômica Brasil (CEB), Inventário de Depressão de Beck (IDB) e Avaliação de Qualidade de Vida (WHOQOL). Nesse estudo, averiguou-se que a maioria dos estudantes de enfermagem possuem sinais de predisposição e desenvolvimento da depressão que comprometem a tanto a saúde física como mental. Embora existam critérios que classifiquem o transtorno, não há um consenso sobre qual a prevalência na parcela da população estudada. Alguns autores sugerem que tal diferença seja resultado das distintas estratégias utilizadas para detecção dos casos de acadêmicos de enfermagem com má qualidade de vida e depressão. Assim sendo, ocorre uma associação da depressão com qualidade de vida no domínio social, onde os piores níveis de qualidade de vida estão entre os estudantes com depressão. No mais, dos 114 alunos entrevistados, 44% foram detectados com depressão moderada ou grave, onde mais de 28% estava desenvolvendo depressão grave. No computo geral, a maioria dos estudantes têm a percepção sobre o desenvolvimento de uma má qualidade de vida, que muitas vezes está atrelada a ocupações extra academia ou a carga horária exaustiva do curso de graduação em enfermagem.

Conclusões:

Com a análise dos artigos, infere-se que os estudos acerca da resolução e amenização da problemática é de necessidade comprovada. Podendo, esse conhecimento, subsidiar intervenções que auxiliem no processo de formação profissional e na melhoria da qualidade de vida dos estudantes. É importante considerar que os transtornos mentais fazem parte do grupo de doenças crônicas não transmissíveis que representam ameaça à saúde e ao desenvolvimento humano, configuram problema de saúde mundial (REIS. et al, 2013). Além disso, dentre esses transtornos, a depressão se apresenta como grande ameaça, é esperado que esse distúrbio ocupe até 2030 o primeiro lugar dentre as doenças incapacitantes de acordo com o ranking do *Disability Adjusted Life Years* (DALYs). Os resultados apontam para uma necessidade de saúde que precisa ser identificada e abordada durante a formação do estudante de enfermagem que também é foco do cuidado, sendo intervenções com esta população possível no âmbito do ensino.

Referências bibliográficas

- ANDRADE A. et al. Use of alcohol and other drugs among Brazilian college students: effects of gender and age. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 34(3):294-305, 2012. BAMPI L. et al, Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. 34(1):125-132, 2013.
- BOING, A. et al. Redução das internações por condições sensíveis à atenção primária no Brasil entre 1998-2009. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 359-366, 2012.
- FRANCO G. et al. Qualidade de vida e sintomas depressivos em residentes de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. 13(2): 139-44, 2005.
- FUREGATO A. et al, Depressão entre estudantes de dois cursos de enfermagem: auto avaliação da saúde e fatores associados. **Revista Brasileira de Enfermagem**.63 (4): 509-516, 2010.
- GONÇALVES D. et al. Brazilian multicenter study of common mental disorders in primary care: rates and related social and demographic factors. **Cad Saúde Pública**. Mar;30(3):623-32, 2014.
- HERNÁNDEZ L. et al. Desigualdade socioeconômica e saúde mental: uma revisão da literatura latino-americana. **Cad. Saúde Pública**. vol.23 no.6 Rio de Janeiro junho 2007.
- MINAYO M. et al. Qualidade de vida em saúde: um debate necessário. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. 5(1):7-18, 2000.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Brasília: Ministério da Educação**, 2001.

NIGATU Y. et al. Fatores prognósticos para o retorno ao trabalho de funcionários com transtornos mentais comuns: uma meta-análise de estudos de coorte. **Revista Internacional de Pesquisa em Epidemiologia Social e Genética e Serviços de Saúde Mental**. 46 (16): 3263-3274, 2016.

REIS L. et al. Transtornos Mentais Orgânicos em um Ambulatório de Saúde Mental Brasileiro. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental** (9):48-53, 2013.

SAUPE R. et al. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. 12(4): 636-42, 2004.



UTILIZAÇÃO DO EMAIL PARA OBTENÇÃO DE DADOS PARA ESCREVER O RELATÓRIO DE PESQUISA

Patricia M. Santos^{1*}

1. Mestra em Modelagem Computacional do Conhecimento – UFAL

*patriciasanto@outlook.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo auxiliar na elaboração de um relatório de pesquisa, através de uma intervenção acadêmica utilizando ferramentas de rede sociais, neste caso, o WhatsApp e principalmente o email, para colher dados para implementar um trabalho de pesquisa, através de um questionário online prático e objetivo, sendo ao final exposto gráficos demonstrando a porcentagem de cada resultado, mediante a resposta de cada participante. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com auxílio de questionário a discentes de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Ferramentas; WhatsApp; Questionário.

Introdução:

Escrever é uma arte e como toda arte necessita-se praticá-la diariamente para que se mantenha uma escrita com coesão e coerência. Ela era utilizada desde a antiguidade para comunicação entre indivíduos de uma mesma ou distinta cultura, para registrar e arquivar a história de sua civilização. Durante o período pré-histórico acreditasse que os desenhos de animais feitos pelo homem era para seus descendentes saberem por exemplo como era o comportamento de animais daquela região. Além de imagens rupestres também foram criados os hieróglifos egípcios que possuíam também a função de comunicação e relato da história dessa civilização em pedras, papiros etc. Já a escrita alfabética foi desenvolvida pelos fenícios devido ao desenvolvimento do comércio para auxiliar nas transações comerciais que era composto por 22 letras e posteriormente foi aprimorado pelos gregos. E mesmo com tantos séculos em contato com a escrita ainda lidamos em pleno século XXI com o receio de escrever trabalhos acadêmicos, segundo Siverman (p.300, 2009).

Segundo Marvasti, o fim do medo de escrever vem com a prática diária e com o tempo, por isso que desenvolvemos esse estudo para apresentar formas e ferramentas para auxiliar o pesquisador. Logo, perceber a importância da escrita coesa e concisa do trabalho de pesquisa acadêmica, além do uso de outros elementos que devem compô-lo e como deve ser elaborado cada um deles, se faz necessário para o crescimento acadêmico.

Metodologia:

Aplicação das ferramentas WhatsApp e E-mail

Neste trabalho foram utilizadas, para a pesquisa de campo, as ferramentas WhatsApp e Email para enviar questionários a dois grupos compostos por 10 alunos em cada grupo, um de graduação e outro de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas e de Faculdades particulares de Maceió-AL, para analisar as formas como eles elaboram seus trabalhos acadêmicos e os cuidados tomados para elaborar um trabalho conciso. Para tanto foi elaborado um questionário online com questões relacionadas, por exemplo se o aluno conhece e utiliza as normas da ABNT para a elaboração de trabalhos acadêmicos, para em seguida esboçar em um gráfico os resultados obtidos com a pesquisa, sem, no entanto, ser preciso identificar os entrevistados.

A princípio, o WhatsApp foi utilizado como ferramenta de auxílio para manter um contato mais direto com os indivíduos dos grupos segundo Salgado et al (SALGADO et al, 2015, p.2) “Um aplicativo que vem se destacando cada vez mais, devido à facilidade de acesso e à velocidade na qual a informação é recebida e repassada [...]”, através da apresentação da proposta do questionário e da pesquisa e até mesmo para comunicar que lhes foram enviados através do email, que é a principal ferramenta utilizada nesta pesquisa, bem como uma das ferramenta de comunicação mais utilizadas segundo Évora (ÉVORA, 2004, p. 397) “O correio eletrônico (e-mail) enviado e recebido no computador é o recurso mais antigo e mais utilizado da Internet e muito útil no desenvolvimento de pesquisa”. Para a elaboração do

questionário foi utilizado a ferramenta do google Formulários disponíveis no link <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>, como mostrado na figura 1:

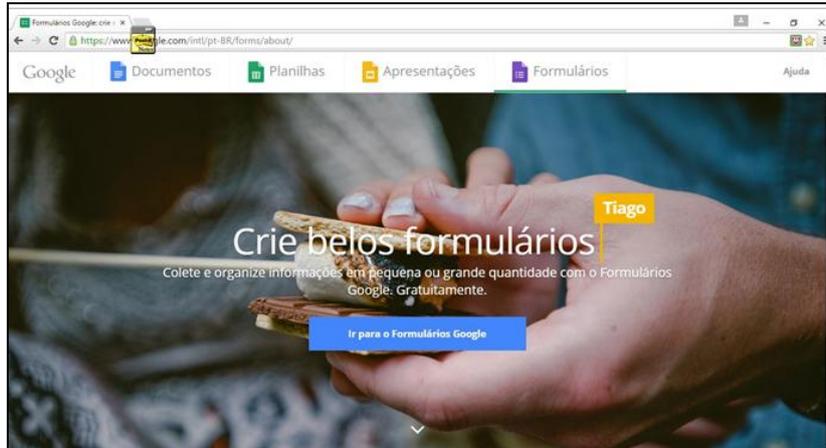


Figura 1: Ferramenta para elaborar questionários

O questionário online é de fácil elaboração permitindo ao criador opções das formas de como serão dispostas as questões para serem respondidas pelo entrevistado, como mostram as imagens 2 e 3, onde todas as informações ficam salvas no drive do gmail do criador do questionário (imagem 4).

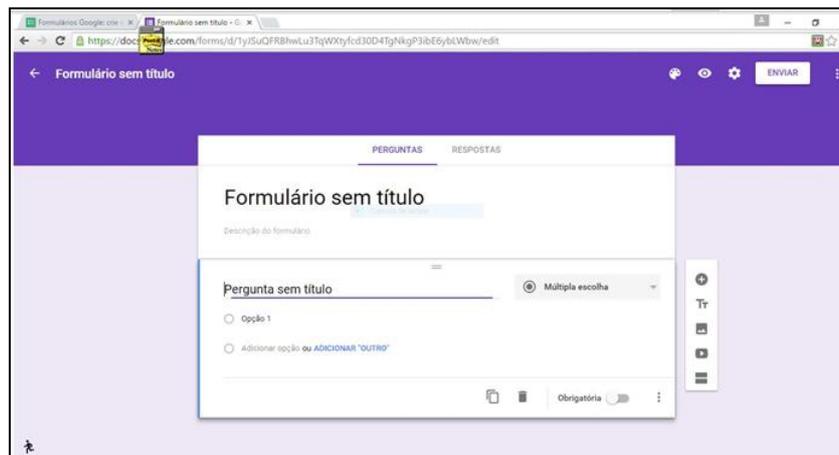


Figura 2: Criando questionário online

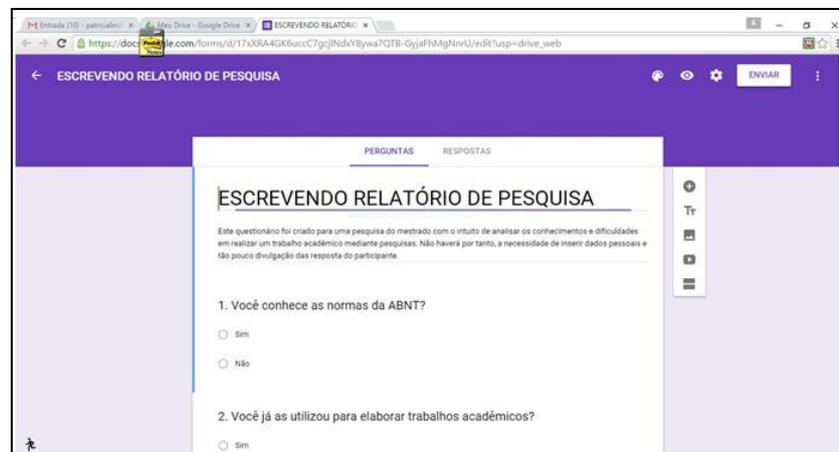


Figura 3: Criando questionário online

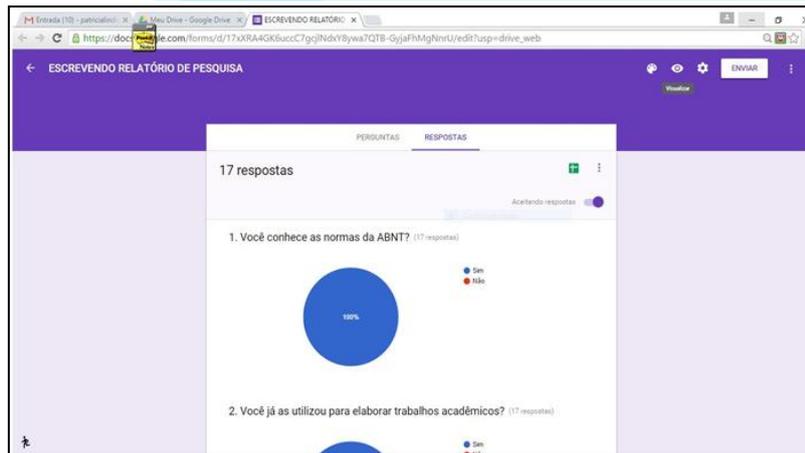


Figura 4: Respostas entrevistados salvas

Ao passo que os entrevistados respondem ao questionário é criado simultaneamente um gráfico com a porcentagem de respostas de cada pergunta. Logo, a pesquisa demonstrou que dos 20 entrevistados por meio do e-mail, 16 responderam ao questionário, onde 100% ou 16 indivíduos (imagem 5) afirmam conhecer as normas da ABNT, assim como já terem a utilizado para realizarem trabalhos acadêmicos.

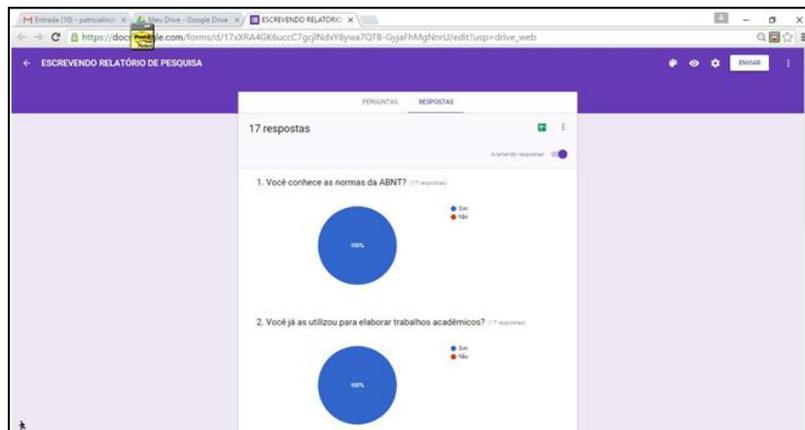


Figura 5: Resultado da pesquisa (questões 1 e 2)

O questionamento seguinte (terceiro) feito aos entrevistados foi se eles já tinham realizado pesquisa de campo (imagem 6), ou seja, um estudo de caso, onde 70,6% ou 12 indivíduos responderam que sim e 29,4% ou 5 indivíduos responderam não ter feito ainda esse tipo de pesquisa, sendo o mesmo resultado obtido para o questionamento 4 em relação as dificuldades encontradas pelos indivíduos para analisarem e descreverem os dados obtidos em suas pesquisas.



Figura 6: Resultado da pesquisa (questões 3 e 4)

Em seguida foi questionado se os entrevistados sentiam dificuldades para pesquisar e localizar artigos para elaborar trabalhos acadêmicos (imagem 7), onde 58,8% correspondendo a 10 entrevistados afirmarem que sentem dificuldades e 41,2% correspondendo a 7 entrevistados disseram não ter sentido dificuldades em realizar buscas por artigos.

Conclusão:

O referido trabalho discutiu formas para se obter dados para se escrever um bom trabalho de pesquisa. Ele demonstrou os resultados do uso de ferramentas de redes sociais, como o WhatsApp, para manter contato direto com os entrevistados, mais precisamente os resultados obtidos com o uso do correio eletrônico (e-mail), a ferramenta principal desde estudo, para o envio de um questionário abordando a temática Escrevendo o relatório de pesquisa, onde podemos observar que dentre 20 indivíduos escolhidos para responderem o questionário, obtivemos o retorno de 17 deles, comprovando que o e-mail ainda se mostra uma excelente ferramenta de comunicação, atrelada a nova ferramenta WhatsApp. Alguns dos entrevistados deram feedback sobre o questionário através do whatsapp, relatando que o questionário estava prático e objetivo, um porém, relatou que sentiu dificuldades ao acessá-lo já que teria que fazer uma conta no gmail. Então podemos constatar que o whatsapp se tornou um meio de acelerar as pesquisas realizadas pelo e-mail, já que os indivíduos então conectados a ele praticamente 24 horas por dia, sendo também importante para a comunicação entre pesquisador e entrevistado, como ocorreu neste estudo, quando não se consegue acessar o questionário através do link enviado, onde pudemos auxiliar e guiar o entrevistado para conseguir então acessar o questionário.

Referências bibliográficas

ÉVORA, Yolanda Dora Martinez. **As possibilidades de uso da internet na pesquisa em enfermagem**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 03, p. 395-399, 2004. Disponível em www.fen.ufg.br. Acessado em: 10.12.2016.

GUEDES et al. **Padrão Ufal de Normalização**. Maceió – EDUFAL, 2012, 55p.

GOOGLE FORMULÁRIO. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acessado em: 05.12.2016.

MARVASTI, Amit B. **Qualitative Research in Sociology**. SAGE Publications, 2004, p. 169. Disponível em: [https://www.cycledoctoralfactec.com/.../\[amir_marvasti\]_qualitative_research_in_sociolo](https://www.cycledoctoralfactec.com/.../[amir_marvasti]_qualitative_research_in_sociolo). Acessado em: 10.12.2016

SALGADO, Vanessa da S. **Um estudo sobre a utilização do aplicativo WhatsApp por universitários de Jornalismo da Faculdade Estácio de Macapá**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Manaus – AM – 2015. Disponível em : <http://www.portalintercom.org.br/anais/norte2015/resumos/R44-0213-1.pdf>. Acessado em: 10.12.2016.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.



Educação inclusiva



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A COMPLEXIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUIR A CRIANÇA COM SURDEZ EM SALA DE AULA

Ana Paula da Silva^{1*}, Jociane F. da Silva², Maísa da S. Pereira³, Izabella da S. Vieira⁴

1. Estudante de Pedagogia - Faculdade de Tecnologia de Alagoas
2. Estudante de Pedagogia - Faculdade de Tecnologia de Alagoas
3. Estudante de Pedagogia - Faculdade de Tecnologia de Alagoas
4. Orientadora e professora do curso de Pedagogia - Faculdade de Tecnologia de Alagoas
*anaapaula100@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho foi produzido a partir de uma aula prática da disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas I, a partir da observação do dia a dia em sala de aula e de uma entrevista semiestruturada, buscamos observar como se dá a interação entre professor e alunos, tendo como foco principal analisar e observar a forma em que o aluno surdo vem sendo inserido e incluso no âmbito educacional. Diante das dificuldades enfrentadas pela Educação Pública, nem sempre as escolas possuem estruturas para suprir as necessidades do aluno com surdez. É importante destacar qual o método usado pelo docente na inclusão desse aluno e quais os desafios que ele enfrenta para tornar sua aula inclusiva, participativa para socialização entre todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Surdez.

Introdução:

Diante dos inúmeros problemas enfrentados pela Educação Pública na inclusão de surdos no âmbito escolar, o presente trabalho tem como principal motivação analisar e observar a complexidade do professor do ensino fundamental para incluir crianças com surdez em sala de aula.

Sabemos então, que a Educação Pública nem sempre supre as necessidades que existem no âmbito educacional. É importante considerar que por mais que as escolas tenham suas portas abertas para todos, nem sempre possui condições adequadas para alunos com surdez. Nessa perspectiva, abordaremos como tem sido a inclusão dessas crianças em uma sala de aula, de uma escola da rede municipal de Maceió-Al e quais os recursos utilizados para sua formação e adaptação acadêmica.

Quando nos referimos à educação de crianças com surdez, vemos que há uma preocupação com sua aprendizagem, não apenas educacional, mas também familiar. Pois, em sua história que desde a antiguidade do seu contexto histórico, no que se refere ao seu reconhecimento como ser humano, até sua aceitação na sociedade e do seu direito de aprender como qualquer outra pessoa, nem sempre foi reconhecido. Neste contexto histórico e cultural, entenderemos quais os meios de inclusão e sua importância para a criança com surdez.

Sabemos, pois, que o ensino inclusivo para surdos, ainda é muito precário no âmbito educacional. Diante disso, percebemos a importância do referido tema, pois possibilitará obter conhecimento sobre as dificuldades e desafios encontrados pelo docente e a maneira em que os alunos surdos são inseridos no ensino. É de grande valor para formação pedagógica observar as singularidades linguísticas e a forma de acesso ao conhecimento de modo interativo com o professor e os demais alunos existentes em sala de aula.

Desta forma, este trabalho tem como principal objetivo analisar a forma em que o professor inclui a aluna surda em sala de aula. Além disso, faz-se necessário, também, analisar o modo que o professor trabalha o conteúdo para todos que ali estão inseridos, sem deixarmos de observar, ainda, a interação entre professor e aluno e, verificar a socialização das crianças em sala de aula.

Metodologia:

Durante a disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas I nos foi solicitado que escrevêssemos um esboço de projeto de pesquisa para termos o nosso primeiro contato com a escola como acadêmicas de pedagogia. Iniciamos o projeto com uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de alunos surdos no âmbito escolar, para obter conhecimento sobre o referido tema.

Esta pesquisa é de cunho Qualitativo, tendo como abordagem metodológica o Estudo de caso. As técnicas utilizadas nesse método são as entrevistas abertas, grupos de discussão ou técnicas de observação de participantes que contribuem para a coleta de dados. O Estudo de caso consiste no estudo de uma determinada unidade dentro de um sistema mais amplo, é a observação detalhada de um contexto ou indivíduo, ou acontecimento específico. Para Gil (2002) esta modalidade pesquisa pode ser dividida em várias etapas, a saber: formulação de problema, definição da unidade-caso, elaboração de protocolo de coleta de dados, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e por fim a preparação do relatório.

A pesquisa teve início no primeiro semestre do ano de 2018, com a organização do projeto de pesquisa, seguido da elaboração do roteiro de entrevistas e escolha de uma escola e turma para realização da observação. O campo de pesquisa é uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Maceió/AL. Ela apresenta estrutura grande e adequada à quantidade de alunos ofertando o ensino fundamental tendo organização em séries, com funcionamento manhã e tarde. A escola dispõe em média 390 alunos e 14 salas de aula. A pesquisa foi realizada especificamente em uma turma do 4º ano composta por 30 alunos sendo uma aluna surda, vinte e nove alunos ouvintes, uma intérprete de sinais e a professora. A escolha desta instituição deu-se a partir da indicação de uma das integrantes do grupo.

A metodologia desenvolvida neste trabalho é de caráter qualitativo com entrevista semi-aberta e semiestruturada, que continha 4 perguntas para serem respondidas pela professora, que chamaremos de maneira fictícia de Ana, foco no planejamento, na metodologia de trabalho, na avaliação e na interação entre os alunos, do ponto de vista comportamental e pedagógico, envolvendo a relação entre professora e aluna surda incluída na sala de aula com alunos ouvintes tendo como principal objetivo observar o posicionamento da professora diante a essa complexidade.

As falas em destaque a seguir são os registros deste momento, abordaremos algumas destas respostas, e relataremos algumas situações que presenciamos durante a observação.

Resultados e Discussões:

A presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno.

Ao ser perguntada sobre a forma de seleção dos conteúdos a professora respondeu que: “A escolha dos conteúdos é feita pela SEMED, a transmissão metodológica de ensino que mudará conforme o professor”. Assim, cabe apenas ao professor definir a metodologia de ensino de acordo com a sua realidade. Sobre a forma em que estes conteúdos são trabalhados para garantir a aprendizagem de todos, independente das suas peculiaridades, a professora respondeu: “A forma de transmitir o conteúdo é a mesma, independente do aluno, até mesmo para não gerar uma certa exclusão. O que acontece é que o modo de avaliar a criança é diferente”. Sobre o critério de avaliação de cada aluno em sala de aula a professora Ana afirmou: “A forma de avaliar o aluno é praticamente a mesma, mas para a aluna surda temos alguns instrumentos obrigatórios de avaliação que requer uma melhor observação do professor, por meio de: seminário, trabalho em equipe e prova. Além da observação diária”. Considerando as necessidades específicas, mas não o privando de realizar determinadas tarefas, apenas utilizando meios diferentes para que ele as realize. Pudemos observar que durante uma atividade a professora pediu que a aluna fizesse a leitura em LIBRAS, com a participação da intérprete os alunos ouvintes puderam acompanhar a atividade.

Sobre a questão da interação a professora afirmou que acontece naturalmente. “A interação entre os alunos se dá de forma natural, a escola é inclusiva, os professores trabalham desde o início do ano a questão do preconceito e inclusão”. Entendemos que não é naturalmente que este processo acontece, mas que há uma preocupação da escola para que haja essa interação, por isso é importante profissionais sensibilizados com a questão da inclusão e também é necessário a presença de profissionais especializados para garantir que a inclusão não fique limitada à presença do aluno com surdez na escola, mas que seja garantido sobretudo, o direito a aprendizagem.

Conclusões:

A partir da nossa observação podemos dizer que a escola é inclusiva e tenta adequar-se aos diferentes alunos que nela estão matriculados. Visto que, a forma em que a professora trabalha os diferentes conteúdos em sala de aula é a mesma, independente do aluno. A interação entre eles se dá de forma natural, com a ajuda da intérprete, a aluna surda se



comunica com seus colegas para o bom convívio em sala de aula e para a realização de trabalhos. Além disso, projetos são desenvolvidos durante todo o ano letivo, enfatizando a questão do preconceito e a importância da inclusão no âmbito escolar. Concluímos que a escola tem como objetivo principal a aprendizagem do aluno, tendo sempre como foco a sua socialização dentro da escola como na sociedade em geral, tornando a suas aulas de forma inclusiva, interativa para que todos os alunos possam se sentir incluso no ambiente educacional e possa obter os conhecimentos necessários, apesar de suas variedades linguísticas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 04/05/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05/05/2018

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia** do professor no ensino de alunos surdos. **ENSAIOS PEDAGÓGICOS**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773 – DEZEMBRO DE 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

JESUS, D. et al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetória de Pesquisa**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MACEDO, Joicy Midã Figueiredo. **O processo de inclusão de alunos surdos em salas inclusivas: numa perspectiva bilíngue**. Disponível em:<<http://www.inclusive.org.br/arquivos/27512>>. Acesso em: 30/03/2018.



A DISLEXIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Luana de Lima Alpino^{1*}, Maria Lúcia de Lima Alpino²

1. Membro da Associação de Pais e Amigos de Maceió

2. Especialista - Instituto Federal de Alagoas

*lalpino@bol.com.br

Resumo:

A educação especial é um grande desafio para todos que a compõe. Dentre o seu público-alvo, estão os disléxicos que, apesar de ser a alteração de aprendizagem mais comum de todas, ainda é tratada com descaso por parte dos professores da sala regular. O objetivo deste trabalho é verificar e discutir sobre a legislação vigente que acolhe o aluno disléxico no contexto escolar. Foram realizadas pesquisas na plataforma de busca da Scielo, sites oficiais que falam sobre a dislexia e em leis e portarias federais. O acompanhamento do aluno com dislexia deve ocorrer em conjunto da escola com especialistas da área da saúde, como fonoaudiólogo e neuropsicólogo, sendo um grande desafio para o professor ajustar seu ensino as dificuldades do aluno disléxico. É necessário o apoio da direção da escola para o sucesso acadêmico.

Palavras-chaves: Educação especial; Legislação; Inclusão.

Introdução:

A educação especial é um desafio constante para aqueles que a compõem. Em minha prática profissional é comum receber estudantes com necessidades especiais que muitas vezes não são diagnosticados e acabam sendo negligenciados pela instituição escolar.

Ao longo de 30 anos dedicados a educação percebo que a dislexia, especificamente, por se tratar de uma alteração não visível, muitas vezes não é tratada como deveria e o aluno disléxico ainda é visto como “preguiçoso”, contrariando todas as leis e conquistas obtidas na educação especial.

A dislexia resulta da interação entre fatores biológicos (genéticos), cognitivos e ambientais que acomete de forma severa e específica a aquisição da leitura, de maneira inesperada em relação às outras habilidades cognitivas e acadêmicas. Essa dificuldade não pode ser atribuída a alterações sensoriais ou neurológicas, sendo o distúrbio de aprendizagem mais comum entre os escolares^(7,8).

Devido ao avanço na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares e a dislexia como um distúrbio de aprendizagem mais frequente entre os escolares, o objetivo deste trabalho é apresentar como a legislação brasileira acolhe o aluno disléxico.

Metodologia:

Para realizar este trabalho foi realizada pesquisa qualitativa para discutir o estado da arte do assunto proposto. Foram utilizadas a base de dados Scielo, sites da internet de organizações oficiais que tratam da dislexia e leis, portarias e decretos da esfera federal disponíveis na internet sobre a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado garantido ao aluno com dislexia.

Foram excluídos artigos que associassem a dislexia a qualquer outro tipo de doença. Contudo, não houve limite de período de publicação, língua publicada ou tipo de análise (quantitativa e qualitativa).

Resultados e Discussões:

A cada ano, a pessoa com deficiência vem ganhando mais espaço na sociedade. No Brasil, a inclusão começou a ser discutida na Constituição Federal de 1988, que refere o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino⁽¹⁾. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino⁽²⁾.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma as legislações anteriores, assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e explica como deve ser a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ⁽³⁾.

O AEE tem como função fornecer meios para promover a efetiva educação do estudante, considerando todas as suas necessidades específicas. Ele complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, disponibilizando programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Deve ocorrer durante toda vida acadêmica do indivíduo, ou seja, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sempre articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ⁽⁴⁾.

O público do AEE é composto por alunos com deficiência, ou seja, pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. O atendimento deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) (que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, mas sem substituir a classe comum, podendo ser realizado, também, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas ⁽⁴⁾.

Estudos apontam que, no Brasil, de 30% a 40% das crianças apresentam alguma dificuldade para aprender a ler e escrever nos primeiros anos escolares, sendo que 3% a 5% dessas crianças apresentam transtornos de aprendizagem. Dentre esses transtornos, a dislexia do desenvolvimento é o mais comum, sendo uma das causas mais comuns do fracasso escolar ⁽⁵⁾.

Estima-se que no mundo 15% da população seria disléxica ⁽⁶⁾. Contudo, esse distúrbio de aprendizagem ainda é negligenciado por professores e pais, até o estudante sente-se incapaz por passar por inúmeras situações constrangedoras e frustrantes. A falta de informação, mesmo que inconsciente, reforçam estigmas e pioram o processo de aprendizagem ⁽⁷⁾.

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras simples causado pela deficiência de processamento da informação fonológica. Os primeiros sintomas aparecem nas séries iniciais da escolaridade, onde o aluno tem dificuldade em reconhecer palavras e compreender o que lê, além de apresentar problemas de compreensão auditiva e de produção narrativa ⁽⁷⁾. Algumas características comuns são: leitura pouco fluente, erros ortográficos não compatíveis com a escolaridade, pobreza de vocabulário e dificuldades em cálculos simples ⁽⁹⁾.

O diagnóstico da dislexia, assim como seu tratamento, é dado por uma equipe multidisciplinar, geralmente composta por neuropsicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e especialidades médicas, como neurologista e oftalmologista. São aplicadas provas e testes para avaliar o nível de leitura, o vocabulário e as habilidades neuropsicológicas específicas, como memória, atenção e velocidade de processamento ⁽⁹⁾.

O profissional que atua com o disléxico percebe sua necessidade particular, por isso a inclusão da dislexia na educação especial é respaldada por algumas leis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trás a nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, onde se encaixa o aluno com dislexia, pois ele também apresenta uma necessidade educacional especial ⁽¹⁰⁾.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) é ainda mais clara com relação a dislexia, pois define o que são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e transtornos funcionais, estando os disléxicos incluídos nestes últimos ⁽¹⁰⁾.

Contudo, esta mesma legislação refere que o acompanhamento dos alunos com transtornos funcionais não deve acontecer nas salas de recursos multifuncionais, mas sim na classe regular, resultando de uma parceria entre o professor da classe regular e o professor do AEE ⁽¹⁰⁾.

Embora a dislexia não tenha cura, as suas dificuldades podem ser minimizadas utilizando-se métodos pedagógicos alternativos e estratégias individualizadas, que se adaptam ao perfil de aprendizagem e necessidades de cada pessoa durante toda sua vida escolar ⁽⁹⁾.

É necessário um monitoramento contínuo do psicólogo ou psicopedagogo da escola e do especialista da saúde que acompanha o estudante fora da escola. A união desses profissionais visa o desenvolvimento de estratégias individualizadas, bem como a realização/

orientação de adaptações que permitam ao disléxico desenvolver adequadamente suas competências⁽⁹⁾.

Durante os períodos de avaliação escolar, são recomendadas as seguintes adaptações⁽⁹⁾:

- ✓ Ledor – Profissional que, se necessário, pode ler questões de provas para o aluno.
- ✓ Transcritor – Profissional que auxilie, se necessário, a transcrever a redação e as questões discursivas.
- ✓ Maior tempo de prova – ao menos, 25% a mais de tempo para realização da prova.
- ✓ Maneiras alternativas de avaliações – Prova oral, trabalhos em grupo, seminários e etc.
- ✓ Correção diferenciada - A ênfase da correção das provas dos disléxicos deve privilegiar o conteúdo e seu desenvolvimento argumentativo, sendo o quesito referente aos erros ortográficos o último a ser observado.
- ✓ Permitir que o aluno grave a aula em áudio ou em vídeo.
- ✓ Oferecer algum tipo de organizador da informação durante a aula (esquema impresso, por exemplo);
- ✓ Evitar atividades de cópia da lousa.
- ✓ Fazer prova em uma sala a parte ou em um grupo pequeno;
- ✓ Sugerir assento preferencial na classe;
- ✓ Diminuir estímulos distratores visuais ou auditivos;
- ✓ Incentivar uso de agendas e outros tipos de registros.
- ✓ Permitir respostas orais ou de outro tipo, sem que seja necessário o uso da escrita cursiva.

Conclusões:

A dislexia negligenciada pode esconder grandes potenciais. Com o tratamento e adaptações necessárias, o estudante disléxico pode ter uma vida acadêmica dentro do esperado.

A legislação brasileira, embora ainda deixe alguns espaços, acolhe a dislexia como competência da Educação Especial, porém a falta de conhecimento dos professores, principalmente da classe regular, dificulta o sucesso da aprendizagem dos estudantes disléxicos.

É necessário investir na formação do professor independente da etapa, uma vez que o disléxico irá necessitar de ajuda em toda sua vida estudantil. O apoio da direção escolar e a participação da família também se fazem importantes para apoiar o professor nas adaptações necessárias para o disléxico.

Referências bibliográficas

ALVES, D.C; CASELLA, E.B; FERRARO A.A. **Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** CoDAS 2016;28(2):123-131.

BARBOSA, T; RODRIGUES, C.C; TOLEDO-PIZA C.M; NAVAS ALGP, BUENO OFA. **Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro.** CoDAS 2015;27(6):565-74.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 20 de mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em mai. 2018.



_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 CEB 4/2009, de 2 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 20 mai 2018.

FERNANDES JJ, POKER RB. **O sistema educacional inclusivo e o atendimento ao aluno com dislexia: aspectos legais.** UNESP/ Marília. Disponível no link: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-sistemaeducacional-inclusivo.pdf>. Acesso em 27 de mai de 2018.

Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem. Instituto ABCD, 2018. Disponível no link: <http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Guia-para-Escolase-Universidades-2018.pdf>. Acesso em 27 de mai de 2018.

SIGNOR R. **Dislexia: uma análise histórica e social.** RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 971-999. 2015.

TABAQUIM MLM, DAURUIZ S, PRUDENCIATTI SM, NIQUERITO AV. **Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016.



A ESCUTA SOCIAL COMO ETAPA PRIMÁRIA DE ACOLHIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS FAMILIARES/RESPONSÁVEIS COM BASE EM EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Josefa da R. Costa¹, Isabel C. da R. Costa², Alessandra F. R. Moreira^{3*}

1. Estudante de Serviço Social - UNIP

2. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

3. Pós-graduada em Gestão em Políticas de Assistência Social no SUAS - UNIT

*alessflamarion@hotmail.com

Resumo:

Segundo o Censo de 2010, conferido pelo IBGE, o Brasil tem cerca de 45,6 milhões de pessoas que se denominam com algum tipo de deficiência. A partir disso há diversas medidas legislativas para assegurar o direito a política de seguridade social não contributiva como está expresso na Lei Orgânica da Assistência Social (**LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993**), bem como órgãos e instituições que se movem pela causa social para promover o acesso destes usuários a seus benefícios. Tão logo, dentro deste contexto se destaca o papel do assistente social como agente mediador, objetivando aqui explanar sobre a importância da sua atuação crucial no processo de acolhimento da pessoa com deficiência e de sua família/responsável, que é a escuta social, tendo como base a experiência de estágio curricular obrigatório na instituição não governamental APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.

Palavras-chave: Assistente social; Escuta social; Educação inclusiva.

Introdução:

No Brasil 23,9% da população apresenta algum tipo de deficiência, isso corresponde a 45,6 milhões de pessoas segundo o Censo do IBGE de 2010. Em relevância a isso, o Estado tem desenvolvido diversas medidas para atender ao maior número de pessoa com deficiência através da criação de órgãos que regulamentam e desenvolvem diferentes tipos de atendimentos. No entanto, segundo Pesquisas de Informações Básicas Municipais - Munic (2014), a maioria das prefeituras não promove políticas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%) e geração de trabalho e renda (72,6%).

Para entender e compreender a necessidade da pessoa com deficiência torna-se necessária uma equipe multidisciplinar, na qual está incluso diferentes profissionais de áreas afins, que possuindo as devidas competências possam garantir a inclusão social através da avaliação social nos diferentes níveis. Entre estes, cabe uma importante participação ao Assistente Social, profissional regulamentado pelo "Código de Ética do/a Assistente Social e da Lei 8662/93" (CFESS, 2011).

Quanto à atuação do governo para atender o déficit da inclusão da pessoa com deficiência foi implantado, através do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, no qual segundo a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência a proposta do Plano é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade, elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), que trouxe contribuições da sociedade civil, envolvendo todos os entes federados. Entre as participações está a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que desde a fundação da sua primeira sede em 1954 no Rio de Janeiro vem atuando em prol da inclusão dos direitos da pessoa com deficiência em todas as políticas públicas. A associação já atingiu a importância de seis sedes no Estado de Alagoas.

O presente artigo é resultado de aproximações realizadas no campo de estágio, e tem por objetivo uma maior compreensão acerca da atuação do assistente social no desenvolvimento das suas atribuições de trabalho inclusivo desenvolvido na APAE, em especial as etapas iniciais de acolhida/escuta qualificada, como metodologia de intervenção social no âmbito da educação.

Metodologia:

Dentro do período de estágio curricular obrigatório, que se estendeu de 11 de maio de 2018 a 05 de junho do mesmo ano, foram realizados estudos de casos por meio da observação de acompanhamentos realizados pelo grupo multidisciplinar da instituição APAE, uma associação civil beneficente sem fins lucrativos, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos. A equipe da instituição é composta por assistentes sociais, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, pedagogos, enfermeiros e nutricionistas, além da equipe médica.

Com a atribuição do estagiário do curso de serviço social durante a realização do atendimento foi realizada a observação e registrada a escuta em diário de campo, destacando as informações mais relevantes aos casos.

Seguindo o processo de integração do acompanhamento, foram promovidos momentos diários de orientação com o supervisor de campo. Após cada atividade, foram comentadas as situações vivenciadas, contextualizando-as com a literatura correlata (livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, sites de instituições públicas e privadas, entre outros).

Resultados e Discussões:

O assistente social tem por habilidade a intermediação dos casos, além de compreender o contexto familiar e social do usuário. Ele também estabelece a comunicação inicial e com o apoio do grupo multidisciplinar buscar a melhor forma de intervenção.

Dentro da experiência de estágio foi possível acompanhar a atuação do assistente social responsável na articulação entre usuários e órgãos públicos na busca por seus benefícios, bem como assistências suplementares e solicitações de equipamentos. Os procedimentos variam conforme a demanda do usuário e de seus familiares/responsáveis, os quais também são ouvidos e atendidos pela equipe multidisciplinar. Compete ao assistente social o uso da escuta social como fator primário no processo de educação inclusive demais demandas sociais.

Mostrou-se ainda um momento crucial para avaliar as dificuldades do público atendido. Os temas elencados foram apresentados em modo de palestras e conversas no intuito de obter a maior interação com todos, esclarecendo questões de vulnerabilidade, violência, preconceitos/discriminação, além de debater sobre a lei de inclusão da pessoa com deficiência ([lei nº 13.146/2015](#)), para que familiares e/ou responsáveis tenham propriedade na busca por seus direitos. Essa conversa se estende para o trabalho do profissional em realizar a inclusão desses usuários em idade escolar nos seus respectivos contextos, já que há barreiras sociais e atitudinais em incluir essas pessoas, além de seus familiares receosos diante da falta de estrutura e discriminação sofrida.

A escuta qualificada compreende uma atribuição de competência do profissional de serviço social que reflete uma visão ampla, reflexiva e crítica do contexto socioeconômico que o usuário e sua família estão inseridos, e que está imbuído de uma vasta gama de demandas sociais, o que remete a importância de uma formação ético-política e metodológica que norteia o fazer profissional do assistente social.

Conclusões:

É próprio do assistente social mediar a busca pelos direitos e inclusão da pessoa com deficiência. O mesmo tendo a escuta social como etapa primária, se destaca por estar mais próximo, e realizar o processo de acolhimento, interagindo e conhecendo a vida do usuário, respaldado sempre no caráter profissional e interpessoal.

Sendo esta uma das práticas de acolhimento mais importantes do processo, conferida as habilidades do assistente social, o qual está capacitado não apenas para ouvir, mas escutar, permitindo que o usuário exponha de forma livre e segura aquilo que precisa, para ao fim definir quais ações devem ser tomadas e dar direcionamento adequado à situação apresentada.

Por fim, o uso desta metodologia é essencial para trabalhar a educação inclusiva na realidade do usuário que na maioria das vezes é complexa e limitante em função do seu contexto familiar e social.



Referências bibliográficas

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** 9. ed. rev. e atual. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf> Acesso em: 05 mai. de 2018.

BRASIL. IBGE. Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. **Agência IBGE Notícias.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html>>. Acesso em: 01 jun. de 2018.

BRASIL. **Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 04 mai. de 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. **Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias.** Brasília, 2015. Gráfica e Editora Brasil LTDA. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-especial-para-pessoas-com-deficiencia-idosas-e-suas-familias>>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.** Brasília, 2011. Gráfica e Editora Brasil LTDA. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-deassistencia-social-snas/cadernos/orientacoes-tecnicas-centro-de-referenciaespecializado-de-assistencia-social-creas-1/04-caderno-creas-final-dez..pdf>>. Acesso em: 8 de jun. 2018.

Dos SANTOS, J. da P. **ESCUA QUALIFICADA - INSTRUMENTO FACILITADOR NO ACOLHIMENTO AO SERVIDOR READAPTADO.** Trabalho de Conclusão de Curso (MBA em Gestão de Pessoas) – Programa FGV in company, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

SILVA, N.G.; de OLIVEIRA, J. A. **ACOLHIDA INICIAL E ESCUTA QUALIFICADA: DIMENSÃO ESSENCIAL EM MEIO AO TRABALHO DO CREAS.** Seminário Integrado – Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, 2014.



A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS: AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO SUBSÍDIO

Ana Valkiria de Paula^{1*}, Allan Kelisson Verissimo da Silva²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*anavalkirias@gmail.com

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo disseminar os direitos da pessoa com deficiência a partir do Sistema Único de Saúde – SUS para propagar esses direitos a cerca das necessidades da pessoa com deficiência. Tendo como locus a ampliação da comunicação, tendo acesso às informações, bem como a compreensão e processos sociais e inclusivos para a sociedade além de reconhecer e promover os direitos humanos e entender a atenção integral em saúde para a pessoa com deficiência. Entendemos que o Sistema Único de Saúde – SUS tem usado de várias ferramentas para compartilhar e propagar os direitos e conhecimentos para a sociedade e para a pessoa com deficiência, contudo, é importante ressaltar que as tecnologias assistivas fazem parte desse processo de inclusão e das necessidades do sujeito que tem deficiência. As tecnologias assistivas são ferramentas de pequeno, médio e grande porte, onde auxilia o sujeito a não só ser inserido na sociedade, mas também se fazer independente e partir de alguns auxílios se necessário.

Palavras-chave: Inclusão; Sistema único de Saúde; Direitos Humanos.

Introdução:

Esse estudo tem como escopo a pessoa com deficiência e seus direitos, a educação inclusiva parte do pressuposto das disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia e das necessidades de esclarecer, conhecer e entender esses direitos, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, o conceito de deficiência é:

O conceito vem se modificando para acompanhar as inovações na área da saúde e a forma com que a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência. Dessa forma, a abordagem da deficiência evoluiu do modelo médico – que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade – para um sistema como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde - OMS (World Health Organization - WHO) em 2001, que entende a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010, p.71).

Para tal, é preciso entender que as nomenclaturas vêm rotulando a pessoa com deficiência, tendo em vista que alguns se dirigem a pessoa por “pessoa com necessidades especiais”, embora as terminologias sejam diversas, algumas acabam rotulando o sujeito em seus diversos níveis.

Além disso, o conceito de pessoa com deficiência também pode ser entendido por:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Artigo 1 do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

Para Brasil (2009), as tecnologias assistivas têm como conceito:

Área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 13).

Esses conceitos trazem um conhecimento aprofundado para melhor entendimento do estudo, embora alguns desses conceitos parte de um entendimento pessoal do leitor, tendo como vista as mesmas finalidades, sem rotular ou propagar qualquer tipo de exclusão.

Metodologia:

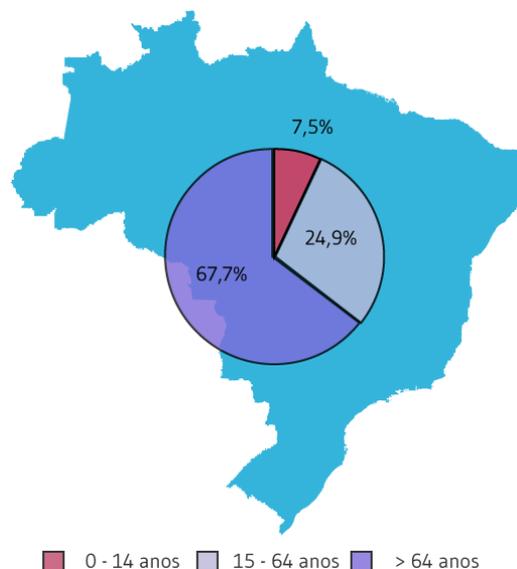
Este estudo parte da iniciativa de uma disciplina no curso de graduação, todos os dados aqui expostos são dados de uma pesquisa do IBGE e suas discussões partem das necessidades da pessoa com deficiência e sua realidade. Embora a discussão necessária seja algo ainda não discutido cotidianamente, sabemos que os direitos da pessoa com deficiência é de bem comum para a sociedade, para entender, compreender e disseminar esses direitos.

Como forma de pesquisa o presente estudo se deu a partir de uma pesquisa quantitativa, um estado da arte sobre as TICs – Tecnologias Assistivas e a pessoa com deficiência em seu âmbito educacional, revisando os dados e os estudos apresentados e de algumas reflexões teórico-metodológicas acerca da temática abordada.

Resultados e Discussões:

O Censo Demográfico apresentou em 2010 os principais dados populacionais da pessoa com deficiência no Brasil, os dados de 2010 trazem ainda um olhar curioso a cerca dos dias atuais.

Imagem 1: percentual de pessoas com deficiência por faixa etária – 2010



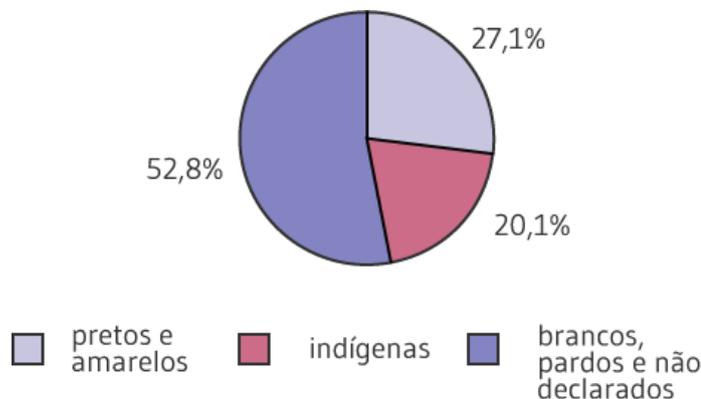
Fonte: Censo Demográfico IBGE

Como exposto à cima o gráfico apresenta três divisões de idades para o levantamento do dado, entretanto, vale ressaltar que 7,5% desses sujeitos tem de 0 a 14 anos, seguindo de 24,9% passando da adolescência a fase idosa, uma vez que entendemos que algumas deficiências tem impedimentos ao longo prazo.

Segundo o IBGE a região nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas. Apesar dessa concentração de municípios com maiores percentuais de população com deficiência na região nordeste, observou-se que em todas as Unidades da Federação havia municípios com percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima da média nacional, com destaque para o estado do Rio Grande do Norte, onde 12,0% de seus municípios apresentaram percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima de 35,0% (IBGE, 2010b).

Entretanto, quando comparado e dividido por cor ou raça, os mesmos dados demográficos apresentam as seguintes estatísticas;

Imagem 2: relação à cor ou raça da pessoa com deficiência



Fonte: Censo Demográfico IBGE

A população indígena teve a menor auto declaração no levantamento dos dados, enquanto o maior percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência se declara preta ou amarela. Ainda segundo a pesquisa, observou-se que o maior contingente de população com pelo menos uma deficiência ocorreu na população de 40 a 59 anos, correspondendo a um total de 17.435.955 pessoas, sendo 7.530.514 homens e 9.905.442 mulheres.

Para esse grupo, a deficiência visual foi o tipo mais declarado, seguido das deficiências motora e auditiva. A seguir iremos inteirar-se de 14 (quatorze) direitos da pessoa com deficiência, que segundo a ONU, é uma carta constitucional feita em julho de 2008, a saber:

11. Ao respeito pela dignidade humana;
12. Aos mesmos direitos fundamentais que os cidadãos;
13. A direitos civis e políticos iguais aos dos outros seres humanos;
14. A medidas destinadas a permitir-lhes a ser o mais autossuficientes possível;
15. A tratamento médico, psicológico e funcional;
16. A desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo;
17. A apressar o processo de sua integração ou reintegração social;
18. À segurança econômica e social e a um nível de vida decente;
19. De acordo com suas capacidades, a obter e manter o emprego ou se engajar em uma ocupação útil, produtiva e remunerada e se filiar a sindicatos;
20. A ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todas as etapas do planejamento econômico e social;
21. A viver com suas famílias ou com seus pais adotivos e a participar de todas as atividades criativas, recreativas e sócias;
22. A não serem submetidos, em relação à sua residência, a tratamento diferencial, além daquele exigido pela sua condição;
23. A serem protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e todo tratamento abusivo, degradante ou de natureza discriminatória;
24. A beneficiarem-se de assistência legal qualificada quando for indispensável para a própria proteção ou de seus bens.

É importante destacar que esses direitos que a ONU apresenta é de suma importância para a pessoa com deficiência, tendo em vista que em momento algum, esses direitos, aponta a qual deficiência esses direitos está ou não incluso, ele cobre toda e qualquer pessoa com deficiência. No dia 3 de dezembro é comemorado o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, instituído pelas Nações Unidas em 1992, com o objetivo de promover uma maior compreensão dos assuntos concernentes à deficiência e para mobilizar a defesa da dignidade, dos direitos e o bem estar destas pessoas. Procura também aumentar a consciência dos benefícios trazidos pela integração das pessoas com deficiência em cada aspecto da vida política, social, econômica e cultural (UNITED NATIONS, 1992). O Conselho Nacional dos

Direitos da Pessoa com Deficiência é um órgão superior de deliberação colegiada criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social.

Em 2006, a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência as define em seu artigo 1º como: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. E continua...

Incluir socialmente as pessoas com deficiência significa respeitar as necessidades próprias da sua condição e possibilitar acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e artísticos e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico, científico e tecnológico da sociedade contemporânea (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

É importante destacar que segundo a legislação brasileira da pessoa com deficiência, o Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Compete às equipes de Saúde da Família, ou da Atenção Básica, a atenção integral à pessoa com deficiência, em sua condição específica, como a assistência a doenças e agravos comuns. A responsabilidade do acolhimento e atendimento é de toda a equipe, prestado por médicos, enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, agentes comunitários de saúde, cirurgiões dentistas e auxiliares de saúde bucal bem como pelos profissionais do NASF, na unidade de saúde ou e nos domicílios (BRASIL, 2009a).

Cumpri destacar a importância das informações aqui apresentadas, segundo o levantamento desses dados e da continuação da pesquisa, este estudo é a primeira parte documental que está sendo atualizada e analisada até o fim do segundo semestre do ano letivo no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, a segunda parte tem por objetivo atualizar os mesmos dados aqui apresentados e a terceira, fazer um levantamento bibliográfico nos principais bancos de dados com lócus nas teses e dissertações que tem como escopo a inclusão da pessoa com deficiência em seus diversos espaços e como a conjuntura atual está vivenciando essa inclusão.

Conclusões:

Embora a educação inclusiva seja dialogada constantemente nos mais diversos espaço, a disciplina de Educação Especial, traz ao docente e discente novas perspectivas para o sujeito enquanto sociedade e dominador dessas práticas inclusivas, onde ele é o principal foco na pauta. Embora o curso de Pedagogia trate a criança com deficiência, é importante olhar para esse sujeito desde seu nascimento e o momento do diagnóstico médico até sua vida adulta, tendo em vista que a construção desse sujeito vai ganhando espaço a partir de suas vivências.

Este estudo é a primeira parte de uma coletânea de estudos, onde iremos atualizar os dados já fornecidos pelo IBGE até o fim do segundo semestre e por ultimo, elaborar um Estado da Arte nos principais bancos de dados nacionais e internacionais pertinentes a pessoa com deficiência no âmbito escolar, como ela vem sendo inserida no ensino, na sociedade, quais autores fazem base no referencial teórico das pesquisas atuais e quais as visões dos novos pesquisadores a cerca do tema aqui debatido.

Ainda temos muito que fazer junto às pessoas com deficiência, faremos.



Referências bibliográficas

BALINT, M. **O médico, seu paciente e a doença**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1988.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portal da Saúde. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/>

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portal da Saúde. Rede de Cuidados à Pessoa com deficiência. Disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_ras.php?conteudo=rede_deficiencias

http://www.cdv.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25:coordenadoria-nacional-para-integracao-dapessoa-portadora-de-deficiencia&catid=20:fotos&Itemid=2 Acesso em 08/04/2018

<https://www.ibge.gov.br/> Último acesso em 16/04/2018

Página do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>



ANSIEDADE NOS ALUNOS DE PSICOLOGIA DA UFAL: UM OLHAR DIFERENCIADO E INCLUSIVO

Jana da Silveira Santos^{1*}

1. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL

*janadasilveira@gmail.com

Resumo:

Este estudo de caso visa investigar a incidência da ansiedade em alunos do curso de psicologia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL–Campus A. C. Simões), de forma a compreendê-la em suas diversas facetas, especificando em que ponto a mesma deixa de ser considerada natural e passa a ser patológica. Pretende-se estabelecer as causas da ansiedade patológica desses estudantes e formular ideias de como minimizá-las, por meio de um olhar diferenciado e inclusivo, sugerindo como tratamento psicoterapias, terapias alternativas, como o Toque Terapêutico (TT) e, em última instância, o uso de ansiolíticos, baseados em Fadiman; Freger (1979), Pisani et al. (1987), Dominguez-Lara (2017). Ressalta-se, também, a importância do apoio familiar e dos amigos no combate a ansiedade, bem como a necessidade de informação sobre a doença através da conscientização do público em geral, a fim de possibilitar oportunidades de relaxamento no ansioso e maior compreensão sobre o que é e como essa patologia pode ser tratada.

Autorização legal: Por tratar-se de uma pesquisa em fase inicial, ela ainda será submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFAL – Universidade Federal de Alagoas, após ajustes na metodologia de pesquisa do trabalho, pela orientadora.

Palavras-chave: Ansiedade patológica; Terapias alternativas; Inclusão

Introdução:

O sentimento de ansiedade corresponde a um alerta cuja finalidade é auto preservativa, ou seja, trata-se de uma manifestação do consciente de humor negativo a um perigo iminente, diante de uma situação de estresse ou ao devir, proporcionando percepções fisiológicas. É nesse sentido que Pisani et al. (1987, p. 194) enfatizam que “a ansiedade é um estado afetivo, caracterizado por um sentimento de apreensão, inquietude e mal-estar difusos. Pode ser também sensação de impotência para fazer algo ou tudo”.

Pisani et al (1987), ressaltam também que o sentimento de ansiedade pode ser classificado como benéfico, devido a sua funcionalidade ser protetora do indivíduo, mas desde que se estabeleça num certo período de tempo definido, podendo ser caracterizado como um grau leve à medida que provoca mudanças físicas e psíquicas apenas pelo tempo de sua duração, alterando o funcionamento do organismo embora não de modo significativo, visto que esse sentimento faz parte da constituição da psique do sujeito, já que a “ansiedade não é propriamente um fenômeno patológico, mas algo inerente à condição humana” (PISANI et al., 1987, p. 194).

Desse modo, esse sentimento se caracteriza como patológico no momento em que assume um grau excessivo de ansiedade, cujos efeitos são prejudiciais ao ser humano por denotar sentimentos em parâmetros demasiadamente exagerados, deixando de servir como uma medida protetiva para incidir de modo prejudicial ao indivíduo e seu organismo. Podendo, inclusive, promover diversas manifestações anatomofisiológicas, sociais e mentais que interferem na vida do ser humano atrapalhando sua rotina do dia a dia e, possivelmente, abrindo uma porta para que o sujeito adquira outras doenças psíquicas como transtornos, fobias, paranoias, dentre outras. Afinal, de acordo com Kahn (2013, p. 123) “a ansiedade é um conjunto de sintomas fisiológicos – batimentos cardíacos e respiração acelerados, por exemplo – que pode ou não estar acompanhado de uma explicação cognitiva”.

Considera-se, portanto, no que se refere ao aluno de psicologia da UFAL, que embora a ocorrência de ansiedade enquanto sentimento seja benéfica e estimuladora, há casos de ansiedade patológica apresentados por colegas de curso e de sala. Desse modo, faz necessário um estudo que tenha por objetivo um olhar diferenciado e inclusivo ao verificar a incidência dessa ansiedade patológica nos estudantes, além de orientá-los sobre possíveis tratamentos.

Metodologia:

Partindo do princípio de que a ansiedade patológica desencadeia em qualquer ser humano – nesse estudo tem-se como sujeito de pesquisa alunos de psicologia da UFAL– Campus A. C. Simões – diversos sintomas físicos e psíquicos, como por exemplo, tensão muscular, palpitação, sudorese, angústia, fraqueza física, tontura, falta de ar, insônia, euforia, nervosismo, fobias e paranoias, além de apreensão em relação ao futuro; visa-se investigar a ansiedade patológica nos alunos de psicologia da UFAL, através de um levantamento bibliográfico, uma pesquisa de campo qualitativa e um estudo de caso que, conforme Triviños (1987, p. 111), é “um tipo de pesquisa que objetiva a análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade”. Nessa pesquisa, o objetivo é a realidade dos estudantes de psicologia frente a ansiedade, de forma a promover a sua inclusão.

Socialmente, esse estudo apresenta relevância, à medida que através dele pode-se ter uma compreensão da situação do aluno de psicologia e seu papel na sociedade frente a ansiedade, chamando a atenção dos professores/psicólogos para essa condição. Além disso, é visível que os alunos ao cursarem psicologia são cobrados pela sociedade à apresentarem determinados comportamentos sociais, ditos “normais”, pelos quais são julgados, e isso precisa ser salientado de forma a conscientizar a família e amigos dos estudantes ansiosos, de modo que não gerem desmotivação.

O aspecto científico se estabelece no fato de que embora haja pesquisas sobre a ansiedade patológica do estudante de psicologia, não há, contudo, pesquisas em torno da ansiedade patológica do estudante de psicologia da UFAL. Assim sendo, a fim de que esse estudo se realize e mantenha-se a cientificidade e objetividade da pesquisa, levanta-se o seguinte questionamento: por que dentre os alunos de psicologia alguns são mais afetados do que outros pela ansiedade? Considerando que todos passam igualmente pelas mesmas disciplinas, provas e professores no ambiente universitário, embora não desconsiderando que suas situações familiares podem ser completamente diferentes uns dos outros.

Ressalta-se, ainda, que a psicologia parece focar mais seus estudos em ansiedades nos universitários em geral, excluindo, por muitas vezes, os alunos de psicologia, como se estes fossem imunes a qualquer patologia psíquica, colocando-os, e se colocando, em uma posição mental “privilegiada”, embasados no mito de que por eles conhecerem e estudarem essas patologias e entenderem esses temas psíquicos, necessariamente, não serão afetados por eles e, caso essas patologias venham a se manifestar, espera-se do aluno/psicólogo que ele seja capaz de evitá-las se autodiagnosticando e tratando-as por si próprio, como se eles fossem superiores aos outros e não iguais a quaisquer outros seres humanos. Nesse sentido, é relevante aumentar a visibilidade ao tema para que o assunto chegue ao interesse de todos, promovendo maiores oportunidades de tratamento e inclusão dos estudantes de psicologia da UFAL.

Resultados e Discussões:

O presente estudo encontra-se ainda em andamento, por isso não temos resultados conclusivos, mas parciais, como por exemplo, de que:

a) os sintomas de ansiedade podem se intensificar quando os alunos de psicologia se deparam com a grade curricular intensa de disciplinas e estágios que abrangem temáticas de natureza diversificadas, reflexivas e questionadoras, como por exemplo, a filosófica, a social e a humanística;

b) a cobrança/exigência acadêmica pode, talvez, conduzir os alunos a conflitos pessoais causadores de ansiedade.

Portanto, considera-se que, de acordo com Fadiman; Freger (1979, p. 18), “o principal problema da psique é encontrar maneiras de enfrentar a ansiedade”, e isso fortalece ainda mais a ideia de que uma pesquisa direcionada para os alunos de psicologia da UFAL pode ser produtiva no combate dessa patologia, além de desenvolver um olhar diferenciado, inclusivo e cuidadoso para os alunos de psicologia com ansiedade.

Conclusões:

Se enquanto profissionais da psicologia é possível diagnosticar e tratar a ansiedade, então pode-se ficar mais atento ao aluno e futuro profissional da área promovendo a inclusão, a partir de certas ações:

- conscientizar a comunidade universitária sobre esta problemática;
- criar meios mais efetivos e inclusivos de acompanhamento e tratamento da ansiedade;

- sugerir melhorias e criação de espaços de relaxamento e lazer para os alunos.

Sugere-se, ainda, tratamentos alternativos, alguns já disponíveis na sala de cuidados no CESAU/UFAL: aurículo, florais, quiropraxia, yoga, biodança; e ainda, o Toque Terapêutico (TT), as artes plásticas, o artesanato, o esporte, o pilates, a psicoterapia e até o uso de ansiolíticos, se necessário.

Indica-se, também, que o sujeito escolha uma abordagem terapêutica com a qual se identifique, por exemplo, a Terapia Cognitiva, que por meio de avaliações comportamentais visa estabelecer atividades que substituam aquelas prejudiciais; a Gestalt Terapia, que no aqui e agora busca trabalhar o que está incomodando o sujeito naquele momento; a Teoria Psicanalítica, que busca as causas para compreender a origem do problema; a Teoria Bioenergética, que investe no corpo para amenizar a tensão dos problemas, etc..

Finalmente, propõe-se um olhar diferenciado, inclusivo e mais cuidadoso de nossos professores em relação ao aluno ansioso, colaborando com a estimulação de sua autoestima, de modo que eles compreendam seu papel no meio dessa situação.

Referências bibliográficas

DOMINGUEZ-LARA, Sergio Alexis et al.. **Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura**. Rev. Digit. Invest. Docencia Univ., Lima, v. 11, n. 1, p. 166-176, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 7 maio de 2018. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.492>.

FADIMAN, James; FREGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Row do Brasil, 1979.

KAHN, Michael. **Freud básico: pensamentos psicanalíticos para o século XXI**. 1. Ed. Rio de Janeiro: bestBolso, 2013.

PISANI, Elaine Maria et al. **Psicologia geral**. 6. ed. rev. e atual. Caxias do Sul: EDUCS, 1987

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



AUTISMO – UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Arthur Felipe de S. Lins^{1*}, João Paulo da S. Leite²

1. Estudante de Educação Física - UFAL

2. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL

*felipelins@gmail.com

Resumo:

Com as recentes alterações na constituição das escolas, com a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais trouxeram um novo desafio aos professores das escolas de educação básica. As metodologias de ensino deveriam ser adaptadas, as ferramentas de ensino devem agora estar voltadas para a real inclusão educacional e social destes alunos no convívio escolar, porém não estariam, os professores preparados para lidar com essas peculiaridades e necessidades especiais, que foram tratadas por escolas de educação especial por muito tempo. As metodologias precisam ser adaptadas para que este grupo de estudantes sejam sujeitos ativos no processo de desenvolvimento, tanto intelectual quanto motora, um dos objetivos centrais da disciplina de educação física na educação básica, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental 2.

Palavras-chave: Docência; TEA; Educação Inclusiva.

Introdução:

Crianças com transtornos acabam por serem consideradas inquietas e essas peculiaridades devem ser trabalhadas de forma individualizada, existem vários graus de autismo, em alguns graus mais severos a criança não consegue desenvolver nenhum tipo de interação e em outros casos o autista fala, compreende e é capaz de praticar atividades físicas de forma que ele consiga desenvolver capacidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas e os estímulos devem ser dados de acordo com a individualidade e a particularidade de cada indivíduo.

De qual forma o profissional de Educação deve se comportar perante um aluno portador do transtorno do espectro autista? Qual o tipo de prática pedagógica o professor deve utilizar para interagir com esse aluno? Dentro da cultura corporal do movimento utiliza-se de vários meios e temáticas para as aulas de educação física, a integração das crianças com autismo nas aulas deve ser feita de forma a incluí-la na prática da atividade física.

A inclusão nas aulas deve trazer uma integração com os demais alunos e práticas utilizadas pelo profissional, de forma que o aluno tenha a capacidade de interagir com os objetos de forma a conhecer tamanhos, movimentos dentre outros estímulos, estimulando o indivíduo a potencializar essas capacidades físicas, cognitivas além das sociais e afetivas. “Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança que tem autismo em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves.” (MELLO, 2007, p. 41)

Os objetivos desta experiência foram observar como a abordagem dos professores com os alunos portadores de transtornos psicológicos, em foco o transtorno do espectro autista, influencia o desenvolvimento intelectual e motor das crianças em questão.

Metodologia:

O presente trabalho foi realizado obedecendo a estrutura do relato de caso dentro das experiências da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física, com duração de três meses, entre fevereiro e maio de 2018.

A observação é ferramenta de grande valia no processo de construção científica, Freire confere ao fenômeno da observação uma atividade pedagógica, uma vez que “observar a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam a fragilidade da prática. (1992, p.14)

Resultados e Discussões:

Dentro dos planejamentos das aulas o professor deve pensar que a responsabilidade da Educação Física é de proporcionar ao indivíduo a melhoria da sua capacidade física, seja

ela na aquisição de novos movimentos aumentando seu repertório motor ou para manutenção da própria saúde, o professor tem o papel de mediador entre o conhecimento do jogo/movimento e a prática da atividade de acordo com a capacidade do aluno.

As estratégias utilizadas neste caso deverão ter objetivos definidos (situação/problema) e o aluno deverá encontrar parâmetros ou ajustes que determinem uma resposta assim apresentando uma nova práxia, a repetição da atividade permite que o aluno possa fixa lá sob forma de conduta estabilizada, por mais simples que seja essa atividade por exemplo; atividades com blocos lógicos, números, cores, formas, objetos, sinais, sons e situações básicas de rotina podem e devem ser utilizadas para estimular o cognitivo da criança autista afim de trazer maiores avanços no seu desenvolvimento.

Atividades que envolvam equilíbrio, saltos, corrida, coordenação de membros inferiores, membros superiores e coordenação binocular, devem fazer parte da rotina de atividades do aluno, proporcionando assim situações que desequilibrem o aluno e fazendo com que ele consiga se reequilibrar aumentando seu repertório. A utilização de materiais deve ser acompanhada durante todo tempo pelo profissional de Educação a fim de proteger o aluno e fazer com que ele tenha êxito durante as atividades.

A psicomotricidade deverá estar associada as atividades que serão realizadas fora da sala de aula, nas aulas de Educação Física o professor partirá do pensamento de que a criança terá que desenvolver a consciência corporal, lateralizar-se, situar-se no espaço e dominar o tempo.

Desta forma o professor poderá prevenir certas inaptações e melhorar a qualidade de vida da criança. “Os professores devem modificar a sua prática para atender as necessidades desses alunos, por que as disciplinas para os alunos com necessidades educacionais especiais são as mesmas, só que adaptadas à necessidade de cada um.” (SILVA & ARRUDA, 2014,p.22)

Conclusões:

Conhecer as potencialidades do aluno autista faz com que ele experimente e pratique diferentes atividades, saber inicialmente quais as preferências que o aluno tem, além do que “em um primeiro momento, o professor deve observar quais objetos ou atividades atraem mais, para usá-los nas tarefas. É normal a criança autista sentir-se desconfortável e intimidada em um ambiente novo, como o da escola” (SILVA, 2011, p.10).

Somado a isso deve saber quais são as experiências que o aluno já teve, quais estímulos ele já compreende e saber quais são as práticas que ele mais se identifica aumenta as possibilidades de intervenção. Após esse levantamento o profissional deverá criar atividades com progressões pedagógicas afim de formar uma rotina de exercícios e estímulos para a organização do aluno.

O feedback dado pelo professor é de essencial importância para a criança, a partir das informações dada ela terá uma melhor compreensão das estratégias para a conclusão das atividades sem falar que o feedback traz uma maior segurança na execução dos movimentos. Um trabalho relacionado a psicopedagogia deverá ser feito de modo que a autonomia do aluno seja o principal foco do trabalho.

As barreiras a serem encontradas dentro do âmbito escolar estão ligadas as atitudes tomadas dentro da sala de aula, conhecimento e afetividade do profissional e essas já são bagagens que são trazidas das experiências que o profissional teve durante toda sua construção social e acadêmica.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Observação, registro, reflexão: instrumento metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo – Guia prático**. 5ª ed. São Paulo: AMA – Associação de Amigos do Autista. 2007. 104 p. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>. Acesso em 10/06/2018.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Levizotto Medina Martins. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação - Vol. 5, nº 1. 2014. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwjo_fbB9dvhAhVMGJAKHQyRCpsQFghWMAU&url=http%3A%2F%2Fdocs.uninove.br%2Farte%2Ffac%2Fpublicacoes_pdf%2Feducacao%2Fv5_n1_2014%2FAna_Paula.pdf&usq=AOvVaw11a7akRrDilsw5iTclA2q>. Acesso em: 10/06/2018.



SILVA, Evaldo Alves da. **Os desafios do autista no cotidiano escolar**. 2011. UnB. Trabalho de especialização. 41 p. Disponível em: <bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf>. Acesso em 15/06/2018.



AValiação NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Gláucia Guilherme A. de Lima^{1*}, Kerolayne Macário dos Santos², Mirian Patrícia de A. Ferreira³

1. Estudante da Universidade Federal de Alagoas

2. Estudante da Universidade Federal de Alagoas

3. Estudante da Universidade Federal de Alagoas

*almeidaglaucia6@gmail.com

Resumo:

O texto irá abordar a forma que a Educação Especial vem sendo implantada nas escolas de ensino regular e como esses alunos são avaliados, levando em consideração as diferenças que possuem, já que a lei lhes garante atendimento especializado, além da sua inclusão na sociedade. Dedicar-se também a fazer um apanhado das leis específicas direcionadas a esta modalidade. O texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, realizada através de uma leitura aprofundada de produções acadêmicas, de relatos de vivências e de personagens que compõem a Educação Especial, e tem como objetivo buscar perceber como as instituições devem avaliar esses alunos, trazendo ao leitor uma visão geral da avaliação da aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão; Professor.

Introdução:

É imprescindível notarmos que a educação especial em sua totalidade vem sendo tratada como modalidade do ensino regular há pouco tempo, mais precisamente desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, anterior a essa lei não podíamos falar em inclusão, mas o que havia eram escolas ou salas especiais que cada vez mais segregavam esses alunos do convívio com os demais.

Com a inclusão da educação especial como modalidade de ensino os profissionais da educação precisaram se adaptar a essa nova realidade, surge então a figura dos professores especialistas nas escolas regulares, que vem para ajudar na integração desses alunos, e assim dá o suporte necessário para que possam vencer as dificuldades que encontrarão a partir de agora. A forma de avaliar também precisa ser revista, pois essa nova demanda precisa ser atendida levando em conta as diferenças.

No art. 205 da nossa Constituição Federal/88 discorre que todas as crianças têm o direito a educação, não importando se possuem ou não alguma necessidade especial, devendo ser garantido a elas o pleno desenvolvimento.

A LDB de 1996 em seu artigo 58 contempla essa modalidade de ensino, apesar de haver um avanço ao ser criado um dispositivo legal que o regulariza. Ao lermos, vemos que o Estado não seria obrigado a prover a educação dessas crianças, mas o artigo fala que essa educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o que deixa brecha para que esse direito não seja efetivado. Com isso, houve a necessidade de outras legislações que regulassem esse direito para que a Educação Especial se tornasse inclusiva. Hoje o Estado precisa prover as escolas dando-lhes condições de atender essas crianças para que elas frequentemente e tenham supridas as suas necessidades educacionais.

A inclusão nas escolas de ensino regular traz benefícios para toda a comunidade escolar, pois as diferenças podem ser tratadas e com isso modificar atitudes preconceituosas que podem vir a existir, fornecendo um ambiente acolhedor e propício a novas descobertas. No entanto, a inclusão tem sido uma tarefa difícil e as escolas têm encontrado dificuldades para realizá-la.

Se incluir já tem sido difícil, a avaliação, então, tem se mostrado um processo complexo devido às especificidades das necessidades, que muitas vezes são bastante variadas. O habitual processo de avaliação diagnóstica não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender esses educandos e como avaliar o seu potencial de aprendizagem.

Os autores nos quais nos baseamos para a construção do nosso trabalho foram, entre outros: Luckesi (1990); Sobrinho (2003); LDB (1996) e Constituição Federal (1988).

Metodologia:

Sobrinho (2003) diz que não há nenhuma transformação educacional que não implique

simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Por muito tempo, achou-se que avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Hoje se percebe que avaliar é um processo pedagógico contínuo, que deve ocorrer dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos.

As mudanças sociais têm ligação direta com o campo da educação, avaliar não é algo novo, com as mudanças que ocorrem na sociedade e no campo educacional, a forma de avaliar também passa por transformações, precisando se adequar a época em que vivemos. Na modernidade, outras instituições vieram a fazer uso da avaliação para apreciar os resultados e usá-los para classificação e seleção. No entanto, é na Educação que a avaliação encontra um lugar de destaque.

Fala-se em uma avaliação necessária, que seria aquela que leva em conta o campo em que o aluno se movimenta, trazendo a possibilidade de crescimento no processo de aprendizagem, identificando desta forma, suas fraquezas e dando-lhe oportunidade de desenvolvimento. Não há espaço para, simplesmente, quantificar a aprendizagem do educando e, com isso, moldá-lo segundo o padrão social já existente, mas sim para, através de uma interação entre o avaliador e avaliando, repensar a situação e, em uma avaliação participativa, despertar a consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética de um projeto de transformação.

Avaliar exige que o contexto social em que o educando está inserido seja levado em consideração e os espaços educativos precisam ser recriados e transformados para atender as necessidades tanto do aluno como do professor. Não podemos levar em conta apenas a cultura dominante, mas as diferenças encontradas em sala de aula também devem ser usadas para proporcionar um aprendizado condizente com a realidade, fazendo com que esses alunos se desenvolvam e transforme-se em cidadãos aptos a enfrentarem as dificuldades que surgirão.

Resultados e Discussões:

A avaliação dos alunos com necessidades especiais tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades, que muitas vezes são bastante variados. O habitual processo de avaliação diagnóstica não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender esses educandos e como avaliar o seu potencial de aprendizagem.

A avaliação só passa a ter sentido quando está envolvida em um projeto pedagógico, sendo assim, requer decisões sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. O que ocorre, no entanto, na maioria dos espaços educacionais, segundo Luckesi (1990), é apenas uma verificação dos resultados, quanto à retenção do conteúdo assimilado pelo educando.

Podemos falar então em avaliação formativa, que é aquela que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, o professor no decorrer do ano letivo avalia o aluno e faz as modificações necessárias para que o mesmo consiga avançar e obter os resultados esperados. Essa avaliação pretende melhorar o processo de ensino-aprendizagem, semelhante à avaliação diagnóstica busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem para que possam ser corrigidas o mais rápido possível. De forma geral, nenhum aluno deve ser avaliado sendo comparado com os demais, mas essa avaliação deve ser feita individualmente, levando em conta as suas diferenças e os avanços que o indivíduo tem alcançado. Referente aos instrumentos de avaliação a observação e registro, o portfólio, o diário do professor e a auto avaliação como subsídios, poderão contribuir para uma avaliação formativa não só para os estudantes com deficiência, como também para todos os outros que estão em processo de aprendizagem.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9393 de 24 de dezembro de 1996)

Além de o aluno com necessidades especiais ter direito a educação regular, terá o direito também ao atendimento do professor especializado no contraturno para buscar complementar ou suplementar o processo de aprendizado, o professor especialista deverá estar também na sala de aula, entendemos dessa forma que esse profissional é o intermediador da política de inclusão nas escolas, sem ele fica inviável a efetivação de uma escola inclusiva. Muitas vezes encontramos escolas com alunos com necessidades especiais matriculados, no entanto, não temos os especialistas para acompanhamento dos mesmos, o que por vezes acarreta no fracasso escolar, através da desistência desses educandos ou até mesmo no fato de não avançarem na aprendizagem e a escola passa a não ter nenhum significado em suas vidas, tornando-se apenas mais um espaço que apesar de frequentado por eles, não os incluem.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. **(Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011)**

A prática avaliativa deve ser transformada em prática de aprendizagem na Educação Especial. As adequações consideram as especificidades apresentadas pelo aluno, no contexto da escola e da comunidade. Os recursos didáticos e pedagógicos devem ser incorporados ao dia a dia da escola, as atividades a serem desenvolvidas devem ser adaptadas para que todos tenham condições de alcançar a aprendizagem pretendida.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos 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; (Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9393 de 24 de dezembro de 1996)

O aluno da educação especial será avaliado individualmente, de acordo com os próprios avanços, pois cada um apresenta um diagnóstico que deverá ser levado em consideração. A escola precisará adaptar-se às necessidades desses indivíduos, dando o suporte necessário para o seu desenvolvimento.

O gestor escolar deve buscar informações na Secretaria de Educação Especial do MEC, na Secretaria de Educação local e em organizações não governamentais, associações e universidades para entender melhor como funciona essa modalidade da Educação. Como podemos observar, é dever constitucional do Estado a oferta dessa modalidade de ensino, ou seja, o Estado deve ser o provedor dos recursos para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, dando o suporte necessário.

Conclusões:

Diante do exposto, vemos que o tema Educação Especial tem sido destaque nas diversas esferas da nossa sociedade, principalmente agora que estamos vivenciando mudanças na configuração desta, pois a mesma passou a ser modalidade do ensino regular. Entretanto, pouco tem sido dito sobre a avaliação escolar para os estudantes que se configuram público alvo da educação especial. Podemos ver que a avaliação formativa seria uma possibilidade de obtermos melhores resultados com esse público, por não ser de natureza



classificatória e nem pontual como a avaliação somatória, seria uma forma de encarar a avaliação como um processo de reflexão, que pode mostrar aonde esse aluno já chegou, e também quais as trajetórias a percorrer na busca pela aprendizagem.

Cabe ainda lembrar que as práticas escolares inclusivas não significam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas sim um ensino diferente para todos, em que os envolvidos no processo tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades. Levando em conta o que a nossa Constituição diz, que todos são iguais perante a lei, todos devem ser tratados de forma que tenham supridas as suas necessidades e possam assim alcançar o conhecimento necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 jun.2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 11 jun.2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 jun.2018.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** A Construção do professor de ensino e a avaliação. Ideias, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

SOBRINHO, José Dias. **O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições**. In: Sobrinho, José Dias. Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.



COMITÊ DE COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, O RACISMO E A LGBTFOBIA: OUTRA UFAL É POSSÍVEL NO DEBATE ACERCA DA DIVERSIDADE

Gildete Ferreira da Silva^{1*}, Andréa Pacheco de Mesquita²

1. Assistente Social e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - UFAL
 2. Professora da Faculdade de Serviço Social - UFAL e líder do Grupo de Pesquisa Frida Kahlo
- *gildetef77@gmail.com

Resumo:

O Comitê de combate a violência contra a mulher, o racismo e a lgbtFobia tem como objetivo romper a “cultura patriarcal, racista e LgbtFóbica” presente em nossa sociedade o qual a universidade reflete e também é reflexo. A proposta é acompanhar os processos judiciais e criminais dos agressores, trabalhar a prevenção e apoio às vítimas. A nossa proposta é pesquisar e denunciar os casos de violência envolvendo alunas/os, professoras/es e técnicas/os administrativos criando um observatório de violência para sistematizar e organizar um banco de dados acerca da violência no estado. Bem como desenvolver ações pedagógicas através de programas, projetos, oficinas e palestras que visem discutir acerca dos direitos das mulheres. O Comitê trabalha como articulador e parceiro a partir dos grupos de pesquisa, ensino e extensão na área da diversidade dos cursos da universidade. Também desenvolve um trabalho de extensão junto a PROGEP na prevenção do assédio moral e sexual de servidores/as da UFAL.

Palavras-chave: Patriarcado; Relações de gênero; Educação superior.

Introdução:

O Comitê de combate a violência contra a mulher, o racismo e a lgbtFobia tem como função romper a “cultura patriarcal, racista e LgbtFóbica” e objetiva: acompanhar os processos Judiciais e criminais dos agressores; prevenção e apoio às vítimas; pesquisar e denunciar os casos de violência envolvendo alunas/os, professoras/es e técnicas/os administrativos; realizar projetos, oficinas, palestras que visem à emancipação feminina, a igualdade de gênero. O que só é possível com a suspensão do cotidiano, ou seja, ir além do que parece ser e entender que o senso comum, [...] nada mais é do que reflexo das construções históricas das desigualdades de gênero, que tende a desqualificar as lutas dos movimentos de mulheres e feministas com o argumento de que o machismo e o racismo são coisas ultrapassadas, e que vivemos um tempo em que homens e mulheres estão no mesmo patamar de direitos e de efetivação destes (MESQUITA, 2015).

Neste sentido, o comitê visa suspender o cotidiano da nossa sociedade patriarcal trazendo para a universidade, bem como levando para a comunidade, as questões relacionadas às desigualdades de gênero, a violência e os preconceitos ainda presentes em nosso dia-a-dia. Para combater estas práticas patriarcais, racistas e LgbtFóbicas, a UFAL como as demais universidade do país, precisa assumir uma política clara de combate à violência com programas, projetos que visem erradicar este tipo de abuso e desrespeito contra as mulheres, bem como criar um órgão que acolham e recebam estas vítimas encaminhando-as para os serviços necessários (assistencial e jurídico). Sendo assim, o comitê, pioneiro no país, fará este trabalho tanto nas ações preventivas com trabalhos pedagógicos para construir uma cultura de igualdade, diversidade e respeito entre homens e mulheres, quanto nas ações assistenciais e judiciais de acolhimento e encaminhamento aos órgãos responsáveis. Neste sentido, o comitê realiza pesquisas e projetos de extensão, pesquisa e ensino visando discutir as relações de gênero, a violência contra a mulher, a lgbtFobia e o racismo; realiza apoio que possa receber (prestar assistência / acolhimento) e encaminhar as denúncias (juridicamente) dos diversos tipos de violência (patriarcal, machista, racista e lgbtFóbica); também assegurar assistência médica e psicológica (em parcerias com as redes de atendimento) com acompanhamento especializado, junto aos órgãos competentes.

Metodologia:

A estrutura do Comitê é formado por uma coordenação de 1 professora e 2 técnicas (ambas servidoras públicas). A proposta inicial foi idealizada e inicialmente materializada pelo Grupo de Pesquisa Frida Kahlo – estudos de gênero, feminismo e serviço social. Foi lançado em 2017 pela gestão da atual reitoria (Outra UFAL é possível). E foi oficializado através de

portaria enquanto um espaço da universidade no ano de 2018. Participam ainda estudantes dos projetos de extensão e pesquisa das áreas que estudam ou pesquisam acerca da diversidade. O Comitê está aberto a receber diferentes projetos que envolvam ações voltadas para o combate ao patriarcado, machismo, racismo e lgbtfobia. O comitê não é um órgão administrativo da universidade, mas sim um órgão político que atua acompanhando e pesquisando sobre as diversas violências existentes na UFAL que nada mais são do que o reflexo da cultura patriarcal disseminadas em nossa sociedade de forma camuflada, como também de forma escancarada. As denúncias de assédio, violência moral, violência psicológica, violência sexual, abuso são relatadas cotidianamente nos corredores da UFAL, seja por alunas/os, técnicas/os e professoras/es contudo não é dado a devida importância no tratamento destas denúncias, como se este fosse um problema de foro privado e não uma questão política que necessita de ações institucionais para o seu enfrentamento. As poucas denúncias formais chegam via PROEX e PROGEP. Mas agora são monitoradas e acompanhadas para que possa dá respostas imediatas e concretas.

Hoje contamos com um projeto de pesquisa e um projeto de extensão que integram o comitê, além do grupo de alunos/as do estágio em serviço social que desenvolvem ações junto ao comitê, além de organizarem o material político e pedagógico como regimento interno, levantamento de dados e bibliográficos, propostas metodológicas de trabalho.

O trabalho pedagógico é nossa maior arma de enfrentamento a estas violências, uma vez que, no debates, oficinas, palestras, rodas de conversas são ao mesmo tempo espaço de esclarecimento acerca dos direitos e também espaços de denúncias trazendo para o espaço público as demandas institucionais que antes eram tratadas como problemas privados. Nosso maior desafio é a desnaturalização da violência, rompendo a máxima de que “sempre aconteceu isso” e é cultural. Entender que as construções históricas da violência contra a mulher, o racismo e a lgbtfobia tem uma base material concreta que é a sociedade capitalista, patriarcal, racista e heteronormativa nos possibilita compreender que ela é uma construção histórica e como tal passiva de ser transformada. Assegurar a diversidade é colocar em prática a materialização de uma educação em direitos humanos e pensar uma universidade socialmente referenciada, pautada na igualdade, democracia e justiça social.

Resultados e Discussões:

Pensar o patriarcado, o racismo e lgbtfobia como “Essa máquina bem azeitada, que opera sem cessar” (Saffioti, 2009), que atinge todas as dimensões da nossa vida e que começa seu funcionamento a todo vapor, antes mesmo do nascimento, ainda quando estamos na barriga por meio dos projetos e sonhos que são definidos no momento da descoberta do sexo do feto (ao realizar a ultrassonografia). A família, por meio das cores, define formas comportamentais para meninas e meninos. Para as meninas, a cor rosa, como símbolo da delicadeza, pureza e emoção. Para os meninos, a azul, que representa a força, a racionalidade e a virilidade. Os brinquedos também seguem a mesma lógica em que os brinquedos estão relacionados aos papéis e funções que cada um desempenhará na sociedade. Os “brinquedos femininos” são miniaturas do universo que elas devem se familiarizar: bonecas, eletrodomésticos – todos ligados à casa e à família. Os “brinquedos masculinos” são miniaturas do mundo público, do trabalho que cabe a eles dominar e se habituarem desde cedo.

Atualmente, quase todas as pessoas acreditam que cor tem gênero e que rosa é uma cor feminina, mas nem sempre foi assim! Apesar da flor rosa ser associada desde os gregos à deusa do amor Afrodite, a cor rosa era na Idade Média, associada aos cavaleiros e à nobreza masculina e, portanto ser considerada uma cor de homem! Foi somente no século XVIII, com a inovação de uma nova tinta rosa para porcelana que a história mudou. Na época, o rosa da porcelana era tão raro que Madame Pampadou, uma grande intelectual da época e também favorita de Louis XV, resolveu passar a usar tudo nesta cor, inclusive seus vestidos, quarto e utensílios em geral. Usada pela nobreza feminina para imitar Pampadou, a cor rosa se torna uma febre e as meninas nobres passam a ser associadas a esta cor. É neste momento, então, que a cor rosa torna-se definitivamente feminina no ocidente (VICTORINO, 2014).

Assim como as cores reproduzem e são reproduzidas dentro de uma norma de classe/gênero, as histórias infantis também estão na esteira da dominação/exploração masculina, reforçando o arquétipo viril, ao apresentar uma história linear em que a “mocinha” sempre é salva pelo “príncipe”, com quem se casa e vai ser feliz para sempre. Seja a Branca de Neve, a Rapunzel ou a Cinderela, todas têm em comum um modelo de beleza dominante (branca, cabelos lisos, rica – um modelo europeu que não representa a maioria das crianças a qual se conta estas histórias) e um modelo de felicidade (encontrar um príncipe para casar e

ter filhos/as). Assim, ensinam-se as meninas a serem estas eternas “princesas”, como único projeto pessoal, político e profissional. De acordo com Tabet (2005), é necessário pôr em discussão este caráter natural do papel da mulher na sociedade, uma vez que “[...] la división del trabajo no es neutra, sino que orientada y asimétrica” (p.63, grifo da autora). A questão central é realizar um movimento contrário às justificativas de que essas são questões culturais, de tradição da sociedade. É fundamental compreender que homens e mulheres não se constituem a partir de grupos biológicos, mas sim de relações sociais, materiais, concretas e históricas.

Ao pensar os super-heróis, esse modelo de realidade não se altera, uma vez que o número de super-heróis masculinos é absolutamente maior que o número de femininos. E ao analisar o perfil destes, percebe-se que a reprodução dos papéis de gênero é passada de forma sutil em algumas situações e, em outras, de forma escancarada. Um exemplo clássico é o He-Man, um príncipe que se transforma em herói com as seguintes palavras: “Pelos poderes de Grayskull!!!! Eu tenho a força!”. A versão feminina é a She-Ra que se transforma em heroína dizendo: “Pela honra de Grayskull! Eu sou She-Ra!”. Para o homem, é a força e o poder que asseguram a sua condição de super-herói; para a mulher, é a honra que a transforma em super-heroína.

Assim caminha a humanidade com o funcionamento a todo vapor da máquina do patriarcado. Ao pensar as religiões, elas também referendam essas reproduções desiguais de gênero: o homem feito à imagem e semelhança de Deus e a mulher criada da costela do Adão para ser a adjutora. Ou seja, a mulher esposa e mãe será sua companhia para continuar a espécie.

A educação, as leis, as propagandas, as novelas, os filmes, os partidos políticos, enfim, tudo isso forma o conjunto de artefatos sociais que reproduz esses papéis de gênero, reforçando as hierarquias de classe, gênero/sexo e raça/etnia. A ideologia é a forma mental que dá materialidade ao discurso da natureza como justificativa da inferioridade das mulheres.

El efecto ideológico no es de ninguna manera una categoría empírica autónoma, sino la forma mental que toman determinadas relaciones sociales; el hecho y el efecto ideológico son las dos caras de un mismo fenómeno (GUILLAUMIM, 2005, p.23).

Desta forma, segundo a mesma autora acima citada, o patriarcado se expressa através da apropriação da mulher pelo homem: pela apropriação do seu tempo (as obrigações do trabalho doméstico - não remunerado), da apropriação do seu corpo (a criminalização do aborto) e/ou da obrigação sexual (o adultério só é considerado para mulheres), da obrigação social de cuidar das crianças, idosos, enfermos, deficientes e esposos.

Vale ressaltar que estas estruturas analíticas não acontecem de forma separada; elas se relacionam entre si, bem como se entrecruzam com as questões de classe, raça/etnia, geração, uma vez que a compreensão de patriarcado que ora trabalho nesta tese é pautada no conceito de simbiose capitalismo-patriarcado-racismo e heteronormatividade elaborado por Saffioti. A ordem patriarcal de gênero que tenho como referência teórica e metodológica não se pauta apenas nas hierarquias de sexo. Desta forma,

O patriarcado, em presença de – na verdade, enovelado com – classes sociais e racismo (SAFFIOTI, 1996), apresenta não apenas uma hierarquia entre as categorias de sexo, mas traz também, em seu bojo, uma contradição de interesses (SAFFIOTI, 2004, p.106-107). Ou seja, a contradição e o conflito de interesses não partem apenas das oposições entre os sexos e os gêneros, mas no interior de cada sexo também se expressam as oposições de classe e/ou as oposições de raça/etnia. Assim, não só o sexo separa a humanidade, mas também a classe e a raça/etnia. Não é só a constituição de um arquétipo viril que molda a sociedade, mas também a constituição de um arquétipo capitalista e racista que constitui e é constituída pela nossa sociedade.

O desafio é desvendar como a realidade se mostra de forma desigual para homens e mulheres. Só assim é possível ultrapassar a aparência de que vivemos uma sociedade moderna e que todos são iguais perante a lei (isto é uma ilusão que se fantasia de “modernidade”, mas que é carregado de traços extremamente conservadores) e chegar à essência que possibilitará desnudar um patriarcado que devora as mulheres e homens de carne e osso em nome de um projeto de dominação masculina e capitalista.

Assim, Mészáros (2002) é fulcral para que percebamos os limites da sociedade capitalista, que se alimenta e retroalimenta das desigualdades sociais, sexuais e raciais. A



simbiose capitalismo-patriarcado-racismo e heteronormatividade é incompatível com qualquer modelo de democracia, de igualdade, de justiça. Neste sentido, a derrocada do patriarcado só se efetiva com a alteração radical no metabolismo social em sua totalidade. Neste sentido, o horizonte das nossas discussões e lutas no interior e fora da universidade deve ser a emancipação humana em que inclua as mulheres de forma igualitária neste novo modelo societário.

Conclusões:

A universidade é espaço privilegiado para a criticidade, a racionalidade, a intelectualidade, mas também é uma caixa de ressonância da sociedade e não está imune a reprodução de um censo comum acerca dos valores e concepções de mundo. Ou seja, a universidade não é uma casta pura e inviolável que está acima da sociedade. Ao adentrar na universidade não entramos numa porta mágica que nos leva a um patamar de conhecimento e criticidade rompendo com as concepções que construímos ao longo de nossa vida. Pelo contrário, levamos conosco toda uma carga de valores, ideias e (pre)conceitos que nos construiu e nos constrói enquanto sujeitos social e historicamente situados.

Romper a cultura da violência contra mulher, o racismo e a lgbtfobia só será possível com a suspensão do cotidiano, ou seja, ir além do que parece ser e para isso é necessário entender que o senso comum, [...] nada mais é do que reflexo das construções históricas das desigualdades de gênero, tende a desqualificar as lutas dos movimentos de mulheres e feministas com o argumento de que o machismo e o racismo são coisas ultrapassadas, e que vivemos um tempo em que homens e mulheres estão no mesmo patamar de direitos e de efetivação destes (MESQUITA, 2015).

Assim, precisamos urgentemente compreender que as mulheres, os/as negros e a população LGBT não podem ser punidos ou responsabilizados pelos diversos casos de violência. E devem ter espaços que possam recorrer no momento de violação dos seus direitos. E o comitê se coloca como este espaço de defesa dos direitos humanos na Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Referências bibliográficas

GERHARD, Ute. Sobre a liberdade, igualdade e dignidade das mulheres: o direito “diferente” de Olympe de Gouges. In: BONACCHI, Gabriela; GROPPi, Angela (org.). **O Dilema da Cidadania**: direitos e deveres das mulheres; tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. MÉSZÁROS, Istvan. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MESQUITA, Andréa Pacheco de. **A política tem sexo? relações patriarcais de gênero na atuação das vereadoras do estado de alagoas eleitas no ano de 2008**. Tese de Doutorado. UFBA, 2015.

SAFFIOTI, Helieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente)

_____. **Ontogênese e filogênese do gênero**: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos e Ensaio – Ciências Sociais/ FLACSO Brasil. Junho 2009. Disponível em: <http://flacso.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&dir=DESC&order=date&Itemid=137&limit=5&limitstart=5>. Acesso em: 12 de março de 2011.

SARDA, Amparo Moreno. **El Arquetipo Viril protagonista de la historia**. Barcelona Edicions de les Dones., 1986. Disponível em <<http://www.amparomorenosarda.es/es/print/book/export/html/47>>. Acesso em: 17 de agosto de 2010.

TABET, Paola. Los Manos, los instrumentos, las armas. In: FALQUET, Jules; CURIEL, Ochy (compiladoras). **El Patriarcado al Desnudo**. Três feministas materialistas: Colette Guillaumin – Paola Tabet – Nicole Claude Mathieu. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005.



COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Igor Daniel da Silva Lima^{1*}, Marcikele da Silva Nascimento², José Luís Costa³

1. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL
 2. Estudante do Instituto de Psicologia - UFAL
 3. Professor da Universidade Federal de Alagoas
- *igor.daniel.lima@gmail.com

Resumo:

A educação inclusiva é o meio mais eficaz para a promoção de acesso e solidariedade entre as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e seus colegas. Desta forma, o estudo objetivou compreender quais são os fatores que influenciam no processo de implementação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. Realizou-se uma revisão bibliográfica integrativa de 4 artigos sobre o tema, na medida em que essa abordagem metodológica possibilita compreender o mesmo fenômeno a partir de diversas metodologias de produção de conhecimento científico. A partir da revisão realizada, verificou-se que ainda existe uma resistência quanto à necessidade de reformular o sistema educacional brasileiro. Os fatores que funcionam como impedimento para a sua implementação, demonstram que a escola precisa considerar a idiosincrasia dos alunos e, dessa forma, utilizar metodologias de ensino e aprendizagem mais de acordo com as suas necessidades, assim como considerar a família como elemento fundamental para a inserção dos sujeitos no sistema educacional.

Palavras-chave: Perspectiva política inclusiva; Sistema educacional brasileiro; Dificuldades de aprendizagem.

Introdução:

A educação inclusiva fundamenta-se nos preceitos de igualdade e diferença como valores indissociáveis e, busca, a partir de mobilizações políticas pedagógicas e sociais, suscitar a confrontação a práticas discriminatórias. Objetivando assim contestar as circunstâncias sócio-históricas de produção e reprodução de exclusão de indivíduos dentro e fora do âmbito escolar (BRASIL, 2011). De acordo com o Ministério da Educação (2010), os dados apresentados pelo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) em 2010, no Brasil a participação das redes municipais de educação correspondem a 54% das matrículas referentes ao ensino fundamental. O estudo também revelou que houve um aumento de 10% no número de matrículas na educação inclusiva, alcançando 75% das escolas públicas e 24% das escolas privadas. Tais dados demonstram a existência de um empenho crescente do Ministério da Educação nacional em promover uma educação inclusiva.

No entanto, a construção de sistemas educacionais inclusivos implica em uma complexa modificação cultural e estrutural da escola, visto que ela precisa ser considerada como o principal instrumento de contestação e desestruturação da lógica de exclusão, que foi historicamente instituída e é socialmente sustentada. A educação inclusiva é o meio mais eficaz para a promoção de acesso e solidariedade entre as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e seus colegas, portanto, as escolas que possuem uma orientação inclusiva "constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos" (UNESCO, 2011, p.1).

Desta forma, analisar estudos que investigam a educação inclusiva torna-se imprescindível para compreender as mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos no sistema educacional brasileiro, na medida em que a realização dessa compreensão possibilita repensar um modelo educacional tradicional que é vigente, o qual responsável por perpetuar práticas discriminatórias, que impossibilita que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Diante desse contexto, levantou-se a seguinte questão: quais são os fatores que influenciam no processo de implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras? Assim, o objetivo desta investigação foi realizar uma revisão integrativa no período entre 2008 e 2018, identificando na literatura trabalhos que pudessem sintetizar resultados que refletissem

a existência de fatores que influenciam no processo de implementação da educação inclusiva nacional.

Metodologia:

O presente trabalho apresenta um caráter de revisão bibliográfica integrativa, a qual de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), é uma abordagem metodológica, na qual é possível haver a implementação de estudos, sejam eles de caráter experimental ou não, e que visem unicamente realizar a compreensão do objeto pesquisado. Desta forma, poderá assim, nesse processo metodológico haver a incorporação de estudos presente em um campo teórico e empírico, envolvendo trabalhos de origens conceituais, definições e revisões de teorias e evidências. Sendo ainda que, "esse método tem a finalidade de reunir e sistematizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado" (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; p. 759).

Sendo assim, trata-se de um trabalho que tem o processo de coleta de dados, baseados em fontes secundárias, por meio da revisão bibliográfica. A mesma foi realizada no banco de dados SciELO, no mês de Maio, do ano de 2018. Foi estabelecido como critério de exclusão, selecionar estudos que abarcassem o tema pesquisado e que obedecessem aos seguintes critérios: a) publicação dos últimos dez anos; b) ser escrito em português; c) ser publicado no Brasil; d) ser publicado em revistas de psicologia e/ou educação; e) discutir a implementação da educação inclusiva no Brasil; f) ser sobre educação inclusiva no ensino fundamental; g) ser pesquisas realizadas em escolas públicas; h) não serem relatos de caso e/ou pesquisa.

Após o estabelecimento dos critérios de exclusão, a análise dos estudos selecionados para uma análise mais minuciosa *a posteriori* pautou-se em Michels e Garcia (2014), Dias, Rosa e Andrade (2015), Nunes, Saia e Tavares (2015), Bretenbach, Honnef e Costas (2016), sendo que destes foram analisados e sintetizados os seus dados e transmitidos de forma descritiva, a fim de observar e reunir o conhecimento produzido sobre o tema.

Resultados e Discussões:

Foram encontrados 220 estudos que abordavam o tema, e, *a priori* foi realizada a análise e leitura dos títulos e resumos, tendo-se selecionado 40 artigos. Após a leitura na íntegra de cada um destes, elegeram-se 4 artigos que atenderam ao objetivo proposto, dentro dos critérios estabelecidos. A amostra composta por 4 artigos apresentou uma irregularidade no tocante ao período de publicação, a maioria dos estudos foi publicada em 2015 (50%, n=2), e os demais foram publicados nos anos de 2014 (25%, n=1) e 2016 (25%, n=1). Todos os estudos foram conduzidos em diferentes regiões do Brasil.

Detectou-se que os estudos incluídos propuseram objetivos que procuraram investigar a educação inclusiva a partir de variadas perspectivas: através da compreensão da política educacional brasileira, dos elementos necessários para a sua implementação e a compreensão das relações existentes entre a escola e a família. Desta forma, a revisão integrativa foi realizada a partir do estabelecimento de quatro categorias: 1) compreensão da educação inclusiva a partir da perspectiva política; 2) diferenciação entre educação especial e inclusiva; 3) elementos necessários para a implementação da educação inclusiva (escola e família); 4) dificuldades e preconceitos enfrentados pelos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Compreensão da educação inclusiva a partir da perspectiva política

Os estudos analisados demonstram que as políticas educacionais inclusivas são um marco importante na mudança de significação do ambiente escolar, visto que elas buscam a modificação de questões sócio-históricas que perpassam o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca objetivando o reconhecimento das diferenças, a promoção de aprendizagem, a formação de professores, o atendimento as necessidades individuais e subjetivas e o reconhecimento da importância da constituição de uma escola para todos, ofereceu um novo panorama de ações que ressaltam a urgência da reforma educacional em consonância à importância da implementação de um sistema educacional inclusivo (MICHELS; GARCIA, 2014; BREITENHACH; HONNEF; COSTAS, 2015; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Educação especial e inclusiva

É importante salientar que o conceito de Educação Inclusiva (EI) não pode ser utilizado como sinônimo da Educação Especial (EE), apesar da EI partir das lutas e questionamentos levantados pela EE, ela busca instituir uma nova concepção de educação, visto que busca não apenas incluir "os especiais" (deficientes físicos), mas todos os alunos que tem sofrido com as dificuldades de inserção nos contextos escolares (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Nessa perspectiva a EE não consegue contemplar todas as dificuldades de aprendizagem apresentadas nos contextos escolares, uma vez que, acaba instituindo dois sistemas de ensino: uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de EE. Porém, com a instauração da EI pressupõe a promoção de uma equidade educacional através da garantia de educação e acesso a todas as pessoas que historicamente foram excluídas do ambiente escolar ou que a partir da apresentação de dificuldades de aprendizagem mesmo inseridas na escola não conseguiram aprender (BREITENHACH; HONNEF; COSTAS, 2015; MICHELS; GARCIA, 2014; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015).

Elementos necessários para a implementação da educação inclusiva

A pesquisa realizada por Dias, Rosa e Andrade (2015) demonstra que os elementos necessários para a implementação da EI a partir da perspectiva dos professores são fatores individuais, sociais e intraescolares. Dentre esses fatores encontram-se a necessidade da instauração de uma formação continuada, a reflexão sobre as práticas metodológicas, a gestão democrática, o apoio à educação inclusiva, o ensino cooperativo, a valorização da educação humanitária, a adoção de um modelo social de dificuldades educacionais e a participação da comunidade e da família no processo de ensino-aprendizagem. A relação da família com a escola demonstra que na maioria das vezes ocorre uma falta de comunicação visto que frequentemente os profissionais de educação não pertencem à mesma classe social da família do estudante, fato que acaba distanciando esses dois elementos que são essenciais para a promoção da EI (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Preconceitos enfrentados pelos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem

A escola precisa compreender que os seus alunos são sujeitos idiossincráticos e, portanto, suas subjetividades precisam ser consideradas. Quando o ambiente escolar dissemina preconceitos e estereótipos arraigados em uma sociedade individualista que exalta as conquistas em detrimento da desvalorização das diferenças, não há espaço para um ambiente inclusivo (MICHELS; GARCIA, 2014; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). A existência do preconceito impossibilita esse conhecimento das singularidades do outro, a relação sujeito-objeto não se refere a um processo de troca mútua e contínua. O sujeito preso em seus estereótipos, se fecha e não reflete sobre as necessidades do outro (BREITENHACH; HONNEF; COSTAS, 2015).

Conclusões:

Este estudo, por meio de revisão da literatura, abordou produções sobre a educação inclusiva no Brasil. A análise da literatura evidenciou a diversidade de fatores que influenciam no processo de implementação do sistema educacional inclusivo em território nacional. Dentre os fatores observados estão: a falta de diferenciação entre os conceitos de educação especial e inclusiva; a necessidade da implementação de uma formação de professores continuada; a falta de reflexão sobre as práticas metodológicas de ensino e aprendizagem vigentes; a falta de comunicação e relação da família com a escola; a falta de valorização da educação humanitária; a escassez de reflexão acerca dos preconceitos e estereótipos disseminados na sociedade e refletidos no espaço escolar; entre outros. Tais fatores demonstram que ainda existe uma resistência quanto à implementação de um sistema educacional brasileiro inclusivo.

Verificou-se que o sistema educacional vigente no país ainda tem um longo caminho a percorrer, pois apesar da urgência da reforma desse sistema educacional, apenas a implementação de políticas públicas educacionais não contemplam a complexidade da instauração de um sistema humanitário e inclusivo, mesmo visualizando as mesmas como um passo inicial. É perceptível ainda, que a educação inclusiva não vem somente para legitimar a inserção dos alunos "especiais" dentro das salas de aulas "regulares", mas ir além, contemplando sujeitos que apresentam outros tipos de dificuldades educacionais que são ou não produzidas pelo contexto social e econômico no qual estão inseridas. Constata-se, portanto, que um ponto importante a ressaltar é a realização de um trabalho intersetorial, isto é,



onde a educação inclusiva não dependa unicamente dos professores, mas sim de todos aqueles que cercam aquele aluno, partindo inicialmente da própria família, sociedade e todo o corpo escolar, impossibilitando assim que a escola seja um instrumento disseminador e/ou reforçador de estereótipos e preconceitos.

Além disso, o estudo reforça a importância do investimento na capacitação dos professores. De igual modo, nas escolas, a reformulação anual de seu Plano Político Pedagógico, deverá constituir-se como um indicador de como a gestão escolar e, conseqüentemente, os pais e alunos terão que agir, frente ao modelo educacional. Podendo desta maneira, haver uma capacitação mais direcionada à demanda provinda. Porém, a mesma não deverá ocorrer de maneira limitada, mas abranger a totalidade das necessidades providas do aluno, isto é, ter subsídio para contemplar uma demanda de ordem biopsicossocial, auxiliando não somente em fatores educacionais, mas também de interação social.

A realização da atual pesquisa permitiu uma reflexão acerca de alguns pontos relevantes relacionados com a educação inclusive no Brasil. No entanto, outros aspectos sobre o tema discutido deverão ser levantados e questionados com maior profundidade. Desta forma, sugere-se um aumento de pesquisas relacionadas, levando em consideração um recorte temporal maior, assim como a inclusão de estudos estrangeiros, para fazer um comparativo de técnicas de intervenção e implementação de um sistema educacional inclusivo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T.. **Educação inclusiva**: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: avaliação políticas públicas Educacionais., Rio de Janeiro , vol. 24, ed. 91, p. 359 - 379. 2016.

DIAS, M. Á. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F.. **Os professores e a educação inclusiva**: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Psicologia USP, São Paulo , vol. 26, ed. 3, p. 453 - 463. 2015.

MENDES, K. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M.. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enfermagem, Florianópolis , vol. 17, ed. 4, p. 758 - 764. 2008.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C.. **Sistema educacional inclusivo**: conceito e implicações na política educacional brasileira. Cadernos CEDES , Campinas, vol. 34, ed. 93, p. 157 - 173. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**: Visão geral dos principais resultados, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf>. Acessado em: 17 maio 2018.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E.. **Educação Inclusiva**: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. Psicologia ciência e profissão, Brasília , vol. 35, ed. 4, p. 1106 -1119. 2015.

SOUZA, M. t.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. Revista Einstein. São paulo. Vol. 8, p. 102 - 106. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A ORALIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Danyelle Pimentel Ferreira^{1*}, Denise Mendes Cavalcanti², Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros³, Neiza de Lourdes Frederico Fumes⁴

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Professora de Educação Especial – SEMED/Maceió

4. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*danyellepimentel96@gmail.com

Resumo:

A interpretação e compreensão textual é um recurso da Língua Portuguesa muito importante para a vida cotidiana e escolar de todos os alunos, mas aqueles que possuem deficiência intelectual (DI) podem apresentar maior dificuldade. Este estudo tem como objetivo geral proporcionar aos alunos com DI, do 6º ano do Ensino Fundamental, elementos teóricos e práticos referentes a disciplina de Língua Portuguesa propondo estratégias metacognitivas para serem aplicadas na interpretação de textos. A pesquisa integra as ações do PIBID Diversidade e tem caráter qualitativo. Utilizou-se a observação e o diário de campo como instrumentos para a coleta de dados. Os resultados revelaram que a professora estava muito entusiasmada com as intervenções em parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que a realização de atividades através da oralidade que relacionem as vivências, estimulando a aprendizagem significativa desses alunos.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa; Inclusão; Colaboração.

Introdução:

O processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência pressupõe a reestruturação dos espaços educacionais, os quais precisam ir em busca de estratégias e recursos que contribuam com a aprendizagem e a independência destes alunos e que desse modo, oportunizem a construção de inúmeros conhecimentos que poderão estimular a criatividade, o pensamento e a linguagem, sendo estes, elementos essenciais para a participação ativa nos diversos contextos sociais, dessa forma proporcionando um novo olhar, para que os alunos sejam realmente incluídos neste processo escolar, segundo suas capacidades. Entre eles, estão os alunos com deficiência intelectual.

Acredita-se que “a compreensão não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Segundo Brasil (2007, p.16), “o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza”. Assim, não cabe mais homogeneizar as atividades realizadas em sala de aula, ao mesmo tempo em que se faz necessárias a elaboração e a intervenção diferenciada que atenda às necessidades desses alunos.

Desse modo, este estudo tem como problema: Como são desenvolvidas as atividades de compreensão e interpretação de texto com alunos (as) que possuem deficiência intelectual e estão no 6º ano do Ensino Fundamental?

Com isso, o presente projeto, orientado por Neiza Fumes⁴, tem como principal objetivo propor estratégias metacognitivas que auxilie o aluno na interpretação textual, sendo assim promovendo elementos teóricos e práticos referentes a disciplina de Língua Portuguesa, visando contribuir de forma significativa na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, tendo como principal instrumento a oralidade. Com isso, visamos também proporcionar o aumento da autoestima desses alunos, pois como eles não se enquadram no comportamento escolar padrão, muitas vezes se sentem a parte dos acontecimentos da escola, o que pode afetar seu desenvolvimento e rendimento escolar.

Metodologia:

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo, que de acordo com André (2005, p.47), as pesquisas qualitativas “se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma

construção social.”. Além disso, foi utilizada a observação e o diário de campo como instrumentos para a coleta de dados.

A pesquisa teve início no 1º semestre de 2017, em uma escola da rede municipal de Maceió, localizada num bairro da parte alta da cidade de Maceió/Alagoas e envolveu o professor de Matemática, da SRM, as bolsistas do PIBID (e autoras deste artigo) e uma turma do 6º ano do ensino fundamental que possuía alunos (as) com deficiência intelectual.

A pesquisa teve início após terem sido explicados os objetivos do PIBID à equipe pedagógica da escola e a conversa com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, por ser uma disciplina importante para o processo de escolarização, ter grande carga horária e ser uma das áreas de dificuldades dos alunos, posteriormente as intervenções foram aceitas pela professora, tendo como parceria com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), assim, as atividades de observação em sala de aula foram iniciadas, sendo estas realizadas duas vezes por semana – intercalando, um dia na sala de aula e outro na SRM.

Resultados e Discussões:

No decorrer das atividades de leitura realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com ênfase na área de Educação Especial, especificamente deficiência intelectual e interpretação de textos; com isso, junto às observações e coleta de dados em sala de aula, foram verificadas algumas situações, tais como: a não participação dos (as) alunos (as) nas atividades propostas; a não compreensão dos textos estudados e a baixa autoestima dos(as) alunos(as) na realização das tarefas pedidas em sala de aula.

A partir disso, ocorreram observações em sala de aula regular, sessões de mediação na SRM, que englobavam atividades avaliativas, e, apoio às atividades decorrentes de aula expositiva. Todas as mediações que ocorreram na SRM foram por meio da exposição oral, já que as alunas com deficiência intelectual não são proficientes em leitura.

Dessa maneira, na realização das atividades com os (as) alunos (as) que possuíam deficiência intelectual, buscamos proporcionar na mediação a utilização de inferências, buscando em suas vivências o suporte e contextualizando de maneira significativa os textos. Com isso, durante as intervenções, notamos que ao relacionar as vivências desses alunos, atribuindo sentido ao que estava sendo ensinado pela docente, houve uma aprendizagem significativa, através das atividades e avaliações realizadas na SRM.

Conclusões:

A diversificação de estratégias pedagógicas é necessária para que a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual seja potencializada e ao professor cabe observar como cada aluno se comporta e constrói seu próprio caminho durante a aquisição de novos conteúdos. Sendo assim, a sua principal função é encontrar/desenvolver estratégias que auxiliem seus alunos a ter uma aprendizagem significativa.

Com a realização de mudanças nas práticas pedagógicas, especificamente nas intervenções realizadas por meio da oralidade, assim como a inserção de inferências, relacionadas ao cotidiano dessas alunas possibilitou avanços significativos. Sendo assim, com a execução dessa pesquisa, ficou explícito o quanto o PIBID Diversidade é importante nesse processo de aprendizagem, levando em consideração as capacidades próprias de cada sujeito, assim como suas experiências.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out /dez. 2012.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FINALIDADES DO PME COM FOCO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PENEDENSES

Erika França dos Santos^{1*}, Valdenia Tavares da Silva², Diogo Santos Davino³

1. Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas – UFAL/U.E. Penedo

2. Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas – UFAL/U.E. Penedo

3. Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas – UFAL/U.E. Penedo

*erikafranca.bio@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho traz o recorte de uma pesquisa, ora em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação - PME/Penedo, enfatizando a Meta 4 que estabelece estratégias para o atendimento dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas da Rede Municipal de Educação de Penedo/AL. Avaliaremos ainda até que ponto está ocorrendo a aplicabilidade das estratégias do PME nas instituições escolares municipais de Penedo. Utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e estudo de caso. Ao compararmos o que está anunciado no PME/Penedo (2015- 2025) com as ações que estão sendo desenvolvidas no sistema educacional penedense, percebemos que a política estabelecida oficialmente não está sendo efetivada na prática, uma vez que não conseguiu, até este ano de 2018 ampliar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas públicas.

Palavras-chave: PME-Penedo; Estudante com deficiência; Escolas Públicas.

Introdução:

A priori queremos evidenciar que as Políticas de Educação Especial, numa Concepção de Educação Inclusiva no Brasil devem ser elaboradas seguindo os preceitos de uma escola democrática em que cada aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação tenham a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

A inclusão é entendida como ato de incluir e acrescentar, direcionando para o âmbito escolar e oferecendo direito a qualquer sujeito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação e discriminação, seja por causa de condições físicas, psicológicas, etc. Ressalta-se assim a relevância de se conceber políticas públicas e gestões escolares, para que sejam efetivadas estruturas e instrumentos de acessibilidade e atendimentos específicos para os estudantes que careçam de um atendimento especial, bem como, professores qualificados para atender aos educandos com deficiência, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Conhecendo esse respaldo legal, e considerando que Penedo possui políticas públicas definidas em documento, neste caso específico o PME-2015-2025, o referido documento em sua Meta 4, Estratégia 4.10, afirma que: “A Educação Inclusiva carece de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento à estudantes com deficiência” (PME-PENEDO, 2015, p.22).

Diante da legalidade, nos propusemos realizar uma pesquisa no sistema educacional de Penedo, com o intuito de observar se há avanços significativos, que possibilitem, a curto e a longo prazo, a melhoria da qualidade do ensino para o atendimento dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas da Rede Municipal de Educação de Penedo/AL, e se de fato ocorre nas escolas do município a promoção e uma maior equidade na distribuição de oportunidades educacionais para esses sujeitos.

Metodologia:

Para a concretização desta pesquisa, empregamos o método de pesquisa qualitativo-interpretativo baseado em estudo de caso. O fato de abordarmos dados retirados do contexto real nos aguçou a optar por esse tipo de pesquisa, sobretudo, por se tratar do atendimento que é ofertado pelas escolas públicas de Penedo, aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Entendemos que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa à compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Para Teixeira (2006, p. 137): “Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados”.

Estamos recorrendo ainda à análise documental do PME/Penedo, por que acreditamos que nos permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas.

Onde tal procedimento nos possibilita o conhecimento e levantamento de informações que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 162) constituem sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa, compreendendo que “[...] os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos” (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p.223).

Resultados e Discussão:

O acesso ao ensino de qualidade é direito de todos e como tal dever ser ofertado para toda população e não somente para uma parte da sociedade. Por muito tempo as escolas brasileiras não aceitavam alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, negando a estes o direito de uma educação escolar. Porém essa realidade vem mudando, à medida que foram criadas Leis, metas e planos para garantir o direito de uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes.

Mesmo que de maneira tardia o Brasil, se comprometeu com a construção de um sistema educacional inclusivo, a partir da Declaração de Salamanca (1994). Seguindo esse mesmo processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p.12).

O Atendimento Educacional Especializado não é igual ao ensino escolar, portanto não é aula de reforço ou atividades extras. Nessas salas são desenvolvidas atividades para cada tipo de deficiência, por exemplo, Libras, Braille, construção de materiais didáticos acessíveis entre outros.

E ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, institui o Plano Nacional de Educação – PNE, determina que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. Em Alagoas, seguindo a indicação do PNE, construiu-se coletivamente PEE-AL 2015/2025 que “[...] assume o compromisso de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo” (PEE-AL, 2015-2025, p.22).

Seguindo essa trajetória, em Penedo a universalização para o referido público está explícita na meta 4 do PME preconizando que “[...] garantir o direito as crianças e adolescentes especiais, possibilita-se a inclusão desses juntos aos demais alunos, fazendo com que seja uma escola mais aberta para atendimentos à diversas necessidades de aprendizado” (PME-PENEDO, 2016, p.23).

Ao observarmos todo esse aparato legal, estamos reconhecendo os avanços legais no tocante ao atendimento aos estudantes com deficiência de modo geral no país, no entanto, começamos a constatar que na Rede municipal de Penedo ainda não está sendo garantido o atendimento “eficaz” preconizado em toda a legislação que trata sobre o assunto. Apontando para a necessidade de se subverter em Penedo a hegemonia de uma cultura escolar

segregadora, avançando para a possibilidade de se reinventar novos currículos e práticas escolares que necessitam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-las, entendendo que o “processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar, (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Neste aspecto, Mazzotta (2008), alerta que as políticas afirmativas para a inclusão escolar podem ser utilizadas como instrumento demagógico por autoridades sem que haja uma profunda avaliação, capaz de efetivar a inclusão escolar.

Diante dessas discussões teóricas, nossa pesquisa, mesmo estando em desenvolvimento, constatou que até esse ano de 2018, há pouca, ou quase nenhuma mudança nos espaços escolares de Penedo, para atender ao público com deficiência, uma vez que não há alterações de rumos que impliquem em uma articulação de propósitos entre a escola comum e a Educação Especial, desta maneira há ainda muita dificuldade de se articular atendimentos aos estudantes com deficiência dentro das escolas.

Nos espaços escolares do município de Penedo, a presença de professores sem formação, contratados, itinerantes, reforço escolar e outras ações que não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum. Nesse sentido, estamos percebendo que há falta de oportunidades no atendimento dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas da Rede Municipal de Educação de Penedo/AL.

Conclusões:

O principal objetivo desse trabalho está sendo a busca através da análise documental a constatação de que até que ponto as metas do PME 2015/2025 estão sendo concretizadas nas escolas municipais de Penedo. Embasados em um amparo legal, está sendo interessante analisar se há avanços no atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no município, haja vista, que tais avanços retratam de certa forma, o desenvolvimento social e educacional da cidade.

Toda via, analisando como está sendo efetivado o atendimento nas escolas públicas da rede municipal de educação de Penedo, o que se observa é que longe desse atendimento de qualidade, percebe-se que pouco tem se realizado para garantir ações educativas reais que possam colocar as metas e estratégias do PME/Penedo - 2015/2025 em prática.

De fato, o que continua acontecendo em Penedo, segundo o desenvolvimento da nossa pesquisa, são caminhos paralelos, onde a escola comum que atende a alunos especiais constitui-se como escolas dos diferentes, e mesmo que esses estudantes deficientes estejam em sala de aula, não tem o atendimento específico de que precisam, desta forma, acabam impossibilitados de desenvolver suas habilidades acadêmicas. Nesse sentido, acreditamos até o momento que o sistema educacional e suas estratégias, dividem os estudantes em normais e especiais, estabelecendo uma cisão entre esses grupos que se isolam em ambientes educacionais excludentes. Desta forma, nas escolas investigadas poucas foram às ações que estabeleceram a articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, para o período de 2016 a 2025, e dá outras providências.** Diário Oficial: Alagoas, 25 de janeiro de 2016.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº. 19, p. 20-28.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Palácio do Planalto: Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Palácio do Planalto: de 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Palácio do Planalto: Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 340 p.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

PENEDO. Lei. nº 1.537/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, para o período de 2016 a 2025, e dá outras providências**.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



ENSINO APRENDIZAGEM NO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MORADORES DO SÍTIO MINGUIRIBA, FLORESTA NACIONAL DO ARARIPE, CRATO – CEARÁ/BRASIL

Francisca Eugenia Gomes Duarte^{1*}, Maria Telviara da Conceição², Ariluci Goes Elliott³

1. Professora do Curso de Letras – URCA/CE
2. Professora do Curso de História – URCA/CE
3. Professora da UFCA/CE

*eugenia.duarte@urca.br

Resumo:

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para a valorização das memórias das tradições culturais do Minguiriba a partir do levantamento de registros orais produzidos pela comunidade. Como objetivo específico se propõe a investigar os aspectos identitários; identificar os repertórios culturais presentes nas práticas cotidianas locais e documentar a memória da comunidade Minguibirense como produto final da pesquisa. A problemática do estudo levanta como questão central a seguinte indagação: Qual o repertório de saberes e conhecimentos mobilizados dentro do universo rural do sítio Minguiriba – Floresta Nacional do Araripe – Crato – CE – Brasil, no que concerne às manifestações presentes nas tradições das festas religiosas? A pesquisa é descritiva. Quanto aos procedimentos metodológicos é bibliográfica e documental. Resultado final: Documentário.

Autorização Legal: Pesquisa submetida ao CEP da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri através da plataforma Brasil sob parecer de nº 2.262.248 em 06/09/2017, avaliada pela comissão e aprovada em 21/08/2017.

Palavras chave: Memória. Identidade; Educação. Sítio Minguiriba; Tradições Culturais.

Introdução:

Elliott (2014) afirma que

A memória registra vários elementos vinculados às emoções e sentimentos e ações do ser humano, daí surge à reflexão de que não existe apenas a identidade pessoal que o homem busca a fim de se compreender melhor como ser, mas também uma identidade coletiva que se forma, tanto no âmbito das relações pessoais quanto numa relação de pertencimento de um povo dentro de uma região, estado ou país. (ELLIOTT, 2014, p.30)

A informação recuperada por intermédio da memória e repassada através da linguagem remonta dados da educação formal e informal no sítio Minguiriba. Afirmamos em um verso de cordel a importância dessas conexões:

A linguagem é o instrumento a que se agarra a memória
Seja dormindo ou acordada, ela não perde a glória
Ela é quem diminui o espaço, entre o sonho e o real
Unifica o que é histórico com o que é cultural
E traz o acesso à cultura por meio da informação
E ao elo desse linking chamamos de educação.
(DUARTE, 2017, p.2)

Um morador, ao identificar-se, resume em poucas palavras, traços importantes da comunidade: “Meu nome é Jorge Carlos de Melo. É... 87 anos. Eu nasci em 1930. Dia 2 de fevereiro. Some aí que eu acho que é por aí, 87, né? Aqui mesmo na chapada do Araripe, nas casinha de paia, barreirinho de barro, panelinha de barro.” (Depoimento: Jorge Carlos de Melo - Out, 2017).

A falta de políticas públicas na zona rural dificulta a vida no campo. Sem assistência do governo enfrentam problemas de acesso a atendimento médico, falta de saneamento básico, educação, transportes públicos, lazer e até mesmo a religião. Esse repertório de vivências compõe o quadro educativo da comunidade. Embora este estudo traga referências às práticas

de educação formal realizada no Minguiriba, consideramos relevante trazer para o contexto a seguinte citação:

Temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada, dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; GAUDÊNCIO; FRIGOTO, 2013, p.14)

A educação formal e informal dependia e ainda hoje depende das condições da família. No passado as condições financeiras não foram favoráveis a que os filhos dos agricultores fugissem do estigma de serem reconhecidos e se reconhecerem como “analfabetos”. Os filhos de Pedro Honório tiveram melhor sorte, porém tinham que dividir o tempo entre as atividades da roça e a escola. A estes relatos juntam-se muitos outros que evidenciam a necessidade de que sejam implementadas ações educativas que tragam melhorias para a educação e qualidade de vida no campo.

Metodologia:

Pesquisa de campo. A coleta dos dados se deu através da observação sistemática/ participante/ individual e de entrevistas semiestruturadas registradas em áudio e vídeo. De 100% das 87 famílias que compõem o corpus local foram retirados um percentual de 18 moradores com idades e gêneros variados, a fim de registrar suas impressões e memórias que ilustraram ou ilustram a vida e o cotidiano do logradouro. Foram compiladas fotos, poesias e outros materiais que evidenciam a história e a memória da comunidade, bem como as entrevistas orais e os arquivos visuais compostos pelas falas dos atores sociais dentre os quais selecionamos um recorte relativo ao tema educação, parte integrante do capítulo 5 da nossa dissertação de mestrado intitulado “Manifestações culturais identitárias”. Esses materiais foram fundamentais para a redação da dissertação e para a composição do documentário que se constitui no produto final da pesquisa.

Resultados e Discussões:

A educação é uma das principais preocupações, presentes tanto no passado quanto nos dias atuais na comunidade, fato denotado em todas as entrevistas. A família de Pedro Honório desde a época do povoamento do sítio busca um meio de educar os moradores, porém, a inexistência de escolas e de profissionais capacitados tornava ainda mais difícil o acesso ao saber.

Neste contexto concordamos com Moraes (2008) quanto à afirmação de ser a família formadora de identidades, pois, é a sua atuação quanto ao incentivo à educação das crianças, que determina o tipo de adulto em que estas se transformarão. Vemos nos relatos dos moradores que a falta de oportunidade de um estilo de vida diferente deve-se ao fato de não terem tido a oportunidade de estudar. Tanto pelas dificuldades existentes no passado, quanto na decisão dos próprios pais de não permitirem que os filhos tivessem acesso à educação, principalmente as meninas. Pela falta de informação chegavam a achar que aprender a ler e a escrever, de alguma forma seria um fator negativo para a vida das filhas. Dona Zefinha conta que o pai começou a ensiná-la. “Pai começou. Pai era vei lento. Depois disse: - eu não vou lhe ensinar mais não pra você não escrever pra os rapazes.” É perceptível a frustração de Dona Izaura quando fala sobre o mesmo assunto:

O que eu ainda desejava era estudo. Porque toda vida minha cabeça era pra estudar, mas os véi não deixaro. Dexaro não. Meu padim mesmo dizia:

- Cumpade Miguel, eu não tenho herança pra deixar pra Isaura. (Ele se mostrava que queria bem a mim e o povo dizia que ele queria bem a mim) - Mas eu tenho estudo pra dar a ela. Mas... pai toda vida era,



com as filha tudim, tudo trabalhando, tudo trabalhando ali nessa Queimadinha. (Depoimento: D. Izaura Coelho da Silva, dez, 2017).

No discurso dos membros da família Honório, percebemos a preocupação com a educação. Os pais de Pedro Honório lutam contra o analfabetismo na comunidade chegaram a enviar um dos filhos para estudar na cidade e, com a continuidade, criaram escolas na própria residência. Conta seu Pedro que

não existia escola naquela época. Em 1935, foi que meu pai, meu tio e meu avô mesmo, foi que conseguiram uma escolinha aí paga pela prefeitura. Mas, professora deplomada, era professora boa. Aí Começou no ano de 1934 e no ano de 1935 e foi se embora. [...] Eu mesmo vim aprender a assinar o meu nome depois que casei.[...] Riscava o nome aqui... e eu e o meu cumpadre Antonio nada nada, um espírito aleijão. Depois que eu me casei foi que o meu sogro me ensinou uma matemáticazinha num viu fazer conta ali, né? Naquela ficou. ((Depoimento de Pedro Carlos de Melo (Pedro Honório), set, 2017)).

A educação formal e informal dependia e depende das condições da família. No passado as condições financeiras não foram favoráveis a que os filhos dos agricultores fugissem do estigma de serem reconhecidos e se reconhecerem como “analfabetos”. Os filhos de Pedro Honório tiveram melhor sorte, porém tinham que dividir o tempo entre as atividades da roça e a escola. Maria José de Melo Souza (Maria Honório) traz para o discurso, em tom de mágoa a memória do tempo de estudo, quando os afazeres da roça eram mais importantes que a escola. Conta que chegou a apanhar do pai por fugir da roça para poder estudar. Já o pouco estudo de sua irmã Rosa Santana do Nascimento (Rosa Honório) que cursou até a 4ª série, lhe rendeu o emprego de professora do município, atuante por algum tempo na comunidade. Largou a profissão quando casou e precisou mudar para outra cidade.

Ainda dei uma lição. Né? Adorei. Muita gente aprendeu. Na casa de papai. 25 alunos. 25 crianças. Mundim ali, Mundim de Suzete também. Aprendeu comigo também. Quase todo mundo por aqui foi eu que ensinei. O que eu aprendi, né? até a quarta série.

Ele disse: _ Pedro pra gente botar uma escolinha aqui em casa pra Rosa ensinar.

Aí ele disse: - Pedro eu vi aqui na tua casa pra mim falar... falar com você que é pra Rosa, é... dar. Pra gente é... butar uma escolinha aqui em casa pra Rosa ensinar, orientar, Muita criança ai sem estudar.

Aí papai foi e falou e disse assim. - Seu Zé, não dar pra ela ensinar não, porque ela é da roça, ela é da roça, ela é da roça!

Ele disse: - Não Pedro, mas não deve aproveitar só roça não, deve aproveitar os estudos também. Tanta criança aí sem estudar, sem nada.

Aí ele disse: - Rosa, tu ensina?

Eu disse: - Seu Zé, eu não sei não, não aprendi quase nada não.

- Que série você fez.

Eu digo: - A 4ª.

- Tá bom demais. Se fosse a primeira tava bom, jamais a 4ª.

Aí papai: - Seu Zé, mas ela é da Roça.

- Não, Pedro. Vamos fazer assim: ela trabalha meio dia, aí a tarde ela ensina essas crianças. Muita criança.

Aí, papai concordou. (Depoimento: Rosa Honório, Set, 2017).

A narrativa nos lembra do ditado que diz “em terra de cego quem tem um olho é rei”. Rosa contribui com o pouco conhecimento adquirido e, como professora alfabetiza muitas crianças do Minguiriba. Mesmo na cidade de Crato o acesso à educação era difícil. Havia poucas escolas. A maioria fundada pela igreja católica. Segundo Vasconcelos e Queiros ([s/d]), foram criadas em:

- 1918: Escola Técnica de Comércio do Crato, de caráter privado;
- 1922: Escola de Ensino Fundamental D. Quintino;
- 1923: Colégio Santa Tereza de Jesus;
- 1927: Colégio Diocesano do Crato

Após a criação desses estabelecimentos de ensino, somente 12 anos depois a cidade passa a sediar novas escolas. Sendo somente uma destas escolas pública, muitos estudantes recorriam ao ensino particular, quando as famílias podiam pagar. Pedro Carlos de Melo (Pedro Honório) conta que o irmão, Antonio Honório, doou um pedaço de terra na década de 70 para que o prefeito da cidade de Crato construísse uma escola na localidade. Na época, uma casinha de palha servia de espaço para a escola onde muitas crianças estudaram. Inferimos que o interesse denotado na vontade de estudar manifestadas nos jovens da família tenha motivado a família a continuar a luta pela implantação de uma escola local.

Vinhero projetar aqui uma escolinha aqui, antes do Walter Peixoto, Não tem esse grupo aí? Foi ele que fez. Antes do Walter Peixoto, Zé Araújo ajeitou uma professora que ela vinha de pés [...] ensinar uma tropa de menino aí antes do Na minha casinha de palha aí, nessa sede. Ela vinha de a pés, 6 km... 1 légua. Todo dia ela vinha meio dia, a tarde, depois que ela almoçava lá ela vinha. aí O Walter Peixoto fez esse grupo e ai chamou tudo praí. Foi aí onde uma criança... não ficou muito aleijão, né? Eu mesmo vim aprender a assinar o meu nome depois que casei. Não tinha prefeito não, não tinha governo não. (Depoimento: Pedro Honório. Set. 2017)

A escola Antônio Honório foi construída no governo de Walter Peixoto em terreno doado verbalmente pelo dono das terras, sem que ficasse nenhum registro legal de doação para os futuros herdeiros. A prefeitura colocou alguns professores para dar aulas na localidade, porém, segundo depoimentos, o número de alunos não era suficiente para manter a escola funcionando e esta foi fechada e os alunos foram transferidos para outras escolas de Crato.

A professora e líder comunitária Cícera Vital do Nascimento Silva (Cícera líder), contratada pela prefeitura, formou uma turma do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que funcionou na escola no ano de 2012, porém, devido a problemas de relacionamento entre lideranças, professora e alunos resolveram construir uma sala de taipa no terreno de sua propriedade onde tiveram aulas no ano de 2013 e 2014, na oportunidade muitos alunos adultos foram alfabetizados e uma turma de EJA foi concluída com a festa de formatura no final do curso.

Eu montei uma escola de adulto. E nessa montagem da escola de adultos, fui no censo e cadastrei todos os alunos que estudavam. Era a minha sala... Eu fiz duas salas. Uma pra uma menina que já era formada aqui. A sala minha tinha 35 alunos. Eu tenho tudo filmado ali. E nesses 35 alunos eu vi que a maioria não sabia assinar o nome. E ai foi que eu fui conversando, dando as aulas, explicando. Hoje todo mundo sabe assinar o nome. Pouca gente é que não sabe. Só aqueles que não quis mesmo e não foi. (Depoimento Cícera líder. Dez, 2017)

Infelizmente o contrato da professora não foi renovado e muitos alunos adultos perderam a oportunidade de dar continuidade ao sonhado plano de estudar. O prédio da escola foi abandonado. Os alunos foram distribuídos nas escolas da zona urbana. Embora a questão do analfabetismo tenha mudado um pouco; o acesso às escolas, mesmo com dificuldades têm modificado a forma de ser dos moradores mais jovens, que mudam do campo para a cidade em busca de melhores oportunidades de emprego. No Sítio Minguiriba, acesso à educação, para a maioria dos jovens, se limite ao Ensino Médio. De acordo com as informações do cadastro realizado pela agente de saúde, poucos moradores locais cursam o Ensino Superior. Temos consciência da gravidade da situação e da necessidade de que haja uma escola na comunidade e esperamos que os governantes revertam o quadro atual para que as crianças, jovens e adultos possam, enfim, ter acesso aos direitos que lhe são garantidos por lei; e que não seja somente a educação familiar, baseada em virtudes e na moral, responsável pela

formação da comunidade e que além de honestas, educadas e felizes com o próprio estilo de vida essas pessoas possam ter, por meio da educação, condições de transformar suas vidas e por fim trazer melhorias para a comunidade em que estão inseridas.

Conclusões:

A pesquisa resultou em um documentário cujo conteúdo evidencia os saberes do homem do campo e o perfil educativo da comunidade desde 1904. O filme explicita traços identitários dos moradores da comunidade Serra da Minguiriba, definidos por Moraes (2008) como identidade de resistência, identidade de projetos e identidade legitimadora. Imagens e documentos evidenciam a história, a memória e os saberes coletivos repassados de pai para filho através da oralidade. O relato dos moradores evidenciam traços de identidade coletiva em constante transformação. A pesquisa qualitativa atesta que a maioria dos moradores mais velhos da comunidade são analfabetos que aprenderam somente “a assinar o nome”. Entre 2014 e 2016 um projeto de uma das lideranças local alfabetizou um grupo de adultos. Jovens e crianças precisam se deslocar a zona urbana para poderem estudar. A exclusão dos moradores de projetos voltados à educação deve-se ao fato da localidade possuir menos de 300 moradores e um número pequeno de estudantes. O contexto educativo no presente e no passado nos faz compreender os processos exclusivos por quais por quais passam os moradores de tal localidade e a necessidade de que sejam feitas intervenções que tragam melhorias para a qualidade da educação e da vida no meio rural.

Referências bibliográficas

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

DUARTE, F.E.G. **Memória e Identidade**. Cordel. Crato-Ceará. 2017.

ELLIOTT, Ariluci Goes. **A Fé documentada: perspectivas metodológicas de organização da informação fotográfica sobre romarias de Juazeiro do Norte-Ceará**. Marília-SP: UNESP, 2014. 181f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

MORAIS, M.J. **“A acreanidade”: invenção e reinvenção da identidade acreana**. Tese de Doutorado da Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós Graduação em Geografia. Doutorado em Geografia. Orientador: Rogério Haesbaert da Costa. Niterói - RJ, dezembro de 2008. Aprovada em 17 de 12 de 2008

VASCONCELOS, J. M; QUEIRÓZ, Z. F. **fontes para história educacional da cidade do Crato – CE**. Acesso em dez. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=VASCONCELOS%2C+J.+M%3B+QUEIRÓZ%2C+Z.+F.+FONTES+PARA+HISTÓRIA+EDUCACIONAL+DA+CIDADE+DO+CRATO+--+CE&>>



ESCOLA EM LIBRAS: O USO DE VIDEOCLIPES MUSICAIS SINALIZADOS NA COMUNICAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS MARECHAL DEODORO

Acássia Delié^{1*}

1. Jornalista – IFAL/Campus Marechal Deodoro

*acassiadelié@yahoo.com.br

Resumo:

Em 2017, a chegada da primeira aluna surda aprovada no Exame de Seleção para o Ifal – Campus Marechal Deodoro evidenciou dois problemas básicos na instituição: a falta de intérpretes de Libras em sala de aula e o desconhecimento da comunidade sobre educação para pessoas surdas. A primeira questão tem sido tratada no âmbito administrativo. Sobre a segunda, servidores de diversos setores se integraram para se adaptar à nova realidade e incluir a aluna nas variadas atividades promovidas pela escola. Este estudo de caso mostra como o setor de Comunicação utilizou vídeos musicais inéditos para dar visibilidade à Libras e aos estudantes surdos. Os vídeos foram produzidos junto a moradores da cidade onde a escola está instalada, gerando debates nas redes sociais.

Autorização legal: Termos de autorização assinados pelos participantes dos vídeos.

Palavras-chave: Surdez; Audiovisual; Educomunicação.

Apoio financeiro: Curso de extensão com bolsistas mantidos pelo IFAL – Campus Marechal Deodoro.

Introdução:

Em 1996, uma importante pesquisa realizada na Universidade de São Paulo (USP) deu à luz um novo campo de conhecimento. A partir dos estudos de especialistas de 12 países da América Latina e da Península Ibérica, o recém-criado Núcleo de Comunicação (NCE) daquela universidade, então coordenado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, descobriu que a interface entre Comunicação e Educação havia se transformado em integração.

Nascia ali a Educomunicação, conceito que, em resumo, “tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação”, como explica o texto introdutório do portal do NCE na internet.

Em seu livro *Educomunicação: reflexões e princípios*, Angela Schaun, uma das pesquisadoras envolvidas no projeto do NCE na década de 1990, reflete como os sistemas de comunicação e de educação interferem na construção social dos sujeitos e suas identidades, a partir de modelos midiáticos. E defende que “é preciso repensar essa questão, a partir da desconstrução de modelos identitários reiterados pela mídia, produzindo novas singularidades no veio das redes semióticas que são peculiares às sociedades tecnológicas, globalizadas e mediatizadas”. (SCHAUN, 2002, p. 41)

A Educomunicação é, portanto, o ponto de partida deste projeto.

A aprovação da primeira aluna surda em 22 anos de história do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Marechal Deodoro, em 2017, representou um desafio para toda a comunidade escolar, professores, servidores técnicos e estudantes. O primeiro paradigma a ser quebrado foi o da deficiência, já que grande parte do imaginário social compreende a surdez como uma restrição ou limitação. Tal compreensão, debatida no conteúdo organizado pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), coloca os surdos unicamente sob a perspectiva das pessoas ouvintes, ignorando sua capacidade de desenvolvimento e sua comunicação própria, por meio das línguas de sinais, oficializada e regulamentada no Brasil desde 2002 e 2005, respectivamente.

Em seu livro “A musicalidade do surdo: representação e estigma”, publicado em 2003, a pesquisadora Nadir Hagiara-Cervellini ressalta que as crianças surdas, independentemente do grau de perda auditiva, são sensíveis à música. Baseado em iniciativas como a da ONG D-PAN, formada por surdos nos Estados Unidos, o setor de Comunicação do Ifal-Campus Marechal Deodoro decidiu usar a música para ampliar a discussão sobre inclusão dos estudantes surdos na escola e incentivar a aprendizagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais) na comunidade.

Metodologia:

O setor de Comunicação do Ifal – Campus Marechal Deodoro entendeu que para dar visibilidade à chegada da estudante surda era necessário gerar uma rede de atenção e interesse sobre a situação. Assim surgiu o projeto “Escola em Libras”, cuja primeira iniciativa foi a abertura de um curso piloto de Introdução à Libras para a comunidade escolar. O curso foi realizado de março a maio de 2017, em parceria com o Departamento de Apoio Acadêmico (DAA) do Campus Marechal Deodoro e apoio de voluntários.

A ação buscou estimular a aprendizagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais) entre alunos e servidores da escola, garantindo uma comunicação básica com a nova estudante surda. Ao final do curso, a turma foi convidada a participar de um videoclipe musical que seria lançado nas redes sociais da instituição.

O clipe trouxe a música “Fortalece Aí”, gravada pelo cantor Wado, interpretada em Libras, com a participação do próprio músico e da nova estudante. As gravações foram feitas em duas tardes, nos dias 19 e 21 de julho de 2017, em locais dentro da escola e em pontos históricos da cidade de Marechal Deodoro, atraindo a atenção da comunidade. Os direitos autorais da canção foram cedidos por Wado e pelo compositor Adriano Siri. Todos os participantes assinaram um termo de cessão de imagens. A interpretação da canção em Libras foi feita pelo estudante Vinícius Leonel. O clipe completo foi lançado no dia 11 de agosto de 2017, Dia do Estudante, no Facebook e no Youtube do Campus Marechal Deodoro. A divulgação foi feita com assessoria de imprensa, publicações nos perfis da escola no Instagram e no Facebook, e via lista de transmissão no Whats App.

O lançamento do clipe também foi aproveitado para divulgar a segunda turma do curso de Introdução à Libras, cujas aulas foram realizadas de 31 de agosto a 30 de novembro, desta vez já como curso de extensão. Foram abertas duas turmas, cujos instrutores foram dois alunos fluentes em Libras, incluindo a nova estudante surda. Cada um deles recebeu uma bolsa mensal de R\$ 400 durante os três meses do curso. Assim como no projeto piloto, ao final do curso de extensão os alunos foram convidados a participar de um novo videoclipe musical traduzido em Libras, desta vez com participação da cantora alagoana Fernanda Guimarães, com a música “Catarina Guerreira”, composta pelo carioca Edu Krieger.

Os procedimentos foram similares ao do primeiro vídeo, com gravações feitas em duas tardes, nos dias 25 de janeiro e 16 de fevereiro de 2018, em locais no Centro Histórico de Marechal Deodoro, com a participação ativa das mulheres e de um jovem surdo da comunidade. A interpretação da canção em Libras foi feita pelo estudante Vinícius Leonel, junto com as professoras Cristiana Anjos (voluntária) e Danielly Caldas, docente do Ifal – Campus Maceió. O clipe de Catarina Guerreira foi lançado no dia 8 de março de 2018, em homenagem ao Dia da Mulher, no Facebook e no Youtube do Campus Marechal Deodoro.

A produção dos dois vídeos teve os apoios voluntários do Piracema Studio e da Prefeitura de Marechal Deodoro. Os dois vídeos também possuem legendas em inglês no Youtube.

Resultados e Discussões:

Antes mesmo de ser publicada no Facebook e no Youtube, a produção do clipe Fortalece Aí despertou o interesse da imprensa, por meio da assessoria realizada pelo Campus Marechal Deodoro. O jornal Gazeta de Alagoas, por exemplo, dedicou toda a capa do “Caderno B”, seu caderno de cultura, para discutir a produção audiovisual, trazendo depoimentos como o do cantor Wado, que, até então, desconhecia que músicas poderiam ser acessíveis para pessoas surdas.

Após o lançamento oficial do clipe, os resultados foram ainda mais expressivos: mais de 58 mil pessoas impactadas de forma orgânica no Facebook e no Youtube, com mais de 17 mil visualizações e 3,1 mil reações, comentários e compartilhamentos. A TV Ponta Verde, filiada ao SBT, produziu uma reportagem especial de quase 3 minutos, veiculada em seu principal telejornal, dando luz ao debate sobre a importância de intérpretes de Libras na escola e à integração com alunos surdos. Tendo o clipe musical como gancho, a matéria mostrou ainda como os alunos ouvintes têm desenvolvido a língua de sinais e o espírito de solidariedade e respeito às diferenças no Campus. O tema também foi pauta de matérias nos principais portais de notícias do estado, como G1, Cada Minuto, Alagoas 24 horas, O Dia Mais e o Alagoar, plataforma que reúne as produções audiovisuais do estado.

Com a visibilidade alcançada, o Campus conseguiu uma solução provisória para a falta de intérprete. Após ver as notícias sobre o projeto “Escola em Libras”, a professora Cristiana

Anjos - especialista em Libras - procurou a instituição para ser intérprete voluntária. Ela ficou no Campus até dezembro de 2017.

Paralelamente, servidores da instituição se uniram e construíram um dossiê para cobrar uma solução definitiva à Reitoria do Ifal e ao Ministério da Educação, já que a contratação de intérpretes não pode ser feita sem a abertura de código de vaga específico. O dossiê foi intitulado “Espiral do Silêncio”.

O case do trabalho foi inscrito no Prêmio Braskem/Sindjornal de Jornalismo de Alagoas, sendo um dos cinco finalistas na categoria Assessoria de Imprensa, em 2017.

Além disso, o curso piloto de Introdução à Libras se transformou em uma ação institucional do Ifal, como curso de extensão, com 60 vagas abertas para a comunidade escolar e moradores de Marechal Deodoro. A cada turma formada, um novo clipe será produzido para ampliar o acesso das pessoas surdas à música alagoana.

Assim foi com o clipe da música Catarina Guerreira, lançado em 8 de março de 2018, com os alunos concluintes do curso de Libras. No Facebook, mais de 9,4 mil pessoas foram impactadas, das quais a maioria (8 mil) via alcance pago. Foram investidos R\$ 20 para a divulgação do vídeo, que teve, nos primeiros 28 dias após o lançamento, mais de 2,1 mil visualizações e 367 reações, comentários e compartilhamentos. Já no Youtube, onde não houve patrocínio em nenhum dos clipes, o alcance orgânico foi maior com Catarina Guerreira: foram mais de 2,2 mil visualizações e 158 interações nos primeiros 28 dias após o lançamento, contra 1,1 mil visualizações e 98 interações no mesmo período.

O lançamento também foi notícia em portais de notícias alagoanos e no jornal Gazeta de Alagoas, no caderno de cultura. A TV Gazeta, filiada da Rede Globo, produziu uma reportagem especial de 6,5 minutos, veiculada em seu telejornal matutino, o Bom Dia Alagoas, reforçando a importância da integração da escola e da comunidade com pessoas surdas. A reportagem entrevistou os dois músicos que participaram do projeto, estudantes e moradores de Marechal Deodoro.

No Exame de Seleção 2018 do Ifal, cujo resultado foi divulgado no mês de janeiro, mais um candidato surdo foi aprovado para o Campus Marechal Deodoro. Agora, a escola possui dois estudantes surdos.

Conclusões:

A chegada de qualquer estudante surdo em uma escola ainda não adaptada para recebê-lo representa um desafio para toda a comunidade escolar: estudantes, técnicos e professores. Como um recorte da própria sociedade, o ser diferente gera estranheza nos iguais e provoca o medo do desconhecido. E nesse cenário, não enxergamos a rejeição como opção dentro do ambiente escolar. Assim, restam duas opções básicas: a negligência ou o enfrentamento do medo e das dificuldades na educação para surdos.

Podemos dizer que, de modo geral, o corpo de servidores do Ifal – Campus Marechal Deodoro escolheu a segunda opção, desde 2017. Apesar de ainda estar longe da situação ideal, a escola vem conseguindo ampliar esse debate e realizar uma série de ações para atendimento da nova estudante, principalmente na área pedagógica. Embora, ressalte-se à exaustão, grande parte dos esforços esbarrem na falta de profissionais intérpretes dentro da sala de aula.

Profissionais de comunicação que atuam dentro das escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também podem contribuir com esse atendimento às comunidades surdas. Neste trabalho, apresentamos um dos caminhos possíveis: a difusão de músicas traduzidas na Libras (Língua Brasileira de Sinais). Tida como linguagem universal e agregadora, a música é capaz de superar medos e aproximar os diferentes. Com a presença de intérpretes, esse trabalho pode ser ampliado, por exemplo, com a tradução dos conteúdos informativos produzidos pelas assessorias de comunicação.

Com relação aos clipes produzidos pelo Ifal - Campus Marechal Deodoro, é importante lembrar que os sinais foram executados por pessoas que acabaram de iniciar o aprendizado da Libras. Ou seja, não se pode esperar a perfeição da sinalização. Outra coisa a ser destacada é que, por se tratar de uma tradução livre, cada música pode vir a ser traduzida de uma forma diferente, a depender do intérprete. De toda forma, o retorno nas interações em redes sociais, incluindo das pessoas surdas, foi absolutamente positivo.

Sobre a grande diferença no resultado de visualizações entre os dois vídeos no Facebook, acreditamos que foi resultado das mudanças anunciadas pela rede social em janeiro de 2018, de que priorizaria postagens de amigos e parentes, em vez de posts e notícias postadas por empresas. Mas apenas uma pesquisa mais aprofundada poderia confirmar ou não a hipótese. Fato é que o segundo clipe, Catarina Guerreira, apesar do menor alcance no



Facebook, teve um desempenho maior no Youtube em 2018, levando, inclusive, mais de 500 novas visualizações ao primeiro clipe, lançado em 2017.

Outro registro importante: o impacto registrado na comunidade não foi suficiente para superar expressões incorretas na referência às pessoas surdas, como “surdos-mudos”, utilizada duas vezes na longa reportagem produzida pela TV Gazeta. Acreditamos que apenas um trabalho contínuo de educação levará à superação de termos historicamente divulgados pelos meios de comunicação.

Por fim, a falta de intérprete de Libras em sala de aula segue um grande problema no Ifal – Campus Marechal Deodoro, que liderou em Alagoas, por dois anos consecutivos, o ranking de notas do Enem entre escolas públicas, em 2015 e 2016, antes da suspensão da divulgação das notas por escola pelo Ministério da Educação. Por outro lado, acreditamos, o segundo aluno surdo começará os estudos em 2018 em uma comunidade mais receptiva e disposta a acompanhá-lo durante sua vida escolar.

Referências bibliográficas

ALAGOAS 24 HORAS. **Hand Talk lança primeiro clipe do mundo traduzido em Libras.** Disponível em: <www.alagoas24horas.com.br/496541/hand-talk-banda-lanca-primeiro-clipe-do-mundo-traduzido-em-libras>. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. **Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade.** Disponível em: <www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Nota Técnica 1614/17**, de 25/10/17. Brasília, 2017.

CAVALCANTE, Alaíde Bezerra. **A inclusão de alunos surdos no IFPE - Campus Pesqueira: um pequeno passo para a garantia do direito à Educação.** In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande, 2016.

D-PAN. **Our mission.** Disponível em: <<https://d-pan.org/our-mission/>>. Acesso em: 30 de março de 2018.

ENAP. **Introdução à Libras.** Brasília, 2016.

FOLHA DE SP. **Aluna surda passa por 1ª banca da USP toda traduzida em linguagem de sinais.** Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/09/1916210-aluna-surda-passa-por-1-banca-da-usp-toda-traduzida-em-linguagem-de-sinais.shtml>. Acesso em: 30 de março de 2018.

G1. **Facebook muda feed de notícias para aumentar posts de amigos e parentes.** Disponível em:

<g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/facebook-muda-feed-de-noticias-para-aumentar-posts-de-amigos-e-parentes.ghtml>. Acesso em: 30 de março de 2018.

G1. **Publicação de vídeos no Facebook explode e cresce 75% em 2014.**

Disponível em:

<g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/01/publicacao-de-videoes-no-facebook-explode-e-cresce-75-em-2014.html>. Acesso em: 30 de março de 2018.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** São Paulo, Plexus Editora, 2003.

INEP. **Nota de esclarecimento: encerramento do Enem por escola.** Disponível em: <portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206>. Acesso em: 30 de março de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Reitoria. **Dossiê Espiral do Silêncio: o caso da primeira estudante surda do Campus Marechal Deodoro.** Maceió, 2017.



JUS BRASIL. **DPU requer melhores condições para alunos com deficiência auditiva na Bahia.** Disponível em: <dpu.jusbrasil.com.br/noticias/538647154/dpu-requer-melhores-condicoes-para-alunos-com-deficiencia-auditiva-na-bahia>. Acesso em: 30 de março de 2018.

MEIO E MENSAGEM. **Quem são os usuários do Youtube no Brasil.** Disponível em: <www.meioemensagem.com.br/home/midia/2017/07/24/quem-sao-os-usuarios-do-youtube-no-brasil.html>. Acesso em: 30 de março de 2018.

MPF. **MPF obtém condenação do Ifal para contratação imediata de intérpretes de Libras.** Disponível em: <www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-obtem-condenacao-de-ifal-para-contratacao-imediata-de-interpretas-de-libras>. Acesso em: 30 de março de 2018.

NCE-USP. **A Educomunicação.** Disponível em <www.usp.br/nce/aeducucomunicacao>. Acesso em: 30 de março de 2018.

SÁ, Nídia Regina. **Os surdos, a música e a educação.** Dialógica, vol.2, n.5, 2008. Disponível em: <<http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2-N5.html>>. Acesso em: 30 de março de 2018. SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios.** Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

THINK WITH GOOGLE. **Música no Youtube.** Disponível em <www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/youtubeinsights/2017/musica/introducao-musica>. Acesso em: 30 de março de 2018.



ESCOLA LILÁS: PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES PATRIARCAIS DE GÊNERO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ

Andréa Pacheco de Mesquita^{1*}, Gildete Ferreira da Silva², Rayane Maria Farias Santana³

1. Professora da Faculdade de Serviço Social e líder do Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - UFAL

2. Assistente Social e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - UFAL

3. Estudante da Faculdade de Serviço Social e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - UFAL

*dandreapacheco@gmail.com

Resumo:

O texto é fruto do projeto de extensão realizado nas escolas de Maceió. Tendo como objetivo discutir as relações patriarcais de gênero na escola, entendo-as como reflexos de um projeto societário capitalista, patriarcal, racista e heteronormativo. Partimos da concepção de que a escola é um locus de aprendizagem, logo um espaço privilegiado para a discussão sobre as relações sociais preconizadas nos temas transversais obrigatórios das escolas. Discutir as relações patriarcais de gênero em Alagoas - segundo estado que mais mata mulheres - é um desafio e acima de tudo uma obrigação ética. É neste sentido, que nosso trabalho articula conteúdos do nosso projeto de iniciação científica sobre a violência contra a mulher em Alagoas e nossa proposta de extensão “Escola Lilás”. Neste sentido, nos propomos a construir um conhecimento de forma horizontalizada a partir das metodologias feministas e contribuir com a transformação desta realidade, profundamente desumana para as mulheres.

Palavras-chave: Feminismos; Educação; Violência contra a mulher.

Introdução:

Este artigo é fruto de um projeto de extensão o qual teve como objetivo a realização de uma pesquisa-ação sobre as relações de gênero no interior das escolas públicas. Neste sentido para além de conhecer a realidade objetivamos também intervir na direção de transformar as relações desiguais de gênero, rompendo com o patriarcado tão presente em nossa sociedade e expresso de forma banalizada no cotidiano das escolas por professores/as, alunos/as e profissionais da educação. Pensar a metodologia da pesquisa-ação é compreender a nossa função social da universidade enquanto produtora, sistematizadora e divulgadora do conhecimento. É entender a relação direta entre produzir conhecimento e transformar a realidade.

A participação das pesquisadoras é explicitada a partir da reciprocidade, complementariedade e cumplicidade do conhecimento, sem hierarquizar o processo todos são sujeitos do ato de conhecer e não apenas informantes no processo de levantamento de dados. Para Thiollent, “[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação [...]” (1985, p. 16).

Para pesquisar as relações de gênero nas escolas públicas de Maceió foi primordial construir uma relação entre o conhecimento e os caminhos da ação, entre as pesquisadoras e as/os alunas/os, professoras/es e profissionais da educação. Sem cair num ativismo a nossa proposta que teve como orientação metodológica Michel Thiollent (1985) ampliar o conhecimento das/os pesquisadoras/es, bem como contribuir para o conhecimento e elevar o nível de consciência dos estudantes, professores/as e profissionais da escola acerca das relações desiguais de gênero presentes em nossa sociedade.

Tendo como objetivo discutir as relações patriarcais de gênero na escola, o Projeto Escola Lilás, parti do debate sobre os reflexos de um projeto societário capitalista, patriarcal, racista e heteronormativo. Os quais refletem nos diversos aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles em particular na escola e na família que reproduzem este modelo excludente de relações sociais de sexo em seu interior. Produzindo e reproduzindo sem cessar uma dominação masculina (poder do Macho) e uma submissão, exploração e opressão das mulheres.

Metodologia:

O primeiro momento de nossa pesquisa-ação se deu nas oficinas de leituras onde fazíamos a leitura das histórias clássicas infantis. Ao ler os contos de fadas as/os estudantes

respondiam a um roteiro de perguntas a cerca das histórias. Quem era a mocinha/o? Quem era a vilã/o? Quais as características físicas das princesas e príncipes? O que eles faziam? Que ocupações tinham? Qual o destino dos personagens? Qual o conceito de felicidade dos contos de fadas? Qual o modelo de beleza definido nos contos? Cada grupo fazia individualmente e depois coletivamente debatiam os achados nas suas histórias. Este momento foi primordial para as descobertas do conceito de relações patriarcais de gênero, de como a sociedade constrói o ser homem e o ser mulher. Ao passo que eles percebiam as diferenças socialmente construídas também debatíamos a luz das teorias feministas e de gênero as categorias que sustentam essas relações desiguais.

O segundo momento da pesquisa foi a reconstrução dessas histórias. Cada grupo refaz os contos de fadas a partir do princípio da igualdade de gênero, trazendo questionamentos também a cerca da diversidade de raça/etnia e de sexualidade. O papel da mulher de princesa que fica a espera de um príncipe encantado dá lugar a uma princesa que estuda, trabalha e tem outros sonhos além de casar e ter filhos/os. O papel da mulher de princesa submissa e sofredora dá lugar a mulheres que lutam pelo seu espaço no mundo, pelo seu reconhecimento enquanto cidadã e portadora de direitos. O estereótipo da princesa “branca como a neve”, ou sempre loira dos olhos azuis é diversificado com as características encontradas nas meninas da escola: cabelos cacheados, pele negra, cabelos ruivos, características indígenas. As princesas ganharam profissão, formação e uma história própria, na qual casar e ter filhos/as é mais uma opção e não a única possibilidade. De outro lado, também se questionou o modelo viril do príncipe sempre destemido, valente, “salvador da princesa” indefesa e que se torna o chefe da família. Demonstrando que este modelo também é opressor para os homens que precisam seguir um modelo de um arquétipo viril que nas palavras de Sarda (1986) significam:

[...] un modelo humano imaginario, fraguado en algún momento de nuestro pasado y perpetuado en sus rasgos básicos hasta nuestros días, atribuido a un ser humano de sexo masculino, adulto y cuya voluntad de expansión territorial y, por tanto, de dominio sobre otras e otros mujeres y hombres le conduce a privilegiar um si tema de valores que se caracteriza, como ya resaltó Simone de Beauvoir, por valorar positivamente la capacidad de matar (legitimada, por supuesto, en ideales considerados superiores, transcendentales) frente a la capacidad de vivir y regenerar la vida armónicamente, Tanatos frente a Eros. (p. 6)

Neste sentido, a pesar dos inúmeros privilégios concedidos aos homens por esta perspectiva androcêntrica de sociedade. Há também desvantagens e violentam os homens que estão fora deste modelo hegemônico. Quebrando estes paradigmas algumas histórias foram refeitas trazendo a imagem de um “príncipe que chora”, que cuida das/os filhas/os e da casa enquanto a mulher vai para o trabalho, que cozinha, lava, passa, limpa a casa, que divide os afazeres domésticos de forma igualitária.

Resultados e Discussão:

No campo feminista a categoria patriarcado é bastante debatida resultando em diferentes formas de compreendê-lo. A primeira perspectiva é a incorporação do conceito de patriarcado nos moldes weberiano – compreendendo a dominação como uma imposição do “senhor” todo poderoso, um “santo” naturalizado pela tradição, detentor da lei, com regras fixas e que se reproduzia de forma hereditária nas comunidades domésticas (Weber, 1964). A segunda perspectiva de análise crítica o uso dessa categoria por concebê-lo como a-histórico e universal e que também traz de volta ao debate às estruturas fixas da natureza, o determinismo biológico há tempo superado nos estudos sobre as mulheres. A terceira perspectiva a qual me filio propõe historicizar e atualizar o conceito de patriarcado, porque somente ele articulado a outras categorias pode dá conta da análise da realidade em sua totalidade sem perder as particularidades do movimento do real. O uso da categoria patriarcado, ao referir-se ao sistema de dominação masculina e subordinação feminina, não propõe uma volta ao essencialismo, nem tão pouco compreender o sistema sexo/gênero a partir de uma perspectiva biologizante. Ao contrário como sinalizava Rubin, é outra perspectiva, é apreender que o “[...] Sistemas sexo/gênero não são emanções a-históricas da mente humana; eles são produtos da atividade humana histórica” (1975, p.205).



Compreender o patriarcado em primeiro lugar requer analisar como a mulher é acionada para o trabalho doméstico enquanto esposas e/ou filhas, ou seja, nas palavras das feministas radicais, como se constitui o sistema sexual de poder. Cria-se, um modo de produção doméstica, que é a base da estruturação da produção industrial do sistema capitalista. A família a partir da máquina do patriarcado produz e reproduz às condições concretas para a perpetuação do modo de produção capitalista. A exploração do trabalho doméstico das mulheres garante as condições necessárias à libertação do homem para o mercado, para o espaço público. Ou seja, a opressão de um sexo sobre o outro, no contexto das relações de gênero patriarcais, produz as condições favoráveis para a perpetuação do poder de uma classe sobre a outra. O capitalismo tem no patriarcado uma base importante para sua manutenção. Assim, a vida social na atualidade é baseada em uma assimetria de gênero, na qual em todas as sociedades as mulheres são excluídas de algumas atividades econômicas e políticas e as atividades que elas realizam como mães e esposas estão sempre numa escala de menor prestígio e poder.

A ordem patriarcal se “baseia no apelo à natureza e no argumento de que a função natural da mulher de procriar prescreve seu lugar doméstico e subordinado na ordem das coisas” (PATEMAN, 2013, p.62). As mulheres são apropriadas enquanto esposas e donas de casa de forma individual através do contrato sexual, do casamento; mas são também apropriadas coletivamente pelas relações de sexo, raça e a ideia de natureza. A construção de uma ideologia naturalista, de um discurso sobre a natureza feminina que legitima a subalternidade das mulheres coisificando-as e naturalizando-as, e conseqüentemente levando-as a um destino supostamente biológico. Esta ideologia naturalista justifica o lugar das mulheres no mundo a partir da presença de um útero ou de um ovário, assim como justificou a inferioridade dos escravos a partir da cor da sua pele e de características raciais inscritas no corpo.

O longo processo histórico de constituição da sociedade burguesa está atrelado a outros marcadores sociais além da classe que a determina visceralmente, como por exemplo, o Gênero, o sexo, a raça/etnia, a geração entre outros. É neste processo que é construído um sujeito universal portador de direitos e privilégios frente aos outros sujeitos sociais. Justificando as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas em nome do biológico, do “natural”, das ditas essências pertencentes aos diversos grupos sociais que não se enquadram no modelo universal do homem branco, ocidental, rico e heterossexual. Desta forma, a simbiose capitalismo-patriarcado-racismo constrói uma “natureza social”, ou seja, a partir dos valores sexistas, androcêntricos, capitalistas, patriarcais e racistas se justifica e naturaliza as diversas formas de opressão e exploração. (MESQUITA; MONTEIRO, 2016, p. 53)

É necessário entender como as diferenças sexuais, raciais, sociais são transformadas em desigualdades, como a simbiose capitalismo-patriarcado-racismo constrói um binarismo que qualifica e/ou desqualifica as diferenças, colocando-os em polos de oposição e/ou complementariedade: homem x mulher, rico x pobre, branco x preto. E estas construções não são pautadas na natureza ou no biológico, mas é claro que partem delas.

A pesquisa realizada pelo IBGE na Série Estudos e Pesquisas: síntese de indicadores sociais 2013 revela que no estado de Alagoas, os homens são responsáveis por 518.345 (61,5%) unidades domésticas e as mulheres 324.539 (38,5%). O crescimento do número de mulheres chefes de família vem dando contornos de outros modelos familiares para além do idealizado pela sociedade burguesa em seu nascimento. As mulheres hoje passam a assumir o trabalho fora de casa, o que demonstra um avanço com a entrada da mulher no espaço público. Contudo, este avanço não caminha no sentido de isentar as mulheres de sua condição dita como natural de responsável pelo trabalho doméstico.

As relações de gênero se manifestam materialmente em duas áreas fundamentais: 1) na divisão sociossexual do trabalho e dos meios de produção, 2) na organização social do trabalho de procriação, em que as capacidades reprodutivas das mulheres são transformadas e mais frequentemente exacerbadas por diversas intervenções sociais (Tabet, 1995, 1985/1998). Outros aspectos do gênero – diferenciação da vestimenta, dos comportamentos e atitudes físicas e psicológicas, desigualdades de acesso aos recursos materiais (Tabet, 1979/1998) e mentais (Mathieu, 1995b/1991a) etc. – são marcas ou conseqüências dessa diferenciação social elementar (MATHIEU, 2009, p. 223).

Assim, as mulheres passam a trabalhar fora para manter sua família, mas não deixam de realizar os trabalhos dentro de casa. Esse papel “por excelência” naturalizado e modernizado por um capitalismo patriarcal é ensinado desde cedo às crianças, delineando os

papéis cada um dos sexos “devem” incorporar. Os tornando-os homens ou mulheres. Para a mulher significa desde cedo cuidar da casa e dos irmãos/ãs.

O percentual de meninas que realizam o trabalho doméstico é de 71,1% na idade de 10 a 15 anos, contrastando com apenas 17% dos meninos cuidam dos afazeres da casa. Ao mudar da faixa etária esta desigualdade permanece como pode ser vista na tabela acima. É importante entendermos que somente a parti de,

[...] Relações mais justas na vida doméstica permitiriam ampliar o horizonte de possibilidades das mulheres, com impacto em suas trajetórias pessoais e suas formas de participação na sociedade. O âmbito das relações familiares e íntimas pode ser também o da distribuição desigual das responsabilidades sobre a vida doméstica e as crianças, dos estímulos diferenciados que favorecem um maior exercício da autonomia, no caso dos homens, e a obediência ou o engajamento em relações que cultivam uma posição de dependência e subordinação das mulheres (BIROLI, 2014, p. 34).

Estas relações mais justas estão longe dos dados aqui colocados. Estes dados são reveladores da força do patriarcado, que como uma máquina bem azeitada funciona a todo vapor (SAFFIOTI, 1992, 2004). Ainda criança as meninas são aprisionadas nos serviços domésticos, nas tarefas da casa, e por outro lado, liberta os homens para o espaço da rua. Há uma mistificação ideológica que tem como resultado a manipulação cínica, que introjeta nos meninos e nas meninas os seus “papeis ditos naturais”, mas que foram frutos de uma cultura patriarcal do modo de sociabilidade capitalista construída ao longo da história. O que se configura desde cedo privilégios para assegurar aos homens tempo livre para estudo, lazer, capacitação, experiências nos espaços públicos. As meninas aprisionadas nas atividades domésticas como obrigações e os meninos estão sempre mais livres para o mundo público. É desta forma, que logo cedo se edifica a,

[...] estrutura hierárquica, que confere aos homens o direito de dominar as mulheres independentemente da figura humana singular investida de poder. Quer se trate de Pedro, João ou Zé Ninguém, a máquina funciona até mesmo acionada por mulheres. Aliás imbuídas de ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com maior ou menor rudeza, as funções do patriarca, disciplinando os filhos e outras crianças e adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo (SAFFIOTI, 2004, p.102).

Pesquisar estes dados de forma coletiva com os sujeitos da educação (profissionais e estudantes) foi condição imprescindível para o processo de autocrítica sobre as relações patriarcais de gênero e o processo educativo da escola. A partir da leitura desta realidade antes mascarada aparentemente de “natural” e agora compreendida a sua essência “social”, podemos caminhar na direção de uma educação que possibilite o questionamento das desigualdades entre homens e mulheres e aponte a igualdade de gênero como princípio formativo das relações humanas no interior da escola e conseqüentemente tenha rebatimento nos espaços para além da escola.

Conclusões:

Ao longo da nossa sociabilidade nos construímos homens e mulheres dentro deste modelo capitalista, patriarcal, racista e heteronormativo. Esta construção é feita de forma “naturalizada”, “biologizada” dos papéis e normas de gênero que devemos assumir. De um lado, temos o homem – sexo forte, movido pela razão, dotado de virilidade que domina o mundo público, tendo o trabalho a sua maior condição de ser macho. Por outro lado, temos a mulher – sexo frágil, movido pela emoção, frágil que precisa de cuidado e proteção ficando resignada ao espaço privado, tendo na condição de mãe, esposa e dona de casa a sua definição de ser mulher. Ao falar que “não se nasce mulher, torna-se” Beauvoir (1980) denuncia esta falsa naturalização e biologização dos gêneros, demonstrando que o ser mulher ou ser homem é uma condição socialmente construída e imposta como verdade ao conjunto da



sociedade através dos “aparelhos ideológicos do Estado” (escola, família, mídia, religião, etc.), como tão bem explica Althusser.

Neste sentido, as relações patriarcais de gênero são construídas e reconstruídas a partir das relações de poder, de hierarquia e prestígio masculino transformando os homens nos “senhores” dominadores, opressores e exploradores do sexo feminino, visto como inferior e, portanto subserviente às ordens patriarcais de gênero, ou nas palavras de Saffioti (1987), ao “poder do macho”. Nas escolas onde fizemos o trabalho percebemos como o patriarcado conduz as relações entre os meninos e meninas. Desde a definição das cores azul e verde para meninos (simbolizando a força) e rosa e lilás para menina (simbolizando a delicadeza e a meiguice), passando pelos brinquedos de meninos (bola, carro, caminhão, avião – tudo ligado à rua, ao espaço público) e os brinquedos de meninas (bonecas, casinhas, geladeira, fogão, ferro de passar – tudo relacionado ao mundo da casa, ao espaço privado). Sem contar com as reproduções de músicas, piadinhas, ditados populares que sinalizam a necessidade de “prender as cabras porque os bodes estão soltos”, ou seja, às meninas precisam ficar restritas aos espaços domésticos, privadas de sua liberdade para manter a sua honra. Enquanto os homens estão livres no mundo para exercer uma cidadania plena e irrestrita e o seu direito sobre as mulheres.

Estas construções são reproduzidas integralmente na escola, aonde vimos além das separações de papéis e funções desiguais para meninos e meninas, a construção de uma cultura da violência de gênero, seja ela física, psicológica ou sexual. O que nos coloca o desafio de romper esta cultura e contribuir para que a escola seja o espaço do aprender na diversidade e de formar novos sujeitos que não tenha restringida sua cidadania a condição do seu sexo, da sua raça/etnia ou orientação sexual.

Foi neste sentido que nossa pesquisa-ação se desenvolveu. Buscando um autoconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos sobre o ser homem e ser mulher, o ser branco, ser índio ou ser negro, o ser heterossexual, homossexual ou bissexual, o ser pobre ou ser rico. Entender o lugar imposto pela sociedade a qual vivenciamos é a primeira condição para entendermos que não é natural, e que essas relações sociais são construídas historicamente e como tal também podem ser desconstruídas e reconstruídas.

Referências bibliográficas

- DE BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Livro II)
- EKG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigación-Acción – Participativa**. México: El Ateneo, 1990.
- HARDING, Sandra. “A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista”. **Revista Estudos Feministas**, No. 1, Florianópolis: UFSC, 1993.
- MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e Gênero. In HIRATA, Helena; LABORIE... [et al.] (orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- MESQUITA, Andréa Pacheco; MONTEIRO, Maria da Olívia da Silva. “**O Arquétipo Viril e o Projeto Ético-Político**: Alguns desafios para o Serviço Social”. *Revista Feminismos*. Salvador, UFBA, 2016.
- MIGUEL, Luis F; BIROLI, Flávia (orgs). **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MILLET, Kate. **Política Sexual**. México, DF, 1975
- PATEMAN, Carole. Críticas feminista à dicotomia publico/privado. In: MIGUEL, Luis F. & BIROLI, Flávia (orgs). **Teoria Política Feminista – textos centrais**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2013.
- RUBIN, Gayle. “The Traffic in Women: Notes on the ‘political economy’ of sex.” In: REITER, R. (ed.), **Toward an Anthropology of Women, New York**: Monthly Review Press, 1975, p.157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania].
- SAFFIOTI, Helieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).
- _____. Rearticulando Gênero e Classe. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente)



SARDA, A. M. **Em torno al androcentrismo en la história.** Cuadernos inacabados. El arquetipo viril protagonista de la história. Exercícios de lecturas no andrócentricas. Barcelona: La Sal. 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

WEBER, Max. **Economía y sociedade.** México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1964.
http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=al&tema=resultuniverso_censo2010

**ESCOLA PARA SURDOS: “SEPARANDO” PARA INCLUIR**Lucas Gonçalves da Silva¹, Ramon Brilhante Gonçalves Araújo Ramos^{2*}

1. Estudante de Letras - UFAL
 2. Estudante de Geografia - UFAL
- *ramon.ramos@delmiro.ufal.br

Resumo:

Este artigo tem por objetivo abordar a inclusão de surdos na sociedade por meio das capacidades que a escola específica promove e como a separação proporciona a inclusão. Ademais, que apresenta as dificuldades que os surdos enfrentam para que possam garantir seu espaço na sociedade e como a inclusão extinguiu os traços da vida dos surdos de padrões mesquinhos e antissociais de uma cultura de outrora. Abordando a formação da identidade do surdo e o respeito à diversidade de sua cultura. Assim, fica claro, que este trabalho busca promover reflexões sobre as possibilidades e os efeitos da educação específica para os surdos como responsável de inclusão.

Palavras-chave: Libras; Educação; Diversidade.

Introdução:

Em vários momentos históricos, o governo procurou incluir os surdos em escolas regulares criando assim leis, por exemplo, a Lei de Libras (Lei 10.436/2002). Mas, surgiu a indagação: “Será que os surdos se sentem bem ao estar incluído em meio aos ouvintes?” Será ilustrada uma situação fictícia, todavia, com o intuito de fazer o leitor refletir. Se acontecesse de um cientista analisar o desenvolvimento escolar de dois alunos surdos, e os separasse em diferentes escolas, uma escola inclusiva onde houvesse um profissional que traduzisse as aulas de um professor ouvinte, e o resto da turma fosse ouvinte e não soubessem Libras, tendo apenas o tradutor com o conhecimento da tradução para passar, e outra escola onde houvesse na sala de aula os docentes e alunos surdos, em que estariam introduzidos a um local, no qual todos tivessem a certeza de uma mesma cultura. Assim, com passar do tempo se refletiria: “Qual seria a situação em que um dos dois alunos surdos teria um melhor desenvolvimento escolar?”

Nídia de Sá afirma que:

A maioria dos surdos (mas não todos, é claro) declara sua preferência pelas escolas específicas: imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral. (SÁ, 2011 p. 21)

Nesse momento, a autora se posiciona, pois possui convivência em um meio de surdos, tendo assim uma melhor visão de mundo, do que alguém que não possui contato com esse povo. Então, utiliza essa colocação, em que mostra o desejo de muitos surdos (lembrando novamente que não são todos) de adentrarem em uma escola que a Libras seja vista como uma forma de inclusão junto com docentes e alunos, mesmo que possuindo em seu meio alguns ouvintes, mas que a cultura surda possa ser convivida naquele local, tendo assim um sentimento melhor para aqueles que ali estão. Trazendo como um melhor esclarecimento, um pequeno trecho do livro *Identidade Surda* em que um surdo mostra o seu sentimento ao se encontrar com outro em uma situação do dia a dia, para que seja perceptível a necessidade de que se pense na importância de uma escola Surda. “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.” (SKLIAR e PERLIN 2010 p.54) Ou em outro momento em que o autor cita um acontecimento de um surdo:

Se há festas de família, é natural o surdo procurar o semelhante surdo. Se na festa não há um semelhante surdo, a tendência é fugir para ir ao encontro do surdo onde quer que ele esteja. Somos assim. Algo atrai por ser melhor. Juntos é melhor. A maioria surda sempre está junto. (SKLIAR e PERLIN 2010, p.63)

Ao observar as duas citações é possível ver o quão necessário é a união desse povo, assim como os ouvintes também sentem essa necessidade. Se um ouvinte viaja para outro país onde há outra cultura dominante naquele local, ao se encontrar com alguém de uma mesma nacionalidade que a sua logo irá procurar entrar em contato com ela e conversar a respeito de diversas coisas em comum, assim também é o surdo, ele precisa ter o contato com pessoas de sua cultura, para que ele não se sinta isolado entre os demais. Se essa é a reação de um surdo encontrando-se com outro como na citação acima em que se usa uma comparação a um “baú que guarda adornos que faltam ao personagem”, é possível imaginar a reação dele ao entrar em uma escola onde a sua cultura está em todos os lugares daquele espaço social.

Metodologia:

O cenário da educação brasileira enfrenta diversos desafios para promover o direito da educatividade, o qual é válido para todo e qualquer indivíduo. Contudo, o que se pode analisar é que a educação tem somente um viés mais amplo para a escola regular, por exemplo, como fonte proveniente da inclusão. Dessa forma, é preciso que a educação inclusiva seja um fator para que os surdos dentro de sua diversidade tenham uma pedagogia específica para o seu desenvolvimento de aprendizagem. Parafrazeando Sá é necessário que a escola da “diferença” tenha espaço na sociedade, para que os “diferentes” alcancem uma produtividade de conhecimento. Assim, separar os surdos para colocá-los dentro de sua própria cultura é perceber como a diversidade tem o poder de incluir.

Para justificar a ideia que a escola regular não é a melhor instituição para os surdos, já que tais sujeitos não desfrutarão de uma pedagogia que os façam entender sua singularidade e estarão de frente a diversos fatores desagradáveis como, por exemplo, as pressões psicológicas por possuírem uma identidade diferente, Sá (2011) argumenta: “A inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles.” Com base na perspectiva da autora, a escola que apresente um ambiente natural para os surdos é o lugar que tenha um cenário específico para que esses sujeitos possam desenvolver sua identidade.

É preciso levar em consideração que a separação (exclusão) dos surdos nas escolas da sociedade hodierna é marcada por traços históricos que trouxeram diversos fatores nefastos. Outrora a educação proporcionada aos surdos era refletida por uma imagem de vergonha, tendo em vista, que foi marcada por jornadas intensas para produzir a oralidade, sendo traçadas por mãos amarradas para impedir a sinalização e tantos outros atos desumanos que iriam de encontro às liberdades individuais de cada surdo. Com isso, há a predominância da cultura do passado sendo transmitida em algumas escolas regulares da atualidade.

A escola específica, desse modo, busca extinguir da vida do surdo o estereótipo criado que esses sujeitos devem viver à margem da sociedade e que não são capazes de desenvolver sua própria autônima. Entretanto, existem elementos que impendem com que as escolas específicas desempenhem seu papel de maneira organizada e que possibilite ao surdo suas verdadeiras garantias individuais. Todavia, a deficiência em proporcionar uma educação que vise incluir a diversidade é vista pela ausência do governo, por exemplo, em criar programas que atendam a demanda da pluralidade do país, o que pode ser fundamentada na Declaração de Salamanca apontada:

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (1994, p. 1)

É por este pressuposto que se busca defender a necessidade de uma escola específica de qualidade para os surdos, tendo em vista, que tais instituições abordam a

capacidade de lidar com os aspectos biológicos dos surdos, com suas características culturais e sociais por meio de uma pedagogia centrada na defesa da particularidade de cada surdo.

As crianças, por exemplo, desse grupo minoritário também enfrentam problemas (já que a maioria vem de famílias ouvintes) por consequência de serem produtos da individualidade do seu meio social, o que pode ser percebido na Declaração de Salamanca:

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos. (1994, p. 4)

Assim, fica claro que é preciso promover às crianças uma educação específica e uma pedagogia voltada para o ideal da coletividade, no qual a educação inclusiva aborde o pensamento de aprendizagem por meio da socialização, em que elas possam dividir suas dificuldades e compartilhar suas diferenças. Desse modo, a escola específica tem o objetivo de ajudar na formação da identidade de cada surdo, ora criança, ora adulto.

O respeito à diversidade deve ser enfatizado de forma constante nas camadas da sociedade, sendo uma forma de contribuir para que o surdo alcance seu espaço (fator que pode ser percebido de forma efetiva em comparação ao passado) e, possa propagar sua cultura através de sua inclusão (elemento que pode ser conquistado com a educação em escolas específicas). Todavia, mesmo com a aquisição da inclusão há ainda surdos que não compreendem sua relação com o seu meio e vivem numa “confusão”, o que pode ser justificado de forma simbólica pelo mito elaborado por Platão:

Suponhamos, agora, que um daqueles habitantes consiga se soltar das correntes que o prendem. Com muita dificuldade e sentindo-se freqüentemente tonto, ele se voltaria para a luz e começaria a subir até a entrada da caverna. Com muita dificuldade e sentindo-se perdido, ele começaria a se habituar à nova visão com a qual se deparava. Habitando os olhos e os ouvidos, ele veria as estatuetas moverem-se por sobre o muro e, após formular inúmeras hipóteses, por fim compreenderia que elas possuem mais detalhes e são muito mais belas que as sombras que antes via na caverna, e que agora lhes parece algo irreal ou limitado. Suponhamos que alguém o traga para o outro lado do muro. Primeiramente, ele ficaria ofuscado e amedrontado pelo excesso de luz; depois, habituando-se, veria as várias coisas em si mesmas; e, por último, veria a própria luz do sol refletida em todas as coisas. Compreenderia, então, que estas e somente estas coisas seriam a realidade e que o sol seria a causa de todas as outras coisas.

Desse modo, para entender como o surdo se relaciona com sua realidade, com seu espaço, como lidar com a sua surdez e, de como sua relação com o seu meio permite experiências que possibilite compreender a diversidade. “O mito da caverna” finda abordando que:

(...) Mas ele se entristeceria se seus companheiros da caverna ficassem ainda em sua obscura ignorância acerca das causas últimas das coisas. Assim, ele, por amor, voltaria à caverna a fim de libertar seus irmãos do jugo da ignorância e dos grilhões que os prendiam. Mas, quando volta, ele é recebido como um louco que não reconhece ou não mais se adapta à realidade que eles pensam ser a verdadeira: a realidade das sombras. E, então, eles o desprezariam (...).

O mito de Platão percorre sobre toda está discussão, já que coloca a situação de uma escola que busca a inclusão, em que os surdos não tem a responsabilidade de retornar a caverna e tentar convencer as pessoas para ir dentro dela e que existe outra realidade que pode ser vivida. É de responsabilidade de todo o conjunto perceber que fora da caverna há outras culturas que não podem ser silenciadas, nem oprimidas. Assim, a separação como forma de incluir procura alargar os parâmetros da caverna que não permite a inclusão.

**Conclusão:**

A inclusão, portanto, não está destinada somente à surdez, mas também, como a sociedade precisa se torna um agente crítico-reflexivo para que possa se relacionar de forma saudável e inibir os rótulos que afetam sujeitos de uma cultura diferente que não professam os ideais que os da população em massa. A escola específica, desse modo, tornou-se um dos assuntos pontuados na sociedade atual, tendo em vista, que busca maneiras de produzir uma convivência sensata com a cultura do outro e conseguir lidar com uma realidade do “diferente.”

Nessa conjuntura, a educação para o surdo promove o respeito sobre a diversidade linguística, cultural e sobre a formação da identidade de cada sujeito surdo, buscando “quebrar” a ideia de que a sociedade foi construída majoritariamente por indivíduos “normais”, além do mais, que é preciso promover uma inclusão sensata para este grupo e respeitar as necessidades e as diferenças de cada surdo.

Portanto, a ideia de separar para incluir busca trazer uma educação inclusiva, na qual a cultura e singularidade do surdo sejam valorizadas. Ademais, de que é vista como uma forma de fazer com que o surdo aprenda e desenvolva seu conhecimento por meio de sua capacidade singular.

Referências bibliográficas

LARCEDA, Broglia Feitosa de. “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência”. In: **Cad. Cedes**. Campinas: v. 26. p. 163 - 184, maio/ago., 2006.

SÁ, Nídia Regina de. **Surdos qual escola?** Manaus: Valer e Eduar, 2011.

SÁ, Nídia Regina de. **Surdos qual escola?** Manaus: Valer e Eduar, 2011.

SKLIAR, Carlos; PERLIN, Gladis T.T. **Identidade Surda**. 4ª Edição. Porto Alegre, 2010.



O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

Elizangela G. Silva^{1*}, Janayna P. L. S. Santos²

1. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL/Campus Arapiraca/U.E. Penedo

2. Professora do Eixo de Educação - UFAL

*elizangela.silva@arapiraca.ufal.br

Resumo:

Esse trabalho, parte de uma das ações do Projeto de Extensão intitulado “Construção colaborativa de objetos pedagógicos adaptados: desenvolvendo ideias para trabalhar com a inclusão nas escolas públicas de Penedo/AL” busca descrever e analisar como a literatura caracteriza o processo de inclusão de estudantes com Síndrome de Down em aulas de Ciências na educação básica. Para isso, será elaborada uma revisão de literatura de artigos, teses e dissertações nas bases de dados Scielo e Capes, utilizando as palavras-chave educação, ensino de Ciências e adolescência, no período de 1997 a 2017. Com essa pesquisa bibliográfica espera-se encontrar indicações de como o professor de Ciências pode desenvolver suas aulas e adaptar as atividades para os estudantes com Síndrome de Down e assim favorecer a sua aprendizagem. Os resultados desse estudo servirão de base para a construção de objetos pedagógicos adaptados para serem utilizados pelos professores de Ciências em escolas públicas de Penedo/AL.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Pesquisa bibliográfica; Escola pública.

Introdução:

O ensino de Ciências remete conhecimentos científicos e conceitos complexos, sendo que esses conhecimentos podem ser abordados de forma significativa através do entendimento entre a linguagem científica e a realidade, sendo construídos novos significados e difundidos. Para professores que ensinam estudantes com Síndrome de Down buscar novas formas de rever a metodologia e os conceitos pedagógicos proporciona a oportunidade de construir cidadãos reflexivos caracterizados no contexto escolar da educação inclusiva.

O processo de aprendizagem do estudante é sempre marcado por intervenções cognitivas, seja, ao falar, ao escrever, e principalmente em aprender algo desde muito cedo, para que nele se configure o papel social de estar inserido em uma sociedade. O desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down é de certa forma diferenciado do estudante típico por apresentar limitações em sua aprendizagem, no entanto, quando incentivados podem aumentar significativamente suas habilidades e desempenhar diversas tarefas propostas. Porém, os educadores precisam estar comprometidos com a educação desses sujeitos com Síndrome de Down, com o intuito de proporcionar uma ampliação do seu desenvolvimento intelectual (CORRÊA, 2016).

De acordo com Ferraz (2010), o princípio fortalecedor da inclusão é de que todas as crianças precisam aprender juntas. Isso torna-se desafiador ao docente quando não se evidencia uma formação adequada de ensino, que proporcione educação de qualidade e um currículo estruturado.

Essa preocupação é plenamente justificável, pois dentre as diversas necessidades educacionais especiais, o atraso mental é o quadro mais desafiador para a escola, tendo em vista que no Brasil, em virtude do alto índice de evasão e reprovação escolar, é visível que a escola não sabe lidar com a realidade das diferentes formas de aprender dos que são considerados “normais”, quanto mais em relação aos que possuem déficits intelectuais. (PIMENTEL, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva que se configura é preciso promover diferentes estratégias e a criação de ambientes educativos que incluam essas crianças sem rotulá-las como um sujeito incapaz. Dessa forma, o docente se mostra comprometido em mudar essa realidade, a fim de superar as suas necessidades culturais e educacionais, pois mesmo que não esteja preparado para trabalhar com esses estudantes, suas atitudes com relação a situação a qual enfrenta

pode fortalecer consideravelmente a aprendizagem no âmbito escolar local e regional, pois frente a diversidade se proporcionara o respeito sobre suas diferenças individuais e aceitação.

Ao valorizar os conhecimentos do aluno, faz-se uma ponte, interligando os seus conhecimentos prévios aos da escola, “essa proposta visa um ensino pratico reflexivo diante de situações imprevistas em que não há respostas prontas ou procedimentos de acordo com o padrão” (SILVA, 2009, p. 10580). Assim, tudo que é de responsabilidade do educador se tornará um amadurecimento em sua pratica, o adolescente com deficiência inserida na sala de aula pode promover mudanças metodológicas e elaborada, em aulas mais didáticas e criativas propostas pelo professor.

Para entender o aluno com Síndrome de Down e estabelecer uma ação pedagógica a partir da sua inclusão escolar, é necessário conhecer esse estudante e saber que ele possui especificidades, saber que essa deficiência se caracteriza pela alteração genética de um cromossomo extra nas células do seu organismo, sendo chamado de trissomia 21, pois é este cromossomo que provoca alterações no seu desenvolvimento físico e mental.

Segundo Reis (2017) “A convivência com crianças que não tem Down é muito importante pois elas servem como exemplos para as que não tem a Síndrome. O desenvolvimento é influenciado, diretamente, pelo relacionamento com pessoas da mesma idade e de diferente situação. Ajudar nesse desenvolvimento, cabe ao professor, assim como ajudar o aluno deficiente, caso ele precise de uma ajuda extra.”

Nesse ponto de vista os adolescentes que possuem a Síndrome de Down que se integram com seus colegas sem tal deficiência, favorecem não só a si mesmas, mas também os outros sujeitos dessa comunidade. Enquanto aprendem com adolescentes de desenvolvimento considerado típico, que servem como exemplos de comportamento e de conquistas apropriadas para cada idade, é possível que eles precisem de ajuda e apoio adicionais, por isso os professores precisam se preocupar em como o aluno com Síndrome está progredindo e quanto ao seu rendimento em sala de aula, precisa-se ter uma visão mais humana com relação a educação de crianças e jovens com Síndrome de Down.

O ensino de Ciências, hoje, não se limita a transmitir aos estudantes os produtos de ciência, mas visa construir uma postura, uma forma de planejar, de coordenar pensamentos e a ação diante do mundo, despertando inquietações, a busca de explicações lógicas e o desenvolvimento de posturas críticas, de modo que as decisões sejam fundamentadas em critérios defensáveis (PIMENTEL, 2007 p. 146).

Por esse motivo ao se pensar em conteúdo para a aula de Ciências, a escola deve ter uma grande atenção com os alunos de Síndrome de Down e a forma como será construído tais conhecimentos, tendo em vista o papel dessas aulas na vida deles, relacionando os conceitos científicos com seu cotidiano. Sabendo que mesmo com suas limitações as pessoas com Síndrome de Down possuem um grande potencial, sendo capazes de exercer diversas atividades, inclusive as dos métodos do estudo de Ciências, concluindo que a utilização de recursos visuais no ensino e estratégias pedagógicas diferenciadas podem favorecer o processamento de conceitos trabalhados. “Em tais circunstâncias os pais devem ser “convidados” a mudar seus próprios repertórios preexistentes, porém eventos como condição financeira precária, hábitos familiares diferenciados e até crenças religiosas dificultam tal mudança”. (MICHELETTO, 2009, p. 493).

Assim torna-se mutuo o papel do professor, mesmo com o discurso de que a vida social da criança começa na escola, o que torna relevante o processo de ensino aprendizagem é todo conjunto em que se constitui a ação familiar e o contexto escolar. Desse modo, o professor de Ciências ao aplicar aulas didáticas no que tange a educação desses jovens precisa remodelar seus conhecimentos ao investir em estratégias mais pedagógicas que visem constituir o melhoramento no desenvolvimento cognitivo e psicomotor do estudante com Síndrome de Down.

Mesmo diante do potencial pedagógico das sequências didáticas observa-se que os cursos de formação docente não possibilitam ao licenciando construir saberes relacionados a esse tema, ou até mesmo, não apresentam outras estratégias pedagógicas que permitam a ele trabalhar de forma inclusiva em sala de aula [...] por

exemplo, há disciplinas específicas da área, as quais abrangem a inclusão, entre elas: Diversidade e Inclusão e Libras. Contudo, observa-se que em alguns casos as disciplinas que abordam esse tema são de caráter exclusivamente teórico. De tal forma que seria amplamente relevante o investimento em disciplinas de teor prático, com intuito de aprimorar o saber dos discentes no que se diz respeito à inclusão e suas particularidades. (CORRÊA, 2016, s/p).

Diante do exposto, objetiva-se analisar como os professores de ciências do ensino fundamental anos finais adaptam as suas aulas para estudantes com Síndrome de Down, pois o sistema educacional é de certa forma complexo e exige mais do papel do professor para continuidade da mediação desses adolescentes em seu processo formativo, além de que é preciso que seja desenvolvidos seus conhecimentos críticos e científicos na área de ciências para que estes conheçam a relação entre ciências e senso comum.

Metodologia:

Essa pesquisa, ainda em andamento, é um recorte do Projeto de Extensão intitulado “Construção colaborativa de objetos pedagógicos adaptados: desenvolvendo ideias para trabalhar com a inclusão nas escolas públicas de Penedo/AL”.

O foco está fundamentado no processo de inclusão de estudantes com Síndrome de Down em aulas de Ciências na educação básica. A metodologia está baseada na pesquisa bibliográfica, conforme define Salvador (1986). Assim, estão sendo selecionadas as pesquisas sobre esse tema em formato de artigos, teses e dissertações nas bases de dados Scielo e Capes realizada no período de 1997 a 2017.

Conforme orienta Salvador (1986), a pesquisa bibliográfica compreende cinco etapas: 1) leitura de reconhecimento do material bibliográfico; 2) leitura exploratória; 3) leitura seletiva; 4) leitura reflexiva ou crítica; e, 5) leitura interpretativa.

Nessa fase inicial, foram encontrados 6 artigos e 1 tese, destacam-se os textos apresentados com base nos autores Corrêa (2016), Ferraz (2010), Micheletto (2009), Pimentel (2007), Schuindt (2016) Sousa (2017) e Silva (2009). Essas contribuições têm relevância por estarem relacionada respectivamente na formação do docente em um contexto escolar de educação inclusiva e de que maneira o estudante com Síndrome de Down pode melhorar seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, através de um viés entre ambiente escolar, desenvolvimento escolar e familiar, afim de minimizar as suas defasagens de ensino.

Resultados e Discussões:

Considera-se que as aulas de Ciências é bem mais que somente ensinar, ela desenvolve maneiras de aprendizagem que favorecem a formação de ideias e conceituação do pensamento, podendo organizar de forma estruturada os produtos da Ciência, mas sem uma mediação de ações de ensino torna-se uma utopia a aprendizagem, que se organiza em três processos para a aprendizagem do estudante, sendo, os conhecimentos prévios existentes, o estudante está ciente das ideias apresentada no contexto, e a aprendizagem de novos conceitos científicos, para assim serem envolvidos um conjunto de ações que permitem auxiliar nesse processo de mediação através de vivencias, diálogos, desenvolvimento de práticas didáticas e colaboração dos colegas.

O estudante com Síndrome de Down precisa estar em constante fase de observação e estímulo, para que não se disperse com frequência, porém é necessário que sejam desenvolvidas situações que envolvam o pensamento científico, para assim, conseguir estruturar seu pensamento conceitual através de ideias que desenvolvam a sua zona de desenvolvimento proximal (PIMENTEL, 2007) o que o torna em algumas situações independência na atividade proposta.

De acordo com Pimentel (2007), novas conquistas e familiaridade ao que já se conhece, fazem parte da mediação pedagógica e constitui possibilidades de exploração de novos conceitos, assim atividades desafiadoras tendem a favorecer o processo de formação do estudante com Síndrome de Down, sendo a mediação realizada de forma individual, pois é entendendo que esses sujeitos levam um tempo a mais para aprender.

Porém isso não se trata de excluir o sujeito, mas sim, ser cuidadoso permitindo-lhes um período mais individualizado de tempo, estando atrelado a construção do pensamento e da linguagem para organização de ideias centrais individuais e grupais.

Para o ensino de Ciências, o sujeito favorece a sua criticidade através dos conhecimentos científicos que são obtidos, refletindo sobre variados contextos e situações do seu cotidiano. Sendo necessário a valorização das sequências de ensino e aprendizagem de alunos e de professores para o alicerce da educação inclusiva (SHUINDT, 2016, s/p).

Desse modo é relevante desenvolver estratégias para fortalecer o pensamento do aluno com Síndrome de Down, assim como se constitui a aprendizagem de aluno típicos, para que seja efetiva, não somente na área de Ciências e Biologia, mas em todas as disciplinas, afim de minimizar a exclusão dos mesmos e ampliar o seu campo de visão e suas habilidades. Pois considera-se que mesmo que seu desenvolvimento se apresente de maneira reduzida, os alunos atípicos têm capacidade suficiente para aprender, desde que seja disponibilizado subsídios que o incentivem a continuar. (SOUSA, 2017, p. 48).

Conclusões:

Com base nessa pesquisa, os resultados deste estudo servirão de base para a construção de objetos pedagógicos adaptados para serem utilizados pelos professores de Ciências em escolas públicas de Penedo/AL, a fim de analisar se esses elementos favorecem na mediação pedagógica e conceitual de estudantes com Síndrome de Down.

Nesse sentido o processo de inclusão de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de Ciências, permeia os caminhos dos desafios que podem ser explorados, e esta pesquisa bibliográfica se torna importante ao refletir sobre o processo de mediação pedagógica que o professor precisa desenvolver e está atento aos sinais de exclusão dentro do ambiente escolar, principalmente em aulas de Ciências ou Biologia, que demanda além dos conhecimentos que o estudante já possui os conhecimentos científicos.

Para se obter possibilidades de novos conceitos, o docente precisa está comprometido com a valorização das sequências de ensino e aprendizagem do estudante com Síndrome de Down, entender que seu pensamento pode ser lento, porém, entender que essa especificidade para esses sujeitos não prejudicam a capacidade de aprendizagem. De acordo com a bibliografia apresentada é possível garantir a aprendizagem desses sujeitos a partir do envolvimento do mesmo com a sala de aula, a classe e os professores através de estratégias de ensino mais didáticas para ampliar o pensamento cognitivo do estudante com Síndrome de Down.

Referências bibliográficas

CORRÊA, V. C.; MADURO, C. B.; RUAS, P. A. A. R.; F. A. ALVES. **O uso de sequências didáticas visando um ensino de ciências inclusivo para alunos com Síndrome de Down.** VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2016.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores.** Revista brasileira de Educação Especial. v. 16, n.3, 2010.

MICHELETTO, M. R. D. * AMARAL, V. L. A. R; VALERIO, N. I.; CONTE, A. C. F. **Adesão ao tratamento após aconselhamento genético na Síndrome de Down.** Psicologia em Estudo. Maringá, v. 14, n. 3. 2009.

PIMENTEL, S. C.; **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** Salvador, 2007.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHUINDT, C. C.; MATOS, C. F.; SILVA, C. S. **Os caminhos da Educação Inclusiva para o Ensino de Química: uma análise dos anais dos Encontros Nacionais do Ensino de Química, de 2008 a 2014.** XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ). Florianópolis, SC, 2016.

SILVA, B. K. L. N. **Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

SOUSA, P. B.; SÁ – LIMA, M. A. C.; VALVERDE, C. **A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na última década.** Iturama, MG, v. 12, n.8, 2017.



O ESTÁGIO ACADÊMICO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS INSERIDO NUMA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO MUNICIPAL DE MACEIÓ/AL

Kety Lucy da Silva^{1*}, Jair Barbosa²

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

2. Orientador e professor Faculdade de Letras - UFAL

*kettymcz@gmail.com

Resumo:

O objetivo desse trabalho é relatar as práticas pedagógicas adotadas no estágio remunerado, ainda vigente numa escola municipal de Maceió, enquanto intérprete de Libras de duas crianças surdas com idade entre 8 e 9 anos em processo aquisicional da Libras, em fase de escolarização. As práticas adotadas baseiam-se na pedagogia e cultura visual e consistem em elaboração de materiais lúdicos e uso de tecnologias e ferramentas digitais para potencializar o processo aquisicional das crianças surdas e estimular produções linguísticas autônomas. As práticas exitosas culminaram no surgimento do Projeto de Extensão *Libras na Escola*, promovido pelo curso de Letras-Libras da UFAL com o objetivo de difundir a língua de sinais nas escolas em que há surdos matriculados. Os resultados obtidos evidenciam que o estagiário-intérprete é um provedor de oportunidades para o aluno surdo e que seu trabalho deve ser desenvolvido em colaboração com o professor de sala, apoiado pela escola e pela universidade.

Palavras-chave: Surdo; Aquisição da língua de sinais; Letramento.

Introdução:

Em geral, no Brasil, crianças surdas filhas de pais ouvintes, recebem o diagnóstico da surdez em torno dos 3 aos 4 anos de idade e pode levar até 2 anos para completar o diagnóstico (SILVEIRA, 1996, *apud* QUADROS & CRUZ, 2011, p.27). Durante esse processo, a criança inicia a fase de escolarização e chega à escola muitas vezes sem contato algum com a Libras, desse modo, cabe à escola o papel de propiciar a ela um ambiente linguístico favorável ao processo aquisicional da língua de sinais e simultâneo ao da escolarização, porém, na maioria dos casos esse papel é transferido para o Intérprete Educacional (IE), que se constitui como a única referência linguística (quando este profissional é usuário proficiente da Libras) que a criança possui. Entretanto, ao chegar à escola, essa criança se depara com as condições deficitárias do sistema de ensino brasileiro, sobretudo, público, imbricadas com o fato de subsistir num ambiente em que a língua oral é privilegiada, onde muitas vezes não conta com a presença do intérprete. Essa hegemonia linguística, mascarada pela “educação inclusiva”, torna-se o espectro de práticas pedagógicas inclusivas e não potencializa a Libras, pois, conforme afirma Botelho (2015, p. 18) as estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula são voltadas para aqueles que usufruem da oralidade e isso reverbera no processo de escolarização destas, ocasionando rupturas em seu desenvolvimento escolar.

No âmbito dessa discussão, o IE assume uma posição de educador cuja função se assemelha às práticas docentes por ser o responsável em ensinar a Libras e incentivar produções linguísticas, ao mesmo tempo em que atua como mediador das relações interacionais e comunicacionais entre o professor regente, a criança surda e os demais alunos da escola, portanto, o IE deve adotar estratégias pedagógicas que viabilizem uma melhor compreensão do conteúdo escolar e potencializem o desenvolvimento da Libras, por essa razão, Lacerda (2011) afirma que o trabalho colaborativo entre IE e o professor de sala contribui significativamente nesta perspectiva.

Diante do exposto, objetivamos disseminar práticas exitosas como fruto das experiências que o estágio remunerado, realizado na rede pública de ensino municipal de Maceió nos proporcionou, a fim de suscitar reflexões acerca do papel do IE atuante junto à criança surda em processo aquisicional tardio da Libras em fase de escolarização, bem como, refletir sobre o trabalho colaborativo entre o IE e o professor de sala.

Metodologia:

O estágio remunerado iniciou em novembro do ano de 2016 e ainda vige, ocorre numa escola municipal de Maceió situada no bairro do Bendito Bentes. As práticas de estágio do IE

iniciaram com um aluno surdo do 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, com 6 anos de idade, sendo expandidas no ano seguinte, com a chegada de uma aluna surda, que aos 9 anos de idade não tinha contato com a Libras, tendo o IE como única referência linguística.

Ambos no 2º ano tinham dificuldades comunicacionais e interacionais distintas; o aluno surdo conseguia manter as relações comunicacionais, enquanto a aluna surda apresentava dificuldades linguísticas, comportamentos agressivos e inadequados, afastando-a do convívio com os demais. Isso corrobora com as discussões de Goldfeld (2002) ao afirmar que crianças expostas à língua de sinais tardiamente sofrem prejuízos linguísticos, social, emocional e cognitivo. Apesar disso, a aluna surda não apresentava resistência em aprender e usar a Libras, ao contrário do aluno surdo que resistia a todos os estímulos linguísticos oferecidos pelo IE, obrigando-o a buscar estratégias pedagógicas que atendessem às necessidades dos dois alunos. Pautado na perspectiva da pedagogia e cultura visual, adotou-se o uso de vídeos e imagens e cadernos de exercícios para o ensino da Libras e Português escrito, além disso, foram confeccionados jogos lúdicos conforme mostra a ilustração a seguir.

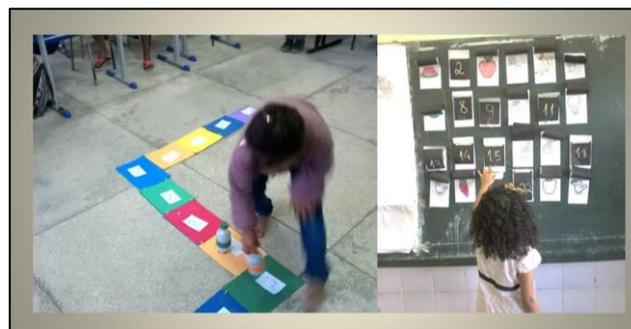
Figura 1: Jogos lúdicos confeccionados pelo IE



Fonte: autor

Visando romper a resistência do aluno surdo em usar a Libras, o IE propôs à Escola o ensino da Libras para a turma na qual os dois surdos estavam matriculados e a aceitação foi imediata. As aulas acontecem uma vez por semana com duração de 2h e o conteúdo trabalhado pela professora é explorado nas aulas de Libras, por meio de jogos e atividades lúdicas, enquanto os sinais da língua são introduzidos, conforme imagem abaixo.

Figura 2: Aula de Libras com uso de jogos lúdicos



Fonte: autor

O hábito de contar histórias é uma prática comum nas escolas, porém, as estratégias de leitura tendem a privilegiar os que ouvem, assim, foram elaboradas versões das histórias infantis, (figura 3), com imagens que são mostradas e sinalizadas em Libras ao mesmo tempo em que a história é contada pela professora; essas histórias são disponibilizadas antecipadamente por ela para a elaboração das versões junto ao conteúdo das aulas.

Figura 3: Versão da história infantil “O saco”

Fonte: autor

Entretanto, o trabalho manual tornou-se exaustivo, por isso, foi requisitada a compra de um *tablet* (figura 4) para informatizar tais processos e a Escola atendeu ao pedido; o *tablet* é usado para contar as histórias, além de viabilizar as práticas pedagógicas na escola, sobretudo, aquelas voltadas para o acesso à escrita.

Figura 4: Uso do tablet pelo IE

Fonte: autor

No decorrer dos processos, a Escola é informada acerca do desenvolvimento escolar e linguístico dessas crianças, por meio de relatórios semestrais.

Resultados e Discussões:

De acordo com Dorziat (2004), as práticas pedagógicas adotadas pela escola devem dar condições de o surdo se desenvolver no mesmo nível que os ouvintes, assim, o uso do caderno de atividades implicou em práticas excludentes, não favorecendo o desenvolvimento social deles. Isso nos levou a pensar o melhor uso da pedagogia e cultura visual, logo, constatamos a evolução dos alunos, sobretudo, no tocante aos comportamentos da aluna surda e a resistência do aluno surdo.

Segundo Prescher (2010), “jogos de grupo são interativos, sociais, e em novos relacionamentos podem ser uma experiência de união”, neste sentido, os jogos confeccionados são utilizados por todos, inclusive nas aulas de Libras, proporcionando interações e aprendizado coletivo; as crianças surdas aprendem os sinais e socializam com os colegas e a professora durante o jogo e nesta perspectiva, as aulas de Libras têm viabilizado a desobstrução da barreira linguística antes existente.

A contação de histórias promove conhecimentos múltiplos e proporciona a ampliação do repertório linguístico (TOLEDO, 2011), em relação a isso, a interpretação por meio da estratégia de versões tornou-se um grande potencializador de produções linguísticas autônomas; constatarmos que os sinais e conceitos aprendidos pelas crianças surdas durante as histórias, foram utilizados em outros contextos e com os colegas ouvintes, o que significa a apropriação da língua e seu efetivo uso em interações sociais.

Tais práticas exitosas culminaram no surgimento do Projeto de Extensão *Libras na Escola*, promovido por docentes e discentes do Curso de Letras-Libras da UFAL. Tendo como proposta inicial tornar pública a existência de alunos surdos na escola e difundir a língua e cultura surda por meio de oficinas lúdicas de Libras, o projeto itinerante realizou 2 edições,



sendo a 1ª na escola em questão e a 2ª no NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) da UFAL e passará por mais 10 escolas, em Maceió, sobretudo, naquelas que atendem a alunos surdos.

Conclusões:

Embora a atuação do IE no cenário escolar seja recente e traga consigo indagações sobre sua formação e práticas (KOTAKI e LACERDA, 2011), este se constitui como um provedor de oportunidades para o aluno surdo, todavia, conforme discute Lacerda (2011), a presença do IE em sala de aula e o uso da Libras, não dá garantias de que as especificidades dos alunos surdos sejam contempladas, por essa razão, é fundamental que todos os integrantes da escola participem do processo de escolarização da criança surda e tomem consciência de suas responsabilidades.

Os resultados aqui apresentados evidenciam um trabalho colaborativo entre o IE e todos aqueles que fazem parte da escola, sendo primordial a atuação da universidade junto à escola, cumprindo seu papel acadêmico e social. Dessa forma, esperamos que os relatos contribuam para mudanças na prática e postura do IE e das escolas, assim como produzam novas discussões acerca do processo aquisicional da criança surda em fase de escolarização.

Referências bibliográficas

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 160p.

DORZIAT, A. **Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores**. Curitiba: UFPR, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a07.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

GODFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GROLLA, E. A capacidade linguística de adultos e crianças. In: GROLLA, E; SILVA, M. C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOTAKI, C.S; LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamenta. In: GOES, A. M. *et al.* **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf> Acesso em: 13 maio 2018.

LACERDA, C.B.F; SANTOS, L. F; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GOES, A. M. *et al.* **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

PRESCHER, E. **Jogos e atividades para o ensino de Inglês: the book of activities and games**. Barueri, SP: DISAL, 2010.

QUADROS, R.M; CRUZ, C.R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOLEDO, M. H. R. O. **Aprender com quem? Um diálogo em construção**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.



O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM MACEIÓ-ALAGOAS

Maria José Santos Ferreira da Silva^{1*}, Mary Christiane Vasconcelos Correia², Elisângela Leal de Oliveira Mercado³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL
 2. Estudante do Centro de Educação - UFAL
 3. Professora da Universidade Federal de Alagoas
- *marysanttos05@gmail.com

Resumo:

Este estudo busca analisar a formação inicial e continuada do Profissional de Apoio Escolar (PAE) como também suas funções e atribuições no contexto escolar, pertencente a rede pública municipal de ensino de Maceió- Alagoas, visando descrever seu papel no processo inclusivo. A metodologia adotada compreende a pesquisa bibliográfica e análise documental dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para se discutir o papel desse profissional, o estudo buscou contribuições na política e legislação vigente para a inclusão da pessoa com deficiência e pesquisas que permitiram dialogar e refletir sobre as diversas concepções envolvidas na configuração do papel deste profissional no contexto escolar. Os resultados obtidos indicam necessidade de maior atenção para o profissional quanto à forma de contratação e formação inicial e continuada considerando suas diversas atribuições e, em especial, seu papel no processo de inclusão escolar e participação nas atividades escolares.

Palavras-chave: Formação Profissional; Auxiliar de Sala; Apoio Escolar.

Introdução:

A inclusão de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação em sala de aula comum provocou o surgimento da figura do profissional de apoio escolar (PAE), cuja atuação consiste em auxiliar o processo de inclusão desses estudantes no ensino regular. O apoio desse profissional ocorre conforme as especificidades apresentadas por cada estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não, à condição de deficiência.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 os estudantes público alvo da Educação Especial que não apresentam autonomia de locomoção, higiene e alimentação necessitam de acompanhamento individual, requerendo a contratação desse profissional nos municípios brasileiros.

Para compreender o papel do PAE, buscaram-se contribuições nas legislações, resoluções, notas técnicas, decretos e declarações vigentes de Educação Especial Inclusiva do Brasil, e nos dados disponibilizados pela Coordenação Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/DGE/CGEE) e pesquisas bibliográficas, que permitiram analisar a formação inicial e continuada do Profissional de Apoio Escolar (PAE) como também suas funções e atribuições no contexto escolar, pertencente à rede pública municipal de ensino de Maceió-Alagoas, visando descrever seu papel no processo inclusivo. Com a proposição de responder as seguintes questões: Quem é o PAE? Qual a sua formação, atribuição e contratação?

Assim este texto é baseado em estudos desenvolvidos por Mendes (2006), Figueiredo (2008), Mantoan (2010), Mazzota (2005), Moura e Neto (2014), Fonseca e Bridi (2016) e análise documental dos dados referentes à contratação e atribuições do PAE disponibilizados pela SEMED.

Garantir a permanência, aprendizagem e autonomia destes estudantes implica no Estado ofertar nas escolas um conjunto de serviços e recursos de acessibilidade, entre eles, o PAE. Esta análise parte da premissa de um sistema educacional inclusivo que deve considerar as diferenças como algo constitutivo do ser humano e nesse sentido, a escola precisa reconhecer e trabalhar com a diversidade que constitui as salas de aula, garantindo serviços e recursos de acessibilidade e reestruturando sua proposta pedagógica em prol de uma educação laica democrática e equitativa.

Metodologia:

Parte da pesquisa bibliográfica, baseada em estudos e pesquisas desenvolvidas por Mendes (2006), Figueiredo (2008), Mantoan (2010) e outros.

A análise documental a partir de informações e dados fornecido pela da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/DGE/CGEE).

Resultados e Discussões:

O PAE precisa ser compreendido como um serviço que soma para o favorecimento da permanência e participação nas experiências escolares por parte do estudante incluído.

As atribuições do PAE vinculada ao cargo de Auxiliar de sala, conforme análise do Edital nº 01/2015, demonstrou que este profissional exerce atividades individualizadas com o estudante público alvo da educação especial além da locomoção, higiene, alimentação e que não devem ser confundidas. Com a formação inicial de Ensino Médio e a contratação temporária como estagiários dos cursos de Pedagogia, psicologia enfermagem, Educação Física e outros, não garante que se esteja sendo ofertado um serviço educacional de qualidade. As condições de contratações no município de Maceió são importantes de serem revistas, principalmente, o nível de formação e a discussão das atribuições do PAE. Indicam a necessidade de maior atenção para o PAE também quanto à formação continuada, considerando suas diversas atribuições e, em especial, ao seu papel na inclusão escolar e participação do estudante nas atividades educacionais.

E assim estimulará a autonomia e independência dos alunos com deficiência e TEA- Transtorno do Espectro Autista, conforme está previsto nas recomendações do principal objetivo das atribuições do PAE, pelo Departamento de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Maceió. No entanto a pesquisa nos mostrou os seguintes resultados, a partir da apresentação dos gráficos abaixo:

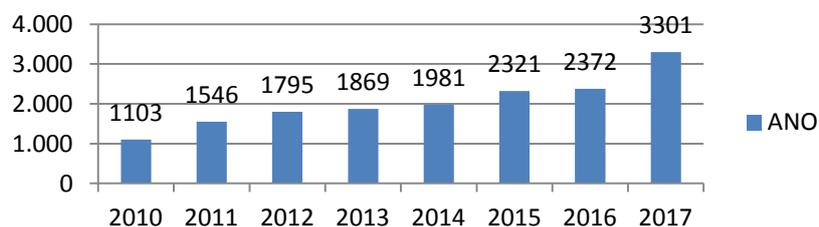
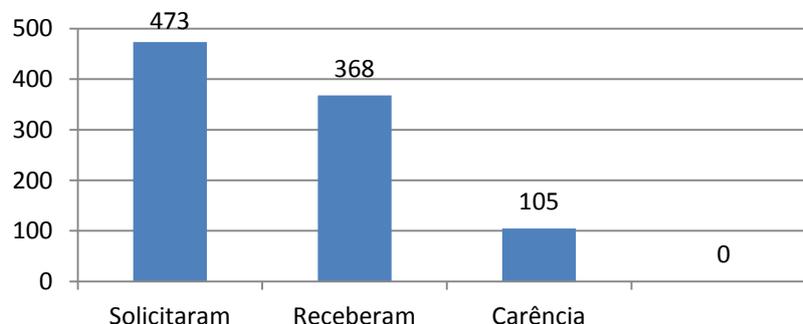
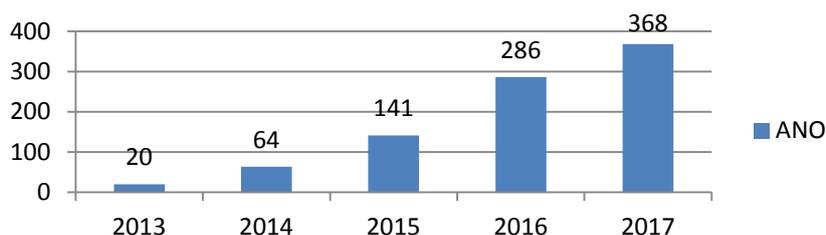
Gráfico 1: Números de matrículas na rede municipal de estudantes deficiência**Gráfico 2:** Estudantes com deficiência que solicitaram PAE em 2017

Gráfico 3: Quantidades de PAE contratados na rede municipal**Conclusões:**

Entendendo que, o olhar sobre esse sujeito pode mudar toda a dinâmica da relação e dos objetivos a serem alcançados. Em tempos de garantia do acesso à educação dos estudantes com deficiência, ainda nos falta garantir a aprendizagem, participação e permanência. Neste contexto o PAE precisa ser visto como serviço fundamental e necessário às políticas de Inclusão Escolar.

Referências bibliográficas

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 16 Out. 2017.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Especial - CGEE/SEMED. **Relatório das ações de 2016-2017** Maceió Alagoas, 2017.

MANTOAN, Maria T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: Acesso em: out. 2017. UNESCO.



RECURSOS PEDAGÓGICOS NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Déborah I. A. Pereira^{1*}, Nívea C. C. Santos², Márcia L. N. L. Barros³, Neiza L. F. Fumes⁴

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Professora de Educação Especial - SEMED/Maceió

4. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*ivene_deborah@outlook.com

Resumo:

Sendo a Matemática uma ciência que faz parte da vida de todos e ser fundamental no cotidiano, deve ser contemplada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (DI). Com isso, neste estudo, desenvolvido no subprojeto Pibid Diversidade, procurou-se desenvolver recursos pedagógicos para o ensino de conteúdos da Matemática, com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos alunos com DI no 6º Ano do Ensino Fundamental. Foi adotada a pesquisa qualitativa, com ênfase na abordagem da pesquisa participante. Como instrumentos para a coleta de dados, usou-se a observação com registro em diário de campo. Os resultados evidenciaram que através da parceria entre Pibid Diversidade e os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e de Matemática resultou num maior estímulo por parte do docente da disciplina, bem como o uso de recursos metodológicos no desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. Esta colaboração foi fundamental no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão; Sala de Recursos Multifuncionais; Colaboração.

Introdução:

O processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual na sala de aula é uma luta diária na realidade em que vivemos. Para Ropoli (2010), a inclusão deve ser vista como uma multiplicidade de oportunidades que possibilita a todos serem inseridos nas atividades escolares segundo suas capacidades. Para isto, se faz necessária uma intensa discussão sobre os métodos de ensino-aprendizagem, para que todos permaneçam na escola e tenham direito a uma educação de qualidade e sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Para que esse processo aconteça é de extrema importância a colaboração do professor da sala de aula regular juntamente com o da Sala de Recursos Multifuncionais.

A Matemática, por sua vez, é de suma importância por fazer parte do cotidiano das pessoas e ser fundamental para a formação do pensamento lógico e para a construção da cidadania. Segundo PCN's (BRASIL, 1998), esta poderá contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do trabalho coletivo, da iniciativa, da autonomia e da autoconfiança. Desta forma, seus conteúdos também precisam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, devendo estar articulados ao contexto escolar e social destes indivíduos.

A deficiência intelectual, segundo a AAID (2010), é “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se expressam nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas; tendo sua origem antes dos 18 anos”. Esta conceituação vislumbra um novo olhar em relação as intervenções, apoios e cuidados, contribuindo para a inclusão social desta parcela da população, ao promover práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, o nosso questionamento de pesquisa foi: Quais recursos pedagógicos contribuirão no aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, na Disciplina de Matemática, do 6º ano do Ensino Fundamental, no contexto escolar e social? A partir desta pergunta, o objetivo que norteou esse estudo foi: Desenvolver recursos pedagógicos para serem utilizados na aprendizagem das operações básicas da Matemática de alunos com deficiência intelectual, do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Metodologia:

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que conforme André (2005, p.47), “valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. Como abordagem metodológica elegeu-se a pesquisa

participante, que para Dencker (2000) permite a observação das ações no próprio momento em que ocorrem.

Para que a pesquisa tomasse os percursos desejados, as bolsistas precisaram estudar de perto os fatos em sala de aula. Como a pesquisa participante defende, segundo Gajardo (1985, p.40), “a mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que redundem em benefícios coletivos”, os instrumentos para coleta de dados foram a observação participante, com registro em diário de campo.

Esta pesquisa teve início no 1º semestre de 2017, em uma escola da rede municipal de Maceió, localizada num bairro da parte alta da cidade de Maceió/Alagoas e envolveu o professor de Matemática, da SRM, as bolsistas do PIBID (e autoras deste artigo) e uma turma do 6º ano do ensino fundamental que possuía alunos com deficiência intelectual. O estudo teve início após terem sido explicados os objetivos do PIBID à equipe pedagógica da escola e a conversa com o professor da disciplina de Matemática, por ser uma disciplina importante para o processo de escolarização, ter grande carga horária e ser uma das áreas de dificuldades dos alunos.

Após aceite e consentimento do professor regente e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), teve início a observação das aulas, sendo estas realizadas duas vezes por semana - um dia na sala de aula e outro na SRM.

Resultados e Discussões:

Ao iniciar o ano letivo de 2017, o professor de Matemática percebeu que se fazia necessário um maior incentivo para que o processo de aprendizagem das alunas com deficiência intelectual acontecesse. A parceria entre as bolsistas do PIBID Diversidade e os professores da SRM e de Matemática resultou num maior estímulo por parte do docente da disciplina, surgindo um olhar mais próximo dos alunos, e, conseqüentemente, sua busca de alguns recursos de acessibilidade metodológica como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a inclusão de fato nas aulas de matemática.

É importante ressaltar que a pessoa com deficiência intelectual manifesta uma maior facilidade no aprendizado quando se utiliza material pedagógico concreto. Segundo Kishimoto (2011), os jogos e brincadeiras podem ser utilizados em sala para contribuir com esse aprendizado, empregando-os de forma lúdica para desenvolver habilidades cognitivas e simplificando conteúdos para a construção do conhecimento.

A brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991) e propicia que o indivíduo estabeleça relações com o seu cotidiano utilizando as regras de comportamento. No livro Teorias da Aprendizagem, Lefrançois (2008) afirma que existe uma relação entre o aprendiz e o professor nesta Zona de Desenvolvimento. Esta relação diz que “o professor aprende com a criança e sobre ela da mesma forma que a criança aprende por causa das ações do professor” (p. 268). Assim, podemos trazer para a escola novas possibilidades de trabalho intelectual, onde o professor se despoja da sua postura autoritária para aprender com seus alunos.

Os resultados mostraram que a produção e subsequente inserção de desenhos gráficos coloridos nas avaliações, o uso de recursos como material dourado e cubo mágico auxiliaram na resolução de questões. Os alunos com DI, bem como toda a turma demonstraram mais interesse pela disciplina após estas mudanças.

Conclusões:

Verificou-se que o trabalho colaborativo entre os envolvidos permitiu avanços na aquisição dos conteúdos de Matemática pelos alunos com deficiência intelectual, devendo ser destacado o empenho do professor da disciplina específica. Os recursos concretos contribuíram na qualidade do aprendizado e na motivação dos alunos com deficiência intelectual, visto que a utilização dos mesmos promoveram novos sentidos e significados ao aprendizado da matemática, relacionando-o as suas vivências e experiências.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 2000.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Natália G. Silva^{1*}, Soraya D. G. Santos², Neiza L. F. Fumes³

1. Estudante do Instituto de Educação Física e Esporte - UFAL

2. Professora da Faculdade Regional da Bahia e da Faculdade São Tomás de Aquino

3. Orientadora e professora do Centro de Educação e do Instituto de Educação Física e Esporte - UFAL

*natalha.gomes@hotmail.com

Resumo:

A compreensão das significações permite entender a relação do sujeito com a sociedade e a própria construção social humana. Deste modo, esta pesquisa buscou apreender as significações de uma professora universitária acerca da inclusão de um aluno surdo em um curso de Educação Física. O presente estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa com enfoque na Psicologia Sócio-Histórica. Enquanto instrumentos para a produção dos dados utilizou-se a observação com filmagem e a autoconfrontação simples (ACS) e para a análise dos dados empregaram-se os Núcleos de Significação. A partir da ACS foram construídos 02 núcleos: Caminhando para uma prática inclusiva e Barreiras no processo inclusivo. O processo vivenciado pela docente objetivando a inclusão perpassou por pontos que contribuíram em sua prática pedagógica, em que incertezas e acertos foram apresentados, os quais a levaram a constituir novas significações em relação à sua atividade profissional, com a ACS sendo fundamental nesse processo.

Autorização legal: O estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, protocolo 439.400.

Palavras-chave: Prática Docente; Educação Inclusiva; Educação Superior.

Apoio financeiro: CAPES – Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD).

Introdução:

A Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, perspectiva que fundamenta este estudo, considera o homem como ser social e participante do processo histórico, que se constitui a partir dele e que nele tem origem as funções psicológicas superiores (AGUIAR, 2007; LUCCI, 2006).

O ser social, ao se inserir em um contexto sócio-histórico e por meio das suas experiências na cultura construída por seus precedentes, desenvolverá o seu mundo psicológico (AGUIAR, 2007). Nesta perspectiva, a Psicologia Sócio-Histórica apresenta algumas categorias que colaboram no entendimento desse processo entre o homem e o âmbito social. Especificamente neste estudo, faremos uso da categoria sentidos e significados, que contribuiu para a apreensão do processo de inclusão educacional.

Apreender as significações consiste em ir além das aparências, buscando informações acerca do processo histórico de constituição do objeto estudado. Para instrumentalizar este processo de apreensão foram propostos os Núcleos de Significação, tendo como metodologia a conexão de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios (AGUIAR; OZELLA, 2006).

No que tange à formação de professores universitários, nota-se um grande desafio para exercer esse papel, principalmente pela fragilidade existente em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos neste processo formativo (ISAIA; BOLZAN, 2011).

Em relação à formação voltada à inclusão, Moreira (2004) aborda que os cursos de graduação necessitam da inserção de conteúdos referentes a essa temática, visto que as disciplinas que envolvem a inclusão são insuficientes nos currículos, para que assim se proporcione a oportunidade de se ter uma formação embasada no respeito às diversidades e que possa contribuir na construção de uma educação baseada no princípio da equidade.

Santos (2016) afirma que a formação de professores para trabalhar com a perspectiva inclusiva não deve se restringir à formação inicial, necessitando-se que o professor esteja em processo de constante formação e reflexão perante a sua prática docente, de modo que

reconheça as necessidades educacionais dos alunos e as possíveis falhas no seu processo de formação (MELO, 2013; PIMENTEL, 2012).

Sendo assim, o estudo em questão buscou apreender as significações acerca do processo de inclusão educacional em um curso de graduação em Educação Física de uma professora universitária.

Metodologia:

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo com enfoque na Psicologia Sócio-Histórica, embasada pelo materialismo histórico-dialético. Os estudos dessa natureza não se instrumentalizam em razão de resultados, mas sim na “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud FREITAS, 2002).

Enquanto participantes da pesquisa, teve-se: 1) A professora universitária, Lilli, 43 anos de idade, graduada em Educação Física e Mestre em Ciências da Saúde, que ministrava aulas em um Curso de Bacharelado em Educação Física de uma IES privada do estado de Alagoas, no qual em sua turma estava presente um aluno surdo; 2) O aluno surdo, Luan, tinha 28 anos, cursava o 7º período do Curso de Bacharelado em Educação Física e usava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação; 3) o Tradutor/Intérprete de Libras, Leonardo, que trabalhava no Curso de Bacharelado em Educação Física (que o aluno Luan estudava).

No que se refere aos instrumentos e procedimentos de produção dos dados para o desenvolvimento desta pesquisa, tem-se:

1) Observação participante com filmagem. De acordo com Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), este método é apropriado em situações difíceis de serem observadas e descritas, uma vez que permite a possibilidade de rever as gravações mais de uma vez e em decorrência disso, identificar pontos que, porventura, haviam passado despercebidos anteriormente.

2) Autoconfrontação simples (ACS), proposta por Clot e Faïta (2000), consiste em um procedimento metodológico, no qual o pesquisador e o sujeito pesquisado assistem as filmagens do sujeito realizando a atividade que lhe compete, comentando e avaliando as cenas filmadas. É um processo de transformação de si, que permite repensar a atividade do sujeito.

Para obtenção dos resultados ocorreram filmagens das aulas da professora universitária Lilli, que tinha a presença de Luan (aluno surdo). Em seguida, este material foi editado e foram construídos episódios com situações de ensino que demonstrassem dificuldades, estratégias e proposições de ensino envolvendo a professora e o Luan.

Foram utilizados para a ACS seis episódios, sendo cada um deles representando uma aula ministrada. Para este estudo utilizamos apenas o episódio 3, intitulado “Desenrolando o barbante”, com duração de 5 minutos e 15 segundos.

O episódio teve início com a professora Lilli pedindo para que o intérprete desenrolasse o barbante, que foi um dos recursos pedagógicos que ela utilizou nesta aula. Enquanto o intérprete realizava essa tarefa, a professora continuou a explicar o conteúdo da aula, de modo que o aluno surdo ficou sem compreender o que estava sendo dito, uma vez que o seu foco se voltava ao barbante que estava sendo desenrolado pelo intérprete.

Para análise dos dados, o material coletado foi submetido aos procedimentos para a constituição dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006).

Resultados e Discussões:

A partir da ACS do episódio 3 foram construídos dois Núcleos de Significação: o primeiro foi nomeado como: “Caminhando para uma prática inclusiva”, em que são tratadas as tentativas da professora de incluir o aluno surdo nas aulas, as incertezas da docente no decorrer do processo educativo em relação às estratégias e recursos pedagógicos para a efetivação da sua prática inclusiva, a sua autoanálise acerca dessa prática, além da análise da participação do aluno surdo nesse processo. O segundo núcleo, intitulado “Barreiras no processo inclusivo”, refere-se às dificuldades e insatisfações encontradas pela professora para promover a inclusão do aluno surdo nas aulas.

No que se refere à análise dos Núcleos de Significação formados, acredita-se ser mais relevante para responder as questões deste estudo o primeiro núcleo, levando em conta a riqueza de sentidos e significados presentes nos dados produzidos pela professora em relação ao processo inclusivo.

Neste episódio, pode-se perceber que a professora Lilli, na tentativa de incluir o aluno surdo, acreditava que deveria dar visibilidade a ele, no entanto, de acordo com Santos (2016), devem ser criadas estratégias pedagógicas que venham possibilitar a aprendizagem desse aluno e não evidenciá-lo no processo educacional. Esta última situação pôde ser percebida em diferentes pré-indicadores retirados da participação da professora Lilli no decorrer da ACS, quando em diversas situações ela apontou que poderia ter colocado Luan no centro de suas intervenções. Os pré-indicadores a seguir demonstram isto: “Olhando a aula agora, eu poderia ter usado o Luan [aluno surdo] naquele momento, ao invés de usar o aluno X”, “Pegava o Luan desde o início para ser meu ajudante” e “Teria colocado o Luan como fator principal, para me ajudar nessa aula”.

A professora enxergava que a melhor estratégia para promover a participação do aluno, pelo menos naquele momento, era trazer Luan como exemplo/modelo em suas aulas. Ressalta-se aqui que não se está dizendo que trazer o aluno com deficiência como modelo/auxiliar nas aulas seja um equívoco, mas que se deve evitar o excesso de situações como estas, uma vez que existem outras formas de promover a participação e a inclusão, como a demonstração das atividades realizadas pelo próprio professor e a produção de recursos pedagógicos que atraíam a atenção do aluno com deficiência e despertem nele o desejo de aprender (SANTOS, 2016).

Em outro momento da aula, a professora decidiu propor uma atividade em dupla: “Nessa aula eu gostei muito, porque na hora que eu fiz em dupla, ele [Luan] interagiu com outro colega” e “Ele regulou o banco, regulou a distância, regulou o guidão”.

As atividades em conjunto consistem em fundamentais estratégias para a aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem se refere a um processo socialmente mediado pelo outro, em que as parcerias propiciam ao sujeito possibilidades de ter diferentes ideias, a pensar em coisas que não se havia pensado anteriormente e lidar melhor com as diversidades (MOTTA et al., 2008).

Faz-se pertinente expor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotski (1998), para que o estudante chegue ao nível de desenvolvimento potencial ele pode desenvolver atividades em dupla ou em grupos, de forma que possa se utilizar dos conhecimentos dos parceiros mais experientes para evoluir sua aprendizagem. Considerando que, aquilo que a pessoa faz com auxílio hoje (ZDP), ela pode desenvolver amanhã sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Real) (SANTOS, 2016).

Nesta intervenção da professora, nota-se a interação do aluno surdo com outro aluno da sala, e mais que isso, uma interação com realização da atividade proposta, evidenciando assim mais uma possibilidade de inclusão, sem necessariamente colocar o aluno surdo no centro desse processo. Além disso, em decorrência da atividade em dupla, houve uma resposta positiva de Luan, quando a professora avaliou que: “a atividade toda ele se sentiu bem”. Nessa situação, a inclusão pode ter sido vivenciada pelo aluno surdo, segundo a professora pelo bem-estar ao cumprir o que foi orientado.

Ainda na ânsia de proporcionar uma prática pedagógica inclusiva, Lilli se utilizou de diversos recursos pedagógicos para ministrar a aula: “Eu levei como um elemento a mais se precisasse: o cavalete. Eu também usei aquele fio de prumo para poder regular a bicicleta”; “Quase não usei o cavalete com as folhas porque ele ficou muito escondido no canto”; “Então, o cavalete eu levaria [...]”; “Eu queria mostrar as figuras que eu coloquei para o Luan entender a distância, a altura, eu tive que levar o meu retroprojetor, e aí ficou realmente um ‘balaio de gato”.

Diante desta multiplicidade de recursos pedagógicos, a professora demonstrou algumas incertezas, pois ao mesmo tempo em que ela acreditava que tais recursos iriam instrumentalizar a sua atividade docente, percebia que o uso excessivo deles a atrapalhavam e isso pode ser notado retornando a um pré-indicador em que afirmou: “[...] realmente, ficou um balaio de gato”.

No entanto, é possível constatar transformações na autoanálise que a professora fazia de suas aulas, uma vez que ela própria verificou que apenas um recurso seria suficiente por ser mais significativo e facilitar a compreensão de todos os alunos. Segundo Lilli: “o fato de ter aquelas carinhas ali [ícones com a percepção de esforço], não precisava mais de nada”. Por se tratar de uma aula de caráter prático, a professora Lilli utilizou como recurso pedagógico ícones, que demonstravam percepções de esforço com intensidades diferentes, auxiliando assim no entendimento dos alunos sobre o conteúdo ministrado.

Os recursos imagéticos se tratam de uma ferramenta interessante para proporcionar a apreensão do conhecimento de alunos surdos, todavia, apesar de sua relevância no processo

educativo, não devem ser utilizados como recurso pedagógico exclusivo (SILVA; SILVA; SILVA, 2014), entendendo que as necessidades educativas específicas dos alunos surdos não serão supridas apenas com o uso de imagens.

Outro acontecimento impactante desta aula ocorreu quando a professora solicitou ao intérprete de Libras para desenrolar o barbante na sua aula, o que interferiu diretamente na comunicação e na compreensão do aluno surdo. Segundo Lilli “aquele momento ali foi trágico”, já que as mãos do intérprete se mantiveram um bom tempo ocupadas, de modo que “ele [intérprete] ficou sem fazer a interpretação, e eu [professora] fiquei sem saber se o Luan tinha entendido ou não”.

Percebendo-se disto, a docente ponderou que poderia ter pedido a outras pessoas para desenrolar o barbante, conscientizando-se e utilizando-se deste fato para melhorar suas aulas futuras, o que pode ser percebido quando ela externalizou que fez “[...] anotações depois da aula para que outra pessoa desenrole o barbante”.

A intenção em incluir o aluno por si só não é suficiente. É necessário que o professor tenha sensibilidade no que diz respeito às especificidades de cada aluno com deficiência, aprofundando seus conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão de todos os alunos (THOMAZ; RIBEIRO, 2015).

É possível notar que, apesar de se tratar de um dos episódios iniciais e referente a uma das suas primeiras aulas com o aluno surdo, a professora já buscava por estratégias para a inclusão e refletia acerca de sua prática docente, relatando que: “Tudo que eu [professora] faço agora, eu fico pensando. Aí agora eu estou lendo umas coisas [sobre as pessoas com deficiência]”.

É importante salientar que a professora não resumia a busca pelo aprimoramento de sua prática ao aluno surdo e sim aos seus alunos de forma geral, podendo ser visualizado quando explicitou na ACS: “Eu tenho que usar mais gestos, independente de ter o Luan ou qualquer outra pessoa”; “A parte da didática, é minha preocupação. Eu acho que vai melhorar muito nas aulas”.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem, voltado para o aluno com deficiência ou não, passou a ser enraizado na professora a partir do momento em que ela percebeu que sua prática deve ser diferenciada, de modo que venha contribuir para a apropriação do conhecimento de todos os alunos, porque assim “todo mundo ganha”.

Conclusões:

A presente pesquisa buscou apreender as significações acerca do processo de inclusão educacional em um curso de graduação em Educação Física de uma professora universitária.

Inicialmente, a professora fez uso de diferentes recursos pedagógicos, que acabaram por confundir-lá. No entanto, em sua fala, a partir da ACS, foi identificado que a utilização de apenas um recurso seria suficiente para proporcionar o entendimento do conteúdo proposto na aula. Com isso, pôde-se perceber que a professora já começava a constituir um novo sentido aos recursos necessários para a inclusão.

O processo vivenciado pela professora, objetivando a inclusão, perpassou por diferentes pontos que contribuíram para o aprimoramento da sua prática pedagógica inclusiva. Tal processo percorreu diferentes caminhos em uma mesma aula, como por exemplo: a tentativa de incluir o aluno surdo por meio da evidênciação do mesmo; a proposição de atividades em grupo enquanto estratégia para melhor compreensão do aluno surdo e em decorrência disso, a promoção da interação entre o aluno surdo e os demais alunos. Deve-se ressaltar que apesar de se tratar de uma mesma aula, a professora buscou por diferentes estratégias visando à apropriação dos conteúdos por todos os alunos, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem do grupo.

No decorrer desse processo foram encontradas algumas dificuldades para o desenvolvimento da aula, sendo o espaço físico o mais enfatizado pela professora. Entretanto, o ponto crucial desse episódio, refere-se ao barbante sendo desenrolado pelo intérprete, ao mesmo momento em que a professora ministrava a aula, impossibilitando assim que o conteúdo fosse sinalizado em Libras para o Luan, uma vez que as mãos, instrumentos da interpretação, estavam ocupadas. Contudo, durante o desenvolvimento da aula, a professora Lilli não conseguiu identificar as lacunas instauradas por ela que vieram a dificultar a compreensão do aluno surdo, necessitando-se assim do processo de ACS para que a professora analisasse sua prática profissional a partir de uma nova ótica.



Por isso, a ACS teve papel imprescindível no que diz respeito às novas significações constituídas pela professora em sua prática pedagógica, apesar de suas hesitações e dificuldades, era notório que ela continuamente analisava a sua prática docente, o que a levava a buscar por outros conhecimentos e estratégias que fossem capazes de facilitar o processo de inclusão do aluno surdo e de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. **Travailler – Revue Internationale de Psychopathologie du Travail**, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, UFSM, 2001, v. 29, 2011.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOTTA, L. et al. **Atividades inclusivas**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2008.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 712-722, 2005.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. 2016. (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação na docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

THOMAZ, D.; RIBEIRO, S. M. Experiências de in/exclusão de professores com deficiência quando na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9., 2015, Joinville. **Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, Paraná, p. 7989-7999, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL: UMA AULA PARA QUEBRAR O SILÊNCIO

Clara M. T. R. Silva^{1*}, Cláudio L. M. G.², Denise B. Pereira³

1. Pesquisadora da Faculdade de Serviço Social - UFAL
 2. Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude de Rio Largo-AL
 3. Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo-AL e psicóloga do abrigo Lar Batista Marcolina Magalhães em Maceió-AL
- *clara.morganatorres@gmail.com

Resumo:

O trabalho ora exposto foi desenvolvido pelo Comitê Municipal de Combate à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes da cidade de Rio Largo, visando levar ao público infantojuvenil das redes de ensino o debate sobre violência sexual, a fim de que pudessem identificar as diversas formas de violência sexual e as instituições de apoio e proteção às quais devem ser procuradas em casos de incidência desse tipo de violência. Para tanto, foi feito um trabalho de mobilização e formação dos/as profissionais da educação, instituindo a figura do/a articulador/a em cada escola, para ser referência aos demais profissionais mediante situações de violência sexual com seus/suas alunos/as. Como produto, foram realizadas atividades lúdicas com os/as estudantes sobre violência sexual, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a 12ª Gerência Regional de Ensino, o que possibilitou a identificação da violência por parte das vítimas e resultou no aumento das denúncias.

Palavras-chave: Educação Sexual; Criança e Adolescente; Educação para cidadania.

Introdução:

Estudos¹⁹ apontam que os traumas causados na fase da infância são capazes de ocasionar danos irreparáveis na cognição e saúde física e mental das vítimas que passaram por alguma situação de violência quando crianças. Ocasionalmente, em sua maioria, comportamentos agressivos, distúrbios de ansiedade, fobia social, dentre outros prejuízos que os acompanharão no decorrer de suas vidas.

A Organização Mundial de Saúde aponta que durante a infância, uma em cada cinco meninas e um em cada treze meninos são vítimas de abuso sexual. Considera que a violência põe em xeque os direitos humanos e perpassa por questões culturais e socioeconômicas.

No Brasil, os dados do IPEA²⁰ apontam que 70% das vítimas de violência sexual são crianças e adolescentes, sendo 81% meninas. Em Rio Largo, identificou-se nos últimos anos, uma crescente quantidade de casos desse tipo de violência²¹. O que demonstra a forte cultura patriarcal da sociedade, que categoriza crianças e mulheres como objetos de domínio masculino, e chama atenção para escassez de políticas públicas voltadas à prevenção da violência sexual.

Nesse sentido, impulsionado pelos altos índices de crimes sexuais contra crianças e adolescentes em Rio Largo, o Ministério Público Estadual (MPE) responsável pela Vara da Infância e Juventude articulou o Comitê²² Municipal de Combate à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes que, de forma geral, objetiva reduzir esses índices, através de ações coletivas de combate ao abuso e exploração sexual infantojuvenil. Tendo uma de suas estratégias a inserção do debate sobre violência s como tema transversal nas escolas de Rio Largo, a fim de que crianças e adolescentes possam identificar a incidência da violência e comunicar às autoridades competentes.

¹⁹ Destacamos o da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da USP e da Fundação Rockefeller.

²⁰ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/21/estupro-no-brasil-uma-radiografia-segundo-os-dados-da-saude->.

²¹ Apesar da subnotificação fundamentada, dentre outras causas, no medo da vítima e de profissionais da saúde e educação em denunciar.

²² Formado por instituições que compõem o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente no município: MPE, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social e 12ª Gerência Regional de Ensino.

Metodologia:

Inicialmente, com o objetivo de mobilizar os/as profissionais da educação em torno do tema, foram realizadas reuniões com gestores/as e coordenadores/as escolares, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a 12ª Gerência Regional de Ensino – que fizeram a articulação com as escolas das redes municipal, estadual e privada – o Ministério Público e o Conselho Tutelar. As reuniões objetivaram aproximar as gestões e coordenações escolares da realidade do município a cerca da violência sexual contra crianças e adolescentes e incentivar a identificação de profissionais que pudessem estar próximos tanto aos alunos/as quanto aos demais profissionais da escola, para ser o/a “articulador/a”: pessoa referência em cada unidade de ensino, responsável por levar o debate aos demais profissionais e desenvolver estratégias de trabalho com os/as estudantes, junto com a coordenação da escola.

Em seguida, foram desenvolvidas reuniões e oficinas de formação com os/as articuladores/as, para que os/as profissionais que foram indicados/as para desempenhar tal função, pudessem se apropriar do tema, ter clareza dos meios pelos quais as escolas poderão encaminhar os casos de suspeita ou confirmação de violência sexual com seus/suas alunos/as, bem como desenvolver métodos e estratégias para trabalhar o tema com os demais profissionais de sua escola, de modo que pudessem ser aplicados em sala de aula com os/as estudantes.

As imagens abaixo estão relacionadas à realização das reuniões com a gestão e coordenação das escolas, bem como às oficinas com os/as articuladores/as:



Após o trabalho introdutório de formação dos profissionais, na semana do dia 18 de maio, foi realizado com a parceria do CREAS e dos Conselhos Tutelares, tendas itinerantes, onde foram escolhidas três escolas em diferentes bairros do município, para que os alunos pudessem interagir com a comunidade local e sensibilizar a vizinhança sobre os malefícios e

como denunciar situações de violência sexual contra crianças e adolescentes. E, no dia 17 de maio de 2018, foram realizadas, simultaneamente, em todas as escolas do município, atividades alusivas ao dia de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, conforme as fotos a seguir:



Resultados e Discussões:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem “Orientação Sexual” como tema transversal de extrema relevância para ser discutido em sala de aula. O crescimento dos índices de gravidez na adolescência e de infecção pelo HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) entre os jovens dos anos de 1980 contribuíram para a defesa da inserção do debate sobre sexualidade, no ambiente escolar, à época.

Atualmente, além da gravidez na adolescência e da infecção pelo HIV e outros vírus e doenças infectocontagiosas adquiridas através do ato sexual sem proteção, a problemática da violência sexual infantojuvenil é uma constante, a partir da qual também se justifica a necessidade de trabalhar temas relacionados à gênero e educação sexual, com crianças e adolescentes em sala de aula, com a finalidade de formar cidadãos/ãs responsáveis, contribuindo assim para o desenvolvimento da solidariedade e do respeito entre os/as estudantes.

Na cidade de Rio Largo, os Conselhos Tutelares identificaram crescentes índices de violência sexual contra crianças e adolescentes, o que motivou a criação de um comitê municipal de combate à referida violência, articulado pelo MPE e formado por instituições governamentais e não governamentais que compõem o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente, criando em março de 2018.

Até então “Violência Sexual” era discutida de forma pontual apenas na semana do dia 18 de maio – dia nacional do combate ao abuso e exploração sexual de crianças e

adolescentes. A partir da constituição do comitê municipal, levantou-se a proposta de levar de forma mais contundente o debate sobre educação e violência sexual, a partir de uma agenda integrada de ações coletivas.

As atividades inicialmente desenvolvidas com os profissionais da educação que culminaram com os trabalhos no ambiente escolar com crianças e adolescentes resultaram no processo de “desnaturalização” da violência sexual. A partir do debate em sala de aula, crianças e adolescentes passaram a ter noção de comportamentos e atitudes abusivas, que até então eram considerados normais e se reconheceram enquanto vítimas. Os/as alunos/as levaram também a discussão do tema para o ambiente familiar e entre os/as amigos/as, de forma a impulsionar significativamente a quantidade de denúncias de crimes sexuais praticados contra crianças e adolescentes, recebidas tanto nos Conselhos Tutelares, quanto no Ministério Público.

Das 57 escolas existentes no município de Rio Largo, cerca de 49 participaram das reuniões de mobilização, com no mínimo um representante de cada instituição e todas elas conseguiram implantar a figura do/a articulador escolar e trabalhar o tema de violência sexual no dia 18 de maio. E estão sendo realizadas reuniões de articulação, para fechar a agenda de ações do segundo semestre.

Junto à SEMED e à 12ª GERE, foi desenvolvido e está sendo implantado um Sistema de Notificação Local, para que os/as profissionais da educação possam registrar denúncias de suspeita ou confirmação de violência sexual, de forma a garantir o anonimato. Os primeiros passos foram dados e os próximos estão sendo planejados. Junto à Câmara de Vereadores, está sendo desenvolvida uma lei municipal que regulamente a inserção de educação sexual e prevenção à violência sexual, na grade curricular da educação básica no município.

Conclusões:

A Carta Magna de 1988 estabelece que a educação deve ser promovida com o intuito de obter o pleno desenvolvimento e o preparo para exercer a cidadania. Assim, a educação configura-se numa ferramenta fundamental para transformação social, contribuindo para a formação integral do/a cidadão/ã ativo/a e responsável, sendo essencial na construção de uma sociabilidade sem discriminação de raça, classe social, sexualidade e onde haja igualdade e respeito às diversidades e aos limites do corpo, sem a naturalização de qualquer forma de violência ou dominação.

Isso posto, tendo em vista a condição peculiar de desenvolvimento na qual crianças e adolescentes se encontram, acredita-se que incentivando o senso de respeito e limite do próprio corpo e do corpo alheio, entre o que é considerado normal e o que é considerado violência sexual, a partir do ensino da educação sexual e de prevenção à violência sexual, pode-se formar cidadãos/ãs prudentes e cientes de seus direitos, empoderados/as para não serem violadores/as e se forem vitimizados/as possam pedir ajuda e romper as barreiras do silêncio.

Referências bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990: **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: 2015.

IPEA. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/21/estupro-no-brasil-uma-radiografia-segundo-os-dados-da-saude->. Data de acesso: 15 de junho de 2018 às 20:45h.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.



Educação de jovens e adultos



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jacqueline Barbosa da Silva^{1*}, Ivanilda dos Santos Oliveira², Karla Lécia Barros Nunes³

1. Estudante do curso de Pedagogia – UNEAL
 2. Estudante do curso de Pedagogia – UNEAL
 3. Estudante do curso de Pedagogia – UNEAL
- *jacquelinebarbosa201@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho traz uma reflexão sobre a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA fazendo uma breve análise acerca da prática educativa exercida durante o estágio supervisionado na Escola Municipal de Educação Básica Tiradentes. Neste sentido, tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado, contribuindo assim para que aja uma reflexão acerca das teorias vista na universidade bem como as práticas realizadas em sala de aula. A metodologia utilizada baseou-se em práticas pedagógicas distintas, como forma de valorizar a heterogeneidade de saberes da classe popular. Nos resultados e discussão, podemos verificar a importância da docência compartilhada como alicerce de subjetividades docentes, bem como para a qualidade das aulas. Além disso, verificamos o quão fundamental é a sensibilidade docente aos interesses da turma para a elaboração de um planejamento flexivo e intencional.

Palavras-chave: Jovens e Adultos; Saberes heterogêneos; Práticas docentes.

Introdução:

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, destinada a pessoas que não tiveram acesso ou por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei Nº 9.394/96, Art. 37, “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (p.13). A Lei evidencia uma preocupação em garantir a continuidade dos estudos e acesso a escola para aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria, além de definir o segmento EJA como uma ação relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização. Com base no texto da LDB 9.394/96, LAFFIN (2011, p.58) esclarece: “centrando o olhar acerca da Educação de Jovens e Adultos, um dos grandes avanços foi a EJA finalmente ser compreendida e incorporada como uma modalidade de ensino dentro da educação Básica”.

Face ao exposto, o Estágio é obrigatório, respaldado no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, pois este vai articular a teoria com a prática profissional, além de fomentar a pesquisa durante o processo de estágio. Entendemos o mesmo como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. O estágio é o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão (AROEIRA, 2014).

Assim sendo, o objetivo desse trabalho é compartilhar as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado, contribuindo assim para que aja uma reflexão acerca das teorias vista na universidade bem como as práticas realizadas em sala de aula, além de apresentar as atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Básica Tiradentes, a fim de poder contribuir de maneira significativa na função social de toda instituição escolar que é o ensino e a aprendizagem com uma visão de transformação da realidade.

Nesse sentido, conclui-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como ponto essencial a formação do professor e o estágio é uma etapa extremamente necessária e, sem dúvida, fundamental à formação de qualquer profissional da educação quando entra em contato com a realidade educacional, pois é a partir do estágio que o acadêmico (a) torna-se apto a exercer a docência.

Metodologia:

A proposta desta intervenção foi trabalhar conteúdos, temas e conceitos que valorizasse a diversidade cultural dos sujeitos da EJA. Sobre isso Schwartz (2012, p. 160) diz que [...] a intervenção do professor precisa ir ao encontro dos saberes já construídos dos alunos. Boas situações de aprendizagem são as que oportunizem que os alunos mobilizem o conhecimento já construído e o utilizem para ir além. A partir das temáticas trabalhadas elaboramos diversas atividades, incluindo rodas de conversa, aulas expositivas, atividades práticas, brincadeiras, dinâmicas, construções de materiais etc., tudo relacionado aos saberes de mundo dos sujeitos – visto que ao ingressar na escola, os alunos são plurais e trazem consigo seus saberes populares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), preconiza que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. Priorizamos o uso de metodologias voltadas para o diálogo entre professor e aluno, com o intuito de ouvir o que eles tinham a nos dizer.

Resultados e Discussões:

Dissertaremos sobre algumas experiências, fatos e circunstâncias que pudemos vivenciar em algumas das atividades realizadas com os alunos trabalhadores Jovens e Adultos inseridos no segmento EJA. Arroyo (2017, p. 48) nos diz que deve-se partir de suas histórias pessoais e coletivas de lutas por trabalho e pela escola. Abrir espaços para ouvi-los e ampliá-los com a história do movimento operário e docente. Uma das aulas mais significativas enquanto ato de regência foi escolher o tema “A família”, este, presente na realidade dos alunos. Questionamos aos mesmos quais os conceitos que vinha a mente ao ouvir a palavra família, o que eles entendiam sobre o tema supracitado. Perguntamos: o que é família então? E uma aluna respondeu: é algo muito importante na nossa vida, outra estudante indagou: nós não vivemos sem nossa família. Interrogamos mais uma vez: vocês são felizes com a família que tem? E uma senhora emocionada respondeu: sim, muito. Porém, a mesma cita o caso do filho do seu marido que cria amando e respeitando como sendo seu filho de sangue, chora e se emociona em meios aos colegas, citando que ao se separar do esposo, ele leva o filho para longe, deixando-a muito triste. Após muito tempo longe dele, não reconhece o filho como antes, quando ele era criado com seus ensinamentos. Percebemos aí, o quanto a família é importante na vida destes alunos, e que mesmo com as diferentes concepções de famílias na contemporaneidade, eles respeitam e são a favor da causa. Intervimos com aula expositiva e acrescentamos que as famílias poderiam ser formadas por dois pais, duas mães, mãe solteira, quanto por a família dita “Tradicional”.

Foi notável perceber que os alunos da EJA eram muito participativos e dinâmicos, criando assim um círculo de interação entre professor/aluno. Sobre essas questões Freire (2015) nos aponta que no processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. Torna-se muito pertinente pontuar que uma simples pergunta relacionada a um tema comum (família) gerou um diálogo tão amplo e prazeroso. Por isso vemos aqui a importância de rodas de conversas para proporcionar discussões mais ricas. Com o intuito de trabalhar outros temas pertinentes a cultura popular, trabalhamos o tema “a feira livre da cidade”, pois vimos que os sujeitos sentiam-se motivados com temas presente em sua realidade. Começamos a aula entregando um pequeno texto falando sobre a feira livre, pois quase todos sabiam ler, uns menos que os outros, mais com calma conseguiam. Em seguida, falamos sobre a origem da feira, com aula dialógica. Foi muito gratificante ouvir os relatos que eles tinham a respeito do tema “feira”. Para uns, apenas o meio para trabalhar e sobreviver, para outros um evento onde muita gente se reencontra. Uns disseram que gostavam demais da feira, outros nem tanto, só iam a feira porque tinha que comprar algo, quando não mandavam alguém ir.

Levamos alguns alimentos comercializados na feira, e fizemos uma banca de verduras e frutas, com a intenção de que eles participassem da aula. Houve uma espécie de feirante e comprador, ou seja, aplicando na prática, eu e os alunos negociávamos. Trabalhar assuntos do cotidiano deles é de fato o início importante para qualquer trabalho educativo, principalmente na EJA, segundo Freire (1996, p. 20) acredita que o papel importante do professor é fazer com que o aluno tenha autonomia e caminhe em prol da liberdade de expressão ou liberdade de conhecer o que lhe atrai. Isso leva a conhecer que é necessário que o professor venha a despertar no aluno o pensamento crítico e a vontade de expressá-lo para que ocorra um maior amadurecimento na aprendizagem do aluno. Trazer para as instituições de ensino da EJA

aulas com assuntos do convívio popular é trazer metodologias satisfatórias para o público da EJA. Foi notório que durante a realização das atividades o uso de temas presentes no dia a dia deles instigou os alunos a questionarem mais, a terem mais atenção e entusiasmo para realizá-las. Sobre a importância da valorização da cultura do aluno Eiterer; Reis (2009, p.194) nos diz que:

[...] o professor tem a árdua tarefa de, ao mesmo tempo, consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, a troca de experiências e escuta do colega e evitar que o distanciamento entre suas concepções de aluno e a escola real o afaste novamente dela. (EITERER; REIS, 2009, p. 194)

Em relação à prática de intervenção, podemos considerar que, os nossos objetivos propostos ao elaborarmos os planos de aula, que visava à preservação da cultura dos educandos e os saberes de mundo, foram alcançados, pois, as atividades desenvolvidas durante o mesmo, foram realizadas com êxito e entusiasmo pelos alunos, e quando indagamos os mesmos acerca dos conteúdos que havia sido trabalhado, eles demonstravam interesse e se sentiam motivados na realização das atividades propostas. Além de termos um retorno muito satisfatório vindo deles próprios e da professora supervisora.

Conclusões:

A vivência aqui relatada oportunizou-nos observar algumas questões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a partir da concepção de direito e da diversidade que requer reflexão sobre a postura docente na busca de tornar-se pesquisador(a), analisando as necessidades dos alunos e oferecendo-lhes situações significativas de aprendizagem. FRANCO (2012, p. 215) ressalta que a prática não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudança. Então, durante o período de estágio pudemos entender o real significado do termo práxis tão firmemente defendido por Freire e hoje visto por nós como essencial. Além disso, podemos vivenciar os desafios encontrados na Educação de Jovens e Adultos, adotando e experimentando as práticas pedagógicas que orientam o fazer da sala de aula de forma ampla e significativa, especialmente na EJA, pois há vidas e histórias a serem contadas e ouvidas e cabem a nós, educadores, mediar a aprendizagem dos jovens e dos adultos priorizando as experiências e seus conhecimentos prévios.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AROEIRA, Kalline Pereira. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.** ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. 11 (org.) Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.**

EITERER, L. C; REIS, O.A. M.S. **Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação.** In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e. (Org.) *Sujeitos da Educação e Processos de sociabilidade: os sentidos da experiência.* Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Coleção Estudos em EJA, 2009, p. 179 - 215.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.



LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos e educação na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e adultos: teoria e prática.** – 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE RESSOCIALIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO RESSOCIALIZADOR DA CAPITAL

Juliana F. de Araújo^{1*}, Ronald D. F. da Silva², Eliza P. de Almeida³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Licenciado em Geografia - UFAL

3. Orientadora e professora do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

*julianafariasdearaujo@hotmail.com

Resumo:

Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido entre os anos de 2016/2017 no curso de Geografia pela Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa tem como finalidade entender as particularidades da educação dentro do Sistema Prisional, além de verificar o papel transformador que esta exerce através dos relatos dos reeducandos. Buscando atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com os reeducandos da modalidade EJA do Núcleo Ressocializador da Capital do Estado de Alagoas, visando contribuir para a compreensão do que ocorre neste ambiente bem como o entendimento do indivíduo encarcerado, salientando sua humanidade e experiência como aluno na prisão.

Autorização legal: SERIS.

Palavras-chave: EJA; Ressocialização; Indivíduo encarcerado.

Introdução:

A educação em presídios exige uma diferenciação em seu desenvolvimento com objetivo de introduzir aos apenados valores como cidadania, crescimento pessoal e profissional, de forma que o indivíduo, ao conquistar a sua liberdade, possa se reintegrar socialmente.

A educação no sistema prisional brasileiro surgiu da necessidade de diminuir a reincidência criminal e a violência. Nesse sentido a modalidade EJA tem a finalidade de cumprir uma obrigação constitucional e através do conhecimento levar os reeducandos a uma revisão de suas atitudes que culminará num processo de mudança pessoal e na sociedade em que vivem.

A educação é um direito constitucional, é papel do Estado para com a sociedade. O Estado acredita cumprir seu papel quando condena um indivíduo e o restringe à liberdade, assim, espera que após o cumprimento da sentença o reeducando esteja pronto a voltar ao convívio social. No entanto, a reeducação apenas com o intuito de privar o indivíduo da liberdade, não funciona. Quando o sujeito é condenado é como se perdesse o direito, não só da liberdade, mas também à educação, saúde e assistência social. Porém é importante que haja consciência de que uma pessoa condenada foi restringida apenas de sua liberdade e de seus direitos políticos, mas quanto aos outros legalmente constituídos continuam valendo como a qualquer outro cidadão.

Esta pesquisa tem como finalidade entender as particularidades da educação dentro do sistema prisional, mais especificamente a modalidade EJA em uma unidade penitenciária do estado de Alagoas, além de verificar o papel transformador que esta exerce através dos relatos dos reeducandos.

Metodologia:

Para realização da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico relacionado à temática. O primeiro contato com o Núcleo Ressocializador da Capital ocorreu em dezembro de 2015, com a coordenação da educação que informou sobre o funcionamento das aulas e do trabalho na unidade. Foi apresentado o questionário para a pesquisa que foi discutido com a equipe e, posteriormente, revisado. Após a primeira visita, foi elaborado um ofício redigido pela professora orientadora, autorizado pelo IGDEMA e encaminhado a SERIS.

De posse da autorização, a visita ao Núcleo Ressocializador da Capital, ocorreu no dia 16 de junho de 2016, no período noturno. Na visita, os pesquisadores conheceram as instalações da escola dentro da instituição, e tiveram o primeiro contato com os professores, que expuseram a rotina das aulas do ensino fundamental e médio. A partir daí tornou-se

possível o contato direto com os reeducandos. Por meio de diálogo, os pesquisadores se apresentaram relatando a instituição de origem e a finalidade da pesquisa. Em seguida, os questionários foram lidos juntamente com os alunos, sendo esclarecidas as dúvidas, e por fim, aplicada a pesquisa.

O universo da pesquisa era de 88 reeducandos, foram inquiridos 25, sendo 17 cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e 8 cursando o Ensino Médio.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário. A escolha deste recurso se deu por este proporcionar, segundo Marconi e Lakatos (2005), a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade e segurança nas respostas em razão do anonimato e pelo menor risco de distorção nas respostas pela ausência de influência do pesquisador, bem como pela economia do tempo, já que o período da pesquisa ficou limitado a apenas uma visita. O questionário utilizado continha perguntas fechadas e abertas nas quais os inquiridos puderam, de forma livre, responder as questões usando linguagem própria emitindo sua opinião sobre o tema pesquisado.

Resultados e Discussões:

O questionário foi composto de doze questões, sendo três fechadas e nove abertas. As três primeiras perguntas são relativas, respectivamente, à idade, tempo na unidade e período atual, descritos na tabela a seguir.

Tabela 1: Idade, tempo na unidade e período atual

Idade	18 a 30	30 a 40	50 acima		
Número absoluto de pesquisados	12	11	2		Total 25
Tempo na Unidade	Menos de um ano	1 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos	
Número absoluto de pesquisados	2	16	6	1	Total 25
Período Atual	Fundamental 1	Fundamental 2	Ens. Médio		
Número absoluto de pesquisados	0	17	8		Total 25

Fonte: os autores, fevereiro, 2017

Os dados concordam com a pesquisa feita pelo InfoPen comprovando que grande parte da população carcerária é composta por jovens (BRASIL, 2015).

A pesquisa demonstrou que a maioria dos reeducandos possui um tempo médio de cumprimento de pena entre um e cinco anos, comprovando ainda que grande parte dos detentos chega ao sistema prisional com Ensino Fundamental incompleto e que, a maioria dos que estão no Ensino Médio, conseguiram avançar para esta etapa dentro da própria unidade. Assim é possível observar que, o hiperencarceramento está relacionado a um perfil específico da população, cuja seletividade está expressa através da população jovem e com baixa escolaridade, resultado da violência segregadora de direitos sociais e econômicos.

As questões seguintes foram abertas com o objetivo de entender o universo da escola sob a ótica dos reeducandos, suas principais motivações para frequentar as aulas, bem como suas expectativas pós-cumprimento de pena. Assim, os sujeitos puderam expressar suas ideias e sentimentos de forma individual de maneira clara e objetiva.

Todos os detentos fazem algum curso ou trabalho além dos estudos. O trabalho tem grande importância na reintegração social, pois, de acordo BARROS (2001, pg. 188) "o preso, como trabalhador, identifica-se com a sociedade. O homem livre trabalha, o preso também."

Acerca dos estudos fora da sala de aula, grande parte dos reeducandos respondeu que não costumam estudar fora do horário de aula, pois não têm tempo por conta do trabalho e o rigor quanto ao cumprimento dos horários. Porém, mesmo com os horários limitados e algumas dificuldades, alguns reeducandos afirmaram gostar de ler e ter este hábito.

P12: Sim. Gosto muito de ler. Nós temos que levar a escola pra onde nós formos.

Embora existam dificuldades para o hábito da leitura dentro das prisões, é imprescindível que haja incentivo ou mesmo um despertar de interesse para esta prática, sobretudo sob o olhar ressocializador.

A leitura leva a um movimento reflexivo, onde para entender o que se está querendo ser dito, é preciso, sobretudo, pensar. Nesse sentido, Soares (2000, p.18) afirma que “a leitura é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros”.

Em outro ponto, verificou-se a opinião dos reeducandos acerca da rotina da escola, o que mais gostam, o que menos gostam e o que poderia ser mudado. Ficou evidente a satisfação dos alunos com a escola, com o aprendizado, com a forma como são tratados e o contato com o professor.

P16: Eu gosto de cada detalhe, cada letra no quadro é um motivo de inspiração.

P4: O que eu menos gosto é o horário que é pouco, poderia ser até as 10:00. E o que eu mais gosto é que na sala de aula eu me vejo em uma escola e não dentro de um presídio.

P3: Eu gosto quando tem as três aulas, porque é muito bom o diálogo com professor, a troca de conhecimentos e o jeito que eles tratam a gente, sem preconceito.

Em relação ao papel da educação, Silva (2014, p. 4), intera que “a educação visa criar condições favoráveis à construção do ser humano de diversos segmentos sociais e a escola é um dos segmentos a contribuir com essa construção.”

Fagundes (2013) pondera acerca do papel dos professores dentro do sistema prisional quando afirma que estes têm a função de quebrar estigmas e estereótipos, mostrando aos reeducandos que existe possibilidade de exercer a cidadania, ser crítico, participar, reivindicar, protestar, sem cair na marginalidade.

A respeito dos motivos que incentivaram os reeducandos a frequentar a escola, parte dos alunos demonstrou interesse pela remissão de pena e também pela educação com sua transformação em instrumento que permitirá a reinserção na sociedade através do mercado de trabalho.

P:5 Por mais conhecimentos. Eu sempre estou em busca de novos conhecimentos. Futuramente pretendo cursar uma faculdade e me formar em psicologia.

Nos relatos, também pôde ser evidenciada a educação com perspectiva de mudança, reconhecimento cidadão e reintegração social:

P:7 Para ter o entendimento de coisas novas e o futuro pra frente mostrar que o reeducando não é perigoso, mas que todos são iguais. Mostrar que também somos cidadãos, gente de família. Temos cada dia uma nova oportunidade de vencer os obstáculos que a vida nos mostra no dia-a-dia. Fé em Deus que tudo passa logo. Amém.

Foucault (1998, p.131) ressalta que “a prisão longe de transformar criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade”. É necessário, pois, que se criem modelos de presídios voltados à preocupação em transformar indivíduos que retornarão à sociedade. Dessa forma, o Núcleo Resocializador da Capital se distingue das demais unidades em sua forma de gestão e atendimento aos reeducandos, objetivando um tipo de ressocialização que de fato funcione, reconstruindo valores, a humanização, e conseqüentemente a cidadania dos apenados.

A última questão buscou entender como a escola tem mudado a visão de mundo dos reeducandos, e as perspectivas que esta pode abrir para suas vidas. É possível afirmar que a educação em sistemas penitenciários é validada quando possibilita ao reeducando a visão do mundo com uma perspectiva de mudança de atitude. Assim, a fala



dos reeducandos confirma como de fato a educação pode funcionar como agente transformador.

P3: Sim. Porque o fato de eu estar estudando é muito bom, porque eu posso incentivar os meus dois filhos a se dedicarem mais. Sempre eu falo com o meu filho que tem 12 anos, filho estude para não passar pelo que estou passando. Eu quero que você seja melhor que eu.

P8: Sim. Eu era bruto com outras pessoas diferentes de mim, mas estudando tenho outra visão, tolerância e respeito. Abre e abriu novas perspectivas de vida e melhoria.

P:12 Sim. Abre muitas portas. Sem estudo nós não somos nada. E a visão que eu tenho hoje é que nós temos que estudar pra ser alguém na vida. O mundo abre portas, mas para as portas se abrirem, nós temos que acabar os estudos.

P21: Frequentar a escola mudou minha vida.

Para Gadotti (2001, p. 62) é necessário de trabalhar no reeducando “o ato antissocial e as consequências desse ato, os transtornos legais, as perdas pessoais e o estigma social”. Dessa forma é importante o desenvolvimento da capacidade reflexiva nos reeducandos a fim de que possam compreender a realidade e desejar uma transformação.

É fato que a violência crescente, os altos índices de criminalidade e reincidência tornam a sociedade descrente quanto à mudança destes indivíduos, no entanto, é comprovado que a educação quando aplicada de forma eficiente preocupada com a transformação e mudança de visão e humanização funciona. Isso pode ser visto principalmente através de instituições diferenciadas como o Núcleo Ressocializador da Capital, cujo número de reincidentes é largamente menor que as outras unidades. Portanto, é necessário que haja um esforço do poder público em oferecer unidades prisionais compromissadas com uma educação de qualidade, como também a consciência e apoio da sociedade para estes indivíduos que, após o cumprimento de suas penas, retornarão ao meio social.

Conclusões:

Essa pesquisa sobre a educação dentro dos presídios busca contribuir para o debate sobre os possíveis caminhos de ressocialização dos reeducandos e consequentemente a diminuição da reincidência criminal.

É notável que a maioria das penitenciárias brasileiras foram construídas unicamente com o objetivo de privação de liberdade, não favorecendo a ressocialização. Um aspecto relevante é o perfil da população carcerária, que em sua quase totalidade, é composta por pessoas que não concluíram os estudos por razões variadas, inclusive por terem iniciado cedo na marginalidade. e ao trabalho, apenas um número restrito é autorizado a ir à escola e a exercer atividades remuneradas.

A quantidade de reincidentes criminais dentro dos presídios é muito grande. Dentre os mais diversos fatores que ocasionam a reincidência está a dificuldade que os ex-detentos enfrentam para inserirem-se no mercado de trabalho devido à ficha criminal, pela falta de escolaridade e de qualificação. O ensino-aprendizado deve ter primordialmente o objetivo de incentivar a capacidade crítica e criadora do educando, trazendo a consciência de mudança através de sua história no mundo.

A partir desta pesquisa, foi possível observar que para os reeducandos, a educação mudou-lhes a visão de mundo, corroborando, para uma mudança de atitude, comprovando a educação como agente ressocializador.

Partindo dessas considerações é possível constatar que a privação da liberdade única e exclusivamente não favorece a ressocialização. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de programas educacionais dentro dos sistemas prisionais voltados para educação básica de jovens e adultos que visem educar e, sobretudo, trabalhar para a construção da cidadania do apenado.



Referências bibliográficas

BARROS, C.S.M. **A individualização da Pena na Execução Penal**. 1ed. São Paulo: RT, 2001, p.188.

BRASIL, Juventude. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf. Acesso em: 07 dez. 2016.

FAGUNDES, Sandra. SOUZA, Rosineide. CONCEIÇÃO, Deusilha. **A EJA em presídios: a perspectiva de ressocialização**. Disponível em: http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/1%20%20A%20EJA%20EM%20PRES_DIOS%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20RESSOCIALIZA__O.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.

FOUCALT, Michel. **Vigiar e Punir – histórias de violências nas prisões**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. São Paulo, Cortez, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

SILVA, Valença da. CAMPOS, Ana Caroline Anunciato de. SANTOS, Eric Leandro dos. **A Ressocialização do preso junto à sociedade**. 2014.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. 5ed. São Paulo: Ática, 2000.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE CRIMINALIDADE

Fillipi Lúcio Nascimento^{1*}, Gabriela Lucena de Almeida², Marcelo Maia Ballstaedt³

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFAL

2. Estudante de Pedagogia - UFMG

3. Estudante de Ciências Sociais - PUC Minas

*fillipi.nascimento@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2017 em aglomerados das cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Maceió, com educadores de rede estadual da educação de jovens e adultos (EJA). Buscamos compreender os reflexos da criminalidade sobre o processo educacional de jovens e adultos que residem nos morros e grotas daquelas cidades a partir da vivência de seus educadores e analisar as estratégias que estes desenvolvem para lidar com os desafios apresentados pelo contexto no qual se encontram inseridos. Dado o caráter qualitativo do estudo, recorreremos às entrevistas em profundidade sem roteiros definidos para coleta de informações. Verificamos a apropriação de um sistema de troca de sentidos que se converte em discursos sociais dentre os quais figura o discurso dos educadores, eficaz porque ordenador da ação de indivíduos e de organizações naqueles contextos marcados pela criminalidade.

Palavras-chave: Dilemas educacionais; Estratégias pedagógicas; EJA em aglomerados.

Introdução:

Estima-se que 12% da população brasileira com 25 anos ou mais de idade não possui ou possui menos de um ano de instrução, ou seja, sequer conseguiu concluir o ensino básico (IBGE, 2015a). 30% dos brasileiros inseridos nessa mesma faixa etária possuem somente o ensino fundamental completo (IBGE, 2015a). Cerca de 71% dessa parcela da população (de jovens e adultos com nenhum ou com baixo nível de instrução) vive em aglomerados subnormais, isto é, favelas, grotas, ocupações, dentre outros (IBGE, 2015b).

A inacessibilidade à educação, a despeito de constituir um reflexo do descaso do poder público ou da pobreza dos que habitam aqueles espaços, é também produto de sociabilidades que ali são concebidas e perpetradas, sobretudo as de caráter informal. Tratam-se de contextos marcados pela criminalidade, contextos que submetem a dinâmica da vida daqueles que vivem nos aglomerados à violência, ao medo e ao risco.

Em tempos de crise na segurança pública, de ampla contestação das práticas policiais e de intervencionismos que apontam para a fragilidade dos marcos regulatórios e das instituições estatais, a sustentabilidade do modelo de educação de jovens e adultos (EJA) nessas comunidades está em xeque. Como conceder um direito básico (o de acesso à educação) sem submeter educandos e educadores à condições de insalubridade e periculosidade? Essa é apenas uma das questões que gravitam em torno da estranha relação entre a criminalidade e a educação no Brasil.

Nos últimos 10 anos, diversos trabalhos têm explorado os impactos da criminalidade sobre a educação no país (LAFFIN, 2015; NEIVA, 2010; PAIVA, 2006; RAUPP; SCHENEIDER, 2017; TERZI, 2009). Contudo, ainda são escassos os estudos que problematizam os reflexos do crime e da violência sobre o processo educacional de jovens e adultos. Dentre estes, merecem destaque as análises sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores em favelas, morros e outros aglomerados regidos pela infrapolítica do narcotráfico (CAMARGO, 2017; JULIÃO, 2017; SERRA et al., 2017).

Sintetizamos neste trabalho os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2017 em aglomerados das cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Maceió, com educadores de rede estadual da EJA. Buscamos compreender os reflexos de sociabilidades violentas sobre a educação de jovens e adultos que residem naquelas comunidades a partir das narrativas dos educadores e compreender quais as estratégias desenvolvidas por estes para lidar com os desafios apresentados pelo contexto no qual estão inseridos.

Metodologia:

Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo, exploratório-propositivo, isto é, que não pretende confirmar hipóteses, mas construir um conhecimento a partir de um modelo

proposto que se converte em guia principal para as indagações, fundamentamo-nos nas afirmações de Robert Yin (1994), segundo o qual uma dada estratégia de pesquisa é adequada quando a pergunta que a norteia indaga “como” ou “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco da pesquisa é um fenômeno contemporâneo da vida real.

Como técnica de coleta de dados, utilizamo-nos das entrevistas em profundidade, sem roteiros definidos. As entrevistas foram realizadas entre abril e agosto de 2017, com 37 educadores da rede estadual da EJA nas comunidades do Morro do Papagaio e Cabana do Pai Tomaz, em Belo Horizonte (MG), do Morro dos Macacos, no Rio de Janeiro (RJ), e da Grota do Arroz, em Maceió (AL). O acesso às escolas inseridas nessas comunidades foi mobilizado por dirigentes de associações comunitárias. As entrevistas foram concedidas assegurado o anonimato dos entrevistados. A eles foram atribuídos nomes fictícios.

Poupart (2008) afirma que o uso de entrevistas em profundidade deve ser valorizado, levando-se em consideração a riqueza de informações que podem ser obtidas e a possibilidade de ampliar o entendimento dos objetos de pesquisa por meio da interação entre entrevistados e entrevistador. A identificação dos entrevistados se realizou seguindo os critérios de amostragem (orientado a coletar informações necessárias para estabelecer comparações de atores, eventos, atividades relevantes e categorias analíticas) e saturação teóricas (que evita coletar informações que não agregam valor ao exame de alguma categoria analítica) (VALLES, 2007).

Uma vez transcritas, a análise dos conteúdos das entrevistas foi feita a partir da “teoria fundada”, de Strauss e Corbin (1990), da qual uma análise individual e transversal das categorias definidas desde os polos temáticos permite estabelecer explicações e relações dos diferentes aspectos do fenômeno estudado.

Resultados e Discussões:

Os relatos dos educadores traduzem uma parcela das tensões e das singularidades dos sistemas de reciprocidade existentes nos aglomerados brasileiros. Entende-se que o que está em causa não é a reciprocidade envolvendo bens ou pessoas, mas sim a reciprocidade no reconhecimento de hierarquias e a submissão a quem tem força, poder e prestígio. A fala de uma das educadoras com atuação no Morro dos Macacos é emblemática dessa subserviência compartilhada dotada de reconhecimento intersubjetivo:

[...] nós tivemos muitas dificuldades, antes mesmo de dar o primeiro passo, porque mesmo tendo os recursos, os contatos e o espaço para realizar o curso, não conseguimos atrair mais que 10 pessoas. E essa dificuldade não decorria da nossa pouca familiaridade com os moradores não [...]. A gente conseguiu resolver esse mistério prestando atenção nas fofocas. Só assim nós entendemos que o local do curso (a quadra da escola de samba) era espaço do ‘movimento’. Esse vínculo do curso com a quadra fez correr uma notícia na ‘boca’ de que a gente ia treinar jovens com dívidas para com o tráfico. [...] No último fim de semana daquele mês, veio um menino do ‘movimento’ me ‘convocando’ para uma conversa. Fui ao encontro. De repente me vejo no meio de uma roda de três ou quatro jovens armados [...]. Daí eles me começaram a fazer perguntas sobre o projeto: quem estava envolvido, quem financiava, qual era o objetivo, quanto tempo duraria, enfim. Tive o OK do ‘movimento’. Na semana seguinte, já tínhamos ultrapassado a cota de inscritos.

É válida a correspondência entre morador do aglomerado e submissão ao narcotráfico. A partir de uma vertente durkheimiana de interpretação sociológica, pode-se dizer que a própria condição de sobrevivência no morro (o domínio dos códigos de honra, das hierarquias e dos valores sobre o espaço, os bens e as pessoas) faz do morador (leia-se educandos jovens e adultos) um sujeito “corrompido” pela contravenção e pelo poder paralelo.

Os educadores têm empregado esforços na mobilização das redes de influência ao seu alcance procurando garantir condições de atendimento aos educandos. Muito embora mantidas a duras penas a duras penas, as escolas refletem em grande medida as redes de solidariedade que o prestígio social dos educadores consegue mobilizar. Além disso, o prestígio pessoal também funciona “para fora” na identificação, de uma forma de outra, dessas pessoas (os

educadores) com uma atitude de solidariedade para com as áreas carentes da cidade. E é seguindo essa percepção de respeito conquistado que eles articulam o discurso sobre como responder à presença do narcotráfico em sua área de atuação: atendem a todos, sem discriminação de crença, cor ou mesmo atividades. Por esse princípio de “prestação de serviço de forma universal”, sabem que num dado momento estão ensinando filhos de contraventores, orientando pais de envolvidos com atividades escusas, fornecendo abrigo à família de um “chefe” numa calamidade, etc. Essa postura situa-se entre o risco da cumplicidade com o “criminoso” ou com o “ato ilícito” e o risco da ofensa pela quebra de um circuito de prestígio que funciona dentro daquelas comunidades.

Conclusões:

Duas posturas são características na formulação de respostas à sociabilidade imposta pelo narcotráfico por parte dos educadores: de um lado, a criação de mecanismos inibidores da reprodução dos valores de honra e força, complementares ao tráfico nos limites das atividades desenvolvidas como educadoras e administradoras; e de outro lado, a inibição e recusa da interação direta, evitando a participação em circuitos que envolvam o tráfico como organização coletiva, mesmo que haja oferecimentos de “dom” gratuito, através de doações financeiras ou de força de trabalho em momentos de maior necessidade.

Contudo, como os moradores, os educadores participam da “lei do silêncio”, cumprem certas regras do ir e vir na favela (a metade do morro é um limite respeitado mesmo para visitas ocasionais), conhecem e acompanham as trajetórias de seus “meninos” e “meninas” e, por meio dessa relação afetiva, procuram articular opções alternativas ao tráfico, sempre que necessário e possível, para a aqueles que se “envolveram”. Há de se reconhecer a possibilidade de que o efeito combinado do “vazio” de cidadania experimentado pelos grupos de narcotráfico e da atuação dos educadores na mobilização de redes de solidariedade no contexto dos aglomerados tenha promovido o redimensionamento da noção mais restrita de cidadania habitualmente em vigor naquele contexto.

Referências bibliográficas

CAMARGO, M. C. S. de. **Violência no contexto escolar: a importância da educação moral com ênfase em valores humanos.** 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49828/R%20-%20E%20-%20MARLENE%20CELESTINO%20DA%20SILVA%20DE%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 Mai. 2018.

IBGE. **Anos de instrução por faixa etária.** 2015a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em: 17 Mai 2018.

IBGE. **Aglomerados subnormais – informações territoriais.** 2015b. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 17 Mai. 2018.

JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: Questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n.1. p. 117-133, 2017.

LAFFIN, M. H. **A oferta para a Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina: seus processos e políticas públicas.** Relatório de pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Educação, 2015.

NEIVA, K. M. **Intervenção Psicossocial.** Porto Alegre: Vetor Editora, 2010.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAUPP, L.; SCHENEIDER, D. Educação de jovens e adultos e problemas relacionados ao uso de drogas: análise de necessidades psicossociais junto aos núcleos de Florianópolis/SC. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, 9, dez. 2017. Disponível em: <<http://stat.elogo.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/5009/5114>>. Acesso em: 17 Mai. 2018.



SERRA, E. et al.. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 25-41, 2017.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications: Londres, 1990.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

VALLES, M. **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**: Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis: Madrid, 2007.

YIN, R. **Case Study Research**: Design and Methods. Sage: Califórnia, 1994.



A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO NÚCLEO RESSOCIALIZADOR DA CAPITAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Amanda de Oliveira Nicácio Calheiros^{1*}, Beatriz Correia Neri de Araújo², Maria da Conceição V. da Silva³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL
 2. Estudante do Centro de Educação - UFAL
 3. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL
- *amandacalheiros@outlook.com

Resumo:

Este estudo teve como objetivos compreender a oferta da educação escolar na unidade prisional Núcleo Ressocializador da Capital, em Maceió/AL, à luz de diretrizes nacionais e alagoanas. Com abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos foram pesquisa bibliográfica e análise documental. Dos resultados, destacamos: a educação em prisões é permeada de nuances que tornam esse processo desafiador, quando se trata da ressocialização dos sujeitos; nas últimas décadas o Brasil, assim como o estado de Alagoas, progrediram na criação de dispositivos legais para a oferta da educação nas prisões; a educação escolar é ofertada no Núcleo Ressocializador da Capital, e a maioria dos sujeitos detidos frequentam a escola; o Núcleo Ressocializador da Capital, por ser uma unidade prisional capaz de promover a ressocialização e reinserção social dos sujeitos, precisa avançar na compreensão educativa que privilegie a conscientização dos sujeitos, enquanto seres sociais.

Palavras-chave: Educação em Prisões; Ressocialização; Alagoas.

Introdução:

O sistema prisional brasileiro passa por uma grave crise. Por todo o país, esse sistema é marcado por um persistente ciclo de violência. Apesar de construírem-se mais prisões a problemática da superlotação nas prisões brasileiras persiste e, a partir dela, tantas outras deficiências evidenciam-se.

Atualmente, um dos principais problemas das unidades prisionais brasileiras é a superlotação. Para além deste complexo indicador, outros aspectos deficitários são identificados, como por exemplo, a educação oferecida nas prisões. De um lado há uma demanda crescente, derivada do aumento da população carcerária e de outro a escassez de implantação de políticas públicas efetivas que incentivem a oferta da educação escolar nas prisões.

Nesse sentido, parece relevante a discussão sobre a oferta escolar na prisão, associada à educação como direito, previsto nos documentos legais nacionais e estaduais alagoanos, a fim de viabilizar o acesso a determinados indicadores dessa oferta, no sentido de contribuir com as discussões e debates acerca dessa temática.

No que diz respeito ao objetivo geral deste trabalho, esta pesquisa buscou compreender a oferta da educação escolar no Núcleo Ressocializador da Capital de Maceió, em Alagoas (AL), à luz de diretrizes da política nacional e estadual alagoana para a educação em prisões, buscando identificar limites e possibilidades desse processo. Para tanto, os objetivos específicos foram os seguintes: discutir a educação como direito da população prisional; investigar a especificidade do processo de educação escolar no contexto prisional; analisar as diretrizes legais que orientam a oferta da educação prisional no Brasil e em Alagoas.

Metodologia:

Considerando a especificidade do nosso objeto de pesquisa, os objetivos propostos, bem como o aprofundamento dos estudos que propiciou a análise da oferta da educação escolar no Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió, à luz das diretrizes nacionais e estadual de Alagoas, que trata da educação em prisões, ficou evidente a necessidade de adotarmos uma estratégia de estudo que nos possibilitasse apresentar fatos relevantes com indicações de resultados significativos e coerentes para a temática proposta.

Para a concretização deste estudo a metodologia utilizada foi respaldada por conhecimentos teóricos, a partir de levantamento bibliográfico. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, já que de acordo com Fonseca (2002) a pesquisa qualitativa tem sua

preocupação voltada para os aspectos da realidade que não podem ser meramente quantificados e tem como objetivo a centralização na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

De acordo com Eco (2008, p. 77) o estudo bibliográfico significa: “procurar aquilo de que não se conhece ainda a existência.” Fato que ocorre, na tentativa de melhor fundamentar nosso objeto de pesquisa a partir de uma concepção de educação e das especificidades que identificam o processo educativo nas prisões, além de nos aproximarmos da oferta de educação escolar apresentada pelo Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió/AL.

A partir das informações coletadas foi realizada a análise documental, buscando enfatizar aspectos da oferta da educação escolar desenvolvida no Núcleo Ressocializador da Capital, em Maceió/AL e a relação com o direito à educação preconizado pela legislação brasileira e alagoana.

A análise dos elementos recolhidos foi de grande importância, pois como revelam Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2) “a riqueza de informações que deles podemos extrair [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural.” Dessa forma destacamos que esse estudo/pesquisa permitiu uma aproximação aos aspectos relacionados à oferta da educação no Núcleo Ressocializador da Capital, em Maceió/AL, além de favorecer uma melhor compreensão de indicadores socioeducacionais.

Resultados e Discussões:

Uma análise da legislação que trata da educação prisional no Brasil permite dizer que, após um longo período de silêncio acerca dos debates e propostas relativas ao tema, o país avançou significativamente nas últimas décadas.

A Resolução Normativa nº 03/2009, de iniciativa do Ministério da Justiça, por meio do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária é o primeiro instrumento legal a dispor sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais em nosso país. Cabe destacar aqui uma observação importante trazida por Silva (2017, p. 132):

Como visto, só após 8 anos de implantação do PNE é que é disponibilizada alguma atenção à educação das pessoas em privação de liberdade. Surpreendentemente, não é o Ministério da Educação (MEC) a ser o primeiro a dispor a devida atenção a esta causa, é o Ministério da Justiça.

No que se refere à unidade prisional Núcleo Ressocializador da Capital, atualmente, 03 documentos referenciam as atividades e normatizam seu funcionamento. O primeiro deles é o Projeto Básico de Implantação do Núcleo Ressocializador da Capital (PBINRC). No tópico que trata da justificativa do projeto encontramos a primeira referência à oferta de educação como parte da proposta da unidade prisional, onde afirma que “com a finalidade de propor a formação profissional e a eliminação da ociosidade do custodiado, faz-se necessário incluir o trabalho no processo de ressocialização e reeducação destes indivíduos sujeitos à pena privativa de liberdade.” (PBINRC¹, 2011, p. 4, *grifo nosso*).

Nesse ponto a oferta de educação aparece tão somente como meio para acesso ao trabalho no processo de ressocialização, evidenciando-se tal ideia pelo uso exclusivo do termo “formação profissional.” Essa relação trabalho e educação no âmbito do sistema prisional já foi discutida nessa pesquisa, mas é importante reafirmar o quanto essa percepção precisa estar alinhada a uma ideia de relevância equivalente nos dois processos. Para além disso, a oferta da educação escolar na prisão também não pode fundamentar-se numa ideia vaga de ocupação do tempo ocioso daqueles indivíduos, como destaca Maeyer (2011):

Ela é um direito e, a esse título, não deve ser justificada; argumentos tais como “a educação é uma ocupação para os detentos mais nervosos, ela é o reinício de uma educação malograda, ela vai reeducar, reorganizar a vida do detento e sua saída da prisão, humanizar as condições de detenção ou mesmo um meio de tornar a detenção mais suportável” não são nada além de péssimos objetivos que terminam por instrumentalizar a educação para finalidades que lhe são fundamentalmente estranhas (MAEYER, 2011, p.47).



Para a população prisional, realizar atividades educativas ao invés de estar somente existindo entre muros e celas, ou mesmo vislumbrar a possibilidade real de iniciar uma atividade profissional, tão logo obtenha sua liberdade, renova suas esperanças para a vida, lhe dá novas expectativas. Mas não é suficiente limitar a oferta da educação escolar aos sujeitos em estabelecimentos prisionais à eliminação do ócio ou à mera condição para sua formação profissional, quando sabemos que o processo educativo, independente da modalidade da oferta, vai bem adiante.

Seguindo com nosso estudo verificamos, agora no item que trata dos objetivos do projeto, mais uma alusão à oferta de educação:

Promover, além da guarda e custódia dos apenados, a sua inserção social através de processos laborais e socioeducativos, buscando a participação e compromisso daqueles, dos servidores da administração penitenciária, do Poder Judiciário e da sociedade (PBINRC, 2011, p. 5, *grifo nosso*).

Aqui a promoção da educação aparece entre os objetivos do Núcleo Ressocializador da Capital como caminho para a inserção social dos indivíduos, assim, para além da preocupação com a segurança e cumprimento da pena imposta àqueles sujeitos haverá a promoção de processos educacionais que favoreçam sua integração à sociedade.

O documento segue trazendo mais referências sobre a oferta da educação como possibilidade de reinserção social, a saber: “a existência do Núcleo Ressocializador da Capital, está incondicionalmente vinculada à educação e trabalho remunerado de seus integrantes, reverenciadas as restrições e especificidades de cada um” (PBINRC, 2011, p. 6).

O supracitado documento aponta ainda, entre as suas metas:

- b) Proporcionar educação formal, contribuindo para a elevação dos níveis de escolaridade dos apenados;
- c) Promover a qualificação profissional inicial e continuada aos custodiados, que lhe permitam a sua recolocação no mundo do trabalho (PBINRC, 2011, p. 9).

Outro documento é a Portaria nº 174/SGAP/2011, que aprova o Regimento Interno do Núcleo Ressocializador da Capital e estabelece, em seu inciso II, do art. 2º que a esta unidade prisional compete “a promoção da reintegração social dos apenados, através da educação, profissionalização, capacitação dos presos em custódia, trabalho e prática desportiva”.

Por fim, analisando a Portaria nº 175/SGAP/2011, que trata do Processo de Seleção para ingresso no projeto, observamos que, para essa seleção uma equipe multidisciplinar deve, entre outras coisas, buscar informações quanto à formação cultural, educacional e profissional e perspectiva para o futuro. Parecendo limitadas, especificamente, as informações quanto à formação educacional dos sujeitos, a dados objetivos, relativos à sua escolaridade, desconsiderando uma análise mais relacionada a identificar quais processos educativos foram vivenciados até então pelos sujeitos a serem atendidos ou mesmo suas percepções individuais quanto à importância do acesso à educação escolar na prisão. Tais elementos identificados poderiam contribuir para uma oferta de educação mais real e significativa em uma unidade prisional que se pretende referência e caminho para a ressocialização.

Diante do exposto, é possível apontar uma preocupação em situar a educação, ainda que de forma breve e superficial, como um dos percursos fundamentais para o processo de ressocialização ali proposto. Por vezes, trazendo a ideia de educação como formação para o mercado de trabalho, outras como oportunidade de elevação de escolaridade, nos parece confusa ou mesmo inexistente uma compreensão educativa estabelecida na concepção do Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió. A pretensão dessa unidade prisional de promover um processo ressocializador através da garantia da oferta de trabalho e educação aos sujeitos ali encarcerados revelou-se, no decorrer deste estudo, equivocada e ineficiente, no sentido de que ignora o caráter social e também individual destes sujeitos.

Esse entendimento aparente, apresentado em seus documentos referenciais, nos permite dizer que, ao que parece, não há uma apreensão do papel da educação na efetivação dos processos de ressocialização e reinserção social aos quais se propõem esta unidade prisional, o que limita a concretização desses processos quando concebemos a educação numa perspectiva freireana de construção do indivíduo crítico e reflexivo enquanto ser social.

Conclusões:

A oferta da educação no Núcleo Ressocializador da Capital, em Maceió/AL mantém relação com a legislação nacional e alagoana. Todavia, apontamos um distanciamento quando se trata da elaboração de uma proposta educacional efetiva, que traga uma clara concepção da educação como caminho não só para a formação escolar e/ou profissional, mas, sobretudo, protagonizando o processo de (re)construção daqueles sujeitos, favorecendo a formação de um senso crítico capaz de atribuir, entre outras coisas, o valor devido à liberdade e ao convívio social.

A educação é direito da população prisional, estando prevista em diversos dispositivos legais vigentes que atentam inclusive para as especificidades desse processo, como é o caso das diretrizes nacionais e estadual de Alagoas que tratam do tema.

Levando em conta todas as limitações desse trabalho e sem qualquer pretensão de apresentar soluções para os entraves identificados, buscando contribuir com a proposta do Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió, no que se refere à oferta da educação escolar, apresentando algumas possibilidades:

- A reformulação dos documentos orientadores do funcionamento do Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió, dando maior atenção às políticas de oferta da educação em estabelecimentos prisionais em vigor no Brasil e em Alagoas;
- A formulação de uma proposta educativa específica para o Núcleo Ressocializador da Capital em Maceió, visto que os dados acerca do acesso dos presos à oferta da educação escolar nesta unidade prisional sugerem que ela se situa como um lugar privilegiado, considerando o contexto dessa oferta nas demais unidades prisionais do estado;
- A elaboração de um projeto pedagógico que atribua à educação escolar no sistema prisional de Alagoas papel central no processo de ressocialização e reinserção social dos sujeitos, fundamentada numa concepção de educação capaz de promover a construção de um sujeito crítico e reflexivo acerca do seu lugar e papel na sociedade da qual faz parte.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Superintendência Geral de Administração Penitenciária de Alagoas. **Portaria nº 174/SGAP/2011**. Aprova o Regimento Interno do Núcleo Ressocializador da Capital. Maceió: 2011.

_____. Superintendência Geral de Administração Penitenciária de Alagoas. **Portaria nº 175/SGAP/2011**. Aprova o projeto Núcleo Ressocializador da Capital – Processo de Seleção. Maceió: 2011.

_____. Superintendência Geral de Administração Penitenciária de Alagoas. **Projeto Básico de Implantação do Núcleo Ressocializador da Capital**. Maceió: 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Congresso Nacional, Brasília: 1984.

_____. Ministério da Justiça. **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Editorial Presença, 2007, p. 69-124.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é mera atividade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/04.pdf>. Acesso em: 16 de mar. de 2018.

_____, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2314/2277>. Acesso em: 16 de mar. de 2018.



SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, nº I, Julho/2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em : 12 de abr. de 2018.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A prática docente de EJA**: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Recife-PE: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.



ANÁLISE DE JOGOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE QUÍMICA DA EJA

Raymara R. Silva^{1*}, Laécio Nobre de Macêdo²; Ana Angélica M. Macêdo³

1. IC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Imperatriz

2. Universidade Federal do Maranhão – UFMA/CCST/Campus Imperatriz

3. Orientadora e membro do Laboratório de Pesquisa/Departamento de Ensino Superior e Tecnológico - IFMA

*raymara.rocha.if@gmail.com

Resumo:

O ensino de Química vem se reduzindo à transmissão de informações e definições, fazendo com que prevaleça a pura memorização se restringindo a baixos níveis de raciocínio. Esta pesquisa tem por objetivo utilizar e analisar o uso de jogos pedagógicos no EJA como suporte para aprendizagem do conceito de ligações químicas. Essa metodologia didática pode favorecer a compreensão dos alunos sobre vários conceitos de química, além de permitir que eles façam relações entre os conceitos e a realidade. Os participantes são alunos do EJA. Fez-se a ministração de uma aula sobre ligações químicas e aplicou-se o jogo pedagógico sobre o conteúdo, onde cada indivíduo do grupo trabalharam juntos, de modo que pudessem aplicar o conhecimento obtido de forma lúdica já fazendo uma autoavaliação. O uso do jogo pedagógico é uma excelente ferramenta para ser utilizada com os alunos do EJA, pois além de auxiliar o professor na sala de aula, promove maior interesse dos alunos, maior socialização, bem como desperta-os para um maior envolvimento nas atividades sobre o conteúdo que são fundamentais para a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Química; Jogo Pedagógico; EJA.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Introdução:

No ensino de Química, vem sendo gerado nos estudantes um desconforto em relação às dificuldades de aprendizagem que há no processo educacional. Já que o método de ensino permanece na maneira tradicional atuando de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando desinteresse dos alunos na matéria e várias consequências, dentre elas: as dificuldades de relacionar e aprender conteúdos (Rocha e Vasconcelos, 2016). O ensino de Química vem se reduzindo à transmissão de informações, definições e leis isoladas, sem relação com a vida do aluno, fazendo com que prevaleça a pura memorização, que mobiliza baixos níveis de raciocínio. O conhecimento químico vem se reduzindo a fórmulas matemáticas e à aplicação das chamadas “regrinhas” as quais são exaustivamente treinadas, propondo a mecanização em vez de entendimento da situação-problema (BRASIL, 2000).

Os jogos pedagógicos têm um caráter lúdico e informativo, por esse motivo eles são indicados para serem utilizados como metodologia de ensino. Eles estimulam a percepção dos alunos, faz com que os estudantes alcancem cada vez mais, altos níveis de concentração nas atividades relacionadas aos conteúdos, resultando em envolvimento, despertando criatividade e interesse dos alunos. Caso os jogos pedagógicos sejam utilizados como elementos para motivação e facilitação de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos visto que, possui o objetivo de não apenas a facilitar a memorização, porém à indução do aluno ao raciocínio, reflexão, pensamento e como consequência a construção do conhecimento (SANTANA; REZENDE, 2008).

Com os jogos pedagógicos, os alunos podem compreender melhor a química e usam sua compreensão de conceitos mais difíceis para formular uma relação entre os conceitos e a realidade (Rastegarpour e Marashi, 2011). Aprender, não parece um trabalho pesado quando há alguma diversão no processo (Prensky, 2012). Visto que, a variação das metodologias com jogos didáticos é considerada o instrumento de maior contribuição no processo de aprendizagem dos alunos (Santos et al., 2013). Portanto, esta pesquisa tem por objetivo utilizar e analisar o uso de jogos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como suporte para aprendizagem do conceito de ligações químicas.

Metodologia:

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, na turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fez-se a ministração da aula sobre ligações químicas, depois aplicou-se um jogo pedagógico sobre o conteúdo ministrado, onde cada indivíduo do grupo trabalhou junto com os outros para finalizar a partida do jogo, de modo que os alunos pudessem aplicar o conhecimento obtido de forma lúdica e já fazendo uma autoavaliação.

Então, para cada equipe de alunos foi entregue um conjunto de cartas onde cada conjunto possuía três (3) ilustrações de cada ligação química e para cada ilustração havia uma carta com o tipo de ligação correspondente, onde os grupos relacionavam as imagens com os tipos de ligações formando pares. Finalizava o jogo aquela equipe que formasse todos os pares. Quando todos os grupos concluíram, foi entregue para cada participante, um questionário sobre o jogo com 10 questões como método de avaliação em relação ao desempenho no jogo pedagógico.

Resultados e Discussões:

Em relação ao jogo ligações químicas, pode-se perceber que 21,74% dos alunos compreenderam muito o conteúdo por meio do jogo, 30,43% compreenderam satisfatoriamente, 39,13% dos alunos compreenderam pouco e 8,7% não compreenderam o jogo. Conforme Macedo, Petty e Passos (2005), a capacidade de concentração que o aluno pode desenvolver durante o jogo, acaba sendo fixada e transferida para diversos contextos sendo essa capacidade de concentração, fundamental para que ocorra a aprendizagem.

Cerca de 65,22% dos alunos apresentaram pouca dificuldade em relação a participação do jogo apresentado, 4,35% apresentaram muita dificuldade sendo que 26,09% apresentaram dificuldade e 4,35% não apresentaram dificuldade. Segundo Moratori (2003), os alunos possuem a necessidade de dominar o processo de aprendizagem para que assim, suas competências sejam desenvolvidas e não somente o conteúdo armazenado. Logo, é necessária uma educação permanente, dinâmica e desafiadora que vise o desenvolvimento de habilidades para a obtenção e utilização do conhecimento.

Com relação à atratividade do jogo, no geral foi um excelente resultado pois 91,3% dos alunos afirmaram que o jogo sobre ligações químicas sempre torna a aula mais atrativa e 4,35% opinaram por frequentemente e somente 4,35% afirmaram que raramente torna a aula mais atrativa.

Na questão sobre os jogos pedagógicos tornarem a aula mais dinâmica 91,3% dos alunos concordam que a aula fica muito dinâmica, 4,35% afirmaram que a aula fica dinâmica e só 4,35% que a aula fica pouca dinâmica. Para Cardoso e Colinviaux (2000), a aprendizagem da disciplina de química deve possibilitar ao aluno a capacidade de analisar, compreender e fazer uso deste conhecimento em seu cotidiano. Sendo as razões que justificam e motivam este tipo de aprendizagem, que poderão ser alcançadas abandonando-se as aulas baseadas na memorização dos conteúdos pela busca de aulas mais dinâmicas e vinculadas ao cotidiano do aluno.

Por volta de 73,91% dos alunos disseram que o jogo apresentado promove compreensão do conteúdo, 17,39% afirmaram que gostaram mais da socialização e apenas 8,7% disseram que o jogo promoveu maior diversão. Cavalcante e colaboradores (2013), afirmam que ensinar vai além de apenas repassar o conteúdo e querer fazer com que o aluno seja um mero memorizador. Conforme Freire (1996) ensinar não se baseia somente na transferência de conhecimentos, mas em criar condições para que o aluno possa construir seu conhecimento.

Em uma das perguntas que trata do auxílio que o jogo proporcionou na fixação do conteúdo 65,22% afirmaram que o jogo auxiliou muito, 30,43% que auxiliou e apenas 4,35% disseram que auxiliou pouco. Segundo Cunha (2012), para o jogo ser educativo, deve envolver ações dinâmicas e ativas, incluindo amplas ações na esfera cognitiva, corporal, social e afetiva do aluno. O jogo pedagógico deve estar diretamente relacionado ao ensino e aprendizagem de conteúdos, planejado com atividades que mantêm equilíbrio entre a função educativa e a função lúdica do jogo, quando realizado na sala de aula.

Desta forma Cavalcante e colaboradores (2013), mostram exemplos como comparação entre dois jogos: um jogo de dama e o jogo Memória Inglês produzido pela empresa *Ciabrink*. Ambos educativos, já que desenvolvem habilidades como: criatividade, motivação e concentração; contudo, o jogo Memória Inglês que relaciona uma imagem ao seu nome em inglês auxilia no ensino da disciplina de inglês, ou seja, a este jogo é acrescido a função de

ensinar, desempenhando o papel do jogo didático, que é relacionar o lúdico com ensino e aprendizagem de um conteúdo ou conceito.

Sobre a aprendizagem com o uso de jogos, 91,3% marcaram a opção de que a utilização de atividades lúdicas sempre promove maior aprendizado com de escolha dos alunos, enquanto 4,35% afirmou que frequentemente promove a aprendizagem e 4,35% que raramente há maior aprendizado, complementando a oitava pergunta do questionário. Nota-se que, na percepção da maioria dos alunos, os jogos sempre devem ser aplicados na matéria de química enquanto 8,7% concordam que os jogos devem ser aplicados frequentemente.

Para a pergunta sobre a participação dos membros das equipes durante o jogo, para 86,96% deles houve muita participação e só 13,04% afirmaram que houve participação. Cunha (2012) afirma que os jogos didáticos são um importante recurso nas aulas de química, já que permitem não só um desenvolvimento na área do conhecimento, mas desenvolve outras habilidades, como no campo afetivo e social do aluno. O conceito dos alunos em relação ao jogo foi satisfatório visto que, 86,96% deles obtiveram um ótimo conceito e 13,04% um bom conceito e nenhum dos alunos escolheram as opções regular ou ruim.

Conclusões:

O jogo ligações químicas apresentou excelentes resultados na sala de aula de EJA. Todavia esses resultados só foram possíveis devido ao envolvimento dos alunos na tarefa e a mediação competente da professora. Sem o envolvimento dos alunos e a ausência de uma mediação competente do professor qualquer experiência didática esta fadada ao fracasso. Todavia, por trata-se de um estudo de caso realizado como uma turma da EJA do IFMA (Campus Imperatriz) visto que, está envolvido dentro de um contexto histórico, político, e social onde os alunos da turma da EJA estão inseridos e por isso seus resultados não podem ser generalizados.

Todavia, eles indicam que essa metodologia didática pode e deve ser aplicada em outros contextos. Isso é importante para corroborar com os resultados aqui encontrados ou para abrir espaço para a discussão sobre as adaptações necessárias para aplicação do jogo pedagógico sobre ligações químicas em outras turmas e outros níveis de escolaridade.

A utilização do jogo pedagógico levou os alunos a fazerem uma autoavaliação do que haviam estudado anteriormente à aplicação do jogo, fazendo com que identificassem suas principais dificuldades no conteúdo, desenvolvessem e aprimorassem a capacidade de reflexão e raciocínio diante do problema em questão, no caso o jogo, que de maneira lúdica os alunos deveriam concluí-lo. Ressalta-se que, durante a aplicação do jogo o mediador se pôs a disposição dos alunos para auxiliá-los em caso de dúvida relacionada ao conteúdo e que o uso do jogo demonstrou ser uma excelente ferramenta de suporte para o professor em sala de aula.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

CARDOSO, S.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 23, 2000.

CAVALCANTE, A.; MACÊDO, L.; MACÊDO, A. **Fascínio da química: utilização de jogos didáticos para o ensino de química.** 2013. 57 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Química). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Quixadá. Ceará, 2013.

CUNHA, M. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 34, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, L.; PETTY, A.; PASSOS, N. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORATORI, P. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 2003. 33 f. Dissertação (Mestrado de Informática aplicada à Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.



PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RASTEGARPOUR, H.; MARASHI, P. The effect of a card games and computer games on learning of chemistry concepts. **Procedia – social and behavioral sciences**. Elsevier, v. 31, p. 597–601, 2011.

ROCHA, J.; VASCONCELOS, T. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. Divisão de ensino de química da sociedade brasileira de química. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: EAP, 2016.

SANTANA, E.; REZENDE, D. O Uso dos jogos no ensino e aprendizagem de química: uma Visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2008.

SANTOS, C.; FONTOURA, J.; LIMA, L.; GAVA, M.; FERRARINI T.; FERREIRA, C. Jogo didático como metodologia de ensino do conteúdo vírus no ensino fundamental. In: XVII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2013 **Anais eletrônicos...** São Jose dos Campos: Univap, 2013.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO SIM EU POSSO, NO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS, EM 2017

Aline O. Silva^{1*}, Ricardo S. Almeida²
1. Estudante da UFAL/Campus do Sertão,
2. Professor e Pesquisador da UFAL
*allinneholiveira@gmail.com

Resumo:

O trabalho aborda a experiência da campanha nacional de alfabetização, fomentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na mesorregião do Alto Sertão de Alagoas em 2017, nos municípios de Delmiro Gouveia, Olho D'água do Casado e Piranhas. A campanha de alfabetização tinha como finalidade, amenizar os índices de analfabetismo da classe popular. Para alcançar os resultados propícios a realização desta pesquisa, aplicamos questionários e revisões bibliográficas sobre o tema. O método utilizado na campanha de alfabetização, corresponde ao método Sim, eu posso! metodologia desenvolvida em Cuba, que contribuiu para erradicação do analfabetismo em diversos países. Este método particular de alfabetização contrapõe-se ao sistema de educação tradicional, cujos interesses são capitalistas e baseia-se nos princípios de Paulo Freire. A campanha nacional de alfabetização baseada a partir de ideias da educação popular alfabetizou trabalhadores rurais e urbanos destes municípios citados, permitindo-lhes o conhecimento da decodificação dos símbolos da escrita e leitura, para homens e mulheres comuns, que não tiveram a oportunidade do direito a educação na idade própria.

Palavras-chave: Analfabetismo; Educação popular; Movimento social.

Introdução:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.²³

A epígrafe em destaque corresponde ao artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que garante o direito a educação aos jovens e adultos que não conseguiram acessar a escola na idade própria. De acordo com a LDBEN/96 os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente oportunidades educacionais a partir da particularidade que esses sujeitos estão expostos e o poder público estimulará a permanência desses sujeitos na escola. O parecer da CNE/CEB 11/2000 aponta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma função reparadora, enfatizando-se que não se trata apenas do início da formação escolar, é a reparação de um direito negado, mas o direito de educação de qualidade, um direito fundamental a qualquer cidadão.²⁴

Segundo dados de 2014 da United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) o Brasil ocupa a oitava posição na lista dos países com maiores índices de analfabetismo, presume-se que as diretrizes, as políticas educacionais da EJA não estão sendo aplicadas ou obtendo resultados positivos. As pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) apontam que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), os índices aumentam de acordo com as regiões do país, o Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo 14,8% e outros fatores como: raça e renda per capita que aprofundam esta condição.²⁵ Os dados lançados por essas instituições assinalam a negação do direito a educação ou sua precariedade à população brasileira, um bem social simbolicamente importante.

A negação do direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, desencadeiam a organização social da população, para Gonh (2011, p. 346) "lutas e movimentos pela educação

²³ BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 mai. 2018.

²⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

²⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> acesso em 14/05/18 as 17h30min.

tem caráter históricos, abrangem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. Os movimentos sociais buscam a universalização da educação e que esta seja menos excludente, que possua um caráter emancipatório e não tenha como principal objetivo as necessidades do mercado, mas que seja norteada a partir da ótica social popular.²⁶

Em contrapartida a essa realidade da educação brasileira, foram construídos grupos de estudos e métodos de alfabetização em paralelo às iniciativas governamentais, com estruturas pedagógicas diferentes da escola tradicional. Um dos métodos conhecidos e sucedidos no Brasil é o círculo de cultura, organizado por Paulo Freire por volta da década de 1960. A pedagogia construída por Freire tinha como ideia a liberdade, a luta dos homens para libertarem-se.²⁷

Assim como a experiência realizada por Paulo Freire, alfabetizando trabalhadores, para que eles pudessem entender o seu papel no mundo, como sujeito e não como mero objeto²⁸ o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que também luta pela universalização da educação, no tocante a EJA o MST vem organizando as brigadas nacionais de alfabetização, a partir de um método de alfabetização baseado nos princípios da educação popular. Em 18 de setembro de 2017 o MST fomentou a campanha nacional de alfabetização em Alagoas, abrangendo as cidades de Delmiro Gouveia, Piranhas e Olho D'água do Casado, alfabetizando jovens e adultos dos assentamentos e bairros periféricos destes municípios sertanejos.

A experiência da campanha de alfabetização é o fazer-se social de um movimento, que almeja amenizar as marcas deixadas, dos direitos negados historicamente pelo Estado, neste caso a educação. A experiência social do fazer-se, como coloca Thompson (1987, p. 10)²⁹ “seja no campo ou na cidade, desperta nos sujeitos que dela participam não apenas o compartilhamento de vivências, práticas e discussões, como também horizontes e expectativas políticas comuns”. Desta forma, este trabalho tem a pretensão de valorizar essa experiência de alfabetização popular, através da memória individual e coletiva e das discussões bibliográficas sobre a alfabetização popular, como uma alternativa em contraponto a efetivação das políticas da EJA.

Metodologia:

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa quantitativa, ou seja, realizamos a aplicação de questionários com os integrantes do setor de educação do MST em Alagoas, que compuseram a campanha nacional de alfabetização. Bem como, o estudo da historiografia produzida a respeito do tema Educação de Jovens e Adultos, legislações educacionais, e movimentos sociais.

Resultados e Discussões:

A campanha nacional de alfabetização ocorre em paralelo a educação formal, com características da educação popular, cujo método de alfabetização tem por objetivo o desenvolvimento da leitura dos símbolos pelo trabalhador rural ou urbano e posteriormente a leitura do mundo a partir da escrita. A educação popular para Brandão 2009 “é um tipo de educação, de projeto político dirigido às classes populares, é uma educação para o povo, e uma educação que o povo cria.”³⁰ Para Paulo Freire (1967, p.106) “a educação tem que moldar-se a realidade do alfabetizando, integrada ao tempo e espaço, elevando o homem a refletir sobre a sua vocação de sujeito.”³¹ Desta forma, pressupõe que esta modalidade de alfabetização, não está moldada pelos princípios compensatórios da educação formal, mas tem por objetivo elevar a consciência dos sujeitos e a leitura do mundo a partir dos símbolos da escrita, uma educação que contribua para emancipação do homem.

A experiência da campanha nacional de alfabetização traz a alusão as discussões das políticas de EJA e a educação popular, como uma alternativa de educação as classes

²⁶ GONH, Maria Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. 33º Reunião anual da ANPED. Caxambu- MG, 17 a 20 de outubro 2010. p,348.

²⁷ WEFFORT, Francisco C. Educação e política. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática para liberdade*. Paz e terra: Rio de Janeiro, 1967. p,8.

²⁸ FREIRE, Paulo. Op. cit. p. 108.

²⁹ THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Tradução: Denise Botmann. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p,10.

³⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. Disponível em <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>.

³¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática para liberdade*. Paz e terra: Rio de Janeiro, 1967.p, 106.



populares, a partir de outras relações pedagógicas. Os sujeitos que compuseram a campanha, eram trabalhadores urbanos e rurais que foram protagonistas desta experiência, compartilharam dos mesmos objetivos e em muitos casos da mesma realidade, Andreza Alves que foi coordenadora da campanha de alfabetização expõe os perfis dos alfabetizando:

Os educandos eram homens e mulheres comuns, sertanejos que não tiveram a oportunidade de ir à escola. Muitos porque tinham que ajudar os pais na roça, no sustento de casa, outros porque não tinha escola perto de suas casas e algumas mulheres porque os pais / maridos não deixavam. E enxergaram na campanha de alfabetização a oportunidade de aprender a ler e escrever.³²

O método de alfabetização utilizado, corresponde a metodologia desenvolvida por Cuba, para erradicar o analfabetismo. Para Rodriguez (2011, p.45) “as ideias que permearam a campanha de alfabetização cubana, advinha das ideias da revolução, a necessidade que o povo consiga atingir a plenitude humana, por meio da educação.”³³ Posteriormente o método “Yo sí puedo” foi aplicado por outros países, alfabetizando cerca de 3,5 milhões de pessoas. Em Alagoas a campanha de alfabetização teve 176 trabalhadores alfabetizados, entre jovens e adultos, assentados da reforma agrária e trabalhadores urbanos. A campanha conteve três meses de atuação, 41 turmas formadas, as aulas foram realizadas em escolas, Igrejas e residências. Os educadores populares compartilharam e apreenderam saberes, para Yang Farias membro da coordenação da campanha:

O método de alfabetização de jovens e adultos, continha o princípio de solidariedade. Os educadores eram jovens da reforma agrária, educadores populares de diversas regiões do país, que enxergaram a campanha nacional, como um ato de solidariedade, com o objetivo de amenizar as taxas de analfabetismo no sertão de Alagoas.³⁴

Para Brandão (2008, p.24) “a educação popular contém trocas nas relações pedagógicas de teor político, realizado através do trabalho com a classe popular, que são compreendidos não como beneficiários no processo, mas como emergente protagonista do processo educacional.”³⁵ As relações estabelecidas a partir do método perpassam o respeito e valorização da pluralidade de saberes, dos costumes e tradições que homens e mulheres trazem para a sala de aula, suas experiências sociais construídas a partir do meio social a qual estão inseridas.

Conclusões:

A campanha nacional de alfabetização organizada pelo MST no sertão de Alagoas, revela as contradições das políticas públicas educacionais no Brasil, pressupondo as precariedades na implantação do direito a educação aos trabalhadores rurais e urbanos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

A universalização da educação é um direito negado historicamente à classe trabalhadora, as iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, no tocante o MST, aponta como esses movimentos buscam meios para contribuir com erradicação do analfabetismo no Brasil.

Seja por meio da educação popular ou formal, é necessário que todos os cidadãos possam gozar o direito de ler e escrever e que possa emancipar-se ao poder decodificar os símbolos da escrita e leitura. A experiência da campanha de alfabetização no sertão de Alagoas é uma iniciativa para amenizar os índices de analfabetismo, aludindo o estilo de educação que a classe popular almeja.

³² ALVES, Andreza Silva. Questionário campanha nacional de alfabetização “sim, eu posso!” aplicado por Aline Oliveira da Silva em 05/05/2018.

³³ RODRIGUEZ, Justo Alberto Chávez. *A educação em Cuba entre 1959 e 2010*. Estud. av. vol.25 no.72 São Paulo May/Aug. 2011. p. 45.

³⁴ FARIAS, Yang da Paz. Questionário campanha nacional de alfabetização “sim, eu posso!” aplicado por Aline Oliveira da Silva em 03/05/2018.

³⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora*. In: (org.) MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 24



Referências bibliográficas

ALVES, Andreza Silva. **Questionário campanha nacional de alfabetização “sim, eu posso!”** aplicado por Aline Oliveira da Silva em 05 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequen ce=1>. Acesso em: 14 mai. 2018.

FARIAS, Yang da Paz. **Questionário campanha nacional de alfabetização “sim, eu posso!”** aplicado por Aline Oliveira da Silva em 03 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. Paz e terra: Rio de Janeiro, 1967.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

GONH, Maria Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In.: **33º Reunião anual da ANPED**. Caxambu- MG, 17 a 20 de outubro 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PELA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global de educação para todos**. 2014, Paris-França, disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

RODRIGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Estud. av.** v. 25, n. 72. São Paulo May/Aug. 2011.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Tradução: Denise Botmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS ALUNAS DE PEDAGOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ - AL

Dayane Thaís N. de A. Araújo^{1*}, Maria Helena F. Santos², Maria Aparecida P. Viana³

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL
 2. Estudante do Centro de Educação – UFAL
 2. Orientadora e professora do Centro de Educação – UFAL
- *daday.al@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo é resultado das experiências do Estágio Supervisionado 3, por estudantes do 7º período, do Curso de Pedagogia da UFAL, com objetivo de refletir sobre as experiências, revendo e construindo de modo crítico sua práxis, a partir da articulação teoria-prática focada na organização do processo educativo, pedagógico e institucional, em uma Escola da rede municipal de Maceió. A metodologia fundamentou-se na pesquisa qualitativa com abordagem à pesquisa-ação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e funcionários, observação in loco. Os teóricos Pimenta e Lima (2004), Ghedin, et al (2015) e Freire (1979, 1960) contribuíram como suporte teórico para realização deste estudo. Para facilitar a constituição deste artigo, os resultados foram organizados em três partes: a) a proposta do projeto; b) o projeto na prática; C) as experiências dos alunos. Sendo necessário usar práticas pedagógicas que alcancem às necessidades dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA; Práxis pedagógica; Estágio supervisionado.

Introdução:

O presente artigo é resultado das experiências durante o Estágio Supervisionado 3, em uma escola da rede municipal de Maceió, com professores/alunos da modalidade EJA do turno noturno do 1º segmento, resultando nos relatos de experiências vivenciadas pelas autoras. A proposta deste estudo oportunizou a observação e análise crítica da prática pedagógica dos professores da rede Estadual e/ou Municipal, além do levantamento das necessidades e prioridades pertinentes à ação docente; elaboração de projetos didático-pedagógicos de formação continuada e realização de planejamento, execução e avaliação dos projetos. Essa perspectiva nos proporcionou a seguinte indagação: É possível realizar uma reflexão teórico-metodológica sobre as experiências vivenciadas no estágio 3 que trate da prática docente do professor da EJA?

Foi a partir dos estudos de Pimenta e Lima (2004), Ghedin, et al (2015) e Freire (1979,1960) que contribuíram como suporte teórico para a sua realização. A opção metodológica adotada fundamentou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem voltada para a pesquisa-ação. De acordo com Minayo (2001, p.22), 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.

O principal objetivo foi refletir sobre as experiências, revendo e construindo, de modo crítico, sua práxis, a partir da articulação teoria-prática focada na organização do processo educativo, pedagógico e institucional. Foi também fundamental analisar a contribuição do estágio curricular supervisionado 3, com o firme propósito de apresentar as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das ações realizadas e proporcionar colaboração significativa, contribuindo com a melhoria do aprendizado na sala de aula.

Metodologia:

A abordagem de pesquisa escolhida buscou a natureza qualitativa e, de certa forma, em caráter explorativo, visando à análise de cada fase. Para execução dos trabalhos, a abordagem escolhida fundamenta-se na pesquisa ação, com participação das autoras, dos docentes, instituição de ensino e estudantes. Este estudo foi realizado pelas autoras alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Teve como foco as práticas pedagógicas e articulações no uso da Matemática, como ferramentas didáticas no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos alunos do 1º segmento na 2ª fase da EJA, do turno noturno, pertencentes a uma Escola Municipal da rede pública em Maceió - AL.

Para a coleta dos dados utilizou-se instrumentos baseados nas observações das sessões assistidas e realizadas na sala de aula, registros fotográficos e as produções dos alunos participantes do projeto, a saber: Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: Matemática no dia a dia. Em reuniões realizadas entre estagiárias, professora de estágio, corpo docente e direção da escola, foram coletadas informações sobre a situação socioeconômica dos alunos, parcerias estabelecidas entre a escola com Organizações não Governamentais e outras instituições, considerando envolvimento pedagógico, acontecimentos históricos da escola, formação dos educadores, qualidade da merenda escolar, composição e eleição dos diretores, alunos com deficiência, entre vários outros dados com vinculação.

Na primeira visita, fomos apresentadas à escola e a seus ambientes: salas de aula, sala dos professores, sala de recursos AEE (Atendimento de Educação Especial), sala de coordenação, secretaria, cozinha, banheiros e uma biblioteca que estava em fase de implantação. A escola possui um Projeto Político Pedagógico ao qual tivemos acesso, bem como ao Regimento das Escolas Municipais, materiais que tornaram possível a coleta de várias informações imprescindíveis ao instrumento da nossa pesquisa inicial. Para melhorar a qualidade das informações, foi necessário destinar uma noite, com carga horária de 2h, para observar o perfil da turma e assim ser elaborado o plano de ação do Projeto didático.

Dessa forma e mediante observações, foi elaborado um plano de ação para um período de duas semanas, sendo cada ação executada uma vez por semana, com carga horária de 02h30. As atividades envolviam Matemática, utilizando como ferramenta metodológica os artefatos: materiais sucatas (potes, caixas e embalagens vazias de produtos que podem ser encontrados no supermercado); dinheiro de papel A4; papel e lápis; tapete com 16 figuras geométricas de 4 cores (triângulo, retângulo, paralelogramo e trapézio) e 1 dado, dentre outros. As ferramentas utilizadas neste estudo serviram para facilitar a aplicação dos exercícios de pesquisa nas atividades sequenciadas, oferecendo grande suporte para a composição do nosso projeto o qual tem como meta principal estimular o raciocínio lógico dos alunos.

A faixa etária dos sujeitos envolvidos no projeto era entre 17 e 60 anos, totalizando 19 alunos. Considerando os aspectos socioeconômicos e classe social dos alunos, verificou-se que, em sua maioria, eram vendedores ambulantes, motoristas, empregadas domésticas, dentre outros. Alunos residentes em regiões periféricas, alguns em lugares com grande dificuldade de acesso. Alguns eram casados e tinham filhos. No tocante ao relacionamento entre professor-aluno, existia uma atmosfera amigável e respeitosa. Podendo-se afirmar que as ações apresentadas foram imprescindíveis na relação entre docente e discente, pois se buscou uma realização pedagógica humanizadora, onde o professor estava próximo do aluno e se importava com suas necessidades de aprendizagem.

Resultados e Discussão:

Durante a realização do estágio supervisionado, o projeto foi dividido em três partes: a) A proposta do projeto; b) O projeto na prática; c) Experiências dos alunos.

a) A proposta do projeto

Durante os encontros com a equipe da escola foi sugerido trabalhar a formação continuada com os professores, ideia principal do estágio supervisionado 3. A diretora da escola acolheu a ideia e ressaltou que os professores sempre utilizavam novos métodos com os alunos, sendo assim um grande desafio para as estagiárias. Ficou definido que seriam utilizados jogos confeccionados pelas estagiárias, demonstrando a parte teórica e prática do mesmo, com auxílio de um projetor multimídia; em seguida seria apresentado outro recurso didático lúdico, para ser trabalhado em sala, como exemplo: *QRcode*. Na data definida, a professora não compareceu a escola. Aceitando a sugestão da diretora, foi necessária a adaptação do projeto para ser executado para os alunos e não como formação continuada.

b) O projeto na prática

Foram apresentados os objetivos e o percurso metodológico do Projeto para 19 alunos, em seguida, foi realizado o jogo intitulado “Caminhos Diferentes”. A turma foi dividida em 2 grupos, sendo escolhido um líder para cada grupo. O jogo teve como objetivo fazê-los usar corretamente as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, envolvendo números inteiros. Os alunos demonstraram satisfação e expectativas referentes às suas participações no projeto.



No segundo dia de execução do projeto, foi construído um “supermercado” com sucatas. Depois da organização do “supermercado”, a turma foi dividida em cinco grupos, pelos quais foi distribuído o dinheiro de papel A4. Cada grupo teve aproximadamente vinte minutos para “ir às compras” e, através de lápis e papel, calcular o valor gasto. Ao finalizar a atividade, cada grupo se dirigiu ao quadro branco, para demonstrar a resolução matemática e o valor total.

Os jogos e brincadeiras facilitam o aprendizado nas práticas educativas das escolas, não só com as crianças, mas também com os sujeitos da modalidade EJA, porém é necessário todo um cuidado para não infantilizá-los, respeitando, assim, esse público.

c) Experiências dos alunos

Durante o desenvolvimento das atividades, a princípio os alunos se mostraram tímidos, mas, à medida que foi explicada cada etapa, eles se envolveram ativamente. No decorrer, foi questionado se o grupo estava achando a atividade difícil e todos falaram que não. Em nenhum momento houve rivalidade para ver quem ganharia. A preocupação era a de acertar, e isso todos conseguiram.

Trabalhar a Matemática de forma lúdica na EJA foi um desafio. O lúdico não é somente voltado para crianças, porém deve ser utilizado de uma maneira reformulada para atender às necessidades de pessoas com mais maturidade. É necessário usar de estratégias de ensino, entre as quais nossas maiores aliadas foram as experiências de cada aluno.

O estágio em EJA é extremamente necessário para a formação de qualquer docente. Foi importante conhecer na prática como é o dia a dia de jovens e pais de família, com baixas condições financeiras, que trabalham o dia inteiro e à noite, estão em busca de um futuro mais promissor. As pesquisas realizadas durante o período do estágio prepararam os estagiários para assumir o lugar dos professores na sala de aula, realçando como resultados principais a análise e a ampliação dos contextos. A pesquisa possibilitou o desenvolvimento de habilidades e da capacidade criativa na elaboração do projeto educacional que ajudou a entender as dificuldades dos alunos em sala.

Conclusões:

No período em que ocorreu o estágio supervisionado 3, verificou-se que o sentido mais amplo do termo práxis, que é bastante divulgado e amplamente valorizado por Freire, passou a ser aceito no conceito como de vital importância para o aprendizado. Freire (1978, p. 68) salienta que “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo” e, quando passamos a considerar que essa prática reflexiva pode ser vivenciada e aplicada na sala de aula, as atividades como professoras adquiriram uma enorme importância e percebeu-se que o papel dos educadores está repleto de desafios e satisfações.

Foi no transcorrer do estágio que a abordagem prática se desenvolveu e se transformou em vários momentos numa discussão muito proveitosa sobre a importância do ensino da Matemática para os alunos de EJA. Com a prática utilização de várias ferramentas construídas com sucatas, foi obtido um resultado muito satisfatório e, deste modo, o nível de conhecimento se multiplicou, possibilitando meios para aprimorar as técnicas de ensino.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado 3 foi uma experiência de grande valor e que, com certeza, influenciou positivamente as futuras educadoras. Assim, acredita-se que é muito importante a realização de mais pesquisas com o intuito de divulgar as vivências nas salas de aula, pois alguns discentes apresentam certas dificuldades para enfrentá-las e geralmente as questões estão relacionadas à conciliação entre teoria e prática. O Estágio Supervisionado 3 precisa ser mais difundido no meio educacional e assim, ser visto como um importante método na formação do discente, passando a assumir o papel do professor no momento em que a sala de aula está sob a sua responsabilidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 3/2006. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2017.



_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Edições Sôcias: Abring, 1998, p. 72-85.

GHEDIN, E. OLIVEIRA, E. S. e ALMEIDA, W.A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011> Acesso em: 12 de agosto de 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.22

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: SEPE-RJ, 2004.

PAIVA, V.P., (1981-1982). **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24. Disponível em: <[file:///C:/Users/Genildo/Downloads/ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Genildo/Downloads/ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20(1).pdf)> Acesso: 12 de agosto de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis-Vol. 3, n.3 e 4, PP.5-24 2005/2006, p.9,15

PORCARO, Rosa Cristina. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em < www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc >. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHÖN, D. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DE APOIO PARA O ENSINO DO SISTEMA DIGESTIVO

Melissa F. Santos^{1*}, Marcos Paulo de O. Sobral²

1. Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas - UFAL

2. Professor Assistente da UFAL

*melissasantos@hotmail.com

Resumo:

A utilização de ferramentas didáticas para o processo formativo dos estudantes é um fator preponderante para a estimular a aprendizagem dos sujeitos da educação e em especial quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sabendo disso, propomos uma experiência didático pedagógica no ensino do sistema digestivo numa turma de EJA, como o objetivo de melhor compreensão do conteúdo visto as dificuldades destes, buscando inserir ludicidade e dinamismo através da ferramenta de ensino criada. Levando em conta a realidade das escolas públicas do país, mas que os docentes experimentem e compartilhem juntos aos discentes, a utilização de materiais de apoio de baixo custo, que, no entanto, auxiliem no processo de ensino aprendizagem, podendo ser confeccionado e aplicado no ensino deste sistema do digestivo do corpo humano. O trabalho é uma vivência de estágio supervisionado, no qual se apresenta como uma experiência de transposição didática do conhecimento teórico, obtendo ao final resultados significativos.

Palavras-chave: EJA; Ensino do corpo humano; Recurso didático.

Introdução:

O estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL/ Unidade Educacional de Penedo é utilizado como espaço de investigação, análise, reflexão e aplicação de saberes; sendo momento de crescimento pessoal e profissional, possibilitando a integração da universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010). Um dos princípios do estágio é contribuir para a formação de bons docentes, sabendo que um profissional bem preparado atua como agente multiplicador de saberes, passando a compreender a importância que o professor tem na formação de seus estudantes, colaborando na educação de indivíduos participativos, possuidores de saberes e pensamento crítico.

Assim, o ensino na Educação de Jovens e Adultos é uma grande possibilidade de crescimento dos sujeitos e o propor conhecimento em meio a grandes desafios e realidade dos jovens. Estes que são, adultos, pais, mães de situação econômica desfavorecida, trabalhadores rurais em suma maioria, com dificuldades no processo de alfabetização, sentindo-se deslocados, sem saber ler e escrever corretamente (FONSECA, 2007), por isso foi pensado numa ferramenta que buscasse aprender a atenção e chamasse a curiosidade para o conteúdo.

Para OLIVEIRA (2009) as ciências são ensinadas aos estudantes com apenas pergunta-resposta, sem que ele consiga interagir com colegas para construir conhecimentos, isso deve-se a não disponibilização de materiais de apoio na escola, o que dificulta a transmissão de saberes do docente. Sabendo que esta é um ambiente no qual abre espaço a um leque de possibilidades para a explicação dos conhecimentos. A comparação e exposição é algo de grandes possibilidades quando falamos do ensino dos Sistemas do corpo humano, em especial o Sistema Digestivo, favorecendo a ter uma abordagem leve, construtiva e clara do tema, procurando sempre relacionar os fatores externos do tipo: hábitos alimentares e qualidade de vida de cada indivíduo, por se ter conhecimento de que o assunto é abordado de forma superficial e pouco crítico para os estudantes. Deste modo, foi um criado um material de apoio para o professor de ciências que por ventura trabalha nestas condições e/ou quer propor um ensino de qualidade para os discentes da EJA, melhorando o desempenho destes durante a aula do sistema digestivo na disciplina de ciências, buscando contribuir com mudanças significativas que o ensino público no Brasil necessita.

Metodologia:

O recurso didático elaborado foi desenvolvido e aplicado no momento do estágio supervisionado III na Educação de Jovens e Adultos, modalidade do Ensino Fundamental no turno vespertino, no 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da

Universidade Federal de Alagoas, Unidade Educacional de Penedo – Alagoas. Material este criado a partir da realidade da escola e dos estudantes, pois se trata de sujeitos com idade que varia de 17 à 26 anos, a maioria oriundos da zona rural.

Sendo assim, o estágio Supervisionado entendido como uma atividade de pesquisa – ação, revela-se numa oportunidade *sui generis*, pois como revela TRIPP (2005) A pesquisa-ação educacional 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, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional ou de um produto tal como uma ratoeira melhor, um currículo ou uma política. É evidente, porém, que aplicações e desenvolvimentos diferentes do ciclo básico da investigação-ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares.

Em síntese as etapas constituintes do processo de experientiação foram as seguintes: A ferramenta desenvolvida fora um modelo anatômico do corpo humano, partes acessórias dos órgãos e estruturas complementares do sistema digestivo (ver imagem 1). Para confecção deste recurso didático, foi utilizado: isopor, tinta guache, biscuit, estilete, caneta hidrocor e pistola de cola quente (a maioria materiais encontrados na escola). Na sala as peças foram distribuídas numa bancada improvisada com três cadeiras da sala para que os estudantes pudessem observá-los, enquanto que o corpo humano feito no isopor foi posto no quadro branco e recebeu o nome de Sr. Digestildo (ver imagem 2). Corpo humano era sendo completado de acordo com o desenvolver do assunto.

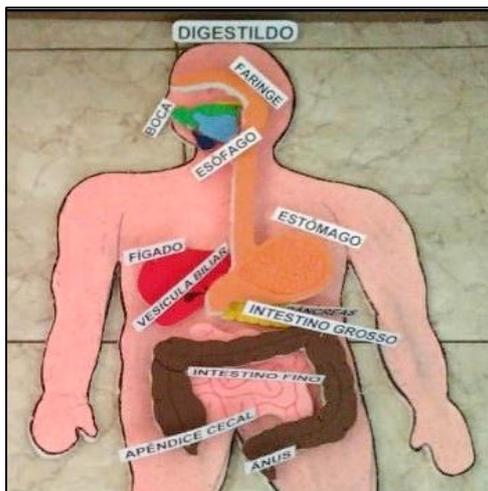


Imagem 1: Modelo anatômico confeccionado completo para a aula.



Imagem 2: Aula na turma da EJA com as peças anatômicas na bancada simulada e dois modelos anatômicos postos no quadro branco.

Resultados e Discussões:

Abordar o assunto sobre do sistema digestivo sem que os estudantes ao menos tivessem o livro didático para observar as ilustrações deste e a relação com os alimentos se tornaria abstrato e difícil para desenvolver estímulos críticos como foi observado em sala com o material didático produzido. Os discentes mostraram interesse e participação durante toda a aula, isso porque o conteúdo envolve a realidade e costumes do dia a dia de cada um, sentindo por conseguinte a necessidade de falar sobre suas experiências durante a e aula, como exemplo houve um relato da estudante X que falara sobre o dia quando o sobrinho dela se engasgou e o que ela fez para ajudá-lo. A utilização do recurso didático construído para auxiliar



no processo de ensino e aprendizagem, nos possibilitou bons resultados com os estudantes da EJA, tornando a experiência do estágio gratificante ao ver o envolvimento dos discentes com nas atividades propostas, além de perceber que estamos no caminho certo para um ensino de oportunizarmos cada vez mais aos discentes oportunidades de aprender os conteúdos historicamente construídos em relação direta com os saberes e fazeres da vida real.

Conclusões:

A busca por instrumentos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem é um esforço constante do docente principalmente num momento em que o ser humano a cada dia desenvolve tecnologias de entretenimento para as pessoas e as mais afetadas por essa tecnologia são os jovens e os adultos que buscam incessantemente diversão e distração, o que acaba afetando atualmente o ensino na sala de aula pelos docentes, tornando o papel do professor uma busca diária de meios que estimulem os estudantes durante as aulas e para que o uso de tecnologias como o celular e o contato com redes sociais não interfira na atenção destes e assim por consequente prejudique o aprendizado de novos saberes, podendo ser utilizado como um aliado no processo ensino-aprendizagem. Neste é importante que o professor disponha de uma variedade de ferramentas didáticas que auxiliem no enriquecimento do ensino. O presente nos permite inferir da importância e necessidade de utilizarmos recursos didáticos que sejam mobilizadores para aquisição de novos conhecimentos. Assim, a eficiência e eficácia da ação pedagógica pode ser ampliada no processo de ensino e aprendizagem a luz de experiências onde aja a interface entre os saberes científicos e os saberes populares. Não esquecendo, que o ensino é construído e adaptado de acordo com as necessidades da sociedade, que vem se transformando e requerendo dos sujeitos uma maior e melhor qualificação. E para que o ensino caminhe lado a lado com o desenvolvimento dos indivíduos, os professores precisam atualizar-se constantemente, buscando a inserção de insumos, recursos e tecnologias que propiciem o aumento das chances de aprendizados dos sujeitos que estão na escola e em especial dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Referências bibliográficas

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <https://portaldapartes.wordpress.com/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>. Acesso em: 27 mai. 2018.

FISCARELLI, R. B. de O. **O material didático: discursos e sabers**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

MALUCELLI; COSTA. **Inovações Metodológicas e Instrumentais para o ensino de Ciências Exatas e Biológicas**. Curitiba: IBEPEX, 2004.

OLIVEIRA, O. B. de; TRIVELATO, S. L. F. **Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação?**. *Revista Teias, uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ*, 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24615/17594>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Não paginado.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, 2005.



LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE SITUAÇÕES PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA EJA

Donizete Medeiros de Melo^{1*}, Rose Mística da Silva Ferreira²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL
2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*donizete_medeiros@outlook.com

Resumo:

Este trabalho traz uma experiência do Estágio Supervisionado III do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em atuação no campo da prática pedagógica na formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Maceió/AL. O escrito traz uma discussão sobre leitura e interpretação de textos a partir do uso de situações problemas matemáticos na EJA, em que se busca debater metodologias de ensino que contemplem a particularidade do corpo discente da EJA. A proposta tem como objetivo discutir por meio dos teóricos, como: Pacheco e Giraffa (2010); Pavanello (2011); Marinecek (2001); Panciere (2008), e repensar caminhos metodológicos de ensino a partir da etnomatemática, que levem a práticas pedagógicas pelos docentes considerando as necessidades de leitura e interpretação de textos dos estudantes, bem como, o trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa e matemática.

Palavras-chave: Etnomatemática; Formação de professores; Metodologia.

Introdução:

O presente trabalho resulta da disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e traz uma experiência didática desenvolvida por meio da formação de professores em uma escola da rede municipal de ensino em Maceió/AL na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Estágio Supervisionado III, é um componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia da UFAL, e sua proposta visa o estudo sobre o fazer docente, sua importância, perspectivas, dificuldades e os desafios da prática educativa. Sendo concebido e organizado em parceria com a instituição formadora (UFAL) e as instituições públicas de ensino, estadual ou municipal, a partir dos projetos desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica do curso e as prioridades das escolas a partir da vivência em campo de estágio.

Pimenta (2014) aponta o estágio como um campo da compreensão do saber existente entre a teoria x prática, o pensar e o fazer docente na sala de aula. Desta forma, a proposta de formação de professores como atividade desenvolvida no estágio, nos fez compreender a dimensão social em que se envolve as práticas educativas na EJA.

O desenvolvimento da atividade foi por meio da elaboração de um projeto didático construído com o auxílio da professora supervisora de estágio, em que se propôs como temática norteadora "Leitura e interpretação de textos a partir de situações problemas na EJA". A proposta surgiu por meio das vivências em campo durante a caracterização da instituição. Em conversa com as professoras da escola, nos foi apontado uma necessidade referente ao ensino da leitura e interpretação de texto, bem como, a necessidade do trabalho de metodologias para serem desenvolvidas nas aulas de matemática.

O objetivo central foi de repensar metodologias etnomatemáticas com as professoras para ensino na EJA, as auxiliando no ensino da leitura e interpretação de textos por meio de situações problemas. Além de trazer os seguintes objetivos específicos: a) Debater a importância das diferentes estratégias no ensino da matemática a partir de situações problemas; b) Socializar diversas propostas pedagógicas para o ensino dos conteúdos matemáticos. E teve como questão norteadora: Como trabalhar práticas de leitura e interpretação de textos na EJA a partir das resoluções de problemas matemáticos?

Metodologia:

Para o desenvolvimento da proposta, foi usado como metodologia a pesquisa qualitativa com foco na abordagem teórico-metodológica da pesquisa ação. Podendo essa ser entendida como "o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela" (ELLIOTT, 1991 *apud* TRIPP, 2005). Assim, todas as ações previstas até o desenvolvimento da atividade de formação com as professoras, foram previamente planejadas,

debatidas e apresentadas a turma e a professora supervisora do estágio. Para depois serem apresentadas e executadas na escola.

O aporte teórico da ação contou com os autores: Barros (2012); Pacheco e Giraffa (2010); Pavanello (2011); Marinecek (2001); Panciere (2008) e Thees (2014). Tais teóricos contribuíram com a fundamentação da proposta metodológica de ensino matemático para EJA apresentadas as professoras na formação realizada no campo de estágio.

As ações do projeto didático foram previstas no período de realização do estágio, e se realizou no semestre letivo de 2017.1. Foi usado como recursos para o desenvolvimento da proposta didática com as professoras diversas situações problemas matemáticas, somadas às propostas de atividades metodológicas que visavam trabalhar a leitura e interpretação, a partir da linguagem padrão da língua materna. Também, o uso da linguagem matemática presente nas situações problemas que foram propostas as professoras, levando em consideração as demandas do público alvo, o primeiro seguimento da EJA (1ª, 2ª e 3ª fase) para a formação realizada.

Foram desenvolvidas oficinas com as professoras, pautadas a partir da relação de troca de experiências entre alunos e professores. Em que Moura *apud* Barros (2012) nos ajudou a compreender que no processo de alfabetização, estudantes e professores interagem, trocam experiências e identificam-se coletivamente enquanto classe trabalhadora e de aprendizes, apesar das diferenças de interesses pessoais e, a partir dessa relação dialógica, o professor conhece seus alfabetizados e suas especificidades educacionais. As propostas foram realizadas por meio de oficinas que considerassem a etnomatemática como metodologia norteadora das situações problemas propostos.

Como a maioria dos estudantes da EJA desenvolvem atividades informais, por exemplo, como trabalhar em feiras livres, construção civil ou empregos domésticos. Levamos como proposta de atividades, metodologias como: 1. A elaboração do orçamento mensal; 2. A análise da conta de água e as despensas mensais; 3. Despesas com a alimentação: o que eu consigo comprar?; 4. Calculando o custo e benefício de mercadorias; 5. Calculando o FGTS; 6. Trabalhando com gráficos a partir de situações cotidianas, entre muitas outras atividades que foram realizadas, e também, apresentadas as professoras por meio de um Material de Apoio entregue para elas e para instituição. Além das professoras, participaram da formação a diretora e a vice-diretora escolar da instituição, e também a coordenadora pedagógica.

Resultados e Discussões:

O público da EJA é diversificado e no corpo discente se encontram adolescentes, adultos jovens, adultos maduros e idosos. Estes alunos, em sua maioria, foram excluídos da educação escolarizada formal por diversas razões, decorrentes, em maior parte, de um tipo de sistema socioeconômico que os impediu de realizar sua formação, no Ensino Fundamental, na época prevista pelo Ministério da Educação (MEC), ou seja, durante a infância e o início da adolescência (PACHECO; GIRAFFA, 2010).

Desta maneira, temos o desafio enquanto professores da EJA em trazer para sala de aula situações em que os alunos possam desenvolver a leitura e interpretação de textos, bem como, envolvê-los na linguagem matemática, haja vista, as especificidades próprias destes grupos de discentes. Entendemos, conforme Pavanello *et al* (2011, p. 06) que o

No trabalho escolar com a matemática, um dos tipos de texto utilizado é o do enunciado de problemas escolares, que pode ser considerado como um gênero discursivo a ser dominado pelos alunos. Sua interpretação vai além, como acreditam muitos professores, da pouca competência que os alunos possam ter ao fazer sua leitura na língua materna, porque nesses textos se combinam duas linguagens diferentes, as palavras e os símbolos matemáticos, linguagens estas que apresentam certas especificidades e que, portanto, demandam estratégias específicas de leitura.

Nossa proposta de atividade didática de intervenção buscou contemplar de maneira interdisciplinar o ensino da Língua Portuguesa por meio da leitura e interpretação de textos, ou seja, o gênero textual enunciado de problemas. E o trabalho com a matemática por meio de atividades cotidianas de situações problemas, que contemplem metodologias e valorizem o cotidiano e a bagagem cultural do público da EJA.

O que é situações problemas matemáticos?

Segundo Marinecek (2001) problema é toda situação em que os alunos necessitam pôr em jogo tudo o que sabem, mas que também contém algo novo, para o qual ainda não têm resposta e que exige a busca de soluções. É nesse movimento de busca de soluções que se estabelecem novas relações e se constroem conhecimentos que modificam os anteriores. Assim, consideramos na elaboração do nosso trabalho, que tal dimensão metodológica em sala de aula deveria ser repensada e levada à escola.

Além disso, a mesma autora ainda nos aponta que resolver problemas é o meio para a construção dos conhecimentos matemáticos, é a essência da matemática. É buscando respostas para problemas ainda não solucionados que os matemáticos avançam em direção a novas descobertas. Não se trata de propor que os alunos solucionem os mesmos problemas que os matemáticos, mas sim de propor situações em que, para solucioná-los, os alunos necessitem antecipar e formular resultados inúmeras vezes, formular justificativas, argumentar e, ao reproduzir, dessa forma, o processo de descoberta do matemático, acabem por construir um conhecimento contextualizado (MARINECEK, 2001).

Repensando o enunciado de problemas matemáticos: um gênero textual discursivo

Para entendermos inicialmente como poderíamos trabalhar leitura e interpretação de texto a partir de situações problemas, foi importante de antemão, compreendermos que este tipo de texto trabalhado em matemática é um gênero textual do campo discursivo. Desse modo, tal discussão nos levou a considerar Bakhtin (1992) *apud* Pavanello et al (2011) em que se ressalta serem gerados, para cada esfera da atividade humana, ou para cada esfera de comunicação verbal (oral ou escrita), tipos de enunciados relativamente estáveis no tocante ao tema, à composição, ao estilo. A esses tipos de enunciado que atendem a um propósito comunicativo Bakhtin os denomina de gêneros discursivos.

A partir do momento que compreendemos as situações problemas como um gênero textual discursivo foi importante apresentar as professoras formas para que estas desenvolvessem um trabalho que impliquem aos alunos a compreensão da estrutura deste tipo de gênero textual, no qual muitos discentes não conseguem compreender, devido à formalidade destes textos, bem como, a presença da linguagem do código matemático.

Trazer para as professoras essa discussão foi muito positiva, pudemos ampliar a forma interdisciplinar no trabalho com situações problemas matemáticos, trazendo como importante o trabalho com a dimensão do estudo do próprio gênero textual que pode ser explorado pelos/as professores/as na sala com os alunos. Além disso, contribuir com a discussão não somente do trabalho em sala de aula com a linguagem matemática, mas também, com a linguagem normativa da língua portuguesa.

Desta maneira, dialogamos com Pavanello *et al* quando nos afirmam “[...] os entraves à resolução de problemas estariam, pois, também ligados à dificuldade dos alunos em decodificarem os termos matemáticos que aparecem nos enunciados e que, muitas vezes, têm um sentido próprio na matemática diferente daquele com que são usados no cotidiano” (PAVANELLO *et al*, 2011, p. 130). Assim, trouxemos para as professoras em nossa formação didática, tal discussão, e as apresentamos a dimensão do trabalho com a etnomatemática na EJA.

Trabalhando situações problemas a partir da etnomatemática

O trabalho desenvolvido foi pautado na abordagem da Etnomatemática em que nos permitiu a possibilidade de desenvolver propostas de conteúdos matemáticos relacionados ao conhecimento de mundo e às experiências vividas pela grande maioria dos discentes atendidos na modalidade da EJA. Assim, apresentamos as professoras durante a formação os princípios que norteiam essa abordagem metodológica.

A etnomatemática segundo Cancere *apud* D’Ambrósio (1990, p. 18) “[...] é a matemática praticada dentro de um grupo cultural identificável, tal como sociedades nacionais tribais, grupos de trabalho, categorias de crianças de certa faixa etária, classes profissionais, classes trabalhadoras, etc.”. O autor nos explicita que a etnomatemática baseia-se em trabalhar a matemática a partir da experiência vivida de determinado grupo. Logo, na modalidade EJA no cotidiano desses alunos, eles “[...] fazem comparações, classificações, medições, generalizações e, de algum modo, avaliações, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura” (D’AMBRÓSIO, 1990, p. 04-05).

Cancere *apud* Fonseca (2002) entende que o caráter formativo do ensino da matemática atribui um sentido especial, mobilizando uma emoção que comove os sujeitos da EJA aprendendo e ensinando matemática, enquanto que resgata e atualiza vivências, sentimentos, cultura, num processo de confronto à história do conhecimento matemático. Desta forma, a proposta exigiu aproximar o mais possível a prática pedagógica, das realidades destes estudantes.

Os alunos da modalidade EJA em sua maioria são de uma classe trabalhadora, que durante o dia exercem diversas atividades que os impossibilitam de ter acesso aos estudos no período diurno, sendo assim o único momento que lhes está disponível é o horário da noite. Nesse referido grupo estão jovens, adultos e idosos que mesmo não conseguindo ter acesso ao estudo na idade certa, não desistem de seus objetivos e continuam querendo obter o tão sonhado diploma.

No campo da educação matemática, notamos que muitos estudos têm defendido a necessidade de articular o saber escolar e o saber cotidiano. Conforme Thees (2014) constata a necessidade de ensinar a matemática partindo da aproximação dos conteúdos da disciplina com o cotidiano dos educandos levando em consideração suas especificidades.

Esse mesmo autor aponta que se tratando de educação para as classes populares, e, especificamente a EJA, existem questões complexas, que vão desde a diferença etária entre os alunos (de adolescentes a idosos), até aspectos pessoais, como por exemplo, certas etapas de seu desenvolvimento, que foram suprimidas por conta da entrada precoce no mercado de trabalho, e que é difícil de recuperar. Somado a isso temos a abreviação dos conteúdos para que os mesmos possam caber no calendário letivo.

Além disso, destacamos a importância do diálogo como parte fundamental em toda prática da EJA, pois, a partir da conversa e do espaço de fala, a turma interage, criando um ambiente confortável e acolhedor, visto que, muitas vezes este público de estudantes chega à escola ao final do dia após ter cumprido uma jornada de trabalho e precisa que a aula seja dinâmica e contextualizada. Sendo necessário que exista aproximação daquilo que é ensinado com a realidade do meio em que eles estão inseridos, além de temas contemporâneos, que situem a turma em um contexto no qual eles sintam-se parte do percurso, e os protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

É de grande importância que as práticas pedagógicas adotadas não infantilizem os estudantes, nem provoquem constrangimentos; para isso, é necessário que se leve em consideração além dos saberes prévios,

adquiridos a partir de suas necessidades do dia a dia, suas experiências de vida, para que eles consigam se identificar com o que é ensinado.

Conclusões:

Podemos considerar que discutir a formação de professores para a alfabetização (leitura e escrita) dos educandos na EJA vai além da capacidade de permitir ao aluno ler códigos para compreensão dos textos, é um resgate da autoestima, e a conquista da autonomia em tarefas simples do cotidiano; e o estudo da matemática, pautado em situações problemas com as quais os mesmos tenham familiaridade (etnomatemática). Tornará possível a sistematização de ideias, embasadas em princípios básicos da matemática, articulados aos conhecimentos em interpretação de texto. O papel do educador nesse processo exige que estes suspendam as respostas imediatas, quando propor situações problemas, e exponha, explore o máximo com os estudantes este gênero textual. Organize situações em que os alunos necessitam antecipar e verificar os resultados, e assim, solicitar que estes justifiquem e argumentem suas escolhas, ampliando o campo de entendimento do aluno, e o atentando na interpretação do enunciado.

O aluno por meio deste contexto, poderá reconhecer a lógica interna do problema, e assim, compreender seu enunciado. Além de se sentirem desafiados a buscar soluções para os problemas trazidos pelos professores. Por meio dessas metodologias, os alunos poderão construir um conhecimento contextualizado e generalizável, aplicado em novas situações. Como nos alerta Marinecek (2001) não é a simples resolução do problema que assegura a aprendizagem, mas sim, as relações que se estabelecem a partir da sua resolução. Se o educador propõe bons problemas, mas, em seguida, fornece ao aluno as respostas “oficiais” do conhecimento matemático, priva-o da possibilidade de agir. É necessário dar o tempo, deixar questões sem respostas imediatas, utilizar as respostas encontradas pelos alunos, considerando-as com seriedade e atribuindo-lhes lugar.



Referências bibliográficas

BARROS, Abdízia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In.: MOURA, T. M. M. **A Formação de Professores Para a Educação de Jovens e Adultos - dilemas atuais**. Belo Horizonte. Autêntica, 2012. 2 ed.

MARINECEK, Vania. **Aprender Matemática Resolvendo Problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PACHECO, Mirela Stefânia; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Matemática do dia a dia: construindo conhecimentos a partir do cotidiano dos alunos EJA. **RENOTE**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, 2010.

PANCIERA, Letícia Menezes. Valorizando o saber matemático dos educandos da EJA: trabalhadores do comércio. **JORNADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO**, v. 14, 2008.

PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. R. de. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA).

Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 125-140, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e diferentes concepções. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

THEES, Andréa Vieira. **Práticas Profissionais de Professores de Matemática da EJA**. Rio de Janeiro, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS; Centro de Educação. Projeto pedagógico do curso de pedagogia. 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>> . Acesso em: 07 de dez. 2017.



O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A IMPORTÂNCIA DA FIGURA DO PROFESSOR EM SANTO TOMÁS DE AQUINO

Natan da Silva Moreira^{1*}, Igo Roberto Moreno Marques da Silva²

1. Graduado em Direito - CESMAC

2. Estudante do Instituto de Ciências Sociais - UFAL

*natandasilva.moreira@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de aquisição do conhecimento no sistema educacional brasileiro como tema intrinsecamente importante e de base na educação, devendo ser compreendido por todos que dela fazem parte, sejam professores, alunos, pesquisadores, cientistas e todos os que contribuem para a formação do intelecto no âmbito pedagógico nacional. Para que o referido processo seja analisado serão utilizados os pensamentos inerentes ao tema, do filósofo, teólogo e educador Santo Tomás de Aquino, que traduz ideias de Aristóteles e dinamiza as concepções dele absorvidas de forma mais concreta e um tanto revolucionárias para a realidade de sua época, contrapondo-se, em alguns fatores, inclusive, a respeitadas filósofos como o próprio Platão, e também, Santo Agostinho.

Palavras-chave: Aquisição do Conhecimento; Processo Educacional; Interação Pedagógica.

Introdução:

Para Aquino, o conhecimento se dá através de dois tipos de processos aquisitivos: “[...] de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino” (AQUINO, 2000).

Nesse diapasão, a denominada descoberta encontra fundamento, na medida em que o homem, por si só, é capaz de chegar ao conhecimento da verdade, compulsando princípios universais, por um processo natural e dedutivo, até que se chegue a conclusões particulares. Doutra banda, este mesmo processo ocorre, quando falamos sobre ensino, porém, para que se analisem os princípios universais até que se chegue às conclusões particulares faz-se esse processo por intermédio de outrem, denominado professor.

Segundo o filósofo e educador medieval, o princípio do conteúdo emana da contemplação da realidade, o qual ele denomina vida contemplativa, enquanto do ponto de vista da pessoa a quem o ensino é ministrado, há uma finalidade inerente à vida ativa. A partir daí, é possível que se aplique este pensamento ao processo educacional, pois o que é denominado vida ativa pelo Aquinate, nada mais é que a aplicação de uma pedagogia de ensino que será utilizada pelo professor, com fim de fazer eficaz o processo de ensino aplicado.

Não se deve olvidar, porém, de que o processo de atividade a ser aplicado pelo educador só será eficaz se este mesmo educador também passar pela experiência da aquisição do conhecimento, seja pela descoberta, seja pelo ensino, ao passo que tudo o que for transmitido ao aluno, o será para que se lhe seja viável o amadurecimento intelectual diante de um caminho já conhecido pelo professor. Em caso concreto, observa-se essa realidade, não apenas através da formação do professor, mas também do aplicado processo continuado de estudos por ele realizado, a fim de que acompanhe a evolução de sua época em todos os aspectos e das novas descobertas científicas.

A partir dessas considerações fica claro que é essencial que sejam abordadas as temáticas aqui discutidas, a fim de que sejam os educadores orientados a levar o aluno a este processo, e interfira de forma sadia, para que ele, por si só, realize a inteligência que talvez não lhe seria possível, caso fossem utilizados processos pedagógicos de simples transmissão de conteúdo, sem qualquer tipo de interação entre os sujeitos, bem como, de protagonização do próprio indivíduo, que aprende dentro da sala de aula e dos âmbitos de educação.

A formação continuada de professores é um fator fundamental para a possibilidade dessa proposta, bem como, a motivação ao diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, como já fora citado anteriormente, tudo isso para que o sujeito ao qual o assunto é direcionado seja também um responsável pelo seu processo de aquisição de conhecimento, a fim de que ele mesmo tenha segurança daquilo que estuda e, ao ter passado por todos os procedimentos que o ajudam em sua formação, também possa ele ser um agente difusor desse processo.

Metodologia:

O presente trabalho apresenta um caráter de compartilhar o processo de aquisição do conhecimento sob a ótica do método Aristotélico do Silogismo, fortemente empregado por Aquino e de grande relevância educacional. Além disso, as informações apresentadas sejam fontes de curiosidade para a comunidade científica local. Nesse sentido, o método parte de experiências concretas e reais, observadas pelo educando, denominadas axiomas. Das premissas axiomáticas, chega-se a uma conclusão, observando-se, no entanto, que para que se chegue a este fim, há um considerável espaço de tempo preenchido pela discussão entre professor e aluno, bem como, aluno e aluno.

Procedimentalmente, faz-se a análise do objeto – ou realidade – a ser estudado, observando-se as quatro causas elaboradas pelo filósofo grego em seu método, quais sejam, a causa material, que questiona do que a coisa é feita; em seguida, a causa eficiente, que interroga o quê ou quem fez a coisa; por sua vez, passa-se à análise da causa formal, que interroga como é a coisa; e por fim, observa-se a causa final, que tem por objetivo verificar qual a finalidade da coisa.

Importante ressaltar que o método a ser aplicado, deve ser realizado de acordo com as necessidades sociopolítico-econômicas e geográficas de cada localidade, sendo aplicado diretamente ao público-alvo que é constituído por crianças, adolescentes e jovens, mas não anula a possibilidade de poder ser aplicado em outro público-alvo. A delimitação do espaço e da faixa etária é definida a partir da realidade de cada unidade de ensino. A escolha da interpelação é construída visando à maior dinamização e horizontalidade do educando, através do uso de dinâmicas grupais, textos simplificados, fotos, vídeos/filmes e o estímulo à produção textual – para fins de sondagem da eficácia das discussões realizadas e incitação ao ato de escrever, haja vista que a escrita atua como apoio à memória, preserva a nossa história, estimula a criatividade e ajuda na comunicação, promovendo assim a inclusão. Os ciclos de discussão realizados devem prezar pela horizontalidade, para que assim o aluno possa ter maior compreensão do método.

Nos procedimentos finais, a metodologia apresentada deve seguir a análise e acompanhamento dos alunos ao introduzir o método, sistematização, interpretação e organização de todo o material criado.

Nesse sentido, o desenvolvimento final se dá da seguinte maneira: a) organização do material criado através de cartilhas para que o aluno possa acompanhar o processo de aquisição do conhecimento, aplicação da metodologia em textos, capítulos de livros ou um livro. b) analisar o desenvolvimento do aluno a partir do método ora proposto.

Resultados e Discussões:

O tema aqui discutido se reveste de relevância na medida em que é observada a aplicação das ideias de Tomás de Aquino ao sistema educacional contemporâneo, pois, ainda atual e totalmente concebível à hodiernidade, principalmente por sua Antropologia Filosófica, que se contrapõe à de Platão, que propunha a ideia de um dualismo – entre o corpo e a alma –, afirmando que a aquisição do conhecimento só seria possível se houvesse uma espécie de iluminação divina sobre a pessoa. Enquanto isso, Aquino revolucionou o pensamento de sua época, ao afirmar que – apesar de não negar a iluminação divina – o conhecimento seria algo inerente à razão humana, ou seja, não é necessário que haja sempre uma espécie de iluminação sobrenatural para que o ser humano chegue ao fim desse processo com a obtenção de uma conclusão pessoal. Sobre o tema, trata Maritain, comparando a figura do professor à do médico:

A arte da educação deveria ser [...] comparada à da medicina. A medicina trata de um ser vivo, com um organismo que possui vitalidade íntima e um princípio interior de saúde. O médico exerce uma causalidade real na cura de seu doente, é verdade, mas de certa maneira particular, ou seja, imitando os caminhos da própria natureza em sua maneira de operar, e ajudando a natureza, prescrevendo uma dieta e remédios apropriados de que a própria natureza se servirá, conforme seu próprio dinamismo em ação para o equilíbrio biológico. Em outras palavras, a medicina é *ars cooperativa naturae*, uma arte ministerial, uma arte a serviço da natureza. E assim é a educação. (MARITAIN, 2006, p.395)

Outro aspecto de distinção importante entre Aquino e Platão é o fato de que para este último o corpo seria um empecilho para que o homem chegasse ao conhecimento, enquanto Aquino, absorvendo as ideias de Aristóteles, afirma que o corpo não apenas é aceitável nesse processo, mas se torna essencial na medida em que é necessário para que os sentidos colaborem com o referido processo. A este último pensamento dá-se o nome de Realismo Moderado.

Nesse sentido, o professor leva o aluno, através de sinais sensíveis, a realizar a sua própria inteligência, possibilitando uma interação pedagógica entre aluno-professor, aluno-aluno, e cada um, por si só, com o auxílio do intermediador, chega às suas conclusões pessoais porque passou por um legítimo processo intelectual e seguro, não doutrinário, mas totalmente científico, pois, realizado pela razão.

Conclusões:

Pelo exposto, é cediço que o presente estudo, baseado no levantamento de dados dentro da abordagem do método de aquisição do conhecimento ora apresentado e sua aplicação, considerando ainda os baixos índices educacionais no estado de Alagoas, torna-se profundamente viável e sua discussão pedagógica acessível a todos os públicos, isso porque, além de ser direito fundamental da pessoa humana o acesso à educação (Artigo 6º da CRFB/88), é necessário que esse direito seja posto em prática de forma totalmente viável a todos aqueles que dele necessitam. Elitizar o direito à educação eficaz deixa de ser justiça social e se torna ditadura dos mais ricos sobre os mais pobres, inclusive, no âmbito educacional.

É dever de todos, ainda mais daqueles responsáveis pelo processo intelectual da nação, favorecer o diálogo pedagógico, sensato, possível e atingível, a fim de que seja objetivado o bem comum, sem distinção de qualquer natureza. Têm-se, com isso, a democratização do processo educacional e a esperança da chegada de um tempo de mentes que pensam no futuro, acreditando que a maior de todas as liberdades de um povo é saber que não lhe falta quem ensine, e que lhe seja este ensino ministrado ao mais alto nível.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição (1988)**. Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 junho 2018.

MARITAIN, Jacques. A Educação na Encruzilhada. In: REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: De Nietzsche à Escola de Frankfurt**. Trad. Ivo Storniolo. Rev. Zolferino Tonon. São Paulo: Paulus, 2006. p. 395

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (de magistro) e os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1, C. p. 32.



O REFLEXO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE DE RESULTADO DO PROJETO PILOTO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA

Carlos Alberto Ferreira Antunes^{1*}, Rodrigo Pimentel Gomes de Lima², Sônia Maria Albuquerque Soares³

1. Estudante do Curso de Direito do Centro Universitário Cesmac - pesquisador bolsista.
2. Estudante do Curso de Direito do Centro Universitário Cesmac - Pesquisador voluntário
3. Professora do Cesmac/ Orientadora

Resumo:

A pesquisa tratou dos resultados alcançados pelo Projeto Piloto em Conciliação e Mediação de Conflitos na Escola, a primeira base comunitária alagoana criada com foco específico para a mediação de conflitos, com o objetivo de prevenir e auxiliar no combate à violência escolar. O projeto foi implantado em 2015, em caráter experimental, pelo Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas, com a colaboração da Secretaria Estadual da Educação e do Centro Judiciário de Cidadania e Solução de Conflitos do Cesmac. O objetivo da pesquisa foi fomentar a discussão acerca dos resultados alcançados com a implantação da mediação em escolas públicas de Alagoas, identificando as medidas adotadas pelo Projeto Piloto do TJ/AL, para coibir a violência, promover cidadania, proteger os alunos e docentes, garantindo-lhes um ambiente sadio e propício para o ensino-aprendizagem, bem como sua extensão para as demais escolas do Estado.

Palavras-chave: Mediação; Diálogo; Cidadania.

Apoio financeiro: Programa Semente de Iniciação Científica (PSIC) do CESMAC.

Introdução:

O Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas (TJ/AL), com a colaboração da Secretaria Estadual da Educação e do Centro Judiciário de Cidadania e Solução de Conflitos do Cesmac, implantou em 2015, em caráter experimental, o Projeto Piloto de Conciliação e Mediação de Conflitos Escolares em uma Escola Estadual situada em Maceió, que atua como a primeira base comunitária escolar criada com foco específico para a mediação de conflitos, com o objetivo de “[...] auxiliar no combate à violência [...] com a propagação do experimento da mediação para solução de conflitos escolares, além de transmitir aos alunos informações das regras que regem a sociedade, para a promoção dos valores da convivência humana e pacificação social.”

Assim, o projeto apresenta à escola uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos distintos tipos de violência, levando em consideração que a mediação de conflitos pode viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomadas de decisões. Nesse contexto, questiona-se: Quais as principais dificuldades encontradas e os resultados já alcançados com a implantação do projeto piloto em mediação escolar do TJ/AL?

A pesquisa mostrou-se oportuna ao se apresentar como um ponto de partida para reflexões, tendo em vista que existe carência de estudos a respeito do assunto e que no Brasil fala-se pouco sobre ele. Faz-se necessário, então, pontuar a atuação do projeto implantado pelo TJ/AL, pelo estudo científico, para que se possa refletir sobre os resultados alcançados.

Nessa concepção, esta pesquisa teve por objetivo geral fomentar a discussão acerca dos resultados alcançados com a implantação da mediação em escolas públicas de Alagoas, identificando as medidas adotadas pelo Projeto Piloto do TJ/AL.

Os objetivos específicos foram: destacar princípios constitucionais relacionados aos direitos da criança e adolescente a uma convivência sem violência; conferir o que dizem os doutrinadores acerca da mediação escolar; listar as ações que estão sendo executadas pelo projeto piloto do TJ/AL no combate à violência escolar; verificar a metodologia empregada para o desenvolvimento das ações planejadas e executadas no Projeto Piloto em Alagoas; averiguar as principais dificuldades encontradas pela equipe do Projeto Piloto no desenvolvimento das ações planejadas; pesquisar experiências semelhantes de outros Estados apontadas como passíveis de serem concretizadas pela cultura da mediação.

Metodologia:

Para execução do Projeto, a pesquisa foi desdobrada em três partes:

1. Leitura, para obtenção do conhecimento de publicações existentes acerca do tema e os aspectos já estudados a seu respeito;
2. Pesquisa documental, utilizando-se primordialmente de documentos que ainda não tinham recebido tratamento científico, mas que foram fontes de dados e informações ao tema proposto;
3. Análise dos dados coletados, com o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade.

Dessa forma, inicialmente foi feita uma revisão de textos que tratam da mediação escolar, assim como na legislação brasileira referências normativas que dão suporte à prioridade da solução pacífica dos conflitos. Nessa fase, buscou-se, também, um levantamento teórico acerca da violência escolar no Estado de Alagoas, adotando-se uma pesquisa bibliográfica e referencial.

A pesquisa foi fundamentada no uso de materiais já publicados, fazendo um apanhado acerca das publicações em revistas, artigos da internet, que trazem notícias sobre os índices de violência escolar no Estado, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal, bem como textos teóricos da área, entre eles Prawda (2011), Souza (2002), Tavares (2011), Yannoulas (2002), Rodrigues (2016), Ortega (2002), Arsênio (s/d), Padilha (2011) e Nicácio (2012). Foi desenvolvida, então, com fundamentação na literatura existente, procurando subsídios e elementos que contribuíram para um estudo do Projeto Piloto do TJ/AL, ampliando o raciocínio da pesquisa, para tentar responder ou esclarecer a problemática levantada.

Em um segundo momento, foram realizadas visitas à escola contemplada com o projeto piloto, onde foram averiguadas as informações contidas nos seus relatórios, para listar as ações que estão sendo executadas em Alagoas no combate à violência escolar, as principais dificuldades encontradas, além da verificação da metodologia empregada para o desenvolvimento das ações esboçadas e desenvolvidas.

Em seguida, foi feito um levantamento de experiências de mediação escolar em outros Estados, para embasamentos da conferição com o Projeto Piloto do TJ/AL, que serviram de base para o estudo proposto.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o material coletado passou por uma etapa de leitura e fichamento e arquivado em pasta, para facilitar a análise dos resultados alcançados e a elaboração de relatórios, além de um artigo para publicação em revista acadêmica.

O trabalho foi baseado em pesquisa qualitativa, pela pesquisa constituída, principalmente, de um levantamento de dados que subsidiaram a discussão do assunto. Na última fase da investigação, foram analisadas as informações coletadas nas duas primeiras etapas, para fundamentar a resposta à problemática levantada inicialmente no projeto.

Resultados e Discussões:

A mediação escolar caracteriza-se por possibilitar a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos, “um desafio para a prática transformadora”, como bem mostra Dornelles (2009). Foi pensando nesse processo de criação e recriação das relações sociais que foi implantado em Maceió o Projeto Piloto em Conciliação e Mediação de Conflitos em uma escola pública.

Para a implantação do projeto, inicialmente, foi disponibilizado, aos servidores da Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC), um Curso de Capacitação em Conciliação e Mediação Escolar e Comunitária, para que eles possam atuar como multiplicadores entre os professores, funcionários e alunos da Rede Pública de Educação.

Já são três anos de atuação do projeto, desde a sua apresentação à comunidade escolar. Atualmente ele está em fase de transição para Centro de Conciliação e Mediação na Escola e assim, segundo dados coletados, poder ser expandido para outras escolas do Estado.

Para tanto, diversos mecanismos estão sendo criados, como se constatou com esta pesquisa, para que, pouco a pouco, seja alcançado o seu objetivo e para que crianças e adolescentes readquiram seus sonhos e acreditem que um dia será possível conviver com os conflitos do cotidiano, com a implantação de uma cultura de paz, pois, de acordo com a Constituição brasileira de 1988,

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito [...] à educação [...], à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para atender ao que preconiza a Constituição Federal, no caso específico de Alagoas, as principais atividades do projeto piloto em conciliação e mediação escolar, em 2015, desenvolvidas no combate à prevenção à violência na escola foram, em suma:

Pesquisa	Criação de Ferramenta de pesquisa para viabilizar o levantamento de dados para execução de ações e contorno dos conflitos.
Apresentação	Apresentação do Centro para os alunos do Cesmac
Apresentação	Apresentação do Centro para as escolas estaduais
Estágio	Seleção e acolhimento de estagiários; reunião, orientação e supervisão constante aos estagiários, reforçando o ensino aprendizagem, ética e profissionalismo.
Cursos	Cursos de Capacitação em Conciliação e Mediação Escolar
Grupo de Estudos	Encontros entre estagiários e a equipe do Centro para discussão de temas relacionados à violência escolar, prevenção e mediação.
Atendimentos	Acolhimentos por meio da ferramenta de pesquisa, com levantamento de conflitos e minimização de alguns.
Atendimentos	Acompanhamento de conflitos (com sessões continuadas) entre pais e filhos; entre alunos e professores; entre alunos. As intermediações da conciliação e mediação de conflitos acontecem diariamente, à medida que são identificando conflitos.
Atendimentos	Encaminhamento de casos que fogem da competência da conciliação e mediação escolar para o CJUS/ Cesmac
Atendimentos	Encaminhamento de casos ao NPF/Cesmac, como, por exemplo, filiação e paternidade.
Palestras	Gravidez na adolescência, evasão escolar, violência escolar e a mediação dos conflitos, filiação e paternidade, bullying, entre outros.
Projeto de dança	Projeto <i>United we dance</i>
Boletim	Criação de Boletim Informativo, mensal, levando informações aos professores e alunos sobre conflitos escolares e familiares.
Comunicação	Formalização da Comunicação interna, visando minimizar dificuldades de entendimento entre a escola e o Projeto.
Expansão	Visita às escolas estaduais para planejamento de implantação de mais sedes.
Formação de jovens mediadores	Capacitação dos alunos das escolas públicas estaduais para a mediação de conflitos, um alternativa que auxilia na convivência saudável e na busca pela cultura da paz. (parceria com um projeto de extensão universitária do Cesmac).
GPMs – Grupos de pré-mediação	Fase intermediária entre a procura da comunidade escolar para formalizar questões de conflitos e o início do processo de mediação. (parceria com um projeto de extensão universitária do Cesmac).

Conclusões:

Com o estudo do projeto piloto em conciliação e mediação de conflitos na escola, conclui-se que:

1. A mediação escolar traz novos valores e métodos de resolver problemas antes sem respostas, abarcando novos aprendizados e formas de relacionamentos entre as pessoas, que transforma, muitas vezes, o trabalho social em uma ferramenta indispensável à resolução de conflitos e o caminho em busca de uma cultura de paz.
2. O projeto piloto em conciliação e mediação na escola tomou suas devidas dimensões, focando suas ações no ambiente escolar, ao observar os elevados índices de violência que invadem as escolas brasileiras.

3. Criado especificamente para a conciliação e a mediação permanente de conflitos nas escolas públicas do Estado de Alagoas, bem como oportunizar o aprendizado aos jovens estudantes que precisam de espaço para suas práticas estudantis, o projeto dinamiza ações que venham apoiar o combate à violência escolar.
4. Nessa visão, foi que o Tribunal de Justiça de Alagoas acolheu com bons olhos e validou a esperança de jovens que poderão manter relações saudáveis fora e dentro do ambiente escolar.
5. A mediação é uma ferramenta que se adapta a várias circunstâncias e tem combatido as desavenças escolares no Brasil, e mais especificamente em Alagoas, de forma a viabilizar e permitir eficácia e qualidade perante partes que desejam dialogar e se valer desse meio para resolver as causas de conflitos.
6. Algumas dificuldades foram encontradas para a sua implantação, inicialmente, provavelmente um receio quanto à efetividade das ideias trazidas, porém, ao longo da execução das atividades, houve aderência por parte dos envolvidos.
7. O projeto apresenta à escola uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos distintos tipos de violência, levando em consideração que a mediação de conflitos pode viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomadas de decisões, visando melhorar as relações na convivência escolar, podendo estreitar, assim, as relações entre pais, professores, gestores, alunos e a sociedade em geral para que eles interajam entre si e resolvam os próprios conflitos.
8. Dúvidas não há de que a expansão do projeto para as demais escolas públicas de Alagoas reduzirá em muito a violência escolar, ou seja, um incentivo à cultura da paz.

Referências bibliográficas

ARSÊNIO, J. A supremacia da Mediação. **PaiLegal**. Disponível em: <<http://www.pailegal.net/mediacao/artigos/229-a-supremacia-da-mediacao>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto promulgado em 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Lei no. 8.069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. 2013. **Planalto**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CASTALDI, Lia Regina; BRAGA NETO, Adolfo. **O que é Mediação de Conflitos**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 14 de out. 2017.

DORNELLES, Ricardo. **Educando para os direitos humanos** – desafios para uma prática transformadora. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Excedra**: Revista Científica, n. 1, 2009. ISSN 1646-9526.

NICÁCIO, Camila Silva. A mediação diante da reconfiguração do ensino e a prática do direito: desafios e impasses à socialização jurídica. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 249-288, jul./dez. 2012.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO: UCB, 2002.

PADILHA. Relatório do Fórum Permanente Contra a Violência de Alagoas, 2011. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/relatorios>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PRAWDA, HILDA Ana. **Mediación escolar sin mediadores**: técnicas y estrategias para convivir em el aula. 4. ed. Buenos Aires: Bonum, 2011.

RODRIGUES, Idaie Caetano. O relacionamento professor aluno. 2011. Disponível em: <www.diaaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 5 de ou. 2016.



SALLES, Lídia Maria Moraes; ALENCAR Emanuela Cardoso Onofre. Mediação escolar como meio de promoção da cultura da paz. Disponível em: <www.gajop.org.br/> Acesso em: 5 de fev. 2017.

SOARES, Sônia Maria Albuquerque et al. O desempenho do Estado no combate à violência escolar em Alagoas. **Relatório de Iniciação Científica**. Cesmac, 2014.

_____. A mediação como suporte alternativo no combate à violência escolar: diálogos dos acadêmicos do Curso de Direito do Cesmac com a comunidade. **Relatório de Projeto de Extensão Universitária do Cesmac**, 2014.

SOUZA, Maria Denize dos Santos Azevedo de. Projeto Escola de Mediadores. Cartilha de Mediadores: como montar este projeto na minha escola? **Programa Paz nas Escolas**. 2002. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>. Acesso em: 12 out. 2016.

YANNOULAS, Sílvia C. FAUSTO Ayrton (org.) **Anais do Seminário Internacional**: ideias sociais e políticas na América Latina e Caribe - Estudo dirigido sobre as PPTR's. Brasília: Intertexto, 2002.



OBSERVATÓRIO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO: DISPARIDADES ENTRE O DIREITO CONFORME A LEI E A EFETIVIDADE NA OFERTA DA EJAI EM ESCOLAS DO/NO CAMPO NO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS

Emerson R. Bezerra^{1*}, Ricardo S. Almeida²

1. Estudante da UFAL/Campus do Sertão

2. Professor e Pesquisador da UFAL

*mensodel@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho é resultado das pesquisas realizadas na ação de extensão Observatório das Escolas do/no Campo no Alto Sertão de Alagoas. A partir dos debates realizados no grupo de estudos sobre Educação do/no Campo, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do sertão tornou-se possível refletir sobre alguns dados que constamos durante a ação de extensão, a exemplo, sobre a presença pouco efetiva da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) nas escolas do/no Campo dos municípios de Pariconha, Água Branca e Delmiro Gouveia. O nosso objetivo, é compartilhar com a comunidade acadêmica uma realidade que é revelada a partir do número de escolas do/no Campo que ofertam a EJAI nos municípios citados, assim como essa situação difere do que aponta a legislação específica para a EJAI em relação ao Campo. Para realização da pesquisa, utilizou-se a metodologia quali-quantitativa, além do auxílio de outras fontes. Como resultados, destacamos a disparidade entre o que está posto na lei e a pouca efetividade na oferta da EJAI no campo dos municípios em questão.

Palavras-chave: Educação do campo; EJAI; Legislação.

Introdução:

Segundo a resolução normativa nº 040/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, em seu Art. 2º, Esclarece que as escolas do campo, enquanto instituição pública e democrática no horizonte da educação básica, devem ofertar: “[...] Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional e Técnica de nível médio, integrada ou não ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola [...]”. De acordo com a legislação educacional, como a própria Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Plano Nacional de Educação (2014), entre outros, essas modalidades são compreendidas como fundamentais para uma educação comprometida com a igualdade social, tendo em vista que busca corresponder a uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Desse modo, as inquietações presentes nesse trabalho em relação a oferta da EJAI nas escolas do/no campo, surgiram a partir de pesquisas realizadas pela ação de extensão “Observatório das Escolas do/no Campo no Alto Sertão de Alagoas” promovida pela Universidade Federal de Alagoas Campus do Sertão. Os objetivos do projeto de pesquisa, consolidaram-se na realização de levantamento de dados para traçar o perfil das escolas do/no campo e no desenvolvimento de práticas pedagógicas juntamente com os profissionais da educação básica das escolas do/no campo dos municípios de Pariconha, Delmiro Gouveia e Água Branca.

Um aspecto relevante que resultou na pesquisa e na discussão desses dados, é a condição da modalidade da EJAI, que de modo geral, é um campo de pesquisa que tem pouca visibilidade em discussões no contexto da educação brasileira. Assim, um entrave maior para essa afirmativa, seria a junção de elementos como EJAI e Campo, como aponta Olivo (2012) em que estão presentes problemáticas em relação a pouca efetividade e ausência de políticas públicas contínuas, na garantia da educação de sujeitos, jovens, adultos e idosos, que por questões sociais, políticas, econômicas e históricas tiveram o direito e acesso à educação negado. Haddad e Pierro (2000) relatam que preocupação com a educação de Jovens e Adultos, historicamente, começou na Colônia e Império, em 1824 com o discurso da educação primária para todos. No período da república, temos a exclusão dos adultos analfabetos do direito ao voto, demarcando a desigualdade social a partir do nível de instrução de cada sujeito. Ainda segundo os autores, somente em 1940 a educação de jovens e adultos tornou-se um problema de política nacional, ocasionando na iniciativa do Estado Brasileiro em aumentar as demandas e estruturas a partir dos órgãos públicos em relação a oferta na educação de

jovens, adolescentes e adultos. Considerando a conjuntura atual, Lima (2012) discute que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA (1998) tem sido um meio de escape enquanto proposta educativa para Jovens e adultos do campo, uma vez que o programa estabelece parcerias com movimentos sociais, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, além das intervenções dos sindicatos rurais nas ações educativas para Jovens e adultos do Campo.

Conforme nos diz a Constituição Federal de 1988 a educação é uma dimensão necessária ao desenvolvimento da pessoa, e por este motivo, é um direito estabelecido para todos e dever do estado e da família na perspectiva da garantia. A escola, por sua vez, é uma instituição em que esse direito pode ser consolidado como elemento de justiça social tendo em vista as alteridades dos sujeitos que constituem as diferentes realidades sociais, históricas e culturais junto ao ambiente escolar. Partindo dessas proposições, buscaremos discorrer algumas considerações sobre os desafios que fazem parte da realidade educacional do campo, principalmente em relação a oferta da EJAI enquanto direito social dos sujeitos do campo.

Com o acelerado avanço da perspectiva neoliberal de educação, que visa o lucro, competitividade, e avanço do mercado a partir da escola, a lógica do capital tem trazido algumas implicações para a educação dos sujeitos tanto do campo quanto da cidade. No campo, as proporções tem sido ainda maiores, tendo em vista ser um espaço constantemente marginalizado, socialmente, culturalmente e em relação a oferta e efetividade dos processos educativos.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999) há uma relação de poder materializada nos saberes entre os espaços educativos urbanos em relação aos espaços educativos do campo. Para eles, essa extensão corrobora para uma educação não realizada com e para os sujeitos do campo, mas sim uma educação projetada para atender aos interesses dos grandes centros. Por esse viés, pretendemos afirmar que a pouca efetividade na oferta da EJAI no campo resulta em desigualdade social em relação ao sujeito do campo, uma vez que a perspectiva de educação do/no campo no decreto presidencial de 4 de Novembro de 2010, Lei nº 7.352 sob a implementação da Política de Educação do Campo, nos diz que enquanto princípios, a educação do campo deve, Art. 2º: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

Nesse sentido, pensar sobre de que maneira a EJAI está sendo ofertada no campo é uma ação que nos leva a problematizar a EJAI enquanto política pública educacional de inclusão, discutindo sobre as causas de sua carência em áreas rurais e sobre como essas lacunas podem estar interligadas com outras realidades sociais. Furtado (2009, p.83) afirma que “O analfabetismo é um dos mais graves e persistentes sintomas desta situação, que afeta diretamente o crescimento e desenvolvimento sustentável do campo.” Consoante aos dados apresentados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em um panorama geral evidenciou que Alagoas continua nas estatísticas como Estado com maior índice de Analfabetismo, com uma porcentagem de 18, 2% da população que não sabe ler e escrever. Este resultado advem de tensões no contexto de educação brasileira em que a meta do Brasil era reduzir o índice de analfabetismo para 6, 5% da população, no entanto, esse número permaneceu na faixa dos 7% da população que enquadram-se como indivíduos analfabetos. Outro dado, é de que essa porcentagem atinge com mais proporção os indivíduos com mais de 60 anos de idade seguidamente de Negros, Pardos e Brancos. Nessa perspectiva, esperamos a partir da socialização desses dados, refletir e conscientizar os profissionais da educação em relação a EJAI no contexto do campo, partindo da problemática de sua pouca presença em áreas rurais e suas implicações para os sujeitos do campo e para o próprio campo.

Metodologia:

Este trabalho, utilizou-se da pesquisa quali-quantitativa em que foram realizadas visitas as secretarias de educação e aplicados questionários com os profissionais das escolas, registro das coordenadas geográficas, e material fotográfico das instituições escolares do/no campo dos municípios de Pariconha, Delmiro Gouveia e Água Branca localizados no Alto Sertão de Alagoas. Além desses métodos, utilizamos bibliografia específica e legislação educacional sobre EJAI e Educação do/no Campo.

Resultados e Discussões:

A ação de extensão “Observatório das escolas do/no campo do Alto Sertão de Alagoas” definiu enquanto objetivo, traçar o perfil das escolas do/no campo e propor iniciativas de formação pedagógica para os profissionais da educação do/no campo dos municípios de Pariconha, Água Branca e Delmiro Gouveia. Dentre os dados gerados, constatamos a seguinte situação em relação a oferta da EJAI conforme nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Oferta da EJAI nos municípios pesquisados

Município	Quantidade de escolas visitadas	Núcleos	Extensões	Oferta de EJAI
Pariconha	20	4	16	Informação não concedida
Água Branca	40	6	34	5
Delmiro Gouveia	17	15	2	2

Fonte: Observatório das Escolas do/no campo (2018).

A resolução Normativa N° 40/ 2014 do Conselho Estadual de Educação, em seu art. 1°, afirma que: “§ 5° - O Estado e os municípios estabelecerão formas de colaboração entre si, objetivando a universalização, a democratização e a qualidade social da Educação Básica e suas modalidades, a serem ofertadas para as populações do campo.” Nessa perspectiva, Estados e municípios devem de maneira conjunta firmar parcerias e elaborar mecanismos na oferta de educação básica, assim como garantir a qualidade da mesma tendo em vista as diferentes modalidades de ensino como pressuposto para democratização e universalização da educação pública de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reconhece a EJAI como uma modalidade de ensino da educação básica, superando assim a perspectiva do ensino supletivo e dando subsídio para a garantia da educação dos sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o ensino fundamental em idade adequada. De acordo com o artigo 37 da LDB 9.394/96 “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, em concordância com essa afirmativa, a Constituição Federal de 1988 destaca em seu artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A legislação afirma que a EJAI deve ser efetivada visando o direito dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental na idade certa. Desse modo, reafirmamos essa premissa destacando a vertente do “Direito” que muitas vezes é negado pela perspectiva assistencialista que muitos educadores e até órgãos públicos apresentam em relação a oferta da EJAI. Nesse seguimento, o Decreto Presidencial N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, discorre sobre a Política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Artigo 4° garante “II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;”. Assim, problematizar a efetividade da oferta da EJAI no campo, implica discutir outros elementos para além da oferta isolada de outras questões atreladas a essa modalidade de ensino. É necessário refletir sobre a negação de direitos e oportunidades aos jovens e adultos do Campo, que através da educação de qualidade podem desenvolver meios para usufruir do lugar em que moram com a qualidade de vida que o Campo pode ofertar. Assim, a EJAI, enquanto processo educativo, torna-se essencial nos planos de desenvolvimento do Campo, tendo em vista que valoriza o sujeito tonando-o “[...] ativo, participante, crítico e criticizador sobre sua vida, suas relações com o meio e sua percepção como sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho.” (Brandão e Fagundes, 2016, p. 93)

Dessa maneira, a preocupação em relação a oferta da EJAI no Campo, têm se dado pela necessidade de educar e instruir pessoas, a partir de sua cultura, identidade e realidade social, possibilitando que a partir da leitura de sua condição social, os sujeitos reconheçam de forma global e local as diferentes transformações da sociedade, podendo intervir de forma autônoma e consciente.

Conclusões:

Levando-se em conta o que foi observado, é pertinente que reflitamos sobre os dados destacados acima, questionando sobre o comprometimento dos órgãos públicos em relação a oferta da EJAI para os sujeitos do Campo, uma vez que, por lei, todas as modalidades de ensino devem ser ofertadas nesses espaços.

Como podemos evidenciar, existe uma disparidade entre o que propõe a legislação educacional em relação a oferta da EJAI do/no campo e o que de fato é executado pelos órgãos responsáveis. Conforme os dados nos mostram, a EJAI tem vivido algumas carências em áreas rurais, representando a negação de direitos, principalmente em relação a educação básica de qualidade, que contemple as especificidades de jovens, adultos e idosos do campo. Assim, é necessário um olhar para essas camadas invisibilizadas para que a efeito de educação para todos, a EJAI seja um elemento de igualdade e qualidade social para os sujeitos do Campo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernado Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>> Acesso em: 31 de mai. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300089&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 de mai. 2018

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, DF, Nov 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL, de 11 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas**. Maceió, AL, Dez 2014.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Políticas Públicas de EJA no Campo: do Direito Na Forma da Lei à Realização Precária e Descontinuidade**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HoIucwaRyvQJ:www.anped.org.br/sites/default/files/t186.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 31 de mai. 2018.

LIMA, Nara Lucia Gomes. **Percursos Educativos e Ações do MST: a EJA do Campo No Assentamento Bernado Marin II, Russas/Ceará**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8435063-Percursos-educativos-e-aco-es-do-mst-a-eja-do-campo-no-assentamento-bernardo-marin-ii-russas-ceara.html>> Acesso em: 31 de mai. 2018

NETO, João. Agência IBGE Notícias. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>> Acesso em: 31 de mai. 2018.

OLIVO, Débora da Silva. **EJA: Um Campo em Estudo**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108395/000948537.pdf?sequence=1>> Acesso em 31 de mai. 2018

SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>>. Acesso em: 31 de mai.2018.



OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE REPORTAGENS SOBRE AS PROFISSÕES POR ALUNOS DA 6ª FASE DE EJA

Maria Quitéria da Silva^{1*}, Adna de Almeida Lopes²

1. Estudante do Mestrado Profissional em Letras/UFAL e Professora da SEMED de Maceió

2. Orientadora e professora da UFAL

*kikaluar4@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho objetiva refletir sobre aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido sobre as profissões existentes na comunidade em que se insere uma escola municipal de Maceió-AL. Partiu-se do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Os textos constam de duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa, em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos. Foram feitas análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorrendo-se principalmente aos estudos sobre coesão e coerência textuais, entre outros. O trabalho apontou para um significativo avanço na articulação dos mecanismos de coesão e coerência que tornaram os textos finais mais coerentes após a intervenção didática.

Palavras-chave: Aspectos da textualidade; Gêneros do jornal; Intervenção didática.

Introdução:

Pelo uso da linguagem o ser humano age e interage com os outros, o que acontece também por meio de textos. Essa concepção de texto como processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentidos e intenções, pelo qual os interlocutores atuam, muito além do mero pretexto para o trabalho com a gramática, como percebo na maioria de nossas aulas de Língua Portuguesa, nos induz a buscar novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seus usos efetivos. Precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de realização de eventos comunicativos reais que possam, inclusive, ultrapassar os muros da escola.

No que concerne à escola, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam que o papel dela seria o de promover a ampliação do conhecimento prévio do aluno “progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”, trazendo a responsabilidade para a escola e por extensão para o professor.

Dessa forma, refletimos sobre o texto e a textualidade através dos estudos de (ANTUNES 2005, 2009; 2010; KOCH, 2015, 2016; MARCUSCHI, 2008), como também aos estudos sobre os gêneros do jornal (BARROS; STORTO 2017; CAVALCANTE, 2017; DOLZ, 2010; KIDERMAN, 2014; MARCONDES; MENEZES; TOSHIMITSU, 2013), intervenção didática (RUIZ, 2015; CALIL, 2000), entre outros.

A partir dessa reflexão, buscamos descobrir como os alunos articulam os elementos de coesão textual em suas produções e quais as melhorias na coesão de reportagens produzidas por eles, após a intervenção didática.

Metodologia:

A análise foi desenvolvida com a produção textual de 24 alunos trabalhadores de duas turmas de sexta fase da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo seguimento, que corresponde ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Maceió.

A escola onde se desenvolveu a pesquisa é uma unidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e está situada no Conjunto Village Campestre I, no bairro Cidade Universitária. A escola atende aos educandos oriundos em sua maioria do Conjunto Village Campestre II, seguidos do Conjunto Village Campestre I, Graciliano Ramos, Loteamento Acauã, Parque das Árvores e Residencial Tabuleiro dos Martins. Ela funciona no período matutino e vespertino com o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e no período noturno com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O trabalho didático, para a organização de um mural de reportagens sobre as profissões existentes na comunidade, partiu do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Acreditamos que o estudo da reportagem por envolver diversas linguagens e por possibilitar a inclusão de relatos do cotidiano das pessoas, permitem ao aluno a observação dos acontecimentos de sua escola e de seu bairro e a reflexão sobre sua realidade, tanto na escola quanto fora dela, e pode ser uma grande ferramenta para a ampliação da competência leitora, bem como para a produção de textos mais significativos, propiciando, inclusive, o gosto por outras leituras, como a leitura de textos literários.

Cada grupo de alunos produziu uma reportagem sobre uma das profissões da comunidade, refletindo sobre a coesão do texto a partir das intervenções do professor. O trabalho didático com as profissões escolhidas (Cozinheira, Jogador de futebol, Vendedor, Enfermeira, Cabeleireiro, Vigilante patrimonial, Gerente de loja, Representante de vendas e Motorista) foi desenvolvido de forma compartilhada, em grupos de três a quatro componentes, obtendo-se um total de 16 (dezesesseis) textos com duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa, em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos.

Para responder as indagações desse trabalho, fez-se o estudo comparativo das produções iniciais com as produções finais, analisando os elementos coesivos utilizados pelos alunos bem como a diferença entre a produção inicial e a final, após a nossa intervenção textual interativa.

Resultados e Discussões:

Analisando um excerto do texto produzido pelo grupo 4 – versão 1, cuja profissão escolhida foi a de cozinheira, encontramos os seguintes mecanismos coesivos: marcadores temporais, elipse, repetição de palavras, substituição de palavra por pronome, conectores argumentativos/marcadores/organizadores textuais, substituição por unidade do léxico, paralelismo sintático, tanto na versão 1 quanto na versão 2. Abaixo, a transcrição de uma parte da versão 1:

TEXTO PRODUZIDO PELO GRUPO 4 – VERSÃO 1	
1	INDO PARA A COZINHA
2	O LUGAR NA COZINHA SEMPRE SERÁ UTILIZADO.
3	EM TODOS OS LUGARES, COMO EM RESTAURANTES OU CASAS
4	EM SUA INFÂNCIA MARIA LUZIA, SEMPRE GOSTAVA DE COZINHAR. SEMPRE IA PARA AS FEIRINHAS DE
5	MERCADOS LIVRES NAS RUAS! SEU PRATO PREFERIDO ERA O COZIDO .
6	POIS CADA UM DOS COZINHEIROS SEMPRE TEM SEU PRATO PREFERIDO .
7	EM UMA COZINHA HÁ DE TUDO E MAIS UM POUCO COMO EM RESTAURANTES E EM CASAS . CADA
8	PRATO É UM SABOR IRRESISTÍVEL, EM QUE SÓ UM COZINHEIRO COM SUAS PRÁTICAS, COM CURSO
9	OU SEM CURSO SABE FAZER.
10	IGUAL MARIA LUZIA , ERA PEQUENA, NÃO TINHA CURSO, MAIS TINHA SEU INSTINTO O DESEJO DE
12	APRENDER A COZINHAR , E AOS POUCOS FOI APRENDENDO E SEGUIU SUA VONTADE DE FAZER OQUE
13	GOSTA. IR PARA COZINHA NÃO É PARA QUALQUER UM. TEM QUE SABER COZINHAR , MAIS TAMBÉM
14	NÃO BASTA SÓ SABER: E SIM TER AMOR PELO OQUE FAZ.

Observando o texto, percebe-se que a expressão que o inicia: “Em sua infância Maria Luzia...” (linha 4) já aponta para a particularidade de que o texto abordará as experiências ou a vida de uma determinada cozinheira, funcionando essa expressão como marcador temporal.

Quanto à seleção vocabular, é possível destacar: a) “Em sua infância Maria Luzia sempre gostava de cozinhar.” O texto se constrói a partir da adequação do vocabulário em relação à profissão de cozinheira e o mundo da cozinha e sobre a atividade de uma cozinheira em particular; b) Há vários vocábulos que expressam a concentração temática do texto que se dá em torno do universo da profissão de cozinheira: cozinhar, cozinha, cardápio, cozido, ingredientes, gastronomia. Essa seleção aponta para uma unidade temática relacionada à profissão de cozinheiro (a). Destaca-se o uso de nexos de contiguidade nas expressões “restaurantes”, “casas” e “cozinhas”.

Há ainda o uso de nexos coesivos: Maria Luzia – seu prato/ Maria Luzia – seu instinto. Na expressão “seu prato preferido era o cozido” não há dúvidas de que o pronome retoma a referência a “Maria Luzia” o único referente no contexto anterior.

Ocorre também o paralelismo sintático nas expressões marcadas pelo mesmo tempo verbal: Maria Luzia – ia para as feirinhas/Maria Luzia – era pequena/Maria Luzia – não tinha cursos/Maria Luiza – tinha.

O recurso à elipse foi utilizado em vários momentos a exemplo de “era pequena”, “ia para a feirinha”, “não tinha cursos”, constatando-se um nexos de equivalência referencial, já que é possível resgatar, na procura pelo sujeito dos verbos, a retomada ao referente Maria Luzia, sem correr o risco de ambiguidades nesse contexto.

Observa-se o uso de poucos recursos coesivos, principalmente no que se refere ao uso de expressões conectoras e sequenciadoras, comprometendo a progressão temática do texto e consequentemente seu propósito comunicativo.

Já na linha 10, a palavra “mais” expressa a contradição entre a falta de formação da cozinheira para a atividade de cozinhar e o seu desejo, desde pequena, em aprender.

Da mesma forma, o uso do “e” na linha 14 na expressão “tem que saber cozinhar, mais também não basta só saber: E sim ter amor pelo que faz”, expressa a contradição entre o saber fazer e o gostar de fazer. A ocorrência da conjunção aditiva, que habitualmente marcaria a continuidade do texto, nesse contexto, marca uma oposição de ideias o que não prejudica o sentido do que foi dito, ou seja, o sentido do texto é preservado.

Após essa produção, o grupo recebeu o bilhete 1, transcrito abaixo:

BILHETE 1 PARA O GRUPO 4	
1	Caros (as) E., R., e F.L.
2	Gostei muito do texto de vocês, no entanto, gostaria que observassem o “lide” e o reescrevessem de forma mais clara.
3	
4	Logo no começo, quando vocês falam da Maria Luzia, seria ótimo se aproveitassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso.
5	Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas que fosse ler seu texto soubessem também.
6	
7	ATENÇÃO! Cuidado com as ideias soltas, procurem ligar umas às outras para facilitar a compreensão do que estão dizendo.
8	
9	Aguardo a segunda versão.
10	
11	Bjs!
12	Quitéria

A partir desse bilhete, o grupo 4 produziu a versão 2 do texto, transcrito abaixo:

TEXTO PRODUZIDO PELO GRUPO 4 – VERSÃO 2	
1	INDO PARA A COZINHA
2	MARIA LUZIA E SEU PRATO ESPECIAL O COZIDO
3	EM SUA INFÂNCIA MARIA LUZIA, JÁ GOSTAVA DE COZINHAR SEMPRE IA PARA AS FEIRINHAS DE
4	MERCADOS LIVRES NAS RUAS! JÁ ESTANDO MAIOR DE IDADE, COMEÇOU A SEGUIR SUA PROFISSÃO DE
5	COZINHEIRA. SEU EMPREGO ERA NA CASA DA SUA TIA, EM MACEIÓ.
6	NO INÍCIO SE SENTIU UM POUCO INSEGURA, COM MEDO QUE SEUS FREQUESES NÃO GOSTASSEM DE
7	SEU TEMPERO, MAS DEPOIS O MEDO PASSOU E ELA SE SENTIU SEGURA. COMO TODOS OS
8	COZINHEIROS SEMPRE HÁ UM PRATO PREFERIDO, E O DE MARIA LUZIA ERA O COZINHADO.
9	HOJE AOS 47 ANOS, MARIA LUZIA NÃO ESTÁ MAIS EM SUA PROFISSÃO.
10	

Assim como na versão 1, na versão 2 também encontramos os mecanismos: marcadores temporais, elipse, repetição de palavras, substituição de palavra por pronome, conectores argumentativos/marcadores/organizadores textuais, substituição por unidade do léxico, paralelismo sintático. Parece-nos evidente que na versão 2, o grupo atendeu, em grande parte, às indagações do bilhete, organizando melhor o texto, a partir do título, seguido pelo lide, como também com as mudanças no corpo do texto que o deixaram mais enxuto e coerente.

Conclusões:

A partir das reflexões desse trabalho, é possível verificar que houve um avanço quanto à qualidade dos marcadores utilizados da versão 1 para a versão 2. Apesar de identificarmos a presença de mecanismos coesivos nas duas versões, que não diferem muito em quantidade, na versão 2, eles contribuem de maneira mais significativa para a fluidez e o sentido do texto.

É possível também dizer que os bilhetes, apontados por Ruiz (2015), surtiram efeito, contribuindo com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, embora não



tenha sido o único recurso utilizado para tal fim, pois além dos bilhetes, foi realizado um estudo sobre coesão e coerência textual, como preconiza a proposta didática utilizada, como também orientações orais por grupo.

Dessa forma, reforça-se a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento dos textos dos nossos alunos, visando sua progressão temática, tornando-o agradável e coerente e, acima de tudo, que alcance o seu propósito comunicativo. O texto pode e deve estar no centro das atenções das aulas de Língua Portuguesa. Nossos alunos precisam saber dizer e serem entendidos no que dizem.

Percebe-se pela análise do texto dos alunos em questão que, quando os recursos coesivos foram bem utilizados, houve maior clareza no texto. Resta aos professores efetivarem análises e intervenções nos textos dos alunos, quantas vezes forem necessárias para contribuir com o desenvolvimento do sentido pretendido, isto é, o querer dizer se transforme no dizer dentro de um contexto de uma língua que efetivamente funciona.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STORTO, Letícia Jovelina. **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramento na contemporaneidade**. Campinas: Pontes: 2017.

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

CALIL, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In MOURA, D. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EJA MODERNA. **Educação de jovens e adultos**. Editora Moderna (org.). São Paulo: Moderna, 2013.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO. Leonor Lopes Fávero. **Coesão e coerência textuais**. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KIDERMANN, Conceição Aparecida. A reportagem. In BONINI, A. et al. (Org.) **Gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.

RUIZ, Eliana D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.



UMA PROPOSTA LÚDICA DE SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Rafaella Gregório de Souza^{1*}, Valeria C. Cavalcante²

1. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL/U. E. Penedo

2. Orientadora e professora - UFAL/ U. E. Penedo

*rafinha.gregorio@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho é um relato de uma experiência vivenciada durante o estágio supervisionado III, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Alagoas/U.E. Penedo. O presente trabalho foi desenvolvido com estudantes do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola de rede pública, situada na cidade de Igreja Nova/Alagoas. Trazendo como objetivo auxiliar esses estudantes a ampliarem seus conhecimentos sobre os riscos no ambiente de trabalho, vivenciando os conteúdos de uma forma lúdica. Como metodologia, propomos um trabalho interventivo no contexto da sala de aula da EJA. Para tanto, foi desenvolvido um material lúdico com ênfase nos tipos de riscos possíveis no ambiente de trabalho. Esse jogo demonstrou ser uma ferramenta alternativa no Ensino de Ciências para a modalidade, podendo ser incorporada ao ensino de biossegurança e outros conteúdos de saúde e segurança para o público da EJA.

Autorização legal: Ação vinculado ao estágio supervisionado, conforme estabelece a lei: CNE/CP 28/20012

Palavras-chave: Lucididade; Ensino de Ciências; Biossegurança.

Introdução:

Este trabalho apresenta os resultados de uma experiência vivenciada na disciplina de estágio supervisionado III, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O estágio foi realizado em uma escola municipal de rede pública, situada na cidade de Igreja Nova/Alagoas. Através das experiências do estágio foi possível despertar a reflexão crítica e a construção da identidade profissional, como nos revela Pimenta e Lima (2012), quando afirmam que o estágio é o eixo central na formação de professores, sendo que é durante este momento que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação e construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia.

O principal objetivo desta experiência foi auxiliar os estudantes de uma turma do segundo segmento da EJA a ampliarem seus conhecimentos sobre os riscos no ambiente de trabalho, com o auxílio de uma atividade lúdica. Costa e Costa (2015) afirmam que iniciativas de inserção da Biossegurança no currículo escolar possibilita informar sobre temáticas que envolvem o contexto da vida dos estudantes. Considerando que a maioria dos estudantes desta turma trabalham como: agricultores, pedreiros, soldadores, domésticas, propomos aulas teóricas e lúdicas, sobre saúde e segurança no trabalho, que envolvessem todos os tipos de riscos ocupacionais, entendendo que esses são temas imprescindíveis para serem discutidos em sala, uma vez que possibilitariam conhecimentos sobre os tipos de riscos que eles estão propensos no ambiente de trabalho, seus direitos trabalhistas e principalmente, as formas de prevenção e cuidados.

Sendo assim, essa pesquisa busca recuperar toda a experiência cotidianas dos estudantes da EJA, para tanto, nos apegamos a crítica da razão metonímia (SANTOS, 2016) valorizando, os conhecimentos de mundos dos indivíduos, da comunidade, desinibilizando-os, trazendo-os para dentro da sala de aula. Considerando esse contexto, entendemos que essa turma necessitava de um planejamento específico que considerasse suas especificidades e realidades. Sendo assim, ao elaborarmos nosso planejamentos levamos em consideração toda a vivência de mundo destes sujeitos, para que eles compreendam melhor seu ambiente, sistema e realidade, principalmente a realidade do seu trabalho.

Metodologia:

Para realizarmos esta pesquisa, nos inserimos no cotidiano da escola de rede pública, situada na cidade de Igreja Nova, com a intenção de entender e compreender a realidade dos estudantes pertencentes a turma da EJA II segmento, no horário vespertino, na qual nos

possibilitou uma aproximação, com estes estudantes e a comunidade escolar, compartilhando e trocando conhecimentos e experiências.

A turma em que foi realizada a intervenção era composta por 16 estudantes, em sua grande maioria repetentes, com idade avançada, que por motivos sociais acabaram desistindo em algum momento do processo escolar, como: necessitar trabalhar, resolver problemas familiares, ou ainda evadiram por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Estes jovens e Adultos que se encontram nas turmas da EJA, são em sua maioria, pessoas que possuem conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, pelo contato familiar, comunidade e mundo do trabalho (CAVALCANTE, 2009).

Dessa maneira, este trabalho advém de uma proposta interventiva e colaborativa nesta turma de EJA, partindo da observação da realidade, e do entorno da comunidade que nos permitiu ser usado como ferramenta de aprendizagem, e que foi explorado na sala de aula, valorizando as experiências dos sujeitos estudantes, entendendo que a escola da EJA precisa proporcionar condições para que os professores possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que sejam compreensíveis aos seus estudantes, devalando as ideologias pré existentes nas relações mantidas no contexto escolar, pois, só assim, irá mudar a realidade do seu educando (IBIAPINA, 2015).

Esta pesquisa se caracteriza pela contribuição dos sujeitos no objeto de estudo analisado, possibilitando o envolvimento do professor no processo de construção do conhecimento, através da pesquisa científica. Esta pesquisa tem suas vantagens, porque promove a reflexão crítica do conhecimento compartilhado, ou seja, a análise dos conteúdos voltados a saúde e riscos ocupacionais presentes no ambiente de trabalho dos estudantes da EJA. Discutindo também um pouco da vivência dos estudantes trabalhadores, respeitando o conhecimento prévio e experimental de cada um.

Pensando dessa forma, foi preparado uma ação interventiva com exposição teórica e lúdica destes conteúdos, buscando proporcionar uma forma mais dinâmica e acessível de desenvolver conteúdos sobre a realidade de trabalho destes educandos. Consolidando com a visão de Matos (2013) na qual a formação do professor em ludicidade deve ser pautada nas aprendizagens significativas, aproximando os estudantes de uma realidade que é a sua, pois essa prática deve estar envolvida com uma intencionalidade, quebrando as barreiras existentes em sala de aula, fazendo com que a ludicidade auxilie na formação dos sujeitos, construindo seus saberes próprios e reais.

Resultados e Discussões:

Após vivenciar a sala de aula da EJA, conhecer o público envolvido, observar o cotidiano e envolvimento da turma durante as aulas de ciências, observamos que muitos dos estudantes chegavam cansados na escolar e por algum motivo, não interagiam na aula. Buscamos, portanto, dialogar e conhecer esse público para compreender quais seriam os motivos que dificultavam o processo de ensino e aprendizagem, entendendo que o diálogo é fundamental para a implementação de uma educação libertadora (FREIRE, 2015).

Considerando que a maioria dos estudantes desta turma trabalham como: agricultores, pedreiros, soldadores, domésticas, propomos aulas teóricas e lúdicas, sobre saúde e segurança no trabalho, que envolvessem todos os tipos de riscos ocupacionais, entendendo, pois que esses são temas imprescindíveis para serem discutidos em sala, uma vez que possibilitariam conhecimentos sobre os tipos de riscos que eles estão propensos no ambiente de trabalho, seus direitos trabalhistas e principalmente, as formas de prevenção e cuidados.

Nesta aula especificamente, aqui apresentada, foi construído um mural com materiais de fácil acesso e custo baixo, como: TNT, EVA, cola quente, papéis, recortes de imagens, papelão, tesoura. Este produto, constava os tipos de riscos ocupacionais, classificado pelos grupos e a padronização que correspondem cada tipo de risco, como é representado na figura 1. Neste mural, foi deixado alguns espaços vazios, que foi preenchido durante a aula, ao decorrer do conteúdo trabalhado e envolvimento dos estudantes.

Figura 1: O Mural lúdico com os tipos de riscos ocupacionais



Fonte: Própria Autora.

Dessa forma, foi percebido a interação dos estudantes com os temas estudados, sobretudo quando trouxemos exemplos sobre o trabalho na lavoura. O diálogo a partir dessa temática foi repleto de interação, durante a atividade, foi trabalhado os principais tipos de riscos ocupacionais: acidente, físico, ergonômico, químico e biológico, com o auxílio da atividade lúdica. Da mesma forma, foram discutidas informações sobre os tipos de equipamentos de proteção individual e coletiva que podem diminuir estes riscos e contaminações no trabalho, para isso, levamos alguns exemplos de equipamentos de proteção individual e coletiva, como: luvas, óculos, mascarar, protetores auriculares entre outros equipamentos de proteção, alguns desses materiais já conhecidos pelos estudantes. Tudo isso devidamente fundamentado, como mostra a Figura 2, logo abaixo:



Figura 2: Momentos durante a atividade em sala, com apoio do Mural lúdico. Fonte: Própria Autora.

Após a atividade, dialogamos com os estudantes sobre os pontos negativos e positivos da ação, em sua maioria, neste sentido houve interações e ampliação de saberes, a partir dos diálogos percebemos que todos da turma gostaram da aula. Diante desta realidade compreendemos, como futuras professoras de Ciências, o quanto é proveitoso trabalhar na sala de aula da EJA com assuntos da realidade dos educandos, compreendendo pois que ensinar não é transferir conhecimentos. (FREIRE,2015, p.12).



Conclusões:

Neste trabalho foi apresentado o recorte da experiência de estágio supervisionado III, em que foi implementada uma ação interventiva colaborativa na turma da EJA de uma escola da cidade de Igreja Nova/Alagoas, no ano de 2018. Percebemos que a proposta interventiva demonstrou ser uma ferramenta alternativa como auxílio na disciplina de Ciências para a modalidade trabalhada, podendo ser incorporado ao ensino de biossegurança e outros conteúdos relacionados a saúde e segurança. Sendo relevante na construção dos conhecimentos teóricos e práticos vivenciados pelo público da EJA.

Com isso, compreendemos a importância e suscetibilidade da ferramenta lúdica e do ensino de ciências voltado importância da flexibilidade no ensino de Ciências, como também, a valorização da identidade do perfil dos estudantes, pois, trabalhar em sala de aula, aquilo que faz parte do cotidiano dos alunos, é imprescindível para melhorar a qualidade de vida destes, como também, despertar a vontade e interação pelo saber. Assim, compreendemos a importância e suscetibilidade da ferramenta lúdica e do ensino de ciências voltado as necessidades dos sujeitos, visto o envolvimento e interação da turma com o material e pelas experiências compartilhadas sobre os conteúdos vistos em sala.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Segurança e saúde no trabalho**. Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalilj. -- São Paulo: Unitrabalho-Fundação Inter universitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. Editora Casa Amarela, 2007.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento**. Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009. 191 f. :il.

COSTA, Marco Antonio Ferreira; COSTA, Maria de Fátima Barrozo. **Entendendo a biossegurança – epistemologia e competências para a área da saúde**. Rio de Janeiro, Ed.Publit, 2013. 3ª Edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica educativa**. 32ªed. Paz e Terra, São Paulo, 2015.

IBIAPINA, Ivana M. Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília-DF: Líder, 2015.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna**, 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

MATOS, M. M. **O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil**. Cairu em Revista, v. 2, n. 2, p. 133-142, jan. 2013.

MALUCELLI; COSTA. **Inovações Metodológicas e Instrumentais para o ensino de Ciências Exatas e Biológicas**. Curitiba: IBEPEx, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. Simpro - SP, São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2016), "Epistemologies of the South and the Future", *From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, 1, 17-29.



UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS QUÍMICOS PARA O APRENDIZADO DE FUNÇÕES INORGÂNICAS EM TURMA DA EJA NO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO-SE

Isis Gardênia Alves Santos^{1*}, Rosanne Pinto de Albuquerque Melo²

1. Estudante de Licenciatura em Química - Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju

2. Professora do Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju

*isisgardenia101@hotmail.com

Resumo:

É notório que os estudantes sentem-se distantes da disciplina de química por apresentarem dificuldades para aprender os conteúdos ministrados, geralmente esse fato ocorre devido as metodologias tradicionais utilizadas nas instituições de ensino que não visam a motivação dos discentes. Diante desse contexto, foram utilizados dois experimentos químicos referente ao conteúdo químico de funções inorgânicas, executados na etapa de "Atividade Docente", durante a matéria de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe/ Campus Aracaju, no qual tem a finalidade de utilizar metodologias diferenciadas para consolidar a aprendizagem de um conteúdo que já foi ministrado pelo professor em sala de aula. A atividade docente foi realizada em uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Colégio Estadual professor Antônio Fontes Freitas situado no município de Nossa Senhora do Socorro no Estado de Sergipe, com o objetivo de investigar e quantificar a importância da utilização da experimentação no ensino de química em uma turma da EJA. Diante dos resultados obtidos, pôde-se constatar a importância e versatilidade da utilização de metodologias diferenciadas como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino; Experimentação; Química.

Introdução:

A química é uma ciência experimental, e como o próprio nome já indica, fica melhor exposta na forma de atividades práticas (laboratório). Diante disso o objetivo da Química é compreender a natureza, e os experimentos propiciam ao aluno uma compreensão mais científica das transformações que nela ocorrem. Saber punhados de nomes e de fórmulas, decorar reações e propriedades, sem conseguir relacioná-los cientificamente com a natureza, não é conhecer Química (SAVIANI, 2000, et al. FARIAS, 2009).

Aulas em laboratórios são de suma importância para uma aprendizagem significativa, pois nesse momento os conceitos científicos poderão ser aplicados no cotidiano de cada aluno, ou seja, as atividades experimentais permitem ao estudante uma compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve (ZIMMERMANN, 1993 et al. SALESSE, 2012).

De acordo com Salesse (2012), a utilização de métodos diversificados com aulas práticas bem planejadas facilita muito a compreensão da produção do conhecimento em química, podemos incluir demonstrações feitas pelo professor e experimentos realizados pelo próprio aluno, buscando a confirmação de informações já adquiridas em aulas teóricas, cuja interpretação leve a elaboração de conceitos, sendo importantes na formação de elos entre as concepções espontâneas e os conceitos científicos, propiciando aos alunos oportunidades de confirmar suas ideias ou então construí-las.

A utilização de experimentos pode tornar as aulas atraentes e diferenciadas, uma vez que torna o processo de aprendizado mais dinâmico e prazeroso. A utilização de experimentos e a observação direta do mesmo são indispensáveis para a formação científica em todos os níveis de ensino. As aulas práticas bem elaboradas ajudam muito no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor deve buscar possibilidades para aplicação dos experimentos dentro da sala de aula.

Partindo desses pressupostos, o objetivo do presente trabalho foi analisar a importância da utilização de experimentos nas aulas de química na turma da EJA. Silva et al. (2012), afirma que a experimentação desperta um intenso interesse entre alunos de diversos níveis de escolaridade, aumentando a eficiência do aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em discussão e comprovar a teoria sobre os mesmos.

Metodologia:

O presente trabalho foi desenvolvido na etapa da "Atividade Docente", durante a matéria de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe/ Campus Aracaju, com a finalidade de utilizar metodologias diferenciadas para consolidar a aprendizagem de um conteúdo que já foi ministrado pelo professor em sala de aula. Diante do objetivo da atividade docente, foram aplicados dois experimentos, (i) Indicador ácido-base com repolho roxo e (ii) Balão Mágico contextualizando com a utilização de antiácido estomacal, ambos com a finalidade de revisar o conteúdo químico Funções Inorgânica ministrado pelo professor da turma. A atividade docente foi realizada em uma turma da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3º módulo A, turno noturno no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas situada no perímetro urbano da Cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE.

Iniciou-se a atividade docente entregando aos estudantes (i) o questionário de satisfação, (ii) procedimento experimental das práticas a serem realizadas e (iii) uma tabela para que eles fossem preenchendo conforme as observações realizadas diante dos experimentos que estavam sendo executados. Para ambos os experimentos foi solicitado a observação da mudança na coloração, formação de gás ou de algum odor característico, com relação apenas ao experimento (i) de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes foi pedido que eles informassem e escrevesse o caráter o qual eles achavam que a determinada substância analisada possuía, em seguida, foi anotado a coloração observada antes e após a adição do indicador natural em que, com o auxílio de uma escala de pH para o extrato do repolho roxo era afirmado se tal substância possuía caráter ácido ou básico. Para o experimento (ii) foi solicitado que os discentes indicassem as funções inorgânicas presente na reação referente a esse experimento, em que posteriormente foi revisado cada uma das funções, contextualizando-as com o cotidiano.

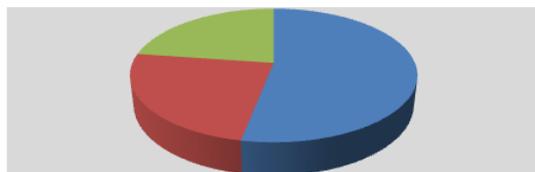
Com a finalidade de tornar a aula ainda mais dinâmica com alunos ativos, foi solicitado voluntários para auxiliar na execução dos experimentos, e com a intenção de despertar a curiosidade dos estudantes os experimentos foram introduzidos e concluídos com diversas indagações referentes ao conteúdo químico "Funções Inorgânicas", levando-os a participar da aula e construir conceitos químicos que posteriormente foi comprovado com a prática. Ramos apud Bock (2008), cita que tem que haver a valorização das perguntas no ambiente escolar, já que, contribuem para colocar em dúvidas as verdades existentes, colaborando para um ambiente de aprendizagem real e propiciando a interação entre os sujeitos que integram a comunidade da sala de aula.

Resultados e Discussões:

Os presentes gráficos apresentam dados referentes ao questionário de satisfação de alunos com a disciplina química e as diferentes metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

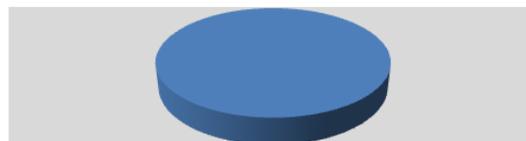
1. Você gosta de química?

■ Sim 7 ■ Não 5 ■ Mais ou menos 3 ■



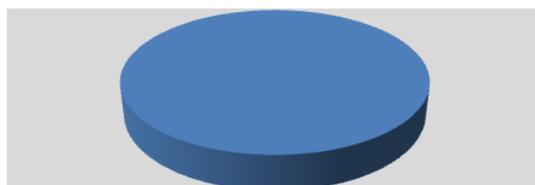
2. Os recursos utilizados, como jogo e experimento. Auxilia o seu aprendizado?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■



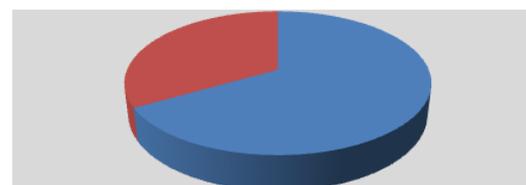
3. Os experimentos foram uma boa ferramenta de aprendizagem?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■



4. Você participou intensamente dos experimentos?

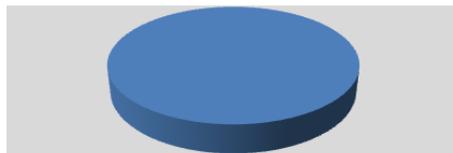
■ Sim 12 ■ Não 3 ■



Nota-se que há o interesse de uma parte dos alunos com a disciplina de química, porém há uma quantidade significativa de estudantes que não gosta da disciplina, pois para os mesmos esta é uma matéria que apresenta somente fórmulas a serem decoradas, em que os professores buscam levar apenas teorias para sala de aula, muito distantes da realidade do aluno, o que acaba deixando a matéria monótona. Com o objetivo de dinamizar as aulas de química é notório que os alunos aprovam a utilização de ferramentas pedagógicas como jogos e experimentos para auxiliar na compreensão e interpretação de conteúdos de química. Em consonância com Silva et al. (2017), a utilização de novas metodologias no ambiente escolar leva uma motivação maior e participação intensa dos alunos, como é evidente na quarta questão.

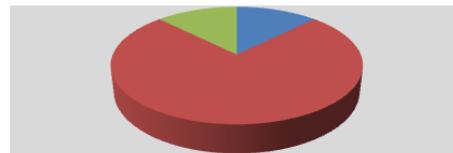
5. Houve aprendizado a partir dos experimentos?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■
■
■



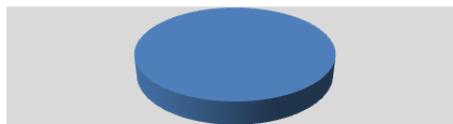
6. Teve dificuldade ao entender os experimentos?

■ Sim 2 ■ Não 11 ■ Mais ou menos 2 ■
■



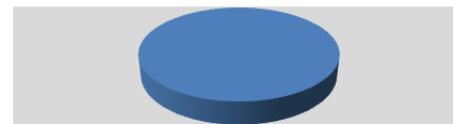
7. Ao passar do tempo durante a aula sentiu confiança de que estava aprendendo?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■
■



8. Você indicaria esse método de aprendizagem para colegas de outras turmas?

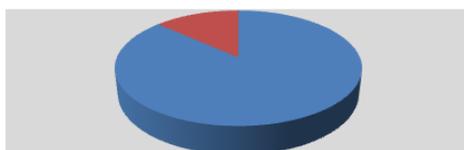
■ Sim 15 ■ Não 0 ■
■



Segundo os estudantes houve aprendizagem a partir da experimentação, diante disso comprova-se que o objetivo com as indagações realizadas antes e durante os experimentos foi alcançado, auxiliando os discentes a entender e aprender os conteúdos ministrados por meio dos experimentos executados. Diante da questão 8, observa-se que os discentes indicariam esse método de aprendizagem para colegas de outras turmas, pois os experimentos são excelentes ferramentas que auxiliam na aprendizagem de conteúdos químicos. De acordo com Garcia et al. (2017), a utilização de diferentes metodologias de ensino pode motivar a aprendizagem e promover o interesse do aluno para a disciplina que ele supõe ser sem importância no seu cotidiano.

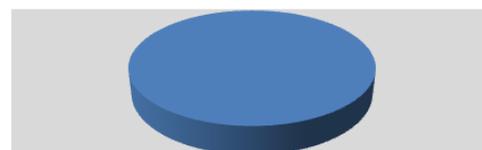
9. O conteúdo dos experimentos é importante para os seus interesses?

■ Sim 13 ■ Não 2 ■
■



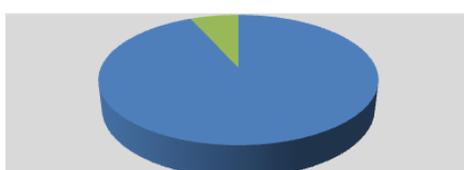
10. Você acha que esse tipo de metodologia ajuda no aprendizado?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■
■



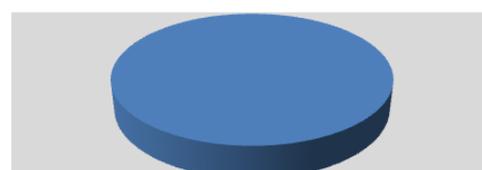
11. A professora estagiária foi clara e objetiva em suas explicações?

■ Sim 14 ■ Não 0 ■ Mais ou menos 1 ■
■



12. As explicações da professora estagiária auxiliaram durante o experimento?

■ Sim 15 ■ Não 0 ■
■





Diante dos resultados obtidos no questionário de satisfação, nota-se que a experimentação foi bem aceita pelos discentes, no qual eles afirmam que esse tipo de metodologia ajuda no processo de ensino-aprendizagem de química. Além da utilização das diferentes metodologias, a intervenção do educador é de suma importância, pois o mesmo precisa contextualizar a disciplina de química com o cotidiano, fazer o aluno refletir, pensar e discutir sobre as informações recebidas, aproximando a disciplina dos estudantes e para isso precisa-se formar profissionais qualificados, com domínio de conteúdo e preparados para trabalhar com metodologias alternativas.

Conclusões:

Foi notória a importância da utilização da experimentação para o aprendizado de química, pois, esses conhecimentos adquiridos permitiram ao estudante aproximar a disciplina da sua realidade, possibilitando a conexão da teoria e a prática, capacitando-os para cidadãos que percebem a utilidade e a aplicabilidade das ciências para a sociedade.

Partindo desse pressuposto, podemos comprovar a veracidade dessa concepção, uma vez que as atividades práticas devem funcionar tanto como uma forma de compreensão dos fenômenos químicos presentes em nosso dia-a-dia, para que então consiga aproximar os discentes da disciplina de química. Tanto quanto a capacitação intelecto-relacional do indivíduo, papel fundamental para a sala de aula e a convivência desse indivíduo em sociedade.

Referências bibliográficas

BENTLIN, F. R. S. **Resolução de problemas como prática de ensino sobre funções inorgânicas para alunos da EJA**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Química. Rio Grande do Sul, 2010.

CARDOSO, M.S; ROCHA, E. F; MELLO, I. M. **As dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos químicos pelos estudantes do ensino médio: a perspectiva dos professores**. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2010.

GARCIA, E. M. S. S. et al. **Metodologias alternativas para o ensino de química: Um relato de experiência**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2017.

PERUZO, F. M; CANTO, E. L. **Química na abordagem do cotidiano**. Vol. 1. 4° ed. Editora Moderna. São Paulo, 2006.

SALESSE, A. T. **A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Paraná, 2012.

SILA, V. G. **A importância da experimentação no ensino de química e ciências**. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2016.

SILVA, F. S. et al. **O uso de Metodologias Alternativas no Ensino de Química: um estudo de caso com discentes do 1º ano do ensino médio no município de Cajazeiras-PB**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 333 – p. 344, set. de 2017.

SANTOS, M. B. FREIRE, V. A. **Avaliação da aprendizagem das Funções Inorgânicas em uma escola estadual do município de Esperança-PB**. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2016.



UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO “A BUSCA PELO TESOIRO QUÍMICO PERDIDO” COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DOS CONTEÚDOS QUÍMICO DE SUBSTÂNCIAS E MISTURAS EM TURMAS DE EJA

Ana Alice Ferreira Santos^{1*}, Rosanne Pinto de Albuquerque Melo², Helena Roberto Bonaparte Neta³

1. Graduada em Licenciatura em Química - Instituto Federal de Sergipe/IFS

2. Professora do Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju

3. Professora do Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju

*ana_alice.fsantos@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de Aracaju/SE, com o ensino na modalidade EJA. As ferramentas pedagógicas facilitam o ensino da química, pois os alunos podem visualizar diversos conceitos aplicáveis em seus cotidianos, aproximando o conteúdo escolar, muitas vezes teórico e abstrato, a um conhecimento significativo. O trabalho teve como objetivo utilizar o jogo intitulado “A busca pelo tesouro químico perdido” durante a disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju, como ferramenta facilitadora para o ensino dos conteúdos químicos de substâncias e misturas. O jogo foi realizado em duas aulas de 50 minutos cada, em uma turma do 9º ano. Verificou-se que o jogo utilizado nesse trabalho obteve êxito em facilitar o estudo dos conteúdos químicos (Substâncias e Misturas) além de despertar o interesse pelo meio ambiente.

Palavras-chave: Química; Recursos didáticos; Jogo lúdico.

Introdução:

A compreensão de que os conceitos químicos podem ser vivenciados em nosso cotidiano, e não apenas estudados de forma teórica na sala de aula, é uma das dificuldades que o ensino da química enfrenta. O ensino escolar não se limita ao desenvolvimento de mecanismos que possibilite aos alunos a obtenção de uma nota para sua aprovação, mas o seu objetivo principal é incentivar, permitir e conduzir a compreensão do conteúdo estudado, fazendo com que o aluno consiga relacioná-lo ao seu cotidiano. Ao professor cabe a apresentação e incorporação de conceitos empíricos trazidos por meio dos alunos em suas aulas e direcionar essas informações, de tal forma que seja possível a identificação e compreensão desses saberes, aproximando conteúdos supostamente sem a utilização de uma aprendizagem significativa.

Assim, o ensino possibilitará a formação de indivíduos com senso crítico, “... ensinar ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos” Chassot (2000:24). Ferramentas pedagógicas como o jogo lúdico, pode facilitar essa aproximação da teoria ao entendimento da importância do conteúdo. “A busca pelo tesouro químico perdido” foi um jogo desenvolvido na disciplina Instrumentação de Ensino e aplicado no Estágio curricular. Ferramenta de fácil aquisição, de baixo custo e se mostrou atrativo ao aluno como recurso pedagógico para a revisão do conteúdo químico de substâncias e misturas. Os jogos são indicados como um tipo de recurso didático que podem ser utilizados em momentos distintos, na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes, como revisão ou síntese de conceitos importantes e avaliação de conteúdos já desenvolvidos (CUNHA; 2004). Proporciona ao aluno, o prazer, o esforço para compreender e responder corretamente as perguntas, o trabalho em grupo, a troca de informações entre aluno-professor e a facilitação da aprendizagem do conteúdo químico. Nos (PCN) o uso dos jogos está descrito, pois desenvolve a capacidade afetiva e as relações interpessoais, permitindo ao aluno colocar-se no ponto de vista do outro, refletindo, assim, sobre os seus próprios pensamentos (Brasil, 1997). O objetivo do trabalho foi utilizar na modalidade de ensino EJA, o jogo lúdico como ferramenta facilitadora do ensino do conteúdo de substâncias e misturas.

Metodologia:

Este trabalho foi aplicado em uma escola municipal da cidade de Aracaju/SE. Com uma turma da IV etapa - 9º ano do ensino fundamental - de ensino modalidade EJA, no turno noturno, os alunos possuem uma faixa etária 16-27 anos.

Aplicou-se em 2 aulas, 45 minutos cada, o jogo de tabuleiro denominado: “A Busca

pelo Tesouro Químico Perdido". O jogo é constituído por: (a) um tabuleiro (Figura 02 e Figura 03), no qual a cada pergunta respondida corretamente o aluno poderá avançar uma casa, ou por cada carta pegadinha o aluno poderá avançar ou retroceder o número de casas especificadas nas cartas pegadinhas. (b) 54 cartas com perguntas referentes ao conteúdo de Substância e Misturas e pegadinhas (Figura 04, Figura 05, Figura 06, Figura 07); (c) Bonecos Químicos (Figura 08) e (d) Dados.

Os alunos foram separados em 6 grupos de até 4 componentes, um representante do grupo era o responsável por jogar o dado, a cor da casa que o número do dado correspondesse seria a cor da carta de pergunta, cores azuis, verdes, vermelhas; se o número do dado correspondesse a carta pegadinha – cor amarela.

Aplicou-se também o questionário de satisfação do jogo “A busca pelo Tesouro Químico Perdido”.

Resultados e Discussões:

Execução do Jogo: “A Busca pelo Tesouro Químico Perdido”.

Os alunos já haviam estudado o conteúdo de Misturas e Soluções. Observou-se que os grupos que foram formados debatiam e argumentavam entre eles sobre qual era a resposta correta. Observou-se também que alguns alunos não compreendiam no início do jogo os conceitos químicos e os seus exemplos no dia a dia, mas que ao decorrer do jogo esses mesmos alunos passaram a compreender e a relacionar os conceitos corretos aos diferentes exemplos do cotidiano. Observou-se que os grupos ficavam em silêncio, quando era a vez do outro grupo responder, pois assim eles poderiam ouvir a perguntar, caso a mesma fosse repetida.

Figura 01: Alunos representantes da equipe



Figura 02: O jogo



Figura 03: Tabuleiro do Jogo

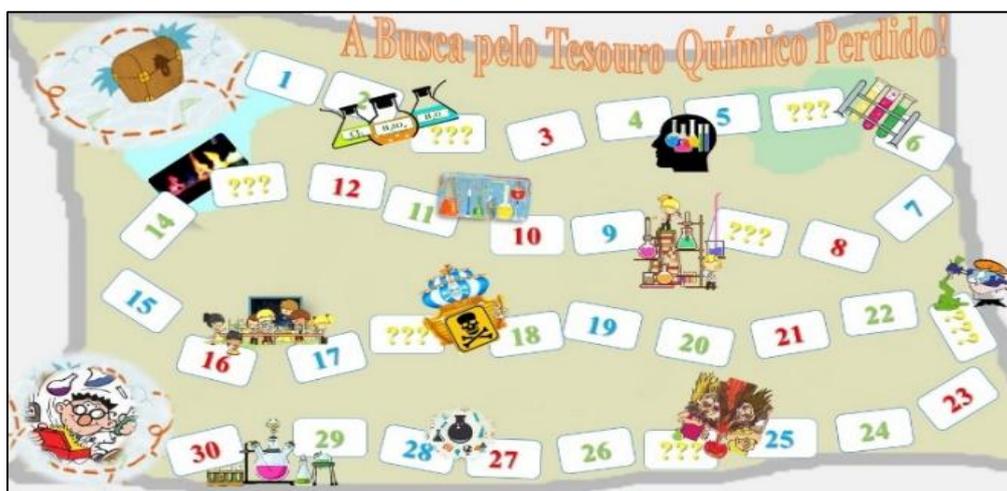


Figura 04: Cartas de Perguntas nas cores azul, verde e vermelha

<p>O cigarro é composto por mais de 4.000 substâncias. Entre essas substâncias encontram-se o cádmio (Cd) o chumbo (Pb) e o dióxido de carbono (CO₂). É correto afirmar que o cigarro é uma mistura de substâncias?</p> <p>() Sim () Não</p>	<p>Sobre a mistura homogênea, é correto afirmar:</p> <p>a) Apenas formada por uma substância pura; b) Apresenta somente uma fase; c) Apresenta duas ou mais fases</p>	<p>A água (H₂O) e o ácido acético (C₂H₄O₂) fazem parte da composição do Vinagre. Sendo assim, o vinagre é uma mistura de substâncias. Essa afirmação é:</p> <p>A) VERDADEIRA B) FALSA</p>
---	---	---

Figura 05: Cartas Pegadinhas

<p><i>Que coisa louca, heim? VOCÊ FOI POR UM CAMINHO ERRADO E AGORA TERÁ QUE VOLTAR PARA A <u>PRIMEIRA CASA</u>.</i></p>	<p><i>Que Sorte! #Sqn VOCÊ FICARÁ <u>UMA RODADA SEM JOGAR</u>.</i></p>
--	--

Figura 06: Carta de pergunta cor Verde

A camada de Ozônio tem a propriedade de absorver a radiação ultravioleta do Sol. Sobre o ozônio O_{3(g)} é correto afirmar que?

a) Trata-se de uma substância composta;
b) Trata-se de um elemento químico;
c) Trata-se de uma substância simples.

Figura 07: Carta de pergunta cor Vermelha

O metano (CH₄) ou gás do pântano é considerado uma substância pura simples, pois apresenta dois elementos químicos diferentes. Essa afirmação é?

A) VERDADEIRA
B) FALSA

Figura 08: Bonecos para indicar o número da "casa"



Aplicação do Questionário de Satisfação:

Aplicou-se o questionário de satisfação do jogo, com a aplicação da 1ª questão: Qual foi o nível de dificuldade do jogo? () Fácil; () Médio; () Difícil. Observou-se que para a maioria dos alunos – 65% - o jogo teve um nível de dificuldade fácil. 35% dos alunos classificou como médio e 0% dos alunos classificou o jogo como difícil.

A segunda questão: Você compreendeu as perguntas do jogo? () Sim () Não. Observou-se que todos os alunos compreenderam as perguntas do jogo.

Na terceira questão: Qual foi o nível das perguntas do jogo? () Fácil () Médio () Difícil. Observou-se que para 50% dos alunos, as perguntas foram fáceis de serem respondidas e que para os outros 50% dos alunos, as perguntas tiveram um nível médio. Observou-se também que alguns alunos não sabiam os conceitos e que através do jogo, eles aprenderam.

Na quarta questão: Você gostou do jogo? () Sim () Não. Observou-se que os alunos, em sua totalidade gostaram do jogo. Mesmo sendo um aluno de cada grupo escolhido para representar o grupo, os demais componentes participaram e representaram a equipe.

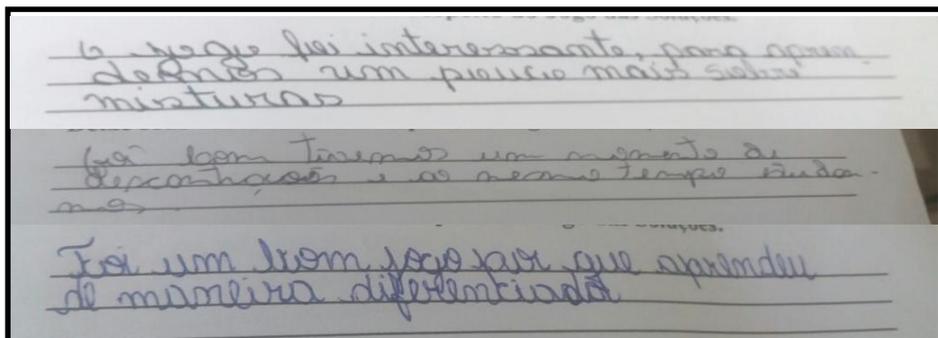
Na quinta questão: Você compreendeu as regras do jogo? () Sim () Não. Observou-se que os alunos, em sua totalidade compreenderam as regras do jogo.

Na sexta questão: Você teve dificuldade (s) durante o jogo? () Sim () Não. Observou-se que a maioria dos alunos – 70% - não tiveram dificuldades durante o jogo.

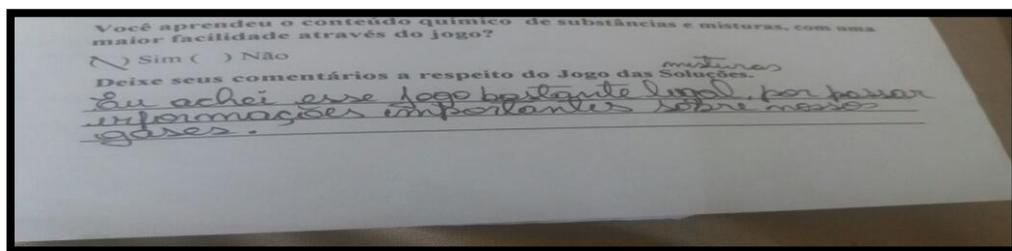
Na sétima questão: Você aprendeu o conteúdo químico de Substâncias e Misturas com mais facilidade através do jogo? () Sim () Não. Observou-se que a maioria dos alunos - 70% - aprenderam e conseguiram revisar os conceitos químicos.

Na oitava questão: Deixe seus comentários a respeito do Jogo A Busca Pelo Tesouro Químico Perdido. Observou-se que o jogo foi bem aceito pelos alunos, na Figura 09, observa-se que o jogo foi uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem do conteúdo químico de Substâncias e Misturas.

Figura 09: Respostas dos alunos



Na figura 10, observa-se que o jogo também estimulou a aprendizagem química para a importância dos gases atmosféricos responsáveis pelo equilíbrio térmico do planeta.



Conclusões:

Conclui-se que o jogo lúdico “A Busca Pelo Tesouro Químico Perdido” serviu como ferramenta facilitadora para o ensino de química. Sendo uma metodologia ativa, pois os alunos aprenderam através da contextualização das cartas-perguntas, através da cooperação no grupo e da participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Assim, conclui-se também que o ensino dos conteúdos químicos de substâncias e misturas realizou-se através de uma



metodologia que proporcionou ao aluno o uso da interpretação para as perguntas, a tomada de decisão nas respostas e a avaliação dos resultados quanto ao acerto e ao erro de cada pergunta. Observou-se que a medida que o jogo era realizado, as perguntas anteriores facilitavam a compreensão dos conteúdos químicos e assim ajudavam na resolução das perguntas posteriores. Verificou-se que os alunos através do jogo compreenderam que substâncias puras não são substâncias advindas da natureza, como muitos relacionavam o nome puro com recurso natural, mas que substâncias puras são o conjunto de átomos que possuem as mesmas propriedades químicas e que mistura são compostos químicos formados pela junção de mais de uma substância pura. O ensino na modalidade EJA, para jovens e adultos, é realizado por módulos/etapas e a cada semestre o aluno estuda uma determinada série do Ensino Fundamental II, terminando o ensino fundamental em 2 anos, verifica-se que os conteúdos das diferentes disciplinas são reduzidos. O 9º ano é a série que introduz as disciplinas física e química. Constatou-se que a atividade lúdica serviu como revisão e síntese dos conteúdos trabalhados e que o jogo “A Busca Pelo Tesouro Químico Perdido” é um excelente recurso de aprendizagem, pois é de baixo custo, com nível de perguntas fácil e mediano, com regras claras e de fácil compreensão, de baixo nível de dificuldade quanto a sua execução. Por fim, conclui-se que o jogo obteve êxito na facilitação e complementação do conteúdo químico, despertando nos alunos um conhecimento sobre a diferença entre substâncias e misturas, bem como, um conhecimento crítico acerca do meio ambiente e a sua importância.

Referências bibliográficas

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciência da natureza, matemáticas e suas Tecnologias**: Brasília: MEC/SEF, 1999.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

DE CHIARO, S. e LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, set./dez. p. 350-357, 2005.

JUSTI, Rosária da Silva; RUAS, Rejane Mitraud. Aprendizagem de Química reprodução de pedaços isolados de conhecimento? **Revista Química Nova na Escola**, pesquisa n. 5, maio/1997, p.24-27.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa o ensino de química para formar o cidadão? **Revista Química Nova na Escola**, nº04, novembro, 1996, p. 28 e 29.



Gestão e política da educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





193º/AL ESCOTEIROS DO FOGO: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES

Audrey M. M. Gerônimo^{1*}, Rômulo S. G. de Araújo², Aubert Kristhian S. Alves³

1. Enfermeira formada pela Faculdade de Enfermagem - UFMT

2. Major do Corpo de Bombeiros de Maceió

3. Major do Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas

*audreymourag@gmail.com

Resumo:

O Escotismo é um movimento educacional de jovens de abrangência mundial, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos. Seu propósito é contribuir para que as crianças e os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter. Pela sua natureza, enquadra-se entre as instituições escolares que visavam complementar a educação formal nas unidades de ensino formal, o que se configurava como um procedimento comum no Brasil da redemocratização de 1946, após o Estado Novo de 1937. Trata-se de relato de experiência de adultos voluntários que integram o grupo de escotistas, durante o período de atuação no ano de 2017, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas. Tem como objetivo confrontar informações teóricas que alicerçam o Movimento Escoteiro e a implantação das ações no Grupo Escoteiro 193º/AL Escoteiros do Fogo Charlie Bravo Zero junto às crianças e jovens assistidos pela unidade.

Palavras-chave: Escoteiros; Formação de multiplicadores; Educação preventcionista.

Introdução:

O Escotismo é um movimento educacional de jovens de abrangência mundial, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos. Presente em 216 países e territórios, abrangendo um total de 28 milhões de filiados distribuídos em todos os continentes do mundo no ano de 2005, apenas seis países não possuem grupos escoteiros em seus territórios. Valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, etnias e credos, de acordo com seu Propósito, seus Princípios e o Método Escoteiro. Foi concebido pelo seu Fundador, Baden-Powell, em 1907 e adotado pela União dos Escoteiros do Brasil, a partir de 1910 na cidade do Rio de Janeiro. Somente no país são 60 mil Escoteiros brasileiros, com cerca de 20 mil famílias envolvidas com o escotismo somente no estado de São Paulo. Trata-se de um movimento que segue os mesmos princípios e método proposto por B-P em todas as regiões do planeta, mesmo com pequenas alterações.

O propósito do Movimento Escoteiro é contribuir para que as crianças e os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter. Assim, ajuda-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades, conforme definido pelo seu Projeto Educativo. Caracterizando o maior movimento organizado de educação não-formal, o Movimento Escoteiro como base a Promessa e a Lei Escoteiras. Seus fundamentos se dão por meio da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, conduzindo o jovem para que assumo o seu próprio crescimento, tornando-se um exemplo de fraternidade, altruísmo, responsabilidade, lealdade, respeito e disciplina. Regulamentado no território nacional através do Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de Janeiro de 1946, o Escotismo foi reconhecido no país como uma instituição extra-escolar.

Pela sua natureza, enquadra-se entre as instituições escolares que visavam complementar a educação formal nas unidades de ensino formal, o que se configurava como um procedimento comum no Brasil da redemocratização de 1946, após o Estado Novo de 1937. As crianças e os jovens de um Grupo Escoteiro são separados em grupos (Alcateia, Tropa Escoteira, Tropa Sênior e Clã Pioneiro), com atividades adaptadas à idade e à mentalidade de acordo com o objetivo educacional que se pretende alcançar (como socialização e independência), sendo separados em Ramos (Lobinho, Escoteiro, Sênior ou Pioneiro).

Metodologia:

Trata-se de relato de experiência de adultos voluntários que integram o grupo de escotistas, durante o período de atuação no ano de 2017, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas. É um trabalho de abordagem qualitativa, descritivo, com o objetivo de confrontar informações teóricas que alicerçam o Movimento Escoteiro e a implantação das ações no Grupo Escoteiro 193º/AL Escoteiros do Fogo Charlie Bravo Zero junto às crianças e jovens assistidos pela unidade.

Resultados e Discussão:

O Grupo Escoteiro do Fogo Charlie Bravo Zero iniciou suas atividades em Julho de 2017, compondo um dos projetos sociais do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Alagoas, buscando como objetivo principal a junção do método escoteiro de ensino com a educação preventcionista. Falar em prevenção envolve reconhecer a importância do conceito de resiliência, que tem relação com a capacidade de enfrentamento de crises, traumas, perdas, graves adversidades, transformações, rupturas e desafios, elaborando as situações e desenvolvendo a capacidade de se recuperar dela. Ações como reformular estratégias, ajustar-se às novas oportunidades e tendências, buscar a construção de um futuro melhor e não se limitar a se defender com situações relacionadas com o passado, a busca por trilhar passos evolucionários e ritmados nas mudanças necessárias evitando ações abruptas e sem controle contribuem para aumentar o grau de resiliência e, por conseguinte reduzir a sua vulnerabilidade ao risco. Caracterizar uma comunidade como resiliente requer considerá-la possuidora de um alto poder de recuperação. Desta forma, assumiu-se como missão a formação de multiplicadores neste ramo do conhecimento, que busca a prevenção contínua e proativa, por parte de toda comunidade envolvida. O grupo atende crianças e jovens, abrangendo dos 6 anos e meio aos 15 anos, distribuídos nos Ramos Lobinho (6 anos e meio à 10 anos) e Escoteiro (10 anos à 15 anos). O grupo é composto por uma Tropa Escoteira completa, atendendo a 4 patrulhas com 8 jovens em cada uma delas, totalizando 32 jovens. No Ramo Lobinho estamos atualmente com uma alcateia, tendo iniciado as atividades com duas alcateias, com 4 matilhas cada, atendendo um total de 48 crianças e encerrando o ano com apenas 28 crianças. O projeto educativo do Movimento Escoteiro visa contribuir na formação de cidadãos responsáveis que compreendam a dimensão política da vida em sociedade, capazes de desempenhar um papel construtivo na comunidade e que tomam suas decisões guiados pelos princípios escoteiros. Dessa forma, nesse primeiro ciclo de planejamento foram desenvolvidas ações direcionadas a primeiros socorros, prevenção de incêndios, segurança no trânsito, salvamento no mar, além das questões específicas relacionadas ao escotismo, como oficina de nós, trilha e pista, acampamento, construção de fogão de barro para culinária mateira, canoagem, pioneirias, dentre outras ações. Como norte das ações desenvolvidas, busca-se a formação de cidadãos responsáveis, participantes e úteis em sua comunidade, que sejam capazes de transmitir as informações aprendidas e que intercedam na busca por uma sociedade mais equitativa, solidária e fraterna, base do próprio movimento escoteiro. Revela-se como um método de ensino que se fundamenta em educar para a liberdade, procurando desenvolver a capacidade de pensar criativamente, mais do que a aquisição de conhecimentos ou de habilidades específicas, que se baseiam em princípios técnicos. Vai além ao partir da convicção de que todos são capazes, de que as pessoas desenvolvem diferentes capacidades e mesmo de que as pessoas oprimidas têm interesse em superar o seu status de grupo menos favorecido. Ademais, os multiplicadores assumem a responsabilidade de transferir o conhecimento recebido por meio de uma linguagem de fácil entendimento, tornando a aprendizagem concreta uma vez que fazem parte da realidade ao qual pretendem interceder.

Conclusões:

Como expressão dos princípios sociais do Movimento, o Método Escoteiro é propício na contribuição de que as crianças e os jovens assumam uma atitude solidária e fraterna, vindo a realizar ações concretas de serviço, que se integram progressivamente ao desenvolvimento de suas comunidades e concentrando uma força motriz transformadora de uma realidade. É uma proposta de aprendizagem que parte de uma base teórica processualmente confrontada com a ação prática, dando significado e possibilitando que a verdadeira aprendizagem se estabeleça.

Em todas as ações realizadas o eixo norteador partiu de uma metodologia que busca capacitar os participantes a multiplicar o conhecimento adquirido dentro de suas relações cotidianas, seja na convivência familiar, seja no ambiente escolar ou em sociedade, o que reflete positivamente



na comunidade ao qual estão inseridos. O processo de formação de agente multiplicador otimiza diretamente o universo impactado, potencializado pelo conhecimento preventivista agregado às ações, resultando em comunidades mais resilientes e fortalecendo ainda mais a proposta metodológica que integra o Movimento Escoteiro.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, D. M. **Benefícios da implementação de uma política de segurança e saúde do trabalhador no âmbito das Forças Armadas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia) – Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra. Rio de Janeiro, 2013.

Escoteiros do Brasil. **Projeto Educativo do Movimento Escoteiro**. 2017. 32p.

_____. **Guia de Especialidades Escoteiras**. 15. ed. 2016. 500p.

SILVA, C. M. de L. **A contribuição do Movimento Escoteiro na Educação do Brasil: Aspectos do Projeto Político Pedagógico do movimento e reflexos na educação para a cidadania**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – Universidade de São Paulo Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, 2011.



A ATUAÇÃO DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE ALAGOAS JUNTO AO MOVIMENTO ESCOTEIRO: VIVÊNCIA COM O PROJETO SORRISO SEMPRE ALERTA

Audrey M. M. Gerônimo¹, Rômulo S. G. de Araújo^{2*}, Aubert Kristhian S. Alves³

1. Enfermeira formada pela Faculdade de Enfermagem - UFMT

2. Major do Corpo de Bombeiros de Maceió

3. Major do Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas

*romuloguedes@msn.com

Resumo:

O Escotismo é um movimento educacional de jovens de abrangência mundial, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos. Seu propósito é contribuir para que as crianças e os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter. Pela sua natureza, enquadra-se entre as instituições escolares que visavam complementar a educação formal nas unidades de ensino formal, o que se configurava como um procedimento comum no Brasil da redemocratização de 1946, após o Estado Novo de 1937. Trata-se de relato de experiência de adultos voluntários que integram o grupo de escotistas, durante o período de atuação no ano de 2017, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas. Tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na realização do projeto que se iniciou com o recrutamento por afinidade de jovens líderes com a temática Saúde Bucal.

Palavras-chave: Escoteiros; Saúde Bucal; Educação preventivista.

Introdução:

O Escotismo é um movimento educacional de jovens de abrangência mundial, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos. Presente em 216 países e territórios, abrangendo um total de 28 milhões de filiados distribuídos em todos os continentes do mundo no ano de 2005, apenas seis países não possuem grupos escoteiros em seus territórios. Valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, etnias e credos, de acordo com seu Propósito, seus Princípios e o Método Escoteiro. Foi concebido pelo seu Fundador, Baden-Powell, em 1907 e adotado pela União dos Escoteiros do Brasil, a partir de 1910 na cidade do Rio de Janeiro. Somente no país são 60 mil Escoteiros brasileiros, com cerca de 20 mil famílias envolvidas com o escotismo somente no estado de São Paulo. Trata-se de um movimento que segue os mesmos princípios e método proposto por B-P em todas as regiões do planeta, mesmo com pequenas alterações.

O propósito do Movimento Escoteiro é contribuir para que as crianças e os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter. Assim, ajuda-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades, conforme definido pelo seu Projeto Educativo. Caracterizando o maior movimento organizado de educação não-formal, o Movimento Escoteiro como base a Promessa e a Lei Escoteiras. Seus fundamentos se dão por meio da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, conduzindo o jovem para que assuma o seu próprio crescimento, tornando-se um exemplo de fraternidade, altruísmo, responsabilidade, lealdade, respeito e disciplina. Regulamentado no território nacional através do Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de Janeiro de 1946, o Escotismo foi reconhecido no país como uma instituição extra-escolar.

Os jovens são divididos conforme sua faixa etária para que o Programa Educativo possa ser trabalhado em todas as áreas de desenvolvimento (físico, intelectual, social, afetivo, espiritual e de caráter) com base nas características individuais de cada fase. Sob esse prisma, as ações de atenção em saúde assume papel protagonista para o pleno desenvolvimento dos beneficiários inseridos no movimento. A Superintendência de Saúde do Corpo de Bombeiros Militar de Saúde possui recursos humanos e materiais para despertar o interesse nos jovens membros do Grupo Escoteiro pela busca da Especialidade Cuidados Bucais, agregando conhecimentos de auto-cuidado e formando multiplicadores de estratégias preventivistas em saúde oral.

Metodologia:

Trata-se de relato de experiência de adultos voluntários que integram o grupo de escotistas, durante o período de atuação no ano de 2017, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas. É um trabalho de abordagem qualitativa, descritivo, com o objetivo relatar a



implantação do Projeto Sorriso Sempre Alerta no Grupo Escoteiro 193º/AL Escoteiros do Fogo Charlie Bravo Zero junto às crianças e jovens assistidos pela unidade.

Após submetido à Assessoria de Planejamento do CBMAL e à Diretoria do Grupo Escoteiro, o projeto iniciou-se com o recrutamento por afinidade e de jovens líderes com a temática Saúde Bucal. De forma sequencial, iniciou-se a fase coletiva, onde foram prescritas tarefas prévias abordando itens preconizados para alcançar a especialidade escoteira em Cuidados Bucais. Sendo assim os jovens participantes ficaram hábeis para, no dia da palestra expositiva, serem parte integrante e ativa na construção dos conhecimentos para a prática diária e multiplicação em suas comunidades. As tarefas prévias, juntamente com a palestra ministrada por Oficial Bombeiro Militar Dentista, forneceram subsídios que cobrem todos os requisitos para os três níveis de especialidade previstos pela União dos Escoteiros do Brasil.

Resultados e Discussão:

O Grupo Escoteiro do Fogo Charlie Bravo Zero iniciou suas atividades em Julho de 2017, compondo um dos projetos sociais do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Alagoas, buscando como objetivo principal a junção do método escoteiro de ensino com a educação preventcionista. Falar em prevenção envolve reconhecer a importância do conceito de resiliência, que tem relação com a capacidade de enfrentamento de crises, traumas, perdas, graves adversidades, transformações, rupturas e desafios, elaborando as situações e desenvolvendo a capacidade de se recuperar dela. O grupo atende crianças e jovens, abrangendo dos 6 anos e meio aos 15 anos, distribuídos nos Ramos Lobinho (6 anos e meio à 10 anos) e Escoteiro (10 anos à 15 anos). O grupo é composto por uma Tropa Escoteira e no Ramo Lobinho com uma alcateia.

Os Escoteiros do Fogo conta atualmente com 31 membros jovens, com idade variando de 6 a 15 anos. O método utilizado consiste na aplicação sistemática e planejada de abordagens que caracterizem os seguintes elementos: Vida em Equipe, Desenvolvimento Pessoal, Atividades Progressivas, Aprender Fazendo e Lei e Promessa Escoteira.

Conclusões:

Como expressão dos princípios sociais do Movimento, o Método Escoteiro é propício na contribuição de que as crianças e os jovens assumam uma atitude solidária e fraterna, vindo a realizar ações concretas de serviço, que se integram progressivamente ao desenvolvimento de suas comunidades e concentrando uma força motriz transformadora de uma realidade. É uma proposta de aprendizagem que parte de uma base teórica processualmente confrontada com a ação prática, dando significado e possibilitando que a verdadeira aprendizagem se estabeleça.

Diante do exposto, considera-se que os adultos voluntários do grupo, envolvendo inclusive Bombeiros Militares, aplicaram com sucesso o Projeto Sorriso Sempre Alerta, gerando, até o momento 17 jovens portando a insígnia de Cuidados Bucais nos mais diversos níveis, sendo autônomos nos autocuidados odontológicos e capazes de atuarem como multiplicadores dos conhecimentos construídos durante as atividades do Grupo Escoteiro. Adicionalmente, o Quadro de Oficiais de Saúde do CBMAL, em específico o Serviço de Odontologia, obteve oportunidade de aproximação junto à sociedade civil, estendendo o rol de atividades e atribuições exercidas.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, D. M. **Benefícios da implementação de uma política de segurança e saúde do trabalhador no âmbito das Forças Armadas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia) – Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra. Rio de Janeiro, 2013.

Escoteiros do Brasil. **Projeto Educativo do Movimento Escoteiro.** 2017. 32p.

_____. **Guia de Especialidades Escoteiras.** 15. ed. 2016. 500p.

SILVA, C. M. de L. **A contribuição do Movimento Escoteiro na Educação do Brasil: Aspectos do Projeto Político Pedagógico do movimento e reflexos na educação para a cidadania.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – Universidade de São Paulo Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, 2011.



A BIBLIOTECA DO NÚCLEO RESSOCIALIZADOR DA CAPITAL: O RECLUSO E A POSSIBILIDADE DE REMIÇÃO DA PENA POR MEIO DO ESTUDO (LEITURA)

Maria Natali Oliveira Medeiros^{1*}, Ana Luísa de Farias Cavalcante², Eliete Sousa de Araújo³,
Lean Antônio Ferreira de Araújo⁴

1. Estudante de Direito - Centro Universitário CESMAC

2. Estudante de Direito - Centro Universitário CESMAC

3. Co-Orientadora e coordenadora da Rede de Bibliotecas - Centro Universitário CESMAC

4. Orientador e professor de Direito - Centro Universitário CESMAC

*natalimedeiros@gmail.com

Resumo:

A leitura proporciona ao cidadão a construção de pensamentos, conhecimento e visão crítica, diferenciando-se do senso comum, realidade essa mais difícil para quem está aprisionado. Este público é o nosso maior objetivo, sobretudo no Núcleo Ressocializador de Maceió-AL. Vale salientar que, atualmente, os reclusos, em sua maioria, não detém de informações no que tange os benefícios para a remição da pena. De acordo com a Lei de Execuções Penais Nº 7.210/84, cujo a redação foi alterada a partir da Lei Nº 12.433/11 e a recomendação do CNJ Nº 44, o reeducando poderá usufruir da remição de pena com o trabalho e/ou estudo. Vislumbra-se nesse projeto, apenas, a possibilidade de remição da pena por meio do estudo, principalmente, a leitura. Além disso, é de suma importância ressaltar a utilização da Biblioteca no sistema carcerário, uma vez que, o apenado necessitará de meios aptos e eficazes para que o benefício da remição seja efetivado. Com esse projeto, o reeducando estará envolvido com a sua participação e colaboração direta. A revitalização da Biblioteca do Núcleo Ressocializador será o ponto de partida para que o recluso se sinta familiarizado e inserido no contexto social e educacional, obtendo o êxito na remição da pena posteriormente.

Autorização legal: O projeto se encontra em análise no Comitê de Ética do Centro Universitário CESMAC, pois, trata-se de projeto de extensão pronto e finalizado. O projeto está aguardando o edital previsto para setembro/outubro (2018.2) para que possa ser reconhecido e oficializado de modo geral. Contudo esse projeto já obteve a parceria e a prévia autorização dos responsáveis do Núcleo Ressocializador da Capital de Alagoas, do chefe e agente penitenciário Élder Rodrigues e a Sub. Chefe Polianna Bugarin para que fosse possível colocá-lo em andamento/prática aos reclusos do Núcleo e apresentado à Secretaria de Segurança Pública do Estado de Alagoas.

Palavras-chave: Ressocialização; Educação; Sistema Carcerário Alagoano.

Introdução:

A remição por meio do estudo (leitura) é assunto pouco comentado entre os reeducandos. Haja vista que a maioria dos reclusos são analfabetos e não possuem conhecimento acerca desse tema. É de suma importância disseminar o conhecimento e a informação para aqueles que, com esse conteúdo se beneficiem de algum modo. Seja para sua qualificação profissional e pessoal ou para a sua liberdade.

Vislumbra-se com o estudo, a possibilidade de remição da pena, ou seja, o recluso poderá ter a diminuição de alguns dias de pena, após a conclusão de leituras, estudos e atividades similares. Inicialmente, com a revitalização da Biblioteca do Núcleo Ressocializador, o reeducando poderá se aprofundar e ter o devido auxílio em diversas matérias, seja do ensino médio ao superior, de modo presencial e à distância, o intuito é fornecer ao apenado, a chance de conhecer e utilizar os livros disponíveis nesse setor.

Atualmente, a Biblioteca do Núcleo possui um acervo desatualizado, e pouco visitado pelos próprios reeducandos. Após visitas no próprio Núcleo, sobretudo na Biblioteca, foi verificado poucos empréstimos, participação e utilização dos livros e do ambiente, embora haja alguns reeducandos que são a exceção, e pode-se dizer verdadeiros exemplos no tangente de elaboração de artigos e sistemas operacionais (softwares) por exemplo. Com o pouco índice de interesse, e ausência de atividades direcionadas ao reeducando, na matéria educação e meios afins, torna-se inviável e praticamente impossível a remição de pena através da leitura. São meios educacionais que podem ser oferecidos para os reclusos no sistema prisional, em

especial no Núcleo, onde esse projeto será aplicado inicialmente. Com qualidade e empenho para que os reeducandos possam dar continuidade em sua vida fora do cárcere, como cidadão digno e merecedor dos seus direitos. A qualificação, e primordialmente, a educação, que antes fora algo desconhecido e que atualmente é necessário para se manter no mundo atual, trará os devidos benefícios para o objetivo final. É importante que o reeducando detenha de informações que o beneficiem. De acordo com o dispositivo Lei Nº 12.433/11, Art. 126 que diz: *“O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.”*

A revitalização da Biblioteca é fator chave para que o projeto seja aplicado e fomentado conforme o planejado. Visando a qualidade na estrutura do ambiente no tocante Biblioteca e pontos educacionais de ensino espalhados pela unidade. Sendo possível e tornando frequente a boa relação entre os agentes, policiais, prestadores de serviços, psicólogos, assistentes sociais, médicos, dentistas, parentes do recluso, e sociedade em geral. Havendo o bom progresso e o convívio entre esses de modo harmonioso.

Metodologia:

A metodologia dessa pesquisa será qualitativa e exploratória, com as atividades teóricas e práticas, os reeducandos, a sociedade acadêmica e todos os participantes envolvidos neste projeto, poderão, conforme for estabelecido, aplicar as devidas atividades já previstas anteriormente. As atividades serão direcionadas de acordo com a distribuição e função de cada membro, de modo adequado e com o planejamento acordado regularmente. Tornando o projeto eficiente e preciso para um bom resultado.

Havendo a revitalização da Biblioteca do Núcleo Ressocializador da Capital, o reeducando ajudará de modo efetivo e prático com a etiquetagem dos livros, restauração, classificação simples e controle do uso fora e dentro da Biblioteca na unidade. Com a revitalização da Biblioteca será possível disseminar o cuidado e a importância com os livros, levando o conhecimento até os reeducandos desde o momento técnico ao uso, seja com as oficinas, atividades práticas e/ou palestras. É de suma importância ressaltar a contribuição do reeducando nas atividades práticas em prol do conhecimento diverso, de como funciona uma Biblioteca por exemplo.

As oficinas literárias, de artes e técnicas acerca do teor desse projeto, visam as atividades programadas mensalmente conforme disponibilização e cronograma de acordo com o item 6 deste projeto. As temáticas atuais no cotidiano social, fora do cárcere, serão transmitidas de modo educativo para com os reeducandos. Será possível a demonstração e conscientização sobre diversas áreas discutidas atualmente. A importância de manter os livros limpos e sem rabiscos, por exemplo, algo que é colocado fora e dentro do sistema penitenciário. É possível as orientações e informações acerca do uso da ABNT para a conclusão e finalização de leituras, executando e alcançando o objetivo primordial desse projeto.

Resultados e Discussão:

Esse projeto é de cunho essencial para todos os envolvidos, em especial os reeducandos do Núcleo Ressocializador da Capital Maceió/AL, pois trata-se de um projeto em andamento e que está sendo bem recebido pelos pesquisadores, por autoridades do complexo prisional Alagoano e os demais interessados. Foi verificada a possibilidade de revitalização da Biblioteca do Núcleo Ressocializador após visitas ao complexo, e em razão da remição da pena por meio da leitura. Vislumbra-se o estudo elaborado e um projeto que além de revitalizar e atualizar as informações através de livros e estrutura da biblioteca do Núcleo, proporcionará também, o benefício para o apenado de ter os dias do cumprimento da sua pena remidos posteriormente.

Com esse projeto é possível disseminar todo o conhecimento base que inicialmente será trabalhado por meio da Biblioteca do Núcleo Ressocializador da Capital. Setor que detém relevante valor social. E que em prol desses conhecimentos seja possível a remição da pena através do estudo e leituras. Benefício esse que inúmeras vezes é assunto ainda desconhecido pelo próprio reeducando e não é informado ao mesmo durante o cumprimento da sua pena. A revitalização da Biblioteca é fator chave para que o projeto seja aplicado e fomentado conforme o planejado. Visando a qualidade na estrutura do ambiente no tocante Biblioteca e pontos educacionais de ensino espalhados pela unidade.



Conclusões:

O projeto está em fase inicial e por esse motivo as conclusões estão em andamento. Os Reeducandos do Sistema Prisional de Alagoas, inseridos no Núcleo Ressocializador da Capital, são detentos transferidos de outras unidades do próprio complexo penitenciário do Estado. A efetivação da transferência dos reclusos para o Núcleo ocorre mediante entrevistas que são realizadas no próprio setor.

São entrevistados por vários psicólogos que proporcionam diversos tipos de análises, atividades psicossociais, e que também são entrevistados pelo pessoal da assistência social e pela própria equipe da direção do Núcleo. Há todo um trabalho em conjunto para a certeza de que enquanto o reeducando permanecer no Núcleo, o seu futuro tenha progressos positivos e que a ressocialização seja realizada com o devido sucesso. O Núcleo Ressocializador trabalha fortemente e acredita na ressocialização, emprega suas diretrizes com a certeza de que o apenado pode ser ressocializado e inserido na sociedade com melhorias e contribuições positivas como cidadão.

No mais, visa-se a experiência para os pesquisadores, a sociedade acadêmica envolvida em geral, os reeducandos e a população. Uma vez que o contato direto com os reeducandos no sistema penitenciário torna visível os direitos do recluso. Reeducando que foram submetidos ao encarceramento por atos não aceitos na sociedade civil e que por essa razão cumprem suas penas. Tornam-se exemplos de que o mal caminho pode ser reconstruído e que o estudo é a melhor direção para seguir.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Execução Penal nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)>.

BRASIL. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Disponível em: [Http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235](http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235)

KAWAGUITI, Luis. **Prisões Modelo Apontam Soluções Para Crise Carcerária no Brasil**, BBC, São Paulo, 20 de Março 2014.

MARCÃO, Renato. **Curso de Execução Penal**. 12ª ed. revista, ampliada e atualizada de acordo com a Lei nº 12.850/2013 (Organizações criminosas). São Paulo: Saraiva 2014.



A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Vinicius A. S. Santos^{1*}, Paulina T. de Carvalho², Jorge Eduardo de Oliveira³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Orientador e professor do Centro de Educação – UFAL

*viniciusandre32@gmail.com

Resumo:

Este trabalho de pesquisa traz um estudo sobre a importância da Gestão Democrática para construção do Projeto Político Pedagógico relacionado no mecanismo da Gestão escolar, o que é primordial para um PPP, pois sua construção depende da articulação dos aspectos político, social e cultural que compõe a instituição de ensino e a comunidade escolar. Nessa perspectiva é necessário compreender como se organiza a Gestão Democrática na escola, entender a finalidade do Projeto Político Pedagógico como documento educativo, nesse princípio, para nos baseamos no estudo nos aprofundamos na leitura dos escritos de Ilma Passos Alencastro Veiga (1998, 2013). Dessa maneira, buscamos compreender a contribuição e as características da gestão democrática para construção do projeto político pedagógico, identificando quais contribuições da gestão democrática em uma instituição de ensino pode favorecer para a construção do projeto político pedagógico.

Palavras-chave: Participação; Organização; Planejamento.

Introdução:

O ambiente escolar está organizado por mecanismos político, social e cultural que estão em constante transformação por diversas experiências de segmentos diferentes, na construção do projeto político pedagógico. Dentro desse conjunto, a escola é um espaço que necessita de uma construção coletiva, para tornar um lugar de equidade, nesse sentido Ferrari (2011) afirma que:

a escola é um ambiente onde se encontram diferentes indivíduos, com experiências e histórias diversas e isso, muitas vezes, pode acarretar conflitos, mas, através da diversidade, a instituição pode optar pelo crescimento, propondo momentos de discussão e reflexão, visando à construção de um PPP coletivo.

Uma organização escolar democrática busca superar os conflitos interligados pessoalmente, eliminar o trabalho pedagógico individualista que não compartilha o saber com seus docentes, descartando a possibilidade da interdisciplinaridade. Enquanto gestão escolar democrática e participativa procura romper os padrões engessados da visão tradicionalista, diminuir as atividades fragmentadas para uma hierarquização das tomadas de decisões, contribuindo para o esclarecimento de questões sobre o papel do gestor com um compromisso sócio-político (Veiga, 1998). Essas estratégias são traçadas para reconstruir uma gestão escolar democrática, partindo do princípio de que ele entenda e localize os elementos que propicie a comunicação das esferas no ambiente escolar.

Para melhor compreensão sobre a proposta deste estudo precisamos lembrar o conceito de projeto político pedagógico, suas principais características e sua importância para que seja materializado e posto em prática diante das diversas situações que a escola está sujeita. Desse modo Veiga (2003, p. 272), conceitua que:

o projeto político-pedagógico e a avaliação nos moldes inovadores das estratégias reformistas da educação são, portanto, ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional orientada por princípios da racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas.

O significado de gestão de acordo com os dicionários é apresentado por Cária e Andrade (2016, p.17) como “administração, que, por sua vez, significa planejar, controlar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos de uma organização”.

Porém no campo educacional essa não é bem a proposta, a proposta é a tomada de decisões no coletivo, desenvolvimento da autonomia, participação da sociedade e do corpo docente.

Para isso, o Projeto Político Pedagógico precisa ser construído por sua comunidade escolar, definindo os critérios de organização curricular e a estruturação e escolha dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos, elaborando nessa perspectiva a identidade educativa da escola. De acordo Veiga (2013, p. 163), afirma que “a ideia chave do projeto é construir a unidade no diverso, considerando o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa”.

A gestão democrática ainda não conseguiu se firmar enquanto prática obrigatória da escola e o que vemos no dia a dia é que não existe uma cobrança para que ela venha e se firme e muito menos iniciativa para que o corpo docente e a sociedade se tornem agentes participativos. Entendendo um pouco sobre a gestão democrática tem-se que ela um prelúdio da constituição, está fundamentada na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e faz parte das metas do PNE (Plano Nacional de Educação) que devem ser cumpridas.

Está é considerado um princípio básico do ensino público e deve direcionar o ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nisso a escola visualiza o gestor, normalmente chamado como diretor, da instituição em um sistema hierárquico, em que este toma as decisões cabíveis aos seus olhos enquanto a gestão democrática é o oposto dessa prática. Nessa perspectiva os gestores escolares têm que interligar a identidade da escola e o instrumento teórico-metodológico com as ações e opiniões antagônicas de diferentes segmentos da escola com objetivos que evidenciem o projeto político pedagógico posto em prática, nos levaram a analisar a importância desses instrumentos de forma participativa para organização escolar.

Dessa forma, a gestão democrática no ambiente educacional tem o sentido de inserção com o objetivo de promover o planejamento grupal, buscando propiciar um espaço colaborativo, temos em questão: “Como uma gestão democrática presente nas instituições de ensino pode ser utilizada como instrumento de construção do projeto político pedagógico?”. A presente pesquisa tem como objetivo compreender a contribuição e as características da gestão democrática para construção do projeto político pedagógico.

Metodologia:

A pesquisa realizada refere-se à um estudo qualitativo de levantamento bibliográfico, que seu deu a partir de um método hermenêutico que tem por finalidade sintetizar e gerar conclusões a partir de estudos já praticados. Diante disso, escolhemos a hermenêutica como aporte teórico metodológico para a pesquisa qualitativa no campo educacional, que segundo Weller (s/a) ela ocupa um papel indispensável no campo das metodologias interpretativas. Sendo justamente a proposta deste estudo, entender a importância da gestão democrática para construção do projeto político pedagógico a partir de relações democráticas, ou seja, entender os comportamentos e ações daqueles que estão diretamente ligados ao projeto político pedagógico.

Esse método de pesquisa segundo Kurt (2004, apud Weller, s/a) é pouco explorado no sentido das relações sociais, impossibilitando maiores aprofundamentos. Isso porque a hermenêutica surgiu segundo Domingues (2004, p.345) como “reflexão teórico metodológico acerca da prática de interpretação dos textos sagrados, clássicos (literários) e jurídicos (leis)” (apud Weller, s/a), mas com o passar dos anos seus estudos foram ampliados, permitindo o estudo das relações sociais.

A técnica de pesquisa que utilizaremos para subsidiar a realização do estudo proposto é a pesquisa bibliográfica caracterizada como aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (JARDILINO, ROSSI, SANTOS, 2000, apud, BUONO, 2013). Essa técnica exige que as informações sejam apuradas a partir de autores especializados através de seus livros, artigos, entre outras fontes, temos ainda segundo Cervo e Bervian (1996 apud, BUONO, 2013) que “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”, portanto realizamos o estudo qualitativo a partir de um levantamento bibliográfico. Para fazer a busca na literatura foram utilizados como descritores, projeto político pedagógico e gestão democrática.

Resultados e Discussão:

As discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico tem sido recorrentes entre os estudiosos, Veiga (1998, p.1) apresenta que “o projeto político pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional,

estadual e municipal”. Considerando a importância do PPP para as instituições de ensino, devem estar evidenciados no projeto político pedagógico fundamentos históricos, filosóficos, pedagógicos e psicológicos que ultrapassa o trabalho do professor realizado em sala de aula, contribuindo no sentido de ser um instrumento indispensável para a construção da identidade de uma escola. Pois, o projeto político pedagógico caracteriza-se como identidade da escola, um orientador das ações pedagógicas (VEIGA, 2013).

Este documento reflete as intenções do processo de planejamento, logo a avaliação do exercício das práticas escolares se faz importante, pois é necessário avaliar se o que consta no documento vem condizente com a realidade do dia a dia e quando não se faz necessário realizar modificações para que se chegue ao resultado esperado.

Para que as ideias sejam contempladas dos segmentos professores, pais, alunos e funcionários é necessário que se tenha uma gestão escolar que preze pelo todo, que permita a participação no sentido de colocar suas contribuições na construção melhorias para a instituição, ou seja, é preciso uma gestão democrática e esta pode ser entendida como um meio de luta política e processo de aprendizagem, que permite a criação e realização de meios de participação, que busca transformar as estruturas autoritárias existentes.

O documento para ser elaborada nessa concepção precisa de reflexões das práticas que acontecem no ambiente escolar, além dos princípios norteadores, como igualdade, qualidade, inclusão, liberdade e gestão democrática que precisam ser seguidos para a construção de um Projeto Político Pedagógico eficiente, pois um projeto precisa necessariamente estar organizado conforme a necessidade da comunidade escolar, diante o compromisso da instituição com os alunos como político, social e cultural.

Diante do exposto, compreendemos que a construção do projeto político pedagógico em uma perspectiva coletiva implica fazer rupturas para avançar, reorganizando a escola de dentro para fora, provocando que haja o desprendimento do modelo tradicional de fragmentação e hierarquia, gerando outras formas de organização do trabalho pedagógico.

Conclusões:

Diante dos estudos realizados, pode-se constatar que a Gestão Democrática está associada em diversos aspectos centrais para seu funcionamento, bem como a identidade da escola, abrangendo as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Esses mecanismos associados com ações e a contribuição de diversos segmentos auxiliam para assegurar a finalidade da organização educacional que se materializa no projeto político pedagógico. Assim, as inovações do âmbito da identidade da escola vêm se transformando deixando de lado um modelo estático, recriando conjuntos dinâmicos da gestão escolar com professores, alunos e a comunidade escolar. Diante desses pontos abordados, a autonomia da escola ganha espaço na condição do seu desenvolvimento próprio, sem precisar de modelos divergentes da sua realidade com situações específicas sociais, culturais, econômicas e políticas.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BUONO, Regina Del. **A Pesquisa Bibliográfica e a Técnica Quantitativa.** Disponível em: <<https://bit.ly/2Qw6Z2O>>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das Ciências Humanas. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica.** São Paulo: Loyola, 2004.

FERRARI, G. V. (2011). **A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar.** *Perspectiva*, 35(132), 159-170.

GADOTTI, Moacir. **“Pressupostos do projeto pedagógico”.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 1/9/94.

JARDILINO, José Rubens, ROSSI, Gisele, SANTOS, Gérson Tenório. **Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos.** São Paulo: Gion, 2000, (p.35-39 e p.48-49).

KURT, Ronald. **Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung.** Konstanz, UVK, 2004.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.



A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CAIC – UFAL (1993-1995)

Francisco Tenório da Silva^{1*}, Andrea Giordanna Araújo da Silva²

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas

*silvatenorio@hotmail.com

Resumo:

O construto apresenta os estudos sobre a História das Instituições Escolares. Os Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram instituições assistenciais criadas na década de 1990, com a finalidade de amenizar a situação de vulnerabilidade social infanto-juvenil brasileira. O espaço físico escolhido para a pesquisa foi o CAIC da UFAL. Os procedimentos metodológicos para a realização do trabalho foram: a análise de produções acadêmicas, a observação dos documentos oficiais relacionadas à temática, a catalogação e análise dos jornais (*Gazeta de Alagoas* e o *Jornal de Alagoas*) periódicos de grande circulação do estado de Alagoas, que veiculavam informações sobre a implantação dos CAICs e a realização de entrevistas, semiestruturadas, com profissionais (professoras e coordenador) que atuaram na instituição. O estudo possibilitou conhecer a trajetória histórica da instituição no campus da universidade e produzir um acervo bibliográfico e documental com fontes que apresentavam informações relacionadas à implantação, ao desenvolvimento e ao fim do CAIC-UFAL.

Palavras-Chaves: História da Educação; Instituição Escolar; CAIC.

Introdução:

O construto é o estudo sobre a implantação do primeiro Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CAIC/UFAL) em Alagoas (1993-1995). Os resultados apresentados são derivados do estudo *“A História do Ensino de Tempo Integral em Alagoas (1992-2012): um estudo dos Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAICs)”*, incluso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFAL - 2017-2018). Para atingir o objetivo proposto acima, o texto está dividido da seguinte forma: inicialmente, trataremos do contexto histórico e social do Brasil e de Alagoas na década de 1990, em seguida, abordaremos o processo de implantação do primeiro CAIC inaugurado em Maceió e localizado no campus da UFAL.

Analisaremos numa perspectiva histórica, social e política a trajetória do CAIC da UFAL e os Subprogramas que foram implantados e executados na instituição. A finalidade do projeto era promover ações de atendimento integral às crianças e aos adolescentes.

Neves (2002) apresenta que o contexto histórico e educacional do governo Collor, na década de 1990, é marcado por um cenário de grande desigualdade social, recessão econômica, alto índice de analfabetismo, evasão escolar e extrema pobreza da população brasileira, nos primeiros anos de redemocratização do país. Logo, o governo Collor criou o “Projeto Minha Gente” (1991), base dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), como uma prática governamental de cunho assistencialista, compensatória, com princípios higienistas e de controle social (RODRIGUES; BRANDALISE, 1998).

Após a saída de Fernando Collor em 1992, assume a presidência Itamar Franco, que no campo educacional substitui o “Projeto Minha Gente” pelo Programa Nacional de Atendimento à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e os CIACs são substituídos pelos os Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CAICs), que tinham a mesma intencionalidade política do governo anterior.

Segundo Saviani (2008), acreditava-se que por meio de uma educação de equalização social, de combate à marginalização e da promoção da interação entre a sociedade e a escola poderiam ser resolvidos os problemas de marginalização do povo brasileiro. Assim, através de uma política clientelismo e compensação social, o governo buscava minimizar às condições de extrema pobreza dos brasileiros.

Metodologia:

A pesquisa configurou-se na seguinte estrutura: iniciamos os estudos dirigidos sobre a concepção de educação integral, a história das instituições escolares, as teorias e metodologias da história oral e fontes históricas. Em seguida, realizamos a catalogação, a

seleção e análise dos jornais (*Gazeta de Alagoas* e o *Jornal de Alagoas*) que tratavam de informações sobre a implantação do CAIC/UFAL.

Desse modo, a utilização dos jornais como fontes de pesquisa serviram para o aprofundamento dos estudos sobre os CAICs no Brasil e em Alagoas. Assim, investigamos as informações veiculadas pela imprensa local. Os resultados foram à produção de um catálogo que tinham os seguintes objetivos: 1) Localizar as informações que tratassem sobre a criação dos CAICs em Alagoas e no Brasil. 2) Registrar as posições do governo federal, estadual, municipal, a universidade e dos especialistas em educação em relação aos CAICs. 3) Situar o contexto histórico, social e econômico das crianças e adolescentes, na década de 1990.

Ainda, realizamos as entrevistas, semiestruturadas, com os profissionais (professoras e coordenador) que atuaram no CAIC-UFAL. Os relatos orais transcritos tinham como objetivo ser fonte de informação das experiências vividas pelos sujeitos que atuaram no CAIC-UFAL. Apontamos que existem poucos estudos sobre a temática (BESSA, 2013; BRANDALISE, RANDALISE, 1998; FONSECA, 2010; FULACHIO, 2013; MARQUES, 2007; MOTA, 2001; PENA, 2015) e que a documentação, de âmbito local, sobre a instituição é restrita. Por isso, produzimos as fontes orais, por meio da história oral, tomando a perspectiva teórica de Paul Thompson, que expressa na *“A Voz do Passado: História Oral”* (1992), como base teórico-metodológica do estudo em curso.

Resultados e Discussão:

O “CAIC da Ufal³⁶” foi inaugurado em 25 de junho de 1993, no campus da Universidade Federal de Alagoas, através de convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió. As duas instituições executaram as atividades dos Subprogramas: Proteção Especial à Criança e a Família, Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Educação Infantil (creche e pré-escola), Educação Escolar, Esporte, Cultura, Educação para o Trabalho e Alimentação, e Gestão, Suporte Tecnológico e Mobilização, (BRASIL, 1994). As atividades na instituição foram iniciadas ofertando 70% das matrículas para os filhos dos professores, servidores e alunos da UFAL e 30% para os estudantes da comunidade. Conforme, a entrevistada Carolina³⁷ (2017), o CAIC-UFAL se caracterizou como uma escola seletiva, pois não havia vagas para atender a demanda da comunidade e, ainda, os subprogramas implantados foram iniciados sem a realização do planejamento e com muito improvisado. Vejamos o que diz a entrevistada Carolina³⁸:

A direção geral do CAIC era da UFAL, o servidor era justamente o Antônio³⁸, e ele trabalhava com estes Subprogramas que era esporte e lazer. Na época, era coordenado por uma professora da UFAL, eu acho que ela era de educação física, [...], tinha o de nutrição, que também era da UFAL, o Subprograma educação que, inclusive quando agente entrou, quando chegamos aqui, não tinha nenhuma proposta. A proposta da educação era essa, a gente teve que nos baseamos na proposta do CAIC de Ponta Grossa. O Antônio conseguiu esta proposta e começamos a estudar para elaborar a proposta pedagógica do CAIC. (CAROLINA, 2017)

Para a execução dos Subprogramas foi necessário a integração do governo federal com o estadual, o municipal e a comunidade local. Logo, os subprogramas eram administrados por um diretor geral, que teria a função de articular os diversos serviços para o desenvolvimento da atenção integral à criança e adolescentes (BARSIL, 1994). No “CAIC da UFAL” havia, em 1993, um diretor geral, que coordenava os Subprogramas e avaliava, com os coordenadores e a comunidade local, a execução dos subprogramas.

Conclusões:

A implantação do CAIC/UFAL não significou uma “revolução” educacional como esperava o governo federal. Por outro lado, os CAICs através da atenção integral buscavam amenizar a situação de vulnerabilidade social das crianças pobres de Alagoas. Além disso, o que se estabeleceu foi o controle social, a disciplina e a possibilidade de formar sujeitos para a integração na sociedade.

³⁶ Este é o termo utilizado pela população do *campus* da universidade e da cidade de Maceió para fazer alusão à Escola Municipal Professora Maria Carmelita Cardoso Gama - CAIC/UFAL.

³⁷ Nome fictício criado para garantir o anonimato do entrevistado.

³⁸ Antônio é o nome fictício criado pelos pesquisadores, em respeito ao anonimato do entrevistado.

Considerando que o curto espaço de tempo da existência do CAIC/UFAL (1993-1995) apresentou-se com a perspectiva de aproximação e integração da Universidade com a comunidade.

Observa-se, portanto, que os Subprogramas se apoiavam em diversas ações integradas que buscavam atender as crianças, os adolescentes, os seus familiares e a comunidade. Verifica-se, portanto que, os CAICs não eram, exclusivamente, instituições escolares, mas um espaço que pretendeu ser de assistência social ampla a comunidade, tendo como centralidade política às práticas necessárias a melhoria de qualidade de vida das crianças e adolescentes de Alagoas.

Referências bibliográficas

Escola Municipal Professora Maria Carmelita Cardoso Gama. **Projeto Político Pedagógico**. Maceió: Prefeitura Municipal de Maceió, 2004.

FULACHIO, Sílvia Vallezi. **As políticas de educação da infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz**. 2013 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013

BRASIL Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. PRONAICA. **Subprogramas e Ações**. Brasília, DF: 1994.

PENA, Reginaldo de Lira. **Os “Cieps de Collor”: Uma análise sobre o Projeto Minha Gente (1991)**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Fluminense, Niterói. 2015.

RODRIGUES, Marli; BRANDALISE, Mary. **Escolas especiais e visão de classe**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Autores Associados. 2008.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTES, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou problema?** Rio de Janeiro; IPEA, 1995. (Série IPEA nº 363).

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Entrevista

CAROLINA, Melo. Depoimento [Nov. 2017]. Entrevistadores: A.Giordanna, F. Tenório, G. Twiza. Alagoas, 2017. Smartphone (92 min). Entrevista concedida para o Acervo de Memória do CEDU/UFAL.



A VIOLÊNCIA NO FUTEBOL ALAGOANO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS E JOVENS

Humberto M. Filho^{1*}, Suyllane M. Holanda², Leonéa V. Santiago³

1. Estudante de Pós-graduação em Treinamento Desportivo para Crianças e Jovens

2. Estudante de Pós-graduação em Treinamento Desportivo para Crianças e Jovens

3. Pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas

*humberto_edf@hotmail.com

Resumo:

A pesquisa teve como foco a abordagem qualitativa descritiva. Foram entrevistados 7 (sete) sujeitos com idades compreendidas entre 10 a 13 anos, todos do sexo masculino. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada tendo como perguntas norteadoras as seguintes questões: Para você, por que existe a violência no futebol? Qual sua reação diante das cenas de violência no futebol? Como você se tornou torcedor? O que você entende sobre torcidas organizadas? A pesquisa teve como objetivo principal analisar como a violência no Futebol Alagoano é interpretada sob o olhar de crianças e jovens de uma escola pública de Maceió-AL. Para a melhor interpretação e compreensão dos resultados, a análise de dados foi realizada com a finalidade de criar categorias a posteriori. As categorias foram agrupadas da seguinte forma: Preconceito racial, homofobia e intolerância; Violência no Futebol; A família e a paixão por futebol; e Torcidas Organizadas.

Palavras-chave: Torcidas organizadas; Preconceito racial; Intolerância.

Introdução:

O futebol é um dos mais reconhecidos fenômenos sociais do Brasil. Nosso país possui uma trajetória vitoriosa de cinco títulos mundiais, além de ser conhecido por revelar grandes craques para esfera internacional. Entretanto a violência no esporte contrasta com os momentos de alegria e prazer vivenciados pelos torcedores brasileiros.

Entre 2010 a 2016 foram confirmados 117 homicídios, média de quase 17 a cada ano. No ano de 2013, o número chegou a 30 mortes. Esses levantamentos colocam o Brasil na liderança do ranking da violência no futebol, superando países com histórico neste segmento como Argentina e Itália (MURAD, 2017).

De acordo com Marques, Almeida e Gutierrez (2007), o esporte é um universo amplo onde existem incontáveis modos de manifestações. Não podendo ser capaz de compreendê-lo e percebê-lo exclusivamente com uma única forma de expressão, pelo contrário, é fundamental considerar os diversos contextos nos quais ele está inserido. E com o futebol não é diferente.

Por tratar-se de um fenômeno sociocultural, o futebol manifesta princípios de acordo com os sentidos que lhes são atribuídos à sua prática, instigando e influenciando os costumes e hábitos presentes em nossa sociedade.

Podemos pensar na escola como o ambiente onde acontecem as diversas manifestações culturais, o local onde as crianças e os jovens podem elaborar uma autoanálise, além de tentar compreender o próximo e a sociedade na qual ele está inserido através dos conhecimentos disponíveis.

O esporte como elemento educacional localiza-se dentro da escola como uma maneira possível de desenvolver a cidadania. Ele oportuniza o descobrimento de sentidos e valores do esporte, tendo como consequência crianças e jovens preparados para respeitar as diversas culturas, as diferenças existentes de pessoa para pessoa, além de aprenderem a conviver socialmente.

Apesar de serem conhecidos pela alegria que eles proporcionam ao espetáculo, as crianças e jovens, infelizmente, também convivem com as cenas de violência no futebol. Eles não apenas se tornam vítimas, como também reproduzem o comportamento machista e homofóbico dos torcedores adultos, passando a adquirir condutas antissociais e agressivas como intimidar um colega de classe, caso o time dele seja contrário ao seu.

Assim como os adultos, as crianças acabam sendo influenciadas pelo comportamento de um determinado grupo, com isso, o presente estudo teve como objetivo analisar como a violência no futebol alagoano é interpretada sob o olhar de crianças e jovens de uma escola pública de Maceió-AL, tendo como perguntas norteadoras as seguintes questões: Como a violência no futebol é analisada a partir do olhar das crianças e jovens? Que consequências a violência no futebol traz no convívio familiar e escolar em que elas se situam?

Metodologia:

A pesquisa tem como foco a abordagem qualitativa descritiva, onde se preocupa em descrever e interpretar o fenômeno estudado, que segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Os participantes foram escolhidos seguindo os critérios de inclusão/exclusão: foram incluídos na pesquisa estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió, localizada no bairro da Pitanguinha, e foram excluídos aqueles sujeitos que não entregaram o Termo de Assentimento para o Menor (TAM) assinado e os que não compareceram no dia da entrevista. Com isso, foram entrevistados 7 (sete) sujeitos com idades compreendidas entre 10 a 13 anos, todos do sexo masculino.

Com a finalidade de manter sigilo de suas identidades os participantes da pesquisa foram identificados por letras. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada tendo como perguntas norteadoras as seguintes questões: — Para você, por que existe a violência no futebol? — Qual sua reação diante das cenas de violência no futebol? — Como você se tornou torcedor? — O que você entende sobre torcidas organizadas?

Para a análise dos dados foi escolhido a análise de conteúdo por lidar com “uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações da analista face a um objeto de estudo” (GUERRA, 2006, p. 61). A análise de conteúdo nas pesquisas de cunho qualitativo considera se existe ou não uma determinada característica no que foi dito pelos entrevistados e assim ser possível realizar conclusões acerca das perguntas que nortearam este trabalho.

Resultados e Discussão:

A violência no futebol na visão dos sujeitos é explicada pela intolerância às diferenças, como as demonstrações de racismo e o poder de superioridade que um indivíduo exerce sobre o outro.

Foi observado que as condutas antidesportivas dos jogadores são refletidas no comportamento das crianças e dos jovens; A influência familiar, especialmente a paterna, foi um fator determinante na escolha desses jovens por um time de futebol para se tornar torcedor. Os adolescentes associaram a presença das Torcidas Organizadas nos estádios aos atos de vandalismo e a um clima de “guerra” que é espalhado por eles.

Conclusões:

Com este estudo foi possível compreendermos, através da teoria das representações sociais, os sentidos atribuídos por estes jovens ao cenário de violência em que vive o futebol brasileiro e especialmente o estado de Alagoas. Consideramos esta pesquisa de extrema importância por acreditarmos que ela serve de base para que seja pensado junto às autoridades competentes a criação de políticas públicas com o fito de diminuir, senão cessar, a violência que acomete o futebol alagoano. Pois consideramos que os recentes acontecimentos nos estádios de futebol de Alagoas e o que foi exposto através das falas dos sujeitos, são extensões do que acontece diariamente na vida da nossa população. Consideramos esta pesquisa de extrema importância por acreditarmos que ela serve de base para que seja pensado junto às autoridades competentes a criação de políticas públicas com o fito de diminuir, senão cessar, a violência que acomete o futebol alagoano.

Referências bibliográficas

ARAUJO, M. C. de. **A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa Antropológica**. Revista Hospitalidade. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008.

CUNHA, F. A. **Origem, Evolução e Composição das Torcidas**. In: Cooperativa do Fitness. 2003.

DAOLIO, J. **Futebol, Cultura e Sociedade**. Editora Autores Associados, 1ª Edição. 150p. 2005.

GLBO ESPORTE. **Torcedores brigam antes de ABC x CSA pelo Nordeste**. Natal, mar. 2017. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/m/futebol/copa-do-nordeste/noticia/2017/03/torcedores-brigam-antes-de-abc-x-csa-pelo-nordestao-em-natal-video.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017

GUERRA, I. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Sentidos e formas de uso. Estoril: Principia, 2006.



HOLANDA, S.; MEDEIROS, D.; SANTIAGO, L. Representações Sociais dos Jogos Estudantis para gestores de escolas públicas e privadas de Maceió-AL. In: SANTIAGO, L. V. (Org.). **Representações sociais: diálogos entre a Educação Física e estudos qualitativos**. Maceió: EDUFAL, 2017

MACHADO, A. A (Org.). **Psicologia do esporte: temas emergentes**. Jundiaí: Ápice, 1997.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. **Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, setembro/dezembro de 2007.

MURAD, M. **A violência no futebol: novas pesquisas, novas ideias, novas propostas – 2. Ed.** São Paulo: Benvirá, 2017.

PERDIGÃO, L. **História do Futebol Alagoano: arquivos implacáveis**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2014.

PIMENTA, C.A.M. **Torcidas organizadas de futebol: violência e auto-afirmação, aspectos da construção das novas relações sociais**. Taubaté, Vogal, 1997.

PIMENTA, C. A. M. **Violência entre torcidas organizadas de futebol**. Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, n. 2, p. 122-128. São Paulo, 2000.

PORTAL TNH1. **Final do Alagoano termina com pancadaria e confusão entre torcidas de CSA e CRB**. Maceió, mai. 2016. Disponível em: <<http://www.tnh1.com.br/noticias/noticias-detalle/futebol/final-do-alagoano-termina-com-pancadaria-e-confusao-entre-torcidas-de-csa-e-crb/?cHash=22695bf77d437168dd769048522aead3>> . Acesso em: 15 nov. 2017.

SAMULSKI, Dietmar Martin. **Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia**. São Paulo: Manole, 2002.

SANTOS, L. M. M. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Lógicas no futebol**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2002

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.



APONTAMENTOS SOBRE ORGANISMOS INTERNACIONAIS E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE MACEIÓ

Edva Emanuelle G. da Silva^{1*}, Georgia S. dos S. Cêa², Sandra Regina P. da Silva³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Doutora em Educação pelo Centro de Educação - UFAL

3. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*edvagomes@yahoo.com.br

Resumo:

O estabelecimento de parcerias público-privadas (PPP's) em educação envolvendo organismos internacionais e órgãos governamentais é cada vez mais recorrente. Assim, a problemática do estudo gira em torno de *motivações, intencionalidades e repercussões da adoção de PPP's em educação, visto a influência das mesmas sobre políticas educacionais locais, especialmente por meio da atuação de organismos internacionais*. Objetiva-se, desse modo, destacar episódios históricos significativos do contexto que ensejou o estabelecimento das PPP's na área educacional, de modo a compreender a relação entre a Secretaria Municipal de Educação/Maceió (SEMED) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), materializada no Programa Viva Escola. Para tanto, foi realizado um estudo teórico, de caráter exploratório, orientado pela perspectiva crítica e fundamentado em referências bibliográficas e fontes documentais. Os resultados encontrados destacam influências das PPP's para a política educacional e as conclusões concernem às consequências das parcerias para a educação básica de Maceió.

Palavras-Chave: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Programa Viva Escola.

Apoio Financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introdução:

O tema discutido no presente trabalho diz respeito às parcerias público-privadas em educação firmadas entre órgãos governamentais e organismos internacionais, especialmente no que se refere à inserção de fundamentos e práticas do âmbito privado como referência para a atuação do setor público na efetivação da política educacional. Para compreendermos como as PPP's podem ser materializadas na prática cotidiana das escolas públicas, elencamos como exemplo o Programa Viva Escola, elaborado no ano de 2013 como resultado da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), visando obter melhorias na qualidade do ensino e na gestão escolar.

Os apontamentos deste texto resultam de estudos do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE)* e são relativos a resultados parciais da *pesquisa "Gestão e Qualidade da Educação Básica no Município de Maceió: O Programa Viva Escola"*, desenvolvida no âmbito do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. *A discussão aqui apresentada se justifica, fundamentalmente, pela necessidade de se compreender motivações, intencionalidades e repercussões da adoção de parcerias público-privadas em educação, visto que tal prática tem influenciado sobremaneira políticas educacionais locais, mormente em função da influência de organismos internacionais.*

Para tanto, organizamos o trabalho da seguinte maneira: inicialmente, discutimos o surgimento dos organismos internacionais, por entendermos que o contexto vivenciado nos países desenvolvidos influencia a dinâmica dos países periféricos. Em seguida, destacamos alguns eventos internacionais voltados para a área da educação, promovidos pelas instituições transnacionais, por compreendermos que essas modificações são disseminadas em diversas regiões do país, dentre elas, na realidade educacional maceioense. Posteriormente, debatemos acerca das parcerias público-privadas em educação, no sentido de compreender a parceria PNUD/SEMED expressa no Programa Viva Escola.

O objetivo do trabalho, então, é destacar episódios históricos significativos do contexto que ensejou o estabelecimento de parcerias público-privadas em educação, de modo a

compreender a relação entre o PNUD e a SEMED/Maceió, materializada no Programa Viva Escola.

Metodologia:

O presente trabalho é um estudo teórico de caráter exploratório, fundamentado em referências bibliográficas (BENDRATH; GOMES, 2010; CÊA; SILVA, 2012; KORITIAKE, 2010; LIBÂNEO, 2016; MELLO, 2014; PERONI, 2015; VISEU, 2014) e fontes documentais (DOREA, 2015; MACEIÓ, 2014; 2015; PNUD, 2012; 2014) e orientado pela perspectiva crítica. Na pesquisa bibliográfica foram selecionados artigos científicos que se dedicam ao estudo crítico dos organismos internacionais e das parcerias público-privadas em educação; na pesquisa documental foram utilizados documentos que apresentam fundamentos e resultados do Programa Viva Escola. Após a realização do levantamento bibliográfico e documental, destacamos e discutimos aspectos referentes a parcerias público-privadas em educação envolvendo organismos internacionais e órgãos governamentais, de modo a compreender o engendramento da parceria específica entre o PNUD e a SEMED-Maceió.

Resultados e Discussão:

A Segunda Guerra Mundial, vivenciada de 1939 a 1945, teve consequências devastadoras para diversos países, sendo necessária a reconstrução dos mesmos, principalmente nos setores social, econômico e de infraestrutura (LIBÂNEO, 2016). Para tanto, em 1944, próximo ao desfecho do conflito mundial, foi realizada, nos Estados Unidos, a Conferência de Bretton Woods, que contou com a participação de mais de 40 nações, visando “[...] refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países [...]” (LIBÂNEO, 2016, p. 43). Para alcançar tal finalidade, entre outras medidas, foram criados organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas (ONU). Esta última se organiza por meio de ações desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Assim, dentre as ações propostas por essas organizações transnacionais, destacou-se a de que o Estado de cada país – principalmente aqueles mais pobres, denominados de países emergentes – passaria a executar políticas, programas e medidas transnacionais em comum, orientadas pelo mercado, para desenvolverem suas respectivas economias (BENDRATH; GOMES, 2010).

Segundo Libâneo (2016), ao longo desse tempo, as áreas que mais receberam investimentos das entidades estrangeiras foram a saúde e a educação. Esses investimentos, por seu turno, estão submetidos, até hoje, a certas condicionalidades, ancoradas em consensos firmados em reuniões e conferências internacionais convocadas por organismos internacionais como BM, UNICEF, UNESCO e PNUD, das quais resultam documentos com diretrizes que devem ser seguidas pelos países signatários.

Foi por intermédio de uma dessas conferências, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, no ano de 1990, que os países se comprometeram a garantir que todos os seres humanos tivessem acesso aos conhecimentos básicos necessários para se ter uma vida digna (KORITIAKE, 2010). Este evento “[...] serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica, com a integração da educação às demais políticas sociais” (KORITIAKE, 2010, p. 12). Ressalta-se, entretanto, que a concepção de educação difundida está baseada em uma noção de aprendizagem profundamente relacionada aos conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mundo do trabalho, restritos, portanto, àquilo que o sujeito necessita para trabalhar (LIBÂNEO, 2016).

Como o foco da atuação dos organismos internacionais está nos países emergentes – também chamados de periféricos –, o Brasil foi uma das regiões que recebeu e continua a receber recursos de organizações transnacionais, desde a década de 1960, por meio da realização de ações como “[...] assistência técnica, produção de seminários, estudos, publicações e até estatísticas” (MELLO, 2014, p. 2). Essa intervenção dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras foi se intensificando a partir da década de 1970, em decorrência da crise mundial que o capitalismo começou a vivenciar, a qual provocou mudanças substantivas tanto no âmbito econômico, quanto no político (VISEU, 2014). No que se refere ao caráter das políticas públicas, Viseu (2014) destaca a redução na aplicação dos recursos financeiros do Estado, ao mesmo tempo em que se deu a entrada do setor privado na execução da política educacional, principalmente a partir dos anos de 1990, com o

aprofundamento da orientação neoliberal. Assim, a educação oferecida acaba tendo o objetivo de atender aos interesses de grupos privados que passam a participar da política educacional (VISEU, 2014). Um exemplo disto são as PPP's que expressam uma forma particular de relação entre governos e entidades da sociedade civil, com base em regras de mercado (CÊA; SILVA, 2012). Na área educacional, interessa a este estudo o tratamento de parcerias público-privadas firmadas entre países, estados ou municípios e organismos internacionais. Não obstante o caráter transnacional desses organismos, é notória a referência ao mercado em suas orientações, por isso o caráter privado das parcerias com eles estabelecidas.

Sob influência dessas parceiras, vem ocorrendo a reconfiguração das políticas públicas, resultando em novos instrumentos de regulação e de avaliação do Estado, conforme observa Viseu (2014). Pode-se destacar, neste aspecto, a utilização de instrumentos regulatórios, como por exemplo: a) premiações e sanções (acréscimo ou redução de recursos financeiros) para as escolas, considerando o nível de atendimento de requisitos definidos em parcerias firmadas entre governos e organismos internacionais; b) prescrição e/ou orientação de procedimentos padrão que devem ser realizados pelas escolas, o que acaba não levando em consideração as especificidades de cada unidade escolar; c) elaboração de pesquisas, estatísticas e de instrumentos de gestão com foco no alcance de índices educacionais, conforme metas propostas por organizações transnacionais (VISEU, 2014), sem que isso represente necessariamente melhoria efetiva da qualidade educacional. No caso da educação, as PPP's acabam reconfigurando os processos de gestão e redefinindo o conteúdo de currículos escolares, influenciando decisivamente nos rumos da política educacional. Dessa forma, ocorre uma padronização da educação, considerada pelos organismos internacionais como o caminho que viabiliza a melhoria da qualidade do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos (PERONI, 2015).

Assim, podemos citar como exemplo de PPP em educação a atuação do PNUD no município de Maceió em parceria com a SEMED. Esta parceria é resultante do acordo de cooperação técnica nº 77.150, firmado desde 2010 entre o PNUD e Ministério da Educação (MEC) (PNUD, 2012). Embora o diálogo entre o PNUD e a SEMED tenha iniciado em 2011 (PNUD, 2012), foi a partir de 2013 que este acordo PNUD/MEC viabilizou, entre outras medidas, a promoção de ações envolvendo técnicos do PNUD e da SEMED-Maceió, tendo como objeto a política educacional do município (PNUD, 2014).

O apoio do PNUD à SEMED vem se materializando por meio da elaboração de pesquisas, diagnósticos e construção de novas propostas pedagógicas para a educação municipal (MACEIÓ, 2014). O conjunto de ações da parceria PNUD/SEMED ganhou o nome de "Programa Viva Escola", o qual envolve gestores municipais, gestores escolares e professores da rede municipal de ensino (MACEIÓ, 2014). O Programa Viva Escola, elaborado no ano de 2014, visa promover mudanças na educação básica de Maceió por meio de ações voltadas para a melhoria da qualidade e da gestão educacionais, para a promoção da inclusão, redução do abandono escolar, para a diminuição do índice de analfabetismo, e para o resgate de experiências pedagógicas de qualidade (MACEIÓ, 2015). Quanto aos seus fundamentos, o Programa Viva Escola se baseia em quatro pilares, conforme indica Dorea (2015): infraestrutura; ações pedagógicas; recursos humanos, com foco na formação continuada; e, finalmente, gestão, com ênfase no fortalecimento da gestão escolar. O Programa Viva Escola possui, ainda, os seguintes conceitos norteadores de suas atividades: inclusão, qualidade e inovação (DOREA, 2015).

Até o momento, a parceria PNUD/SEMED produziu como resultados 8 (oito) documentos orientadores da política da rede pública municipal de ensino de Maceió nas seguintes áreas: Educação Infantil; Ensino Fundamental (dois documentos); Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Especial; redução do analfabetismo; gestão; e avaliação (MACEIÓ, 2014). Desse modo, pela natureza e abrangência dos resultados parciais da relação entre o PNUD e a SEMED, é possível dizer que o Programa Viva Escola congrega um conjunto de frentes de ação voltadas para a melhoria da qualidade educacional, de modo a elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede pública municipal (MACEIÓ, 2014). No seu conjunto, o Programa Viva Escola vem definindo padrões básicos de funcionamento das escolas e orientações referentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Conclusões:

A partir da discussão feita ao longo do presente trabalho, concluímos que as parcerias público-privadas em educação têm aumentado significativamente nos últimos anos, principalmente a partir de 2010. Dessa forma, compreendemos que as ações promovidas pelas

parcerias – sejam estas em Maceió ou em outras regiões brasileiras – são orientadas, principalmente, para a efetivação de alterações nos padrões de funcionamento e no currículo das redes públicas e suas escolas.

Além disso, a análise da *concepção dos organismos internacionais acerca da política educacional, assim como a atuação do PNUD na parceria com a SEMED/Maceió, possibilita compreendermos que a parceria em questão pode provocar consequências* preocupantes para a educação que está sendo implementada nas escolas públicas maceioenses. Duas dessas consequências podem ser destacadas. A primeira se refere à ênfase no alcance de metas do IDEB, o que pode acabar relegando para segundo plano a qualidade educacional do ensino público. Em outras palavras, a elevação do IDEB pode não representar, necessariamente, que os alunos estejam aprendendo. Logo, merece ser direcionada uma atenção considerável à influência que a atuação dos organismos internacionais exerce em Maceió e/ou em outras regiões brasileiras, principalmente se for levado em consideração o discurso persuasivo que tais instituições têm em relação às supostas melhorias a serem alcançadas pela política educacional.

A segunda consequência diz respeito à supervalorização de fundamentos e práticas do âmbito privado em detrimento do sentido e da natureza do âmbito público. Assim, a função social da escola pública pode estar sendo alterada substancialmente, pois ao invés de se proporcionar para amplas parcelas da população uma formação voltada para o acesso e a reflexão crítica do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, o que pode acontecer é um processo inverso, isto é, a efetivação de uma formação educacional limitada ao atendimento de demandas econômicas, principalmente no que concerne à adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho.

Desse modo, o debate em torno das PPP em educação vem contribuindo para a compreensão do nível de influência dos organismos internacionais na política educacional nos últimos anos no Brasil, em especial nos resultados parciais obtidos nas realidades locais de alguns estados e municípios, a exemplo da parceria PNUD/SEMED-Maceió.

Referências bibliográficas

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. **Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate**. Intermeio, Campo Grande, v. 16, n. 32, p.157-171, jul./dez. 2010.

CÊA, G. S. S.; PAZ, S. R. P. **Quadro categorial: referências para o levantamento e a análise de dados sobre política educacional**. Material interno de pesquisa. UFAL, 2012.

DOREA, A. D. R. Políticas para a primeira infância. In: **SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2015, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa03_anaDayse_maceio1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

KORITIAKE, L. A. Atuação dos organismos internacionais na educação. In: **CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2010, Elvas-Portugal. Anais. Elvas-Portugal: ANPED, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 46, n 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MELLO, H. D. A. Banco Mundial e políticas transnacionais para a educação: convergências e interlocutores no Brasil. In: **38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. Caxambu. Anais. Caxambu: ANPOCS, 2014, p. 2-28.

MACEIÓ. **Secretaria Municipal de Educação. Publicações, orientações e guias**. Maceió, 2014. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/publicacoes-orientacoes-e-guias/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MACEIÓ. **Secretaria Municipal de Educação**. O Viva Escola e a cooperação técnica com o PNUD. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 248-249.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. In: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ANPED, 2015.



PNUD. **Acordo de doação.** Projeto de contribuição voluntária “MEC/PNUD” – Relatório de prestação de contas. Brasília: PNUD Brasil, 2012.

PNUD. **Revisão substantiva e plano de trabalho da contribuição voluntária do Ministério da Educação (MEC) ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).** Brasília: PNUD Brasil, 2014.

WISEU, S. **Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação:** da dicotomia à complexidade das políticas públicas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 899-916, out./dez. 2014.



AS “NOVAS” DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES ACERCA DA GOVERNANÇA EDUCACIONAL EM MACEIÓ

Elainy Paula Viturino Braz^{1*}, Jadelma Gonçalves da Silva²

1. Mestranda em Educação - Universidade Federal de Alagoas

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*elainybraz@gmail.com

Resumo:

As reestruturações políticas ocorridas no sistema de ensino público da capital alagoana, na última década, vêm sendo legitimadas pelas ações de organismos internacionais, em especial o PNUD, de tal modo que sua atuação tem se reconfigurado em políticas educacionais para educação básica a partir de um modelo de gerenciamento, denominado de governança pública, tendo como mote as parcerias público-privadas. Este estudo objetiva analisar duas ações manifestas em programas estruturantes, desenvolvidos em parceria com o PNUD que têm como foco as orientações pedagógicas para educação básica e representam a instituição de uma “nova” governança educacional para o município de Maceió; caracterizado como um estudo de cunho qualitativo, baseado em análise documental. Os resultados indicam que a governança da educação têm direcionado o trabalho pedagógico a instrumentalização e o esvaziamento de conteúdos por meio de orientações educacionais que desconhecem a realidade das escolas públicas.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas; PNUD; Governança pública.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Introdução:

As reestruturações políticas e administrativas ocorridas no sistema de ensino da capital alagoana, na última década, vêm sendo legitimadas através de articulações institucionais e colaborativas que envolvem parcerias entre o “Estado, o mercado e a sociedade civil” na prestação dos serviços educacionais públicos (NEVES, 2005, p. 96). Tais arranjos, no setor educacional dão origem e estrutura um modelo de gerenciamento denominado de governança pública³⁹, o qual se caracteriza como uma forma de gestão/ou coordenação no setor público que perpassa os governos, inserindo medidas mais flexíveis nos serviços e políticas educacionais (DALE, 2010).

Destarte, as ações de parceria público-privadas passam a configurar-se como uma “ferramenta” de governança na educação pública, pois é vista como capaz de resolver problemas estruturais e de desenvolvimento socioeconômico presentes nas relações capitalistas (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1140). Algo que tem gerado uma gama de programas na gestão da educação, materializados em parcerias no sistema de ensino, tornando cada vez mais maleáveis as “novas” orientações ou diretrizes pedagógicas proposta pelos agentes de governança para resolver questões referente a promoção da qualidade da educação.

Consequentemente, a implementação dos mencionados programas no sistema de ensino resultam em “mudanças políticas e ideológicas”, em todas as políticas implementadas na educação pública, com o intuito de promover a égide do “desenvolvimento humano” e econômico (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1140).

A governança da educação no município de Maceió tem como interlocutores mais expressivos diversos organismos internacionais, dentre os quais, ganha destaque as ações do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) na gestão e reestruturação do sistema de ensino, ao ponto de caracterizar-se como um dos protagonistas na promoção da “qualidade” da educação básica e na elevação dos resultados em índices avaliativos.

³⁹ Segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em que se origina ao conceito de governança pública no Brasil, para os governos a governança se refere “a capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11). Porém, nesse caso a governança pública se refere a uma ação conjunta e compartilhada pelo Estado, pelas empresas e pela sociedade civil na prestação dos serviços públicos, ou seja, é uma forma de gerenciamento empresarial em que o Estado desempenha o papel de coordenador e regulador de último recurso (DALE, 2010, p. 1113).

Desta forma, este estudo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas GP-TESE, teve com objetivo identificar e analisar duas ações manifestas em programas estruturantes, desenvolvidos em parceria com o PNUD que têm como foco, as orientações pedagógicas para educação básica e representam a instituição de uma “nova” governança educacional para o município de Maceió.

Ao analisarmos a questão da governança da educação por meio das ações do PNUD, esta tem indicado que tais reestruturações integram um arranjo institucional mais amplo, reflexo do projeto de sociabilidade “neoliberal”, uma vez que transfere a direção e a coordenação das políticas educacionais para outras organizações para além do Estado, o que acarreta a precarização dos serviços educacionais públicos (LEHER, 2003). Assim, questionou-se: quais os principais aspectos das parcerias envolvendo entes públicos e privados na melhoria da qualidade da educação do município de Maceió? Estas foram questões que a investigação buscou responder.

Metodologia:

A presente pesquisa tem como base a análise documental de cunho qualitativa, orientada pelo método dialético, uma vez que nos dispomos a analisar a construção da governança da educação em Maceió por meio de documentos de política que retratam as orientações pedagógicas para a rede de ensino municipal.

Portanto, em nosso estudo priorizamos a realidade de Maceió, a partir da análise de documentos que expressam os fundamentos teóricos e ideológicos que subsidiaram as reestruturações políticas no sistema de ensino implementadas pelo programa Viva Escola, parceria entre o PNUD, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Maceió) e o Ministério da Educação (MEC) (SHIROMA; GARCIA, 2005).

Neste sentido, cabe destacar que por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, nossa investigação encontra-se vinculada aos problemas éticos, políticos e sociais presentes em nosso objeto, de modo a negarmos a ideia de neutralidade política, típica do discurso positivista (CHIZZOTTI, 2001, p. 228). Uma vez, que orientadas pelo método dialético visamos explicitar as contradições vigentes e a dinamicidade presente em nosso objeto de estudo, temos como compromisso a defesa da perspectiva ideológica da classe trabalhadora, no âmbito da luta de classes (MARX, 2010).

Todavia, acerca de pesquisas subsidiadas por documentos oficiais de política Shiroma & Garcia (2005) e Evangelista (2008) destacam a importância destas fontes no campo das políticas educacionais, por se constituírem como expressões da conjuntura política que envolve a educação em âmbito nacional. Isto posto, a análise documental se constituiu de suma importância para a presente pesquisa que a utilizou, enquanto fonte primária aos documentos oficiais divulgados pelo programa e fonte secundária a coleta de dados de entrevistas e reportagens disponíveis no site oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Maceió).

Assim, nos delimitaremos a análise de dois documentos oficiais que se constituem como diretrizes políticas do Programa Viva Escola, são elas: as Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maceió, estas ações almejam reformular o currículo das duas primeiras etapas da educação básica, e ambas foram divulgadas no ano letivo de 2015 (SEMED/Maceió, 2016).

Contudo, para o tratamento dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p.37) “consiste em um conjunto técnicas de análise de comunicações de toda classe”. No entanto, objetivamos explicitar os “silenciamentos” nos documentos analisados e desvelar as contradições e o interesses (implícitos e explícitos) presentes na governança da educação maceioense (EVANGELISTA, 2008).

Resultados e Discussão:

Nossos resultados finais apontam que no sistema de ensino público municipal de Maceió, as reestruturações políticas financiadas pelo PNUD têm como eixo norteador o Programa Viva Escola, atuante nas áreas de infraestrutura, gestão e ação pedagógica (SEMED/Maceió, 2016). Tal programa é a expressão da “boa governança” educacional instituída na educação maceioense, a qual parte da prerrogativa economicista de garantir padrões mínimos de funcionamento, gestão e recursos pedagógicos para as escolas da rede municipal, característica preeminente da atuação das parcerias público-privadas em educação no que concerne a prestação de serviços públicos (ROBERTSON; VERGER, 2012).

As duas ações estruturantes analisadas, referem-se as “cartilhas” pedagógicas ou diretrizes curriculares como as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió (OCEI) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: rede municipal de Maceió (DCEF), que foram implementadas pelo Viva Escola, e se caracterizam como uma breve demonstração do modelo de gestão autoritário no sistema de ensino alagoano, pois, se constituem de redirecionamentos políticos limitados a orientações educacionais generalistas impostas às escolas sem espaços de discussões ou formações que viabilizassem diagnosticar as especificidades e necessidades dos alunos da rede municipal (SILVA, 2003).

Diante deste fato, as mencionadas diretrizes educacionais transformam as fases iniciais da educação básica em uma modalidade instrumental de caráter simplista (ZANARDINI, 2008, p. 63). Dado que, a finalidade educacional desses documentos é impor as escolas planos de atividades docentes pautados na aquisição de competências mínimas para sobrevivência social, que são estabelecidas mundialmente pelos organismos internacionais e requeridas no sistema de ensino e nos índices de avaliação nacionais (LIBÂNEO, 2012).

As orientações expressas nas “cartilhas” da OCEI e DCEF reafirmam a expansão da dualidade educacional no sistema de ensino público municipal maceioense, uma vez que a concepção educativa utilizada nestes documentos garante aos alunos somente as aprendizagens sociais e intelectuais mínimas (LIBÂNEO, 2012). Portanto, negligenciam aos alunos o direito a uma formação integral com base no conhecimento, desenvolvimento de habilidades e cultura, diminuindo periodicamente a função social e cultural da escola.

Deste modo, as ações PNUD na reestruturação da agenda de políticas educacionais reafirmam a construção de uma gestão educacional pautada na padronização de recursos básicos para o sistema de ensino e as escolas a ele atreladas, visto que tem como base ações pedagógicas e de gestão que pouco dialogam com a realidade educacional do município e revelam mudanças pouco expressivas na qualidade do ensino público.

Conclusões:

Instituídos por uma ramificação de ações “autoritárias” e verticais, o PNUD tem se estabelecido como o mais importante e proponente organismo internacional no estado de Alagoas, e o interlocutor mais expressivo da “boa governança” educacional no município de Maceió (ROBERTSON; VERGER, 2012). Posto que, os documentos educacionais analisados sinalizam e expressam a instrumentalização do trabalho pedagógico dentro do sistema de ensino, os quais por intermédio do financiamento de programas e projetos repassados aos governos traçam metas para melhorar a qualidade da educação básica e equacionar positivamente os índices avaliativos.

A governança da educação por meio programa do Viva Escola, na área de ações pedagógicas tiveram como ênfase a construção de diretrizes políticas que proporcionam a retirada da autonomia dos técnicos e professores da rede municipal. Uma vez que tais ações transpõe para o ambiente escolar “cartilhas”, no formato de orientações educacionais que devem ser adotadas como práticas norteadoras do trabalho pedagógico com o intuito de garantir a “transferência do saber” igual para todos os alunos da rede municipal (ALERARO, 2007, p. 916). Entretanto, cabe destacar, que essas cartilhas são formuladas por intelectuais que desconhecem a realidade do estado, e partem unicamente da prerrogativa de padronizar as atividades docentes, independente dos fatores sociais e culturais que interferem na realidade escolar.

Contudo, as ações do Viva Escola vêm delineando-se como pouco eficazes em relação à proposta inicial de “estabelecer metas para garantir a qualidade da educação na rede de ensino municipal” (SEMED/MACEIÓ, 2016). Pois, suas ações permaneceram centralizadas na Secretaria de Educação e não alcançaram efetivamente as escolas, ou seja, transformaram-se em uma padronização política de distribuir “cartilhas” de boas práticas pedagógicas, culminando em estratégias vazias e desconectadas da realidade.

Referências bibliográficas

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público- privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.



BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Ed. Cortez, São Paulo, vol.16, 2001.

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099- 1120, out/dez. 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Rev. Caros Amigos, ano XII, nº. 136, julho 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: rede municipal de Maceió**. Maceió: Viva, 2014. MARX, Karl, Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia de hegemonia**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85- 25.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133- 1156, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SEMED-AL. **Programa Viva Escola**. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/noticias/educacao-prefeitura-firma-parceria-com-nacoes-unidas/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos - metodológicos para análise de documentos**. Rev. do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, vol. 23, pg. 427-446, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político –pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

ZANARDINI, João Batista. **A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002)**. In: FIGUEREDO, I.M. Z.; ZANARDINI, I. M. S; DEITOS, R. A. *Educação e políticas sociais e Estao no Brasil*. Curitiba: EDUNIOESTE/Fundação Araucária, 2008. p. 46-75.



AS CONTRIBUÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÁREA RURAL

Edjane F. Silva^{1*}, Adriana Deodato Costa²

1. Estudante de Pedagogia – UFAL/campus Sertão

2. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas

*edjanefreire21@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e observar a prática da coordenadora pedagógica no espaço escolar, precisamente na Educação Infantil, analisando suas ações de planejamento que subsidiaram o fazer pedagógico, junto com a professora. Buscamos analisar de maneira aprofundada a prática dessa coordenadora em contribuir para a efetivação das atividades na escola, indagando quais ações ela tem desencadeado para dar melhor assistência às professoras, por meio de projetos, reuniões e visitas. A coordenadora, como uma figura atuante e significativa no meio escolar, deve impulsionar às professoras nos fazeres educacionais, lhes apresentando debate, propostas de atividades e acompanhamento dia a dia da escola. Nesse sentido, a pesquisa se dispõe a investigar a contribuição da coordenação pedagógica sobre a formação continuada e a educação infantil. O estudo se fundamenta em LUCK (2009), GIL (1997) dentre outros e se encontra em processo, portanto, apresentando resultados parciais.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Prática pedagógica; Formação docente.

Introdução:

A figura do coordenador foi sendo necessária com a modernização do cenário educativo em meados da década de 70 a 90. O coordenador surge com a competência de fazer uma educação de qualidade, buscando melhorias para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e contribuindo na formação continuada dos educadores. Ele é aquele que lidera a aprendizagem, é responsável pelo resultado dos trabalhos dos professores. Sua função pode ser observada desde o início da educação jesuíta no Brasil, porém se usa como marco inicial desta função na década de 70 do século XX quando surgia a necessidade nas escolas de um especialista que orientasse e acompanhasse as políticas pedagógicas junto ao professor.

Desse modo, é comum entre professoras de qualquer etapa de ensino, o questionamento sobre o acompanhamento da coordenação pedagógica, indagando se este é satisfatório do ponto de vista das orientações das atividades, do planejamento bimestral, e de que forma essas atividades acontecem, se há uma periodicidade, uma evolução no processo de aprendizagem. Diante dessa problemática, decidimos analisar o motivo que tem acarretado os problemas mais frequentes no processo de coordenar a prática pedagógica, começando mesmo pela ausência dessa profissional ou suas limitações quanto a ser participativo e ativo, especialmente em escolas da área rural.

É importante que os coordenadores percebam que o professor precisa desse acompanhamento, para o aprimoramento e qualidade do ensino, nas atividades e educação desses alunos. Sendo o coordenador aquele que articula as atividades e planejamentos que são ações voltadas com objetivo coletivo, é imprescindível que essa parceria aconteça, uma escola não funciona se o corpo docente não tiver uma parceria, a qual ajuda especialmente no desenvolvimento pessoal e profissional de todo corpo escolar. Sobre os gestores ela menciona algumas práticas competentes da área:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LUCK, 2009, p.22).

Reuniões e debates, compartilhamento de atividades e projetos didáticos na escola, são práticas que compete ao coordenador articular, junto ao professor para efetivação do ensino-aprendizagem. É importante que em seu planejamento pedagógico o coordenador trace metas e tente se reunir com frequência junto ao professor, planejando atividades didáticas pedagógicas.

É de fundamental importância que o coordenador, tendo esses conhecimentos, possa ser um gestor ativo, e exerça seu papel de liderança com maturação e responsabilidade, levando à escola significativa propostas educativas, que venha melhorar a prática dos professores. A ajuda de recursos, matérias de apoio, reuniões coletivas de aproveitamento das atividades dos demais colegas, são contribuintes dos fazeres educacionais, que devem ser proporcionados ao professor. É importante frisar que o professor deve também estar ciente do papel do coordenador não confundindo sua função, pensar que o coordenador, é somente aquele que irá lhe auxiliar nas atividades, e esperar somente por ele, desse modo, deve-se buscar outras fontes pedagógicas para melhor aproveitamento dos conteúdos.

Sobretudo, é importante pensarmos que essa parceria de atuação entre esses profissionais da educação viabiliza conhecimentos recíprocos. Sabe-se que nem sempre se encontra soluções para tudo, que atuação de ambas as partes não serão sempre perfeitas, sem falhas, isso é inevitável, mas é sempre perceptível que se faça o melhor, para a atuação enquanto educadores, contemplando todas as esferas do ensino e aprendizagem através de formações e aprendizado. O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da coordenação pedagógica sobre a formação continuada profissional docente da educação infantil, bem como investigar estudos sobre a coordenação pedagógica no Brasil, dando ênfase na profissionalização da coordenação no âmbito escolar, aprofundando também a prática docente e sua relação com a atuação da coordenadora pedagógica em uma turma da educação infantil.

Metodologia:

Esta pesquisa parte de uma perspectiva dialética, por isso, buscamos analisar o objeto da pesquisa, a saber, a coordenação pedagógica, apreendendo suas contradições e contextualidade para, a partir daí, investigar os conhecimentos e análise das práticas pedagógicas realizadas na escola e o dia a dia da coordenadora pedagógica. Iremos partir também, da realidade concreta de uma escola da rede municipal de ensino área rural da cidade de Água Branca/AL, por meio da observação e entrevista com professoras e a coordenadora da referida escola. Essa pesquisa terá uma amostragem não probabilística, segue o exemplo:

A escolha dos elementos da amostra é feita de forma não aleatória, justificadamente ou não. A escolha é intencional ou por conveniência, considerando as características particulares do grupo em estudo ou ainda o conhecimento que o pesquisador tem daquilo que está investigando. (GIL, 1987).

Ou seja, ela será realizada com apenas uma coordenadora e algumas professoras da referida escola. Sobretudo esses métodos serão utilizados para obtenção de conhecimentos e também como forma de entender as dificuldades de ambas as partes em desempenhar suas atividades.

Nosso interesse é compreender os sentidos dos questionamentos das professoras sobre a atuação do coordenador, como ela tem trabalhado para atender às necessidades da escola, quanto a sua participação (se tem sido constante, com qual frequência o coordenador tem ido à escola, de que forma tem sido o acompanhamento nas realizações das atividades) e os efeitos disso na prática pedagógica. Questionamento também como se dá o processo de elaboração e vivência dos projetos que a escola desenvolve, seus procedimentos e a forma de gerir o processo do trabalho por parte da coordenação.

Buscaremos entrevista a coordenadora pedagógica da escola escolhida de modo a entender suas práticas, observando seu desempenho para realização das atividades, com qual frequência tem realizado planejamento na escola, suas dificuldades para exercer sua função, quais os métodos usados para atender todas as demandas da escola. Com isso, buscaremos reforçar a sua importância e contribuir com uma reflexão acerca da relação entre a coordenação e formação continuada.

Resultados e Discussões:

Como já dissemos, a pesquisa se encontra em processo e tem como resultados parciais, a comprovação da importância da coordenação pedagógica e sua historicidade a partir de Luck (2009), buscando nessa autora entender as dimensões da gestão escolar e suas competências. Outra questão analisada foi a natureza da prática da coordenação pedagógica e sua atuação na formação continuada das professoras mediante as atividades planejadas nos



dias de reuniões, momento em que as professoras se juntam para discutir tais atividades, seus sentidos e efetividade, conforme a dificuldades dos alunos específicos de cada turma. É importante dizer que outros autores serão analisados para uma melhor fundamentação sobre o tema.

Conclusão:

Com esta pesquisa poderemos analisar as dificuldades em que as professoras da Educação Infantil da área rural alagoana encontram, por falta de acompanhamento, planejamento frequentes e a participação efetiva das coordenadoras na escola. Vemos também que muitos coordenadores se encontram sem preparação nos âmbitos educacionais, assumindo uma função que o mesmo não está preparado, acarretando a não formação continuada, na qual muitos educadores se acomodam e não buscam a continuidade à formação, pois para assumir uma coordenação pedagógica a professora precisa ser formada na área pedagógica para assim poder dar a melhor assistência e embasamentos teóricos às professoras.

Referências bibliográficas

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <http://www2.anhembri.br/html/ead01/metodologia-pesquisa-cientifica-sequencial/lu02/lo2/index.htm>. Acessado em 08 junho. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

ASSÉDIO MORAL E SEXUAL: Humilhação e sofrimento no Trabalho

Samuel Correia da Silva Moraes^{1*}, Maria da Conceição Clarindo Cavalcante da Silva²,
Rosineide Duarte Siqueira³

1. Especialista em Enfermagem do Trabalho e Vigilância à Saúde e servidor da UFAL
 2. Doutora em Serviço Social e assistente social da UFAL
 3. Assistente social e coordenadora da Qualidade de Vida no Trabalho da CQVT/UFAL
- *samuel.moraes@progep.ufal.br

Resumo:

Este artigo tem como propósito relatar o trabalho realizado na prevenção do assédio moral e sexual no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, desenvolvido pela Coordenação de Qualidade de Vida no Trabalho (CQVT). Tem como objetivo proporcionar uma reflexão teórica e prática aos trabalhadores e estudiosos desta temática: conceito, prevenção, procedimentos e outros assuntos como os danos à saúde do assediado. Os reflexos do assédio moral e sexual degradam diretamente a saúde do trabalhador, afetando assim, a qualidade de vida e atividades laborais. A prevenção é o principal norte para a intervenção multiprofissional junto a problemática. A realização do estudo recorreu as pesquisas bibliográficas, documentais e ações educativas mediante a realização de seminários, rodas de conversas e oficinas nos ambientes de trabalho.

Palavras-chave: Saúde mental; Saúde do Trabalhador; Assédio moral e sexual.

Introdução:

O artigo ora apresentado, reflete sobre o trabalho da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP), a qual a Coordenação de Qualidade de Vida do Trabalhador (CQVT) encontra-se inserida. A CQVT fundamenta-se na Política de Atenção à Saúde do Servidor (PASS), nas relações democráticas, na valorização e reconhecimento dos talentos dos trabalhadores, na humanização das relações de trabalho, bem como na melhoria das condições dos ambientes de trabalho e no desenvolvimento da promoção e da qualidade de vida no trabalho, atuando na prevenção e no combate ao assédio moral e sexual. Entende-se que as ações educativas, a divulgação e esclarecimentos em torno do que é assédio moral e sexual, como prevenir e as sanções que poderão ser aplicadas caso a agressão venha a acontecer é fundamental. Essas ações são relevantes pois a agressão moral pode causar ou contribuir para muitas desordens psicológicas, psicossomáticas e de comportamento, refletindo de forma negativa não só no ambiente de trabalho, mas nas diversas esferas da vida, como a familiar e nas relações sociais. O assédio moral e sexual, violência ou sofrimento moral no trabalho não é um fenômeno recente, portanto é algo tão antigo quanto o trabalho.

Segundo os estudos, a prática do assédio moral e sexual degrada diretamente o bem-estar físico, mental e social do trabalhador. O assédio moral e sexual se tornou muito frequente nos últimos anos nos ambientes de trabalho, devido ao agravamento da precarização, expondo os trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, o que pode acarretar adoecimento físico e mental aos trabalhadores. Portanto, a intervenção da equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Enfermeiro, Psicólogo, Médico e outros é relevante para o desenvolvimento das ações de prevenção, combate, conscientização, na identificação de casos de assédio moral e sexual e no fortalecimento dos assediados.

De acordo com Ministério do Trabalho e Emprego (2008) é fundamental que exista a conscientização da vítima e do agressor, bem como a identificação das ações e atitudes, de maneira que sejam adotados posicionamento que resgatem o respeito e a dignidade, criando um ambiente satisfatório e favorável à produtividade e o bem estar dos trabalhadores.

Metodologia:

Metodologia do Trabalho de Prevenção e combate ao assédio moral

A realização desse trabalho teve início através das análises bibliográficas, documentais e de observação. As principais fontes foram artigos publicados, livros entre outros tipos de trabalhos que abordam o tema. Assim como, das ações educativas realizadas pela equipe multidisciplinar da Universidade Federal de Alagoas inseridos na Coordenação de Qualidade

de Vida no Trabalho (CQVT), através da promoção de Seminários de Prevenção e Combate ao Assédio Moral e Sexual na UFAL e participação no 36º Encontro Nacional de Dirigentes de Pessoal e Recursos Humanos das Instituições Federais de Ensino, I Encontro Regional das Referências Técnicas em Saúde e Segurança do Trabalho, e nas realizações de rodas de conversas e oficinas de prevenção e combate ao assédio moral e sexual nos ambientes de trabalho da UFAL.

A intervenção multiprofissional de combate ao assédio moral, consiste nas ações educativas de prevenção do mal-estar, sofrimento e violência nas relações de trabalho estabelecidas entre gestores, chefias, subordinados, colegas, usuários dos serviços e outros, evitando assim, atitudes aéticas e ambientes vulneráveis ao assédio moral e sexual que possibilitam o adoecimento do assediado(a).

Resultados e Discussão:

Contexto de Trabalho no Capitalismo

O trabalho é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, condição da vida humana. (MARX, 1999). A relação de trabalho no sistema capitalista proporciona um ambiente favorável para o assédio moral uma vez que, o sistema de trabalho através de hierarquia e competitividade possibilita a ocorrência de casos.

A Reestruturação Produtiva também chamada de capitalismo flexível é um processo que se iniciou na segunda metade do século XX e que correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva. Sua inserção no mundo capitalista está diretamente associada à Terceira Revolução Industrial – também chamada de Revolução Técnico-Científica Informacional e ao processo de implementação do Neoliberalismo enquanto sistema econômico. Quando se fala em flexibilização do trabalho, fala-se na crise do sistema fordista/taylorista de produção. Assim, onde antes predominava o modo de produção caracterizado pelo trabalho repetitivo executado pelo trabalhador e o processo de produção em massa de mercadorias, agora se pratica a flexibilidade do trabalho, em que o mesmo empregado executa variadas funções no ambiente do trabalho (PENA, s.d.). E com isso as relações de trabalho precarizadas, acentuam-se, a exemplo dos terceirizados, quarteirizados e na violação dos direitos trabalhistas o que acarreta nas humilhações e constrangimentos muitas das vezes utilizados na instituição.

Conceito de Assédio Moral e Sexual

É a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras (técnicos administrativos e docentes) a situações humilhantes, constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aéticas de longa duração, de um ou mais chefes dirigida a um ou mais subordinado(s), desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, forçando-o a desistir da função/cargo ou emprego. (BARRETO, 2000).

O assédio moral pode se dar das seguintes formas: assédio moral descendente tem como agente pessoa que ocupa no trabalho posição hierárquica superior àquela da vítima. Neste caso, implica em verdadeiro abuso de poder; assédio moral ascendente parte de um ou vários subordinados em relação a alguém que ocupe posição hierárquica superior no setor; assédio moral horizontal neste caso, vítima e assediador encontram-se no mesmo nível hierárquico. Vale dizer, são colegas de trabalho. Em geral, decorre de conflitos interpessoais, competitividade, rivalidade, etc. E assédio moral misto tanto o superior hierárquico como pessoas que ocupam o mesmo nível hierárquico da vítima atuam como assediadores. (PESSANHA, s.d).

Segundo o Ministério Público Federal (2016) Coutinho define que o assédio de conotação sexual pode se manifestar como uma espécie agravada da moral, que é mais amplo. O assédio sexual caracteriza-se por constranger alguém mediante palavras, gestos ou atos, com o fim de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o(a) assediador(a) da sua condição de superior hierárquico ou da ascendência inerente ao exercício de cargo, emprego ou função. Há, portanto, uma finalidade de natureza sexual para os atos de perseguição e importunação. O assédio sexual é consumado mesmo que ocorra uma única vez ou os favores sexuais não sejam entregues pelo(a) assediado(a).



Procedimentos e encaminhamentos

A intervenção multiprofissional realiza ações educativas, de acolhimento, escuta sensível ao assediado, as orientações e suporte psicossocial. Os procedimentos e encaminhamentos a serem adotados pelo assediado no âmbito do trabalho da UFAL são: anotar as humilhações sofridas com data, hora, local, quem foi o agressor, quem testemunhou o que aconteceu, o que foi falado, procurar ajuda de colegas, em especial daqueles que testemunharam, evitar conversar com o agressor sem testemunhas, relatar o que vem acontecendo a CQVT/PROGEP, RH (Recursos Humanos) de sua unidade, ouvidoria ou a comissão de ética da UFAL, caso o assédio moral e/ou sexual esteja gerando danos à sua saúde, orienta-se a busca dos serviços de saúde disponíveis no trabalho, na rede pública ou privada.

O trabalho teve início com a realização do I Seminário de Prevenção e Combate ao Assédio Moral na UFAL. Foram abordados os seguintes temas: O Assédio Moral e suas Implicações Legais, Processos de Trabalho e o Assédio Moral com o Olhar Multidisciplinar: saúde, psicológico e social. Os questionários preenchidos pelos participantes, apontam situações vivenciadas no trabalho que provocam sofrimentos, tais como: hostilidades, vexatórias, humilhação, isolamento, discriminações, constrangimentos, enfim, de violência, principalmente por parte de chefias junto aos subordinados, que podem ser evitadas mediante uma ação educativa, de esclarecimento e dialógica. Os pesquisados relataram os seguintes sintomas: angústia, desânimo, tristeza, irritação, falta de ânimo, stress emocional, psíquico e social.

Esses dados são relevantes para investigar se as relações de trabalho estão levando ao sofrimento, violência, assédio moral e ao adoecimento mental dos servidores. Pelo exposto, é de suma importância as ações de educação contínua nos ambientes de trabalho que contemplem a prevenção e combate de atitudes aéticas, comportamentos autoritários, de discriminação de raça, gênero, religião ou política, em detrimento de um ambiente que estimule a participação, o diálogo, respeito as diferenças, enfim o bem-estar social no trabalho.

Conclusões:

O assédio moral é a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes, constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aéticas de longa duração. Em relação ao assédio sexual as mulheres são as principais vítimas no âmbito do trabalho o que reproduz o machismo e patriarcado presentes na sociedade.

Este estudo se propôs a descrever, o trabalho de prevenção e do combate ao assédio moral e sexual realizado pela Coordenação de Qualidade de Vida no Trabalho (CQVT), buscando o fortalecimento do trabalhador na prevenção e combate ao assédio moral e sexual na Universidade Federal de Alagoas, visto que a principal medida de combate ao assédio moral e sexual é a educação/conscientização sobre a temática.

Referências bibliográficas

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO CHEGA DE HUMILHAÇÃO! Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article1>>. Acesso em: 02 out. 2016.

DAMASCENO, Thalita Natasha Ferreira. **Assédio Moral em Instituições de Ensino Superior (IES): O caso dos Servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Fortaleza/CE, 2012.

FREIRE, Paula Ariane. **Assédio Moral, Reestruturação Produtiva e Síndrome de Burnout em Docentes**. 2010. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0509.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

GUIA DE DIREITO. **Assédio Moral**. Disponível em: <http://www.guiadireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=568&Itemid=217>. Acesso em: 16 jun. 2016.

HERMENEGILDO, Ana Claudia Poite. e LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. **Assédio Moral e Saúde Mental: Uma Revisão Bibliográfica**. Revista Ensaios: "Tecendo Redes" nº6, vol.1, 2º semestre de 2012.



MIKOS, Nádya Regina de Carvalho e BARACAT, Eduardo Milléo. **Assédio Moral: Características e Prevenção.** Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9791>. Acesso em: 12 jun. 2016.

NASCIMENTO, Anjo dos Santos. **Assédio Moral no Direito do Trabalho.** Bahia, 17 dez. 2010. Disponível em:<http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5228>. Acesso em: 12 jun. 2016.

NASCIMENTO, Sônia Mascaro. **Medidas Preventivas Contra o Assédio Moral.** Disponível em:<<http://www.humus.com.br/news/juridico3.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Reestruturação Produtiva: A reestruturação produtiva é o processo de consolidação do modelo flexível do trabalho industrial.** Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/reestruturacao-produtiva.htm>>. Acesso em: 09 out. 2016.

SOSSELA, Michelle Leitão; NEVES, Eduardo Borba. **As Consequências do Assédio Moral para Trabalhadores, Organização e Governo.** Revista Uniandrade v.12, n.1.

VASCONCELOS, Amada de; FARIA, José Henrique de. **Saúde mental no trabalho: contradições e limites.** Psicologia & Sociedade; 20 (3): 444-452, 2008.

WIKIPÉDIA. **Assédio Moral.** 2016. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Ass%C3%A9dio_moral>. Acesso em: 12 jun. 2016.



AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Ari Carneiro de Albuquerque Júnior¹, Marina Costa Campos^{2*}, Ricardo dos Santos Oliveira³, Ibsen Mateus Bittencourt⁴, Luciana Peixoto Santa Rita⁵

1. Estudante do Mestrado Profissional em Administração Pública – UFAL
 2. Estudante do Mestrado Profissional em Administração Pública – UFAL
 3. Estudante do Mestrado Profissional em Administração Pública – UFAL
 4. Orientador e professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – UFAL
 5. Orientadora e professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – UFAL
- *marinaccampos@gmail.com

Resumo:

As políticas públicas são ferramentas de ação do governo que geram impacto na economia e na sociedade. As direcionadas à educação infantil, em especial, são tratadas como de caráter estratégico no combate à pobreza e na redução de desigualdades como, por exemplo, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância. Dessa forma, este artigo tem como objetivo avaliar a eficácia do ProInfância no estado de Alagoas por meio de um estudo de descritivo, documental, com abordagem quantitativa, através da estatística de correção linear - Coeficiente de Pearson. A análise dos resultados apontaram que, apesar do aporte de recursos financeiros do governo federal objetivando a expansão da rede física e a melhoria da infraestrutura escolar infantil, não há correlação linear entre os resultados do ProInfância e a ampliação do atendimento educacional, nem a melhoria da qualidade de ensino medido pelo IDEB.

Palavras-chave: ProInfância; Infraestrutura escolar; Indicadores.

Introdução:

As políticas públicas são ferramentas de ação do governo as quais geram impacto na economia e na sociedade. As ações direcionadas à infância são consideradas de caráter estratégico no combate à pobreza e no desenvolvimento de relações econômicas e políticas. Heckman (2011) enfatiza que o investimento na primeira infância, desde o nascimento até 5 anos de idade, ajuda a reduzir a necessidade de educação especial, aumenta a probabilidade de vida saudável, reduz a taxa de crime e os custos sociais gerais. Apresenta ainda que, cada dólar investido em educação de alta qualidade neste período da vida de crianças produz de 7 a 10 por cento de retorno anual.

Nesse contexto, o Governo Federal instituiu em 2007 o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância, que tem como objetivos a expansão da rede física, a melhoria da infraestrutura das creches e pré-escolas e a ampliação do acesso à educação infantil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Trata-se de um programa de assistência financeira aos sistemas públicos de ensino mediante celebração de convênio entre a União e os Municípios para financiamento de construção, reforma e aparelhamento de creches e escolas (BRASIL, 2008).

Dessa forma, após 10 anos de programa, cabe uma avaliação de seus impactos na sociedade, possibilitando a proposição de melhorias ou novos modelos de ação. Destaca-se que os resultados de avaliação de uma política pública devem subsidiar o planejamento e formulação das ações governamentais, o acompanhamento, suas reformulações e ajustes, objetivando a eficiência do gasto público. Essa atividade deve ser feita tendo por base os indicadores, pelos quais se permite a análise quantitativa das ações programadas e dos resultados esperados. ((LOBATO, 1997; CUNHA, 2006; FERNANDES, 2014).

Portanto, este estudo possui relevância na discussão teórica acerca de avaliação de uma política pública além de forma de controle social, já que é imprescindível o acompanhamento de ações financiadas pelo dinheiro do contribuinte. Assim, objetiva-se avaliar a eficácia do ProInfância no estado de Alagoas. Relacionam-se como objetivos específicos: analisar os dados do programa; correlacionar os objetivos do programa com a evolução dos indicadores de resultados: as taxas de atendimento à demanda por vagas para crianças de 0 até 5 anos no Estado e a nota do IDEB.

Metodologia:

A avaliação da eficácia de um programa consta em analisar a sua capacidade de produzir os resultados esperados. Para realizar essa avaliação do ProInfância na educação infantil no estado de Alagoas, foram analisados os dados do programa, relacionando os objetivos com a evolução dos indicadores de resultados: as taxas de atendimento à demanda por vagas para crianças de 0 até 5 anos no Estado e a nota do IDEB. Ou seja, será avaliado se a construção de creches e escolas conseguiu alcançar o objetivo que é “a ampliação do acesso à educação infantil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2008).

Corroborando com esse propósito, a proposta metodológica de Rezende (2013) para monitoramento e avaliação do ProInfância, que apresenta como indicadores: (a) quantidade de escolas/creches concluídas no município; (b) evolução da taxa de atendimento à demanda por vagas para crianças de 0 a 3 anos; (c) evolução da taxa de atendimento à demanda por vagas para crianças de 4 e 5 anos; (d) evolução das notas do IDEB;

Dessa forma, esse estudo classifica-se como descritivo quanto aos objetivos. Gil (2002), apresenta que esse tipo de pesquisa se preocupa em descrever o estabelecimento de relações entre variáveis. Acrescenta-se o alerta de Figueiredo e Figueiredo (1986) que para a avaliação de uma política é necessário o estabelecimento de conexões entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos.

Quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo documental, pois vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2002). Os dados sobre as obras de creches e pré-escolas foram obtidos junto ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC do Ministério da Educação em 02/11/2017. As taxas de atendimento à demanda por vagas utilizam os dados do Censo Escolar, do INEP/MEC e estimativa populacional, elaborada pelo DATASUS, com base no Censo Populacional 2010 do IBGE. O IDEB tem como fonte o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quanto à abordagem, enquadra-se como quantitativa. Assim, esse estudo apoia-se na coleta de informações e análise de dados numéricos (indicadores) através de técnicas estatísticas de coeficiente de correlação. Baptista e Campos (2015) buscam descrever o processo de análise correlacional ao verificar a relação entre duas variáveis, ou seja, a variação de dois fenômenos ao mesmo tempo ou covariação, expressa por meio da tendência de correlação e a magnitude ou força correlacional.

Assim, serão correlacionados os dados da quantidade de unidades do ProInfância concluídas nos municípios com os indicadores de evolução nas taxas de atendimento e nota do IDEB e caso o coeficiente resultante se aproxime de 1 ou -1 será constatada a correlação entre as variáveis. Para tanto, foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics versão 21 na geração do cálculo do coeficiente Pearson.

Resultados e Discussão:

a) Quantidade de Obras Concluídas

Em Alagoas, do total 134 obras de unidades escolares autorizadas pelo Governo Federal através do ProInfância entre os anos de 2009 e 2016, apenas 56 foram concluídas. Em planejamento (não iniciadas) são 31 unidades. Em execução são 9 unidades. Canceladas, inacabadas, paralisadas ou em reformulação são 38.

Dos 102 municípios no estado, 64 não receberam ou não concluíram as unidades escolares do ProInfância. 29 tiveram uma construção do programa e 9 municípios tiveram mais de uma. Isso representa um investimento de R\$62.928.454,32 (sessenta e dois milhões, novecentos e vinte e oito mil, quatrocentos e cinquenta e quatro reais e trinta e dois centavos), considerando recursos do governo federal e contrapartidas dos municípios.

Percebe-se que o número de obras interrompidas é alto, prejudicando a eficiência do programa. Também pode ser observado que os 38 municípios que conseguiram concluir as construções representam apenas 37% da composição do estado. Logo, apreende-se que faltou um controle administrativo mais rigoroso para acelerar as obras e evitar as interrupções. Impactou também o programa, a pequena proporção de municípios contemplados. Há de se considerar neste cenário que o programa foi redigido em um sistema de colaboração em que a união entra com recursos financeiros e projeto modelo, enquanto o município é responsável pela documentação técnica de adesão, a gestão da obra e do recurso financeiro, além da operação da unidade educacional. Dessa forma, a heterogeneidade da capacidade administrativa dos municípios se sobressai nos resultados do programa.

b) Evolução da taxa de atendimento à demanda por vagas para crianças de 0 a 3 anos

Foram construídas 10 escolas com capacidade para 60 alunos e 46 para 112 alunos totalizando 5.752 vagas no mínimo, se considerar o funcionamento em um único turno ou em período integral. Apesar disso, a média da variação da taxa de atendimento às crianças de 0 a 3 anos no período 2010 a 2016 não foi proporcional à quantidade de creches concluídas. A média da variação desse indicador nos municípios que não concluíram escolas/creches do ProInfância foi 24,50%. Nos municípios que tiveram uma construção concluída, a média da variação foi de 65,30%. E nas cidades que concluíram mais de uma unidade, a média da variação foi 21,77%.

Fazendo a correlação entre quantidade de escolas/creches concluídas e taxa de atendimento a demanda por vagas em creches (0 a 3 anos), o valor aferido para a correlação foi de 0,032, o que indica uma força de relação entre variáveis muito fraca. Ou seja, a variação na quantidade de creches concluídas teve correlação linear baixa ou nula em relação à variação na taxa de atendimento educacional. O resultado aferido é preocupante, pois contraria a premissa principal do programa que objetiva o aumento na quantidade de vagas ofertadas. Logo, põe-se como hipótese que a demanda de vagas não foi acrescida em razão da substituição de unidades antigas pelas novas creches / escolas entregues pelo programa. Ou então que houve um crescimento populacional acima do previsto, o que aumentaria a demanda de atendimento escolar. Cabe ainda, a possibilidade de que os municípios não estejam utilizando os espaços construídos, seja por questões administrativas ou políticas.

c) Evolução da taxa de atendimento à demanda por vagas para crianças de 4 e 5 anos

Neste indicador, os dados e o resultado da correlação (-0,180) foram ainda menos significativos, com variações mínimas ou negativas. Os municípios que não tiveram construções concluídas variaram na média em -0,06% a taxa de atendimento às crianças de 4 e 5 anos. Os que receberam uma escola tiveram evolução de -0,07% e os que conseguiram mais de uma, variaram na média em -0,13%.

Fazendo a correlação entre quantidade de escolas/creches concluídas e a taxa de atendimento à demanda por vagas às crianças de 4 e 5 anos, constata-se que não há relação linear entre as variáveis. Ou seja, o fato de ter construído escolas/creches não ampliou a taxa de atendimento educacional às crianças de 4 a 5 anos em Alagoas. O resultado mostra ainda, com a correlação negativa, que apesar da oferta de novas escolas/creches a taxa de atendimento à demanda por vagas decresceu. Sendo assim, os resultados para correlação reproduzem a mesma tendência que a constatada no atendimento às crianças na faixa de idade de 0 a 3 anos.

d) Evolução dos Indicadores do IDEB

O município que obteve maior nota do IDEB em 2015 foi Jequiá da Praia (6,5), sendo que esse não recebeu nenhuma construção. O segundo lugar ficou com Coruripe (6,5), que foi contemplado com duas construções. Na sequência ficaram as cidades de Campo Alegre (6,0) e Teotônio Vilela (5,7), que receberam 4 e 3 unidades respectivamente. Maceió, a capital do estado, recebeu 7 escolas e, apesar disso, seu IDEB variou pouco (22,86%) chegando à 4,3 em 2015. Os 7 municípios com as notas mais baixas do IDEB em 2015 não tiveram obras do ProInfância concluídas (Maragogi, Jacaré dos Homens, Maribondo, Dois Riacho, Olivença, Campos Grande e Porto de pedras).

A consequência esperada com a expansão da rede física e a melhoria da infraestrutura escolar infantil é a evolução do desenvolvimento educacional das crianças, a qual é medida pela nota do IDEB. Mas os resultados não confirmam essa premissa. Os municípios que não tiveram construções concluídas variaram em média 46,21% na nota. Os que receberam uma construção tiveram variação média de 41,64%. E as cidades com mais de uma, variaram na média 52,44% nesse indicador. Fazendo a correlação entre quantidade de escolas/creches concluídas e a variação da nota do IDEB, chegou-se ao resultado de 0,009, constatando-se portanto, que não há relação linear entre as variáveis. Ou seja, o fato de construir escolas/creches não influenciou diretamente as notas do IDEB, nem a sua variação.

Conclusões:

Este artigo tem como objetivo avaliar a eficácia do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância no estado de Alagoas. Trata-se de um estudo sobre uma política pública em educação infantil, questão relevante para o desenvolvimento social e econômico de um



país. Foram levantados os dados do programa, relacionando os objetivos com a variação dos indicadores de resultados: as taxas de atendimento à demanda por vagas para crianças de 0 até 5 anos no Estado e a nota do IDEB.

Verificou-se que foram concluídas 56 unidades escolares pelo programa ProInfância em Alagoas no período de 2009 a 2016, distribuídos entre 38 municípios, representando um investimento de mais de sessenta de dois milhões de reais. Esse tipo de programa tem relevância devido a assistência financeira e técnica prestada pela União aos Municípios, com capacidade de servir como mecanismo de redução de desigualdades.

Apesar de sua contribuição, foi possível concluir que a entrega de escolas/creches aos municípios de Alagoas não influenciou diretamente ampliação no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos, nem a melhoria da qualidade do ensino medido pelo IDEB. Esses resultados podem ter como fundo as mesmas hipóteses. A primeira deriva do possibilidade de fechamento de unidades escolares antigas ao passo que se concluem novas edificações. A outra, parte do crescimento populacional que pressionaria a demanda por vagas acima da previsão. Cabe ainda, a possibilidade de inoperância administrativa ou política em gerir e operar as unidades escolares. De todas as formas, demonstra-se que o planejamento do programa não considerou essas variações ao longo dos anos ou não foi dispendido o devido monitoramento da política.

Esse estudo tem como limitação o fato de existirem algumas lacunas nos indicadores que deixaram de ser processados pelos institutos responsáveis. Outra questão é que a taxa de atendimento divulgada não faz distinção entre a rede pública e privada, fazendo com que o programa não seja analisado isoladamente. Cabe como sugestão de continuidade de estudo a avaliação financeira e técnica desse programa para entender o porquê do número reduzido de obras concluídas.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. In: **Metodologias de Pesquisa em Ciências: análises Quantitativa e Qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.494, de 30 de junho de 2008. **Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância**, Brasília, DF, junho 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/D6494.htm Acesso em: 26/06/2017.

CUNHA, Carla Giane Soares da. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Secretaria de Coordenação e Planejamento/RS**, 2006.

FERNANDES, Fabiana Silva. Políticas públicas e monitoramento na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 44-72, 2014.

HECKMAN, James J. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. **American Educator**, v. 35, n. 1, p. 31, 2011.

LOBATO, Lenaura. **Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas**. Revista de Administração Pública, v. 31, n. 1, p. 30-48, 1997.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Metas do PNE-Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades>. Acesso em: 16/12/2017.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-Proinfância: uma proposta metodológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013

TCE-MG. **Sistema de Monitoramento dos Planos de educação**. Disponível em: <https://pne.tce.mg.gov.br:8443/#/public/inicio>. Acesso em: 18/01/2018.



CONDICIONANTES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ALAGOAS: IMPRESSÕES A PARTIR DE OBSERVAÇÕES EM ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR⁴⁰

Alex Sousa de Oliveira^{1*}

1. Técnico em Assuntos Educacionais – UFAL

*aelxe2@hotmail.com

Resumo:

A Constituição Brasileira/88 e outras legislações infraconstitucionais preveem os princípios da gestão democrática e da participação social na Educação. Para garantir tais formas de participação, mecanismos institucionais são criados para que membros de comunidades escolares sejam envolvidos na gestão educacional. Este trabalho verificou a existência de condicionantes da gestão democrática nas práticas de gestão escolar. Refletiu-se a partir de impressões constatadas durante processo de observação participativa em um Estágio Educacional em uma escola de Rede Pública de Ensino Estadual. De natureza qualitativa, os estudos se deram por meio de revisão bibliográfica, análise documental e de registros de informações em diário de campo, mediante observações feitas durante Estágio Supervisionado. Verificaram-se, nas práticas de gestão da escola estagiada, elementos fáticos que materializam a existência de condicionantes ideológicos, sociopolíticos, formais e materiais. (Paro, 2002).

Palavras-chave: Gestão Educacional; Órgãos colegiados; Determinantes.

Introdução:

A materialização do princípio da gestão democrática no Ensino Público em diplomas legais do ordenamento jurídico brasileiro é o resultado de muitas lutas. (Brasil,1988;1996) Apesar de muitos avanços, tanto no âmbito legal quanto na forma material pela busca da efetividade das práticas de gestão democrática nos diversos sistemas de ensino brasileiros, muitos são os condicionantes (Paro, 2002) que emperram o exercício eficaz e eficiente dos mecanismos diversos instituídos para as práticas de gestão em comento. Nos sistemas estaduais e municipais de ensino, tal realidade é ainda mais acentuada (Dourado, 2006)

São muitos os Sistemas de ensino que ainda não detêm de mecanismos legais constituídos, suficientemente, para a efetividade das práticas de gestão democrática. Há outros, em sua maioria, que legalmente, possuem em seu arcabouço jurídico normas para o exercício do tipo de gestão em comento. Entretanto, são muitos os determinantes que dificultam a prática efetiva deste tipo de Gestão: conselhos escolares não exercem, a contento, todas as suas funções (deliberativa, fiscal, normativa e consultiva), por não haver compreensão efetiva sobre estas; não existência de legislação eficaz, além da falta de capacitação para aquisição de conhecimentos técnicos e de estrutura interna para o funcionamento mínimo de órgãos colegiados diversos das escolas. (Cury, 2000; Gracindo, 2007; Luck, 2011; Gadotti, 2014; Oliveira, 2017).

Sob este contexto, problematizou-se sobre a eficácia dos atuais mecanismos de participação social instituídos, legalmente, materializadores do princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiro. Eles têm garantido a materialização do princípio da gestão democrática no Ensino como prevê a Carta Magna? Que condicionantes têm dificultado a participação social de membros de comunidades escolares nas práticas de gestão democrática na Educação Local?

Destarte, mediante a problemática acima e o tema CONDICIONANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, o objetivo deste trabalho foi verificar a existência de condicionantes ideológicos, sociopolíticos, formais e materiais (Paro, 2002), nas práticas de gestão de uma escola estadual em Maceió, Alagoas. Um trabalho de abordagem qualitativa, (Marconi Et Lakatos,2011; Gatti, 1999; Gil,2008) originado a partir da análise de Relatório Final de um estágio curricular, realizado durante a aplicação da disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, num curso de Pedagogia, ano de 2018.

⁴⁰ Este trabalho apresenta resultados de estudos realizados a partir de análises sobre observações participativas ocorridas e registradas durante a execução de estágio em gestão escolar, na participação na disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, no curso de Pedagogia, pela UNINTER (Centro Universitário Intercontinental), ano 2018.

Metodologia:

Teórico-metodologicamente fundamentou-se na abordagem do tipo qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2011), esta metodologia preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Como técnica, utilizou-se da observação por se configurar como um dos elementos da coleta de dados mais apropriados para o trabalho de investigação exploratória. Ademais, nas práticas de estágio supervisionado, é uma técnica sedimentada e aprovada para este tipo de componente curricular. Por ela, permite-se obter informações a partir dos aspectos da realidade, não consistindo apenas em ver, ouvir e registrar fatos/atos ou fenômenos, mas também favorece possibilidades concretas de examiná-los da forma como deseja estudar. (Marconi e Lakatos, 2011). Ademais, utilizou-se das técnicas de análise documental e bibliográfica em que consistem, à grosso modo, em estudos e análise de documentos de domínio científico (livros, artigos científicos, etc.) no sentido de adquirir informações e explicações a solucionar as dúvidas que surjam e permeiem no período da escolha do tema em estudo (Gil, 2008). Destarte, consideraram-se publicações diversas relacionadas à gestão democrática na escola pública; neoliberalismo, reformas educacionais; estruturas organizacionais; descentralização e autonomia dos gestores; princípios constitucionais e infraconstitucionais da gestão educacional e condicionantes da gestão democrática (Paro, 2002).

A escolha do tema foi fundamentada a partir de estudos e vivências sucedidos durante disciplinas da graduação no curso de Pedagogia como Políticas Educacionais e Estágio de Gestão Educacional, ambas vivenciadas durante o curso de Pedagogia/UNINTER, ano 2018. Foram analisados os relatos de observação participativa, registrados em diário de campo, elaborado durante a aplicação da disciplina “Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, ocorrido em uma escola pública da Rede Estadual de Alagoas, situada no bairro da Jatiúca, no município de Maceió. A instituição oferece matrículas para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Atualmente, atende a um público de 458 estudantes, distribuídos em 16 turmas, funcionando no turno matutino. Oferece a 131 estudantes (de 1º ano e 2º ano do Ensino Médio) educação na forma de regime integral. O corpo docente da escola, constituído de 47 professores, participou de forma indireta, como sujeitos da pesquisa vez que durante a realização do Estágio, todos foram observados em suas práticas laborais (aulas, reuniões e eventos pedagógicos). Com oito (08) auxiliares operacionais (zeladores e merendeiras), 06 (seis) vigias, 01 (um) secretário escolar e 02 (dois) agentes administrativos, a equipe de gestão da escola estagiada mantém-se estruturada e constituída de 05 (cinco) funções, a saber: 1 (uma) Diretoria Geral, 01 (uma) Diretoria Adjunta, 02 (duas) Coordenadorias Pedagógicas e (01) uma Secretaria Escolar (ALAGOAS, 2018).

Resultados e Discussão:

No âmbito filosófico, conceitua-se condicionante como um fator constituinte ou envolvente/circunstancial do homem, que o orienta, constrange ou limita a sua ação. Estes fatores podem ser minimizados ou até anulados, a depender da forma como o homem lidar com cada um. Autores como Bordenave (1994), Ferreira (2000) e Kerbauy (2004), apresentaram estudos sobre condicionantes nas formas de participação. O primeiro aponta que fatores como as qualidades pessoais de algum membro, a filosofia social da instituição ou do grupo são decisivos no processo de desenvolvimento da participação nos diversos grupos sociais. Para os últimos, a estrutura social é um fator preponderante no processo em epígrafe. Desigualdades de renda, nível educacional e cultural promovem grandes diferenciações no acesso às possibilidades de participação.

Os autores supracitados apresentam em suas propostas elementos condicionantes em que, durante as pesquisas sobre gestão democrática educacional, Vitor Paro (2002) vislumbrou-os como condicionantes da gestão democrática, dentro da gestão escolar de instituições públicas de Educação Básica, no âmbito microssistêmico de Gestão Educacional. Ele os caracterizou como condicionantes/determinantes estruturais manifestantes na gestão de escolas. Neste trabalho, buscou-se, a partir dos aportes de Paro (op.cit.) e suas categorizações, analisar somente condicionantes políticos estruturais e verificar a presença destes determinantes na gestão democrática, em específico, na escola em que se sucedeu o estágio supervisionado de gestão educacional.

Mediante o processo de observação participativa vivenciado na escola-campo e leitura de documentos técnicos legais da instituição escolar, verificou no PPP – Projeto Político Pedagógico ser definido como objetivo desta instituição, o seguinte:

Desenvolver uma proposta participativa, democrática e inclusiva, oferecendo à comunidade escolar as condições que permitam vivenciar aspectos relevantes da formação cidadã e que incluam conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamento orientados para a compreensão, a promoção e defesa da educação, como direitos constituídos, garantindo à continuidade de estudos dentro e fora da instituição escolar. (ALAGOAS, p. 02. 2010)

Sob o viés supracitado, a partir de a proposta escolar e objetivos fulcrados em seu PPP, de forma sintética, é apresentado, a seguir, um quadro descritivo que demonstra a presença de condicionantes da gestão democrática percebidos na escola epigrafada, mediante relatos anotados no Estágio em Gestão Educacional, ano 2018, desenvolvido na instituição escolar, especificada alhures.

Tabela 1: Alagoas, a partir de relatos de estágio em Gestão Educacional, ano 2018

ORD	RELATOS REGISTRADOS NO DIÁRIO DE CAMPO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS DURANTE ESTÁGIO DE GESTÃO ⁴¹	CONDICIONANTES PERCEBIDOS
1.	“Pais não opinaram durante a reunião no conselho escolar;” “Docentes verbalizaram na reunião do conselho de classe que não se pode admitir representante de alunos naquele conselho;” “Em reunião administrativa escolar com a empreiteira responsável pela reforma da escola e a equipe de gestão, membros, agentes da prefeitura, verbalizaram que a palavra final sempre é do diretor, presidente do conselho escolar”.	Condicionantes de ordem ideológica.
2.	“Alguns professores, durante a reunião do conselho de classe, verbalizaram que dia de sábado não é dia para se reunir na escola. Deveria ser em meio de semana, dentro da carga horária dos estudantes. Expressivamente, os demais professores acompanharam o posicionamento do docente.” A Coordenadora Pedagógica manifestou-se, de forma veemente, apontando que o sábado daquele encontro estava no calendário escolar registrado como dia letivo e que os interesses maiores a serem perseguidos deveriam ser uma educação planejada para os estudantes da escola.”	Condicionantes sociopolíticos
3.	“O baixo poder de decisão da equipe de gestão escolar configura uma autonomia relativa muito baixa. O Gestor verbalizou, durante reunião no conselho escolar, que todas as decisões no tocante a gastos financeiros deveriam ser autorizados pela SEED (Secretaria de Estado de Educação).” “Representante do segmento de professor mostrou-se inconformado durante reunião por não compreender o porquê da mudança brusca da forma de escolha de gestor escolar. Antes, era por eleição e passou a ser por indicação do governador. Foi detectado, ainda, que o conselho escolar não possui Regimento Interno.”	Condicionantes de ordem formal – âmbito legal
4.	“Durante as visitas de estágio na escola, pôde-se constatar não existir uma sala para o Conselho Escolar; Não existe calendário de reuniões de forma regular; os conselheiros, em sua maioria, nunca receberam uma capacitação técnica.”	Condicionantes de ordem material.

Fonte: elaboração própria, baseada in OLIVEIRA, (2018).

Dos relatos que foram analisados no diário de bordo elaborado durante o Estágio em Gestão Educacional supramencionado (Oliveira, 2018), os *condicionantes de ordem ideológica* são caracterizados por se verificar existirem, ainda, muitas concepções da administração tradicional e de crenças sedimentadas, historicamente, na mente de pessoas envolvidas no processo Educacional que condicionam seus comportamentos no relacionamento profissional, interferindo, fortemente, nos outros. Isto reflete no condicionamento da proporção e do grau de participação não somente destes como dos membros constituintes de órgãos colegiados na escola.

⁴¹ Os excertos textuais foram extraídos do Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. OLIVEIRA, A.S.: **Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional**. Curso de Pedagogia. UNINTER. 2018.



Os *condicionantes sociopolíticos* foram percebidos pela existência velada de interesses particulares observados durante as realizações de reuniões ou eventos educacionais na escola em detrimento aos interesses de ordem coletiva, caracterizando o binômio 'interesses particulares X interesses coletivos educacionais' (Oliveira, 2016). O argumento feito por um dos docentes sobre o dia da reunião do conselho de classe da escola estagiada (Oliveira, 2018b) tipifica o interesse particular em confronto com interesses coletivos que deveriam ser perseguidos. A coordenadora pedagógica representou, naquele ato, (na reunião de conselho de classe escolar) os interesses coletivos da instituição.

Os *condicionantes de ordem formal (âmbito legal)* foram percebidos em se verificar a partir dos relatos constantes no Relatório de Gestão analisado o registro da não existência e/ou omissão de leis que regulamentem formas de atuação e intervenção dos mecanismos de ação colegiada da instituição escolar estagiada como, por exemplo, na tomada de decisão em assuntos educacionais. Isto é corroborado pela não existência do Regimento Interno do Conselho Escolar da escola estagiada. Também, a maneira truculenta como cambiaram a forma de escolha de gestão, ferindo a Lei local que regimenta a forma de provimento ao cargo de gestão escolar no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. A forma de escolha é por eleição, organizada pelo conselho escolar (ALAGOAS, 2016⁴²).

Por fim, os *condicionantes de ordem material* presentes nas práticas de gestão educacional da escola estagiada são verificados pela falta de reuniões regulares em cronograma escolar; falta de capacitação a conselheiros de órgãos colegiados; falta de informações sobre os processos de gestão educacionais locais; falta de estrutura para funcionamento dos conselhos; falta de pessoal técnico de apoio, dentre outros fatos condicionantes que, observados durante a realização do Estágio⁴³, configuram, no âmbito procedimental, condicionantes de ordem material.

Conclusões:

Propostas de mudança paradigmática em sistema de gestão educacional serão em vão se havendo mudanças estruturais nos sistemas de ensino, as pessoas que o constituem ainda adotarem as mesmas posturas pragmáticas (condicionantes ideológicas) adquiridas no âmbito do funcionamento de Sistemas Educativos fundados em paradigmas anteriores (Bordignon, 2009). A democracia pressupõe participação caracterizada não apenas pela criação de espaços em que comunidade é convocada para sentir-se participante (Bordenave, 1994). Em uma sociedade do conhecimento, a falta de informação constitui-se como um dos condicionantes materiais de gestão. Sem ela não há a garantia de uma participação mais autêntica e, assim, diminuir a presença de condicionantes sociopolíticos. É preciso robustecer formas de participação social mediante garantias legais efetivas e materiais (condicionantes formais e materiais) para uma participação com maior autonomia, corresponsabilidade e empoderamento na democracia escolar.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. ESCOLA EDUARDO DA MOTA TRIGUEIROS. **Projeto Político Pedagógico**. Maceió: SEED, 2010.

ALAGOAS. ESCOLA EDUARDO DA MOTA TRIGUEIROS. **Dados da Secretaria Escolar**: documentos diversos. 2018.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Brasiliense. 1994

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

⁴² ALAGOAS. 2016. LEI Nº 3141, DE 22 DE JULHO DE 2016. Ver site <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/07/Lei3141.pdf>>. Acessado dia 18/16/2018. A lei versa sobre procedimentos de eleição ao cargo de gestor escolar nas instituições de ensino ligadas ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

⁴³ OLIVEIRA, A.S.: **Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional**. Curso de Pedagogia. UNINTER. 2018.



CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. S. Paulo. Cortez. 2000.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

FERREIRA, Marcelo Costa. **Participação e comportamento político no Estado de São Paulo**, 1990. *Opin. Publica*, v.6, n.2, pp.248-262, out., 2000.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento em na Organização da Educação Nacional**. In Artigos. Conae. 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em 25 de abril de 2015.

GATTI, Bernardete A. **Procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. *ECCOS Rev. Cient., UNINOVE*, São Paulo:1, pág. 63-70, nº 1, v. 1, dez. 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Associativismo e comportamento eleitoral na eleição de 2002**. *Opin. Publica*, v.10, n.2, pp.254-267, out., 2004.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Alex Sousa de. **Níveis de participação social na gestão de sistemas municipais de ensino (SME)**. In *Revista de Ciências da Educação*. jul. 2017. ISSN 2317-6091. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/586>>. Acesso em: 04 jun. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.19091/reced.v1i37.586>>.

_____: **Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional**. Curso de Pedagogia. UNINTER. 2018.

_____: **Educação e Democracia: Níveis de participação social em processos de gestão democrática em Sistemas Municipais de Ensino no Maranhão**. Novas Edições Acadêmicas, 2018b.

PARO, V. H.: **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Editora Ática. 2002.



CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DOS CARGOS E FUNÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA ALAGOANA (1901-1930)

Myrella Vieira da Silva^{1*}, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar²

1. Estudante do Centro de Pedagogia - UFAL

2. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*myrella_vieira_@hotmail.com

Resumo:

No artigo, analisam-se configurações da organização da escola primária alagoana no contexto da descentralização educacional na Primeira República. A investigação foi delimitada as três primeiras décadas do século XX, considerando-se a que partir dos anos de 1930 iniciou-se o processo de crescente centralização da educação nacional com a intervenção do governo federal (ARAÚJO, SOUZA & PINTO, 2012). Trata-se de pesquisa histórico-documental, cujos aportes teórico-metodológicos estão ancorados na historiografia da educação, centrando-se nos aspectos da política e da administração da educação com destaque para a função de inspeção do ensino e direção escolar. Os objetivos principais da investigação compreenderam: 1) Identificar e analisar cargos e/ou funções da administração constantes na legislação educacional, relacionando-as ao proposto ao trabalho docente; 2) Identificar os sujeitos da administração educacional, estabelecendo relações entre o seu papel e o processo de escolarização.

Palavras-chave: História da Educação; Escola Primária; Administração Educacional e Escolar.

Introdução:

A descentralização administrativa no período da Primeira República fez com que cada uma das unidades federativas não só tratasse de organizar o ensino primário, mas também participasse de um movimento de modernização da educação. Nessa direção foram sendo propostas medidas por meio de dispositivos vários, dentre os quais, destacamos: a) a modernização da legislação educacional; b) a criação dos grupos escolares; c) o estabelecimento de programas e métodos de ensino (ARAÚJO, SOUZA & PINTO, 2012), dentre outros.

Em decorrência da descentralização marcante, a preocupação com a expansão e modernização da escola primária foi uma bandeira assumida pelos republicanos, de modo geral, e o protagonismo dos Estados na sua organização assume relevância na educação do período (SAVIANI, 2011). Em Alagoas foram muitas as legislações (leis e regulamentos) produzidas na perspectiva de organizar a escolarização em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

Considerando-se que tal organização requeria um quadro de administradores necessários ao funcionamento de toda a engrenagem para organizar e modernizar a instrução pública em conformidade com a legislação educacional - o que implicava na constituição de cargos e funções da administração educacional, ora criadas, mantidas, extintas ou mesmo recuperadas -, esta investigação recorreu a fontes documentais, visando aos seguintes objetivos: 1) Identificar e analisar cargos e funções da administração constantes na legislação educacional, relacionando-as ao proposto ao trabalho docente; 2) Identificar os sujeitos da administração educacional, estabelecendo relações entre o seu papel e o processo de escolarização.

Trata-se de pesquisa histórico-documental, cujos aportes teórico-metodológicos estão ancorados na historiografia da educação, centrando-se nos aspectos da política e da administração da educação com destaque para a função de inspeção do ensino e direção escolar.

Metodologia:

Inicialmente, realizou-se consultas em *sites* para localizar as fontes documentais oficiais “Mensagens dos Governadores do Estado de Alagoas” e sistematizá-las; realizaram-se os mesmos procedimentos para acessar a Legislação educacional referente ao período delimitado para o estudo (1901-1930). Além disso, realizaram-se visitas e consultas aos arquivos públicos de Maceió. O trabalho de busca e consulta as fontes foi guiado pelo

“Ementário da Legislação Estadual sobre o ensino público” apresentado por Costa (2011, p. 194-195).

Além das fontes já digitalizadas e disponibilizadas em *sites* de e para pesquisa foram necessárias várias idas aos arquivos públicos locais, a exemplo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), do Arquivo Público Estadual (APA) e da Biblioteca Pública Municipal de Maceió. Localizadas as fontes, procederam-se à leitura, transcrição e sistematização dos dados, organizando-os em quadros e tabelas de modo a favorecer o trabalho de interpretação e análise feito de forma articulada às leituras da área da historiografia da educação referentes ao tema de pesquisa.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica, cotejando-se diversas fontes com a historiografia da educação brasileira, centrando na história da escola primária alagoana em seus aspectos da política e da administração educacional.

Resultados e Discussão:

Nas mensagens dos Governadores de Alagoas foi possível perceber como recorrência discursiva o esforço para a organização e manutenção da instrução pública, além de destacarem o problema da fiscalização.

Identificaram-se também questões de gênero no qual é dado privilégios ao sexo masculino. Apesar de o magistério primário estar composto, predominantemente, pelo sexo feminino foi possível identificar que os cargos e ou funções de direção e fiscalização estiveram sob o controle do sexo masculino.

Com relação ao cargo e/ou função de diretor de escola primária, pode-se afirmar que este foi criado no contexto das escolas reunidas e grupos escolares, conforme consta na legislação de 1925, que normatizou aspectos de nomeação e competência dos diretores, tais como: a livre escolha e exoneração feita pelo Governador dentre os membros do magistério ou pessoas idôneas; a responsabilidade do diretor para orientar, dirigir o ensino e fiscalizar a execução dos programas; cumprir e fazer cumprir o regulamento e as determinações das autoridades superiores do ensino, dentre outras (Decreto nº 1.140 de 1925).

Localizaram-se nas fontes consultadas, indícios de que a professora Celina Barbosa Batinga foi a primeira mulher a assumir a direção de um grupo escolar em Alagoas no período em questão e que na década seguinte, um número elevado de mulheres já exercia o cargo de diretoras de grupos escolares.

Com relação ao cargo e/ou função de direção escolar, criado no contexto das escolas reunidas e/ou grupos escolares, vale salientar que sua atuação se interpunha entre a inspeção, orientação e a promoção da civilização dos alunos, principalmente via festas e preitos cívicos, uma vez que representava o estabelecimento em todas as relações exteriores. Sua escolha e nomeação poderiam recair tanto em professores de entrância para servir em comissão, quanto em pessoas estranhas ao magistério, conforme se localizou no Regimento dos Grupos Escolares (1924).

Conclusões:

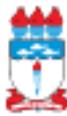
Os resultados obtidos apontam que a regulação e fiscalização (técnica e administrativa) do ensino nortearam a ação dos administradores da educação em Alagoas, o que se fez notar na constituição de vários cargos e funções de inspeção e controle do trabalho docente - inspetores gerais de ensino, inspetores rurais, juntas escolares, diretor de escolas reunidas e/ou grupos escolares, inspetores técnicos.

Desse modo, reafirma-se que os discursos dos administradores republicanos para instrução primária alagoana foram pautados em dois aspectos: [1] fiscalização do ensino via constituição de novos cargos e funções; [2] organização do ensino via recorrentes reformas e legislações, justificadas em prol da organização e modernização da escola primária.

Conclui-se ressaltando a provisoriedade das afirmações apontadas e necessidade de novos estudos sobre a temática da administração escolar em perspectiva histórica, ainda pouco estudada na historiografia da educação alagoana.

Referências bibliográficas

ARAUJO, José Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima. PINTO, Rúbia-Mar N. (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2012.



COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaio**. Maceió, AL: EDUFAL, [1931] 2011.

COSTA REGO, Pedro da. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1928**. Maceió: Imprensa Oficial, 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=2023&Pesq=rurais>.

LIMA, José Fernandes de Barros. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1922**. Maceió: Imprensa Oficial, 1922. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=1488&Pesq>.

MALTA, Euclides Vieira. . **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1903**. Maceió: Imprensa Oficial, 1903. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=1488&Pesq>.

PAES. Álvaro Corrêa. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1930**. Maceió: Imprensa Oficial, 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=2023&Pesq=rurais>.

SAVIANI, Dermeval. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. 1. ed. Vitória: Editora da UFES, 2011.



CONSTRUINDO ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS ATRAVÉS DE HORTAS, POMARES E FARMÁCIAS VIVAS ESCOLARES

Virgínia Moura Miller^{1*}, Christianne Sâmya Lins Rodrigues², Maria Salette Leite Maia³

1. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente/SEMED Maceió/AL

2. Mestre em Oceanografia/SEMED Maceió

3. Especialista em Psicopedagogia/SEMED Maceió

*virginiamouramiller@gmail.com

Resumo:

A escola deve despertar a consciência ambiental e implantar hábitos de vida saudáveis, para formar adultos mais conscientes e preocupados com a Sustentabilidade. Nesse contexto as hortas, pomares e farmácias vivas nas unidades escolares, servindo como um laboratório vivo, envolvendo toda comunidade escolar. O objetivo é promover a educação ambiental e segurança alimentar e contribuir para a construção de Espaços Educadores Sustentáveis. Cada série elabora um plano de ensino específico a ser desenvolvido. Os alimentos produzidos nas hortas servem para a elaboração do cardápio escolar. Os resultados obtidos indicam que através das hortas, pomares e farmácias vivas houve a melhoria do ensino aprendizagem, com professores, alunos e familiares motivados, atuantes e participativos, o vínculo entre escola comunidade tem crescido e estão se estabelecendo relações cada vez mais estreitas entre os diversos órgãos da administração pública, escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Segurança Alimentar; Escola Sustentável.

Introdução:

Desde os primórdios terra é fonte de sustento do ser humano, por esse motivo foi necessário aprender a mexer e prepara-la para o cultivo, a relação ser humano – natureza fundamental para a sua sobrevivência. No entanto para muitos seres humanos esta relação está sendo perdida, pois para muitos o solo de onde o seu alimento é tirado é apenas terra, e atualmente na sua rotina não há mais tempo para tal relação, (FRISK, 2008). O contato com o meio ambiente é fundamental, desta forma se faz necessário que professores resgatem este contato, permitindo este relacionamento, é desta forma que as hortas, pomares e farmácias vivas nas escolas possuem um papel importantíssimo. Além de permitir a discussão sobre a importância de uma alimentação saudável e regionalizada (FETTER E MULLER, 2008).

Os alimentos orgânicos, hoje em dia tem sido bem procurados, as hortas, também tem papel importante para a atividade agrícola familiar, contribuindo para o seu fortalecimento e garantindo sua alimentação. As hortaliças apresentam-se como uma boa alternativa, para muitas famílias e considerando que a escola, em geral, dispõe de uma área para cultivo pode ser um grande incentivo para que as famílias se envolvam no cultivo, e possam criar hortas comunitárias para geração de renda e garantia da segurança alimentar da população.

As hortas, pomares e farmácias vivas inserida no ambiente escolar podem se constituir em laboratórios vivos que possibilitam o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre todos os integrantes da comunidade escolar (MORGANO, 2006). É também um passo para transforma a escola em um ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL, espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. O projeto envolve toda a comunidade escolar, os alunos cuidando e acompanhando o crescimento das plantas, cada série deve e elabora um plano de ensino específico a ser desenvolvido. Os alimentos produzidos servem para a elaboração do cardápio escolar, os pais voluntários participam dos cuidados com a plantação e recebem orientações de como fazer semelhante em suas casas e prepararem alimentos saudáveis, envolvendo assim espaço físico, gestão e currículo.

Metodologia:

A metodologia consiste em um diagnóstico ambiental de cada escola municipal, onde agrônomos e biólogos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável - SEMDES estudam as condições de cada terreno

para que se possa escolher as melhores espécies vegetais para cada tipo de ambiente, planejamento dos recursos necessários para o desenvolvimento das mudas, associado a um trabalho de educação ambiental com a comunidade escolar para que esta adote cada planta e cuide do seu desenvolvimento.

São realizados encontros de formação com toda a equipe das escolas (professores, merendeiras, porteiros, gestores, etc...), onde discutimos o que são os Espaços Educadores Sustentáveis, a importância das hortas, farmácias vivas e pomares nas escolas, segurança alimentar e nutricional, compostagem e coleta seletiva, dentre outros temas. As formações são realizadas nas escolas, e também são realizados encontros com os pais. Cada escola elabora o seu projeto de forma participativa e, na medida do possível também incorpora a Educação Ambiental em seus Planos de Educação e nos PPPs para contribuir para equacionar ou minimizar o grande problema que é a descontinuidade de muitos projetos.

Fritjof Capra, em seu livro “A Teia da Vida”, nos apresenta a proposta da Alfabetização Ecológica, onde ele afirma que “reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas necessidades sem comprometer as chances da geração futura”. Propõe que para realizar essa tarefa precisamos aprender, os “princípios básicos da ecologia (...)”, nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados (...), entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis” (CAPRA, 1996, p.231).

Estes princípios básicos da ecologia apresentados por Capra (1996) são: a interdependência, a natureza cíclica dos processos ecológicos, a parceria, a flexibilidade e a diversidade, destes juntos resultam a SUSTENTABILIDADE. Estes princípios devem servir para “revitalizar nossas comunidades – inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas – de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política” (CAPRA, 1996). Nas formações estes princípios são estudados e debatidos, para que a escola se constitua em uma comunidade sustentável.

Os alunos, pais e equipe pedagógica plantam, cuidam do desenvolvimento das plantas e colhem estas plantas que são utilizadas na merenda escolar, e servem para fazer remédios caseiros. Se aprende a fazer a coleta seletiva e a compostagem, bem como a utilidade de cada planta.

Resultados e Discussão:

A parceria da escola com a comunidade contribui para a “gestão social”, fundamentada na participação coletiva e ação local e com a “sustentabilidade”, baseada na integração entre cultura, meio ambiente e sociedade, tendo a “memória do povo” como fator de coesão e de afirmação de sua identidade, fortalecendo o sujeito e desenvolvendo o sentido de territorialidade e pertencimento, como uma maneira de construir o conhecimento e superar a dura realidade de socioambiental vivida pela comunidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), “(...) a principal função dos trabalhos com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental, de um modo comprometido com a vida e com o bem-estar de cada um e da sociedade.” Os resultados almejados por este trabalho podem ser avaliados e estudados no intuito de se formular conclusões relativas à construção de uma consciência socioambiental, e formação de uma comunidade sustentável, que torna-se por assim dizer, uma comunidade ecologicamente alfabetizada.

A avaliação das escolas quanto aos projetos da implantação de Hortas, Pomares e Farmácias Vivas é de que a comunidade escolar se tornou mais participativa, o ensino mais ativo e prazeroso, pudemos perceber nas visitas e entrevistas, a dedicação, o compromisso, os estudos e a parceria entre a equipe pedagógica, mesmo existindo eventuais conflitos, o compromisso do grupo se mantém.

Segundo as coordenadoras pedagógicas, outro aspecto positivo do projeto foi a participação da família na vida escolar de seus filhos, ajudando-os numa infância e juventude saudável e no desenvolvimento intelectual e emocional. “A presença dos pais na escola é uma ferramenta para o professor conhecer melhor o aluno, compreendê-lo e ajustar o processo pedagógico”, segundo ela “a afetividade, o compromisso pessoal e profissional, o espírito de família e a parceria é o mais importante aqui na escola”.



Conclusões:

Nutrir e construir uma comunidade sustentável só é possível se nós nos religarmos à natureza, investindo em um processo ensino aprendizagem mais prazeroso, onde exista o contato direto com a natureza, explorando esse potencial para a construção do conhecimento, isto facilita o aprendizado.

As hortas, pomares e farmácias vivas constituem-se como ferramenta pedagógica de um ensino orientado por vivências mais sistêmicas, e menos fragmentadas. Nas escolas da rede municipal de Maceió onde o projeto vem sendo desenvolvido, a diversidade de possibilidades para as crianças e jovens, com a variedade de árvores frutíferas, horta, farmácia viva, composteira, e diferentes recantos para a brincadeira e observação da natureza, como galinheiros, o cuidado com o meio ambiente dá sentido ao aprendizado, estes espaços com os quais cuidamos das plantas também aprendem sobre o seu ciclo de vida, tipos de raízes, e princípios ativos de ervas medicinais.

A valorização do meio ambiente e da natureza também acontece por meio da rotina das crianças e jovens na escola, que é repleta de horários destinados à brincadeira livre e atividades fora de sala de aula. A educação ambiental envolve a promoção de processos pedagógicos que favorecem a construção de valores sociais, como o consumo consciente, descarte correto de materiais, reaproveitamento, alimentação saudável, entre outros. Consideramos, portanto o projeto representa um grande avanço na construção da sustentabilidade no ambiente escolar, tendo a comunidade do bairro como parceira e colaboradora, co-evoluindo no processo de construção de um Espaço Educador Sustentável.

Referências bibliográficas

BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde.** Secretaria de Educação Fundamental/MEC: Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012.

CAPRA, F. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

FETTER, I. S; MULLER, J. **Agroecologia Merenda Escolar e Ervas Medicinais Resgatando Valores no Ambiente escolar.** 2008. Disponível em: < <http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/sitemap.php> > Acesso em 06 de dez. 2016.

FRISK, P. R; **Horta na Escola;** Publicado, 2008. Disponível em: <<http://www.guiadeitupeva.com.br/noticias/ver.php?cit=18>> Acesso em 06 de dez. 2016.

MACEIÓ. **Plano Municipal de Educação de Maceió 2015-2025.** Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Maceió, 2015. P.1-149

MORGADO, F; S, **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis,** 2008. Disponível em: <http://www.extensio.ufsc.br/20081/A-hortaescolar.pdf> > Acesso em 06 de dez. 2016.



CULTURAS E TRADIÇÕES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE PENEDO/AL: (RE)SIGNIFICANDO IDENTIDADES

Valéria Campos Cavalcante^{1*}, Anderson Silva Santos², Nyanne Lima Alves³

1. Orientadora e professora - UFAL/campus Arapiraca/U. E. Penedo

2. Graduado em Turismo - UFAL/campus Arapiraca/U. E. Penedo

3. Estudante de Ciências Biológicas - UFAL/campus Arapiraca/U. E. Penedo

*vccavalcante1@hotmail.com

Resumo:

Este artigo é um recorte do projeto intitulado Cultura, Tradição e Identidade: interface Universidade e Comunidade Quilombola, que tem como foco primordial auxiliar a comunidade do Oitero a resgatar a identidade de remanescente Quilombola. O tema surge inicialmente a partir do diálogo com os moradores da referida Comunidade que não se reconheciam como sendo remanescentes Quilombolas. Trazemos aqui, as discussões em torno do processo de formação que culminou na (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quilombola Irmã Jolenta, e as ações (res)significadas no diálogo entre Universidade-Escola. Tendo como base uma pesquisa colaborativa-interventiva (IBIAPINA, 2008), envolvendo professores e estudantes do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas - UFAL/Penedo e a comunidade escolar da Escola Quilombola pesquisada. Permitindo um *movimentum* de ação-reflexão-ação entre os envolvidos que vivenciaram as articulações teórico-práticas, atuando colaborativamente.

Autorização legal: Projeto pertencente ao PROGRAMA CÍRCULOS COMUNITÁRIOS DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS - ProCCAExt - Edital N° 04 PROEX, de 19 de julho de 2016

Palavras-chave: PPP; Educação; Comunidade Quilombola.

Introdução:

A comunidade do Oitero está situada no município de Penedo, Alagoas. Ela é composta, em sua grande maioria, por famílias que possuem um alto grau de parentesco entre a maioria de seus habitantes. As famílias da comunidade são em sua grande parte de baixa renda, beneficiárias do programa do governo Federal “Bolsa Família”. Na comunidade, há um número muito pequeno de trabalhadores que são concursados (professores, serviços, vigilante, bombeiros e garis), além de muitos jovens desempregados e alguns que trabalham no comércio. Quanto ao nível de escolaridade há um percentual de 20% dos moradores que possuem Ensino Fundamental completo, 20% tem o Ensino Médio completo, 35% são considerados analfabetos e 5% possuem nível superior.

Em relação aos aspectos culturais constata-se a presença de terreiros de candomblé, danças e ritos religiosos. Todos são mantidos de maneira sem que se reflita sobre os valores e tradições familiares de população de etnia negra, uma vez que se percebe uma forte resistência de muitos moradores em aceitar o fato de ser Quilombola. Considerando esse contexto, a Universidade Federal de Alagoas sente-se comprometida com esta comunidade, para que se reconstrua a sua história.

Dentro desse contexto, enfatizamos a importância de que as escolas inseridas nas comunidades quilombolas possuam um Projeto Político Pedagógico (PPP) efetivamente Quilombola. Acreditando que PPP é documento de Identidade, compreende-se que na escola Quilombola o currículo deve de fato estar voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Assim, o currículo escolar quilombola deve ser construído coletivamente com a comunidade, conforme preconiza a lei 10.639/03 e o Plano Nacional da Educação para as Relações étnico-raciais (2008).

Para tanto, assumimos como metodologia de trabalho uma abordagem qualitativa a partir de duas propostas interventivas com ênfase na Identidade Quilombola, que ressaltou a formação dos professores da escola quilombola, com o intuito de (re)construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) efetivamente Quilombola, na Escola Municipal da comunidade.

Metodologia:

O artigo aqui explicitado instaura uma possibilidade da escola em tela de rever a sua identidade de comunidade Quilombola e instalar uma autonomia construída e dialogada. Para

tanto, auxiliamos a referida escola na construção de um projeto político pedagógico que teve como base, o diálogo crítico e reflexivo de experiências da cotidianidade dos seus participantes, de seus sonhos, anseios e vivências acumuladas. Optamos pela investigação qualitativa, adotando uma abordagem metodológica da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008). Entendemos, portanto, o espaço da escola quilombola como lugar praticado (CERTEAU, 2008), por professores da escola, professores da universidade e estudantes, entre outros sujeitos, que romperam com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de (re)pensar o PPP de uma escola quilombola.

Esta pesquisa aconteceu em uma escola quilombola situada na comunidade do Oitero – Penedo/ Alagoas. Compreendemos que, a escola, enquanto instituição educativa tem um papel relevante dentro da comunidade, sobretudo, como espaço de resgate e valorização da cultura quilombola.

No espaço escolar as relações estabelecidas pelos envolvidos na pesquisa foram de sujeitos ativos. Neste sentido, todos os envolvidos na pesquisa Cultura, Tradição e identidade: Interface Universidade e Comunidade Quilombola “[...] foram [atores], reconhecidos em seus discursos [...]” (FERRAÇO, 1999, p. 4). Nessa direção, Certeau (2008, p.32) nos diz que o cotidiano “[...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. Entendemos que tanto o cotidiano como os sujeitos do projeto são produtos e produtores socioculturais. Sendo assim, a sala de aula é /foi compreendida como um espaço *tempo* que amplia saberes dos estudantes.

Percebemos ainda que no currículo da instituição não se permitia diálogos interdisciplinares que permitissem aos educandos, na sua grande maioria remanescente do Quilombo do Oitero, na re/construção e reconhecimento de sua identidade afrodescendente. A sala de aula foi compreendida como espaço que amplia os conhecimentos dos estudantes, lugar de diálogos, de permanentes inovações, sendo essa uma possibilidade de criação de relações mais ecológicas, entre diferentes conhecimentos.

Metodologicamente, as sessões de estudos, enquanto espaço de diálogo teórico-prático, aconteciam sempre após as sessões reflexivas sobre os fundamentos do PPP quilombola. Durante essas sessões, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos da educação quilombola foram sendo discutidos por nós, juntamente, com toda a comunidade escolar, partícipes da investigação. E, em meio ao diálogo colaborativo, fomos definindo quais seriam os temas dos estudos teóricos das próximas sessões de estudo.

Resultados e Discussão:

Inicialmente, se faz necessário que compreendamos a etimologia da palavra projeto que por sua vez tem suas origens do latim “projectu”, que tem por significado “lançado para adiante”. A compreensão dessa palavra está ligada a uma perspectiva de ação futura, planos e desígnios, ações que são tomadas além do tempo presente de maneira organizada (VEIGA, 1998). Acreditando ainda que o PPP é documento de Identidade, nessa perspectiva, compreende-se que na escola Quilombola o PPP deve de fato estar voltado para a diversidade que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar.

Diante desse contexto, entende-se que as relações étnico-raciais devem ser discutidas nas escolas públicas, sobretudo, nas escolas inseridas nas comunidades quilombolas. Gomes apud Munanga (2005), enfatiza que: [...] Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

Concordando com os autores, enfatiza-se a importância de que se construa na escola inserida na Comunidade do Oitero um Projeto Político Pedagógico efetivamente Quilombola. Acreditando que PPP é documento de Identidade, compreende-se que na escola Quilombola o currículo deve de fato estar voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Assim, o currículo escolar quilombola deve ser construído coletivamente com a comunidade, conforme preconiza a lei 10.639/03 e o Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-Raciais (2008).

Refletir e perceber mudanças na prática nos parece ser uma das grandes contribuições da investigação colaborativa num cenário de negação de propostas de formação em contexto escolar. Isso demonstrou que as sessões de estudo e de reflexão realizadas pelo processo de reconstrução do PPP ofereceram a toda comunidade escolar uma nova construção de ação-reflexão-ação, a partir das leituras e da apreensão e análise crítica das experiências que foram problematizadas. Desse modo, a cada momento vivido na pesquisa fomos entendendo que os processos de significar e (re)significar o saber na escola quilombola envolvendo-a na



(re)construção de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, (re)significado. Em muitos momentos, os atores da escola demonstraram compreender a necessidade de mudança no currículo da escola quilombola.

Sendo assim, durante todo processo de refracção do PPP na escola quilombola podemos perceber que todo coletivo estava disposto a construir culturas colaborativas, ou romper com a cultura do isolamento profissional. Dessa forma, o que pode ser significado e (res)significado. Conforme afirma Veiga (2004, p.12) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível”. Ele não deve ser entendido como um documento que após sua construção seja arquivado ou encaminhado às autoridades ou núcleos de educação para cumprir as tarefas burocráticas, pois envolve os indivíduos presentes no processo educativo escolar, de modo que subsidia a organização do trabalho pedagógico e educativo da escola.

Seguindo esse conceito, percebemos o coletivo da escola quilombola Irmã Jolenta, através da (re)construção do seu PPP, conseguiu construir uma identidade própria, uma história que lhes possibilitou definir quais as estratégias mais adequadas para inovação das ações pedagógicas de seu contexto. Considerando esse contexto, compreende-se a importância de se construir nas escolas quilombolas as dimensões de um Projeto Político Pedagógico de maneira integrada, capaz de abraçar a coletividade e interagir com os aspectos sociais dentro do cenário escolar.

Conclusões:

Esta pesquisa surge como possibilidade de auxiliar a escola quilombola Irmã Jolenta em reconstruir seu PPP, considerando que a referida escola possuía um Projeto que não contemplava a sua realidade, uma vez que não tratava da comunidade na qual estava inserida. Entendemos que esse seja um ponto crucial para o resgate da identidade, considerando que esta escola forma os cidadãos da comunidade.

Conhecendo essa realidade, esta proposta buscou auxiliar a escola na (re)construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) efetivamente Quilombola. Retomando os pressupostos da investigação colaborativa por meio de diálogos reflexivos entre universidade-escola no qual os sujeitos partícipes (com)partilham e (res)significam saberes. Nesse aspecto, entendemos que os processos de *pesquisa* dentro do espaço da escola quilombola permitiu ao coletivo novas formas de olhar para PPP e o currículo escolar.

Nesse cenário, a comunidade escolar, aos poucos, foi inserindo-se no mundo da pesquisa colaborativa e percebendo que o diálogo universidade-escola é possível e assume um papel formativo para todos os sujeitos envolvidos na investigação. Tudo isso fora evidenciado nas narrativas/reflexivas destes sujeitos, entre as contribuições, a inserção na pesquisa implicou em: ampliação de saberes sobre a natureza e especificidade do fazer uma pesquisa colaborativa;

Considerando as ações da pesquisa, podemos perceber que serviu para todos nós como exercício consciente da cidadania, em um processo formativo que configura-se como atividade humana desenvolvida de forma intencional e diretiva por sujeitos mediatizados pelo mundo, em um determinado contexto social, ou seja momentos de conscientização que podem contribuir para a tomada de uma autêntica consciência para superar as visões parciais e fragmentárias da realidade em que estão inseridos.

Referências bibliográficas

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

BUENO, B. O. **Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores**. In: BUENO, B. O; CATANI, D. B;

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15 pp. 7-35, maio-agosto 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer**. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, R. L. (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

MUNANGA, Kapenguele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

_____. **O Currículo Como Criação Cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2012.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.



EDUCAÇÃO FÍSICA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTOS DE VÍNCULOS DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ-AL

Ellen L. Bezerra^{1*}

1. Profissional de Educação Física da Secretaria Municipal de Assistência Social e Educação de Maceió

*ellen1606@hotmail.com

Resumo:

Na esperança de uma nova perspectiva para as diversas comunidades a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) foi criada e com ela alguns projetos sociais como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da cidade de Maceió. Dada à relevância social e acadêmica do tema, esta pesquisa apresenta o papel e as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV. Objetiva-se investigar qual o papel e as contribuições deste profissional, solicita a opinião dos profissionais de outras áreas que atuam nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Instituições referenciadas sobre os profissionais de Educação Física, mostrando as dificuldades encontradas e sugerindo melhorias para a atuação dos mesmos. O trabalho contribui para a ampliação do conhecimento sobre a Educação Física na Assistência Social, uma pesquisa de campo com análise quanti-qualitativa, dados objetivos e subjetivos, reunidos através de um questionário aberto.

Autorização legal: Secretária Municipal de Assistência Social da cidade de Maceió.

Palavras-chave: SCFV; Educação; Política Nacional de Assistência Social.

Introdução:

O SCFV foi escolhido para o estudo sobre a Educação Física e Assistência Social, buscando saber o papel e as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV da cidade de Maceió. Desta forma o caráter de novidade atrelado às lacunas dos textos legais faziam e fazem com que pouco se soubesse sobre a atuação deste profissional nos CRAS.

Sabe-se que o debate sobre a Assistência Social no Brasil não é de hoje, assim como os projetos sociais, mas estes debates ganharam um olhar diferenciado a partir da Emenda Constitucional nº 90, Capítulo II, art. 6º, que dispõe sobre os direitos sociais.

Em 2005 o Sistema Único da Assistência Social - SUAS foi aprovado, a partir da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB-SUAS, e regulamentado em 2011 pela Lei 12.435, desta forma a gestão da política de assistência se materializa e os três entes da federação, tornam-se participativos.

Em 2013 através da Resolução Nº 1, de 7 de fevereiro de 2013 cria-se o SCFV, onde o esporte está incluso em sua grade de serviços, através da junção de 3 serviços antes ofertados, o Projovem Adolescente, o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) com o serviço de Proteção Social Básica e Grupos de Convivência dos CRAS. Para que de uma forma geral, elimine-se ou diminua-se alguns problemas sociais por meio de atividades artísticas e esportivas, além da presença de Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais, para atendimento da comunidade.

Com tudo, vê-se que o profissional de Educação Física é importantíssimo, mas os outros profissionais que atuam nos CRAS e Instituições veem este profissional como importante? As dificuldades do mesmo? Ou é um profissional que poderá ser descartado?

Uma pesquisa de campo, com uma análise quanti-qualitativa, com dados objetivos e subjetivos, através de um questionário aberto. Não deixando de ser também uma pesquisa bibliográfica, pois houve a necessidade de recorrer à literatura para o embasamento teórico da pesquisa.

Acredita-se também que esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a Educação Física na Assistência Social, mostrando as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV e despertando o desejo de outros profissionais em solucionar problemas através de produções científicas.

Metodologia:

Inicialmente pensou-se em uma pesquisa bibliográfica, mas após análise dos objetivos da pesquisa, define-se a pesquisa como uma pesquisa tipo descritiva de campo, que os instrumentos geralmente utilizados são as técnicas de interrogação.

Em nosso mapeamento observou-se que na cidade de Maceió tem 15 (quinze) CRAS e 05 (cinco) instituições referenciadas, onde acontecem às ações do Serviço, verifica-se também que nem todos estes CRAS têm em suas atividades o Serviço de Convivência, por não ter estrutura física ou de recursos humanos, então refinando o mapeamento, escolheu-se com doze CRAS e quatro Instituições Referenciadas.

Quanto aos profissionais que atuam nestes locais nas diversas áreas, são: 14 profissionais de educação física (04 professores e 10 facilitadores de esporte e lazer); 12 profissionais de artes 20 Educadores Sociais, que trabalham diretamente com os grupos do SCFV. Além de coordenadores, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais que estão presentes nos CRAS e Instituições dando suporte ao SCFV, todos estes profissionais estavam aptos a responder nossas questões.

Para aplicação do mesmo, foi pedida uma autorização a Secretária Municipal de Assistência Social da cidade de Maceió, após autorização, iniciou-se a pesquisa em campo.

A partir daí buscou-se uma pesquisa na própria Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) de quantos CRAS existem na cidade de Maceió e quantas instituições referenciadas existem, além de buscar informações de quantos profissionais atuam nestes locais nas diversas áreas que citou-se anteriormente.

Em cada local foi explicado como seria a pesquisa, seus objetivos, além de ser explicado que os nomes dos participantes seriam mantidos em sigilo, assim para firmar este acordo foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por ambas as partes (pesquisador e voluntário).

Explicou-se que no questionário além da opinião sobre qual o papel do profissional de educação física no SCFV, que seria feita uma caracterização geral, ou seja, qual a formação dos profissionais, qual o ano da formação, quanto tempo atua no Serviço e a prevalência de sexo entre os profissionais, pois algumas pessoas citam que mais pessoas do sexo feminino que “se interessam” por atuar na área da assistência social.

Todos responderam ao mesmo questionário contendo 3 (três) perguntas, pedindo para que o mesmo desse a sua opinião, de acordo com a profissão, sobre qual o papel e as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV, quais as dificuldades que o profissional de Educação Física encontra no SCFV para desempenhar seu papel e quais as sugestões para a melhoria da atuação deste profissional no SCFV. Foram entregues 90 questionários, e destes 61 foram respondidos.

Resultados e Discussão:

Após o recolhimento dos questionários, analisa-se as respostas e identifica-se quais dados iriam ser convertidos em gráficos, além de definir as categorias das respostas dadas para melhor visualização e entendimento.

Observou-se na pesquisa que 20% dos profissionais que responderam aos questionários são Assistentes Sociais, e a este valor pode-se acrescentar os 12% que estão como Coordenador, pois este cargo é destinado aos Assistentes Sociais, definindo assim em 32% a participação deste profissional da pesquisa. Os profissionais de Educação Física formaram 20% da pesquisa, sendo que 12 responderam a pesquisa e apenas um não respondeu. Destes profissionais viu-se que 89% têm nível superior, mesmo em alguns cargos que este não é exigido, como facilitador de Arte e Cultura, facilitador de Esporte e Lazer e Educador Social. Em todos os outros cargos participantes é exigido nível superior. Na área verde, o nível técnico seria um Técnico em Turismo.

Perguntou-se sobre o tempo de atuação no SCFV, e atenta-se que 56% dos profissionais atuam a mais de 4 anos, então pergunta-se, como atuam a mais de quatro anos se o SCFV foi criado em 2013? Mas observe que o Serviço foi reordenado em 2013, ou seja o serviço existia com outros “nomes”, outros serviços que faziam parte da Assistência e que foram agrupados em um único. Outro número relevante é que 28% são profissionais a menos de 1 ano no SCFV, pois, em Julho de 2016 houve um Processo de Seleção Simplificado – PSS que contratou pessoas para atuarem na Assistência Social.

A 1ª pergunta aberta do questionário foi: Quais as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV? E os profissionais chamam a atenção para conscientização da prática de exercícios físicos para melhoria da saúde e qualidade de vida (24%), Outros falam

que o papel do profissional de Educação Física é dar aulas de esportes, mostrar as regras apenas (25%), mas sabe-se que a função e conteúdos vão bem além disso, como citam outros profissionais que entendem que a Educação Física faz parte dos objetivos da política de assistência (10%), fazem parte da formação sócio educativa do sujeito (14%), além de se um direito (4%), melhora a comunicação e criatividade (8%), além da convivência social e melhoria da autoestima (15%).

Desta forma, vê-se que os profissionais do SCFV entendem os conteúdos que devem ser ensinado pelos profissionais de Educação Física, entendem o papel e as suas contribuições, mesmo não tendo relatado em sua totalidade, mas sabem que os esportes, a inclusão, a saúde, por exemplo, fazem parte da Educação Física e devem ser ensinadas no SCFV. Entendem que este profissional é de extrema importância para execução e bom andamento do Serviço, sendo o profissional de Educação Física indispensável nos programas de Assistência Social. Uma parceria que tem êxito e por isso duradoura.

A 2ª pergunta aberta do questionário procurou saber quais as dificuldades do profissional de Educação Física no SCFV, e notou-se que mesmo sendo o profissional de Educação Física indispensável nos programas de Assistência Social e tendo uma parceria que tem êxito e por isso duradoura, não é uma parceria que vem sendo bem sucedida, pois estes profissionais encontram grandes dificuldades para executar o que é proposto. E os profissionais relataram que existem dificuldades, pois falta material ou o material é insuficiente (38%), além da falta de espaço adequado para realização das atividades de esporte (45%), sejam eles, quadras, ginásios, ou apenas espaços amplos e cobertos nos CRAS e Instituições, ou seja, vê-se que nos CRAS contam apenas com salas pequenas para atendimento, alguns com salões para palestras ou “quintais” descobertos, a mercê do clima do dia, dificultando o trabalho da Educação Física.

Por fim, pediu-se sugestões para melhoria da atuação do profissional de Educação Física no SCFV, e nota-se um prolongamento da pergunta anterior, pois se eu tenho tais e tais dificuldades e darei sugestões, estas são para resolução e melhoria das dificuldades apresentadas. Mas um dado que chama bastante atenção é que na pergunta anterior apenas 2% dos profissionais citam como dificuldade a falta de capacitações, mas nas sugestões observa-se que 20% sugerem as capacitações como melhoria para a atuação do profissional de Educação Física no SCFV.

Outro dado relevante é os 11% que falaram sobre o respeito ao profissional, ou seja, o respeito quanto à melhoria do salário e as condições de trabalho em relação a materiais e local adequado.

E como se esperou, 62% dos profissionais julgam a estrutura, como sendo a alternativa para melhoria da atuação do profissional de Educação Física no SCFV, ou seja, estrutura física (31%) e materiais suficientes (31%). Pois apenas 2 locais tem quadra coberta, locais estes que não são CRAS e sim Instituições Referenciadas.

Sugestões que poderiam ser atendidas caso os governantes colocassem em prática a Portaria da Secretaria do Tesouro Nacional nº 448/2002 sobre os itens que podem ser comprados, como bens de consumo e permanentes, além da portaria nº 113/2015, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que traz possibilidades de maior eficiência na operacionalização e na execução dos recursos da Assistência Social, como a distribuição dos serviços nas ações de referência, por exemplo, a Proteção Social Básica na qual o SCFV está inserido.

Conclusões:

A pesquisa possibilitou comprovar que os profissionais que atuam nos CRAS e Instituições veem o profissional de Educação Física com um papel importantíssimo no SCFV, enxergam que eles têm muitas dificuldades para desempenhar suas funções, dificuldades essas que vê-se também na educação, ou seja, falta de material ou insuficiência dele e falta de local adequado para as atividades esportivas, como um ginásio, uma quadra, ou apenas um espaço coberto para proteger contra as mudanças climáticas.

Na análise do discurso dos profissionais foi observado que as contribuições do profissional de Educação Física no SCFV da cidade de Maceió são muitas, entre elas contribui na formação sócioeducativa fortalecendo vínculos, conscientiza da prática de exercícios para melhoria da saúde e qualidade de vida, ajuda na melhoria da comunicação e criatividade dos usuários, além da melhoria da autoestima, inclusão social e, sobretudo atinge aos objetivos da PNAS.



Apesar das contribuições que possam advir deste trabalho, é preciso reconhecer algumas limitações, como a não obtenção do número total de profissionais, pelo fato de que alguns não quiseram ou foram desligados da Secretaria de Assistência durante o processo de coleta de dados, além da necessidade de literaturas mais voltadas a educação física na assistência.

No momento acredita-se ser importante apontar alguns desdobramentos para futuros estudos na realidade investigada, por exemplo: (a) a falta de equipamentos de esporte e lazer e as políticas públicas; (b) direito ao esporte e a não aplicação deste; (c) SCFV e o olhar de seus usuários sobre a educação física, entre outros temas carentes de investigação.

Referências bibliográficas

ALVES, Rogério Othon Teixeira. **História da Educação Física e dos Esportes**. Editora Unimontes, Montes Claros/MG – 2013.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991

BORGES, Élcio Volsnei. **Projetos esportivos públicos e privados no processo de inclusão social de crianças e adolescentes**: Um perfil da 26ª Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), Canoinhas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 6.251/75 Política Nacional de Educação Física e Desportos Plano Nacional de Educação Física e Desportos-Pned**. Brasília, DF- 1976.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional de Assistência Social Pnas/ 2004**, Brasília-DF, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, MDS, 2009

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Perguntas Frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), Brasília-DF, 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 03 jan.2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas-SP, Papirus, 18ª edição, 2010.

CHAGAS, Nilmara Serafim; PINHEIRO, Maria Rosângela Dias; SILVA, Lucas Vieira de Lima **Atividade Física, Esporte e Lazer**: Possibilidades de Inclusão Social de Idosos. Crato-CE, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira**: Autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coordenadores), outros autores. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008

DISTRITO FEDERAL (unidade federativa), Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda. **Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**: Orientações técnicas. Brasília, 2013

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 6ª edição, São Paulo: Phorte, 2013.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. 4º Ed., 1985.

OLIVEIRA, Maurício Martins de. **Professores de Educação Física no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)**: Desafios e Possibilidades de Inclusão. Trabalho de Conclusão do Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciatura no Curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma, Dezembro de 2012.

PALMA FILHO, J. C. **Cidadania e Educação**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, 1998.



SOUZA, Pedro Américo de. **O Papel da Educação Física na Inclusão Social. IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços**, Belo Horizonte, 2006.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez. 2001.



EDUCAÇÃO, CULTURA E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O CARÁTER CONTRADITÓRIO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

Mona de Melo Spinassé^{1*}, Georgia Sobreira dos Santos Cêa²

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFAL

2. Orientadora e doutora em Educação; Centro de Educação - UFAL

*mona_spina@hotmail.com

Resumo:

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), desenvolvido em escolas públicas brasileiras entre os anos de 2014 a 2016, foi implementado exclusivamente por meio de parcerias público-privadas (PPP) envolvendo escolas públicas e agentes culturais da sociedade civil. O caráter das PPP no âmbito do PMCE é problematizado neste artigo, considerando a realidade do programa na rede municipal de educação de Maceió. Objetiva-se indicar contradições possíveis em PPP que tomam a relação entre educação e cultura como objeto. Foram realizados estudos teóricos e documentais e considerados dados empíricos de uma investigação em curso sobre o PMCE em escolas da rede pública municipal de Maceió, capital de Alagoas. Como resultado parcial da investigação, é possível afirmar que o PMCE apresentou novidades no formato das PPP estabelecidas, muito embora o programa permaneça como exemplo da utilização da parceria público-privada como ferramenta de gestão de políticas públicas, segundo a lógica neoliberal.

Autorização legal: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, parecer nº 2.304.138/2017.

Palavras-chave: Cultura e educação; Estado e sociedade civil; Educação em Maceió.

Apoio financiamento: FAPEAL/CAPEL.

Introdução:

As parcerias público-privadas (PPP) podem ser entendidas como parte de um projeto de sociabilidade burguesa universal, criadas como alternativa para a superação de problemas da atuação do Estado frente ao desenvolvimento socioeconômico dos países (NEVES, 2005; ROBERTSON; VERGER, 2012). Embora o estabelecimento de PPP não tenha diminuído os desafios do capital frente a uma de suas mais densas crises, essa forma de relação entre o Estado e a sociedade civil permanece como uma das principais políticas dos Estados nacionais, incluindo o Estado brasileiro (CÊA, 2016; ROBERTSON; VERGER, 2012; RUBIM; BARBALHO, 2007). No caso das políticas educacionais e culturais, a participação do setor privado, inclusive por meio de parcerias público-privadas, é recorrente na execução e no financiamento de ambas as políticas (RUBIM; BARBALHO, 2007).

Um exemplo da materialização desta lógica é o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), fruto de um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura e que foi desenvolvido em escolas públicas brasileiras entre os anos de 2014 a 2016. Destaca-se que o referido programa foi permeado por processos que envolveram relações entre o público e o privado, seja no formato do repasse financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que instaurou a gestão privada de recursos públicos (PERONI; ADRIÃO, 2007), seja pela execução dos projetos nas escolas por meio de parcerias, exclusivamente com o espaço privado, conforme estabelecido pela resolução CD/FNDE nº 10/2013 (BRASIL, 2013a). A compreensão da dinâmica das parcerias público-privadas na interseção entre a cultura e a educação é uma tarefa acadêmica necessária, visto que são incipientes estudos dessa natureza, o que justifica a discussão aqui proposta.

Neste artigo, interessa problematizar o caráter das parcerias público-privadas no âmbito do PMCE, considerando a realidade do programa na rede municipal de educação de Maceió. Objetiva-se, assim, indicar contradições possíveis em parcerias público-privadas que tomam a relação entre educação e cultura como objeto.

Metodologia:

A orientação teórico-metodológica dialética orientou a pesquisa sobre as parcerias público-privadas no Programa Mais Cultura nas Escolas, a qual dá origem a este texto. A metodologia da investigação associou o estudo teórico e documental com o tratamento de dados empíricos. O estudo teórico incluiu uma revisão de literatura que considerou estudos sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas, assim como sobre a compreensão crítica de categorias como Estado, sociedade civil, parceria público-privada, educação e cultura (CÊA, 2016; FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000; NEVES, 2005; PERONI; ADRIÃO, 2007; ROBERTSON; VERGER, 2012; RUBIM; BARBALHO, 2007). No estudo documental foram considerados documentos oficiais que apresentam, explicam e trazem dados a respeito do Programa Mais Cultura nas Escolas (ALAGOAS, 2016; BRASIL, 2013a; 2013b; 2015). A pesquisa de campo teve como recorte empírico as 11 escolas públicas municipais participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, capital de Alagoas, no período de 2014 a 2016. Este percurso metodológico proporcionou reflexões a respeito da parceria público-privada como um tipo específico de execução da política educacional, tendo como referência a implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas na rede pública de Maceió.

Resultados e discussão:

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), criado pelo Governo Federal por meio da resolução CD/FNDE nº 30, de 3 de agosto de 2012, foi uma iniciativa interministerial envolvendo o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC), tendo como objetivo articular experiências culturais com o projeto pedagógico de escolas públicas das redes municipais e estaduais integradas aos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2015). Segundo o Manual de Desenvolvimento das Atividades do PMCE, uma das condições para a submissão de propostas era a elaboração de plano de trabalho conjunto entre a escola proponente e pessoas físicas ou jurídicas da área cultural. Essa relação, definida como uma parceria, deveria se dar, obrigatoriamente, entre uma escola pública, identificada como Unidade Executora Própria (Uex), e um agente privado, denominado de Iniciativa Cultural Parceira (ICP) (BRASIL, 2015). Uma vez que o programa era financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo o qual é vedado o pagamento a agentes públicos (BRASIL, 2013a), a parceria público-privada (PPP) foi a forma exclusiva de execução do PMCE.

Esta especificidade do programa, que é o objeto tratado neste texto, está articulada com o contexto econômico e político brasileiro delineado nas últimas décadas. Nessa direção, diferentes reformas vêm contribuindo para a reformulação do papel do Estado na provisão de políticas sociais e para a ampliação do papel do mercado nas relações sociais (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000; NEVES, 2005). Elaborado nesse contexto, o PMCE expressa, por um lado, o estímulo à incorporação de práticas culturais aos projetos político-pedagógicos das escolas, reforçando a ideia da cultura como um direito social, nos termos do artigo 215 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); por outro lado, a efetivação desse direito passa a depender, fundamentalmente, da ação de entidades da sociedade civil. Dessa forma, o programa reforça o fato de que, historicamente, a oferta de atividades culturais à sociedade brasileira se dá, predominantemente, pela ação do setor privado (RUBIM; BARBALHO, 2007).

Para viabilizar sua execução, o PMCE determinou a inscrição de um projeto por escola, elaborado, conjuntamente, com uma única Iniciativa Cultural Parceira. As atividades do projeto deveriam ser realizadas no prazo mínimo de 6 meses, ainda que não consecutivos, a contar com o mês de depósito do recurso financeiro. O valor repassado para cada escola, entre 20 e 22 mil reais, foi calculado de acordo com a quantidade de alunos matriculados na unidade educacional. O programa, em 2013, aprovou 5.069 projetos em todo território nacional. No estado de Alagoas foram selecionados 112 projetos distribuídos entre 35 municípios. O município de Maceió aprovou 21 projetos, sendo 10 de escolas da rede estadual e 11 de escolas da rede municipal (BRASIL, 2013b).

Tomando como referência o caso do PMCE em Alagoas, se verifica que, diferentemente das parcerias comumente firmadas entre entes públicos e setores do mercado, a parceria no PMCE se efetivou, em sua grande maioria, com iniciativas culturais parceiras representadas por pessoas físicas, visto que apenas 10 entre as 112 parcerias do programa em Alagoas foram firmadas com pessoas jurídicas (BRASIL, 2013b).

Especificamente em Alagoas, em uma realidade marcada pelo baixo ou nenhum incentivo público para sujeitos e instituições culturais, estes se tornam dependentes de

parcerias com o setor público para o desenvolvimento de suas atividades culturais. Os temas dos 11 projetos do PMCE aprovados em Maceió⁴⁴ revelam que as iniciativas culturais parceiras, em boa medida, eram associadas a expressões da cultura popular.

Embora a pesquisa esteja em desenvolvimento, na fase da análise dos dados que foram levantados na pesquisa de campo, é possível indicar apontamentos a respeito de contradições intrínsecas ao Programa Mais Cultura nas Escolas. Estas se organizam em duas dimensões: 1) novidades relevadas pelo PMCE e 2) permanências do programa que reproduzem a política do Estado brasileiro.

A respeito da primeira dimensão, dois aspectos referentes ao caráter das PPP estabelecidas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas podem ser destacados: 1) as PPP efetivadas entre as escolas públicas e as Iniciativas Culturais Parceiras em Maceió revelam o envolvimento de outro tipo de organização da sociedade civil, se diferenciando da típica parceria público-privada entre o Estado e o mercado ou entidades/sujeitos representantes da sociedade civil burguesa. Nas escolas do Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió, as Iniciativas Culturais Parceiras eram pessoas físicas que atuavam como profissionais da cultura local (BRASIL, 2015) e que aderiram à parceria por ser uma das poucas alternativas para poder sobreviver da sua prática cultural; 2) ao contrário das tradicionais PPP em educação, nas quais a dimensão privada costuma auferir mais vantagens políticas e financeiras do que o parceiro público, a parceria entre a escola, identificada como a Unidade Executora Própria, e a Iniciativa Cultural Parceira beneficiou ambas as organizações sociais, pois tanto a escola vivenciou certa formação cultural e adquiriu materiais permanentes, como a iniciativa cultural parceira trocou experiências com a comunidade escolar, bem como foi paga pelos serviços prestados, por exemplo.

A segunda dimensão apresenta cinco relevantes reproduções da política nacional de educação e da cultura: 1) o PMCE reproduziu umas das principais características da atuação do Estado brasileiro em relação à cultura, que é o caráter pontual das suas ações. Isto implica em um trabalho que não possui continuidade, no qual não há tempo suficiente para gerar resultados visíveis na sociedade, fazendo com que as ações tenham prazos determinados e, quando encerradas, sejam esquecidas e escanteadas. Neste sentido, pode-se afirmar que as ações do Programa Mais Cultura nas Escolas estiveram dentro deste cenário, na perspectiva de que, uma vez encerradas as parcelas do financiamento do programa, conseqüentemente, foram encerradas as ações dos projetos; 2) o PMCE reproduziu o uso da política da parceria com o setor privado como principal estratégia para a construção e financiamento da política cultural, como ocorre historicamente no Brasil (RUBIM; BARBALHO, 2007), visto que a parceria está presente no programa desde seus documentos oficiais até a concretização dos projetos nas escolas municipais de Maceió; 3) a gestão, pelas escolas, dos recursos financeiros advindos do PMCE reproduziu a lógica privada empresarial que, segundo Peroni e Adrião (2007), vem orientando o Programa Dinheiro Direito na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; 4) embora o PMCE tenha garantido remuneração para as Iniciativas Culturais Parceiras, ocorreu a manutenção da precarização do trabalhador cultural, pois a subsistência deste trabalhador se restringiu a uma remuneração de baixo custo, temporária, sem garantia de estabilidade financeira.

Dessa forma, é possível indicar, como resultado parcial da investigação, que o PMCE foi caracterizado por novidades no formato das PPP estabelecidas, muito embora o PMCE permaneça como exemplo da utilização da parceria público-privada como ferramenta de gestão de políticas públicas, segundo a lógica neoliberal.

Conclusões:

A análise do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió indica, até o momento, que as parcerias envolvendo agentes de cultura em escolas públicas municipais podem ter valorizado experiências com alguma relação com a cultura popular, ao contrário de reforçarem entidades da sociedade civil ligadas aos interesses do mercado. Ao mesmo tempo, esse aspecto de valorização da manifestação cultural local no espaço escolar pode ter servido para a legitimação, em outras áreas das políticas sociais, de parcerias público-privadas de outro caráter, em especial aquelas que reforçam a direção gerencial das políticas públicas. Portanto,

⁴⁴ Os temas foram os seguintes: 4 projetos sobre cultura afro-brasileira (maracatu; capoeira; samba de roda, coral e capoeira; Coco de roda); 2 projetos sobre cultura alagoana; 1 projeto de ballet; 1 projeto de teatro; 1 projeto de música e dança; 2 projetos de música (musicalidade; flauta doce, canto coral e banda fanfarra). Informações extraídas de documento cedido pela SEMED (ALAGOAS, 2016).



o PMCE encerra contradições importantes quanto à aproximação entre educação e cultura por meio de parcerias público-privadas.

A educação e a cultura, historicamente, possuem uma relação intrínseca entre si quando analisadas em um processo amplo de construção do indivíduo inserido em uma sociedade. Porém, no momento em que são transformadas em objeto da ação do Estado capitalista, especificamente, do Estado brasileiro, a educação e a cultura passam a ser entendidas como dois campos independentes, com caráter específico. Apesar de limites diversos, o Programa Mais Cultura nas Escolas foi um exemplo da possibilidade de ações conjuntas da educação e da cultura, valorizando expressões culturais populares. Entretanto, essa possibilidade acabou limitada a um programa federal pontual, ao contrário de estimular a introdução efetiva da cultura como uma dimensão basilar do projeto educacional do país, notadamente em função das escolhas políticas das frações da classe dominante que vêm governando o Brasil.

Em síntese, a contradição básica do Programa Mais Cultura nas Escolas indica que a integração de práticas culturais de marca popular no ambiente e no projeto pedagógico da educação formal ocorreu por meio da reprodução de características da política neoliberal em curso.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Secretária Municipal de Educação de Maceió. **Para uma política de educação integral no município de Maceió**: conceitos, experiências e metodologias. Maceió: SEMED, 2016. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/pessoas/Relat%C3%B3rioEd.Integral.pdf?do wnload>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. FNDE. **Resolução nº 10 de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lista final dos projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas**. 2013b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1197198/Plano+de+atividade.+mais+cultura+nas+escola s.pdf/d1a2654e-7eee-4f7f-a9b6-c05304ed6ab6>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas**: Manual de desenvolvimento das atividades. Brasília: MEC, MinC, 2015.

CÊA, Georgia S. S. **Parcerias público-privadas em educação como fenômeno econômico, político e cultural**: explorando contribuições teóricas gramscianas. Texto-síntese de pós-doutoramento. 2016, mimeo, p. 1-41.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos, **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, mar. 2000, p. 43-66.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. In: _____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. **Programa Dinheiro Direto na Escola** – Uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília: INEP, 2007.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.dez. 2012.

RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL: OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E INTERVENÇÃO FUNDAMENTADOS NO PRINCÍPIO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Renata Souza de Lima^{1*}, Edna Cristina do Prado²,

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Professora do Centro de Educação - UFAL

*rsouzalima51@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho apresenta a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Gestão, do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, tendo a pesquisa bibliográfica e as observações como base da análise. O referido estágio foi desenvolvido no Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL, sendo substanciado pela observação e intervenção colaborativa. Antes da ida a campo, houve embasamento teórico a partir das discussões proporcionadas pelas disciplinas de Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar e Organização e Gestão dos Processos Educativos. Desta maneira, pode-se fazer uma reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos e a dinâmica de trabalho do CEE/AL. Os resultados do estudo evidenciaram os desafios e problemas dos 102 municípios de Alagoas, especificamente no que se refere à meta 19, para a efetivação da gestão democrática, à luz dos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Palavras-chave: Estágio obrigatório; Intervenção; Gestão Educacional.

Introdução:

De acordo com o decreto nº 4.746/98, que dispõe sobre o exercício do profissional de pedagogia e, em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006, compete a este profissional, além da habilitação para o ensino, também atuar na organização e gestão de projetos educacionais, bem como na pesquisa e na produção e difusão do conhecimento, sendo este um profissional com perfil de pesquisador-crítico-reflexivo.

Levando em consideração a atuação do pedagogo por meio do decreto mencionado anteriormente, a elaboração da proposta de Estágio Supervisionado em Gestão no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas tem conseguido, ao longo dos anos, articular os conteúdos das disciplinas de Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar e Organização e Gestão dos Processos Educativos. A disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão oportuniza o conhecimento a partir da organização e da práxis nos espaços de gestão educacional, que nem sempre se dá exclusivamente no âmbito escolar, mas também em espaços não escolares, nos níveis meso e macro.

Nessa perspectiva, este artigo busca apresentar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado no Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL, mediado, pela reflexão e pesquisa; conhecimento da estrutura e da organização da instituição; observação e análise do trabalho dos conselheiros; análise dos documentos que permeiam e orientam as ações; realização do diagnóstico e coleta de dados para a realização da intervenção colaborativa-

Metodologia:

O Estágio Supervisionado em Gestão constituiu-se, em uma reflexão acerca das funções do conselho e do papel dos conselheiros na educação alagoana. Para tanto, pautou-se na pesquisa e análise dos dispositivos legais que regem o Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

Neste sentido, após o diagnóstico do que poderia ser feito diante das demandas do conselho, a gestão democrática foi escolhida como temática para o projeto de intervenção, visto que esse princípio tem sido pauta de muitas discussões quando se trata de um projeto de sociedade democrática e participativa, mas que, no entanto, está fundamentada em uma conjuntura neoliberal de formação do cidadão para a manutenção do sistema capitalista.



Compreendendo a escola enquanto espaço político, faz-se necessário entender os mecanismos de efetivação da gestão democrática dentro da proposta de transformação social, elucidando novas formas de refletir acerca dos processos deliberativos na esfera educacional.

Desta maneira, foi feito o mapeamento dos Planos Municipais de Educação dos 102 municípios alagoanos, analisando o panorama de elaboração; o prazo de implementação da meta 19, de acordo com a proposta do plano e como é feita a escolha dos diretores das escolas.

Posto isto, foi elaborado, como produto final do estágio, um material que buscava o estímulo à atualização do Plano Político Pedagógico – PPP, bem como orientações que auxiliem as escolas a efetivarem o princípio de gestão democrática proposto no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação de Alagoas. Tal material dispunha de um livreto explicativo, junto a um CD com mídias que poderiam ser utilizadas na formação e orientação de gestores.

Resultados e Discussão:

O material elaborado foi composto de gráficos demonstrando a porcentagem de municípios que cumpriam a meta 19 do PNE (2014-2024), bem como suas adjacências. De acordo com os resultados, cerca de 87% dos planos municipais são idênticos ao plano estadual de educação, o que significa que as particularidades de cada município não foram inseridas na construção do referido documento. Quanto ao prazo de implementação da gestão democrática, 88% dos planos propuseram um prazo de 2 (dois) anos para implementá-la em seus municípios.

Compreendendo a eleição de diretores, como parte do princípio de Gestão Democrática, sendo a escola o espaço deliberativo para que isso aconteça, foram levantados dados acerca de como é feito o provimento do cargo de gestores dos municípios alagoanos por meio da análise dos planos municipais. Os dados analisados mostram que 45% dos gestores alagoanos são escolhidos por meio de nomeação. Vale ressaltar que o conceito de nomeação varia de lugar para lugar e nem sempre é sinônimo de eleição. Outro fator preocupante é que cerca de 24,5% dos municípios não têm definido em seus planos como ocorre a escolha dos gestores.

Esses números nos levam a refletir como o princípio de democracia ainda é cercado de utopia no estado de Alagoas, principalmente por se tratar de um estado que, historicamente é dominado pelo autoritarismo político, com práticas coronelistas, clientelistas e impositórias (SANTOS, 2015; CRUZ NETO, 2013, 2014) que acaba se refletindo também no ambiente escolar.

Conclusões:

O Estágio Supervisionado em Gestão que se efetou no conselho Estadual de Educação de Alagoas foi repleto de momentos privilegiados na aprendizagem de organização e gestão da educação estadual. Além disto, proporcionou aos estagiários uma visão realista do que é a atuação dos conselheiros educacionais e dos demais membros do conselho.

É importante ressaltar que o referido estágio levou os futuros pedagogos a refletirem sobre a práxis de administração educacional nos âmbitos de elaboração e ponderação das políticas públicas educacionais em um estado ainda dominado politicamente e economicamente por famílias que se mantêm no poder há décadas; dominação essa que se reflete também na educação.

Os resultados mostraram que os interesses do sistema capitalista em Alagoas, em uma visão de educação neoliberal, reforçam, em vários momentos, a finalidade de formar mão de obra para o mercado de trabalho, retirando o princípio de formação para o exercício da cidadania, que é influenciado por decisões políticas, mantendo o tradicionalismo nas práticas educacionais.

Mesmo diante deste quadro, a efetivação do princípio de gestão democrática e todas as suas disposições, enquanto espaço de deliberações, dentro do ambiente escolar, não deixa de ser compreendida pelos estagiários como um meio fundamental de entender a escola enquanto campo político, de luta e de transformação social contra todas as políticas de mercantilização da educação pública.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394/96.



BRASIL. Lei n. 4746/98. **Institui a profissão do pedagogo**, Brasília, 1998. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idProposicao=21108. Acesso em 13 mai 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRITO, M. B.G.S.; MELO, V.L.; SILVA, S.A. et. al. A gestão democrática na escola pública alagoana: apontamentos iniciais. In: Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 1, 2015, Arapiraca. Anais... Arapiraca.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Gestão Democrática da Educação**: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2004). Maceió: EDUFAL, 2013.

_____. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas** / Tiago Leandro da Cruz Neto. – Recife, 2014.

SANTOS, I. M.; PRADO, E.C. et. al. A gestão democrática nos municípios alagoanos: avanços e desafios. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 4., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão

SANTOS, Isabela Macena dos. **Da indicação à eleição dos gestores escolares em municípios alagoanos: ares de rupturas ou de permanências?**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió



FORMAÇÃO DE JOVENS MEDIADORES: RESPONSABILIDADE ACADÊMICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Lorena Maria Gonzaga Cavalcante^{1*}, Carlos Alberto Ferreira Antunes², Sônia Maria Albuquerque Soares³

1. Estudante do Curso de Direito - Centro Universitário CESMAC

2. Estudante do Curso de Direito - Centro Universitário CESMAC

3. Orientadora e professora do Centro Universitário CESMAC

*loricavalcante01@outlook.com

Resumo:

Este projeto teve como objetivo habilitar alunos da Rede Pública Estadual de Ensino para mediar conflitos, pela integração do ensino e pesquisa com as demandas escolares e da sociedade, buscando comprometimento da comunidade universitária com a realidade escolar. Para tanto, primeiramente os extensionistas do Centro Universitário Cesmac foram capacitados acerca da mediação escolar para que pudessem reproduzir os conhecimentos adquiridos e participar do treinamento junto aos alunos da escola contemplada que foram selecionados para atuação como mediadores mirins, acompanhando-os e oferecendo o suporte necessário na sua formação, pelo incentivo de atividades que propiciaram uma convivência escolar mais saudável na construção da cidadania e enfretamento da violência, uma vez que foram os próprios envolvidos que buscaram meios de superá-la, na construção de um modelo democrático de ajustamento conciliativo, estabelecendo o que preconiza a mediação: a cultura da paz.

Autorização legal: O projeto foi aprovado pela Proex (Cesmac).

Palavras-chave: Mediação; Conflitos; Escola.

Apoio financeiro: Centro Universitário CESMAC.

Introdução:

A prática da mediação escolar vem ganhando destaque em algumas escolas públicas do Brasil, mas a questão de mediadores constituídos por alunos da própria escola é ainda carente de discussão e ações, especialmente no ambiente acadêmico. Assim, o Cesmac fomenta a discussão, ao trabalhar a problemática com o apoio do Tribunal de Justiça de Alagoas (TJ/AL), que desenvolve, desde 2015, um projeto piloto direcionado ao combate à violência em uma escola pública que pertence a 1ª CRE. Desse modo, sabendo disso, fizemos parceria para que pudessemos atuar junto ao projeto e, assim, atingir o objetivo desta extensão universitária, ou seja, treinar jovens da Escola Pública para a mediação de conflitos.

Indisciplina, desinteresse pelo que é ensinado e pela escola, dificuldade de aprendizagem e, especialmente, problema de interação com os pais, são alguns dos problemas detectados no local, conforme pesquisa realizada, o que faz com que, geralmente, os conflitos familiares sejam transferidos para o ambiente escolar. Esse foi o ambiente propício para o desenvolvimento deste Projeto de Extensão Universitária, que capacitou acadêmicos extensionistas para que se tornassem veículo de transmissão das orientações apreendidas para os estudantes da Rede Pública para, assim, tentar amenizar conflitos com o apoio dos próprios alunos, com o intuito da possibilidade da sua continuação após o término deste projeto, haja vista que o aumento da responsabilidade pode transformar-se em um desafio estimulante para os jovens, no compartilhamento e construção do conhecimento, como o respeito, a capacidade de atuar em equipe, a criatividade e a ética.

Criamos, assim, uma promoção conjunta, desde o planejamento até a execução das atividades de mediação de conflitos, de estratégias para a formação de um grupo de estudos com alunos extensionistas do Cesmac, para a atuação na formação de um grupo de mediadores mirins em escola pública de Maceió.

Metodologia:

A extensão universitária implica uma forte integração entre o espaço acadêmico e pessoas externas a esse ambiente. Assim, diferentes estratégias de participação ou de

cooperação foram promovidas nas ações desenvolvidas ao longo do projeto, pois a metodologia representa o caminho empregado para criarmos possibilidades de materializar um processo vivenciado com inúmeras probabilidades de interação, comunicação e formas diferenciadas que, neste projeto, foi realizada pela habilitação de alunos de uma escola da Rede Pública, para que eles possam atuar em mediação de conflitos na própria escola e, também, na comunidade.

O projeto foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, para orientação técnica dos trabalhos que foram desenvolvidos e organização de um quadro de informações sobre a conciliação e mediação, mais especificamente acerca dos conflitos escolares. Assim, foi formado um grupo de estudos, que enfocou o posicionamento de alguns teóricos que tratam do tema, entre eles, Tavares (2001) e Salles (2009), além de um curso de capacitação para os acadêmicos, para que eles formassem os mediadores mirins, incentivando atividades que, esperamos, terem contribuído para uma convivência escolar mais saudável.

Além disso, foram pesquisadas experiências de jovens mediadores de outros estados, como é o caso do Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo, que serviram de referências às ações desenvolvidas.

Na segunda etapa do projeto, fizemos contato com a direção da escola e com o grupo de profissionais que atuam no Projeto Piloto do TJ/AL (CCME) para agendar visitas. Desde a primeira reunião, já passamos a espaçar vinculação de diálogos para estimular a reflexão sobre os conflitos escolares em escolas públicas de Maceió e a possibilidade de atuação dos próprios alunos para tentar atenuar a problemática.

Nos contatos com o CCME, foram planejadas as ações que foram supervisionadas pela professora responsável por este projeto de extensão e desenvolvidas na Escola Estadual, com a indicação de nomes de alunos que se submeteram a uma entrevista elaborada pelo grupo de acadêmicos.

O acompanhamento do projeto foi realizado semanalmente, com reuniões, além de apresentação de relatórios mensais, análise dos resultados apresentados pela equipe e cumprimento de metas estabelecidas. Todas as informações das ações desenvolvidas foram arquivadas em pastas para facilitar os relatórios semestral e final.

Na terceira etapa do projeto, foi feita uma análise das informações coletadas no início da pesquisa, confrontando-as com os resultados obtidos após as ações implantadas para, enfim, elaborar os relatórios, apresentando-os a Proex/Cesmac.

Resultados e Discussão:

Em seus estudos acerca de conflitos escolares, Vivaldi (2015) lembra que a mediação é uma prática que auxilia os envolvidos em posição de conflito a entender o problema e a descobrir saídas com a ajuda de um terceiro imparcial, o *mediador*, que é o responsável por promover a análise da desavença pelos dois lados, encorajando o diálogo, de forma a estabelecer ou melhorar *relacionamentos pessoais rompidos*.

A mediação corresponde, portanto, a uma negociação acompanhada e necessita obedecer a um processo ocorrido por meio de técnicas de resolução de litígios que buscam obter um acordo com base nos interesses dos envolvidos, que mantêm o poder de decisão para conseguir a solução dos conflitos, o que não acontece com o mediador, haja vista que apenas auxilia na discussão.

Em se tratando da mediação escolar, Souza (2002) e Nunes (2014) trazem técnicas para minimização de conflitos na escola, mais especificamente, os de relacionamento, haja vista que nela convivem seres humanos com idades e condições socioeconômicas e culturais diferentes. Para os autores, todos que estão envolvidos no processo educacional devem estar preparados para o enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias da convivência escolar que, muitas vezes, podem gerar desarmonia e até desordem. E a pré-mediação ou mediação surge como ferramenta para minimização desses conflitos, que pode ser sintetizada da seguinte forma: 1. GPMs – Grupos de Pré-Mediação - Etapa intermediária entre a procura da comunidade escolar para formalizar questões de conflitos e o início do processo de mediação. O objetivo desses grupos: acolher; reformular a postura diante do conflito; propor a paz; desconstruir posturas rígidas; abrir espaço para a reflexão; trabalhar a empatia; propor a cultura de paz antes de ter sido instalado o conflito; preparar para a mediação. 2. Formas de trabalhar com os GPMs: filmes; palestras; "bate papos"; dinâmicas; trabalhos artísticos; músicas; *role-playing*; tudo o que abrir espaço para trabalhar com reflexões acerca de temas relacionados à violência escolar. 3. A relação entre os GPMs e os demais



projetos: criar um vínculo baseado em interesses altruísticos e humanitários, tendo por fim formar o grupo de mediadores mirins; refletir sobre determinados temas com os jovens, buscando facilitar o processo da pesquisa; propor a cultura de paz antes de ter sido instalado o conflito.

Ao iniciar a jornada nesta extensão comunitária, a consciência dos acadêmicos envolvidos com o projeto elevou-se a uma expectativa em relação às atividades de construção da cidadania e de trabalhos humanitários, mas trabalhar com adolescentes é muito complicado, pois as ciências humanas revelam que não há garantias de que os resultados serão exatamente como esperávamos que fossem. Não existem garantias exatamente pelo fato de o objeto de estudo, que é o ser humano, está em constante mudança e, especialmente com jovens, a dificuldade é ainda maior, haja vista que estão em fase de desenvolvimento.

A característica humana do dinamismo, a que se refere o parágrafo anterior, tornou-se um desafio ao projeto de extensão e os acadêmicos o encararam como a garantia de um sucesso ainda não definido.

A extensão buscou, então, pela capacitação dos extensionistas, empoderá-los para alcançar o potencial de ensinar e transmitir as ferramentas necessárias para cultivar a paz, no sentido de criar um contato direto com estudantes de escola pública, levando os princípios da mediação para utilização em seus cotidianos, com o intuito de afastamento da violência e promoção da paz.

As ações tiveram uma identidade muito próxima a de um intercâmbio, no sentido de que o contato com uma classe social menos favorecida dentro de um conceito de ambiente tão comum a todos, que é a escola, mas ainda assim tão diferente, suscitou uma grande reflexão perante todos os envolvidos: Afinal, o que é a igualdade de fato e como a proporcionar durante a prática extensionista? Acreditamos que a maneira de igualar pessoas em condições tão diferentes (universitários extensionistas e alunos de escola pública) seja a partir da escuta do que as diferencia. Foi a partir desse raciocínio e de bastante pesquisa que encontramos um viés de atuação mais eficaz que, a partir da criação de Grupos de Pré-Mediação (grupos de mediações grupais, mais conhecidos por grupos de relações humanas), foram levantados pontos para discussão, momentos facilitados para reflexão e, principalmente, a escuta e reelaboração de sentimentos conflituosos, conforme sugere Prawda (2011).

Em contato com jovens da escola contemplada com o projeto, as atividades que buscaram igualar, no sentido de oportunizar o debate, tiveram uma linha voltada para a assimilação de conflitos advindos dela, como: a falta de planejamento familiar, a gravidez na adolescência, a evasão escolar, a ausência de figuras paternas e/ou maternas, a violência, além de outros conflitos já muito comuns na vida de todo adolescente.

Filmes, dinâmicas, conversas, debates, reflexões, todas essas ações estavam em sintonia com a formação de jovens mediadores pela equipe extensionista. A busca pela transmissão de valores e princípios tão intrínsecos a um ser humano de caráter e de alto teor moral não poderia ser feita de maneira diferente, pois é pela conscientização de sentimentos conflituosos que é possível a mediação.

Foi assim que a extensão transcorreu ao longo de sua vigência: reunindo jovens universitários e jovens estudantes de escola pública para, não um, mas diversos momentos semanais de reflexão e sensibilização que capacitaram por volta de 40 (quarenta) jovens para atuarem em sua escola e em suas casas com a postura de mediadores, promovendo, assim, a cultura da paz e a divulgação de um perfil cidadão humano. Essas ações aconteceram em conjunto às atividades do CCME, que já atua mediando conflitos escolares dentro da comunidade, dessa maneira, eventuais conflitos expostos em pré-mediação já poderiam ser encaminhados para atendimento dos mediadores e psicólogos experientes do Centro.

A experiência de levar aos jovens um exemplo mais cidadão a ser seguido não tem preço, mas também atrai o custo de ser exemplo, o que é extremamente desafiador. Afinal, como formar jovens mediadores, já que os que farão a facilitação desse processo ainda estão em fase de formação acadêmica? Aí está o maior desafio e o aprendizado mais valioso: estudar, pesquisar, refletir, automediar-se. É um longo caminho até o momento exato em que as palavras proferidas se tornam conhecimento e experiência.

Então, muito mais do que sermos úteis, nós, os extensionistas, experimentamos a possibilidade de nos sentirmos importantes, porque, de fato, parece que o fomos, uma vez que orientamos um grupo de jovens para minimizar conflitos. E o sucesso dessa atribuição pode ser constatado no resultado, já que eles adotaram a postura ensinada como correta a ser seguida. Ao vê-los utilizando os princípios aprendidos em grupo, constatamos a confiança por parte daqueles que estiveram em contato conosco.

Assim é que a experiência proporcionada pelo projeto se transforma em contribuição de imenso valor acadêmico e social, pois permite a aplicação da teoria em um ambiente prático (escola contemplada com o projeto). O contato com os alunos proporciona uma reflexão sobre o papel do mediador na escola, trazendo a necessidade da efetivação da cultura da paz entre os alunos, professores, direção e a comunidade, pois o projeto também reflete na mudança de comportamento frente às situações de conflito em qualquer meio em que o indivíduo esteja inserido.

Isso levando em consideração que a capacitação em resolver conflitos, de acordo com Ortega; Del Rey (2002) e Alzate (2005), ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais, resgatando valores morais e sociais, para uma melhor condução de desenvolvimento do processo de cidadania. Em uma realidade mais emergente, o que se pretendeu foi vincular o jovem da Rede Pública de Ensino ao caminho da ocupação e aprendizagem, na tentativa de reverter o quadro de violência existente no contexto escolar e social, conforme Morgado; Oliveira (2009) e Prawda (2011).

Na verdade, conforme Tavares (2011), a cultura da paz deveria compor o currículo de escolas desde o ensino básico. As crianças necessitam de aulas de mediação desde o início da formação escolar, para a construção de uma cultura fundada no incentivo ao diálogo e ao acordo, pela formação de mediadores da própria escola; um modelo democrático de ajustamento conciliativo.

Dificuldades estão presentes em todo e qualquer trabalho que envolva o ser humano. Algumas foram encontradas na execução deste projeto de extensão universitária, a princípio um receio quanto à efetividade das ideias trazidas. Porém, ao longo da execução das atividades, começamos a perceber a adesão por parte dos envolvidos.

Assim, os obstáculos que foram surgindo não foram suficientes para evitar os resultados positivos. Um grupo de jovens mais conscientes já estava presente na escola e hoje, com certeza, mais conscientes ainda, pois agora têm a mediação como ferramenta para alcançar a paz que almejam em suas vidas. Outros jovens, por outro lado, não eram tão conscientes de suas condições e de seus papéis como cidadãos, mas a eles foi garantido o privilégio da dúvida, do incômodo e da força de vontade para transformarem suas realidades.

Além do mais, pelo contato com os jovens mediadores em formação no Grupo de Pré-Mediação (GPM), podemos delimitar um perfil de carência, não só material, mas sentimental por parte dos alunos. Nesse sentido, encontramos um grupo bastante empenhado e envolvido com a temática do projeto.

Conclusões:

Diante da execução do projeto, as seguintes considerações são apropriadas para a conclusão:

- 1). A mediação escolar é fundamentada na teoria de Mediação de Conflitos e ela é amoldada às especificidades de cada escola. O método se baseia na premissa de que a violência requer a escolha de interferência pacífica e apropriada para provocar reflexões nas formas de comunicação entre alunos, professores, coordenadores, direção, funcionários, familiares e comunidade.
- 2). Em 2017, implantamos o Projeto de Mediadores Mirins em uma escola estadual de Maceió, que passou a fazer parte do Centro de Mediação de Conflitos na Escola, do TJ/AL.
- 3). O projeto de mediadores mirins permitiu aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver atividades para uma convivência escolar e comunitária mais saudável, por meio de uma atuação prática. Além do mais, a intervenção permitiu, à equipe extensionista, uma vivência em atividades de promoção à cultura da paz, utilizando técnicas de prevenção e solução de conflitos, a experiência de atuar em equipe e o aprofundamento em conhecimentos técnicos e teóricos.
- 4). A partir dos encontros na escola para formação do grupo de mediadores mirins, os alunos começaram a relatar experiências vivenciadas em suas famílias, com o uso da mediação. Passaram a usar da tolerância e respeito como artifícios essenciais para um bom convívio social. Naquele momento, já era evidente que o projeto tinha ultrapassado os limites do colégio e atingido o âmbito familiar. A comunidade já estava recebendo os impactos da cultura da paz no seu cotidiano, alcançando, assim, um dos objetivos centrais do projeto: a mediação como um método de prevenção dos conflitos. Desse modo, a articulação entre os extensionistas e alunos da escola pública permitiu ganhos tanto para comunidade acadêmica quanto para a sociedade.

- 5). Para os acadêmicos, foi uma excelente oportunidade para a transmissão do conhecimento acadêmico, ao levar os fundamentos da mediação de conflitos para a Rede Escolar de Ensino Público. Ou seja, os ensinamentos adquiridos em sala de aula ultrapassaram as barreiras da teoria e incidiram sobre a realidade.
- 6). Os temas abordados na capacitação dos mediadores propiciaram, a todos os envolvidos no projeto, a construção de um olhar humanizado para as questões sociais. A equipe entendeu que nos conflitos não existe necessariamente o lado “certo” ou “errado”, mas, sim, partes que precisam ser compreendidas dentro das suas necessidades.
- 7). Nesse sentido, não importa somente conhecer a realidade, mas interagir com ela. Não satisfaz apenas conhecer: é necessário que o conhecimento não se transforme apenas em informação, mas que motive um aproveitamento prático na vida das pessoas.
- 8). Inegavelmente, a prática da mediação no combate à violência escolar deve ser difundida em toda Rede de Ensino para que se torne uma realidade dentro das escolas, com o pleno comprometimento do Estado e da sociedade. Assim, esperamos firmemente que ela seja tratada como fonte de prevenção e solução de conflitos escolares e alcance um patamar cada vez maior.
- 9). Concluimos, enfim, que este projeto conseguiu resultados positivos, sendo executado com êxito dentro das expectativas esperadas, o que contribui para o incentivo da sua continuidade.

Referências bibliográficas

- ALZATE, R. Resolução de conflitos: transformação da escola. In: VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 51-63.
- MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. 2009. Disponível em <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2017.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO: UCB, 2002.
- PRAWDA, HILDA Ana. **Mediación escolar sin mediadores**: técnicas y estrategias para convivir em el aula. 4. ed. Buenos Aires: Bonum, 2011.
- SALLES, Lídia Maria Morais. **Mediação e conciliação**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito, 2009.
- SOUZA, Maria Denize dos Santos Azevedo de. Projeto Escola de Mediadores. Cartilha de Mediadores: como montar este projeto na minha escola? **Programa Paz nas Escolas**. 2002. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- TAVARES, José Vicente. A violência escolar – conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n 11, p. 105-122, jan. – jun. 2011.
- VIVALDI, Flávia. **Alunos como mediadores de conflitos na escola**. 2015. Disponível em:<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/.../alunos-como-mediadores-de-conflitos-na-escola>>. Acesso em: 23 fev. 2017.



GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SERRA TALHADA

Maria Auxiliadora Pereira de Sousa^{1*}, Tais Siqueira do Nascimento², Jailze de Oliveira Santos³

1. Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Letras - UFRPE/UAST

2. Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Letras - UFRPE/UAST

3. Orientadora e professora do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UFRPE/UAST

*mapsousa97@gmail.com

Resumo:

O trabalho trata de um estudo de caso em uma escola pública de Referência em Ensino Médio na Cidade de Serra Talhada, em Pernambuco-Brasil. Objetivou analisar a importância e funcionamento da gestão democrática, para se conseguir uma boa formação do estudante e qualidade de ensino. A metodologia baseou-se em estudos bibliográficos, análise de artigos e relatos realizados em uma entrevista entre um gestor e dois professores da escola supracitada. Além disso, utilizamos como fundamentação teórica, os textos bases para a Gestão democrática: *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* e o *Plano Nacional da Educação*. Em suma, percebemos que o papel do gestor, dos pais e de toda a comunidade é essencial para melhorar a qualidade do ensino e para o funcionamento de uma boa gestão.

Palavras-chave: Ensino; Perfil do Gestor; Educação.

Introdução:

Neste trabalho focaremos nossa atenção na gestão democrática em uma determinada escola pública, com o objetivo de investigar como se dá a Gestão democrática na escola pública e os desafios enfrentados, para que nós estudantes do curso de Licenciatura Plena em Letras, possamos entender como é o funcionamento da Gestão Democrática e suas perspectivas, pois, como futuros professores, temos a responsabilidade de contribuir de alguma forma e melhorar nossa formação, através de pesquisas e trabalhos que procuram entender e avaliar a gestão na escola pública. Para problematizar o tema proposto, em um primeiro momento, fizemos um levantamento, através de pesquisas sobre teóricos e texto que regem as normas da gestão democrática, como a *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* e o *Plano Nacional da Educação*. Ademais, apresentamos resultados de entrevistas, realizadas com um gestor e dois professores da Escola, a respeito da gestão democrática nessa comunidade, na qual há relatos do papel fundamental do gestor como mediador de situações, da necessidade da participação da comunidade e dos pais nas atividades e programas pedagógicos promovidos pela escola, bem como, no incentivo a formação continuada dos professores, para uma maior qualidade na especialização desses. Por fim, a partir das entrevistas realizadas, contatou-se que há muitas perspectivas futuras e desafios a serem enfrentados, nos quais o papel do gestor e de toda a comunidade é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

Metodologia:

Com base no interesse de identificar as dificuldades e vantagens apresentadas por gestores e professores, como as mais recorrentes no modelo de gestão democrática da escola, nos propusemos a fazer um levantamento de respostas, acerca desse modelo, bem como identificar os problemas enfrentados, para atingir os objetivos estabelecidos por essa base de gestão e os ganhos que o modelo proporcionará. A princípio, recorreremos aos teóricos da área para entender do que se trata a gestão democrática, realizando pesquisas para levantar informações. Em seguida, criamos um questionário com cinco questões baseadas no tema e relacionadas aos levantamentos dos teóricos investigados. O próximo passo foi à realização da entrevista, na qual utilizamos as questões elaboradas, com um gestor e dois professores de uma Escola de Referência em Ensino Médio na cidade de Serra Talhada.

Após recolher os dados em áudio, analisamos as respostas e comparamos a opinião dos entrevistados com as dos teóricos. Atentamos também, para o fato de que todas as escolas públicas seguem o modelo de gestão democrática e por isso todos os nossos entrevistados atuam na escola pública.

Resultados e Discussão:

Na entrevista com a gestora, percebemos que ela relata como um dos problemas enfrentados pela Gestão Democrática, a fragilidade encontrada na participação da família na escola e que o processo seria mais fácil se houvesse uma maior participação da mesma. Assim, constata-se que a Gestão Democrática também traz benefícios, sendo que com esse modelo de gestão, é possível fazer um diagnóstico e identificar os pontos positivos e negativos da escola, para poder elaborar uma solução e ajudar na construção do PPP (Plano Político Pedagógico). Ademais, sobre a participação da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários) nesse modelo de gestão, na posição da gestora, todos estão sempre sendo convidados a participar. Além disso, os alunos da escola onde ela trabalha têm uma participação ativa, fazendo reivindicações, dando sugestões e fazendo propostas. Dessa forma, novamente, a gestora destaca a fragilidade por parte da família em relação à participação na escola. Por outro lado, na visão dos professores, a participação da comunidade se dá através do repasse feito pela direção para o corpo docente sobre determinados assuntos, troca de ideias, busca de soluções e informação dos acontecimentos da escola, realizados em forma de plantão pedagógico família-escola.

Em relação ao perfil do gestor escolar, a adoção da Gestão Democrática na escola e papel da gestão no incentivo à formação continuada, segundo a diretora, precisa-se ter visão da parte pedagógica, pois ela é muito importante para a escola. Como também, os gestores precisam conversar mais com professores e pais, e que ela incentiva à formação continuada dos professores, para uma maior qualidade do ensino. No que diz respeito ao papel do gestor, a própria diretora foca na função que esse profissional tem de administrar, fazer acompanhamento pedagógico e estar voltado para o cumprimento de metas estabelecidas pelo estado; o gestor deve ser plural pedagogicamente falando. Na opinião dos professores, o gestor tem o papel principal dentro da escola, é um “alicerce”; é mediador de situações, organizador escolar e deve acompanhar o trabalho docente.

Sobre a Gestão Democrática na interferência da autonomia da escola, segundo a gestora, não há interferência, a GE está ligada à conversação; exige mais conhecimento prévio de tudo que o diretor busca fazer; prevalece a decisão da maioria, decisão essa que é absorvida por aqueles que tinham visão contrária. A gestão democrática é sustentada pela necessidade de atendimento do que a maioria precisa. Na visão dos professores, toda a comunidade escolar tem autonomia para construir a gestão; há mediação de situações e visão do bom andamento das atividades escolares.

Conclusões:

Sendo assim, levando em consideração os aspectos mencionados, tornou-se claro durante a pesquisa que a gestão democrática é defendida como uma possibilidade de melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas e a mesma implica um processo de participação coletiva. Contudo, para sua efetivação devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e um financiamento das escolas pelo poder público. Convém lembrar que, durante a pesquisa observamos que ainda existem muitas dificuldades e desafios a serem enfrentados, tanto na questão financeira, quanto na questão humana, mas há vontade de enfrentá-los, fazendo com que o ensino se torne cada vez melhor e mais prazeroso para toda a comunidade escolar. Nos dias que há um bom entrosamento entre os sujeitos que fazem parte do quadro pessoal da escola.

Referências bibliográficas

Gestão Democrática. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MEU ARTIGO. **O Papel da Gestão Democrática nas Escolas**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/o-papel-getao-democratica-nas-escolas.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas e Gestão na Educação**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

OLIVEIRA, A.; MENDES, R.; BORIOLO, R. Gestão Escolar Democrática E Qualidade De Ensino: Estudo De Caso Em Uma Escola Municipal No Interior De São Paulo. Santa Maria: **Regae**, 2017. p. 79-91. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/25367>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SOUZA, Genival Nunes de. **Gestão Democrática Escolar: Reflexões e Desafios**. Dialógica. (Manaus), v. 7, p. 01, 2011.



GOVERNANÇA, PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Kesliane Kelainy Ferreira dos Santos^{1*}, Georgia Sobreira dos Santos Cêa²,

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Doutora em Educação - UFAL

*kelainy@gmail.com

Resumo:

O termo governança é frequentemente usado quando o assunto trata da administração pública, mas o setor público tem sido cada vez mais influenciado pela ideia da colaboração entre agentes públicos e privados na condução de políticas públicas a cargo dos Estados nacionais. As parcerias público-privadas são indicadas como um dos principais instrumentos de governança. Ao analisar o contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, são identificadas mudanças nos sistemas públicos de ensino, influenciadas por parcerias público-privadas que buscam dar um caráter global à gestão da educação, por meio de modelos de boa governança. Sendo assim, por meio de um estudo bibliográfico, o presente trabalho tem como objetivo compreender relações entre as categorias governança, parcerias público-privadas e educação, de modo a ampliar o domínio teórico sobre a educação na atualidade.

Palavras-chave: Setor público; Setor privado; Política educacional.

Apoio financeiro: Universidade Federal de Alagoas – UFAL/PIBIC.

Introdução:

Análises sobre o contexto das políticas educacionais no Brasil indicam que têm ocorrido mudanças no sistema de ensino público e que elas ocorrem, em certa medida, em decorrência das parcerias público-privadas (PPP), que têm dado um caráter global à gestão da educação, na busca por um modelo de boa governança (BORGES, 2003; GALLON; SEVERO, 2015; HOYLER et al, 2014; ROBERTSON; VERGER, 2012).

Tendo como ponto de partida a presença marcante e crescente dessas parcerias, ocasionando em mudanças na elaboração/formulação das políticas educacionais, é possível supor que essas parcerias funcionam como ferramenta de governança e isso reflete diretamente sobre a educação pública (COSTA, 2016; ROBERTSON; VERGER, 2012).

O interesse em conhecer mais sobre este contexto surgiu a partir do envolvimento das autoras com uma pesquisa sobre a atuação de organismos internacionais na educação, a qual vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL) pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). A necessidade de tratar na pesquisa das relações entre governança, parcerias público-privadas e educação é a principal justificativa deste artigo. As reflexões aqui apresentadas são, portanto, resultados parciais do desenvolvimento dessa pesquisa.

Para tanto, organizamos o texto em três momentos: o primeiro trata do contexto de surgimento da categoria governança e de seu significado; no segundo momento, tratamos das parcerias público-privadas em educação e de como elas se relacionam com a governança; por fim, indicamos aspectos da educação como campo de estabelecimento de parcerias público-privadas, as quais vêm colaborando com a governança da política pública de educação.

Objetiva-se, no texto, compreender aspectos gerais das relações entre governança, parcerias público-privadas e educação.

Metodologia:

O texto se baseia em um estudo teórico, de caráter exploratório, que reflete sobre relações possíveis entre governança, parcerias público-privadas e educação.

Privilegiamos a base *SCIELO (Scielo Eletronic Library Online)* para a busca de artigos acadêmicos, visto que esse tipo de produção apresenta estudos que são avaliados antes de serem publicados e que constituem, portanto, análises validadas por especialistas. Pela clareza conceitual apresentada, foram selecionados 9 (nove) textos para o entendimento das categorias básicas do estudo (BORGES, 2003; COSTA, 2016; GALLON; SEVERO, 2015; HOYLER et al, 2014; MARQUES, 2018; PERONI, 2015; REIS, 2013; ROBERTSON; VERGER, 2012; SANTANA; RODRIGUES JÚNIOR, 2018). O estudo dos textos foi feito por meio de

leituras e de fichamentos, com a preocupação de identificar conceitos das categorias presentes no mesmo, visando relacionar ideias similares e diferentes apresentadas pelos referenciais teóricos. O estudo das produções selecionadas foi enriquecido pela discussão dos textos nas reuniões de orientação e de estudos do GP-TESE.

Resultados e Discussão:

O termo governança é frequentemente usado quando o assunto trata da administração pública, mas não apenas nesta perspectiva encontramos referências à ideia de governança. Então, para melhor compreender este conceito, faremos uma rápida contextualização histórica de seu surgimento e menção à definição de governança sob a ótica de alguns autores.

A noção de governança sofre a influência do contexto de expansão da globalização instaurada nos períodos entre a Revolução Industrial (século XVIII) e o pós Segunda Guerra Mundial (século XX), momento em que a globalização alcança o auge de seus interesses, os quais, segundo Gallon e Severo (2015), consistiam em estreitar as fronteiras dos países em todo o mundo, de maneira que os problemas de cada um deles deixassem de ser fatores isolados, passando a assumir um caráter global sob a égide de uma ordem econômica, social, política, cultural e ambiental integrada, condizente com as perspectivas da lógica capitalista dominante.

É nesse cenário que, a partir da década de 1960, o termo governança passa a ser utilizado, inicialmente no meio empresarial, com o sentido de “governança corporativa”, indicando a necessidade de as corporações assumirem a responsabilidade de encontrar as melhores práticas para sua direção e controle, o que no mundo dos negócios se convencionou chamar de *accountability* (MARQUES, 2007). Com o acirramento da crise capitalista a partir dos anos 1970, a ideia de governança foi incorporada por organismos internacionais, primeiramente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), os quais se colocaram como financiadores de reformas estruturais em diversos países, influenciando na tomada de decisão dos Estados nacionais, conforme orientações essencialmente políticas e econômicas divulgadas massivamente em nível mundial (GALLON; SEVERO, 2015).

A problemática da governança entra em cena no setor público a partir do momento em que a tomada de decisão dos Estados nacionais é partilhada com organismos não-estatais, que atuam indiretamente, por meio de influências diversas, ou diretamente, por meio de ações efetivas (GALLON; SEVERO, 2015; HOYLER et.al., 2014). Os organismos não-estatais que passam a dividir espaço com os Estados nacionais na tomada de decisões dos setores públicos recebem diferentes nomenclaturas, por exemplo, partes interessadas – *stakeholders*, em inglês (HOYLER et.al., 2014) –, instituições multilaterais (GALLON; SEVERO, 2015), atores externos ao poder público (AEPPs) (HOYLER et.al., 2014) ou, ainda, organizações sem fins lucrativos (COSTA, 2016). Independentemente de como são denominados, esses sujeitos coletivos passam a integrar, junto com o Estado nacional, os chamados “arranjos de governança” (COSTA, 2017; HOYLER et.al., 2014), comumente operacionalizados por meio de parcerias público-privadas (BORGES, 2003; COSTA, 2016; GALLON; SEVERO, 2015; HOYLER et.al., 2014).

Embora seja um termo polissêmico (GALLON; SEVERO, 2015; REIS, 2013), é possível sintetizar a noção de governança, genericamente, como uma forma específica de colaboração entre diferentes setores, públicos e/ou privados (COSTA, 2016), para colocar em ação um conjunto de práticas que garantam a direção e o controle de corporações ou governos (MARQUES, 2007), no sentido de se alcançar os melhores resultados na resolução de problemas de diversas ordens (GALLON; SEVERO, 2015).

O Banco Mundial apresenta o termo “boa governança”, tendo como pressuposto um Estado que possua capacidade de desenvolver suas ações com autoridade, mas que também permita a atuação “livre” dos demais atores – os “parceiros” –, para que ambos caminhem em direção ao desenvolvimento (HOYLER et al 2014). Dessa maneira, se espera que o Estado seja capaz de resolver questões de caráter econômico e de gerenciar, formular e implementar políticas que estejam em consonância com aquilo que os parceiros privados acreditam significar desenvolvimento. Entretanto, de fato, a “[...] maior preocupação é criar instrumentos de gestão para que a economia mundial possa ser governada sem barreiras” (GALLON; SEVERO, 2015, p. 67).

Em geral, os defensores de uma nova relação entre o Estado e o setor privado na condução das políticas públicas sustentam a ideia de que a “boa governança” depende, em boa medida, de valores, crenças, habilidades e conhecimentos que podem ser desenvolvidos por meio da educação (BORGES, 2003; GALLON; SEVERO, 2015; HOYLER et.al., 2014;

MARQUES, 2007). O BM, por exemplo, reconhece que, para obter o sucesso de sua agenda, é preciso que aconteçam mudanças na estrutura organizacional da sociedade, incluindo a educação, cujo papel na instituição de marcos legais da boa governança é fundamental, uma vez que, segundo o BM, a educação promove a igualdade de oportunidades ao aprimorar aptidões e habilidades dos indivíduos, aumentando a produtividade dos sujeitos e, conseqüentemente, aumentando o desenvolvimento do país, conforme estabelece a teoria do capital humano (BORGES, 2003), tão defendida por aquele organismo internacional. Além disso, o BM enfatiza que os países cujas instituições públicas forem “fracas” devem permitir o envolvimento de outros mantenedores não-governamentais para que as ações propostas sejam efetivadas (BORGES, 2003). Desta forma, a adjetivação da palavra governança como “boa”, em oposição à ideia de “fraca governança” (MARQUES, 2007), caracteriza, de fato, uma gestão administrativa do Estado relacionada a ideias e discursos pré-estabelecidos pela lógica capitalista, influenciando diretamente na perpetuação da hegemonia dominante (HOYLER et al, 2014).

Tendo compreendido o sentido de governança, destacaremos a importância das parcerias público-privadas (PPP) e a relação existente entre ambas.

Na ótica dominante, as PPP podem ser entendidas como contratos estabelecidos entre os setores público e privado, objetivando a oferta de produtos e/ou serviços eficientes e de qualidade para a sociedade, uma vez que o Estado alega ser necessário instituir estes contratos para poder assegurar à sociedade o acesso aos serviços, pois diz ser incapaz de sozinho resolver seus problemas e lidar com suas dificuldades e, dessa forma, não seria possível suprir as demandas sociais (HOYLER et al, 2014; PERONI, 2015; REIS, 2013; ROBERTSON; VERGER, 2012). Esse ideário vem servindo de justificativa para que os Estados nacionais se aliem a organismos internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, os quais se tornam parceiros privilegiados para orientar e financiar políticas condizentes com a ordem mundial dominante (HOYLER et al, 2014; PERONI, 2015; SANTANA; RODRIGUES Jr., 2006). Outros agentes da sociedade civil, além dos organismos internacionais, atuam em PPP, as quais funcionam como arranjos de governança (COSTA, 2016) ou redes de governança (PERONI, 2015), expondo claramente a relação entre os dois conceitos trabalhados até este momento do texto.

Em função das mudanças decorrentes da crise capitalista das últimas décadas, é crescente a influência do setor privado na educação (PERONI, 2015; SANTANA; RODRIGUES Jr., 2006), o que leva Reis (2013) a definir a governança da educação como:

[...] um conjunto complexo, articulado, plural e interativo em que pode existir variedade, complementaridade, predomínio ou hibridismo de diversas formas institucionais (Estado, mercado, hierarquias, comunidades, redes e associações) (REIS, 2013, p. 114).

No entanto, entendemos que as PPP em educação significam mais do que um arranjo técnico entre os setores público e privado. Elas fazem parte do plano de reestruturação das políticas educacionais, pois a agenda global, defendida especialmente pelos organismos internacionais, considera este setor essencial para promover o desenvolvimento econômico, político e social, ou seja, a partir do campo da educação será possível alavancar índices em outras áreas da sociedade (ROBERTSON; VERGER, 2012). Para além disso, essas parcerias também funcionam como mecanismos de controle, a fim de que seja possível ditar o funcionamento social e político dos países aliados, permitindo a disseminação dos interesses da classe que domina a economia mundial (COSTA, 2016).

Conclusões:

Ao tratar da concepção de governança, Peroni (2015) afirma que ela indica uma relação contínua de interdependência e de interação entre os setores público e privado, a fim de que compartilhem e negociem objetivos, práticas e recursos que lhes forem necessários. Costa (2016) reitera que a concepção de governança, que envolve relações entre o governo e organizações privadas com ou sem fins lucrativos, está ligada à forma com que a sociedade é dirigida, e isto implica na mudança do foco da análise política para programas ou instrumentos de governança. “Boa governança” significaria, então, o estabelecimento de relações que afirmem a supremacia do interesse do capital, em detrimento das reais necessidades postas pela sociedade.



Vimos no texto que, com o avanço das políticas neoliberais, ganhou força o argumento de que as parcerias são imprescindíveis para garantir a execução dos serviços do Estado e, dessa forma, as PPP são vistas com instrumento de governança.

Com auxílio dos referenciais teóricos, problematizamos a visão dominante sobre a ideia de governança e do sentido das parcerias público-privadas, considerando as implicações dessa visão para a educação pública.

A defesa da boa governança da educação, feita especialmente pelos organismos internacionais, pressupõe que a lógica do mercado, dominada pelos parceiros da sociedade civil, pode colaborar com os resultados educacionais. Ressaltamos, então, que isto pode significar a supremacia do “privado” em relação ao “público”, tão defendida pelo discurso neoliberal, abrindo espaço para a privatização e colocando em risco o caráter democrático que deve caracterizar a educação pública.

Ressaltamos que a governança da educação por meio de PPP indica a submissão do exercício do controle da organização da educação e daquilo que será ensinado à lógica do setor privado e, por isto, é importante levantar questionamentos sobre motivos que levam a rede pública a firmar parcerias com esses organismos (PERONI, 2015).

A compreensão de relações entre governança, PPP e educação colabora para a problematização da redução da educação pública a índices e indica que há que se observar se a qualidade, tão preconizada nos discursos dos setores do mercado, realmente vem sendo mantida/garantida. Pois como poderia uma política global, gerida por atores e consultores privados instaurar um novo modelo de educação? Para tanto há que se observar mais detalhadamente quais os propósitos desse novo modelo educacional que aponta para uma educação de mercado, a ser consumida, tornando os sujeitos sociais desprovidos da capacidade reflexiva, uma vez que a educação pública tem sido remodelada e reduzida a um “serviço de educação que pode ser governado enquanto parte da lógica de mercado da sociedade (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Referências bibliográficas

BORGES, A. Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso em Março de 2018.

COSTA, M. M. **Análise de Colaborações entre Governo e ONGs e da Densidade de ONGs no Brasil**. Revista de Admin. Pública – RAP. São Paulo/SP. 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/0034-7612155003&pid=S0034-76122017000300330&pdf_path=rap/v51n3/1982-3134-rap-51-03-00330.pdf&lang=pt>. Acesso em Fevereiro de 2018.

GALLON, S; SEVERO, M, B. Debate Teórico em Torno do Tema Governança: Reflexões Preliminares. **Revista de cultura Política**, 2015.

HOYLER, T; BURGOS, F; BRESLER, R; PAULIES, V. Governança ajuda ou atrapalha? Reflexões sobre a gestão educacional local. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, 2014.

MARQUES, M, C. Aplicação dos princípios da Governança Cooperativa ao Sector Público. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552007000200002>. Acesso em Março de 2018.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. In:37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis, 2015.

REIS, I. Governança e Regulação da Educação Perspetivas e Conceitos. **Educação Sociedade & culturas**. 2013.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educ. Soc.** 2012, Campinas/SP, Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: Março de 2018.

SANTANA, G, D, de; RODRIGUES JÚNIOR, H, S. **As Parcerias Público-Privadas: Solução ou Problema?**. Prismas: Dir. Pol. Ou. e Mundial. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.portalprosinos.com.br/downloads/160216-ARTIGO-PPP-Solucao-ou-Problema.pdf>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.



JUSTIFICATIVAS E IMPACTOS DA “NOVA” GOVERNANÇA DA POLÍTICA EDUCACIONAL ALAGOANA

Jadielma Gonçalves da Silva^{1*}, Elaine Paula Vitorino Braz², Sandra Regina Paz da Silva³

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL

2. Mestranda no Centro de Educação – UFAL

3. Orientadora e professora do Centro de Educação – UFAL

* jadipoderosa_mcz@hotmail.com

Resumo:

Trata-se de um estudo de caso, realizado no PIBIC, entre 2016 e 2017, que investigou as ações de parcerias e as articulações do governo alagoano e os organismos internacionais na elaboração, definição e implementação de políticas para a gestão básica. O objetivo geral consistiu em mapear, sistematizar e analisar os principais argumentos, discursos, justificativas e intencionalidades na instituição das parcerias entre o PNUD e a SEMED. A metodologia utilizada foi a análise documental de abordagem qualitativa. Os principais procedimentos incluíram: levantamento de fontes primárias, documentos norteadores (planos e diretrizes), levantamento de fontes secundárias, coleta de dados no *site* da SEMED, análise e sistematização de dados que revelaram a reestrutura política implementada pela governança das parcerias identificadas em Alagoas. Como resultado identificamos uma dependência técnica e financeira da gestão municipal com os organismos internacionais no contexto da educação de Maceió/AL.

Palavras-Chave: Governança da política educacional; Educação Básica; Organismos internacionais.

Apoio financeiro: A pesquisa contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC CNPq/ UFAL/ FAPEAL.

Introdução:

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), historicamente, tem se consolidado como um, dos principais protagonistas e partícipe no desenvolvimento de projetos educacionais no estado de Alagoas. Sua presença pode ser percebida desde os anos 2000, no governo de Ronaldo Lessa, cuja prerrogativa do referido governo, era de universalizar a educação básica. A partir de pesquisas anteriores, que foram realizadas sobre o PNUD em Alagoas e os organismos internacionais, podemos pontuar que os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Estado, Sociedade e Educação GP-TESE/UFAL, foram relevantes, de modo que, permitiram trazer para o centro do debate a problemática das parcerias público-privadas envolvendo os organismos internacionais atuantes no estado, assim como, nos permitiram refletir e concatenar novas ideias para a realização do novo ciclo de investigação. Desde modo, o objetivo consistiu em mapear, sistematizar e analisar os principais argumentos, discursos, justificativas e intencionalidades para a consolidação dessa nova forma governança presente nos projetos educacionais de Alagoas. A pesquisa nesse sentido, enfatizou o novo papel do Estado, que tem delegado suas responsabilidades e atribuições a entes privados, tornando-se assim, apenas regulador das ações desse organismo nos projetos educacionais. Com a investigação identificamos uma nova (re) configuração da submissão do governo alagoano e entes privados revelados através da justificativa de melhorar os índices educacionais, sendo materializados através do programas educacionais e nas suas políticas, precisamente e com maior expressividade na Secretaria Municipal de Alagoas SEMED/MACEIÓ.

Metodologia:

O ciclo da pesquisa contou com vários procedimentos metodológicos, que nos ajudaram a analisar, de maneira profícua as justificativas e as ações que a Secretaria Municipal de Educação do município de Maceió SEMED/AL e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) utilizaram para manter a prerrogativa da nova governança e da parceria público-privado. Destarte, procedemos com diversos acessos nas principais salas virtuais da Secretaria Municipal de Educação, assim como mapeamos, identificamos e analisamos os principais projetos que já tinham sido implementados e os que estavam em andamento no ano letivo de 2017. Para procedermos com o desenvolvimento da investigação, realizamos o levantamento de artigos científicos na base de dados *Scielo* (*Scielo Eletronic*

Library Online), procedemos com a seleção das leituras dos resumos e selecionamos as categorias “governança” e “parceria público-privado, visto que, tais categorias são indissociáveis e imprescindíveis para a realização dos estudos e, conseqüente, análise dos objetivos. Salientamos que, para nos apropriarmos dessas categorias tivemos como primeiro desafio identificar o que constitui o conceito e a categoria e qual o seu papel, com a finalidade de desvendá-la. Nesse sentido, recorremos os construtos de Bezerra (2015, p.21), em que define categoria como:

uma forma de ser. Por ser uma forma, admite existir conteúdo correspondente. Este conteúdo para ser compreendido exige ser traduzido conceitualmente. Portanto, o conteúdo de toda forma de ser, ganha sentido através do conceito. E o conceito é constituído por um conjunto de palavras, signos e significados, que dão sentido ao conteúdo da forma de ser, ou seja, sua categoria.

Ressaltamos a relevância das fontes bibliográficas para a pesquisa que envolve apontamentos de política educacional, aspecto que demanda uma leitura dos seus principais referenciais, que são os acervos documentais. Sendo assim, identificamos as implicações das políticas no real. Este exercício visou, contribui para maior apropriação e problematização do real em que se firma e se consolidam as políticas. Por fim, buscamos para nossa investigação nos apropriarmos das reflexões de Evangelista (2008), a autora utilizando a lente Gramsciana, lembra que o intelectual orgânico realiza este movimento de reflexão e da ascensão à práxis. Destaca, que o processo da pesquisa contribui nesta atuação de reflexão e problematização da realidade, iluminada pela teoria, estes foram os pressupostos que perseguimos com o estudo.

Resultados e Discussão:

Com a pesquisa intitulada *Justificativas e Impactos da “Nova” Governança da Política Educacional Alagoana*. Tivemos a oportunidade de ao longo do percurso da investigação, elencar autores de referência que tratavam e versavam acerca da categoria governança. Foi através desses referenciais teóricos, que identificamos, mapeamos e analisamos o quanto o governo de Alagoas é dependente das ações de parcerias com o PNUD na promoção de projetos e políticas educacionais. Sobre essa nova forma de governança, concordamos com os construtos de Kisseler: Heidemann (2006, p. 482) em que afirmam:

Uma nova gestão de reformas administrativas e de Estado, que tem como a ação conjunta, levada a efeito de forma eficaz, transparente e compartilhada, pelo Estado, pelas empresas e pela sociedade civil, visando uma solução inovadora dos problemas sociais e criando possibilidades e chances de um desenvolvimento futuro sustentável para todos.

Em Alagoas, a nova governança está mais presente nos programas educacionais, expressa como forma de compartilhar ações e propor ações denominadas “inovadoras”. Foi através das visitas ao principal *site* da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/AL que encontramos os novos projetos para o ano letivo de 2017, que tem como principal objetivo contribuir para a formação de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, assim como premiar as cinco melhores Instituições de ensino no município que se destacaram com as ações promovidas pelo PNUD e que conseguiram aumentar os seus IDEB’s. O prêmio objetiva reconhecer às conquistas das escolas e torná-las modelos a ser seguidos.

Conclusões:

Compreendemos a partir deste movimento que envolveu teoria, prática e a reflexão analítica desta prática, como tem emergido uma nova forma de governança educacional, em que os governos alagoanos delegam suas principais ações e projetos educativos, a agentes internacionais, que realizam e modificam os projetos educacionais de acordo com suas perspectivas e visão de mundo. Nesse sentido, entendemos que essas novas ideias e intencionalidades atendem a lógica neoliberal-capitalista em que todos os cidadãos são responsáveis por sua própria educação. Desta forma, concluímos que o governo alagoano delega a responsabilidade dos seus projetos educacionais a entes expressivos como o PNUD e entendemos, desta forma, que o governo alagoano assume uma nova postura, delegando



seu papel de agente ativo e protagonista, submetendo suas políticas e ações a entes privados. É mister salientar que, esses projetos, são poucos eficientes no melhoramento dos IDEB's visto que suas prerrogativas estão centradas apenas nos ideais de hegemonia e de poder. Por fim, identificamos que há de fato uma nova governança municipal instituída, em que demonstra uma dependência técnica e financeira dos organismos internacionais no contexto da educação de Maceió/AL.

Referências bibliográficas

BEZERRA, C. **Formação de Si**: Professores Desacorrentados na cé(lu)la de aula. Maceió: Grupo de Pesquisa: Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, Monografia, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Rev. Caros Amigos**, ano XII, nº. 136, julho 2008.

KISSLER, Leo; HEIDEMANN, Francisco G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **RAP**, Rio de Janeiro, n. 40, p.479-99, Maio/Jun. 2006. Acesso 08 de Julho de 2017.

PNUD, **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Conteúdo Virtual: Site da Entidade; Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Default.aspx>> . Acessado em: Agosto de 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGEL, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**: Campinas, vol.33, n.121, p. 1133- 1156, out.- dez. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED-AL. **Planejamento de ações para 2017**, <http://www.maceio.al.gov.br/semed/noticias/educacao-planeja-acoes-integradas-para-2016/>. Acessado em: Agosto 2017.

MEDIAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBITO ESCOLAR

Paulo Ricardo Silva Lima^{1*}, Madson Severino da Silva², Maycon Gomes de Araújo³

1. Estudante de Direito - Centro Universitário Tiradentes
 2. Estudante de Direito - Centro Universitário Tiradentes
 3. Estudante de Direito - Centro Universitário Tiradentes
- *paulorickbrown@gmail.com

Resumo:

Sabendo que o ambiente escolar é um espaço acolhedor e responsável pela educação social, Paulo Freire destaca que a educação modela as almas e recria os corações; ela é a alavanca das mudanças sociais. Porém, por se tratar de uma entidade de convivência e interação social é notório a existência de conflitos. Assim, a aplicação da mediação nas contendas internas é capaz de reduzir e resolver os conflitos, visto que ela é um mecanismo voluntário, que faz necessário a intervenção de uma terceira pessoa para conduzir uma negociação. Com isso, o presente trabalho buscou investigar o papel do mediador no contexto escolar e, através da coleta dos dados, observar como as técnicas da mediação podem ajudar no ambiente escolar. Por fim, com os resultados encontrados no presente estudo, pôde-se constatar que a mediação é um meio alternativo de resolução de conflitos eficiente, podendo ser desenvolvida em todos os níveis de educação.

Palavras-chave: Educação; Mediação; Técnica.

Introdução:

A escola é sem dúvidas um espaço acolhedor e responsável pela educação social, Diante disso, a educação faz parte do rol dos direitos humanos por ser essencial e indispensável para o exercício da cidadania de um país. Conforme art. 205, a educação no Brasil é um direito de todos, tendo como principais núcleos dessa promoção a família e o Estado, para que esta seja o meio principal do desenvolvimento e qualificação do indivíduo.

Paulo Freire atenua que “do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. (FREIRE, ONLINE, 1989).

Entretanto, por se tratar de uma entidade de convivência e interação social é notório a existência de conflitos. No meio jurídico são utilizadas algumas técnicas alternativas para a resolução de conflitos como a conciliação, mediação e arbitragem. Nessa senda, a aplicação da mediação nas contendas internas é capaz de reduzir e resolver os conflitos. A mediação é um mecanismo voluntário, que faz necessário a intervenção de uma terceira pessoa para conduzir uma negociação, mas sem poder de decisão. O papel do mediador é estimular as partes desenvolverem soluções consensuais. Diante disso, o método informal da mediação nas soluções litigiosas é realizado de forma rápida e justa. Gerando assim, um equilíbrio dos envolvidos para alcançar uma solução inteiramente satisfatória para ambos.

Conforme salienta Adolfo Braga Neto (2012 p. 107), o papel fundamental da mediação não se confunde com o aconselhamento, já que uma das principais características do mediador, é ser totalmente imparcial e neutro. Nesse caso, ele não tem incumbência de decidir o litígio, mas ajudar de forma isenta. Sua responsabilidade nas questões de conflitos serão sempre em atender as pessoas e não os casos.

Logo, o treinamento de alunos e funcionários como mediadores escolares possibilitaria que os conflitos sejam resolvidos da melhor maneira possível no âmbito escolar, gerando ganhos para ambas as partes, prevalecendo a ideologia de um espaço de diálogo, responsabilidade e respeito entre as partes envolvidas.

Metodologia:

A metodologia consistiu na investigação do papel da figura do mediador no contexto escolar na abordagem da pesquisa qualitativa, os dados foram coletados através da pesquisa bibliográfica documental, segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Primeiro foi analisado quais os benefícios da mediação no contexto jurídico, depois observado como as técnicas de mediação podem ser aplicadas no meio escolar. Para se concretizar a aplicação da mediação na escola é necessário um treinamento com profissionais jurídicos capacitados. Sendo necessário a participação de professores, alunos e corpo profissional da escola. Essa capacitação pode ser realizada através de parceria de escolas com instituições de ensino superior que ofertam o curso de direito.

Resultados e discussão:

A técnica de mediação foi introduzida no meio escolar na busca de resolver de forma racional e respeitosa as contendas que comumente surgem, todavia, é sabido que na aplicação da mediação segundo Goulart; Gonçalves (2016) existem razões para se implantar a mediação escolar como:

1. Abandona a ideia tradicional de aplicação de castigos, sermões e críticas em razão das ações praticadas pelos alunos;
2. Mostra que o conflito também tem seu sentido positivo transformador, uma vez que faz parte da essência humana e do dia a dia do indivíduo;
3. Envolve o aprendizado das habilidades e competências (exemplo: empatia e escuta ativa) necessárias para o enfrentamento dos problemas;
4. Ensina o caráter pedagógico do conflito;
5. Incentiva a comunicação, autogestão e responsabilidade pelos atos praticados ao outro;
6. Ajuda a prevenir controvérsias futuras;
7. Promove comportamentos pró-sociais como respeito, empatia, cooperação, responsabilidade, solidariedade e alteridade;
8. Promove resiliência e bem-estar no ambiente social. (Goulart; Gonçalves , online,2016).

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem que a mediação é um meio alternativo de resolução de conflitos eficiente, podendo ser desenvolvida em todos os níveis de educação. É possível afirmar, nesse sentido, que o implemento da técnica seria essencial para que a resolução de conflitos e a propagação de um ambiente social harmonioso.

Conclusões:

A mediação surge na temática de romper conflitos e limitar meios burocráticos no âmbito jurídico, essa atribuição empregada no sistema escolar público e privado concomitantemente modificaria esse campo, em razão que, os conflitos existentes nas escolas muitas vezes atrapalham o ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante disso, o foco da ação da mediação visa privilegiar as pessoas com base em suas próprias perspectivas pessoais, visa, antes de tudo construir soluções com base na satisfação dos interesses, expectativas, desejos e atendimento dos valores e necessidade das pessoas. De outro modo, perpetua em busca de caminhos alcançáveis que comporta o bem-estar pessoal e social, seu foco de ação visa privilegiar as pessoas com base em suas próprias perspectivas pessoais. A inclusão dessa ferramenta nas comunidades escolares é uma alternativa eficaz, pois ajuda na pacificação e democratização da escola e grandes melhorias na convivência e ambiente.

Referências bibliográficas

BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em; 10 de fev. 2018;

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação**. 1ª Edição. Editora: Forense. Rio de janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GOULART, J.R; GONÇALVES, J. **8 razões para apostar na mediação escolar**. Disponível em: <<http://emporiiodireito.com.br/leitura/8-razoes-para-apostar-na-mediacao-escolar>>. Acesso em: 23 de mai. 2018.

LEITE, Eduardo de Oliveira (Coordenador). **Mediação, Arbitragem e Conciliação. Grandes Temas da Atualidade: Vol. 7. 1ª Edição. Editora: Forense.** Rio de Janeiro, 2008.

NETO, João Baptista de Mello e Souza. **Mediação em juízo: abordagem prática para obtenção de um acordo justo.** 2ª Edição. Editora: Atlas. São Paulo, 2012.



O PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO COMO FATOR MOTIVACIONAL NA BUSCA POR QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO NO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Rossane de O. Toledo^{1*}

1. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas

*rossanetoledo@gmail.com

Resumo:

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos (PCCTAE) foi instituído pela Lei n.º 11.091 de 12 de janeiro de 2005 para regulamentar o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira no âmbito de Instituições Federais de Ensino. O estudo objetiva analisar a influência de fatores motivacionais na busca por qualificação após a implantação do PCCTAE, tendo como público 25 dos 30 servidores do Centro de Tecnologia da UFAL, observar a influência que o incentivo exerce sobre a motivação dos servidores, identificar os níveis iniciais e atuais de escolaridade e verificar as dificuldades enfrentadas na busca pela qualificação. Uma pesquisa exploratória composta de questionário, levantamento bibliográfico e documental. Obteve-se como resultado principal que dos 25 servidores que responderam ao questionário 88%, ou seja, 22 deles afirmaram que buscaram uma qualificação influenciados pelo PCCTAE.

Palavras-chave: Trabalho; Serviço Público; Fatores Motivacionais.

Introdução:

O Governo Federal, com o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Essa Lei dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

O servidor passou assim a atuar como sujeito, dessa forma inauguraram-se outros paradigmas para a estruturação dos cargos que executam atividades administrativas nas instituições federais de ensino superior (IFES).

A referida Lei instituiu, entre outras coisas, o incentivo à qualificação, que é um percentual calculado sobre o padrão de vencimento do servidor. Mas também estruturou mecanismos para as progressões tanto por capacitação quanto por mérito profissional.

O interesse pelo tema justifica-se em descobrir se após a implementação do PCCTAE houve aumento na procura por cursos de qualificação por parte dos técnicos-administrativos em educação (TAEs) lotados no Centro de Tecnologia (CTEC). Baseou-se também na possível contribuição que o estudo venha a oferecer para que um número maior de servidores sejam qualificados.

O objetivo deste estudo visa analisar a influência que o incentivo à qualificação instituído pela Lei (n).º 11.091/2005 exerce sobre a motivação dos servidores técnico-administrativos (TAs) do Centro de Tecnologia, mas especificamente, analisar o quadro de pessoal (servidores técnico-administrativos) lotado no Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas buscando identificar o nível escolaridade, investigando os fatores de motivação na busca por uma qualificação, verificar as dificuldades enfrentadas nessa busca e por fim, sugerir planos para aperfeiçoamento da política de qualificação de servidor pela gestão universitária.

Metodologia:

A metodologia utilizada no presente estudo consiste de levantamento bibliográfico, levantamento documental e questionário, caracterizando a pesquisa como exploratória.

Segundo GIL (2008), estes procedimentos são comuns nas pesquisas deste grupo e elas apresentam menor rigidez em termos de planejamento.

Inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica acerca da Lei nº. 11.091/2005 fez-se uso da pesquisa documental, a fim de ser analisada a legislação que envolve a carreira dos servidores públicos, em especial a dos servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino, bem como a documentação oficial da Universidade Federal de Alagoas

relativa à Gestão de Pessoas, posteriormente foi realizado um levantamento teórico sobre os temas: Trabalho, Serviço Público e Motivação.

Relata-se a Universidade Federal de Alagoas, de acordo com dados publicados na sua página na internet, relatórios de gestão e dados retirados do Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos (SIGRH)

A população considerada no presente estudo constitui-se de servidores técnico-administrativos lotados na Unidade Acadêmica Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas. A base de dados considerou o período de 2006 a 2017, e consta no Sistema de Recursos Humanos da Universidade (SIGRH).

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi um questionário on-line, enviado aos técnicos administrativos lotados no Centro de Tecnologia.

O questionário abordou questões como: a escolaridade exigida para os cargos dos técnicos administrativos lotado no CTEC; a atual escolaridade dos mesmos; a percepção desses técnicos sobre a influência do PCCTAE na busca por uma qualificação; e fatores que dificultam a procura por uma qualificação.

Resultados e Discussão:

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, inicia-se a análise das respostas e identificam-se quais dados podem ser convertidos em percentual para melhor entendimento da pesquisa.

Nesta análise buscou-se compreender o comportamento da população envolvida e os efeitos da Lei 11.091/2005, aliando às respostas dadas a bibliografia estudada, para responder a indagação que norteia este estudo: O PCCTAE serve como um fator motivacional na busca por qualificação pelos técnicos administrativos lotados no Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas?

Então perguntou-se: Qual o nível de escolaridade exigido para o seu cargo quando ingressou na UFAL? Assim, identifica-se que 68% dos servidores entraram em cargos de nível médio, mesmo tendo por ventura um curso de graduação, especialização, entre outro de maior escolaridade. Pensando ainda na escolaridade, viu-se a necessidade de perguntar qual o nível de escolaridade atual? Constatando-se que 20% de servidores são graduados e com especializações. 16% estão cursando mestrado ou já concluíram tal pós-graduação, mostrando que os servidores buscam qualificações, por diferentes motivos que serão analisados a seguir.

Quanto à qualificação do corpo de servidores técnico-administrativos da UFAL lotados no CTEC, pode-se afirmar que houve evolução no nível de escolaridade comparando-se àquele exigido para investidura no seu cargo no serviço público de acordo com acategoria. Notadamente observando-se uma maior concentração de servidores técnicos administrativos que saíram do nível médio (68%) para um nível de escolaridade superior (20%), ou seja, para uma graduação concluída. Quanto aos cursos *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), políticas de incentivo incluídas no plano de carreira têm gerado demanda expressiva de técnicos da UFAL por estes programas.

E em que o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) influenciou/influencia na busca por uma formação superior à exigida para o seu cargo? Dos 25 servidores que responderam ao questionário 88%, ou seja, 22 deles, afirmam que buscaram uma qualificação influenciados pelo PCCTAE. Dessa forma, a busca por uma qualificação, por parte dos servidores que responderam que se sentem motivados está estritamente relacionada aos benefícios que o PCCTAE proporciona, sejam elas financeiros ou crescimento profissional.

Perguntou-se também se existem dificuldades na busca por Qualificação? Assim para 60% das respostas a maior dificuldade na busca por uma qualificação está na Inexistência de Políticas de Afastamento para Qualificação de Servidores Técnico-Administrativos. E apenas 1% dos servidores informou que não existe nenhuma dificuldade ou não tem tempo para fazer tais qualificações.

Outro número que chamou bastante atenção foi que 52% dos servidores alegam carência de servidor no setor de trabalho, por isso existe a dificuldade para “sair” para uma qualificação. Existem setores, como o da pós-graduação que existem quatro programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e apenas dois Técnicos em Assuntos Educacionais para secretariar tais cursos, além da ausência de um técnico administrativo para outros serviços.

As outras dificuldades encontradas para realização de uma qualificação são:

- Universidade não propõe ações de Incentivo à Qualificação dos Servidores Técnico-

- administrativos;
- Cotas insuficientes para servidores nos Cursos de Pós-Graduação da UFAL;
- Dificuldade financeira para realizar o curso em Instituições Privadas.

Mas, quais os principais fatores de influência do PCCTAE na motivação pela busca por qualificação? O fator financeiro foi apontado como o mais influente na busca por uma qualificação do servidor, com 21 escolhas (84%) das respostas. Apenas 2 servidores indicaram que não sofrem qualquer influência do PCCTAE na busca por uma qualificação. Os fatores crescimento profissional e crescimento pessoal obtiveram 60% e 48% das respostas, respectivamente.

As transformações sofridas pelo nosso país, na área econômica, política e social afetam diretamente os órgãos públicos. A criação do PCCTAE surgiu de certa forma, para motivar tais servidores a buscar qualificações, sendo esta uma maneira de fortalecer os órgãos, buscando a melhoria do quadro de profissionais e buscando o sucesso daquele órgão. Mas, sabe-se que, apenas o PCCTAE, não é suficiente para melhorar o desempenho e motivação dos servidores.

Dessa maneira, a motivação e a satisfação dos servidores no trabalho são muito importantes para a boa atuação nas tarefas e na organização como um todo, uma vez que indivíduos motivados e satisfeitos com o que fazem tendem a desenvolver suas atividades com melhor qualidade e comprometimento, e a ter maior produtividade.

Conclusões:

Portanto, de acordo com o referencial teórico, o PCCTAE não pode motivar um servidor, ele não é um fator motivacional, o que acontece na verdade é a sua influência nesses trabalhadores que buscam uma qualificação ou capacitação para satisfazer uma necessidade, seja ela pessoal, profissional ou financeira. Sendo essa última, apontada nesse estudo como o maior fator para que os servidores busquem uma qualificação.

Nesse sentido, uma vez que o conhecimento é adquirido durante uma qualificação, ele não será extinto ao se conseguir o incentivo financeiro proveniente do PCCTAE. Ao contrário, quanto mais um trabalhador agrega conhecimento à função que ocupa, maior será a capacidade de desempenhá-la, melhorando a qualidade do serviço prestado.

Entretanto, em conformidade ao que foi exposto pelos servidores que colaboraram com essa pesquisa, a administração ainda não corresponde às demandas por qualificação por parte dos trabalhadores técnico-administrativos, de acordo com eles a gestão da UFAL não apresenta uma política clara de valorização desta categoria, que assegure entre outras coisas, o afastamento para qualificação, também não há cota suficientes para atender às demandas dos servidores tanto técnicos quanto docentes, há também problemas na carência no quadro de pessoal, o que impede diretamente um servidor se afastar para cursar um mestrado ou doutorado, por exemplo.

Conclui-se que a nossa pesquisa pode favorecer muitos outros estudos referentes à motivação na administração pública quanto aos benefícios decorrentes do PCCTAE na subjetividade dos servidores técnico-administrativos em educação. Acredita-se também, que estudos nessa temática possam ser de interesse da gestão pública, no referente a políticas de valorização do servidor público, principalmente dos ocupantes de cargo técnico-administrativos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R.; PRAUN, L. **A sociedade dos adoecidos no trabalho**. *Serviço Social & Sociedade*, n. 123, p. 407 – 427, jul/set 2015. ISSN2317-6318.

BERNARDES, J. **As políticas de recursos humanos para os serviços técnico-administrativos e suas influências na gestão da UFSC**. Dissertação (Mestrado em administração). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRANDÃO, I. de Freitas et al. **Satisfação no serviço público: um estudo na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Ceará**. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, Jan/Apr 2014. ISSN 1413-2311.



BRASIL. Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998. **Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências**, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação**, 2005.

BRUNELLI, M. D. G. M. **Motivação no Serviço Público**. 2008. 90 p. Monografia (MBA EM GESTÃO PÚBLICA) — Faculdade IBGEN, Porto Alegre.

CAMILLO, M. R. D. S. **Aspectos Motivacionais da Lei 11.091/2005 na Vida Funcional dos Servidores Técnico-Administrativos do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Acre– Câmpus Cruzeiro Do Sul**. 2015. 45 p. Monografia (Administração Pública - UNB/UAB) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Acre.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri-SP: rev. e atual.– Manole, 2014.

CORREIA, M. et al. D. S. **A Percepção dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPA Sobre a Capacitação: um estudo de caso nas unidades acadêmicas e administrativas**. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2015.

FASUBRA, **Cartilha Fasubra Lei Nº 11.091**. Fasubra Sindical. 2013

MAGALHÃES, E.; OLIVEIRA, A.; ABREU, S. **Política de Treinamento dos Técnicos de Nível Superior da Universidade Federal de Viçosa na percepção de ex-dirigentes da Instituição**. XXX EnANPAD, 2006.

NASCIMENTO, T. A. **Análise do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFC Na Perspectiva dos Técnicos e Gestores**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) — Universidade Federal do Ceará.

OLIVEIRA, R. A. de. **A Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas Implicações Antropológicas**. Kínesis, v. 2, n. 3, p. 72 – 88, abril 2010.

PILATTI, L. A. **Qualidade de vida no trabalho e teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades-limite das organizações**. Revista brasileira de qualidade de vida, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 18 – 24, jan/jun 2012.

SANTOS, C. F. O. **Avaliação do impacto do programa de capacitação na UFAL 2004-2009**. 2010.

UFAL. **Relatório de Gestão do Exercício 2015**. 2016.

_____. **Plano Anual de Capacitação**. 2017.

_____. **Portaria Nº 685 de 27 de abril de 2017**.



O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL – PALEI

Daniel M. Macedo^{1*}, Denilma D. Botelho², Ison B. Leão³

1. Esp. e Supervisor do Ensino Médio da Secretaria da Educação de Alagoas

2. Ms e Técnica pedagógica da Secretaria da Educação de Alagoas

3. Ms e Técnico pedagógico da Secretaria da Educação de Alagoas

*danielmacedoeduc@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho apresenta a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI, instituído em 2015 na Rede Estadual de Educação, o qual objetiva elevar a qualidade de ensino e assegura o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promoção da formação de sujeitos capazes de se inserirem de forma crítica e autônoma na sociedade. Participam do programa 47 escolas, de todas as regiões do estado. Foram definidos dois modelos pedagógicos para o ensino integral, a saber: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Em ambas as propostas, os estudantes têm jornada escolar de 9 horas. O PALEI é organizado para promover a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares. Nessas escolas foi identificado aumento do nível de satisfação dos estudantes, da quantidade de matrículas e da taxa de aprovação.

Autorização legal: Decreto 40.207 de 20 de abril de 2015 e Decreto 50.331 de 12 de setembro de 2016.

Palavras-chave: Ensino Médio; Atividades Complementares; Educação em Tempo Integral.

Apoio financeiro: SEDUC; Ministério da Educação - MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Introdução:

A Rede Estadual de Educação de Alagoas apresentou, no ano letivo de 2015, 98.005 estudantes matriculados no ensino médio, de acordo com os dados oficiais do censo escolar (INEP, 2015)⁴⁵. No entanto, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para o ensino médio foi de 2,8 no ano de 2015, não alcançando a meta que era estabelecida para 3,7. A isso soma-se a elevada taxa de reprovação, onde a cada 100 estudantes, 25 foram reprovados (INEP, 2015)⁴⁶, além do desempenho abaixo do aprendizado adequado que os estudantes dessa etapa apresentam.

Ao considerar esse contexto, e entre outras iniciativas, nasceu o Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI, instituído pelo Decreto nº 40.207 de 20 de abril de 2015 e reestruturado pelo Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016, com os objetivos de:

Art. 1º § 1º

I - assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;

II - elevar a qualidade de ensino;

III - preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;

IV - formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;

V - intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;

VI - proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e

⁴⁵ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=446852> Acessado em 31/05/2018.

⁴⁶ (idem)



VII - promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios.

Para atender a esses objetivos, a Secretaria de Estado da Educação definiu dois modelos pedagógicos para o ensino integral: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Neles, os estudantes têm jornada escolar de 9 horas, incluídos os tempos destinados à alimentação e descanso (ALAGOAS, 2016).

As Atividades Curriculares realizadas no PALEI estão fundamentadas nas dimensões do desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e simbólico, devendo articular-se nos macrocampos, que são organizados no sentido de promover a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares, entendida pelas possibilidades de ensino-aprendizagem que emergem nas experiências dos Estudos Orientados, dos Clubes Juvenis, dos Projetos Integradores, das Ofertas Eletivas e do Projeto Orientador de Turma (ALAGOAS, 2018).

Metodologia:

O processo de implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral foi iniciado em 2015, com a criação da primeira unidade de ensino integral da rede, a Escola Estadual Marcos Antonio Cavalcante Silva, localizada no bairro Benedito Bentes, em Maceió.

No mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação publicou o Edital SEE Nº 003/2015, de 11 de junho de 2015, que definiu o Processo de Seleção das Unidades de Ensino que passariam a integrar o PALEI em 2016. Naquele momento foram definidos requisitos para a participação das unidades de ensino: a) Não ser a única unidade de ensino a ofertar o ensino médio no município; b) possuir infraestrutura mínima; c) Taxa máxima de ocupação de 75% e d) Apresentar estudo simplificado do potencial vocacional, cultural, social e econômico da região da unidade de ensino.

É importante destacar também que as unidades de ensino deveriam estar aptas a ofertar exclusivamente o ensino médio a partir do ano letivo de 2018, bem como desenvolver, a partir de 2016, o plano de gestão para implementação do ensino em tempo integral nas turmas do 1º ano do ensino médio (ALAGOAS, 2015).

As unidades de ensino participantes dessa etapa escreveram um Plano de Ação Pedagógica onde detalharam as demandas locais, observando sua estrutura física e recursos humanos, além de indicar a forma de oferta do ensino médio e as atividades complementares, sempre valorizando o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes (ALAGOAS, 2015). Encerrado esse processo foram selecionadas 16 unidades de ensino para implementação do PALEI em 2016.

Nos anos de 2017 e 2018 os procedimentos para implementação das unidades de ensino do PALEI foram alterados, e passaram a considerar as unidades do Programa Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, os estudos de demanda realizados pela SEDUC, a infraestrutura escolar e a manifestação de interesse das unidades de ensino. Assim, em 2017, mais 18 escolas se tornaram integrantes do PALEI e em 2018 mais 12 unidades, dado que totaliza 47.

Resultados e Discussão:

A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Alagoas constitui-se como um avanço significativo no que se refere a uma nova forma de organização curricular a partir de práticas pedagógicas inovadoras. Esta proposição entra em consonância com Dutra (2014, p. 24 -25):

O Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, na definição de responsabilidades, na abrangência, no acesso e nas condições de funcionamento em relação às escolas de um turno. Surgiu dessa forma, uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social para a educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e de aprendizagem de conteúdos.

Nessa perspectiva, prever-se ainda que a formação do estudante seja feita também além das unidades de ensino, destacando a participação da família e da comunidade, efetivando aprendizagens que venham atender suas necessidades e interesses, desenvolvendo seu potencial como sujeitos históricos e sociais, levando em conta seus conhecimentos e experiências.



Dessa maneira, como o cumprimento do direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, a Educação Integral caracteriza-se, não apenas como uma ampliação da jornada escolar, mas como uma nova forma de organização pedagógica. Segundo Schneider e Gouveia (apud, DUTRA, 2014, p. 25), esta proposta “transcende a aprendizagem de conteúdos e vai se desenvolvendo no decorrer do processo formativo. Assim, opta-se por trabalhar com a ideia de condições de qualidade educacional, ou seja, dessa formação humana e social”. Há, atualmente, a partir destas iniciativas, um aumento do nível de satisfação dos estudantes e docentes, elevação das taxas de matrícula e aprovação, práticas pedagógicas inovadoras e criativas, maior participação e premiação de estudantes nas diversas olimpíadas do conhecimento, destaque nos Jogos Estudantis e nos Encontros Estudantis.

Conclusões:

A oferta do Ensino Médio integral é, portanto, um direito público e subjetivo para aqueles que buscam alternativas para uma formação global. Por isso, não se caracteriza apenas como uma ampliação da jornada escolar, mas como uma modalidade que busca a qualidade efetiva de ensino. Afinal, ao longo da história, as políticas públicas, a fim de atenderem às necessidades dos jovens que ingressam no Ensino Médio, passaram por diferentes processos na busca de se constituir como uma política de direito.

Essa forma de oferta e organização concebe a educação como espaço privilegiado para o exercício da cidadania em que o protagonismo juvenil é um aspecto importante na ação educativa. Nesse sentido o jovem será desafiado a construir sua autonomia, com base nos valores éticos, sociais, políticos e culturais.

Por isso, o Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI, avança no sentido de minimizar a dívida histórica que Alagoas tem com a educação do seu povo, ampliando as oportunidades de conclusão da educação básica, a profissionalização e o acesso ao ensino superior.

Referências Bibliográficas

ALAGOAS. **Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei**. 2018.

_____. Decreto 40.207 de 20 de abril de 2015. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Publicado em 22 de abril de 2015. Ano 103. Número 74. p. 1-2. Maceió. Alagoas.

_____. Decreto 50.331 de 12 de setembro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Publicado em 13 de setembro de 2016. Ano 104. p. 12-13. Maceió. Alagoas.

_____. Edital/SEE Nº003/2015 de 11 de junho de 2015. **Inscrições para o credenciamento das Unidades de Ensino que integrarão o Programa Alagoano de Ensino Integral**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 29 de maio de 2018.

_____. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php> Acessado em 31/05/2018.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2018.



O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO CONTRATURNO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ.

Vanessa Sátiro dos Santos^{1*}; Sandra Regina Paz²

1. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas

2. Professora do Centro de Educação – UFAL

*vanessasatiro82@gmail.com

Resumo:

O estudo corresponde à pesquisa de mestrado realizada no período de 2015 a 2017. O objeto de investigação foi o Programa Mais Educação enquanto Política Pública de indução da Educação Integral. O objetivo consistiu em analisar a concepção de educação integral que fundamenta o Programa Mais Educação em Maceió, refletindo sobre suas possíveis contradições no que se refere à proposição de experiência de uma formação integral. Optamos pelo Materialismo Histórico Dialético como método de investigação e apreensão do real. A pesquisa está dividida em 5 etapas: 1) Revisão da literatura; 2) levantamento documental; 3) entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), lotados no setor do Programa Mais Educação de Maceió, coordenadores e monitores das escolas participantes 4) Organização, categorização e tratamento dos dados (documentais e entrevistas) e 5) Análise dos dados.

Autorização legal: Esta pesquisa obedece às determinações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, com submissão do projeto à Plataforma Brasil.

Palavras-chave: Educação integral; Formação Omnilateral; Políticas Públicas.

Apoio financeiro: A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL.

Introdução:

O Programa Mais Educação (PMEd), nasceu como proposta de indução da Educação Integral, em 2007, com o objetivo de cumprir às demandas almejadas pela sociedade no que diz respeito à melhoria da qualidade na educação. Possui financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como assegura a Lei nº 11.947, de junho de 2009, por meio do decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 (BRASIL, 2009, 2010). Visa integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de setembro de 2010. O estudo compreende as ações do Estado na oferta da Educação Integral, a fim de responder a problemática central: *quais as contradições que constituem o processo de formação integral no Programa Mais Educação no município de Maceió/AL?*

A dimensão que o programa tomou dentro do estado de Alagoas, atuando em 12 cidades, tem fornecido subsídios para que seja analisada sua concepção de educação e seja investigada sua dinâmica de funcionamento. Observa-se que sua atuação está pautada em escolas localizadas, majoritariamente, em bairros periféricos, em que são desenvolvidas atividades que estão distribuídas em macrocampos de saberes, são eles: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação econômica (BRASIL, 2009, p. 8).

Consideramos que esse estudo nos possibilitou ampliar o debate acerca da proposta de Educação Integral do Programa Mais Educação, a partir da compreensão deste enquanto política pública do Estado neoliberal.

Por meio da análise dos documentos, das entrevistas e da discussão teórica sobre o PMEd, fizemos um movimento reflexivo crítico que nos possibilitou revelar as contradições postas ao modelo de formação integral do Programa Mais Educação, analisando também os fatores determinantes da sociedade capitalista. Nossa reflexão tem compromisso em fazer avançar a pesquisa em educação, em um compromisso ético e político com a construção de mecanismos e ações que visem a formação e emancipação humana.

Metodologia:

Diante da pluralidade de caminhos metodológicos e de acordo com a perspectiva de que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade” (LUNA, 1997, p. 32), optamos pelo Materialismo Histórico Dialético⁴⁷ como método de investigação. Fundamentamos nosso desenho metodológico na compreensão de que “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. (FRIGOTTO, 1999, p. 73), pois consideramos que, como explica (MARX, 1988, p. 16).

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada.

Nesse sentido, consideramos imprescindível, para o estudo, analisar algumas categorias, são elas: Estado, Educação Integral, Políticas Públicas e Formação Integral. Por categoria entendemos os elementos dinâmicos de leitura do real, que dialogam permanentemente visando a compreensão da realidade, que se constrói ao longo do percurso histórico.

No primeiro momento foi realizada a revisão da literatura, utilizando como chave de busca o termo “Programa Mais Educação”, no Banco de Teses da CAPES. O levantamento e a revisão da literatura constituem etapa imprescindível para a construção de uma pesquisa científica. É nesta etapa que o pesquisador se aproxima do problema de pesquisa, em que se busca ter maior clareza da problemática a partir de outros problemas já levantados em outras pesquisas e a partir delas e por elas elaborar e aprofundar o seu objeto de estudo (ALVES, 1992). Na segunda etapa, nos concentramos em proceder com uma leitura mais atenta e aprofundada, realizando fichamento dos textos, o que resultou na elaboração de um texto reflexivo-interpretativo das questões que mais dialogaram com a problemática da pesquisa.

Em seguida, e já com o objeto mais delineado, a partir da revisão da literatura, partimos para escolha do material documental com base nos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e também pelos documentos disponibilizados no site do MEC⁴⁸. Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do PMed de Maceió/AL, com três (3) coordenadores escolares e com três (3) professores/monitores. Por último, apresentamos a análise dos dados, por meio da triangulação de dados.

Resultados e Discussão:

A análise dos documentos, assim como a apresentação da realidade apreendida pelas entrevistas, possibilitou perceber as contradições que estão implicadas na proposta do Programa Mais Educação, pois, compreendemos que o mesmo está imerso numa lógica que coloca a Educação Integral como uma política pública de educação que está fundamentada numa determinada concepção de mundo que, ao passo que discursa a busca pela qualidade da escola pública, se fundamenta na diminuição do Estado na oferta de demandas sociais. Vasconcelos (2012, p. 163) alerta que “toda política pública está baseada em determinada concepção de ser humano, de ciência, de mundo, de Estado, e de sociedade”.

Nesse sentido, Cavaliere (2014) alerta que o formato dado a Educação Integral, nos moldes de atividade “complementar” para apenas alguns alunos, como é a proposta do Programa Mais Educação, pode representar um erro da busca pela qualidade da educação, ela esclarece que:

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas

⁴⁷ Consiste num método de investigação desenvolvido por Karl Marx, mas que não foi sistematicamente organizado, podemos compreender o método a partir de diversas obras dele, desde os primeiros escritos, como a Ideologia Alemã e os Manuscritos Econômicos Filosóficos, mas é em *O Capital* que o método encontra-se melhor sistematizado.

⁴⁸ <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência (CAVALIERE, 2014, p.1212).

Rodrigues, Viana e Bernardes (2013, p. 9), consideram que o “grande mérito do programa é re-colocar na agenda política, de forma concreta, a ampliação da jornada escolar nas redes públicas”.

Assim, consideramos que o Programa Mais Educação, bem como a proposta de Educação Integral que ele se embasa, apresenta uma lógica bastante limitada, que não garante a formação humana em suas diversas dimensões, pois, a hegemonia liberal submete a política social à política econômica. O Estado, que dentro da sociedade capitalista (Estado burguês), institui-se para atender as demandas do capital, vê-se obrigado a, constantemente, conciliar os interesses coletivos da sociedade, dentro de uma contradição em que o Estado que legitima os males sociais é o mesmo Estado que vai tentar administrar seus efeitos e, com isto, elaboram-se políticas e programas sociais para atender a população mais pobre. Frigotto (2010, p.13) esclarece que “[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações”.

Conclusões:

Destacamos que pesquisa sobre o Programa traz elementos necessários para o amadurecimento da superação da escola de turnos, já que o debate sobre a implementação de mais escolas de Educação Integral, faz parte da agenda dos governos atuais. No Programa Novo Mais Educação o foco maior foi dado ao Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, reduzindo a carga horária e o investimento nos demais Macrocampos.

Avaliamos que essa mudança representa um retrocesso na compreensão da proposta de Formação Integral da atualidade, pois se faz necessário garantir que a escola proporcione aos estudantes diversos saberes que serão elementares para a construção de uma sociedade emancipada.

Assim, concluímos esta pesquisa, entendendo que é uma assunto que não se esgota aqui, há muito que refletir sobre a construção de uma Proposta de formação integral no país, por isso fizemos um resgate histórico sobre as propostas de educação integral no contexto brasileiro, desde os ideias da Escola Nova, apontamos também outra perspectiva de educação, a formação *omnilateral*, no intuito de aprofundar a compreensão sobre o real sentido dado à questão da formação integral do ser humano.

Referências bibliográficas

ALVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.53-60, maio, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 out. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-90.
LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4º ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MARX, Karl. **O Capital:** Livro 1. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1988. v.1.



RODRIGUES, Cibele Maria Lima; VIANA, Lara Rodrigues; BERNARDES, Júlia de Araújo. **O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos.** In; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **[Trabalho apresentado...]**. Brasília, DF: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2016.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral a escola unitária e a formação onilateral.** 2012. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf> Acesso em: 19 fev. 2016.



O RACISMO NA ESCOLA: (DE)FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS

Lucas E. Nascimento^{1*}, Raylane C. de Carvalho², Gustavo M. da Silva Gomes³

1. Graduado em História pela UFAL/campus Sertão

2. Graduada em Geografia pela UFAL/campus Sertão

3. Professor da Universidade Federal de Alagoas UFAL/campus Sertão

*professorlucashis@hotmail.com

Resumo:

A escola é objeto ativo nesta comunicação de trabalho, pois inúmeros dados sociais constam como “despercebidos” ou silenciados, provocando (de)formação das subjetividades dos sujeitos. Com isso, o objetivo deste trabalho de repensar as decorrências do uso de práticas controversas ao exercício da Lei N° 10.639/03 com relação ao racismo na escola e relações étnico-raciais. Na Metodologia, a análise do discurso de Foucault (1987) aponta como os discursivos provocam posturas nos sujeitos; a lei 10.639/03 norteia o ponto de discussão entre educação brasileira e luta ao racismo, por último, trazemos pesquisas por diferentes autores para apresentar os contrastes da legitimação discursiva desde o Estado até o cenário escolar. Em presença destas discussões interpretamos alguns resultados que maximizam a ocorrência do racismo nas escolas. Assim, é de suma importância esta comunicação científica para somar movimentação de estudos sobre as relações étnico-raciais e combate ao racismo na educação.

Palavras-chave: Discurso; Lei N° 10.639/03; Relações Étnico-Raciais.

Introdução:

O Estado estrutura a escola para contribuir na formação do sujeito proporcionando o ensino-aprendizagem entendidos como bases da educação, entretanto, os objetos que legitimam formar cidadãos ainda apresentam despreparos para se trabalhar o multiculturalismo presente no contexto educacional brasileiro, noutras palavras, o processo de inclusão converge, em múltiplos momentos, em procedimentos de exclusão por parte de atitudes de sujeitos que fazem parte da gestão escolar ou por outros elementos que concentram discursos pejorativos as pluralidades culturais, evidenciando o despreparo coletivo dos dois objetos em questão e ações contraditórias em suas práticas discursivas dessas realidades.

A escola é uma instituição que educa o cidadão de acordo com as normatizações administradas pelo Estado, ela funciona como uma instituição que fabrica novos corpos. Logo, os corpos que ali se encontram são moldados de acordo com a realidade determinista perante o domínio da visão do Estado. Michel Foucault (1987) mencionou que toda instituição chega a criar um processo de dominação do corpo e das características do mesmo. Historicamente, quando fundada no Brasil, a instituição escolar estruturou formas de ensino-aprendizagem para a população, mas os sentidos de atribuição de privilégios nos representantes das elites categorizavam potenciais estratégicos de distinguir dos outros. A escola não foi pensada de forma pluralista, requisitando logicamente todos os elementos que formam a sociedade.

No aparato da Lei N° 10.639/03 que autoriza a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas, pretende-se articular o processo de refletir e discutir a cultura afro-brasileira numa perspectiva afrocentrica conectando ao combate do racismo dentro das escolas trazendo como suporte a lei 11.645/11 para reforçar os diálogos e adicionar a cultura indígena nas discussões, porém, são alarmantes os despreparos por muitas gestões escolares na execução dessas leis, em tratamentos multiétnicos e corroboração de reproduções do racismo. Assim sendo, buscamos (re)discutir esses resultados de práticas controversas ao exercício da Lei N° 10.639/03 nas ações políticas da educação e gestão com relação ao racismo na escola e relações étnico-raciais perante diversos conhecimentos desta área que discutem sobre essas realidades por diferentes contextos espaciais e temporais.

Metodologia:

No procedimento da metodologia usamos da análise do discurso de Michel Foucault (1987), para compreender como as formas discursivas dos conceitos transparecem estruturas de Saber e Poder articulando estratégias de legitimação como padrão de diretrizes sobre os perfis dos sujeitos, afetando suas subjetividades e manifestando-se em

atitudes. Noutras palavras, é identificar como os saberes em diferentes recortes históricos se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente. Como documento temos a Lei Nº 10.639/03 que interpretamos como manifestação do discurso afrocentrico e que preza por preencher limites de espaços no ensino-aprendizagem com a questão da cultura afro-brasileira, entretanto, o objeto, currículo escolar, dificulta ou, até mesmo, oculta os poucos limites que a lei 10.639/03 deveria ser ofertado no ensino. Logo, os estudos sobre as teorias dos currículos por Silva (2009), por exemplo, o currículo oferece poucos assuntos na ótica negra e os contextos abordados mostram um discurso pejorativo, logo, os conteúdos eurocentrados são mais exposto e firmados influenciando também nesta análise metodológica como embasamento de explicação.

Fazzi (2012), Cavalleiro (2012), Oliveira (2002), Pedroso (2009) entre outros, são autores que trazem análises sobre a situação das relações étnico-raciais e reproduções do racismo nas escolas brasileiras, ou seja, os discursos interpretativos por estes pensadores detectam a consistência do despreparo dos profissionais que formam a gestão escolar, onde estes elementos estão afetando a subjetividade dos sujeitos discentes na esfera educacional e a crítica ao Estado que legitima ordens, mas não proporciona uma sequência desenvolvimentista do discurso da lei em pauta por longos períodos. Para se situar, buscamos mais leituras por regiões brasileiras para mostrar como em diferentes contextos espacial e temporais o racismo é aflorado nas escolas, tanto públicas como privadas. Autores como Maggie (2005-2006), Franco (2010), Silva (2007), entre outros; discursam que é preciso lutar também em outras localidades da sociedade. Portanto, ao uso de analisar metodologicamente estes elementos, auxilia-me a desenvolver a estruturação discursiva na comunicação deste trabalho.

Resultados e Discussão:

É identificado e trabalhado o combate ao racismo, mas, a demanda dessa estruturação racista é tão forte que não basta haver trabalhado somente na escola. Como resultados para essas problemáticas é preciso investir em mais pesquisas, eventos, congressos, palestras, formação continuada, projetos de extensão universitária e governamentais para impactar voz de execução por mudanças a longos períodos. Sendo assim, trazemos a discussão do racismo na escola como fusão em relação a discriminação e preconceito aos sujeitos negros, pois o racismo enxerga brechas na escola que de modo implícito são preenchidos, formalizando espaço de saber e poder para atuar na subjetividade dos sujeitos aproveitando de parâmetros ou posicionamentos dos corpos dentro dessas políticas educacionais, ou seja, o racismo se camufla e a escola não escapa deste contexto, e acaba por reafirmá-las quando deveria desconstruí-las. É importante ressaltar que a obtenção desse resultado se deu por muitas leituras que, de modo geral, discursam sobre o racismo nas escolas e apontam a ausência de comparecimento e comprometimento por parte do Estado e Gestões no combate ao racismo e suas variações.

Conclusões:

Quando a escola é legitimada a formar cidadãos através do ensino-aprendizagem percebe-se que muitas lacunas não são organizadas para pluralidade dos sujeitos que compõe o meio social, logo, é identificado a ausência de organização e perpetuação do modelo tradicional. Diante estas irregularidades, o racismo desenvolve-se com grandes variedades e atinge as subjetividades dos sujeitos nas escolas por diferentes formas de sentidos, reproduzindo sujeitos doutrinados por gestos, falas e práticas racistas “jogados de volta” na conjuntura da sociedade.

Com isso, o objetivo desta comunicação é repensar as decorrências dos usos de práticas controversas ao exercício da Lei Nº 10.639/03 com relação ao racismo na escola e relações étnico-raciais que são existentes. Portanto, a intenção deste trabalho gira em torno de dialogar e movimentar discussões acerca das relações étnico-raciais e racismo na escola com intuito de procurar estratégias de combatê-las.

Referências bibliográficas

BRAGA, Jr. Amaro. **Breve panorama sobre o cumprimento da Lei 10.639/03 em Maceió/AL. Identidade.** São Leopoldo, v. 18, nº 1, pp. 112-121, jan-jun, 2013.

BARROS, José D' Assunção. **A Construção Social da Cor: Diferença e Desigualdade na Formação da Sociedade Brasileira** - Petrópolis: Editora Vozes, 2008.



BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane – **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil** - São Paulo : Contexto, 2012, 110p.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía & COELHO, Mauro Cezar - **Os Conteúdos Étnico-Raciais na Educação Brasileira: Práticas em Curso** - Editora UFPR - Curitiba, Brasil / 2013, 18p.

COSTA, GlauciaglivianErbs D. **AONDE SE ESCONDE O CURRÍCULO OCULTO? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar** – Itajaí-SC / UNIVALI / 2009, 128p.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli – **Gestão Escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Comunidade Quilombola de Castanho** / Refice – 2015.

FAZZI, Rita de Cassia – **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização entre Pares e Preconceito** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, 224p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**, Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

FRANCO, Nanci. **A questão racial nas escolas públicas estaduais de Maceió**: contando um pouco de história. V EPEAL. 2010.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva - **A cultura afro-brasileira como discursividade**: histórias e poderes de um conceito. - Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos** – 2º ed. São Paulo: Cortez, 2012, 144p.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** – Rio de Janeiro / DP&A, 2006.

MAGGIE, Yvonne - **Uma Nova pedagogia racial?** – revista Usp – São Paulo / 2005-2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos** – Niterói: EDUFF, 2002, 156p.

PEDROSO, Maristela Mendes - **A Inclusão da Educação das Relações Étnico-Racial afro-brasileira no currículo escolar** - SEDUC/CEFAPRO PÓLO TANGARÁ DA SERRA – 2009.

RAMOS, Aline Oliveira / Santana, Marise de / Santana, José Valdir Jesus de. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**: Reflexões a partir de uma Escola Pública no Município de Itapetinga-BA - revista da Faculdade Eça de Queiros / 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos**. - São Carlos :Claraluz, 2005. 96p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves - **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil** – Porto Alegre (RS) / 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução as Teorias do Currículo** – 3º ed. / Belo Horizonte / Autêntica, 2009, 154p.

SCHWARCZ, Lília Moritz, **O espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930** / São Paulo / Companhia das Letras, 1993.



OUTROS CONHECIMENTOS, OUTRAS CULTURAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Dayane Luz dos S. Muniz¹, Emeson F. Araújo Santos², Valéria Campos Cavalcante^{3*}

1. Estudante do Curso de Ciências Biológicas - UFAL

2. Estudante do Curso de Ciências Biológicas - UFAL

3. Orientadora e professora da Universidade Federal de Alagoas/U. E. Penedo

*vccavalcante1@hotmail.com

Resumo:

Este projeto ora em andamento, tem como foco primordial auxiliar a escola quilombola da comunidade do Tabuleiro dos Negros a (re)construir o currículo quilombola, conseqüentemente, acreditamos que estamos auxiliando a comunidade a resgatar a sua identidade de remanescente Quilombola. Desta forma, nós educadores e educandos da Universidade Federal de Alagoas-m EU/Penedo, assumimos nosso compromisso social com a referida comunidade. Propomos como metodologia uma abordagem qualitativa a partir de uma proposta interventiva, com ênfase na (re)construção curricular da Escola quilombola. Justificamos a relevância do projeto por que compreendemos que o currículo uma escola quilombola deve agir valorizando da identidade quilombola, respeitando seus costumes, suas crenças e sua cultura, pois compreendemos que o processo educativo, sobretudo para o estudante quilombola, deve-se ressaltar os costumes, tradições da comunidade em que se localiza a escola.

Autorização legal: Projeto pertencente ao PROGRAMA CÍRCULOS COMUNITÁRIOS DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS - ProCCAExt - Edital Nº 04 PROEX, de 07 de Fevereiro de 2018.

Palavras-chave: Escola Quilombola; Currículo; Identidades Negras.

Introdução:

O referido projeto surge diante do compromisso social da Universidade Federal de Alagoas- Unidade Penedo com as comunidades nas quais estão inseridas, acreditando nesse pressuposto estamos propondo um trabalho desenvolvido de maneira interdisciplinar na comunidade Tabuleiro dos Negros - remanescente Quilombola do município de Penedo. Percebe-se que muitas das tradições Quilombolas já se perderam na comunidade, diante disso, observa-se que não há uma juventude comprometida em manter essa história, ao contrario, muitos acabam negando e até mesmo rejeitando sua ancestralidade negra e Quilombola. Conhecendo essa realidade acreditamos que a Universidade, por ter grande quantidade de estudantes quilombolas da comunidade Tabuleiro dos Negros, tem grande relevância como instituição que possa auxiliar no resgate desta identidade perdida.

Ademais, ao adentrarmos no cotidiano da escola quilombola da comunidade Tabuleiro dos Negros percebemos uma grande dificuldade em se trabalhar no currículo escolar temas que abordassem a temática negra. Dentro deste contexto, percebemos que no currículo da instituição não havia atividades que auxiliassem os educandos, na sua grande maioria, remanescentes do Quilombo na (re)construção do senso de pertencimento social, pessoal e coletivo dos discentes.

Ainda sobre esse aspecto, há que se ressaltar a legislação que respalda um trabalho específico de valorização das questões étnico-raciais, no cotidiano escolar. Dentre os principais documentos estão a Lei 10.639/03 o Plano Nacional para EREER que visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade e da cultura negra.

Diante desta realidade, este projeto surge da necessidade de se resgatar a identidade Quilombola na comunidade citada, entendendo que uma escola quilombola deve assumir o compromisso de resgatar a história da comunidade e considerar em seu currículo a realidade da comunidade. Assim, a escola deve agir de maneira que haja a valorização da identidade quilombola, respeitando seus costumes, suas crenças e sua cultura, pois compreendemos que o processo educativo, sobretudo, para o estudante quilombola deve-se ressaltar a história e a cultura da comunidade, em que se localiza a escola.

Metodologia:

Essa pesquisa busca recuperar toda a experiência desperdiçada na comunidade Quilombola do Tabuleiro dos Negros, para tanto valorizaremos os conhecimentos e culturas dos indivíduos da comunidade, desinibilizando-os, trazendo-os para dentro do currículo escolar. Nessa relação estabelecida todos os atores envolvidos desempenharão papéis ativos. Assim, nos interessa implementar uma pesquisa preocupada em compreender os as histórias do Quilombo/Tabuleiro dos Negros, contada e pelos seus próprios atores, considerando as redes de conhecimentos que serão tecidas nos grupos focais com os moradores da comunidade.

Para realizarmos a pesquisa, será preciso mergulhar no cotidiano da escola quilombola, o que nos possibilitará uma aproximação, com a finalidade de entendê-la e compreendê-la, enquanto espaço promotor e reconstrutor de culturas, considerando a experiência de estar com os estudantes e com a comunidade escolar, ouvindo, dialogando, conhecendo histórias e experienciando temporalidades.

Com isso, assumimos um percurso metodológico, com os cotidianos estabelecendo uma compreensão do "cotidiano como invenção" tomando os saberes quilombolas dos estudantes da comunidade do Oitero por meio de suas histórias de vidas como "[...] elementos que se cruzam, como fios num tear" (CERTEAU, 2008, p. 52), Considerando a necessidade de que se resgate a Identidade dos quilombolas da comunidade Tabuleiro dos Negros, para tanto, ouvir os indivíduos da comunidade é imprescindível para conhecermos aspectos referentes as origens dessa comunidade.

A nossa intenção com esses sujeitos é dar visibilidade à transformação das dimensões concretas da realidade, numa busca engajada do historicamente possível "ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico" (FREIRE, 1996, p.232). No tocante ao processo de construção da proposta pedagógica implementaremos num processo de processo de pesquisa-formação.

Acreditando que todos os atores sejam eles da Universidade ou da escola desempenharão papéis ativos, diante da dimensão da pesquisa-formação entendida por nós como: "[...] possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo espaço-tempo e em outras maneiras de aprender-ensinar [...]" (RIBEIRO, 2014). Acreditamos assim que o processo de formação proporcionada na pesquisa proporcionará a todos os envolvidos a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa.

Resultados e Discussão:

Neste projeto assumimos o termo currículo escolar não apenas como um documento delimitado na Proposta Pedagógica, mas acima de tudo como: "criação dos *praticantes-pensantes* em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação" (OLIVEIRA, 2012, p. 90). Desse modo, a coleta de contos, causos e narrativas coletadas durante a investigação pode permitir a comunidade escolar reconhecer as contribuições dos sujeitos *praticantes-pensantes* na constituição cotidiano do seu currículo.

O termo currículo escolar assim compreendido como *práxis*, e não um objeto estático, configurando-se por meio das ações didáticas, e das práticas curriculares que ocorrem e se materializam nas escolas. Pensar o currículo escolar, nessa concepção, constitui-se um movimento de interpenetração e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à construção do currículo escolar e à produção de conhecimentos nos espaços escolares.

Atualmente a escola quilombola deve assumir o compromisso social de trazer a história da comunidade e a sua realidade para sala de aula, sendo assim, essa escola deve agir de maneira harmoniosa com a comunidade envolvida, propiciando, junto aos educandos, a valorização da identidade quilombola, respeitando seus costumes, suas crenças e sua cultura. Destacando que, por meio do currículo escolar serão preservados e lembrados a história cultural da comunidade onde se localiza a escola quilombola.

Seguindo essa educação democrática libertadora, há que se pensar que cada escola quilombola possui uma identidade própria, uma historia que possibilita definir quais as estratégias mais adequadas para inovação das ações pedagógicas de seu contexto. Necessita-se, portanto, construirmos uma proposta curricular que possa narrar a cotidianidade das vivências dessa comunidade, contemporizar as ações pedagógicas e uniformizar o pensamento dos vários atores que se destacam neste cenário.



Acreditando que na escola Quilombola o currículo deve estar voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Assim, o currículo escolar quilombola deve ser construído coletivamente com a comunidade, conforme preconiza a lei 10.639/03 e o Plano Nacional da Educação para as Relações étnico-raciais (2008). Considerando a legislação, reforçado pelo compromisso social da escola pública.

Todos esses aspectos estão sendo importantes para a formação de identidade individual e/ou coletiva dos alunos da comunidade, dentro dessa perspectiva, em contraponto ao currículo prescrito, propomos a reflexão sobre um trabalho curricular mais democrático na escola quilombola. Assim, entendemos que com este projeto, que está sendo desenvolvido nesta escola quilombola, estamos colaborando para a construção de um currículo vivo, real, democrático, na comunidade do Tabuleiro dos Negros/ Penedo, tudo isso num processo dialógico.

Diálogo aqui entendido como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como estimulador da ação pelas palavras que ampliadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, ou seja, atividade humana de significação e transformação do mundo (FREIRE, 1996).

Conclusões:

Mesmo sem termos concluído este projeto, podemos afirmar que os currículos das escolas quilombolas devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades nas quais a escola está inserida. Para tanto, a escola quilombola deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, a cultura, e a luta pelo direito a terra e ao território.

É importante trabalharmos nas escolas quilombolas num processo de contra hegemonia, na qual as identidades dos estudantes sejam priorizadas. Sendo assim, o currículo escolar deve reafirmar seu poder como um documento que permita aos estudantes negros e pobres o valor de sua identidade, e que a escola possibilite o diálogo entre o conhecimento formal e os conhecimentos da comunidade.

Durante o percurso do projeto, no processo de formação continuada dos professores, estamos abordando conteúdos e temas que possibilitem a afirmação da identidade e consciência negra, saberes quilombolas, história do Brasil e África, musicalidade afro-brasileira, contribuições afro-brasileira na formação do País, religiosidade africana, cidadania e ética.

Esses encontros de formação estão servindo para o exercício consciente da cidadania, num processo formativo que configura-se como atividade humana desenvolvida de forma intencional e diretiva por sujeitos mediatizados pelo mundo.

Referências bibliográficas

ALVES, NILDA. **Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). Nilda Alves: praticantepensantes de cotidianos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 133-151. (Coleção Perfis da Educação).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo**. 2015. 207f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ERA TEMER: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Geisa C. G. Ferreira¹*, Manoel S. da Silva²

1. Doutoranda em Educação – UFAL

2. Doutorando em Educação – UFAL

*geisacarla2420@gmail.com

Resumo:

Este texto pretende discutir as políticas educacionais atuais, especificamente, as mudanças propostas pelo governo Temer. Teremos como principal objetivo analisar os impactos das políticas educacionais para a sociedade brasileira e verificar para quem e para quem foram estas medidas no cenário político, econômico, educacional e social. O percurso metodológico para este trabalho parte de um estudo bibliográfico e documental que tratam das políticas públicas educacionais no Brasil. Recorremos aos estudos de Diógenes (2014), Frigotto (1995), Neves (2005), Maroneze e Lara (2009), entre outros teóricos que corroboram com as ideias defendidas desta temática. Na análise, o que encontramos é que emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, priorizando assim, uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Palavras-chave: PEC da morte; Reforma do Ensino Médio; BNCC.

Introdução:

As políticas públicas educacionais é uma temática que vem sendo bem exploradas nas últimas décadas do século XXI, e enfrentando dificuldades para sobreviver aos ataques do sistema capitalista que se impõe nos últimos anos aqui ano Brasil para manter sua ordem universal. Propomos analisar os impactos das políticas educacionais para a sociedade brasileira e verificar para quem e para quem foram estas medidas no cenário político, econômico, educacional e social, dentre elas, a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), que congelou os gastos públicos por 20 anos; a Reforma do Ensino Médio, que desobriga a oferta de algumas disciplinas e que pode reduzir a carga horária do curso; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traça uma proposta que, segundo técnicos do Ministério da Educação pode superar a fragmentação das políticas educacionais.

O percurso metodológico para este trabalho parte de um estudo bibliográfico e documental que tratam das políticas públicas educacionais no Brasil. É uma pesquisa qualitativa, tendo as “políticas públicas consistem em um campo do saber em construção” (DIÓGENES, 2014, p. 45). Para corroborar com esta discussão recorremos aos estudos de Diógenes (2014), que apresenta um estudo do campo histórico e epistemológico das políticas públicas no Brasil, Frigotto (1995) vai contribuir com a discussão sobre neoliberalismo, mostrando que a compreensão da realidade social, não leva em conta as relações de poder e as relações de força, Neves (2005), vem enfatizar estas políticas como um instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, Zorzetti; Barros (2009) defendem que o interesse do capital é qualificar minimamente o trabalho, outros teóricos que corroboram com as ideias defendidas desta temática.

Metodologia:

O percurso metodológico para este texto parte de um estudo bibliográfico e documental que trata das políticas públicas educacionais no Brasil. A pesquisa foi inserida numa proposta metodológica qualitativa de caráter exploratório, que busca analisar a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), que congelou os gastos públicos por 20 anos; a Reforma do Ensino Médio, que desobriga a oferta de algumas disciplinas e que pode reduzir a carga horária do curso; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traça uma proposta que, segundo técnicos do Ministério da Educação pode superar a fragmentação das políticas educacionais.

Resultados e Discussão:

Diógenes (2014, p. 22) explica que “a intenção das políticas públicas de corte educacional é a de consertar, o que entendem serem os defeitos na escola pública e não

condição estrutural da ordem estabelecida”, pois a lógica que se privilegiou nos últimos governos, mais especificamente no Governo do Partido dos Trabalhadores foi o de continuidade de um “movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional”.

Sobre o projeto societário da primeira década do século XXI, Frigotto (1995, p. 82) acrescenta que:

Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

As políticas públicas fazem parte da luta de classes própria da sociedade capitalista, são as forças antagônicas que fazem as políticas públicas surgirem ou não, é a classe trabalhadora organizada que faz com que as políticas sejam ou não pautas de debates e ações por parte do Estado.

A partir da década de 1990, com o capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao novo projeto de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher e trabalhador(a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender a nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim, uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, na década de 1990 organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação para Todos” formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil, e Caribe que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3286). Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômica desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

A Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), que congelou os gastos públicos por 20 anos, vai significar atraso para a sociedade brasileira, principalmente, para os menos favorecidos, visto que esta proposta interfere diretamente nos recursos para as políticas básicas de saúde e de educação. Segundo Diógenes (2016, p. 18) “No atual estágio do capitalismo mundial, os países periféricos são pressionados para assumirem políticas públicas de austeridade fiscal, minimização do Estado no provimento de políticas públicas de corte social e ausência desse no financiamento de políticas públicas que favoreçam o trabalho e não o capital”. Isto mostra que a classe dominante procura retomar o poder de todas as maneiras, nem que para isto sacrifique quem menos tem. Neste contexto, fica claro que a economia feita é para atender uma determinação dos organismos internacionais, que procuram privilegiar as classes dominantes.

A Reforma do Ensino Médio é outra política educacional que ganhou força com o governo Temer, mas desde a década de 90 que já discutiu sua implementação. Esta reforma surge a partir de um olhar neoliberal em que defende “a escola brasileira tem se mostrado incompetente para atender à massa de alunos que nela ingressa. A repetência, a evasão, a qualidade do trabalho docente e outros fatores têm sido apontados, em diferentes estudos, como responsáveis pela situação degradante do nosso ensino em todos os graus” (VALLE, 2009, p. 255). Com base nesses argumentos que o governo procura convencer à sociedade de que é necessário haver uma reforma no ensino médio. No entanto, esta serve apenas para atender ao mercado capitalista. Isto é reafirmado por Diógenes (2016, p. 21) ao afirmar que “as políticas públicas de educação no Brasil têm sido marcadas pela ação ofensiva dos lobistas que defendem no Congresso Nacional os interesses relacionados ao mercado”. Dessa maneira, a reforma do ensino médio é destinada a um determinado grupo financeiro e determina também o sujeito que poderá seguir os estudos e quem não poderá.



Em relação ao que se propõe com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traça uma proposta que, segundo técnicos do Ministério da Educação pode superar a fragmentação das políticas educacionais, esta surge para separar de vez as pessoas que fazem parte da elite das que são pobres, como afirma Diógenes (2016, p. 21), “ou pensamos em uma educação emancipatória para a classe trabalhadora e destituída de direitos históricos ou teremos uma perpetuação do domínio da classe dominante sobre a dominada”. O que nos resta é resistir aos encantos dessa elite devastadora.

Conclusões:

Importante perceber que estas políticas educacionais não nasceram agora, visto que, os organismos internacionais já anunciavam determinadas posturas para o governo brasileiro, pelas análises, o que faltava era apenas pulso para implementar, coisa que não foi problema para o governo de Michel Temer. Nota-se que a implementação das medidas recentes apontam para que esse conjunto de medidas foram destinadas, sempre pensando no capital, e para quem, que é atender aos filhos da elite brasileira. Dessa forma, trata-se de uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital. No entanto, é importante resistir ao discurso dessa elite que oprime e suga as energias do trabalhador assalariado.

Referências bibliográficas

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza: UFC, 2014.

_____. Políticas públicas de educação: Aflições. In: Diógenes, E. M. N., GOMES, M. G. C., SILVA, W. C. M. (Org.) **Políticas públicas de educação**: Olhares transversais. Curitiba: CRV, 2016.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR: PUCPR, 2009. Acesso em 15/06/2018, no site: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil com espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p.85-125.

VALLE, B. B. R. Perspectivas futuras das políticas públicas. In: VALLE, B. B. R. (Coord.), LEITE, A. M. A., ANDRADE, E. R. et al. **Políticas públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2009.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO INTEGRADOR NO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL – PALEI

Fabiana A. de Melo Dias^{1*}, Daniel M. Macedo², Soraia Maria da S. Nunes³

1. Esp. e Gerente da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC/AL

2. Esp. e Supervisor do Ensino Médio da SEDUC/AL

3. Esp. e Técnica pedagógica da SEDUC/AL

Resumo:

O presente trabalho apresenta a realização do projeto integrador *Diário de Gente: Gênero e Sexualidade na Escola*, desenvolvido no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI, no ano letivo de 2017, na Escola Estadual Lucilo José Ribeiro, localizada no município de São José da Tapera – AL. A construção de práticas pedagógicas para o debate de gênero e sexualidade surgiu a partir de diagnóstico efetivado com base na Teoria das Representações Sociais que apontaram para a existência de experiências de preconceito e discriminação vivenciadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, elaborou-se projeto de intervenção com o objetivo de compreender e respeitar a diversidade de manifestações da identidade de gênero e da sexualidade humana. Para essa demanda, uma Matriz de Programação de Ações composta por 13 oficinas e um evento de culminância foi realizada com 309 participantes, propondo um debate amplo e efetivo de empoderamento.

Autorização legal: Ata do Conselho Escolar da Escola Estadual Lucilo José Ribeiro e SEDUC/AL.

Palavras-chave: Ensino Médio; Atividades Complementares; Gênero e Sexualidade.

Apoio financeiro: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/AL.

Introdução:

O Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI foi instituído pelo Decreto nº 40.207 de 20 de abril de 2015 e reestruturado pelo Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016. Dentre seus objetivos, destaca-se o proposto pelo Art. 1º, parágrafo 1º, inciso V, que diz: “intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade” (ALAGOAS, 2016).

O Modelo Pedagógico do PALEI é organizado no sentido de promover a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares, entendida pelas possibilidades de ensino-aprendizagem que emergem nas experiências dos Estudos Orientados, dos Clubes Juvenis, dos Projetos Integradores, das Ofertas Eletivas e do Projeto Orientador de Turma (ALAGOAS, 2018).

Os Projetos Integradores devem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais à formação integral dos sujeitos, através da abordagem de temáticas científicas, culturais ou sociais, estimulando a investigação de um tema e buscando possíveis soluções para as problemáticas identificadas. Nessa perspectiva eles devem atender as necessidades e interesses dos estudantes e emergir a partir dos diálogos estabelecidos entre docentes e turmas (ALAGOAS, 2018).

O Projeto *Diário de Gente: Gênero e Sexualidade na Escola* surgiu como uma demanda solicitada pelos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, no componente curricular Projeto Integrador, que faz parte das Atividades Complementares do PALEI, com os objetivos de compreender e respeitar a multiplicidade de fenômenos da sexualidade humana, sensibilizando a comunidade escolar para coibir comportamentos de preconceitos e discriminação diante da diversidade de manifestações da sexualidade humana, da identidade de gênero e da orientação sexual.

Os Projetos Integradores emergem como uma proposta inovadora de organização curricular, pela seleção de conhecimentos construídos socialmente e desenvolvidos em práticas pedagógicas, articulando vivências e saberes dos jovens, possibilitando o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, garantindo-lhes a oportunidade de inserção social e profissional mais efetiva, condição sedimentada pela diversificação das práticas pedagógicas, pela personificação do ensino e pelo protagonismo dos estudantes.

Metodologia:

O presente projeto de intervenção foi realizado com 309 estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Lucilo José Ribeiro, localizada no município de São José da Tapera – AL. Realizou-se uma etapa diagnóstica que utilizou *Dinâmicas de Grupo* e um *Questionário de Levantamento de Interesses* que permitiram identificar as Representações Sociais circulantes na escola sobre as questões de gênero e sexualidade. Esse momento foi importante para reconhecer a presença de comportamentos de preconceito e discriminação na escola com relação à orientação sexual e a identidade de gênero.

O trabalho metodológico que se realiza com a Teoria das Representações Sociais não prioriza nenhum método de pesquisa específico e apresenta uma significativa variedade de metodologias (DOTTA, 2006, p. 41; JODELET, 2001, p.12).

Após a etapa diagnóstica foi realizada a intervenção pedagógica que consistiu na utilização de uma Matriz de Programação de Ações, com o desdobramento em diversas estratégias metodológicas que apresentavam objetivos, procedimentos e avaliação. Foram realizadas 13 oficinas e um evento de culminância para o desenvolvimento do projeto, todas elas marcadas por muito debate e reflexão, proporcionando ações que mobilizassem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos processos de ensino e aprendizagem.

Cada oficina tinha duração de 2 a 4 aulas e foram realizadas durante 6 meses (março a agosto de 2017). Para atender aos objetivos do projeto uma sequência metodológica de estratégias pedagógicas foi definida: Sessões cinematográficas; Exposições orais; Rodas de leitura; Dinâmicas de grupo; Atividades de recorte e colagem; Construções de mapas conceituais; Experimentos sociais; Pesquisas na internet; Oficinas de molduras, Mostra fotográfica; Composições coreográficas, Oficinas de figurino; Músicas; Poemas, Audiovisuais e Palestras que permitiram discutir os seguintes conteúdos: sexo, orientação sexual, sexualidade, identidade de gênero, feminicídio, preconceito, discriminação e violência doméstica criando um ambiente de protagonismo juvenil intenso e participativo.

Resultados e Discussão:

A construção de práticas para o debate de gênero e sexualidade surgiu a partir de diagnóstico efetivado com base na Teoria das Representações Sociais. Os resultados dos instrumentos apontaram para experiências de preconceito e discriminação de cunho LGBTQI+ vivenciadas pelos estudantes.

As Representações Sociais são fundamentadas a partir das categorias de pensamento que as pessoas retiram da sociedade. Numa perspectiva mais ampla Representações Sociais podem ser definidas como:

[...] conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social e [...] um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado (WAGNER apud CAMARGO; WACHELKE, 2007 p.380).

A linguagem articulada pela fala é o principal recurso para a construção e transmissão das representações sociais nas relações estabelecidas no cotidiano. Portanto, ao investigar os significados que estudantes e docentes atribuem aos estudos sobre gênero e sexualidade pode-se compreender o comportamento de aceitação/reprodução ou de recusa a determinados conteúdos seja na escola, seja em outros espaços sociais.

Em *Diário de Gente: Gênero e Sexualidade na Escola* foram abordados conteúdos relacionados aos estudos sobre gênero e sexualidade. O conteúdo foi o objeto de debate nas aulas de Projeto Integrador. Há uma série de referências ao conceito de conteúdo e que este pode ser definido como “uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta...” (COOL et al apud DARIDO, 2001, p. 5). Fica claro que o conteúdo configura-se como a unidade indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo é conhecimento, é saber, é um conjunto de hábitos, habilidades, valores e atitudes que reunidos serão transmitidos por intermédio dos recursos pedagógicos e didáticos.

Após as intervenções pedagógicas verificou-se maior compreensão dos estudantes sobre os conceitos abordados nos estudos sobre gênero e sexualidade, bem como



minimização dos comportamentos e atitudes de preconceito e discriminação com relação à identidade de gênero e orientação sexual.

Conclusões:

O projeto integrador *Diário de Gente: Gênero e Sexualidade na Escola* não fomentou apenas a aprendizagem de conteúdos numa perspectiva propedêutica, mas, reuniu um conjunto de experiências, permitiu que os estudantes questionassem as atitudes de preconceito e discriminação tão presentes na sociedade e, acima de tudo, permitiu nascer um clima de respeito e tolerância dentro da escola, garantindo um novo olhar para os sujeitos humanos.

O modelo de oficinas adotado representou uma alternativa pedagógica capaz de ser replicada em outras unidades de ensino, proporcionando um debate amplo sobre os estudos de gênero. Decerto que as temáticas de gênero causam certa resistência, mas isso não pode ser impedimento para a construção de ações afirmativas e que minimizem o sofrimento de milhares de estudantes.

A violência de gênero está muito presente, alimenta a evasão e é resultado de experiências de preconceito e discriminação. O desafio consiste em quebrar as resistências, pedagogizar os fatos da vida diária e inserir os estudantes nesse debate.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Decreto 40.207 de 20 de abril de 2015. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Publicado em 22 de abril de 2015. Ano 103. Número 74. p. 1-2. Maceió. Alagoas.

_____. Decreto 50.331 de 12 de setembro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Publicado em 13 de setembro de 2016. Ano 104. p. 12-13. Maceió. Alagoas.

_____. **Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral** – pALei. 2018.

CAMARGO, Brígido Vize; WACHELKE, João Fernando Rech. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 41, nº. 3 p. 379-390, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

DOTTA, Leaneete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.



PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: REFLEXÕES SOBRE O PANORAMA EM ALAGOAS

Alessandra F. da S. Oliveira^{1*}, Claudine F. Barros de Oliveira², Jusciney Carvalho de Santana³

1. Estudante do Centro de Educação – UFAL

2. Estudante do Centro de Educação – UFAL

3. Orientadora e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAL

*alessandra_oliveira@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida pelo PIBIC 2017-2018, na qual objetiva traçar um panorama do diálogo interseccional sobre gênero, raça e classe (DAVIS, 2016) e as implicações dessas investigações científicas produzidas, na conjuntura social, cultural, política e econômica do estado de Alagoas. Nesse sentido, é importante mencionar que a pesquisa em questão desenvolveu-se em duas etapas: 1) mapeamento sobre as produções científicas (teses, dissertações concluídas e/ou em andamento) que tratam dessa temática; e 2) catalogação de todos os grupos e as linhas de pesquisas existentes nas três universidades alagoanas públicas, dentre elas, respectivamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNCISAL). Neste trabalho, trataremos especificamente o andamento e resultados do tópico 2 desse processo investigativo.

Palavras-chave: Políticas Sociais; Pesquisa; Universidade.

Apoio financeiro: Universidade Federal de Alagoas.

Introdução:

A pesquisa em questão é fruto dos resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa institucional “Produções científicas sobre gênero, raça e classe: o panorama da pesquisa em alagoas” do ciclo 2017-2018 desenvolvida através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC / UFAL.

Durante os meses de agosto de 2017 a fevereiro de 2018 foi realizado o mapeamento das produções científicas sobre gênero, raça e classe, bem como o quantitativo dos grupos e linhas de pesquisa que abordam o mesmo tema. Todavia, especificaremos apenas os dados coletados na UFAL.

Em suma, o mapeamento dessas produções científicas objetiva evidenciar não só o cenário das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero no estado alagoano, mas também de como essas pesquisas podem colaborar como dados efetivos que sinalizem o panorama referente às desigualdades educacionais, ao tempo em que visa corroborar com a elaboração e implementação de políticas públicas que objetivem reduzir essas desigualdades.

Metodologia:

A pesquisa por nós desenvolvida é de natureza qualitativa-quantitativa, uma vez que buscamos para além de números e quantificações, compreender como as questões que envolvem gênero, raça e classe estão sendo discutidas na academia, além de aferir como estas pesquisas podem ser consideradas como dados efetivos que auxiliem na sinalização do panorama alagoano referente às desigualdades educacionais, uma vez que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados em 2013, Alagoas concentra altos índices de desigualdades educacionais quando comparado a outros estados do Nordeste, e esses dados são ainda mais preocupantes quando associados à questões de gênero, cor/raça e classe. Além disso, a não valorização de boa parte das produções científicas realizadas nos e pelos componentes dos grupos de pesquisas nas universidades públicas faz com que esses dados não contribuam para romper com as desigualdades sociais, de raça e gênero, evidenciadas no estado de Alagoas. Com efeito, a identificação, quantificação, sistematização e socialização dos dados levantados nesse mapeamento institucional também podem colaborar na elaboração e implementação de políticas públicas a nível nacional (Município, Estado e União) a fim de reduzir essas desigualdades.

O planejamento inicial da pesquisa pretendia fazer o mapeamento institucional dessas produções científicas nas universidades públicas de Alagoas (UFAL, UNEAL e UNCISAL, respectivamente) para só então, catalogar e sistematizar os dados coletados. Entretanto, por se tratar da maior instituição de ensino pública do estado, o número de produções científicas produzidas na UFAL apresentou-se mais elevado, sendo necessário dedicar um maior tempo somente para essa instituição. Com efeito, os dados apresentados nessa pesquisa são referentes apenas ao mapeamento institucional realizado na UFAL. Esse levantamento de dados foi realizado através de buscas nos sites institucionais dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como no Repositório Institucional, e Biblioteca Central da UFAL.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, em que na primeira, além da realização da leitura da bibliografia básica, foi feito o mapeamento quantitativo das teses, dissertações, grupos e linhas de pesquisas que abordam a questão de gênero, raça e classe de modo interseccional, ou seja, que tratam dessas categorias não de modo isolado, mas intrínsecos; e na segunda, foi realizada a catalogação desses dados.

Em paralelo a essa questão, buscaremos ainda verificar o quantitativo de pesquisas que foram financiadas, com o intuito não de dar visibilidade à possíveis órgãos financiadores, nem tampouco “menosprezar” ou dar menos relevância a pesquisas não financiadas, mas perceber a importância que o investimento pode ocasionar durante o desenvolvimento dessas pesquisas, e, possivelmente, comprovar a necessidade de se investir em pesquisas acadêmicas, isto é, em Educação.

Resultados e Discussão:

O mapeamento das produções científicas foi feito de acordo com cada área do conhecimento – Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Com efeito, é importante mencionar que a UFAL conta com um total de 50 programas de pós-graduação, divididos entre as áreas do conhecimento supracitadas, sendo 37 programas de mestrado (11 em Ciências Humanas, 20 em Ciências Exatas e 06 em Ciências Biológicas), e 13 programas de doutorado (03 em Ciências Humanas, 06 em Ciências Exatas e 04 em Ciências biológicas), totalizando 14 na área de Ciências Humanas, 26 na área de Ciências Exatas e 10 na área de Ciências Biológicas; além disso, a universidade também conta com um total de 93 linhas de pesquisa existentes nesses programas de pós-graduação, sendo 29 nos cursos de Ciências Humanas, 49 nos cursos de Ciências Exatas e 15 nos cursos de Ciências Biológicas; e 78 grupos de pesquisa, nos quais 47 são em cursos da área de Ciências humanas, 18 em cursos das Ciências Exatas e 13 em cursos de Ciências Biológicas.

É importante mencionar que todos os dados mencionados foram coletados diretamente dos sites institucionais de cada curso/programa de pós-graduação, portanto, podem ter variações, pois, muitas vezes, os sites institucionais não estavam disponíveis ou estavam sem atualização recente.

Como supracitado, as informações acima foram retiradas diretamente dos sites institucionais de cada curso/programa de pós-graduação, e fazem parte da primeira etapa do andamento da pesquisa. Na segunda fase (próximo projeto), será feita a busca das informações não disponíveis nos sites diretamente com a coordenação desses cursos e programas de pós-graduação.

Além das linhas de pesquisas, nessa primeira etapa estava programado mapear os grupos de pesquisas existentes nos programas de pós-graduação de acordo com a nossa linha de pesquisa estudada, entretanto, alguns sites não especificavam os grupos de pesquisas pertencentes aos programas de pós-graduação, principalmente, os que discutem a temática de gênero, raça e classe, além de também alguns sites não conter nem o quantitativo dos grupos de pesquisa existentes e ativos. Devido à falta de acesso a essas informações, esse mapeamento mais direcionado à nossa temática estudada e a quantificação exata desses grupos de pesquisa, terá de ser realizado na segunda fase do projeto em entrevista direta à coordenação desses programas (o que não aconteceu em nenhum momento do desenvolvimento dessa etapa da pesquisa).

Ademais, por ainda estar em curso, o mapeamento das produções científicas que abordam a temática estudada não está disponível no presente trabalho, uma vez que a primeira fase da nossa pesquisa seria apenas o mapeamento da Universidade Federal de Alagoas, e algumas informações ainda não puderam ser colhidas em virtude da pouca atualização de dados dos sites institucionais, bem como do processo de reorganização de informações do Repositório Institucional da UFAL, além de falha no servidor, o que dificulta de fato o nosso acesso. Entretanto, a fim de melhor elucidar os dados que dispomos sobre o

mapeamento da UFAL, traremos o quantitativo de teses e dissertações da área de conhecimento das Ciências Humanas (as teses e dissertações das áreas de conhecimento das Ciências Exatas e Biológicas ainda estão sendo contabilizadas e catalogadas, e farão parte dos dados do relatório final da presente pesquisa). O levantamento dos dados totalizou 114 produções científicas, das quais 19 são pelo Centro de Educação – CEDU, 08 pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEAC, 10 pela Faculdade de Serviço Social – FSSO, 13 pela Faculdade de Letras – FALE e 64 pelo Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte – ICHCA. Desse quantitativo geral, apenas os sites da FEAC e FALE especificavam se as produções científicas eram a nível de mestrado e doutorado. Assim sendo, na FEAC as 8 produções são a nível de mestrado, e na FALE 07 são a nível de.

Como já mencionado, a falta de informações nos sites institucionais dificulta o nosso mapeamento, e conseqüentemente, impossibilita a nossa catalogação com dados precisos e exatos. No entanto, essas informações podem e deverão ser identificadas na segunda fase do novo projeto do PIBIC durante as entrevistas pessoais com a coordenação dos cursos e programas de pós-graduação.

Conclusões:

A nossa pesquisa visa fazer um mapeamento quantitativo e qualitativo das teses e dissertações de programas de pós-graduação das universidades públicas e privada de Alagoas, bem como o levantamento de dados sobre as linhas e grupos de pesquisas dessas mesmas instituições que discutem sobre as categorias de gênero, raça e classe de modo interseccional, ou seja, de modo intrínseco e diretamente relacionado uma à outra, sem sobreposição.

O levantamento dos dados dessa primeira etapa da pesquisa aconteceu de modo *online*, isto é, através de buscas nos sites institucionais e Repositório Institucional da UFAL. A falta de manutenção dos sites e a falha no servidor quando se tentava acessar o RIUFAL foram um dos fatores que impossibilitaram a busca precisa das informações desejadas, no entanto, a segunda fase do projeto será destinada a uma pesquisa *in loco* com as fontes (coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação, coordenadores de grupos de pesquisa, autores de teses e dissertações, etc.) para se obter essas informações com exatidão.

Em linhas gerais, espera-se com essa pesquisa socializar dados efetivos que possam sinalizar o panorama alagoano das desigualdades educacionais vividas no estado, principalmente quando relacionadas às questões de gênero, raça e classe, além de viabilizar diálogo(s) entre os entes federados (município, estado e união) no processo de elaboração e implementação de políticas públicas que visem reduzir essas desigualdades.

A investigação dos dados totais da presente pesquisa está em processo conclusivo, logo, não será possível elencar em tabela as informações colhidas desde março do corrente ano, uma vez que muitas delas estão em processo de atualização, e conseqüentemente, sofrendo mudanças constantes.

Referências bibliográficas

ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp/ CEM, 2015.

BARROS, Arísia. **A pequena África chamada Alagoas**. Recife: Bagaço, 2007.

BARRETO, Elvira Simões; OLIVEIRA, Maria Aparecida B. de. (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola**: descortinando opressões. Maceió: Edufal, 2015.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas**. Tese de Doutorado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIRA, Sandra. (Org.). **Alagoas 2000 – 2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

MARTINS, Carlos H. de J.; SANTOS, Laurita. **Movimento negro e Estado**: as correlações de forças e a implementação de políticas públicas. Maceió, Edufal, 2013.

PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE, 2013. Disponível em: Acesso: 26 abr. 2014.



SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da UFAL. Tese de Doutorado, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1644>. Acesso em 18 abr. 2017.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão, TAVARES, Maria das Graças M. **Educação Superior Brasileira em Alagoas 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

PROGRESSÃO PARCIAL: UMA REFLEXÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Maria Heloína Torres de Oliveira^{1*}, Rosilania Macedo da Silva²
1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – Maceió/AL
2. Doutoranda em Didática e Supervisão
*rosilaniamacedo@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo enquadrado na abordagem qualitativa foi elaborado a partir de pesquisa documental e bibliográfica. Tem como objetivo analisar e refletir a progressão parcial à luz da legislação nacional. A discussão nasceu das inquietações durante o Curso de pós-graduação em Inspeção Educacional. Nessa condição percebemos que a progressão parcial parece não ser vivenciada plenamente nas escolas, mesmo sendo ela regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, através de resoluções e pareceres.

Palavras-chave: Vida escolar; Avaliação, Regularização.

Introdução:

A progressão parcial (PP), promove alunos reprovados em componentes curriculares para ano/série/fase/período subsequente. A PP configura-se em um recurso de regularização de vida escolar que causa certo repúdio por parte de atores escolares, pois em nossa cultura, não é fácil compreender promoção escolar, sem que tenha tido sucesso quando das avaliações, além de outras concepções ainda engessadas nas práticas escolares, ao exemplo da avaliação tradicional e classificatória, onde o erro passa a ser um elemento de punição. (LUCKESI, 2000; FOUCALT, 2007).

Metodologia:

O presente artigo surgiu a partir dos estudos durante o Curso de pós-graduação em Inspeção Educacional, no Centro Universitário Tiradentes. Na oportunidade, o tema Progressão Parcial sempre que trazido às discussões haviam diversos olhares e opiniões tornando-se polêmico, muitas vezes, confundido com a antiga dependência, regulada pela lei 5692/ 1971. Instigados, nos propusemos a analisar os textos da legislação nacional buscando alargar os estudos sobre a progressão parcial, desmistificando-a da dependência, através de pesquisas documental e bibliográfica, sob a interpretação da abordagem qualitativa.

Resultados e Discussão:

A partir da análise na legislação educacional, podemos ver que a dependência pode ser considerada precursora da PP, mas não são iguais (tabela nº 1). As duas também podem ser concebidas como forma política governamental para minimizar os resultados de insucesso dos alunos. No caso da dependência pode-se observar que a Lei 5692/71 define diretamente as séries e o quantitativo das disciplinas. Antes da sétima série o aluno era impedido de ter acesso a dependência e a partir da sétima série, só poderia ser reprovado em até duas disciplinas, se em mais, seria diretamente reprovado.

Tabela 1: Diferenças e semelhanças dos processos de progressão parcial e dependência

Processos	Fund. Legal	Componentes permitidos	Consequências	Aplicabilidade ano /série	Objetivos
Progressão Parcial	Lei 9394/96	Cada sistema de ensino define o quantitativo	O aluno pode acumular vários componentes durante a educação básica	A partir do 6º ano das séries iniciais (antiga 5ª série)	Ampliar as oportunidades de aprendizagem e de promoção do aluno.
Dependência	Lei 5692/71	2 comp. Curriculares por ano	Aluno reprovados na dependência retroagia à serie menor	A partir da 7ª série do 1º Grau (atual ensino fundamental)	Ampliar as oportunidades de aprendizagem e de promoção do aluno.

Fonte: Torres e Macedo-Silva-2016.



Entretanto, a LDBEN 9394/96 já não define o número de componentes em seu texto. Isto fica a cargo dos sistemas de ensino, e as escolas, obviamente, devem fazer constar em seus regimentos, igualmente como ocorria na Lei anterior, tal como consta no artigo 24, III. O Conselho Nacional de Educação (CNE), com base nesse artigo, no Parecer 5/1997, compreende que a Lei 9394/96 dá autonomia às escolas, devendo constar no regimento escolar:

Ao que parece, numa concepção pedagógica a PP pode se enquadrar em uma regularização de vida escolar, numa concepção política governamental e em uma reforma educacional com base legal para correção de fluxo escolar (ALMEIDA, 2012). Os atores escolares, por vezes a rejeita, mas negá-la no entanto, compreendemos que todos os sistemas de ensino e toda escola no Brasil precisam ofertar a progressão parcial. Percebamos que a LDBEN 9394/96 está configurada para o aproveitamento do ensino e não para o processo de reprovação. Assim, a escola precisa se organizar para evitar os processos de exclusão (JACOMINI, 2009). Se assim fizer, a PP pouco seria necessária. Mas se se fizer uso correto dela, a escola poderá constatar os seus problemas, podendo alçar voos por melhores práticas pedagógicas em favor de uma avaliação menos classificatória e punitiva, mas que promova o sucesso escolar dos alunos, com aprendizagem.

Conclusões:

Conclui-se, que a progressão parcial é um processo, que pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e de promoção do aluno, sendo primordial na ruptura da “cultura de repetência”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vanilza de Jesus Azevedo. **A Progressão Parcial em Parte da Rede Mineira de ensino: a educação e seus caminhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora- 2012.

Brasil. **Parecer Conselho Nacional da Educação/CBE nº 05/97**. Regulamenta a Lei 9394/96 Brasília: 1997.

Brasil. **Parecer CNE/CEB nº 12/1997**. Regulamenta a Lei 9394/96 Brasília: 1997.

Brasil. **Parecer CEB/CNE nº 24/2003**. Trata sobre Consulta sobre a legalidade do Art. 4º da Resolução 2/98, expedida pelo

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação**. **Educ. Soc. Campinas**, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009.



REPRESENTAÇÃO SOCIAL E GRAU DE CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ALAGOANA

Marcio Yabe^{1*}

1. Professor do Instituto Federal de Alagoas

*marcioyabe@gmail.com

Resumo:

A educação tem por finalidade o desenvolvimento do educando, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Estes fins precisam estar definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, para direcionar as atividades e práticas de ensino dos educadores e gestores educacionais. Mas, o PPP é valorizado e utilizado por estes sujeitos da forma como deveriam? Depois de mapear o Núcleo Central das Representações Sociais e de levantar o grau de conhecimento dos professores e gestores que constituem o corpo docente de um *campus* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), o que se constatou é que o PPP é pouco valorizado e pouco utilizado como norteador de ações educativas. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com metodologia de Associação Livre de Palavras, muito utilizada nos estudos de representação social, cujo termo indutor foi: “Projeto Político Pedagógico”, e demonstrou o quanto que esta problemática é pertinente para a gestão escolar.

Autorização legal: Autorização da Direção Geral do Campus e também dos professores participantes.

Palavras-chave: Gestão escolar; Núcleo central da representação social; Projeto Político Pedagógico.

Introdução:

O propósito de uma escola, ou da educação, é de uma complexidade considerável. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) é muito clara: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em síntese, a educação tem como propósito a transformação e a emancipação de sujeitos. Mas é isso que acontece na prática do ambiente escolar?

Para Vasconcellos (2003), não. A escola precisa mudar. O discurso “os conteúdos devem ser próximos à realidade dos alunos, a educação deve ajudar a construir a cidadania etc.”, fazem parte do novo ideário pedagógico, mas a realidade é outra. A dificuldade em se praticar uma educação transformadora e emancipadora não está somente na falta de consciência dos problemas escolares, mas, também, na má utilização dos instrumentos para diminuí-los; instrumentos tais como o Projeto Político Pedagógico, que é o plano global da instituição, “que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (idem).

No Instituto Federal de Alagoas - IFAL, busca-se a prática de uma educação transformadora, emancipadora e integral, e esta prática está documentada e expressa nos nove Princípios Norteadores da Concepção de Educação do instituto, tanto no PPP quanto no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014). Neles, o instituto assume os seguintes compromissos: a educação como transformadora da realidade; a preparação para a vida cidadã; a formação crítica, humanizada e emancipadora; entre outros, confirmando a existência de um documento oficial e direcional. Mas tudo isto está claro, planejado e organizado de forma que todos os professores estejam conscientizados e realmente saibam direcionar e executar as atividades de ensino para uma educação que transforma e emancipa os alunos? Em grande parte, sim, mas pelo que se constatou nos resultados desta pesquisa, pode e deve melhorar.

Este trabalho busca demonstrar a seguinte proposição: como o Projeto Político Pedagógico é percebido e valorizado pelos gestores e educadores de um determinado campus do Instituto Federal de Alagoas? A hipótese é que a representação social dos docentes quanto ao PPP revela a percepção e o valor que eles dão a este importante instrumento da Gestão Escolar.

Metodologia:

Apoiada na Teoria das Representações Coletivas de Émile Durkheim (2002) que, em síntese, são as categorias do pensamento coletivo que formam a cultura de uma sociedade e que se estabelece no cotidiano das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais foi elaborada e apresentada por Serge Moscovici, inicialmente, na sua obra *La Psychanalyse: Son image et son public* (MOSCOVICI, 1961). Para ele, representações sociais são crenças, ideias, símbolos, valores que são gerados pelos sujeitos e que passam a compartilhar de forma coletiva, por haver um tipo de aceitação social. São conhecimentos e significados que são construídos e edificados com o tempo, porém, não de forma definitiva, mas em constante movimento e mudança, “enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade” (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Conforme a Teoria das Representações Sociais foi se desenvolvendo, propagando-se e sendo utilizada em vários campos de pesquisa, surgiram algumas matrizes ou abordagens que se articulam com a teoria de Moscovici. Uma delas é a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, de Jean-Claude Abric. Para Abric, “a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado” (ABRIC apud SÁ, 2002, p. 62), identificando as percepções mais importantes, que atribuem uma identidade ao objeto.

Para identificar o Núcleo Central desta Representação Social foi utilizada a técnica de Associação Livre de Palavras, muito usada no suporte teórico das representações sociais. O estímulo (ou palavra) indutor foi *Projeto Político Pedagógico – PPP*, apresentado a 22 docentes de um determinado campus do IFAL, de um universo de 29 professores deste mesmo ambiente. Foi pedido que eles citassem as quatro primeiras palavras que vinham na sua mente quando ouviam o termo indutor. Em seguida, perguntávamos o porquê da escolha, para definir as categorias semânticas para cada uma delas. Após relacionarem as palavras, pedimos que elas fossem colocadas em ordem de importância, sendo que a primeira deveria ser considerada a mais significativa para seu entendimento sobre PPP, assim por diante. 46 termos diferentes foram evocados, porém, a maioria das palavras evocadas apareceu apenas uma vez e foi desconsiderada; 10 categorias semânticas foram identificadas: (1) organização, (2) planejamento, (3) ensino, (4) metodologia, (5) disciplinas, (6) conhecimento, (7) reitoria, (8) avaliação, (9) participação e (10) aluno.

Para finalizar, fizemos uma pergunta para levantar o grau de conhecimento dos entrevistados quanto ao PPP-IFAL, para melhor aproveitamento do estudo; o que trouxe informações muito importantes.

Resultados e Discussões:

A técnica de evocação livre obedeceu aos seguintes passos: (a) categorização das palavras; (b) frequência; e (c) Ordem Média de Evocação (OME). Com a identificação das categorias, o cálculo da frequência de citações de cada uma delas foi realizado, assim como o cálculo da ordem média de evocação (OME), que considera o grau de importância dado pelo entrevistado às quatro palavras citadas, e determina a posição que o termo evocado foi hierarquizado pelo entrevistado, se 1º, 2º, 3º ou 4º lugar. A tabela a seguir demonstra a execução do cálculo para se obter a OME:

Tabela 1: Demonstração do cálculo da OME.

EXEMPLO: CATEGORIA ORGANIZAÇÃO	
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 1º lugar	7
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 2º lugar	2
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 3º lugar	2
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 4º lugar	1
Frequência total: $7 + 2 + 2 + 1 = 12$	
OME: $\{(7 \times 1) + (2 \times 2) + (2 \times 3) + (1 \times 4)\} / 12 = 1,75$	

Fonte: Elaboração própria.

O resultado do cálculo das frequências e da OME resultou na tabela a seguir:

CATEGORIA	Frequência	OME
ENSINO	7	2,57
DISCIPLINAS	6	2,16
ORGANIZAÇÃO	12	1,75
REITORIA	5	2,6
PLANEJAMENTO	18	2,33
AVALIAÇÃO	3	3,66
PARTICIPAÇÃO	6	2,83
ALUNO	2	3
CONHECIMENTO	4	2,25
METODOLOGIA	7	2,57
MÉDIAS	7	2,57

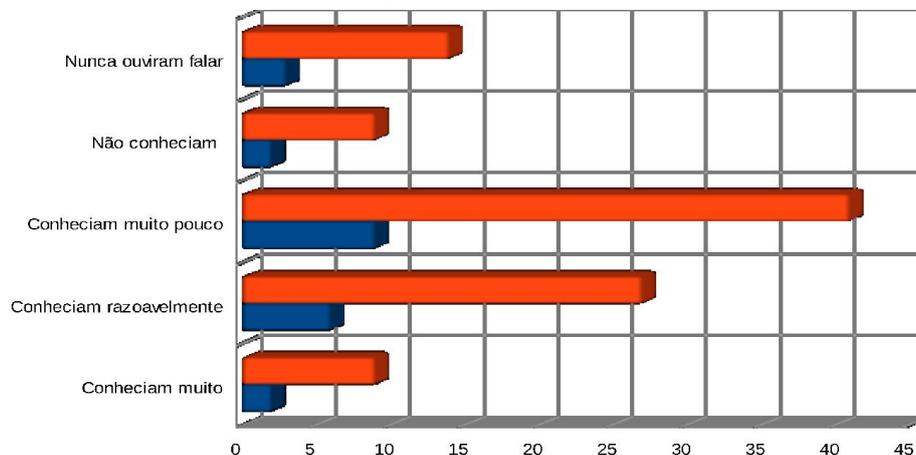
E com estes resultados, conhecendo as frequências das evocações para cada categoria e a média das OME, foi possível identificar o Núcleo Central da representação social do PPP e demais componentes, conforme se vê na figuração a seguir:

Figura 1: Núcleo Central, cognições mais próximas do NC e sistema periférico FONTE: Elaboração própria

		Ordem Média de Evocação (OME)	
		Inferior a 2,57	Superior ou igual a 2,57
Frequência	Superior ou igual a 7	Núcleo Central <ul style="list-style-type: none"> • Organização • Planejamento 	Cognições próximas NC <ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Metodologia
	Inferior a 7	Cognições próximas NC <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Conhecimento 	Sistema Periférico <ul style="list-style-type: none"> • Reitoria • Avaliação • Participação • Aluno

E, para finalizar a entrevista, buscou-se levantar o grau de conhecimento dos professores quanto ao PPP-IFAL. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 1: Grau de conhecimento dos entrevistados sobre o PPP, Sendo a barra superior a frequência em porcentagem (%), e a inferior, números absolutos.



Fonte: Elaboração própria

Pode-se afirmar que 64% dos professores (2/3) *conhecem pouco* (41%), ou *não o conhecem* (9%), ou *nunca ouviram falar* (14%) do PPP-IFAL. 36% dos entrevistados *conhecem muito* (9%) ou *conhecem razoavelmente* (27%) o PPP-IFAL.

Conclusões:

Para a interpretação destes resultados, contamos com o auxílio de uma pedagoga do IFAL, para compreender qual era, em sua visão, a representação desejada de um Projeto Político Pedagógico. E vimos que sua imagem ou representação de um PPP é muito diferente da representação dos professores entrevistados. Para ela, o PPP é de grande importância para a construção da identidade de uma escola e o quanto que este instrumento direcional e avaliativo deve, realmente, conduzir todas as práticas de uma instituição escolar.

A pedagoga apresentou as seguintes palavras que para ela representam um PPP: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA, REPRESENTAÇÃO, CONCEPÇÃO TEÓRICA, ENVOLVIMENTO, DIREÇÃO, mas destacou a palavra *IDENTIDADE*.

Se compararmos o núcleo central da representação dos professores entrevistados com a representação que a pedagoga tem de um PPP, veremos que aquela representação está distante desta última, pois o núcleo central identificado entre os entrevistados é PLANEJAMENTO e ORGANIZAÇÃO, no sentido que um PPP está mais para uma ferramenta, ou plano para que objetivos e metas sejam traçados, determinar regras, normas etc.

É claro que dentro da dimensão PROJETO de um PPP, a representação dos professores não está incorreta, mas guarda um significado muito aquém do que realmente deveria ser, conforme se percebeu inclusive durante as entrevistas, pois a percepção maior deveria estar edificada na IDENTIDADE INSTITUCIONAL da escola que, para a pedagoga entrevistada, está muito relacionada com as dimensões POLÍTICO e PEDAGÓGICO.

Esta representação, que os entrevistados têm ou não têm do que deveria realmente ser um PPP, pode ser justificada a partir do grau de conhecimento dos entrevistados com respeito ao PPP- IFAL, que também foi levantado. O grau de conhecimento levantado é irrisório e o uso do PPP-IFAL como ferramenta diretiva é baixo. Apenas um professor declarou ter usado há algum tempo para uma simples consulta. Se este instrumento tão importante da constituição de uma escola deve ser elaborado com o envolvimento e participação de todos, o resultado para o grau de conhecimento deveria ser a grande maioria, de preferência todos, conhecer muito bem o PPP-IFAL. Deveria, mas não foi o que se constatou. 2/3 dos entrevistados (64%) conhecem muito pouco, ou não conhecem, ou nunca ouviram falar do PPP-IFAL.

Por fazer parte desta rede federal de ensino, sei que os esforços da instituição têm sido significativos na elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional e do seu PPP. O desafio é muito grande para uma instituição da Educação Profissional, que congrega docentes das mais diversas áreas técnicas. Já participamos de diversas reuniões que buscam planejar e praticar uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora. Mas o resultado desta pesquisa mostra que, pelo menos no que diz respeito ao bom uso de um PPP, o instituto precisa rever o seu planejamento de divulgação, conscientização, envolvimento e implementação de tão importante ferramenta da Gestão Escolar. Pois o fim, a finalidade, a missão tão grandiosa da educação – não como redentora da sociedade, mas como elemento fundamental de transformação social – justifica a efetiva utilização dos melhores meios ou ferramentas da gestão escolar para sua execução e cumprimento.

Referências bibliográficas

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional – IFAL, 2014*.

Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1/view>>. Acesso em 01 de Março de 2018.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse: son image et son public: etude sur la representation social de la psychanalyse*. Paris: PressesUniversitaires de France, 1961.

_____. *A representação social da psicanálise*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2003.



TIPIFICAÇÕES DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS ALAGOANAS (1901-1930): ANÁLISE DAS DIMENSÕES ESPACIAIS E DAS IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE

Rodrigo Guedes Cavalcante^{1*}, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar²

1. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

2. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*rodrigocavalcante1@hotmail.com

Resumo:

No artigo, analisam-se configurações da organização da escola primária alagoana de modo articulado ao processo de urbanização de Maceió/AL, indagando-se: Quais as implicações e rebatimentos dos tipos de escolas e sua espacialização às condições de trabalho docente? A investigação foi temporalmente delimitada pelos anos de 1901 a 1930, sendo o período inicial pautado pelo Decreto nº 240 de 29/10/1901 que deu novo regulamento à instrução pública e o final pelo de nº 1.429 de 1º/12/1930 que alterou condições para o provimento dos professores as escolas, principalmente os alunos-mestres. Trata-se de pesquisa histórico-documental, centrando-se nos aspectos da atuação do Estado no que se refere à organização das escolas públicas com destaque para suas tipificações. Os objetivos principais da investigação constituíram em caracterizar as diversas tipologias de escolas bem como analisar as suas configurações espaciais e organizacionais em articulação com as condições de trabalho docente.

Palavras-chave: História da Educação; Escola Primária; Condições de trabalho docente.

Apoio financeiro: Universidade Federal de Alagoas (Bolsa PIBIC).

Introdução:

A descentralização administrativa advinda com a República fez com que os Estados não só tratassem de organizar o ensino primário, mas também participassem de um movimento de modernização da instrução. Nessa direção foram sendo propostas medidas por meio de dispositivos vários, dentre os quais, destacamos: a) a normatização educacional, desencadeando sucessivas reformas para a instrução pública; b) a criação dos grupos escolares e c) o estabelecimento de programas e métodos de ensino (ARAÚJO, SOUZA & PINTO, 2012).

A administração educacional à época, expressa em toda legislação foi pautada por um ideal reformista, mas também de dimensão reguladora e/ou fiscalizadora. No contexto da organização das escolas em tipologias várias - escolas isoladas, reunidas, agrupadas, grupos escolares - tais nomeações mais que uma simples proposta, revelou um modo de regular os acessos à instrução e ao magistério em suas mudanças, mas também permanências.

No contexto alagoano, Diegues Júnior (1890, p.12) em sua *Consolidação das Leis da Instrução Pública* - fonte documental importante que indica o que ainda estava em vigor até o final do Império, registrou a classificação das escolas primárias à época nominada “cadeira” em três entrâncias: sendo de primeira, as das povoações; de segunda, as das villas, as do Bebedouro, Mutange e Chã da Ladeira do Pilar; e de terceira as de cidade. (Cf. Resolução nº 838 de 7 de Junho de 1880, art. 1.º). [Grifos nosso].

Destaca-se que a aludida classificação levava em consideração não só a distância que as separavam da capital, mas a importância das localidades nas quais estavam inseridas (SILVA, 2016). Desse modo, as chamadas tipificações das escolas estavam pautadas por concepções políticas e pedagógicas que devem ser conhecidas e discutidas, uma vez que são produções históricas que balizaram nossa educação.

Nessa perspectiva, levantar fontes documentais que possibilitem conhecer a organização da escola primária em Alagoas significa mais que reconstituir uma memória ou uma história, identificar as condições em que foram geradas leis e propostas que possibilitaram a construção da escola pública primária alagoana.

Assim sendo, a relevância deste trabalho pode ser lida como uma possibilidade de não apenas conhecer e discutir acerca da modernização da escola primária alagoana, mas também por reposicionar o estado de Alagoas no campo educacional brasileiro.

Metodologia:

Inicialmente, realizou-se consultas em *sites* que disponibilizam fontes documentais para localizar as relacionadas ao Estado de Alagoas e sistematizá-las, para em seguida realizar os mesmos procedimentos para acessar a Legislação educacional referente ao período delimitado para o estudo (1901-1930), desta vez em consultas realizadas nos arquivos públicos de Maceió. Para este momento o “Ementário da Legislação Estadual sobre o ensino público” apresentado por Costa (2011) constitui-se como guia importante para a busca das legislações.

A pesquisa de natureza histórico-documental foi iniciada através da consulta aos sites que disponibilizam documentos históricos, inicialmente o site <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>, onde se buscou nas mensagens dos governantes do Estado de Alagoas, no período de 1900 a 1930, falas relacionadas aos tipos de escolas primárias, sua espacialização e localização, a classificação dos professores, enfim como a instrução pública era organizada, entre outros aspectos. Sempre buscando levantar dados e relacioná-los com a legislação da época.

Além das fontes já digitalizadas e disponibilizadas em *sites* de e para pesquisa foram necessárias várias idas aos arquivos públicos locais, a exemplo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGA)L, do Arquivo Público Estadual (APA) e da Biblioteca Pública Municipal de Maceió. Localizadas as fontes, seguiram-se os procedimentos de leitura, transcrição e sistematização dos dados, organizando-os em quadros, tabelas e mapas de modo a favorecer o trabalho de interpretação e análise, feito de forma articulada às leituras da historiografia da educação referentes ao tema da pesquisa (ARÓSTEGUI, 2006).

Resultados e Discussão:

À medida que os dados foram sendo levantados percebeu-se que os governantes mencionavam, recorrentemente, a desorganização do ensino primário por diversos fatores, a saber: 1) a localização das escolas, vez que no início da década de 30 e por boa parte dela, houve problemas referentes à sua localização e espacialização⁴⁹; 2) a fiscalização, visto que foi através dessa medida ou propósito que os governantes começaram a pensar em organizar o ensino primário no Estado de Alagoas, criando critérios para a abertura e fechamento de escolas.

Nas fontes consultadas localizaram-se justificativas apresentadas pelo dirigente à época para contestar e até negar a criação de novas escolas, apontando, inclusive, a necessidade de critérios como índices da população escolar para se decidir acerca da localização das escolas (REGO, 1928).

Ainda com relação à localização das escolas e entrada dos professores no magistério, constatamos uma longa permanência da nomenclatura “entrâncias⁵⁰”, o que implicava além de uma tipificação de escolas por localidade, uma variação de salários e normas que tratavam de aspectos referentes aos deslocamentos dos professores (transferências, designações, carreira docente), criando assim uma hierarquia e intensa divisão entre escolas urbanas e suburbanas, grupos escolares da capital e do interior, escolas isoladas urbanas e rurais.

Nos quadros seguintes estão relacionadas tipificações de escolas e de professores, incluindo-se dados relativos aos salários pagos aos docentes:

Quadro 1: Caracterização dos tipos de escolas (1900-1930)

Tipos de escolas	Localização	Caracterização
1ª Entrância	Vilas e Povoados	Escola pouco estruturada, com falta de materiais adequados para o ensino.
2ª Entrância	Interior e subúrbios	Um pouco mais estruturadas que as de primeira entrância, porém com o mesmo problema de falta de materiais.
3ª Entrância	Capital	Melhores escolas do Estado, porém com as mesmas dificuldades: falta de estrutura, falta de material didático, etc.

⁴⁹ Alguns governantes chegam a mencionar que existia duas ou mais escolas na mesma rua, ou até mesmo escolas muito distantes dos locais mais povoados em locais que dificultavam o deslocamento dos professores e dos alunos.

⁵⁰ A expressão “entrância” refere-se à localidade de entrada / ingresso dos docentes no magistério público primário.

Escola Modelo	Capital	Obedece a um regime especial por fazer parte integrante do curso Normal, como instrutora do ensino prático.
Escola Graduada ou Agrupada	Capital e interior	Obedece a seriação da matéria num curso de quatro anos: primários e um complementar
Escola Subvencionada	Capital e interior	Para que o governo subvencionasse uma escola municipal ou particular era necessário que não existisse, na localidade, nenhuma escola pública dentro do perímetro escolar e que houvesse um prédio capaz de comportar 40 alunos e ainda que admitisse, gratuitamente, pelo menos, 10 crianças pobres, analfabetas, de 8 a 10 anos. (COSTA REGO, p. 31)
Escola Reunida		Poderia seriar ou não as matérias. Seu curso era de três anos primários, do mesmo modo que o das isoladas. (COSTA REGO, p. 29-30).
Escola Isolada	Capital e interior; urbanas ou rurais (Curso de três anos)	Situada nas localidades de população escolar inferior a oitenta menores, limite máximo da matrícula, dividindo-se nelas o dia escolar em dois turnos de três horas cada um, desde que a frequência fosse superior a cinquenta. (COSTA REGO, p. 30).
Grupo Escolar	Capital e interior	Escola com prédio próprio, regime de seriação e programa pedagógico específico.

Fonte: Dados reunidos com base nas fontes documentais

Quadro 2: Nº de professores distribuídos por “entrâncias” no ano de 1929
Com respectivos vencimentos e condições para provimento

Professores	Nº	Vencimentos mensais	Vencimentos por servir em grupos escolares		Condições de e para provimento
			capital	interior	
De 1ª Entrância	191	180\$000	100\$000	75\$000	Alunos mestres nomeados por concurso
De 2ª Entrância	39	220\$000	116\$000	91\$000	Idem
De 3ª Entrância	17	250\$000	125\$000	108\$000	Idem
Profissionais	17	180\$000	–	–	Professores contratados para as escolas agrupadas.
Extranumerários	59	180\$000	–	–	Pessoas idôneas, diplomadas ou não que supriam a ausência temporária dos professores de entrância
Adjuntos	22	160\$000	–	–	Nomeados pelo Governador para auxiliarem os professores de entrância nas escolas urbanas reunidas ou agrupadas
Subvencionados	55	83\$000	–	–	–
Total	400		–	–	–

Fonte: Dados organizados a partir das fontes documentais

Analisando-se os dados apresentados nos quadros e comparando-os com as falas dos Governadores em seus relatórios e os documentos que informavam a respeito da movimentação da Diretoria da Instrução Pública, conclui-se que as diferenciações de salários,

bem como o aspecto localidade, associada ao deslocamento dos professores foram provocando muitos pedidos de transferências, licenças, faltas. Com efeito, esses inconvenientes do trabalho docente contribuíram para a desorganização do ensino primário, conforme se lê na mensagem do governador Álvaro Corrêa Paes, ao afirmar que uma das causas que mais concorriam para a desorganização do ensino primário era o movimento dos professores no ano letivo. “Localidades afastadas, de difícil acesso, ficam desprovidas de escola, com licença ou remoção do respectivo funcionário” (PAES, 1930, p. 93).

Concorda-se com Lima, Silva e colaboradores (2017) ao analisarem que a divisão das escolas em entrâncias e as regras de provimento dos professores públicos assinalaram o esforço dos poderes públicos em regulamentar o ofício e hierarquizar, cada vez mais, o magistério, tanto do ponto de vista formativo - as melhores escolas para os mais bem formados -, quanto geográfico - as melhores localizações para os melhores professores.

As tipificações de escolas primárias atendiam critérios vários, conforme localizados na legislação. A progressão do ensino, a organização das escolas e sua localização foram consideradas nesse contexto. Desse modo, as escolas, seguindo ou segundo sua organização poderiam ser isoladas, reunidas, agrupadas e conforme a localização, rurais e urbanas. (COSTA REGO, 1928, p. 90).

Outro aspecto que associava a entrada no magistério e a mobilidade dos professores via remoção (a pedido) ou por penalidade (remoção com decesso) esteve presente na legislação como condição para o intento de mudança de localidade ou entrância. Tais condições estiveram indicadas e relacionadas a aspectos vários, a exemplo do tempo de atuação, mas também ao registro relativo à assiduidade ou penalidades, uma vez que as faltas concorriam para as remoções, principalmente quando estas eram solicitadas pelos professores. Vale salientar que as remoções também implicavam na remuneração referente ao tipo de escola a ser ocupada.

Com relação à tipificação “escolas isoladas,” verificou-se que as mesmas atendiam uma grande quantidade de alunos e estavam espalhadas tanto pela área urbana quanto rural. No ano de 1928, os grupos escolares, modelo de escola urbana, contavam 5 na capital Maceió e 4 no interior - nos municípios de Parahiba (atual Capela), São Luís de Quitunde, Camaragibe e União -, atendendo a um número de matrículas de 1.960 alunos; já as escolas isoladas totalizavam um número de 337 escolas, sendo 185 rurais e 152 urbanas, de modo que estavam matriculados nesse tipo de escola um total de 24.759 alunos.

Por fim, vale destacar que no final da década de trinta do século XX, no ano de 1929, constatou-se não somente a elevação do número de matrículas nas escolas isoladas, mas também a do número de escolas isoladas urbanas, ultrapassando o número das rurais, o que evidencia não somente a sua expansão, mas também a sua permanência, ainda que constituísse um modelo de escola invisibilizada.

Conclusões:

Ao analisar as tipificações escolares na construção da escola primária alagoana, observou-se as diferenciações de investimentos e de mecanismos de (in)visibilidades produzidas entre os grupos escolares e as escolas isoladas, ainda que estas últimas continuassem em expansão, inclusive por atender um grande número de alunos em todo o Estado. Tais diferenciações foram sendo conduzidas por vários dispositivos que davam visibilidade aos grupos escolares, a exemplo da *Revista de Ensino* que publicava as práticas modernas dos seus professores e da imprensa, que noticiava o desenvolvimento e modernização escolar de Alagoas, destacando esse modelo de escola.

Contudo, se nas palavras de Bastos (1939, p. 17) “o aparelhamento educativo do Estado se afirmava na escola isolada - ‘Essa escola do B com A’ - que não poderia fazer nada pela educação do nosso povo”. Acrescentando ainda que não pudesse “haver método aperfeiçoado de educação na escola isolada, sem ar, sem luz, sem material pedagógico” (BASTOS, 1939, p. 18). Destarte, se os grupos escolares apresentavam ou representavam a modernidade pedagógica e urbana, bem como o desenvolvimento da educação; as escolas isoladas mal instaladas, sem material didático, sem higiene e conforto, contradiziam tal modernidade e investimentos. Afinal, além desses aspectos, acrescentou Craveiro Costa: “a instalação da escola isolada é sempre deplorável [...] ainda mais quando se sabe que ela se destina principalmente ao filho do homem do povo”.

Mediante o exposto conclui-se que não somente o aspecto geográfico, mas igualmente o político, o econômico e o pedagógico, constituíram-se como elementos diferenciadores, desde as medidas tomadas por administradores educacionais, entre as escolas isoladas e os



grupos escolares no contexto das políticas públicas para a expansão das escolas primárias em Alagoas.

Referências bibliográficas

ARAUJO, José Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima. PINTO, Rúbia-Mar N. (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2012.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica.** Teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006.

BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas.** Maceió: Departamento Municipal de Estatística do IBGE, 1939.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaios.** Maceió, AL: EDUFAL, [1931] 2011.

COSTA REGO, Pedro da. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1928.** Maceió: Imprensa Oficial, 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=2023&Pesq=rurais>.

DIEGUES JUNIOR, Manoel Balthazar Pereira. **Consolidação das Leis da Instrução Pública.** Maceió/AL, 1889.

PAES. Álvaro Corrêa. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1930.** Maceió: Imprensa Oficial, 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872733&PagFis=2023&Pesq=rurais>.

SOUZA, Rosa Fátima de; GOUVEA, GOUVEA, Maria Cristina S. Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, p. 229-231, 2016.

LIMA, Dayana. R. P.; SILVA, Nathalia Cavalcanti; SANTOS, Yan S.; SILVA, Adriana Maria Paulo. A lei das entrâncias e a mobilidade docente e Pernambuco e fins do século XIX e primeira metade do século XX. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação.** João Pessoa: SBHE, 2017, p. 4651-4671.



Educação à distância



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS



MAPEAMENTO DA EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFAL: UM ESTUDO DE CASO NO POLO MACEIÓ

Anderson Luise Ferreira dos Santos Lima^{1*}, Ana Paula Perdigão Praxedes², Wagner Ferreira da Silva^{3*}

1. Estudante do Curso de Física EAD - UFAL
2. Professora do Instituto Federal de Alagoas/Campus Satuba
3. Orientador e professor do Instituto de Física - UFAL

*anso.lima@hotmail.com

Resumo:

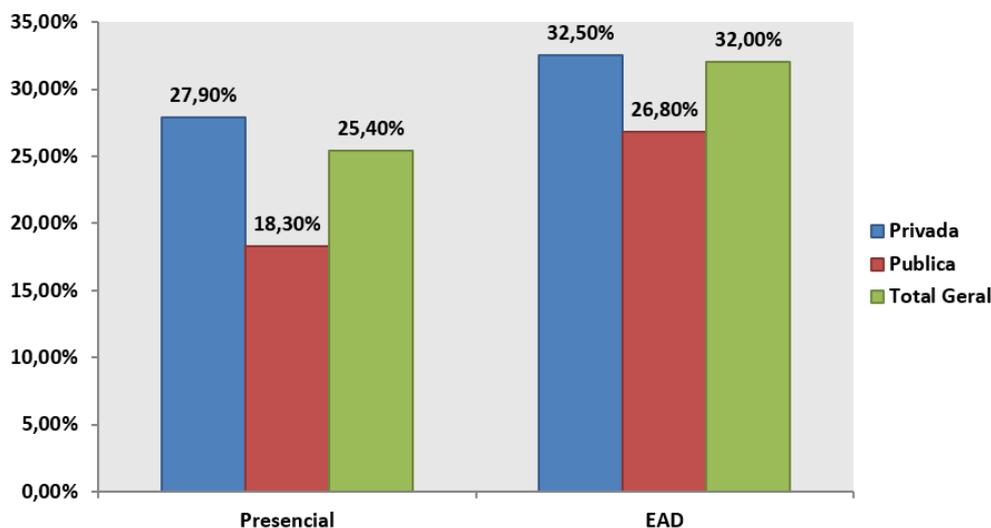
Este trabalho teve como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão no curso de Licenciatura em Física, modalidade a distância (EAD) no polo Maceió da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); como também traçar o perfil do aluno evadido. Para tanto, foi utilizado como metodologia o estudo de caso, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um questionário virtual disponibilizado em um link e encaminhado aos alunos evadidos do curso de Física EAD da UFAL do polo Maceió. A partir das análises dos dados foi possível detectar os motivos que os levaram a desistir do curso, como a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, as dificuldades financeiras ou mesmo a aprovação em outros cursos e instituições. A partir dos resultados aqui apresentados, esperamos que este trabalho possa ajudar aos colegas e gestores da educação do Ensino Superior a traçarem ações para reduzir a evasão.

Palavras-chave: Falta de Profissionais Formados em Física; Evasão no Ensino Superior; Ensino a Distância.

Introdução:

A evasão no ensino superior de um modo geral é bem grande, tanto na rede pública como na rede privada. Em 2014 o INEP divulgou que a taxa de evasão dos cursos presenciais no país atingiu o índice de 27,9% na rede privada e 18,3% na pública; já nos cursos à distância, no mesmo ano, o índice chegou a 32,5% na rede privada e 26,8% na pública, conforme mostrado na **Figura 5**. Vemos assim que na rede privada, a diferença percentual da evasão entre as modalidades de ensino presencial e à distância ficou em 4,6 pontos percentuais; e na rede pública o percentual foi maior, 8,5 pontos percentuais. A partir disto, podemos afirmar que a evasão na educação a distância é um pouco maior do que na modalidade presencial.

Figura 5: Taxa de evasão nas modalidades presencial e a distância.



Fonte: INEP (2014).

Em relação especificamente ao Curso de Física Licenciatura EAD, a questão da evasão é um problema enfrentado não somente pela UFAL, mas também pelas demais Instituições de Ensino Superior no Brasil. Segundo a ABED (2015), em termos quantitativos, registrou-se que 40% das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente à distância apresentaram uma evasão de 26% a 50%; que 28% dos estabelecimentos apresentaram um percentual de desistência entre 11% a 25%; 16% deles apresentaram índices entre 6% a 10%; e 9% deles entre 0% a 5%. Há, inclusive, 7% das instituições que ofereceram cursos da categoria citada que registraram uma taxa de evasão na faixa de 51% a 75%. Como vemos, são números bastante elevados.

A diminuição de discentes que iniciam, mas não terminam seus cursos trazem perdas sociais, acadêmicas e econômicas para o Brasil. E a evasão no curso de Física Licenciatura EAD da UFAL, no polo Maceió, sem dúvida afeta a formação de professores capacitados para atuar no ensino de Física no Estado, o qual, assim como todo o País, possui um déficit de profissionais na área.

Com base no que foi apresentado aqui, vemos que é preciso reduzir à evasão nos cursos de Física Licenciatura para que a carência de professores na rede seja suprida, e para ajudar neste sentido foi que nosso trabalho foi realizado. A seguir, comentaremos a metodologia de como o trabalho foi desenvolvido.

Metodologia:

O presente trabalho usou a pesquisa qualitativa como referencial, sendo assim, foi buscado uma compreensão dos aspectos relacionados à realidade vivida pelos alunos que possam ter relação com a grande evasão que geralmente ocorre nos cursos de Física, em particular no curso de Física da UFAL, no polo Maceió.

Os dados utilizados neste artigo são de alunos que evadiram do curso de licenciatura em Física UFAL na modalidade à distância do polo Maceió. Os dados foram obtidos com o consentimento dos participantes da pesquisa, e ela consistiu numa pesquisa semiestruturada, tendo como base um questionário.

O termo de consentimento e o questionário foram disponibilizados para os alunos através de um link que qual foi enviado para os alunos via correio eletrônico, Facebook e WhatsApp, entre as datas de 01/09/2016 a 31/10/2016. Enviamos para um total de 47 alunos, dentro dos quais 23,4% (11 alunos) responderam ao questionário, que geraram os dados analisados neste trabalho.

Resultados e Discussões:

Inicialmente foi analisado o perfil socioeconômico dos alunos. Para isto, realizamos uma primeira análise em relação à idade dos alunos que participaram da pesquisa. Dos 11 alunos, 72,7% (8 alunos) deles possuíam uma idade acima dos 30 anos, o mais jovem entre eles tinha 23 anos. Além disto, apenas 4 deles eram solteiros. Destes dados, vemos que eles não podiam se dedicar exclusivamente aos estudos, visto que possuem a responsabilidade de sustentar uma família. E isto, certamente é um fator que pode acentuar a evasão nos cursos superiores. Foi notado ainda que apenas 3 deles não tinham filhos, e que 73% (8 alunos) estudaram o ensino médio em escola pública.

No questionário foi perguntado também se eles trabalhavam. Praticamente todos, 10 alunos (90,90%) disseram que sim, apenas um deles disse que não trabalhava. Este dado é interessante porque revela o fato de que em geral, quem procura um curso à distância é porque trabalha e não poderia cursar nos horários regulares geralmente oferecidos nas Instituições de Ensino Superior na modalidade presencial.

Após analisar o perfil socioeconômico, passaremos agora a investigar quesitos referentes ao curso em si. Uma das perguntas foi se eles tiveram algum problema em se adaptar ao ensino a distância. A maioria deles (9 alunos) disseram que não tiveram problemas de adaptação. Apenas dois deles disseram que sentiram dificuldade para se adaptar. Assim, provavelmente o fato de estarem num curso à distância não foi inicialmente um fator que tenha gerado desestímulo nos discentes.

Outro questionamento foi se eles apresentaram dificuldade em utilizar a plataforma Moodle. Novamente 9 alunos (82%) disseram que não tiveram problemas em utilizar a plataforma e apenas dois deles (18%) disseram que sentiram dificuldade em utilizá-la.

Em seguida, interrogamos-nos sobre quais fatores serviam como motivação para permanecer no curso antes de terem evadido. Foram apontados diversos fatores, como o fato da interação ser via ambiente virtual (37%), de haver uma equipe presencial no pólo (18%),

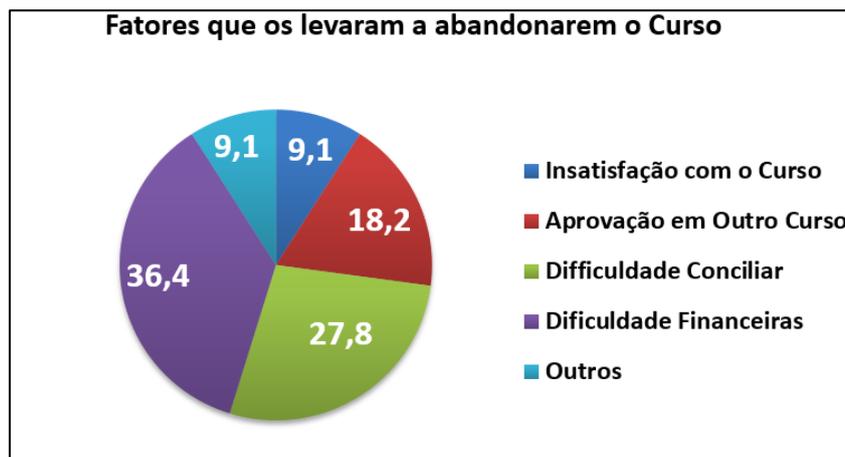
dentre outros motivos. Assim, vemos que não houve um motivo predominante.

Uma das causas que talvez tivesse influenciado os discentes a desistir do curso pode ter sido a grande distância das residências deles até os pólos em que estavam matriculados. Todavia, quando indagados sobre isto, apenas um deles disse que não residia na mesma cidade do pólo. Todos os outros alunos afirmaram que moravam em Maceió. Logo, este não foi um fator que os fez abandonarem o curso.

Outra análise que foi feita esteve relacionada a avaliar se eles haviam tido muitas reprovações no curso antes de terem desistido. Cerca de 82% deles (9 alunos) disseram que sim, que haviam já sido reprovados várias vezes antes de terem desistido. Apenas 18% (2 alunos) disseram que não haviam tido muitas reprovações. Assim, vemos que as reprovações não geraram um desestímulo nos discentes. As causas das reprovações podem ter sido várias, desde a falta de base matemática que alguns alunos chegam à universidade hoje em dia, até a falta de tempo para se dedicar ao curso.

Em seguida, foi averiguados quais os motivos que levaram os alunos a evadir do curso. O resultado é mostrado na Figura 2, na qual vemos que não há uma causa específica que possamos destacar como principal causador da evasão. Vemos que 36,4% (4 alunos) disseram que abandonaram o curso por dificuldades financeiras, talvez relacionadas a falta de recursos para locomoção ou ainda para a aquisição de um computador, principal ferramenta utilizada nos cursos EAD. Três deles (27,8%) disseram que evadiram do curso porque não conseguiram conciliar com suas demais atividades, talvez por terem que trabalhar demasiadamente para cumprir com suas obrigações sociais e financeiras, ficando assim com pouco tempo para se dedicar ao curso. Dois deles (18,2%) disseram que desistiram do curso porque foram aprovados em um outro; um deles (9,1%) disse que estava insatisfeito com o curso e um aluno (9,1%) associou a desistência a outras razões.

Figura 2: Fatores apontados pelos alunos que os levaram a desistir do curso de Física EAD da UFAL.



Fonte: Autor (2017).

Sobre a satisfação dos discentes com o curso que haviam abandonado, ou seja, o curso de Física EAD da UFAL, de forma surpreendente, praticamente todos eles (10 alunos) disseram que sim, que estavam satisfeitos com o curso. Apenas um deles afirmou que não estava. Este dado é muito interessante por mostrar que não foi a falta de interesse pelo curso que os fizeram desistir. Com isso, vemos a necessidade de uma busca pela implementação de políticas públicas que viabilizem a permanência e continuidade do aluno no curso, já que aparentemente eles gostariam de ter permanecido neste.

Sobre as características do pólo, pesquisamos se alguma delas geravam insatisfação nos discentes. A grande maioria (46%) respondeu que não houve nenhum aspecto do pólo que os influenciou a abandonar o curso. Os demais apontaram vários motivos, mas nenhum relacionado diretamente ao pólo, como a dificuldade de se adaptar ao ritmo da universidade, a insatisfação com o próprio rendimento, dentre outros fatores.

Verificamos que quase metade dos evadidos foram aprovados novamente em um curso superior, dois deles (18%) em Física em outra instituição e outros três (27%) foram



aprovados em outro curso numa outra instituição. Deste resultado, vemos que boa parte dos discentes tentaram novamente continuar seus estudos num curso superior. Isso corrobora com a ideia da necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que possam reduzir a evasão nos cursos superiores de Brasil, evitando assim a “migração” dos alunos entre cursos e entre instituições.

Em geral, acredita-se que um dos problemas dos cursos à distância é a falta de contato entre aluno e professor. Por exemplo, Coelho (2002) relata que a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e o acadêmico é um fator importante relacionado à grande evasão nos cursos, já que se acredita que neste tipo de relacionamento ocorre maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos. A respeito disso, 9 deles (81,8%) declararam que a interação de professores e tutores com os alunos foi suficiente. Assim, não podemos associar a falta de momentos presenciais entre alunos e professores, como uma razão para a evasão que ocorreu.

A última pergunta do questionário foi se havia algum fator que decisivamente os levaram a abandonar o curso. Eles alegaram que não houve. Quatro deles (36%) interligaram a desistência a motivos financeiros, outros dois (18%) à dificuldades de adaptação ao pólo em que haviam ingressado, e o restante (46%) a outros motivos.

Conclusões:

Como apresentado aqui, há uma grande evasão nos cursos superiores no Brasil. Especificamente no caso dos alunos do polo Maceió, vimos que são vários os motivos que os levaram a desistir do curso, como a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, dificuldades financeiras ou mesmo a aprovação em outros cursos e instituições. Já fatores como o fato de ser um curso a distância ou utilizarem o Moodle não foram apontado como motivos que os levaram a desistir.

A partir dos resultados constatou-se ainda que os alunos disseram que estavam satisfeitos com o curso, embora tenham optado por desistir. É importante também comentar aqui que quase metade deles ingressaram em outro curso após terem desistido do curso de Física EAD da UFAL. Alguns inclusive matricularam-se novamente em Física só que em outra Instituição de Ensino Superior. Isto mostra a necessidade de políticas públicas que permitam aos alunos ingressarem num determinado curso superior e concluí-lo, evitando assim a migração que as vezes ocorre, o aluno ingressa várias vezes em diversos cursos e instituições, mas não finaliza nenhum deles.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa ajudar a traçar ações para os colegiados de curso no intuito de reduzir a evasão nos cursos de Física, especificamente no curso de Física EAD da UFAL. Em adição, almejamos que estes resultados sejam úteis para os gestores da educação de um modo geral, para o desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem os alunos ingressarem e concluir um determinado curso superior, seja ele a distância ou presencial. Desejamos que outros trabalhos como este possam ser realizados para esclarecer um pouco mais a questão da evasão, bem como trabalhos com estratégias para atacar este grave problema nas Instituições de Ensino Superior em nosso País.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007, p. 11.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em:

< http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10> . Acesso em: 01 jul. 2017.

INEP, **Censo da Educação Superior de 2010**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 30 mai. 2017.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Quitéria Maria de Oliveira Costa^{1*}

1. Estudante de Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL

*quialyvic@yahoo.com.br

Resumo:

O artigo relata as experiências vivenciadas a partir das observações e das práticas realizadas, decorrentes do Estágio Supervisionado III na disciplina de Geografia, realizado no 6º ano C, na Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite, em Palmeira dos Índios/AL. O objetivo foi apresentar todas as atividades e práticas que foram desenvolvidas no estágio visando cumprir com o plano de atividades definido com obediência ao componente curricular do curso de Geografia Licenciatura EaD da UFAL. Os dados empíricos apresentados referem-se às atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado e foram coletadas por meio de observação e análise documental. O estágio é um espaço privilegiado de questionamento e investigação onde a aproximação do professor estagiário com o professor regente da escola não é apenas para verificação da aula e do modo de conduzir a classe, mas de colocar na prática os conhecimentos adquiridos na graduação e as experiências que subsidiarão a futura profissão.

Palavras-chave: Aprendizagem; Estágio; Regência.

Introdução:

O trabalho relata as experiências vivenciadas a partir das observações e das práticas realizadas, decorrentes do Estágio Supervisionado III na disciplina de Geografia, realizado no 6º ano C, na Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite, em Palmeira dos Índios/AL, durante o primeiro semestre de 2018. O estágio foi importante para se colocar na prática os conhecimentos adquiridos na academia e as experiências que subsidiarão a futura profissão.

O objetivo foi apresentar todas as atividades e práticas que foram desenvolvidas no estágio visando cumprir com o plano de atividades definido com obediência ao componente curricular do Curso de Geografia Licenciatura EaD da UFAL. O estagiário tem uma necessidade de vivenciar a prática docente em escolas. Para que os novos estudantes dos cursos de licenciatura venham a ter noção do que realmente é o estágio e de como ele funciona, minimizando um pouco do receio que o professor-estagiário têm em relação a regência.

A escola, onde foi realizada o estágio, está localizada na Avenida Brasília, em Palmeira dos Índios. As aulas foram realizadas de 19 de março a 25 de abril, pela manhã, às segundas e quartas. A recepção foi com bastante carinho e apoio. Em seguida, se conversou com a professora regente de Geografia, a fim de ajustar detalhes sobre o estágio. A turma escolhida foi o 6º ano C. A mesma tinha 36 alunos, onde 15 são meninas e 21 são meninos.

O estágio oferece a oportunidade de observar as aulas e as metodologias utilizadas em sala de aula, analisando os aspectos positivos e negativos das metodologias. A experiência foi algo que contribuiu para o crescimento profissional, sem contar que conviver no meio dos alunos possibilita ver o mundo de maneira diferente, partindo da teoria à prática escolar.

Metodologia:

A observação foi um momento de sondar como ocorre à prática e a rotina escolar. Verificou-se como foi desenvolvida a prática pedagógica na turma escolhida. Foi o momento em que se conheceu superficialmente os alunos, suas dificuldades, peculiaridades, anseios, como a escola se organiza pra receber estes alunos, qual postura dever-se ter ao estagiar.

O período de regência foi de 02 a 25 de abril. Nele, teve-se a oportunidade de trabalhar com os alunos. Para ajudar aos alunos na resolução de exercícios, tirar dúvidas e participar da explicação de conteúdos. A professora, sempre muito prestativa, colocou-se sempre a disposição para cessar qualquer problema ou dúvidas que fossem surgindo. Nas primeiras aulas regidas foi um pouco difícil por causa do nervosismo. As aulas foram expositivas e dialogadas, o assunto trabalhado foi *Paisagens*. Onde foi apresentado o assunto através de *slides*.

Uma semana depois, começou-se uma aula com a chamada, para depois ser introduzido os temas *Ação humana e as mudanças na paisagem* e *A leitura das paisagens*.

Houve a leitura junto aos alunos, tirando as possíveis dúvidas. Com a tarefa de casa em mãos, os alunos foram orientados a analisar as imagens atuais da cidade, comparando com os documentos coletados.

Outro dia, iniciou-se a aula com a continuação da atividade anterior. Depois, foi utilizado material de sucatas, como recurso pedagógico, para conclusão da aula sobre *A leitura das paisagens: Sustentabilidade*. Posteriormente, foram introduzidos os assuntos *Reciclagem e Coleta Seletiva*. A aula tinha a finalidade de medir o conhecimento dos alunos sobre a classificação dos objetos recicláveis, como papel, plástico, metal e vidro. Os alunos gostaram bastante, apesar de estarem muito agitados naquele dia. Antes da entrega da prova, os alunos comentavam que não tinham estudado. Com as atividades avaliativas em mãos, os alunos responderam sobre *Paisagem natural e Paisagem modificada*. A grande totalidade dos alunos sentiu dificuldades nas resoluções das questões, mas o rendimento não foi tão baixo.

O período de regência foi muito importante, pois é nele que se verifica que não é tão simples ministrar uma aula numa turma. Mas, é o momento de se realizar atividades em conjunto com a professora regente, de se aproximar mais dos alunos e de se aprender um pouco da prática de ensinar. É no ambiente escolar que se possibilita a realizar a regência que traz desafios que precisam ser superados. Foi uma experiência rica, que possibilitou maior aprendizado e melhor reflexão acerca da prática da professora e a prática que o estagiário teria enquanto regente. A partir dessa experiência vivenciada, obteve-se a oportunidade de aliar a teoria à prática, os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e os pontos de vista dos autores estudados para confrontar a teoria à realidade da escola.

Resultados e Discussões:

As aulas aconteceram às segundas-feiras e quartas-feiras, com duração de 50 minutos cada aula. Com uma faixa etária entre 11 a 13 anos, a turma era muito inquieta e ao registrar as atividades em seus cadernos muitas vezes os alunos reclamavam, pois não gostavam de escrever. Algumas vezes, eram participativos durante a apresentação dos conteúdos. Ao observar a professora, percebeu-se que ela dominava bem os conteúdos. Sua metodologia era dinâmica, contextualizada; ela copiava os conteúdos na lousa e os alunos faziam anotações, mas na hora da explicação, fazia a relação dos assuntos com fatos do dia a dia. Na maioria das vezes, a professora seguia o livro didático adotado pela escola, como também utiliza outros recursos. A maioria das aulas era expositiva dialogada.

Para conseguir chamar a atenção dos discentes, as aulas eram bastante dinâmicas, utilizando *slides*, cartazes, atividades xerocadas, etc. Era feito o acompanhamento individual na sala, principalmente, quando algum aluno solicitava. Havia também na sala, uma professora auxiliar para os alunos com necessidades especiais. O período de observação durou duas semanas e, em seguida, ocorreu o período de regência. Durante as aulas, notou-se a relação da professora com os alunos, em que se pode perceber que demonstrava ser muito dedicada e paciente. Foi observado o conteúdo; as atividades; o registro em lousa; o uso de livro e; a correção das atividades. Depois de observar a rotina, foi iniciado o período de regência. O primeiro momento foi um desafio, lidando com várias situações, que foram desde o planejamento e execução da prática pedagógica até conflitos surgidos na sala de aula. A colaboração da professora supervisora foi fundamental na regência, onde se pode compartilhar ideias e planejar, buscando uma melhor maneira de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Conclusões:

O Estágio Supervisionado III proporcionou conhecer a realidade do cotidiano escolar, momentos de integração com todos os profissionais da educação e vivenciar uma prática pedagógica fugindo da didática tradicional e ensinamentos proveitosos no decorrer das aulas entre professor estagiário, professor da sala e principalmente os alunos que foram fundamentais para entender a importância da formação do professor.

O estágio é uma das etapas mais importantes para formação do futuro professor para o mercado de trabalho, pois é durante essa etapa que ele vai poder colocar em prática todo conhecimento adquirido na universidade, pois o ensino de Geografia possui um movimento que deve ser acompanhado de muitos conhecimentos, entendimentos e compreensões necessárias para subsidiar o diálogo em sala no processo de ensino-aprendizagem.

O estágio supervisionado é um espaço privilegiado de questionamento e investigação onde a aproximação do professor estagiário com o professor regente não é apenas para verificação da aula e do modo de conduzir a classe, mas é também para pesquisar a pessoa



do professor, seu ingresso na futura profissão, a forma como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A oportunidade de vivenciar a realidade da educação nas atividades desenvolvidas na proposta pedagógica do estágio, que não é apenas transmitir informações, mas envolver um professor que saiba lidar com as diferenças e proporcione ao aluno poder fazer parte da sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio**: Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2010.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado**: Dos limites às possibilidades, 1995. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_11.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Gilcildei Rodrigues da (org.). **Manual do estágio supervisionado geografia licenciatura a distância**. Instituto de geografia desenvolvimento e meio ambiente. Curso Geografia Licenciatura EaD. Maceió: UFAL, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Curso de Geografia Licenciatura EaD. Maceió: UFAL, 2007.



Formação de professores



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





A FÍSICA EM CONTOS INFANTIS E BRINQUEDOS

Jacqueline Maria de Oliveira Praxedes^{1*}, Maria Socorro Seixas Pereira²

1. Mestranda em Ensino de Física (MNPEF) - Polo UFAL

2. Orientadora e professora do Instituto de Física - UFAL

*jack_praxedes@hotmail.com

Resumo:

A compreensão dos fenômenos físicos do cotidiano exige a construção de significados e conceitos que só é possível se houver motivação e se for significativa para o estudante. Já é bem estabelecido na literatura que a dificuldade no aprendizado de física está relacionada com a forma mecanicista com que essa ciência é apresentada aos estudantes. Com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, nesse trabalho propomos aos professores do Ensino Fundamental e Médio uma forma de se trabalhar alguns conceitos de Dinâmica através da utilização de contos infantis e brinquedos. Tendo como propósito estimular a vontade de aprender Física dos discentes, com ferramentas de fácil acesso e que fazem parte do cotidiano deles. Como também, estimular aos professores a elaborarem aulas construtivas, fugindo do tradicionalismo com aulas lúdicas, que não exigem complexidade em sua elaboração.

Palavras-chave: Ensino de Física; Contos infantis; Brinquedos.

Apoio financeiro: CAPES, SBF – Sociedade Brasileira de Física

Introdução:

A física é uma ciência que estuda os fenômenos da natureza e, portanto, deve ajudar na compreensão de fenômenos que se deparam no dia a dia deles. Atualmente, nas escolas públicas, o primeiro contato direto com a disciplina de Física ocorre a partir do 9º ano do Ensino Fundamental na matéria de ciências, onde o professor deve trabalhar conceitos de Física e Química no mesmo ano letivo. Posteriormente, na grade curricular do Ensino Médio, surge isoladamente a disciplina de Física, tornando-se presente nos três últimos anos da vida escolar básica do aluno.

Em geral, o ensino de física no Ensino Médio se resume principalmente aos cálculos, onde o professor parece ter mais o papel de um organizador ou gerenciador do processo educacional. Na verdade, devido a vários fatores como, por exemplo, carga horária insuficiente e formação não especializada dos professores, há uma preferência pelo uso de uma metodologia de ensino tradicionalista, onde a ênfase a matemática esconde a real discussão física dos fenômenos estudados, gerando uma certa aversão à disciplina de Física por parte dos alunos. A falta de interesse em aprender conceitos físicos é um problema que vem se tornando cada vez mais comum entre os estudantes.

Com o propósito de desmistificar essa ideia preconcebida que os alunos trazem desde o ensino fundamental de que Física é uma disciplina “chata e difícil” de aprender, e também com a intenção de incentivar aos professores da educação básica a elaborarem aulas mais dinâmicas saindo do método tradicional, este trabalho relata uma sequência didática que foi elaborada com o embasamento teórico da aprendizagem significativa, com a utilização de contos infantis e brinquedos. Para Moreira (1997)

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. (MOREIRA, 1997).

Metodologia:

Tendo em vista a necessidade da elaboração de aulas mais interessantes com o propósito de despertar a curiosidade ou vontade de aprender Física de maneira construtiva/significativa, foi elaborado um material de apoio destinado aos professores do 9º

Ano do Ensino Fundamental e 1ª ano do Ensino Médio. Nesse material, utilizamos dois brinquedos e três contos infantis para ensinar princípios de Dinâmica. Tal material é composto de cinco sequências didáticas. Nas sequências 1, 3 e 4 utilizamos dos contos “Os Três Porquinhos”, “Rapunzel” e “Alice no País das Maravilhas” como instrumento de apoio para ensinar os conceitos de Dinâmica, especialmente, o conceito de Força e 3ª Lei de Newton. Por outro lado, nas sequências 2 e 5 são explorados conceitos de Dinâmica implícitos nos brinquedos “SPINNER” e “IOIÔ”.

O Produto Educacional **Conceitos de Física inseridos em Contos e Brinquedos** foi aplicado em 7 (sete) escolas, sendo uma da rede municipal e as demais escolas da rede Estadual da cidade de Arapiraca, município do estado de Alagoas. Cooperaram nesta aplicação 6 (seis) professores de forma voluntária. Ao todo, aproximadamente 310 (trezentos e dez) alunos participaram desta pesquisa. Todos os envolvidos concordaram em participar da pesquisa assinando Termo de Livre Consentimento.

A aplicação nas escolas aconteceu da seguinte forma: os professores da rede estadual que estavam ministrando aulas nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio receberam de maneira aleatória duas sequências didáticas, com duração de aplicação estimada em 1 hora/aula cada. Procuramos sempre utilizar uma sequência envolvendo um brinquedo e outra com um conto infantil. Por outro lado, para os professores da rede municipal ou estadual que estavam ministrando aulas em turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental, foi proposto a utilização de apenas uma sequência didática, com duração de aplicação estimada em uma hora/aula, também de modo aleatório, podendo ser um brinquedo ou conto infantil. Constava no material entregue ao professor questionários pré e pós teste relacionados a sua didática de ensino e a sequência didática que o mesmo recebeu. Os alunos durante a aplicação do produto também deveriam responder questionários, com finalidade de avaliar os conhecimentos prévios deles e também observar se a aula foi construtiva para os mesmos. Na tabela a seguir, encontra-se discriminadas as escolas, público alvo e sequência aplicada durante a pesquisa.

Tabela 1: Escolas Envolvidas e Sequências Trabalhadas

Escola	Público Alvo	Sequência(s) Aplicada(s)
Escola Estadual Costa Rêgo	1º Ano do E. Médio	Sequências nº 2 e 4
Escola Estadual Pedro de França Reis	1º Ano do E. Médio	Sequências nº 1 e 5
Escola Estadual Prof. José M. Teólifo	1º Ano do E. Médio	Sequências nº 2 e 3
Escola Estadual Senador Rui Palmeira	1º Ano do E. Médio	Sequências nº 4 e 5
Escola Estadual Prof. ^a Izaura A. Lisboa	1º Ano do E. Médio	Sequência nº 3
Escola Estadual Aurino Maciel	9º Ano do E. Fundamental	Sequências nº 1
Escola Municipal de E. Fundamental Hugo Lima	9º Ano do E. Fundamental	Sequências nº 2

Fonte: Autores, 2018.

Resultados e Discussão:

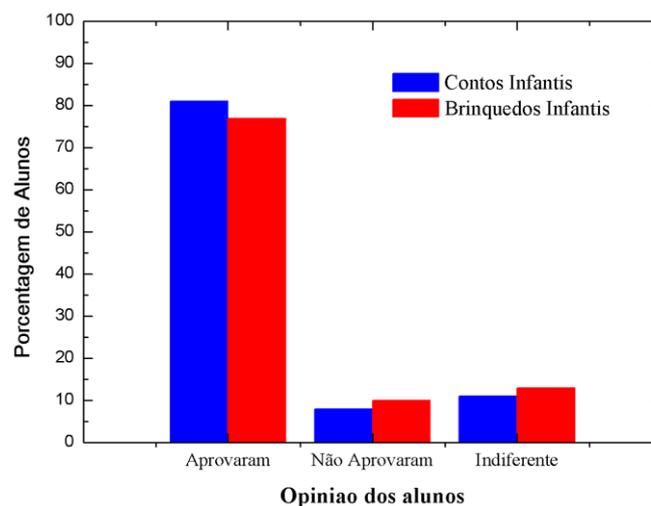
Após a aplicação do produto educacional **Conceitos de Física inseridos em Contos e Brinquedos** por parte dos professores, estes entregaram os questionários de pré e pós testes respondidos por eles e pelos alunos. Assim, tornou-se possível investigar de maneira qualitativa se o material desenvolvido atingiu o principal objetivo de despertar um maior interesse em aprender Física dos alunos envolvidos. Também foi possível investigar a opinião dos professores com relação ao material produzido.

Através da análise dos questionários, percebemos que a maioria dos alunos nunca havia participado de uma aula em que o professor utilizou algum conto/história ou brinquedo como ferramenta de apoio para assimilação ou demonstração de algum conteúdo. Na verdade, 92% dos alunos participantes da pesquisa nunca haviam participado de uma aula utilizando contos/história infantil como recurso didático. Por outro lado, 78% dos sujeitos dessa pesquisa

nunca tinham sido apresentados a conceitos ou situações físicas a partir de brinquedos. Isso demonstra que na maioria das vezes os conceitos de física continuam sendo apresentados aos estudantes através de aulas descontextualizadas ou sem vínculo com aspectos do cotidiano desses alunos.

Nos questionários pós teste estávamos interessados não só em averiguar o aprendizado significativo dos conceitos físicos trabalhados, mas sobretudo a opinião dos alunos com relação aos recursos didáticos utilizados. Os gráficos a seguir mostram a opinião dos alunos. Como pode ser observado, a grande maioria dos alunos aprovaram o uso desses instrumentos de apoio ao ensino. Vale a pena destacar que a aprovação dos contos infantis foi ainda maior do que a utilização dos brinquedos. Acreditamos que isso se deve ao fato de que o uso de contos em aulas de física é muito pouco ou quase nunca utilizado, o que levou a um interesse maior por parte dos alunos.

Figura 1: Opinião dos alunos participantes da pesquisa com relação ao uso de contos e brinquedos infantis como instrumento facilitador do aprendizado.



Fonte: Pesquisa, 2018

Da mesma forma, a maioria dos professores que participaram da aplicação do produto também afirmaram que nunca haviam utilizado algum brinquedo ou conto em suas aulas. O estudo mostrou ainda que os professores aprovaram a utilização de contos e brinquedos como facilitadores do aprendizado, aumentando o interesse dos alunos. Nas palavras de uma professora, ao questioná-la se o brinquedo que utilizou facilitou na exemplificação dos conteúdos, a mesma respondeu: “Com certeza. De forma prática, cada conceito foi apresentado e a participação dos alunos foi bem maior do que em outras aulas habituais. E a interação entre professor e aluno foi bem mais proveitosa.”

Essa análise qualitativa da opinião de professores e alunos mostra que além de atingir o propósito de incentivar o professor a fugir do tradicionalismo e o aluno se interessar em aprender, também foi possível facilitar uma aproximação na relação professor-aluno. Não foi diferente com o uso dos contos por parte dos professores, todos afirmaram que a metodologia é interessante e que conseguiram aplicar sem dificuldade o material. Ao perguntar se o conto facilitou em atrair o interesse do aluno, um professor respondeu: “Sim, percebi uma curiosidade a mais. Para alguns foi surpresa, outros ficaram entusiasmados por já terem conhecimento do conto, nesse caso, tornou até mais fácil compreender o conteúdo e associá-lo.”

É importante ressaltar que todos os professores e a maioria dos alunos conheciam os brinquedos e os contos infantis presentes na sequência didática, o que tornou mais fácil para sua aplicação.



Conclusão:

Essa investigação faz parte do trabalho de dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), coordenado pela Sociedade Brasileira de Física, polo Maceió e vinculado ao Instituto de Física da UFAL.

Esse trabalho relata a aplicação de um produto educacional, intitulado “A Física Inserida em Contos e Brinquedos” e tem como principal objetivo incentivar os professores a trabalharem aulas construtivas, deixando de lado o método tradicional com a utilização de aparatos simples como brinquedos e contos infantis. Além disso, esperamos também incentivar aos alunos a terem predisposição em aprender alguns conceitos de Física. Como lembra Ausubel (2003):

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. (AUSUBEL 2003, p. 01).

Diante dos resultados obtidos na análise dos questionários respondidos por alunos e professores, é possível afirmar que os alunos sentiram um desejo maior em entender os conceitos relacionados aos brinquedos ou contos que lhes foram apresentados e que os professores aceitaram a proposta de forma positiva, não tendo dificuldade em aplicar o material. Além de despertar a curiosidade dos alunos e a vontade dos professores trabalharem com mais aulas lúdicas, conseguiu-se também melhorar a relação professor-aluno durante as aulas que foram utilizadas as sequências didáticas. Atendendo assim, a proposta da aprendizagem significativa de Ausubel, em estimular a vontade de aprender do aluno, para que este consiga então desenvolver os conhecimentos prévios existentes no mesmo sobre os conceitos a serem trabalhados.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C. e RODRÍGUEZ, M. L. (Orgs.) **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997, pag. 3. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em Jun/2018.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M.A. (1999) **A pesquisa em Educação em Ciências e a Formação Permanente do Professor de Ciências**. São Paulo: I Simpósio Latino Americano da IOSTE. pg.1.

MOREIRA, M.A. **O Que É Afinal Aprendizagem Significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, pg.2. (2012). Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em Jun/2018.



A FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS

Karine Luana Amorim Braga^{1*}, Ana Carolina Faria Coutinho Gléria²

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

2. Professora do Centro de Educação - UFAL

*karineagape@gmail.com

Resumo:

A avaliação é constitutiva e orientadora do processo de ensino e aprendizagem (HAYDT, 2011), embora, muitas vezes, encontre-se restrita à condição de instrumento sancionador e qualificador, limitado à valoração dos resultados finais obtidos pelo aluno, como afirma Zabala (1998) ao relembrar as definições mais habituais de avaliação. Dada a indissociabilidade entre educação escolar e processo avaliativo, este trabalho visa apresentar e fazer uma leitura crítica quanto ao uso dos instrumentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas de um grupo de docentes. Para tal, entrevistamos dez profissionais, de diferentes titulações, que atuam como professores – em formação e formados – de instituições públicas e particulares de nível fundamental, médio, superior e de cursos preparatórios. Nossos resultados apontam a utilização de diferentes instrumentos avaliativos em sala, embora haja predominância da prova objetiva como instrumento sancionador e qualificador.

Palavras-chave: Instrumento avaliativos; Prática docente; Formação de professor.

Introdução:

Para Haydt (2011), avaliar consiste em diagnosticar e verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos pelo processo de ensino-aprendizagem, de modo que o próprio aluno, consciente de seus avanços e dificuldades, progrida na construção de seu conhecimento; avaliar também consiste em auxiliar o professor a nortear a sua prática pedagógica. Haydt considera o educando como um ser ativo e dinâmico que, uma vez consciente de seus avanços e dificuldades, é capaz de progredir na construção de seu conhecimento. É neste sentido que a autora concebe a educação como “a vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando”. Tal perspectiva se distancia de uma concepção pedagógica que considera a educação como transmissão e memorização de informações prontas e do aluno como um ser passivo e receptivo, como lembra Luckesi (2008, p.17): “A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa, é a de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”.

Nos anos 70 e 80, as teorias da reprodução buscaram explicar o fracasso escolar dos alunos, que se concretizava na reprodução das desigualdades sociais em decorrência das práticas pedagógicas e docentes. Diante de tal realidade, e visando a “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (PIMENTA, 1999, p.17), este estudo apresenta os instrumentos avaliativos utilizados por dez professores, a fim de fazer uma leitura crítica no quesito avaliação.

Com o intuito de relacionar a teoria e a prática, houve uma inquietação acadêmica no sentido de refletir como a avaliação tem sido concebida em sala de aula e quais instrumentos de avaliação são utilizados por docentes nos diferentes níveis educacionais. A proposta deste trabalho é analisar os instrumentos avaliativos utilizados em práticas pedagógicas.

Este trabalho se justifica na necessidade de relacionar a prática docente aos instrumentos de avaliação a partir do relato de dez professores, a fim de conhecer a realidade enfrentada por discentes e docentes no quesito avaliação, buscando evidenciar se a metodologia avaliativa escolhida revela-se eficaz ou apenas contribui para a reprodução do fracasso escolar.

Metodologia:

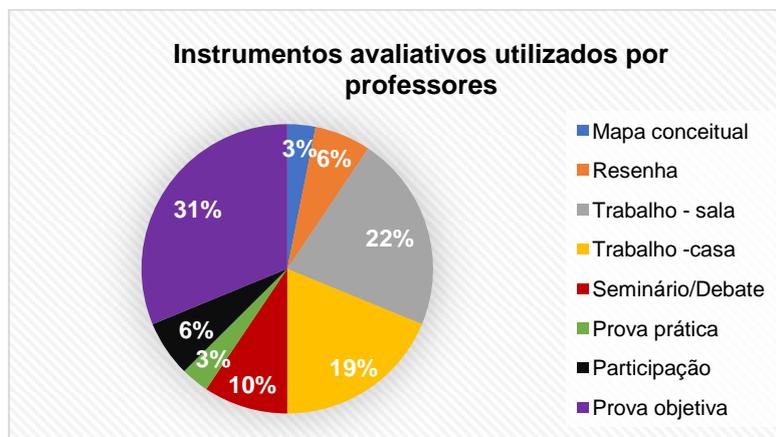
Para analisar os instrumentos de avaliação utilizados por professores, foram entrevistados dez profissionais que atuam como docentes em escolas da rede pública e particular, instituições de ensino superior privada e pública, cursos preparatórios de exames

(Enem e Casas de Idiomas). A titulação dos professores varia do nível de graduação ao doutorado. A opção por entrevistar profissionais de diferentes áreas e titulações ocorre numa tentativa de reconhecer possíveis diferenças na escolha dos instrumentos avaliativos. Sant'Anna (2014) evidencia que alguns instrumentos de avaliação, como conselho de classe, o pré-teste, a autoavaliação, avaliação cooperativa, a observação, a inquirição, o relatório dentre outros, podem auxiliar o professor a partir das necessidades de sua turma. Zabala (1998) relembra que as definições mais habituais de avaliação a consideram “um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos”. O autor recupera ainda que, por vezes, a avaliação limita-se à “valoração dos resultados obtidos pelos alunos”, uma vez que temos no sistema educativo uma tradição avaliadora centrada na avaliação dos resultados.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e registradas em áudio tendo como suporte o telefone móvel. Na transcrição das entrevistas, as estruturas utilizadas pelos entrevistados foram mantidas. Para os entrevistados foram feitas duas perguntas objetivas: 1) Quais os instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula? 2) Qual o motivo de utilizar esses instrumentos? Após as perguntas, o entrevistado ficava à vontade para respondê-las. Não foi determinado o tempo de gravação, portanto, o tempo das respostas varia de um entrevistado para o outro. Conforme Zabala (1998, p. 196), “toda intervenção educativa na aula se articula em torno de alguns processos de ensino/aprendizagem que podem ser analisados desde diferentes pontos de vista”.

A finalidade que os educadores atribuem ao ensino reflete diretamente nas características da avaliação e, conseqüentemente, nos instrumentos avaliativos utilizados. De modo a corroborar (ou não) sobre o uso frequente da avaliação como sancionadora visando aos resultados obtidos pelos alunos, foram realizadas as entrevistas. Abaixo, o gráfico 1 mostra os instrumentos avaliativos utilizados por professores.

Gráfico 1: Instrumentos avaliativos utilizados por professores



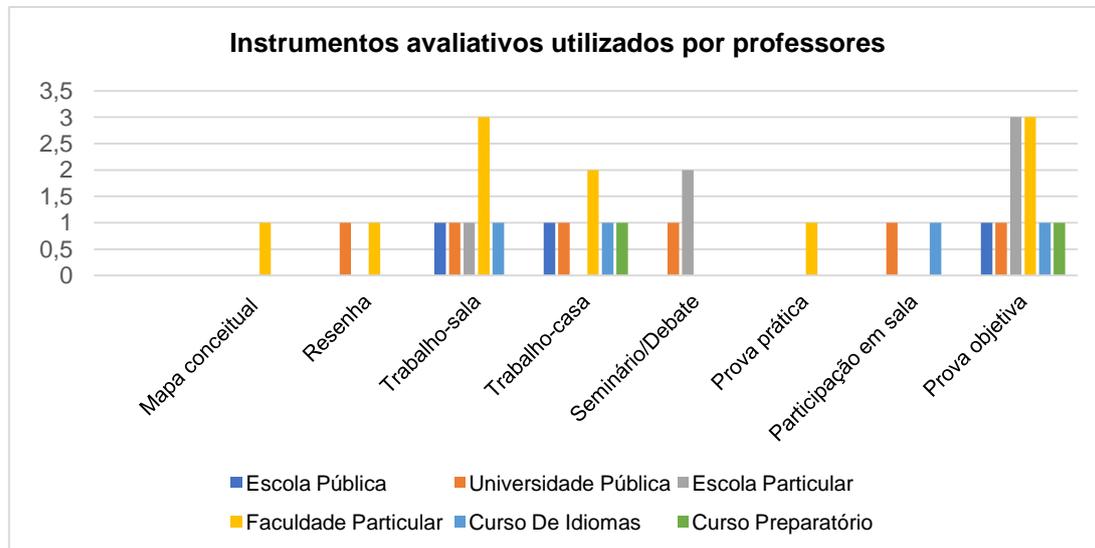
Fonte: As autoras

Resultados e Discussão:

Os resultados mostraram que a prova objetiva ainda é o instrumento avaliativo mais utilizado, representando 31% da escolha docente. Diante das inúmeras possibilidades de instrumentos de avaliação, como as apresentadas no gráfico 1, é válido ressaltar que todos os professores reconhecem a necessidade de tais instrumentos serem pensados especificamente para a realidade de cada turma. Sant'Anna (2014) apresenta diferentes critérios e instrumentos de avaliação como uma forma de auxiliar o professor a partir das necessidades que sua turma tem. Contudo, a prova objetiva continua sendo majoritária nos instrumentos de avaliação, seja por determinação das instituições de ensino, seja por escolha do próprio professor. Em segundo e terceiro lugar, estão os trabalhos em sala de aula e para casa, prática comum entre os professores entrevistados. Em quarto lugar, com 10%, está o seminário, que divide opiniões dos professores quanto à sua eficácia. Para alguns profissionais, as apresentações de trabalho passaram a ser sinônimos de leitura em voz alta e *decoreba* de pequenos trechos de conteúdo para exposição, o que, para o docente, não contribuiu para o aprendizado do aluno e dificulta a

avaliação a ser feita. Para outros, a apresentação dos alunos é uma forma eficaz de ver que os mesmos estão compreendendo o assunto; além de ser um instrumento facilitador de melhorias da nota.

Gráfico 2: Instrumentos avaliativos utilizados por professores por Nível de ensino



Fonte: As autoras

Os resultados obtidos revelam também que alguns dos professores seguem parâmetros determinados pela instituição de ensino em que trabalham. Nessas situações, é possível que a falta de autonomia docente na escolha do instrumento de avaliação possa contribuir para o fracasso escolar do aluno, já que a avaliação utilizada em sala de aula pode não ser condizente com a realidade discente, uma vez que desconsidera as potencialidades e singularidades do alunado.

Conclusões:

Apesar da variedade de instrumentos avaliativos encontrados, nossos resultados indicam que a avaliação no âmbito escolar ainda é fortemente marcada pela aplicação das tradicionais provas, o que corrobora com uma avaliação centrada nos resultados obtidos pelos alunos. Por outro lado, fica também evidente que os professores têm utilizado outros tipos de instrumentos avaliativos visando diagnosticar e atingir o objetivo esperado no processo de ensino-aprendizagem. Assim, não podemos limitar a função social do ensino a objetivos essencialmente mercadológicos, que buscam selecionar apenas os mais aptos e os que obtêm os melhores resultados, mas também levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais "que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social" (ZABALA, 1998, p. 197), uma vez que os objetivos são o referencial básico de todo processo de ensino e, portanto, da avaliação.

Referências Bibliográficas

- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez Editora, 1999.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marilza de Oliveira Jatobá^{1*}, Elione Maria Nogueira Diógenes²

1. Estudante de Pedagogia - UFAL/Polo Olho d'Água das Flores

2. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*marilzajatoba@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho trata de um tema relevante para o profissional da Coordenação pedagógica que é apresentar a importância da atuação do coordenador na formação continuada do professor de educação infantil. O mesmo tem como objetivo compreender essa importância para que o professor da EF se sinta assistido frente às novas propostas pedagógicas que vêm surgindo ao longo dos anos. O Coordenador pedagógico é aquele profissional que tem em suas atribuições melhorar as práticas dos professores na formação continuada da escola, sendo assim, pode-se afirmar que a sua atuação é imprescindível ao desenvolvimento e crescimento do educador na sala de aula. O interesse primordial desse trabalho é o de buscar conhecimentos a respeito da importância da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor da EF. Para o desenvolvimento deste foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, assim como uma pesquisa semiestruturada com dois coordenadores pedagógicos e dois professores da Educação infantil que contribuíam significativamente para o embasamento do referencial teórico. Foram realizadas pesquisas em obras literárias e em sites eletrônicos, como por exemplo, o Scielo, o google acadêmico. Os resultados foram satisfatórios, pois, foi compreendido de forma clara a importância da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor de Educação Infantil.

Autorização legal: A pesquisa é voltada para o Coordenador Pedagógico e a sua importância na formação continuada do professor de educação infantil, sendo assim, não houve a necessidade de autorização de órgãos.

Palavras-chave: Coordenação; Conhecimento; Prática Pedagógica.

Introdução:

A Coordenação Pedagógica pode ser compreendida como uma das funções imprescindíveis na educação, pois a mesma além de outras tantas funções, tem o papel de oferecer subsídios aos professores que atuam nas salas de aula, dando-lhes condições de um preparo mais eficiente e eficaz permitindo então uma prática pedagógica mais coerente.

O problema que surgiu que desencadeou o interesse em desenvolver este trabalho foi o seguinte: Qual a importância da atuação do coordenador na formação continuada do professor de educação Infantil? Algumas hipóteses foram levantadas, dentre as quais podem-se citar a seguinte: o coordenador pedagógico assume uma posição importante na formação continuada do professor, isso porque o mesmo precisa estar à par do que acontece dentro das salas de aula e observar melhor como o professor desenvolve a sua prática pedagógica, se de fato está condizente às necessidades dos educandos, caso contrário é preciso que aconteça uma intervenção desse profissional da coordenação, assim, acontece a formação continuada, ou seja, o coordenador apura às necessidades e busca meios para sanar ou minimizar os problemas.

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliografia e uma pesquisa de campo em que quatro profissionais foram entrevistados, sendo duas professoras da Educação Infantil e duas coordenadoras, buscando assim uma compreensão mais prática do que acontece nas escolas e como os coordenadores têm desenvolvido o seu papel no tocante a formação continuada.

Foram realizadas pesquisas em sites eletrônicos, como por exemplo, o Scientific Electronic Library Online, o google acadêmico e por meio de obras literárias. Dentre os teóricos pesquisados podem-se citar os seguintes: Domingues (2014); Freire (2015); Libâneo (1996); Placco (2015), dentre outros.

Os objetivos deste trabalho são: compreender a importância da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor da educação física; destacar as

funções do coordenador pedagógico na formação do professor de educação física; enfatizar a importância e necessidade do coordenador pedagógico na formação continuada e valorizar o papel do coordenador na formação continuada.

Metodologia:

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e descritiva, tendo como fontes de pesquisa sites eletrônicos, como por exemplo, o Scientific Electronic Library Online – Scielo, o google acadêmico, bem como obras literárias que foram desenvolvidas por autores que abordam o tema de forma clara, a saber: Carvalho (2004), Domingues (2014), Freire (2015), Fusari (2007), Placco (2012), dentre outros.

Para um embasamento mais profundo e fundamentado, foi realizada também uma pesquisa semiestruturada com a participação quatro profissionais da educação, sendo dois Coordenadores Pedagógicos e dois educadores de educação Infantil. Um Coordenador e um educador eram funcionários de uma escola privada no município de Pão de Açúcar que está localizado no Sertão do Estado de Alagoas e os outros dois profissionais eram funcionários de uma escola pública pertencente também ao município de Pão de Açúcar.

O instrumento para coleta dos dados foi a entrevista digitada e impressa onde cada profissional recebeu os questionários e levaram para suas casas com um prazo de 3 dias para a entrega. Quando os questionários foram entregues, foram realizados os resultados, possibilitando assim uma compreensão mais profunda da visão dos coordenadores e dos educadores no que diz respeito a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor de Educação infantil.

Resultados e Discussão:

No decorrer da pesquisa muitas observações foram feitas e compreendidas e dentre os resultados importantes e positivos que pode de fato ser aqui apresentados é que a formação de um educador não pode se limitar apenas ao curso de nível superior que este passa, mas é fundamental que o mesmo continue essa formação, essa aprendizagem que é o que se chama de formação continuada para poder atender a demanda na Educação Infantil.

Para Silva (2000, p.10), a educação em serviço “é um conjunto de práticas educacionais planejadas com a finalidade de ajudar o docente a atuar de forma mais efetiva e eficazmente”.

A formação continuada possibilita um aprendizado constante como o próprio nome já propõe, é uma formação, uma aprendizagem contínua, onde cada educador obterá conhecimentos atuais que possibilitam um avanço em sua prática pedagógica.

É importante reconhecer que ensinar não é transferir conhecimento, de acordo com Freire (2015, p. 24), “ensinar é criar possibilidades para a construção ou descoberta do conhecimento”. O criar possibilidades ou condições para que o aluno da Educação Infantil descubra ou construa o seu conhecimento só será possível no momento em que o educador se submeta a um aprendizado contínuo, pois, os tempos vão passando e com eles avanços acontecem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, têm avançado assustadoramente, estas constituem ferramentas importantes e necessárias ao aprendizado, mas o professor deve conhecê-las e aplicá-las de forma correta. É para isso que a formação continuada vai ser útil, ou seja, equipar os professores e instruí-los a manusear instrumentos e criar possibilidades para uma prática pedagógica que atenda às necessidades de cada estudante.

A formação continuada deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se fazem presentes no dia a dia da escola.

a formação não pode ser vista apenas quando se acumula diplomas e cursos e mais cursos. É preciso que o professor tenha em mente que a formação acadêmica é importante, no entanto, não é o único meio de se construir a formação, o conhecimento. É preciso que o educador reflita sobre suas práticas pedagógicas e suas visões de mundo, o que ele como professor espera dos alunos, o que ele pretende desenvolver na sala de aula para atingir suas metas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2006), a formação continuada deve ser vista como um instrumento pela qual o educador torne-se apto ao ensino de toda a demanda escolar. Quando esta formação é ineficiente, tanto o educador como o aluno sofre consequências negativas, como por exemplo,

a de não alcançar o seu desenvolvimento por completo e a escola se afastar da sua função social que é a de formar o indivíduo para a cidadania bem como prepará-lo para o trabalho.

Segundo Carvalho (2004), é preciso que o professor reconheça que todos os profissionais da educação necessitam de atualização, pois isso já indica o início do processo que os tira do imobilismo e da acomodação, fazendo com que cada um venha a se interessar buscando assim uma renovação, um crescimento.

O Coordenador Pedagógico tem funções imprescindíveis na escola, uma dessas funções é o de articular, ou seja, o Coordenador é um articulador, um formador e transformador da realidade da escola. Como articulador, esse profissional pode trabalhar com os professores a questão da interdisciplinaridade. Segundo Placco e Almeida (2012, p. 54), “a interdisciplinaridade implica trabalhar as dimensões social e cultural dos conteúdos, observando-se que cada conteúdo está inserido numa rede de relações”.

Sabe-se que a interdisciplinaridade trata ainda do diálogo que acontece ou existe entre as áreas do conhecimento ou uma intercomunicação das disciplinas entre si, que tem na interdisciplinaridade seu eixo articulador.

Ainda de acordo com Placco e Almeida (2015, p. 54), na constituição desse coletivo, o coordenador pedagógico pode exercer a função articuladora para que a inter e a transdisciplinaridade se viabilizem em diferentes projetos em cada unidade escolar.

O coordenador é também um formador, mas de acordo com Placco e Almeida (2015, p.17), muitos educadores têm dificuldades não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas em muitos momentos seu conteúdo específico em sala de aula e, em contrapartida muitos coordenadores pedagógicos enfrentam dificuldades na formação continuada de seus professores, isso ocorre devido dificuldades pessoais para esse enfrentamento ou até mesmo por falhas de sua formação e muitas vezes não se sentem capazes ou não estão realmente preparados para serem promotores dessa formação, ou seja, são coordenadores limitados enquanto líderes do coletivo de professores.

Há coordenadores que não conseguem desenvolver o seu papel de orientação na utilização de materiais e tão pouco na orientação de propostas didáticas específicas e que sejam dinâmicas e significativas como propõe a educadora da instituição provada.

É importante ressaltar que o coordenador não é um líder que impõe, como a primeira professora coloca muito bem, mas de acordo com Domingues (2014), o coordenador é aquele que tem o seu trabalho voltado para o acompanhamento e assistência pedagógica-didática dos professores.

Em outras palavras, o coordenador é aquele que cria com os professores instrumentos de reflexão e investigação sobre a prática pedagógica, para que estes possam conceber, organizar e desenvolver situações adequadas à aprendizagem dos alunos (DOMINGUES, 2014, p. 106).

Conclusões:

Após pesquisas realizadas em teóricos que tratam do tema aqui proposto, conclui-se que o coordenador pedagógico tem uma atuação importante na formação continuada do professor de educação Infantil, tendo em vista que esta é a primeira etapa da Educação básica, os educadores devem está bem preparados e equipados para atuarem de forma eficaz e alcançar assim os seus objetivos propostos através da sua prática pedagógica.

A formação continuada é uma das muitas funções atribuídas ao coordenador de uma escola, esta se torna importante porque possibilita ao professor uma ampla visão do seu papel em sala de aula. É preciso deixar claro que essa formação não se baseia unicamente em como transmitir conteúdos, mas em como resolver problemas que surgem nas salas de aula.

O professor deve está disposto a continuar aprendendo, tendo em vista que a sua formação acadêmica não se conclui ao término de um curso superior ou com a aquisição de um diploma, na verdade essa formação é contínua, pois em todo o tempo o educador precisa buscar aprender e assim ampliar seus conhecimentos e saberes para atuar na sala de aula.

O coordenador pedagógico é imprescindível em uma instituição escolar, seja esta privada ou pública, ele atua no espaço escolar como um articulador, transformador, mediador e acima de tudo formador. Essa função de formar é bem ampla, pois vai além da formação continuada do professor é também formar um ambiente favorável ao ensino-aprendizado e formar vínculo entre a escola e a família para que o processo de formação dos estudantes seja eficaz.



Enfim, o coordenador pedagógico é um profissional que precisa também de uma formação contínua, pois este deve trazer sempre inovações e novos conhecimentos aos professores que atuam em sala de aula zelando sempre pelo bom preparo de cada um destes.

Domingues (2014, p. 106), diz que o coordenador pedagógico é aquele que “dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar dos alunos”.

É importante lembrar que o coordenador não tem o papel de controlar o ofício do professor, pois é este quem planeja e faz a mediação, na prática, entre o ensino e a aprendizagem.

Sem dúvida a função do coordenador é o de orientar, articular, formar e transformar a visão do professor e transformar a realidade de muitas escolas. O coordenador é aquele que busca aproximação com os pais e os ajuda a superar dificuldades no processo educativo dos filhos. É aquele que tenta aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem como abordou uma coordenadora da entrevista.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2010. Vol. I, vol. II.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CARVALHO, Márcia. **Concepções do professor sobre dificuldades de aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2004.

CHISTOV, L.H da S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, A.A et al., O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2005.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico: e a formação continuada do docente na escola**. 1ª edição; São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 50 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. de R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

GARRIDO, E. Espaço de formação contínua para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. de R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, J.c. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (org). **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. In: CRAIDY, C. M. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, Ma. Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, M. J. P. et al. **Educação continuada**: estratégias para o desenvolvimento do pessoal de enfermagem. Rio de Janeiro: Marques – Saraiva, 2000.



A KROTON EDUCACIONAL E O DISCURSO DE NEGAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Valci Melo Silva dos Santos^{1*}, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante²
1. Doutorando do Centro de Educação - UFAL
2. Professora da Pós-Graduação em Educação e em Letras e Linguísticas - UFAL
*valcimelo@hotmail.com

Resumo:

O presente estudo analisa o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil. Para tal, recorre-se ao arcabouço teórico-analítico da Análise do Discurso de linha francesa e de filiação pecheutiana, em íntima articulação com o materialismo histórico e dialético. Ao longo do texto, demonstra-se ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica. Por fim, conclui-se que o discurso das redes educacionais Anhanguera e UNOPAR, ambas do sistema Kroton, desqualifica a docência como profissão, legitima a sua desvalorização social e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

Palavras-chave: Profissão docente; Kroton Educacional; Análise do Discurso.

Introdução:

A situação atual da formação e da profissão docente no Brasil é dramática. Respondendo por pouco mais de 18% dos cursos de graduação existentes no país (INEP, 2016), as licenciaturas vêm migrando da modalidade presencial para os cursos a distância, oferecidos majoritariamente pelas instituições privadas, as quais, em 2013, detinham 78% das matrículas desse grau acadêmico nessa modalidade (GATTI, 2014).

Nesse contexto de crescimento da formação inicial de professores via EaD, destaca-se a Kroton Educacional, companhia empresarial que começou sua atuação no Ensino Superior a distância ainda nos anos 2000, através da Faculdade Pitágoras, tornando-se líder no setor de educação a distância do Brasil, em fins de 2011, com a aquisição da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, e alcançando a marca de maior empresa de educação do mundo e maior instituição de Ensino Superior a distância do Brasil, em 2013, ao fundir-se com Anhanguera.

Diante deste cenário, nos questionamos: como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente? Que memória discursiva a Kroton Educacional retoma ao referir-se ao magistério no Brasil?

Nosso interesse por investigar essas questões se justifica por ser a docência uma profissão sobre a qual todos parecem ter algo a dizer. Mas, sendo o nosso dizer uma produção de sentidos socio-historicamente determinada (PÊCHEUX, 1995), diferentes posições-sujeito produzem discursos (“efeitos de sentidos”) cuja substância e consequências carecem ser melhor investigadas.

A partir dessa ótica, o objetivo deste estudo é analisar o discurso do grupo Kroton, materializado em um anúncio publicitário veiculado nas redes sociais, em agosto de 2017 – e logo retirado de circulação, devido à repercussão negativa -, pelas duas principais redes educacionais do Grupo Kroton (a UNOPAR e a Anhanguera) sobre a formação de professores em segunda graduação.

Metodologia:

O trabalho se deu a partir da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, ancorada no materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica a partir da qual “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada” (CAVALCANTE, 2007, p. 10).

O primeiro passo de um analista do discurso é a identificação das condições de produção do discurso. Essa categoria teórica, herdada do materialismo histórico-dialético, compreende, segundo Courtine (1981, p. 52), os sujeitos em suas relações sociais (amplas e estritas). As condições amplas compreendem a conjuntura sócio-histórica e ideológica na qual o discurso é produzido; as condições estritas compreendem o contexto imediato (momento atual, elementos circunstanciais...).

No caso do discurso da Kroton sobre a formação e a profissão docente no Brasil, entendemos ser necessário considerar, como condições amplas, a relação entre o esgotamento do projeto de Estado de bem-estar social, desenvolvido no período do pós-Segunda Guerra Mundial, e a conseqüente reestruturação da economia e do padrão de intervenção político-ideológico (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

Esse cenário de destroçamento do Estado de bem-estar social radicaliza-se com o desmoronamento do bloco anticapitalista encabeçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, sobressaindo-se a ideologia neoliberal ante a falta de alternativa societária ao capitalismo e a defesa da simples adaptação e (no máximo) reforma da ordem social vigente como horizonte possível.

É, pois, sob a égide do capitalismo como o fim da História e da mercantilização acelerada dos direitos sociais que a Kroton Educacional adentra na problemática tarefa de formação superior de professores no Brasil. Dizemos problemática porque, historicamente, a formação de professores em nível superior se constituiu no país a partir da secundarização da formação didático-pedagógica, seja por meio da institucionalização do “modelo 3+1” (BRASIL, 1939), seja através de medidas como a criação do “Exame de suficiência” (BRASIL, 1946) ou mediante a criação das chamadas licenciaturas curtas (SUCUPIRA, 2012). Todas essas medidas foram justificadas como sendo políticas emergenciais para o recrutamento de professores em face do déficit de docentes para a demanda da Educação Básica

Esse cenário sofreu algumas alterações após a Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, após a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, as mudanças registradas na letra da lei foram incapazes de promover uma alteração substancial no processo de formação e recrutamento de docentes para a Educação Básica, na medida em que prevalece não apenas a situação de déficit de professores habilitados para a demanda educacional do país, como também, insiste-se nas mesmas medidas emergenciais postas em prática desde 1946, como a facilitação legal para o recrutamento e a formação de maneira aligeirada e superficial, sobretudo, via educação privada e, no caso atual, a distância.

É no âmbito dessas condições de produção do discurso que se torna possível desnudar o velho travestido de novidade, no entrelaçamento entre a estrutura e o acontecimento (PÊCHEUX, 2006).

Resultados e Discussão:

Em agosto de 2017, as redes Anhanguera e UNOPAR, pertencentes à Companhia Kroton Educacional, veicularam nas redes sociais uma peça publicitária voltada à divulgação de cursos de Formação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos pretendentes ao exercício do magistério nos Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na propagação dos referidos cursos, as duas principais redes educacionais da Kroton recorreram a uma mesma peça publicitária – embora a Anhanguera tenha usado como garoto propaganda o apresentador Luciano Huck, da Rede Globo, e o anúncio da UNOPAR tenha sido protagonizado pelo também apresentador Rodrigo Faro, da Rede Record. O enunciado, que será aqui tratado como Sequência Discursiva – SD era o seguinte: “[SD] **Segunda graduação: Torne-se professor e aumente sua renda**⁵¹” (grifo nosso).

Ao enunciar: “**Segunda graduação: Torne-se professor e aumente sua renda**” (grifo nosso), a peça publicitária da Kroton Educacional inscreve-se na Formação Discursiva do Mercado, a qual, conforme observa Melo (2011, p. 157, grifos da autora), é “[...] norteada pelas noções de *competência, empregabilidade, polivalência, capacidade de adaptação*”.

Neste sentido, o enunciado em tela materializa os seguintes discursos (efeitos de sentidos).

- a. Secundarização do magistério como escolha acadêmica, uma vez que a pessoa só o procuraria depois de não dar certo a sua primeira opção profissional – “*Segunda graduação*”. Ou seja, não se aconselha optar pelo magistério como primeira opção. Por aí, nega-se a docência como profissão atribuindo-lhe a condição de ocupação complementar, de bico.
- b. Negação da especificidade da docência como campo que exige saberes formativos sólidos, bastando algum verniz pedagógico – “*Torne-se professor*”. Esse enunciado tem como destinatários profissionais graduados em outras profissões que não estão

⁵¹ Disponível em: <https://bit.ly/2zhBZwV>. Acesso em: 15 set. 2017.

conseguindo uma boa remuneração no mercado. A esses sugere-se, como alternativa de “complementação de renda”, uma segunda profissão – a de professor.

Assim, a propaganda da Kroton veicula o discurso do individualismo neoliberal, que desloca o problema da sobrevivência digna de uma perspectiva estrutural, sistêmica, localizando-o na esfera individual. Com isso, silenciam-se as precárias condições de trabalho alienado do sistema capitalista.

Conclusões:

No presente estudo, nos dedicamos a analisar como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente.

Para tal, recorreremos à Análise do Discurso de filiação pecheutina. A partir da AD, analisamos a materialidade discursiva em tela, procurando, como nos ensina Orlandi (2007, p. 65-66), transformar o dado bruto, a superfície linguística, em um dado teórico, discursivo, um objeto “de-superficializado”.

Assim, concluímos que o discurso das redes educacionais Anhanguera e UNOPAR, ambas do sistema Kroton, desqualifica o magistério como profissão, legitima sua desvalorização social (tratando-o como atividade complementar, como “mais uma habilitação”, como bico), e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

Esse discurso não é algo novo, original, e sim, um trabalho de reformulação-paráfrase operado no interior da Formação Discursiva do Mercado, na qual a docência aparece como habilitação ou, no máximo, como ocupação econômica de segunda categoria.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

COURTINE, Jean Jacques. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, Larousse, 1981.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013-fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MELO, Kátia. **Discurso, consenso e conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.



PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al.).

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi).

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. In: NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar. 2012.



A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA DE PROJETO PEDAGÓGICO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Isaura Lays S. F. de Souza^{1*}, Ana Cristina C. Santos²

1. Estudante de Pedagogia - UFAL/Campus Sertão

2. Orientadora e professora da UFAL/Campus do Sertão

*layys15@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho consiste no relato de experiência das atividades de monitoria acadêmica realizadas na disciplina *Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar*, do curso em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. O estudo evidencia que o exercício da monitoria nas disciplinas do ensino superior é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência. As estratégias adotadas para que a experiência sucedesse proveitosamente para todos os envolvidos foi: criação de um grupo no aplicativo WhatsApp Messenger; acompanhamento das aulas da disciplina; plantões de atendimento aos discentes; e atividade de intervenção na turma. Além dos avanços para a própria disciplina, a monitoria contribui para a formação do aluno no que diz respeito à construção de sua identidade profissional, pois primeiramente o monitor deve aprender a aprender para posteriormente poder ensinar e auxiliar outros estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior; Aprendizagem; Identidade profissional.

Introdução:

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência enquanto monitora da disciplina de *Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar*, do curso em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão. As atividades foram desenvolvidas no período de 2017.1, entre os meses de agosto a dezembro.

A monitoria é um programa de iniciação à docência que tem como finalidade permitir ao aluno monitor a participação no conjunto de atividades didático-pedagógicas, do Plano de Monitoria em disciplinas dos Cursos da Unidade Sede (Campus Sertão – UFAL), de maneira a contribuir para o futuro exercício do magistério e profissional do monitor, sendo um programa que abrange diretamente três atores: o professor, o monitor e o aluno (PROGRAD/UFAL, 2017). Deste modo, o exercício da monitoria nas disciplinas do ensino superior é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência e aprofundar conhecimentos na área específica.

O interesse em participar do processo de seleção para monitor, originou-se com a necessidade em conquistar experiências pedagógicas que enriquecessem e aprofundassem os conhecimentos oportunos para a minha formação acadêmica enquanto universitária e também enquanto futura profissional. A monitoria, portanto, foi uma das possibilidades para a formação de futura docente, pelo fato, desta ser orientada por uma visão interdisciplinar e indissociável entre a pesquisa/ensino/extensão, que possibilita a (re)significação do saber e a transposição didática no pensar e no fazer do ato educativo (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Já a escolha pela disciplina PPOGTE⁵², o qual faz parte da grade curricular dos cursos em Licenciatura da UFAL – Campus Sertão, foi devido a familiarização com os conteúdos ministrados. Esta é uma área de conhecimento bastante relevante e permite aos futuros profissionais da educação o domínio e a articulação de conhecimentos que possibilitem a análise e a definição da organização e gestão do trabalho pedagógico.

Em suma, através das narrativas será possível compreender que este programa de iniciação à docência é um grande incentivador da busca pelo conhecimento, pois primeiramente o monitor deve aprender a aprender para posteriormente poder ensinar e auxiliar outros estudantes.

⁵² Sigla utilizada para referenciar a disciplina de Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho escolar, devido a extensão da sua terminologia.

Metodologia:

É através da interação entre o corpo docente, o corpo discente e o monitor, que ações podem ser tomadas de modo a auxiliar na solução dos possíveis empecilhos identificados no decorrer do ensino da disciplina. Em vista disto, almejando melhor desempenho dos alunos cursistas, planejou-se e desenvolveu-se estratégias metodológicas que permitissem alcançar os objetivos.

A criação de um grupo no aplicativo WhatsApp Messenger, foi uma das estratégias. Nele foram disponibilizados o cronograma das atividades, os horários dos plantões de atendimento, o material didático das aulas, entre outros. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação alteraram a maneira das pessoas viverem e aprenderem na atualidade (KENSKI, 2003). Deste modo, o uso das ferramentas tecnológicas quando utilizadas de forma planejada e mediada pelo professor, podem ser grandes aliadas nos procedimentos pedagógicos, por propiciar um processo de ensino e aprendizagem que faça uso de aspectos presentes na realidade dos alunos.

Visando manter contato interpessoal com a turma, identificar as dificuldades e possíveis soluções, apreender mais sobre a disciplina, participar das discussões em sala sobre os textos programados, compartilhar vivências e prestar assessoria a professora-orientadora e aos alunos, realizou-se o acompanhamento das aulas da disciplina durante todo o processo de monitoria.

Os plantões de atendimento aos discentes, aconteciam semanalmente, às segundas-feiras no turno vespertino, e nas quintas feiras no turno matutino. Nesses momentos, eram feitas discussões sobre os textos que eram trabalhados em sala, com o auxílio de textos complementares, e solicitado a elaboração de fichamento e exposição daquilo que estava sendo apreendido. Além do mais, houve assessoria aos discentes diante das atividades que eram solicitadas em sala de aula pela professora, como resumos críticos de textos, relatórios de pesquisa, apresentação de seminários e construção de slides.

A atividade de intervenção, foi uma das metodologias propostas pela professora-orientadora e por mim realizada. Esta tinha como finalidade mostrar aos discentes um novo ressignificar diante das aulas da disciplina em questão. Para tal, foi feito um estudo do texto 'Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico', da autora Ilma Passos Alencastro Veiga, apresentado aos discentes por meio de slide. Logo após foi realizada uma dinâmica que teve como objetivo fazer com que os estudantes explanassem sobre os conhecimentos apreendidos. Por fim, dividiu-se a turma em quatro grupos, fazendo a entrega de um texto complementar, uma cartolina e um pincel atômico, explicitando que estes lessem o texto, refletissem em grupo e expusessem no cartaz os pontos chaves. Cada grupo apresentou o que lhes foi solicitado, de forma objetiva, revelando que o conteúdo abordado na aula foi compreendido pela turma.

Resultados e Discussão:

Durante o percurso vivido, não houve muitas dificuldades a serem superadas. Apenas presenciou-se uma pequena desmotivação da turma, por ainda não estarem totalmente habituados com a rotina de aprendizagem de uma instituição de ensino superior. No entanto, estratégias foram pensadas e realizadas para motivá-los a se adaptar à realidade universitária, de maneira que não aconteça tanta evasão no curso de Pedagogia, um dos pontos que ao longo do percurso tornaram-se preocupantes.

A turma era constituída em torno de vinte discentes, devido a este quantitativo, a participação aos atendimentos, eram regulares, aumentando a procura pela monitoria sempre ao final de cada avaliação bimestral, ou seja, no período de prova, de apresentação de seminários e pesquisa de campo. Desta maneira, constatou-se um bom desempenho da turma, tanto quantitativamente e qualitativamente, nos processos avaliativos.

A partir das dinâmicas empregadas nos plantões de atendimento e na atividade de intervenção, os discentes mostraram-se motivados e realizaram trabalhos consideravelmente notáveis. E, sob o relato dos mesmos, há a necessidade da disciplina de PPOGTE ter sempre um aluno/monitor para auxiliar nas atividades, pelo fato desta ser considerada como uma disciplina complexa e por vezes cansativas, devido a sua carga horária.

Outro fator constatado foi, que os educandos ficam mais confortáveis quando existe a presença do monitor em sala de aula e nos momentos de plantões, para esclarecer possíveis dúvidas que surgem no decorrer da disciplina, como se este fosse um suporte no processo de ensino e aprendizagem para os mesmos.

**Conclusões:**

Além dos avanços para a própria disciplina, a monitoria contribui para a formação do aluno no que diz respeito à construção de sua identidade profissional. Oportunizar o contato real do aluno com a prática acadêmica e colaborar para a construção do seu papel de educador deve configurar-se como uma política central na formação no nível da graduação, pois, mesmo aqueles que não seguirão à docência, poderão cooperar para a ruptura do processo vicioso de dissociação entre pesquisa e ensino, muitas vezes presentes em algumas universidades (QUEIROZ; BARZAGHI, 2007).

As experiências vividas na monitoria acadêmica são importantes para reafirmar a aptidão na profissão escolhida e para o seu exercício é necessário um conjunto de competências, tais como: dedicação, disponibilidade de tempo, estudo e constante diálogo com o professor/orientador.

Referências bibliográficas:

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n.10, 2003.

PROGRAD/UFAL. Pró-Reitoria de Graduação/UFAL. **Normas Complementares para a monitoria - 2017.1** Edital 11-2017 - Campus do Sertão Sede.

QUEIROZ, Alexandre Flávio Silva de; BARZAGHI, Roberta Aparecida. A Monitoria Na Disciplina De Biofísica: Um Relato De Experiência. In: SANTOS, Mirza Medeiros; LINS, Nostradamos de Medeiros. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidade e trajetórias**. Natal, Rio Grande do Norte: Edufrn, 2007. Cap. 9, p. 91-101.



A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DA OFENSIVA NEOLIBERAL

Jane M. da Silva^{1*}, Deyvid B. Ferreira², Sandra de L. Gonçalves³
1. Professora do curso de Pedagogia – UFAL/Campus Arapiraca
2. Professor da Faculdade Tecnológica de Alagoas
3. Professora do Centro Universitário Tiradentes e UFAL
*janemarinho.s@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho objetiva fazer uma análise crítica de dois programas, criados este ano, para atuar na formação de professor. Trata-se do Programa Mais Alfabetização (PMA) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). O primeiro é destinado a ajudar o professor no processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais, o segundo apresenta uma proposta de formação aos graduandos das licenciaturas. Buscou-se analisar as iniciativas criadas pelo Estado e os supostos motivos que têm levado o mesmo a tentar resolver a questão da formação por meio de programas pontuais e aligeirados, ao invés da construção de uma política de formação. A metodologia utilizada foi pesquisa documental e bibliográfica. O estudo lança a hipótese de que iniciativas adotadas sequer podem arranhar as estruturas da problemática da formação docente, uma vez elas seguem as orientações da política neoliberal que tem imposto a redução dos gastos públicos em detrimento da questão social.

Palavras-chave: Programa Mais Alfabetização; Residência Pedagógica; Estado.

Introdução:

O presente texto trata da temática formação de professor, o mesmo busca fazer uma análise crítica de dois programas da área da educação voltado para a formação de professor. Dessa forma, é preciso analisar até que ponto o discurso da melhoria da educação via formação está sendo desenvolvido no contexto da política neoliberal.

A escolha da temática decorreu das seguintes reflexões: Como o PMA pode intervir na formação do professor e na melhoria dos índices do ensino fundamental? Qual a contribuição do PRP na formação inicial dos futuros professores? Qual a concepção de formação inicial e continuada assumida pelo Estado no PMA e no PRP. Assim, o texto aponta as primeiras análises de uma pesquisa inicial, que pretende acompanhar o desenvolvimento do PMA e o PRP.

A portaria nº 142 instituiu o PMA, ela afirma que visa “a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico”, e que “a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação e ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização”. Já o professor receberá “apoio técnico por meio de processos formativos” e “auxílio do assistente de alfabetização”, que terá a incumbência de ajudar o professor nas atividades pedagógicas, durante cinco ou dez horas semanais, a quantidade de horas irá depender da condição de vulnerabilidade da escola (BRASIL, 2018a).

Já o Edital CAPES nº 6 de 2018, cria o PRP e assevera que busca: “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura [...]”; “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura”; “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”; e “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018b, p. 1).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise crítica dos referidos programas, bem como discorrer sobre o caráter neoliberal destas propostas na formação dos professores.

Metodologia:

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica.

Na pesquisa documental foi analisado a portaria nº 142 de 2018 e o Edital CAPES nº 6 de 2018.

A portaria assevera sobre a necessidade de intervir no processo de alfabetização dos estudantes, por meio de formação continuada e ajuda de um assistente de alfabetização, assim ela afirma que: “visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018a).

A portaria enfatiza que o processo de alfabetização dos estudantes é fundamental para melhorar o índice de aprovação, já que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2017, demonstrou que ainda há uma taxa elevada de reprovação no 3º ano, conforme os dados, a média foi de 12,2%. Ao reconhecer a importância da alfabetização a Secretaria de Educação Básica cria o PMA objetivando fortalecer o processo de alfabetização nas turmas iniciais do fundamental (BRASIL, 2018a).

Já o Edital CAPES afirma que objetiva “selecionar [...] Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018c, p. 1).

O discurso da articulação entre teoria/prática justifica o desmonte do projeto de formação dos cursos de licenciaturas em todos países, ao resumir o estágio supervisionado em regência de classe.

O objetivo da CAPES é selecionar 350 Instituição de Ensino Superior, pública e privada, para repartir as 45.000 (quarenta e cinco mil) bolsas, no valor de R\$ 400,00 entre os graduandos. Porém, o que impressiona na seleção das instituições é a contrapartida que elas precisam oferecer a CAPES, pois no barcha de pontuação do edital, o item que mais pontua é a quantidade de participantes sem bolsas que as mesmas precisam colocar, totalizando 200 pontos.

O PRP terá duração de 18 meses, carga horária de 440h sendo que: “2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos” para residência”; “4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor)” e planejamento das atividades e o momento dos residentes conhecerem a “escola-campo”; “10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe”; e finalmente “2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados” (BRASIL, 2018b).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em obras que fundamentam a compreensão da conjuntura da reformulação da política educacional, assim os principais autores consultados são: Chasin (2000), Dias (2006), Marx (2010), Mészáros (2008 e 2009), Netto (2010), Neto e Maciel (2011), Neves (1994), Saviani (2009) etc.

As leituras apontaram que o caráter pontual dos programas corrobora com a perspectiva neoliberal, que tem orientado a redução de gastos públicos na questão social.

Resultados e Discussão:

Diante das ponderações apresentadas sobre o PMA e o PRP é possível dizer que ambos estão alinhados ao projeto de educação neoliberal, de cunho aligeirado e assistencialista, neste caso os mesmos estão fundamentados no falso discurso da melhoria na formação, quando na verdade são essencialmente pontuais. Posto que o PMA terá duração de seis meses, e o PRP assevera, no seu edital, que pode ser “anulado, ou revogado” a qualquer momento (BRASIL, 2018b).

Ademais a metodologia de execução adotada nos referidos programas é um processo descontínuo, que favorece tanto na desarticulação da política nacional de formação, bem como contribui para golpear e desconsiderar as frágeis Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura. Além disso, o PMA assumiu o caráter voluntariado, sendo assim, tanto as secretarias de educação, quanto os docentes não foram obrigados a aderir o programa. Já o suporte na atividade docente foi assumido por supostos cursos de formação continuada e por meio da ajuda nas atividades pedagógicas dos assistentes.

Em relação aos futuros graduandos selecionados para o PRP, em meio as possíveis problemáticas apresentadas na execução do mesmo, destaca-se o aprofundamento do processo de precarização na formação dos futuros professores, uma vez que a prática nas escolas centra-se especificamente na atividade de regência, ou seja, o residente poderá cumprir uma carga horária de até 320h de regência de classe. Conseqüentemente, os bolsistas selecionados para residência serão liberados do estágio supervisionado nos seus respectivos



cursos de licenciatura. Isso significa dizer que o discurso da relação teoria/prática esconde um dos ataques mais terríveis a formação de professores dos últimos anos, e que o PRP ao invés de “conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola”, poderá provocar um lastimável retrocesso no perfil e na formação dos futuros professores (BRASIL, 2018b).

Conclusões:

As condições impostas pela CAPES além de desconsiderar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, nos quais a regência não é a única atividade do estágio supervisionado, ainda propõe a criação de um exército de residentes que assumirão a regência de classe no lugar dos professores habilitados nas instituições públicas.

Já a intensificação das ações pedagógicas, proclama no PMA, justifica-se pela necessidade do MEC de melhorar os índices nas avaliações nacionais, contudo, a política de formação do professor alfabetizador e a ajuda do assistente não são suficientes para resolver o problema da alfabetização. Na verdade, o caráter descontínuo do programa é mais um falso compromisso do Estado com a questão educacional.

As primeiras análises demonstram que o discurso da formação de professor proposto pelo Estado desconstrói o perfil de pesquisador, e ratifica o fazer pedagógico como a única possibilidade de sucesso do processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Mais Alfabetização**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 fev. 2018. Seção 1, p. 54-55. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/05/Portaria-N%C2%BA-142-de-22-de-fevereiro-de-2018.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2018.

_____. Edital CAPES nº 6 de 2018. **Programa de Residência Pedagógica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Seção 3, p. 23. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 04 mar. 2018.

CHASIN, J. **Ensaio Ad Hominem**. Tomo 3. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos**. São Paulo: Instituto José Luís, 2006.

MARX, Karl. **Glosas críticas ao artigo O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shozue Bomura. As políticas e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010, p. 1-40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.



A PROFISSÃO DE PROFESSOR E AS INFLUÊNCIAS SOBRE SUA SAÚDE: RECONFIGURAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Milena Feitoza Marques^{1*}, Geisa Carla Gonçalves Ferreira²

1. Estudante de Pedagogia - UFAL

2. Professora da UFAL/Campus Sertão

*marques.milena.feitoza@gmail.com

Resumo:

Neste trabalho abordaremos um breve histórico situacional sobre a saúde profissional docente com ênfase na especificidade da rede pública estadual de ensino de Alagoas. O percurso escolhido apresenta o marco histórico da inauguração das políticas públicas no Brasil relacionando-as com a configuração educacional das duas últimas décadas a partir de 1990. Para tanto, o texto foi organizado, preocupando-se em situar o leitor quanto aos antecedentes analíticos do adoecimento docente. O apoio teórico desta pesquisa advém de Lima (1996), Netto (2001), Neves (2005), Oliveira (2004), Tardif (2002). O percurso metodológico teve como eixos centrais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O estudo em questão caracteriza-se como de cunho qualitativo. Como resultado, destacamos que ao analisar esta temática, reiteramos a necessidade do seu entendimento como expressão advinda de um nicho de contradições imanentes aos caminhos da educação na conjuntura brasileira, e em especial, no âmbito do estado de Alagoas.

Palavras-chave: Profissão professor; Trabalho; Saúde.

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

Introdução:

A educação no Brasil não é vista como fator de grande importância para nossos políticos que estão no poder e no controle de toda a verba e do que acontece em nosso país. O professor que é formador de todas as outras carreiras profissionais não é visto como real influenciador e gerador desses tantos profissionais formados no país. Então, visto que não são dadas condições de se fazer um bom trabalho em sala de aula nas escolas públicas que estão defasadas os professores acabam adquirindo grandes problemas de saúde que acabam afetando suas vidas pessoais.

Assiste-se na atualidade, com acentuada emergência, ao docente recorrer à medicina para subsidiar as condições de permanência no trabalho. Isto porque a lógica neoliberal repolitiza as relações sociais desde o final dos anos 1980, implica em uma concepção que identifica o docente enquanto “insumo humano do processo de aprendizagem” (ALVES, 2011, p. 9). E sob tal racionalidade, a categoria investe no extraturno de trabalho mesmo diante das dificuldades decorrentes de uma carga horária extensa, pouco tempo para se qualificar e, muitas vezes, baixos salários.

As doenças têm sido causas dos afastamentos dos docentes e, inevitavelmente têm impactado de maneira diferenciada a trajetória de vida e profissional de cada sujeito. Além disso, elas sintetizam, a partir do recorte na especificidade alagoana, que os maiores impactos têm recaído sobre a saúde mental dos docentes, e em menor proporção, sobre a saúde física. Tal contextura contribui acentuadamente para a perspectiva de desilusão que a docência tem gerado (FERREIRA, 2017).

Metodologia:

Diante da pluralidade de caminhos metodológicos optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa. Observamos a necessidade da tipologia desta pesquisa demandar por uma intencionalidade explicativa. Pois, de acordo com Gil (1987, p.46) para tal empreitada, faz-se necessário “esclarecer quais fatores” contribuem para a ocorrência da problemática estudada.

O método e as técnicas eleitas dizem respeito à necessidade metodológica que desenha-se para a realização do percurso que trilhamos para responder empiricamente ao objeto desta investigação: a saúde profissional docente na rede estadual de ensino de Alagoas.

A pesquisa caminhou em consonância com a perspectiva crítica, por meio de sua filosofia ontológica e de sua lógica de análise dialética (NETO, 2011).

O estudo em questão caracteriza-se como de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa segundo Gil (1987, p. 26) “pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão”.

Resultados e Discussão:

No Brasil, as pesquisas sobre a saúde docente, intensificaram-se a partir da década de 1990, mas não configuram em si, tão somente um fenômeno recente advindo desse período (ESTEVE, 1999). O marco temporal relaciona-se com a reforma e contrarreforma do Estado brasileiro, quando, passou a ocorrer um retrocesso na luta da classe trabalhadora e o aprofundamento da hegemonia burguesa com ações neoliberais de Terceira Via. (NEVES, 2005).

Tardif (2002) coloca que o sujeito docente não é qualquer profissional diante das relações que estabelece entre o seu saber e a subjetividade do/a discente. No entanto, o futuro profissional docente diante da análise tem como perspectiva de vida um rol de desesperanças. O cenário geral configurado por um *déficit* de mais de 3.000 (três mil) professores/as na rede pública estadual de Alagoas, é palco de acirramentos de conflitos internos, pois cada parcela da categoria reclama questões específicas em relação ao seu trabalho.

Conclusões:

A categoria violentada pela reestruturação do trabalho pedagógico, ao sofrer com a desvalorização e o desrespeito por parte de diversos segmentos da sociedade, diante do adoecimento, confirma a concepção de (NORONHA *apud*, OLIVEIRA, 2004, p. 1132) no que se refere a “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Segundo o PEE/2015-2025 “o contexto educacional de Alagoas se desenvolveu em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas” (ALAGOAS, 2015, p.12). Esse circuito histórico infortúnio afetou sobremaneira os grupos econômicos, sociais, étnico-raciais e culturais provenientes do foço estrutural que compõe a dinâmica da desigualdade social (KLEIN; FONTANIVE, 2009).

Por isto, a categoria docente encontra-se em franca desvantagem na luta pela valorização da profissão, bem como, no enfrentamento das condições contemporâneas em favor da melhoria da qualidade do processo de trabalho pedagógico. Sendo assim, necessita de uma guinada defensiva, que seja arraigada por meio da reestruturação do potencial político que a classe possui e na capacidade de mobilização sob as políticas públicas. A docência apresenta-se, então, como uma atividade em grandes níveis de exigência, e pode causar distúrbios psíquicos e físicos, algumas vezes incorrigíveis, conforme observaremos no decorrer desta pesquisa monográfica.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. **Plano estadual de educação 2015-2025**. Maceió: Estado de Alagoas, Prefeitura Municipal de Maceió, Secretaria de Estado da Educação, Governo de Alagoas 2015.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **Neoliberalismo e educação**: uma década de intervenções do banco mundial nas políticas públicas do Brasil (2000 – 2010). São Paulo: ANPUH (Anais do XXVI Simpósio Nacional de História), 2011.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. **Trabalho docente**: a precarização em debate. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

GIDDENS, Antony. **A terceira via**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.



KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

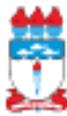
LIMA, Jorge M. Ávila de. **O papel do professor nas sociedades contemporâneas**. Porto: Afrontamento, n. 6, p.47-72, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Campinas: Educ. Soc., v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

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



A RELAÇÃO ENTRE FRACASSO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

Thayná da S. Sales^{1*}, Magdala C. Borba², Ana Carolina Faria C. Gléria³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Orientadora e professora da UFAL

*thaynasales94@gmail.com

Resumo:

Os autores Jussara Hoffmann e Cipriano C. Luckesi abordam em algumas de suas obras o tema da aprendizagem, relacionando a avaliação com a aprendizagem/não aprendizagem/fracasso escolar. Este artigo teve como objetivo discutir a relação existente entre os temas fracasso escolar e avaliação, partindo da atual realidade do fracasso escolar com base nos teóricos citados através de uma análise qualitativa de revisão bibliográfica. A aprendizagem depende da relação educador-educando, como também das complexas variáveis que estão além deles, e que interferem na produção dos resultados da aprendizagem do educando. Portanto, a não aprendizagem pode estar relacionada com o educando, com o educador, ou com outros fatores que transpassam a sala de aula. A avaliação serve para encontrar a melhor solução para esses impasses, com o olhar voltado para as futuras possibilidades de sucesso.

Palavras-chave: Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Diagnóstico.

Introdução:

O fracasso escolar, decorrente da não aprendizagem do educando, é uma questão muito presente na educação brasileira. A palavra “fracasso” é definida, por Ferreira (1998), como “desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro”. Então, podemos assim, entender o fracasso escolar como mau êxito na escola, que é caracterizado pela reprovação, evasão escolar ou até mesmo a aprovação com baixo índice de aprendizagem.

Segundo os indicadores do Inep QEDU (2016), houve uma taxa de 6,8% de reprovação e abandono nos anos iniciais, 14,4% nos anos finais e 18,6% no ensino médio, na rede pública e privada no ano de 2016. Isto corresponde a 1.050.784 alunos dos anos iniciais, 1.772.015 dos anos finais e 1.404.636 do ensino médio.

Em nossa realidade escolar, o modo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos está mais comprometido com os exames escolares do que com a avaliação. Os autores Jussara Hoffmann e Cipriano C. Luckesi abordam em algumas de suas obras o tema da aprendizagem, relacionando a avaliação com a aprendizagem/não aprendizagem/fracasso escolar.

A construção deste artigo tem como objetivo discutir a relação existente entre os temas fracasso escolar e avaliação partindo da atual realidade do fracasso escolar e no contexto da avaliação como diagnóstico. Enquanto educadores faz-se necessário entender acerca do fracasso escolar, problemática muito presente na educação do Brasil, e perceber de que forma o modo de avaliar pode ser um meio de superação deste desafio.

Metodologia:

Este artigo foi construído através de uma análise qualitativa de revisão bibliográfica com base nos autores Hoffmann (2004) e Luckesi (2011), considerados referências em avaliação da aprendizagem escolar. É resultado de uma atividade avaliativa proposta na disciplina de Avaliação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

Foi feita a leitura e análise de um texto de Hoffmann (2004), onde percebeu-se que existem diversas justificativas para o problema da não aprendizagem. Falta de interesse do aluno em relação ao conteúdo desenvolvido e metodologia inadequada do professor, são as mais abordadas normalmente, de acordo com Hoffmann (2004). Mas, questões socioafetivas, familiares, cognitivas, relação dialógica necessária ao processo de construção do conhecimento, a formação dos professores quanto à compreensão do que significa aprendizagem, são aspectos que podem ser analisados com maior profundidade.

Realizamos também a leitura e análise de um texto de Luckesi (2011), onde percebemos que ele aborda uma conduta que se tornou frequente em nosso dia a dia escolar: confundir os atos de examinar com os de avaliar a aprendizagem, considerando-os

equivalentes. Em nossa realidade escolar, o modo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos está mais comprometido com os exames escolares do que com a avaliação. Nos exames escolares é esperado que o aluno manifeste aquilo que já aprendeu, aquilo que conseguiu assimilar até o presente momento, não importando saber se ele pode aprender ainda ou mais ainda, e a partir disso o educando é classificado em reprovado ou aprovado. Na avaliação investiga-se o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro, ou seja, é realizado um diagnóstico do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, e quando os resultados são insatisfatórios, interessa saber os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011), “a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade, do próprio educador”. A aprendizagem depende da relação educador-educando, como também das complexas variáveis que estão além deles, e que interferem na produção dos resultados da aprendizagem do educando. Portanto, a não aprendizagem pode estar relacionada com o educando, com o educador, ou com as condições de ensino, com o currículo ou ainda com outros fatores que transpassam a sala de aula. A avaliação serve para encontrar a melhor solução para esses impasses, com o olhar voltado para as futuras possibilidades de sucesso. Os exames, classificando o educando, não gera melhoria no seu desempenho.

Resultados e Discussão:

A atribuição da culpa do fracasso escolar aos alunos ou professores exclusivamente, impede os educadores e gestores escolares de perceberem as diversas condicionantes que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, questões políticas e econômicas possuem um grande peso no cotidiano escolar, voltando o olhar educacional para o alcance de metas, números e bons índices. Deixa-se de lado o principal objetivo da educação: a aprendizagem.

Existem diferentes maneiras de o aluno compreender o professor, a matéria, assim como também há diferentes formas de o professor compreender o aluno, pelo seu maior ou menor domínio em determinadas áreas de conhecimento, suas expectativas.

A avaliação tem o centro de sua atenção no processo de construção de um resultado, importando também o produto final. Ou seja, deve haver a consciência de que os resultados são importantes, mas que para alcançá-los deve haver investimento no processo. O foco está em utilizar o conhecimento do insucesso como base para o avanço na aprendizagem rumo ao sucesso.

Os exames são classificatórios, e a classificação essencialmente inclui alguns (aprovados), e exclui outros (reprovados), e esta seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos naqueles excluídos. Por outro lado, a avaliação tem por característica ser apenas diagnóstica, com a concepção de que ninguém pode ou deve permanecer sem aprender. O aluno é acolhido, é analisada a defasagem e encontrada uma solução para que avance no sentido do resultado satisfatório. A avaliação permite o diálogo possibilitando o entendimento e trazendo a percepção de que não há erro, mas sim outro conhecimento, diferente da resposta esperada. É importante trazer os “erros” e dúvidas de volta para a sala de aula para serem discutidos por todos, promovendo um momento de reflexão acerca das diversas hipóteses construídas coletivamente, para que assim seja dada continuidade às ações educativas.

A troca de prática de avaliar por examinar reflete de forma significativa, e quantitativa no rendimento da aprendizagem do aluno, pois os exames escolares sendo antidemocráticos, excludentes e classificatórios, acrescentamos que também possuem natureza desumana, pois não são considerados os multifatores relacionados que vem a interferir no processo de ensino e aprendizagem. Isso traz consigo suas implicações, tais como: apenas um determinado número de alunos consegue terminar os estudos, muitos desistem ficando para trás, entre outras.

Ainda há um predomínio das práticas examinativas e não avaliativas, focadas no desempenho final do aluno, na classificação do educando numa escala, na exclusão dos que não atingem o desempenho esperado pela reprovação. A avaliação deve ser realizada no sentido de diagnosticar e reorientar a aprendizagem dos educandos, de forma consistente e constante. Em vez de aprovar/reprovar, promover a construção da aprendizagem. Considerar a aprovação uma consequência, e não um ponto de partida. Dessa forma, com foco na aprendizagem, é certo que há grandes chances de haver um declínio nos dados e evidências presentes em nossa realidade acerca do fracasso escolar.

**Conclusões:**

Com base nesta pesquisa bibliográfica podemos verificar a relação entre o fracasso escolar e a avaliação, sendo o primeiro uma das consequências da escolha dos educadores em praticar exames, em lugar de avaliação. Por isso, faz-se necessária a consciência acerca destas diferenças, tendo em vista a real mudança na prática pedagógica, lançando mão da avaliação com foco na efetiva aprendizagem do aluno. Consequentemente, a problemática do fracasso escolar poderá ter solução.

A construção deste artigo foi de grande importância para a nossa formação acadêmica dentro do curso de pedagogia, pois ampliou o nosso entendimento acerca das nossas escolhas dentro da prática pedagógica e suas consequências, nos fazendo refletir acerca de ações e soluções para uma problemática muito presente em nossa sociedade.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

HOFFMANN, Jussara. As charadas da avaliação. In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.39-59.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179-212.

QEDU. **Taxas de Rendimento - 2016**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2016>>. Acesso em: 28 abr 2018.



ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFBA

Renata Meira Veras^{1*}, Erika Silva Chaves², Daiane L. Silva³, Clara Couto Fernandez⁴

1. Pesquisadora do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA

2. Mestranda do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA

3. Mestranda do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA

4. Bolsista de Iniciação Científica da UFBA

*renatameiraveras@gmail.com

Resumo:

Esse estudo tem como objetivo analisar a formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA. A partir de uma pesquisa exploratória do tipo documental, foram analisadas 1.355 ementas de componentes curriculares obrigatórios distribuídos nos 38 currículos de cursos de licenciatura da UFBA no período de abril/maio de 2018. Os resultados apontaram que com relação aos componentes que contemplam didática e metodologia do ensino, cujos objetivos estão voltados para formação docente, o curso que apresentou expressiva carga horária foi o de Pedagogia (76,5%), seguido de Ciências Naturais (36,3%), Teatro (33,6%) e Educação Física (32,5%). O curso que apresentou menor carga horária nesse grupo foi o de Letras (7,6%). A formação de professores se constitui como um dos elementos decisivos para melhoria do sistema educacional, uma vez que a visão de profissionalismo docente subjaz a um determinado programa de formação, tanto no seu conteúdo, como na forma como está organizado.

Palavras-chave: Licenciatura; Universidade; Formação Docente.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Introdução:

A formação inicial de professores é um campo complexo que envolve um crescente número de atores sociais e, em alguns países, diferentes níveis de ações governamentais. A discussão acerca da formação de professores evoca a relevância desse profissional para a construção do conhecimento, suscitando debates sobre o desempenho do seu papel político-pedagógico-social na sociedade e para o desenvolvimento do trabalho, sobretudo por meio da educação superior.

Nas últimas duas décadas tem sido crescente o número de estudos acerca da formação de professores. Apelos por professores de qualidade, resultados de qualidade e escolas de qualidade tornaram-se metas para os políticos, levando a numerosos relatórios sobre o ensino, a formação de professores e a profissão (CUMMING; JASMAN, 2003).

Os conhecimentos disciplinar e pedagógico necessários para a formação de professores também se configuram como essenciais para a formação docente dos futuros professores, assim, é necessário analisar como se dá a formação docente inicial nos cursos de licenciatura (DOTTA; LOPES, 2015; LIBÂNEO, 2009). De acordo com Gatti (2016), as condições formativas iniciais contribuem fortemente para a construção identitária do professor, que vão conduzir as formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho. Assim, deve haver componentes curriculares na formação dos professores que foquem o fazer docente, o processo educativo e as práticas pedagógicas (CANDAUI, 2008). Porém, Gatti (2017) aponta que os problemas mais evidentes dos currículos se referem ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, assim como da psicologia do desenvolvimento.

Para Libâneo (2009), o curso de licenciatura em pedagogia concentra maior parte de sua carga horária voltada para a formação pedagógica, enquanto os outros cursos de licenciatura em conteúdos específicos possuem uma grande concentração de conteúdos nas respectivas áreas de conhecimento, em detrimento da formação pedagógica. É com base nessa constatação que Gatti (2017) aponta a preocupação em se refletir acerca do papel da didática, das metodologias, das práticas de ensino e dos estágios curriculares na

formação docente. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo analisar a carga horária de formação docente dos cursos de licenciatura da UFBA.

Metodologia:

Trata-se de estudo exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo documental. A UFBA atualmente tem 38 currículos de cursos de graduação na modalidade Licenciatura, considerando a oferta de cursos diurnos e noturnos, nas 16 áreas a seguir: ciências biológicas, ciências naturais, computação, ciências sociais, dança, desenho e plástica, educação física, filosofia, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, química e teatro. A pesquisa incidiu sobre as matrizes curriculares de todos os cursos de licenciaturas. O acesso às matrizes curriculares dos cursos foi obtido por meio do sistema acadêmico da universidade, que disponibiliza para consulta pública as informações pertinentes para a pesquisa. Deste modo, foi verificado na matriz curricular de cada licenciatura a existência de componente curricular voltado para formação docente no rol de disciplinas obrigatórias. No total, foram analisados 1.355 componentes curriculares obrigatórios distribuídos nos 38 currículos, no período de abril/maio de 2018. Foram eleitos para esta pesquisa apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente e por passarem por atualizações e avaliações periódicas. A análise foi realizada com o auxílio do Excel para calcular as proporções.

Resultados e Discussão:

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, os componentes relacionados à docência devem ser prioridades na base da formação para que os futuros profissionais possam, a partir das habilidades aprendidas, articular a teoria e prática no exercício da profissão, contribuindo para uma revalorização do ensino básico (BRASIL, 2001). Essa normativa foi reiterada pelas novas Diretrizes do Governo Federal (Resolução do CNE/CP 002/2015 de 1.07.2015) (BRASIL, 2015).

Com relação aos componentes que contemplam didática e metodologia do ensino, cujos objetivos estão voltados para formação docente, o curso que apresentou expressiva carga horária foi o de Pedagogia (76,5% da carga horária total), seguido de Ciências Naturais (36,3%), Teatro (33,6%) e Educação Física (32,5%). O curso que apresentou menor carga horária nesse grupo foi o de Letras (7,6%).

Assim como também observou Gatti (2009) em seu estudo com as licenciaturas, o curso de Pedagogia apresentou maior carga horária no grupo que se refere aos componentes para formação docente, que são aqueles que priorizam a pedagogia e a didática como afirma Candau (2008).

Por outro lado, Dias (2015) aponta que mesmo que o curso ofereça disciplinas pedagógicas (como Fundamentos da Educação, Didática e Práticas de Ensino), o empenho dos estudantes em disciplinas de conteúdo específico do curso ocorre mais efetivamente, como foi observado no caso da licenciatura em Matemática. Igualmente, estudos com universitários (SOUZA; ESTEVES; SILVA, 2014) vêm demonstrando que mesmo no curso de Pedagogia, os estudantes privilegiam seus estudos em disciplinas específicas de componentes pedagógicos, colocando em segundo plano as voltadas para formação docente. Este fato destoia do objetivo da licenciatura que é formar o educador. Sendo assim, a revisão do processo formativo inicial dos professores deve compor uma agenda política urgente a fim de mudanças em prol de um dispositivo social que possibilite transformações na área da educação. Essa discussão tem sido consolidada por alguns teóricos (NÓVOA, 2001; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993), que compreendem os espaços de reflexão como necessários para formação crítica dos professores.

Ademais, percebe-se o currículo como um dos campos onde os estudantes edificam seus saberes. Para Tardif (2000) são os saberes pessoais, de formação profissional (provenientes de sua formação escolar e acadêmica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os da experiência que se constituem o saber docente. Os de formação profissional compreendem esse tipo de análise desenvolvida nessa pesquisa. Embora a formação de professores não seja o único caminho para se conseguir mudanças no sistema educacional, destaca-se que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.



Conclusões:

Mesmo com os avanços obtidos desde a publicação da LDB em 1996, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e para as instituições de ensino superior que os formam. A estrutura curricular encontrada nesse estudo dos cursos de licenciatura da UFBA evidencia a falta de inovações e avanços em relação à atualização curricular. É necessário repensar acerca da carga horária que priorizem a formação docente, que habilitem o licenciando a desempenhar uma carreira docente com uma base consistente das práticas cotidianas necessárias ao espaço escolar. Com exceção do curso de pedagogia, os demais cursos de licenciatura possuem seus currículos estruturados de tal modo que negligenciam a formação docente. Esse tipo de formação certamente tem impactos no fazer cotidiano dos futuros professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. Seção 1. p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 002/2015, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de jul. 2015. seção 1. p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CANAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUMMING, J; JASMAN, AM. Professional teaching standards and quality education. UNESCO: Teacher Status and Qualifications for Education Quality Project, 2003.

DIAS, Marisa da Silva. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 1836-1847. v. 2. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

DOTTA, L; LOPES, A. **Education climates**: construction of a conceptual framework suitable to study the training of professionals in higher education. Rev. Diálogo Educ. v. 15, n. 44, p. 197-221, 2015.

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores, 2016, 1 (2): 161-171.

GATTI, B. **Didática e formação de professores**: provocações. Cadernos de Pesquisa, 2017, 47(166): 1150-1164.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, n. 11, p.1-40, out. 2009.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, 13 de set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.



TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SOUZA, Neusa Maria Marques; ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SILVA, Rúbia Grasiela. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. Coleção Educa Professores. 131 p.



CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA LAGOA VIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ

Christianne Sâmia Lins Rodrigues^{1*}, Virgínia Moura Miller², Lenice Santos de Moraes³

1. Mestre em Oceanografia – SEMED Maceió

2. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente – SEMED Maceió

3. Especialista em Gestão e Educação Ambiental – Instituto Lagoa Viva

*chris.samya@hotmail.com

Resumo:

O Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió promove desde 2001 formação continuada em Educação Ambiental. Os encontros de formação ocorrem com frequência mensal, apresentando como público-alvo diretores, coordenadores, educadores e estudantes, bem como técnicos da Secretaria Municipal de Saúde. Em 2017, a proposta foi discutir Resíduos e a Implantação da Coleta Seletiva nas escolas. Além da participação nos encontros de formação, as escolas participantes desenvolveram projetos de intervenção com resultados significativos. Deste modo, evidencia-se a importância da inclusão da temática na formação do professor e consequentemente no currículo escolar de modo transversal e interdisciplinar. O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre as ações de formação continuada em Educação Ambiental para os educadores de Maceió através dos encontros e projetos desenvolvidos pelas escolas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Seminários temáticos; Sensibilização.

Introdução:

Desde as últimas décadas do século XX, a questão ambiental surge como preocupação do Estado e da sociedade em geral, sendo que um fato determinante desse processo foi a percepção de que a sobrevivência da humanidade, os danos e as consequências da degradação ambiental vêm se tornando problemas globais, o que foi traduzido como crise ecológica (PELANDA; BERTÉ 2014). Dessa forma, a educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. Partindo desse princípio percebe-se então, a crescente realização de diretrizes e políticas públicas que buscam promover a Educação Ambiental no Brasil.

Neste sentido, o Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva está fundamentado na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei Fed. 9.795/99, com foco no eixo da Educação Ambiental, em formações continuadas formal e não formal, para a construção de agendas socioambientais a partir dos planos estratégicos do município, planos de ações elaborados pelas escolas participantes.

Das orientações para a formação continuada são seguidas algumas estratégias do Plano Municipal de Educação de Maceió – PME, da Meta 19, específica para a Educação Ambiental.

Nesta perspectiva de trabalho, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental e o Plano Nacional de Educação Ambiental, foram elaborados Projetos de Intervenção e Integração Escola Comunidade – PIIC, desenvolvidos pelas escolas rumo a construção de Espaços Educadores Sustentáveis, proposta orientada pelo Ministério da Educação.

A proposta de trabalho em 2017 foi alinhar a temática Resíduos como forma de contribuir para a implementação da Política Estadual de Resíduos Sólidos – PERS, Lei Estadual nº 7.749/2015 através da sensibilização para a coleta seletiva nas escolas e comunidades vinculadas ao Programa.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo discorrer sobre as ações de formação continuada em Educação Ambiental para os educadores de Maceió através dos encontros e projetos desenvolvidos pelas escolas municipais.

Metodologia:

A Formação Continuada em Educação Ambiental é um dos eixos norteadores do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Essa formação é ofertada anualmente desde 2001 e tem como público-alvo diretores, coordenadores, educadores e educandos de escolas da rede municipal de ensino, além de técnicos da Secretaria Municipal de Saúde.

Em 2017, como primeira etapa desse processo, as equipes pedagógicas do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva e do Setor de Educação Ambiental da SEMED Maceió realizaram um planejamento organizando a formação em seminários temáticos com conteúdos teóricos e práticos sobre os resíduos sólidos.

A proposta de trabalho traçada foi de realizar um encontro de gestores e sete encontros de formação com periodicidade mensal, de acordo com a seguinte distribuição:

1. Encontro de Gestores e Instituições afins - Apresentação da Proposta 2017 para os parceiros do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva. Temática: Mobilização, parcerias e efetivação das políticas públicas de meio ambiente nos municípios vinculados ao Programa.
2. Encontro de Formação para os educadores de escolas, representantes de entidades das comunidades e gestores públicos. Diagnóstico – Composição Gravimétrica de Resíduos Sólidos na escola. Como fazer o levantamento dos resíduos gerados? Temática: Panorama dos Resíduos Sólidos: Aspectos Técnicos e Legais
3. Encontro de Formação para os educadores de escolas, representantes de entidades das comunidades. Temática – Como gerenciar os resíduos sólidos produzidos na escola e comunidades? Organização do Plano de trabalho e Ação.
4. Encontro de Formação para os educadores de escolas, representantes de entidades das comunidades e gestores públicos. Temática – apresentação do plano de gerenciamento dos resíduos sólidos.
5. Estudo de Meio para educadores e educandos em formação. Temática – Complexo Estuarino Lagunar Mundaú Manguaba.
6. Encontro de Formação para os educadores de escolas, representantes de entidades das comunidades e gestores públicos. Temática – Gerenciando os Resíduos Produzidos: O que fazer com os resíduos sólidos gerados na escola. Oficinas Práticas: agroecologia e confecção de lixeiras.
7. Encontro Regional de Educação Ambiental: Socialização das Práticas Sustentáveis desenvolvidas na região do metropolitana e costeira. Temática - Políticas Públicas e Práticas Sustentáveis em escolas e Comunidades vinculadas ao Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva.
8. Seminário de Avaliação de Desempenho do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva – Municípios e instituições parceiras. Temática - Avaliação anual do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva.

Paralelo a esses encontros de formação, os educadores e técnicos participantes da formação, elaboraram os planos de ação das escolas e instituições além de formatarem os seus Projetos de Intervenção e Integração Escola Comunidade – PIIC, implementando ações propostas durante a formação.

Resultados e Discussão:

No ano de 2017, o Programa Lagoa Viva, apresentou como proposta principal a questão de Resíduos e a Implantação da Coleta Seletiva. Para isso, foram convidados para o processo de formação continuada 35 escolas da rede, entretanto apenas 12 escolas participaram das ações de Formação. Deste modo, foram atendidos no presente ano 3.696 alunos e 25 professores com 10 projetos finalizados.

Nóvoa (1992) afirma que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência.

Desta forma, todos os encontros foram realizados com êxito e todas as escolas participantes desenvolveram projetos bem-sucedidos em 2017, vistos na tabela I.

Tabela 1: Projetos desenvolvidos pelas escolas participantes no ano de 2017

ESCOLA/INSTITUIÇÃO	PROJETO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTÍDIO VIEIRA	PLANTANDO ESPERANÇA E COLHENDO CIDADANIA
ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA DE FÁTIMA MELO DOS SANTOS	ARBORIZAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL SILVESTRE PÉRICLES	LAGOA MINHA VIDA
ESCOLA MUNICIPAL NEIDE FRANÇA	A ECONOMIA LOCAL DO BAIRRO PESCARIA
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL PEDRO DOS SANTOS	PLANETA TERRA: NOSSA CASA
CMEI MESTRE MARIO IZALDINO	NOSSO CANTINHO TEM JARDIM, HORTA E POMAR, VAMOS ABRAÇAR!
CMEI VICE GOVERNADOR FRANCISCO MELLO	O MUNDO NOSSA CASA
CMEI PROFESSORA SÔNIA MARIA CAVALCANTI	PERMACULTURA: UM PROJETO INSTITUCIONAL DO CMEI PROFESSORA SÔNIA MARIA CAVALCANTI
ESCOLA MUNICIPAL YÊDA OLIVEIRA DOS SANTOS	AMBIENTE, O MUNDO EM SUAS MÃOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MOVIMENTO

Contudo, ao longo das formações, através da realização de exposição teórica de conteúdo, oficinas, seminários e estudo de meio, experiências positivas puderam ser relatadas pelos professores participantes das formações. O que demonstrou que a Educação Ambiental é uma ferramenta valiosa na sensibilização da sociedade em torno da preservação e/ou conservação do meio ambiente e no combate aos problemas socioambientais emergentes, e que essa ferramenta precisa ser aplicada na educação básica também, para que assim sejam formados cidadãos críticos e reflexivos.

Conclusões:

A parceria entre o Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió continua sendo de grande importância para que haja a implementação da Educação Ambiental Formal de forma interdisciplinar e transversal com a garantia da sua inserção no Projeto Pedagógico das escolas.

As discussões geradas a partir da temática resíduos durante a Formação Continuada promoveram reflexão das ações desenvolvidas pelos educadores e toda comunidade escolar quanto a geração e a destinação de seus resíduos e as oficinas práticas de agroecologia e de confecção das lixeiras com garrafas PET realizadas durante a formação, estão sendo reproduzidas nas escolas e setores públicos participantes e integram ações Projetos de Intervenção desenvolvidos pelos mesmos.

Quanto a implantação da coleta seletiva a partir da formação continuada e de parcerias com cooperativas de catadores, já é uma realidade no Bairro do Pontal da Barra, onde estão inseridas duas escolas parceiras, CMEI Mestre Isaldino e Escola Silvestre Péricles.

Embora as atividades desenvolvidas tenham ocorrido de forma positiva, é necessário que ocorram mais incentivos por parte da gestão e dos órgãos públicos para que a Educação Ambiental seja trabalhada de forma contínua e permanente e principalmente que suas ações tenham reflexo na comunidade.



Referências bibliográficas

ALAGOAS (Estado). Lei n^o 7.749 de 13 de outubro de 2015. Diário Oficial [do] Estado de Alagoas. **Poder Executivo**, Maceió, AL, 14 out. 2015.

BRASIL. **LEI N^o 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 abr. Seção 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012.

MACEIÓ. Plano Municipal de Educação de Maceió 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Maceió, 2015. P.1-149.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

PELANDA, A. M.; BERTÉ, R. Programas de Educação Ambiental em escolas municipais de Curitiba - Paraná - Brasil. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade** v.6 n. 3, 2014.



DELINEAMENTOS INTRASSUJEITOS NA AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PSICOEDUCACIONAIS

Jackeline J. S. Santos^{1*}, Ana Carolina Sella², Daniela M. Ribeiro³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

3. professora do Centro de Educação - UFAL

*jack-j19@outlook.com

Resumo:

Em muitos países a educação baseada em evidências (EBE) ocupa um papel central na tomada de decisões em processos educacionais. No Brasil, a EBE ainda não é muito difundida na formação de professores, mas espera-se que este cenário mude. Tendo por base a necessidade de formação e o processo de tomada de decisão da EBE, mais especificamente, a necessidade de avaliação sistemática de intervenções psicoeducacionais e, tendo como corpo teórico-conceitual a Análise do Comportamento, os objetivos do presente trabalho foram (a) apresentar como as formas de avaliação diagnóstica e formativa, propostas pela Análise do Comportamento, se relacionam a formas tradicionais de avaliação de práticas psicoeducacionais e (b) demonstrar a importância dos delineamentos intrassujeitos como forma de avaliação e monitoramento de intervenções educacionais na busca por uma EBE de professores. Os resultados oferecerem uma forma alternativa de pensar práticas psicoeducacionais.

Palavras-chave: Educação baseada em evidências; Psicopedagogia; Formação de professores.

Introdução:

Práticas baseadas em evidência (PBEs) são objeto de discussão em diversas áreas profissionais. Dentro da Educação, tais práticas são conhecidas como educação baseada em evidências (EBE) e, como em qualquer outra área, possuem três características: uso da melhor evidência disponível (dado por pesquisas experimentais na área de interesse), consideração pelo contexto e os valores do cliente (na Educação, o aluno) e necessidade de perícia daquele que toma as decisões educacionais (na Educação, o professor), a qual é determinada muito mais pelos anos e intensidade de treinamento do profissional do que pelos anos de experiência independente (SLOCUM et al., 2014). Além disso, conforme ressaltado por Horner et al. (2005) e Slocum et al. (2014), um aspecto importante das PBEs é a necessidade de avaliação sistemática e constante das intervenções educacionais e metodologias educacionais utilizadas.

No Brasil, as PBEs ainda não são muito difundidas na formação de educadores, porém, dado o aumento lento, mas gradual, de publicações e organizações (p. ex., Instituto Alfa e Beto) relacionadas a esta temática e dada a sua importância no cenário educacional internacional, espera-se que esta prática passe a ser mais discutida e, quem sabe, utilizada no Brasil, especialmente pelos professores e profissionais envolvidos na intersecção entre a Psicologia e a Educação (KRATOCHWILL e STOIBER, 2002).

Tendo por base o processo de tomada de decisão das PBEs, mais especificamente, a necessidade de avaliação sistemática das intervenções psicoeducacionais e, tendo como corpo teórico-conceitual a Análise do Comportamento, a qual vem discutindo intensamente suas derivações práticas em relação às PBEs, os objetivos do presente artigo são: (a) apresentar como as formas de avaliação diagnóstica e formativa propostas pela Análise do Comportamento se relacionam a formas tradicionais de implementar avaliações do processo educacional para que os professores e profissionais que atuam na interface entre a Educação e a Psicologia possam compreender tais avaliações e considerar sua utilização na prática e (b) demonstrar a importância dos delineamentos intrassujeitos (também chamados delineamentos de sujeito único) como forma de avaliação e monitoramento de intervenções psicoeducacionais na busca por decisões que levem a PBEs dos professores em diversos níveis de ensino.

Metodologia:

Esta pesquisa é conceitual-reflexiva, de base documental (ANDERY, 2010), ou seja, os dados aqui produzidos têm como origem o desenvolvimento científico das PBEs na intersecção

entre avaliação educacional e Análise do Comportamento, tendo como suporte os delineamentos intrassujeitos e os estudos publicados nesta literatura. Ao mesmo tempo, utilizou-se a literatura de avaliação educacional tradicional, traçando-se intersecções acerca de como as PBEs originadas na literatura analítico-comportamental podem contribuir para a EBE, influenciando as formas de avaliação de práticas psicoeducacionais a partir de delineamentos intrassujeitos. Esta metodologia é utilizada em pesquisas analítico-comportamentais com finalidade teórico-conceitual.

Resultados e Discussão:

Comumente, no contexto da formação de professores, dividem-se as formas de avaliação em diagnóstica, formativa e somativa (RABELO, 2009; SANT'ANNA, 2013). A primeira tem por objetivo verificar os conhecimentos e as capacidades iniciais do aprendiz, constituindo a base para a tomada de decisões individualizadas no processo de aprendizagem. A segunda proporciona, ao professor e ao aprendiz, informações sobre o andamento da aprendizagem e possibilita a correção de problemas que surgem ao longo do processo. A terceira forma de avaliação, bastante utilizada, é a somativa, cuja principal função é classificar os alunos e determinar sua aprovação ou reprovação (RABELO, 2009; SANT'ANNA, 2013).

A Análise do Comportamento baseia suas práticas educacionais em avaliações diagnósticas e formativas. Se a avaliação diagnóstica é aquela que investiga as capacidades, necessidades, interesses e pré-requisitos de cada aluno, ela pode ser comparada a chamada linha de base dos delineamentos intrassujeitos, estabelecida antes do início de qualquer intervenção educacional comportamental para indicar, de forma sistemática, objetiva e consistente, os pontos fracos e fortes de cada aluno. Se a avaliação formativa é entendida como “um instrumento educativo que informa e faz uma valorização do processo de aprendizagem (...), com o objetivo de oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas” (ZABALA, 1998, p. 200), esta definição se assemelha à avaliação feita durante a intervenção educacional na Análise do Comportamento. A cada interação professor-aluno, os efeitos da intervenção são avaliados e guiam a próxima interação, o que permite ao analista do comportamento (que no presente contexto seria o professor) construir evidências acerca da efetividade de seus procedimentos de ensino (COOPER, HERON e HEWARD, 2007).

A seguir será apresentado o conceito de linha de base e três delineamentos experimentais intrassujeitos que podem ser ensinados aos professores para avaliar os efeitos de suas intervenções psicoeducacionais. Espera-se demonstrar que, apesar de utilizar termos diferentes, as formas de avaliação propostas pela Análise do Comportamento podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem individualizado e significativo, guiando processos de tomada de decisão dos professores que levem a práticas educacionais baseadas em evidência.

A Linha de Base

Em termos gerais, linha de base é o período em que se avalia o comportamento (habilidades e conhecimento) do aluno sem a presença da intervenção educacional (BAILEY e BURCH, 2002; HORNER e BAER, 1978). A linha de base pode ocorrer antes da intervenção (p. ex., em delineamentos de linha de base múltipla) ou em diversos momentos, em que se intercalam períodos de intervenção com os de linha de base (sem intervenção). Ela provê as bases para as tomadas de decisões relativas às intervenções baseadas na aprendizagem de cada indivíduo (KRATOCHWILL e LEVIN, 2015; SAMPAIO et al., 2008), realizando o papel de avaliação diagnóstica, pois estabelece os parâmetros de comparação com os dados do período de intervenção.

Delineamentos intrassujeitos

O objetivo principal de delineamentos intrassujeitos é possibilitar uma análise individual do comportamento (habilidades e conhecimentos) do aprendiz quando uma intervenção educacional é planejada e implementada (BAILEY e BURCH, 2002; CHRIST, 2007; PRESSLEY et al., 2006; SAMPAIO et al., 2008).

As intervenções educacionais que utilizam delineamentos intrassujeitos são diferentes daquelas de grupo, as quais fazem o uso de análise estatística (BAILEY e BURCH, 2002; KAZDIN, 2010; SAMPAIO et al., 2008), as quais se importam com o desempenho do grupo com um todo. Intervenções educacionais que utilizam delineamentos de grupo como forma de avaliação analisam o comportamento-alvo e as mudanças nele ocorridas atribuindo-se uma média à mudança no desempenho. O aluno não é visto como tendo especificidades nas determinações de seu desempenho, mas sim como um sujeito que faz parte do grupo. O

problema é que, nesse processo, os valores encontrados não representam qualquer um dos aprendizes singulares e as variabilidades individuais, que são extremamente importantes para as intervenções psicoeducacionais, desaparecem (BAILEY e BURCH, 2002).

Avaliar o comportamento do aluno com um delineamento intrassujeito não quer dizer que só é possível analisar os conhecimentos e habilidades de um aprendiz por vez, mas sim que o aprendiz será seu próprio controle, ou seja, é a partir de seu próprio desempenho que decisões acerca das intervenções serão tomadas (SAMPAIO et al., 2008).

Os principais delineamentos intrassujeitos que podem auxiliar o professor na avaliação de suas práticas educacionais são o (a) delineamento de reversão, no qual condições de linha de base (A) e de intervenção (B) são alternadas para verificar a replicação dos efeitos da intervenção sobre os comportamentos-alvo (BAILEY e BURCH, 2002; SAMPAIO et al., 2008); (b) delineamento de linha de base múltipla, o qual possibilita a medida e a análise de mais de um comportamento (VD) por vez: após a estabilidade da linha de base ser alcançada em todos os comportamentos, a mesma intervenção (VI) é apresentada para cada comportamento, um após o outro (SAMPAIO et al., 2008; KAZDIN, 2010). A cada apresentação da intervenção, avalia-se o que acontece com o comportamento-alvo da vez. Quando a intervenção sozinha, sem nenhuma outra variável, resulta na mudança do comportamento-alvo (VD), demonstra-se que a intervenção gerou a mudança no comportamento (HORNER e BAER, 1978; SAMPAIO et al., 2008). O terceiro delineamento que pode ser bastante utilizado em contexto educacional é o (c) de critério móvel, utilizado quando o aprendiz já possui uma dada habilidade, mas é necessário torna-la mais frequente ou com maior duração ou intensidade (p. ex., número de palavras escritas em uma redação). Também pode ser utilizado quando é necessário que um determinado comportamento diminua de forma sistemática (p. ex., interrupções da fala do professor). Neste delineamento, os objetivos de ensino são quebrados em pequenos passos e cada um é apresentado apenas após a aprendizagem ter sido estabelecida no passo anterior. Há outros tipos de delineamentos intrassujeitos, porém estes três são os mais utilizados tendo em vista a prática escolar e intervenções psicoeducacionais.

Conclusões:

As PBEs vêm assumindo importância em diversos países preocupados em estabelecer práticas de ensino eficientes. No Brasil, vêm sendo cada vez mais divulgadas, especialmente em áreas de saúde (BRASIL, 2013), mas espera-se que a Educação passe, mesmo que gradualmente, a considerar tais práticas. Uma das características mais importantes das PBEs é a avaliação constante dos efeitos de intervenções educacionais sobre a aprendizagem do aluno. A Análise do Comportamento e seus delineamentos intrassujeitos trazem contribuições importantes para este processo. A avaliação diagnóstica, proporcionada pela linha de base de tais delineamentos, além de garantir que habilidades essenciais estejam no planejamento de ensino, aumentam a motivação do aprendiz, pois não serão ensinadas habilidades já existentes em seu repertório, nem serão apresentadas tarefas que estejam muito longe daquilo que o aprendiz consegue fazer. Além do fator motivacional, os dados de linha de base proporcionam ao professor uma economia de tempo de ensino, pois o professor focará seu planejamento em habilidades que precisam ser ensinadas ao invés de seguir um cronograma fixo, imposto por padrões que não levam em conta o indivíduo (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004). Os dados de avaliações formativas proporcionam ao professor evidências, a cada nova interação com o aprendiz, para a tomada de decisões acerca da continuidade ou mudança nas intervenções. Este tipo de avaliação permite que, após duas ou três interações sem mudança alguma no comportamento-alvo, o educador possa agir (BAILEY e BURCH, 2002; SAMPAIO et al., 2008).

Frente a um cenário em que a crise no sistema educacional brasileiro tem cada vez mais se agravado e as pesquisas para tentar explicá-la não têm obtido êxito (PEREIRA et al., 2004), faz-se necessária uma maior preocupação em como formar o professor para que ele possa criar intervenções educacionais que sejam eficazes no alcance da aprendizagem significativa do aprendiz. Até por que, como diz Pereira et al. (2004, p.12) “as práticas pedagógicas e procedimentos de ensino só tem valor na medida em que geram melhor aprendizagem”.

Referências bibliográficas

ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313-342, abr/jun. 2010.



BAILEY, J. S.; BURCH, M. R. **Research methods in applied behavior analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

BRASIL. **Saúde baseada em evidências**, 2013. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/periodicos>> Acesso em: 25 de mar. 2017.

CHRIST, T. J. Experimental control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple baseline designs. **Psychology in the Schools**, v. 44, n. 5, p. 451-459, 2007.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis**. 2th. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2007.

HORNER, R. D.; BAER, D. M. Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 11, n. 1, p. 189-196, 1978.

HORNER, R. H. et al. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. **Exceptional Children**, v. 71, n. 2, p. 165-179, 2005.

KAZDIN, A. E. **Single-case experimental designs: Methods for clinical and applied settings**. New York: Oxford University Press, 2010.

KRATOCHWILL, T. R.; LEVIN, J. R. (Org.). **Single-case research design and analysis (psychology revivals)**: New directions for psychology and education. New York: Routledge, 2015.

KRATOCHWILL, T. R.; STOIBER, K. C. Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. **School Psychology Quarterly**, v. 17, n. 4, p. 341-389, 2002.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: Contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜHNER, M. M. C.; MARINOTTI, M.(Org.). **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. Santo André, SP: ESETec - Editores Associados, 2004, p.11-32.

PRESSLEY, M.; GRAHAM, S.; HARRIS, K. The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 1, p. 1-19, 2006.

RABELO, E. H. **Avaliação: Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. RJ: Vozes, 2009.

SAMPAIO, A. A. S. et al. Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. **Interação em Psicologia**, v. 12, n.1, p. 151-164, 2008.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2013.

SLOCUM, T. A. et al. The evidence-based practice of applied behavior analysis. **The Behavior Analyst**, v. 37, n. 1, p. 41-56, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, 200 p. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/zabala-a-pratica-educativa-como-ensinar-1998.html>> Acesso em: 25 de mar. 2017



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO SERTÃO ALAGOANO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Alan Lucas de M. Nunes^{1*}, Angélica F. de Oliveira², Rafael de O. Rodrigues³

1. Estudante de Ciências Econômicas - UFAL

2. Estudante de Ciências Econômicas - UFAL

3. Orientador e professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - UFAL

*alanccs2008@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho é resultado do projeto de extensão Memória e História: um inventário do Patrimônio cultural da cidade de Santana do Ipanema/AL, cujo objetivo foi identificar elementos da cultura e da paisagem da cidade em conjunto com professores e alunos de três escolas locais, visando promover uma exposição fotográfica no município. Apresentamos agora as principais discussões e resultados da experiência, analisando esse processo conjunto de identificação do patrimônio cultural local. Como metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico e algumas oficinas com os alunos e professores das três escolas, além disso, também foi utilizado o Manual do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Destacamos a importância ativa da sociedade civil mais ampla no processo de identificação do patrimônio cultural da cidade, como forma de estimular o aprendizado em disciplinas no ensino nas escolas.

Autorização legal: Considerando as diretrizes do Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa, especialmente a resolução 510/2016, não foi necessária autorização prévia do CEP para este trabalho. Primeiro porque este trabalho é fruto de um projeto de extensão que utilizou exclusivamente pesquisa em bancos de dados, cujas informações foram agregadas, sem possibilidade de identificação individual; segundo, porque foi uma atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação sem finalidade de pesquisa científica; terceiro que durante o planejamento ou a execução da atividade de educação não houve nenhuma intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural, Educação, Santana do Ipanema/AL

Apoio financeiro: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas (PROEX/UFAL)

Introdução:

Este trabalho teve como inspiração as atividades desenvolvidas no projeto de extensão memória e História: um inventário do patrimônio Cultural da cidade de Santana do Ipanema/AL, vinculado à linha de pesquisa *Patrimônio Cultural, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável* (Centro de Estudos em Ecodesenvolvimento, Ruralidades, Gestão CEERG/UFAL).

Este projeto teve como principal objetivo promover uma ação educativa, baseada em um processo de inventário de fotografias representativas da cultura e da paisagem da cidade de Santana do Ipanema, para a realização de uma exposição fotográfica com curadoria coletiva com alunos e professores de três escolas do município, onde duas são particulares, a escola Divino Mestre (onde funcionam os cursos de contabilidade e economia da UFAL em Santana do Ipanema) e o Colégio Cenecista Santana, que faz parte da rede CNEC (Campanha Nacional das Escolas da Comunidade). As três se localizam no centro da cidade, em locais bem próximos.

Também contamos com o Apoio da Prefeitura da cidade, que tem sido uma instituição parceira da UFAL desde início do ano 2000. A contribuição da prefeitura foi fundamental, primeiro, para abrir as portas do museu da cidade, onde foi feita a coleta de documentos e imagens representativas da paisagem, da cultura, da história e das memórias locais, as quais foram selecionadas pelos alunos para montagem da exposição intitulada Memória e História: olhares sobre o Sertão alagoano, segundo, por disponibilizar a Sala de Exposições da Casa da Cultura municipal.

Desse modo, foi um projeto com o fim educativo, visando um trabalho conjunto entre professores, alunos das escolas e da UFAL na identificação do patrimônio cultural da cidade.

Ao longo do trabalho observamos que as dinâmicas de seleção do patrimônio cultural muitas vezes são realizadas pelas instituições públicas federais, estaduais e municipais, sem que haja participação ativa das comunidades diretamente envolvidas com os bens patrimonializados (GOLÇALVES 2007). Considerando este problema, resolvemos utilizar a metodologia de base do IPHAN para inventários, disponível no *site* da instituição, visando promover um processo participativo na identificação do patrimônio da cidade através das fotografias do Museu.

Concluimos observando que, ao se envolver no processo de identificação de elementos culturais como patrimônio, os estudantes das escolas podem melhor absorver conteúdos de diferentes áreas do ensino: geografia, história, sociologia, ciências.

Metodologia:

Para a realização do projeto de extensão foi utilizada uma metodologia qualitativa dividida em três fases distintas.

De início foi realizado um levantamento bibliográfico em *sites* de pesquisa como *Scientific Electronic Library* (SciELO) e *Google Acadêmico*, no sistema de Bibliotecas da UFAL. Ao término deste levantamento, conseguimos montar um banco de dados em que foi possível ter um panorama geral do modo como as políticas de patrimônio cultural se relacionam com o setor de turismo brasileiro.

Depois disso, foi realizado um levantamento documental no Museu da Cidade, o Darras Noya. Nele conseguimos montar um banco de dados com mais de 500 imagens da cidade de Santana do Ipanema, entre os anos de 1930 e 2000.

Por fim, fizemos algumas oficinas nas escolas Padre José Francisco, Divino Mestre, e Colégio Cenecista. Para o colégio Padre Francisco a autorização foi feita através de ofício, emitido pela coordenação da UFAL em Santana. No documento foi explicado o projeto de extensão e a dinâmica das oficinas. Para Cenecista a autorização foi dada através de ofício e de convites aos pais dos alunos, para que eles pudessem participar das atividades. Os alunos foram previamente selecionados pelas professoras de história e português e também pela coordenadora da instituição. Para o colégio divino mestre também foi utilizada a mesma estratégia, mas os responsáveis por selecionar os alunos foram os professores de química e história.

A solicitação para acessar o banco de dados do Museu e o espaço da Casa da Cultura se deu através também de ofícios para a prefeitura da cidade.

Resultados e Discussão:

Os resultados alcançados evidenciam que, no Brasil, as políticas de reconhecimento, registro/tombamento e preservação do patrimônio cultural passaram por três momentos distintos até sua consolidação.

Num primeiro momento, com a publicação do decreto lei que criava a Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), inspirado no projeto modernista de Mario de Andrade. Segundo autores como Fonseca (2000) Gonçalves (2007) e Rodrigues (2014) o principal objetivo da SPHAN era produzir uma identidade nacional, baseada em elementos característicos da cultura brasileira. Nesse momento, o enfoque foi dado à arte barroca e aos imóveis representativos do estado nação: fortes, igrejas, palácios do império. Mas apesar de atender os interesses políticos econômicos deste momento, Mario de Andrade não deixou de estar atento às manifestações da cultura popular, dando atenção também, por exemplo, ao samba e ao carnaval.

Num segundo momento, em 1966, a SPHAN se junta com a Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR). O órgão tinha como objetivo regular as atividades turísticas relacionadas ao patrimônio histórico das cidades, ao mesmo tempo em que fiscalizava os impactos socioambientais promovidos pelos diversos grupos de empresas ligadas ao setor. Sobre este momento, Rodrigues (2014) destaca que a principal característica é a descentralização das políticas patrimoniais: uma série de empresas públicas e privadas foi criada para aplicar e desenvolver o setor patrimonial e turístico em nível tanto estadual como municipal, visando melhor atender os interesses de cada região do país.

Este momento, além de ser caracterizado pela junção do patrimônio com o mercado do turismo, também marca um refinamento nas bases metodológicas dos gestores do patrimônio. A SPHAN deixa de ser uma secretaria do governo estadual e se torna o IPHAN, ou seja, se

torna um instituto com maior autonomia para aplicar a política patrimonial do país. Surge a ideia de patrimônio imaterial para dar conta de apreender as diversas manifestações culturais que estavam à margem de uma representação do estado nação e elementos como danças, comidas e práticas diversas passam a ser também reconhecidos como patrimônio brasileiro. O instrumento adotado deixa de ser apenas o *tombamento*, referente aos bens móveis, e passa também a ser aplicada a ideia de *registro* destas outras práticas.

Por fim, a terceira fase, que vigora na atualidade, é caracterizada por um aprofundamento das políticas patrimoniais e o incentivo ao turismo. Esta prática é classificada com o nome de *gentrification*, comumente traduzido para o português como gentrificação, enobrecimento ou requalificação.

Segundo Rodrigues (2014), o modo como as políticas públicas de reconhecimento e salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro se consolidaram dão mais ênfase a dimensão estética e turística do patrimônio. Isto provoca o problema da pouca ressonância em relação a escolha dos bens, ou seja, a pouca identificação da sociedade civil mais ampla para com os bens escolhidos como patrimônio.

Diante disso, resolvemos aplicar o Manual do INRC, a principal ferramenta de identificação e inventariação do IPHAN de modo participativo, visando uma maior ressonância dos professores e estudantes locais na identificação de fotografias de elementos de sua cultura, passíveis de serem pensados como patrimônio para cidade.

A experiência evidenciou que, a partir da colaboração dos alunos e professores, os sentimentos de pertencimento e identificação da população com o patrimônio emergem a partir da memória (GONÇALVES, 2007), fazendo com que diferentes atores sociais, professores da rede pública, privada, alunos, pais e também instituições públicas, como a própria casa da cultura, prefeitura e UFAL, se envolvam em estratégias conjuntas de identificação, seleção, e, dependendo da situação política e econômica, preservação do patrimônio cultural, seja ele histórico, natural, material ou imaterial.

As oficinas foram concebidas seguindo a base sugerida pelo Manual do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), elaborado pelo IPHAN (FONSECA, 2002). Nesse sentido, elas foram elaboradas com base nas categorias Lugares, Objetos, Saberes, Formas de Fazer, Celebrações, Formas de Expressão. Para realizar as oficinas, foram selecionadas aproximadamente 500 imagens coletadas no museu da cidade, o Darras Noya. Após isso, elas foram levadas às escolas e, em conjunto com os estudantes e os professores, elas foram identificadas. O processo de escolha fez com que os estudantes contribuíssem com a curadoria da exposição Memória e História: olhares sobre o Sertão alagoano, realizada na Casa da Cultura municipal.

Posteriormente, a exposição coletiva possibilitou refletir que é possível um processo de curadoria e montagem expográfica conjunta, o qual leve em conta, primordialmente, a relação que os envolvidos, alunos, e professores, estabelecem com as fotografias selecionadas, além de incentivar uma maior ressonância deles com as histórias e memórias a cidade.

Conclusões:

A experiência de coletar os dados no Museu da Cidade e posteriormente levar o material para que os alunos e professores das escolas Padre José Francisco, Divino Mestre e Cenicista selecionassem as mais representativas do patrimônio cultural da cidade, a partir de suas memórias e histórias, mostrou que é possível agregar temas locais na educação dos alunos em diversas áreas: ciências, geografia, história, sociologia.

Já a experiência de exposição com curadoria conjunta, utilizando as imagens coletadas no Museu da cidade evidenciou um maior comprometimento dos alunos e professores das diferentes instituições de ensino com as histórias e memórias a cidade, proporcionando um aprendizado mais aprofundado sobre questões estudadas nas disciplinas nas escolas, com base em elementos locais.

Referências bibliográficas

FONSECA, Cecília Londres. **Referências Culturais: base para novas políticas de patrimônio**. Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2000.

GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio**. Rio de Janeiro, IPHAN, 2007.



RODRIGUES, Rafael O. Espaços de memória e esquecimento em um antigo aeroporto da cidade do Recife. **REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 1, p. 54-73, 2014

ZUKIN, Sharon. Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. In: Antonio A. Arantes (org.), **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 208-256.



ENLACES LITERÁRIOS E INTERFACES SEMIÓTICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA V SEMANA DE ESTUDOS LITERÁRIOS – SEMALI

Rosângela Nunes de Lima^{1*}, Eliane Bezerra da Silva²

1. Doutora em Letras e professora da UNEAL

2. Mestra em Letras e professora da UNEAL

*rosalima@bol.com.br

Resumo:

Este trabalho narra o relato de experiência do projeto de extensão “V Semana de estudos literários: enlaces literários e interfaces semióticas” na Universidade Estadual de Alagoas. O projeto abrangeu eixos temáticos das licenciaturas em Letras, Pedagogia e demais áreas afins, no intuito de possibilitar discussões centradas nas perspectivas contemporâneas dos estudos da linguagem como, as inovações relacionadas ao ensino e a formação de professores de língua materna e adicionais e de suas literaturas correspondentes. Fundamentado em Bakhtin (2010), Pinheiro (2011), Kefalás (2012) entre outros, que nos falam sobre a importância da Literatura a qual perpassa todo o projeto. Houve oficinas, minicursos e conferências voltados para a formação de professores de línguas de maneira abrangente, visando a constante melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas alagoanas, envolvendo estudantes de escolas de educação básica de Arapiraca e região.

Palavras-chave: Literatura; Linguagem; Formação de professores.

Apoio financeiro: Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) - UNEAL.

Introdução:

A “V Semana de estudos literários: enlaces literários e interfaces semióticas”, realizada entre os dias 21 a 25 de maio, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com o apoio da Pró-reitoria de Extensão/Uneal, possibilitou à comunidade a integração produtiva, com a preservação, ampliação e transmissão do saber a todos os interessados na cultura, na arte, no ensino e na pesquisa científica. Além disso, esse evento representou a concretização de esforços dos professores, a fim de organizar um encontro de proporções maiores e que atendesse a realidade dos corpos docente e discente da Uneal e de outras Instituições. A riqueza do evento consistiu na diversificação das atividades, como oficinas, minicursos, recitais, e conferências e na integração com outros cursos e outros *campi* da própria Instituição, além de instituições de âmbitos Estadual e Federal.

A SEMALI já faz parte do calendário permanente dos cursos de Letras da Uneal. A primeira edição do evento foi realizada no Campus I em Arapiraca no ano 2000 com o tema “Literatura: Identidade e Contemporaneidade”. Em 2011 aconteceu a II SEMALI no Campus III em Palmeira dos Índios com o tema “Graciliano Ramos: O Mestre Graça”. Em 2013 a terceira edição do evento foi realizada também no Campus III com a temática “Leitura graciliânica: do lúdico ao estético”. Na quarta edição o tema escolhido foi “Literatura: fronteiras, travessias e conexões” e a quinta edição com o tema “Enlaces literários e interfaces semióticas” foi realizado no Campus I, com a participação ativa de cerca de 300 pessoas, bem como com a participação de alunos e professores dos Campi III, IV e V, nos quais há também o curso de Letras; e, em parceria com a Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, com professores, alunos e equipe diretiva.

A SEMALI integra os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na Universidade Estadual de Alagoas, principalmente as pesquisas desenvolvidas através do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas – GENA, certificado pelo CNPq, com o objetivo de explorar a literatura e as pesquisas em educação, na intenção de causar impactos na práxis pedagógica de professores em atuação profissional e em formação nessa área, no intuito de concretizar nos seus perfis novos aspectos identitários, fazendo com que enxerguem o ensino de literatura com base em perspectivas contemporâneas e aptas a implicar mudanças positivas.

Metodologia:

O evento foi organizado em formato de semana, no Campus I da Universidade Estadual de Alagoas, em Arapiraca, e contou com a presença e a participação de estudiosos

dos fenômenos da linguagem de vários lugares do Brasil que, entre os dias 21 e 25 de maio, discutiram com um público de aproximadamente 300 pessoas os estudos mais recentes das diversas tendências teóricas da linguagem, especialmente a literária.

A SEMALI foi divulgada em vários sites e grupos sociais na internet especializados em publicizar eventos da área de letras, o que proporcionou uma dimensão nacional a este evento de ordem regional. Nestes cinco dias de realização da semana, houve comunicações orais com inscrições abertas ao público acadêmico em geral, apresentação de painéis com pesquisas e trabalhos realizados por alunos do curso de Letras, oficinas e minicursos, os quais foram ministrados por professores mestres e doutores, apresentações culturais e artísticas do estado e de outras regiões.

Contemplou ainda atividades como, o II Círculo Literário da Uneal, o I Café Literário Corpo Nu, o III Recital Corpo, voz e poesia, o Projeto Leia Mulheres, a I Mostra de Cinema, exposição de pôsteres e o I Curso formando Cronistas.

O evento trouxe o refúgio de mente e espírito tão necessários e bem-vindos ao contexto em que veio a ser realizado, socialização de pesquisas, trocas de experiências, debates, lançamento, venda e divulgação de livros, outras atividades artísticas, a exemplo das apresentações do grupo “As destaladeiras de fumo de Arapiraca”, o grupo do coco de roda, grupo de teatro, do grupo lítero-musical “A poesia é necessária”, diversas apresentações de grupos dançantes e teatrais e visitas ao “Espaço da Memória” do homenageado do evento, o Mestre Nelson Rosa.

Diversas exposições no pátio da Universidade atraíram a atenção dos participantes, a exemplo: livros livres para leitura, livros para venda, apreciação e venda de cordéis, uma pintura em tela, com o pintor registrando a impressão do evento em tempo real. Além das exposições, os participantes registraram, no mural de *postit*, reflexões, pensamentos e impressões vivenciados na SEMALI em forma de desenhos ou poesias.

O evento possibilitou vivenciarmos o espaço universitário fincado no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Para além do ensino, permitiu a reflexão sobre a pesquisa através da socialização dos trabalhos acadêmicos em andamento nos núcleos de debates que contemplaram diversos temas do universo literário.

Resultados e Discussão:

A V SEMALI teve como público alvo alunos de graduação e pós-graduação de cursos de Letras, de Pedagogia e áreas afins, de Alagoas e dos estados brasileiros com a finalidade de adentrar-se nas discussões teóricas da literatura moderna, tendo sua realização na cidade de Arapiraca. O Evento contou também com a participação de alunos da escola estadual de educação básica Costa Rêgo, que participaram efetivamente com seus professores das diversas atividades apresentadas.

Os participantes atuaram no evento como ouvintes ou ministradores de comunicação oral, de apresentação de painel, oficina ou minicurso. Para tanto apresentaram resumos de seus trabalhos que foram devidamente avaliados e validados de acordo com os critérios propostos. Os alunos aceitos como ministradores puderam submeter trabalhos completos em formato de artigo. Todos, resumos e artigos, serão publicados nos anais da V SEMALI em site específico para todas as atividades que envolveram o evento.

A V SEMALI foi realizada na sede do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas, em Arapiraca, onde há auditório climatizado, com capacidade para 140 pessoas, um bloco de Letras com 8 (oito) salas de aulas com quadro branco e projetores digitais instalados com capacidade para 60 pessoas nas quais aconteceram as comunicações orais, as oficinas e os minicursos.

Conclusões:

A V Semana de Estudos Literários - SEMALI superou as expectativas em relação às edições anteriores em que o número de trabalhos submetidos dobrou em relação a última edição do evento, e durante toda a semana, de 21 a 25 de maio de 2018, a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) foi envolvida no universo da literatura, da arte e da produção científica voltado para a área da Educação.

Desde o início da Semana quem passou pelos corredores do Campus I foi atraído por exposição de fotografias, de painéis, lançamentos de livros e apresentações culturais. Cores e sabores do mundo encantador da palavra.

A programação envolveu alunos e professores dos quatro *campi* da Universidade que possuem o curso de Letras. Houve também a participação de outras instituições públicas e



privadas, a exemplo da Faculdade Fera, da Universidade Federal de Alagoas – Ufal e do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, todos com Campi em Arapiraca; além do envolvimento dos estudantes da educação básica. Encerrou-se na sexta-feira, dia 25 de maio, com conferência, mostra de cinema e apresentação de coco de roda.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Fontes 1997.

_____, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BONICE, ZOLIN, Thomas, Lúcia. **Teoria da Literatura: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. Marigá: Eduem, 2009.

BRAIT, Beth. **Literatura e Outras Linguagens**, São Paulo: Contexto, 2010.

FARRACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**, São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo, 2006.

FREIRE, José Alonso Tôrres. **Os Saberes da Literatura e a Formação do Leitor**. EntreLetras (Online), v. 1, p. 191-208, 2010.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da Performance**. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). **A literatura e o leitor – textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MATOS, Cláudia Neiva de. **A leitura como diálogo: trocando falas com Paul Zumthor**. REVISTA USP, São Paulo, n.48, p. 205-212, dez/fev, 2000-2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, Hélder (Org). **Pesquisa em Literatura**. 2. ed. Campina Grande-PB: Bagagem, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

Outras referências

V Semali - <https://doity.com.br/semana-de-estudos-literrios>



ENTENDIMENTO DOS EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS *CAMPUS* ARAPIRACA SOBRE A CAPACITAÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR E O PREPARO PARA AÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL E PESSOAL OBTIDOS NA FORMAÇÃO

Julyana Soares de Abreu^{1*}, July Rossana Oliveira Barbosa², Bruno Cleiton Macedo do Carmo³

1. Graduada em Educação Física - UFAL

2. Estudante de Educação Física - UFAL

3. Orientador e doutorando em Educação - UFAL

*julyana.s.a_@hotmail.com

Resumo:

A formação de professores na área de Educação Física requer conhecimentos relacionados à capacitação para gestão em ensino e ainda um preparo para ação ética pessoal e profissional facultadas estas que devem ser alcançadas a partir da estrutura curricular dos cursos de formação superior. Nesse sentido para entender melhor sobre essa realidade no curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca, 47 de 74 (até 2016) egressos desta instituição e curso foram contatados em uma pesquisa mais ampla onde responderam questões relacionadas a formação obtida. Assim o objetivo desse trabalho é fazer uma análise do entendimento dos próprios egressos sobre domínio pedagógico e capacidade para a gestão obtida na formação. Concluiu-se que de acordo com a visão dos egressos a maioria afirmou ter tido parcialmente capacitação para atuar na gestão e a maioria afirmou que sim tiveram preparo para atuação ética profissional e pessoal.

Palavras-chave: Ensino superior; Disciplinas; Grade curricular.

Introdução:

A formação de professores na Educação Física possui diversas abordagens, mas o fato em comum é que licenciados irão trabalhar no ambiente de ensino. Tal ambiente necessita ser especificado e objetivado durante a formação e para isso no Brasil a formação é exigida regulamentação.

Assim, Benites (2008) afirma que como políticas de ensino existem as Diretrizes Curriculares que orientam as propostas de formação dos professores e que incluem concepções sobre a identidade docente. Desse modo nas grades curriculares é possível encontrar dois temas que se relacionam e que comumente podem ser esquecidos, estes temas são a capacitação para a gestão durante a formação e ainda a preparação ética para atuação no ambiente de ensino.

Segundo o Art. 6º da Resolução nº4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), na Educação Básica, deve-se considerar de forma conjunta as dimensões do educar e do cuidar, tendo o objetivo de recuperar o aluno como centro da função social desse nível da educação e proporcionando a ele uma formação integral. Para isso o profissional deve estar preparado para atuar não só como docente em sala de aula, mas como possível gestor de forma ética neste ambiente.

Com a necessidade de analisar se a formação dos egressos de Educação Física da UFAL- Arapiraca atende a capacitação para a gestão e a preparação para uma atuação ética profissional e pessoal esse trabalho visa obter informações a partir do entendimento dos egressos sobre suas formações anteriormente verificadas.

Metodologia:

Este trabalho faz análise de dois temas verificados em estudo quantitativo-descritivo, que trata de pesquisas empíricas onde o objetivo é o delineamento e a análise de fenômenos, utilizando método formal, caracterizado pela precisão e controle estatístico, com finalidade de fornecer dados para análise (MARCONE, LAKATOS, 2013).

Existindo a necessidade de avaliar a realidade da formação da população estudada neste trabalho, a pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas – *Campus* Arapiraca. O campus de Arapiraca foi criado em 16 de setembro de 2006 e desde então dezenove cursos estão sendo oferecidos, admitindo-se 890 alunos por ano e 4.140 alunos distribuídos entre os cursos. (UFAL, 2015).

Avaliou dois resultados obtidos em pesquisa que teve como critério de participação a colação de grau no curso de Educação Física na Federal de Alagoas - *Campus Arapiraca*, onde a amostra foi constituída por 47 de 74 egressos de Educação Física no ano de 2015. (ABREU, 2016).

Resultados e Discussão:

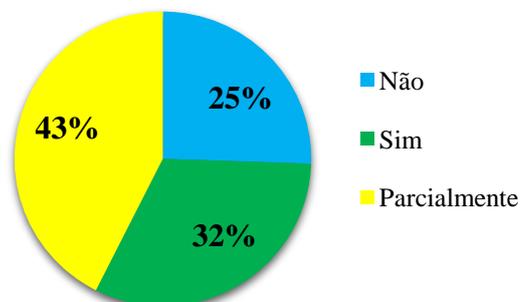
Os resultados apresentados neste trabalho são retirados de uma pesquisa mais ampla sobre a percepção dos egressos em relação a diversas especificidades da formação, aqui o foco será na análise feita em relação à capacitação para gestão e ação ética profissional e pessoal na formação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Educação Física – *Campus Arapiraca*.

De acordo com Libânio *apud* Rossi (2012) a formação de professores deve conter elementos fundamentais e uma cultura científica crítica como base teórica para o professor; conteúdos instrumentais que garantam o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que proporcionem espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções éticas e políticas que permitem inserir-se na atuação como professor a partir de um conjunto de condições políticas e socioculturais.

Tendo em vista que é corriqueiro que os professores possam assumir papéis na gestão escolar, a pesquisa tratou de analisar a formação para assumir tais postos. Para Rossi (2012) devido a hierarquia existente na escola e a burocracia a qual os professores estão sujeitos no sistema público de ensino, estes afirmam que não possuem o desejo de continuar ensinando, porém procuram atividades pertencentes a gestão no sistema educacional.

Desta forma, tem-se que considerar a relevância do fator gestão escolar que exibem no **gráfico 1**, 43% dos professores responderam que durante a formação obtiveram parcial capacitação para a gestão, seguido de 32% que afirmaram ter obtido capacitação e 25% que afirmaram não ter obtido capacitação. Percebe-se que ainda falta um caminho a ser percorrido para alcançar um grau mais satisfatório para atuar na gestão escolar (ABREU, 2016).

Gráfico 1: Capacitação para gestão escolar (ABREU, 2016).

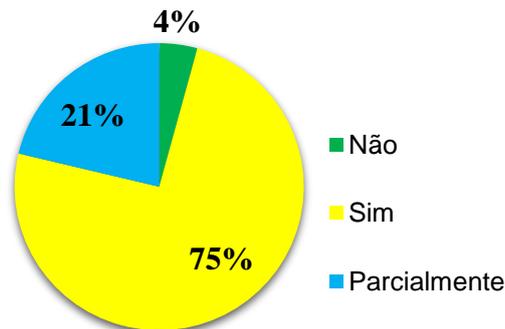


De acordo com o Art. 5º do Parecer nº: 274 de 6 de julho de 2011 (BRASIL, 2011) um dos princípios que a Instituição de Ensino Superior deverá colocar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física é o princípio de ética pessoal e profissional, desse modo o curso de Educação Física deverá garantir uma formação acadêmica e profissional geral, humana e crítica, que possa qualificar uma intervenção fundamentada cientificamente, na reflexão filosófica e na conduta ética.

E segundo Marcon *at al.*(2007) independentemente das características de organização, escolhidas para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, espera-se que seja dada aos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Física a possibilidade de intervenção didático-pedagógica, e a participação em experiências variadas de ensino que favoreçam a realização de suas competências pedagógicas.

De acordo com as respostas sobre uma preparação para uma ação ética obtida na graduação, de acordo com o **gráfico 2**, 75% da amostra afirmou que houve esta preparação, 25% que houve uma preparação parcial e 4% afirmaram não ter obtido preparação (ABREU, 2016).

Gráfico 2: Preparo para uma ação ética pessoal e profissional (ABREU, 2016).



Conclusões:

Com este trabalho concluí-se que a formação do curso de Educação Física Licenciatura da UFAL- Arapiraca segundo a visão dos próprios egressos capacita parcialmente para atuação na gestão de forma que se sugere a necessidade de pesquisas mais aprofundadas que discutam o que pode ser melhorado da grade curricular do curso para que este ponto seja abordado com mais eficiência.

Já sobre o preparo ético pessoal e profissional a maioria dos egressos afirmaram que sim o tiveram durante a formação o que pode ser avaliado como um bom resultado, mas que não diminui a necessidade de estudos também que abordem a efetividade desta capacitação e preparação na atuação.

Referências bibliográficas

ABREU S., Julyana. Percepção dos egressos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas-Campus Arapiraca sobre sua formação e implicação desta na atuação profissional. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca, Alagoas, 2016.

BENITES C., Larissa et al. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BRASIL. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 nov. 2015.

BRASIL. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Parecer aguardando homologação nº 274, de 6 de jul. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2015.

MARCON, D.; et al. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan./mar. 2007.

MARCONI A., Maraina; LAKATOS M., Eva. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ROSSI Fernanda. ; HUNGER Dagmar. As etapas da carreira docente no processo de formação continuada do professor de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Institucional - Histórico. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/institucional/historico>. Acesso em: 05 nov. 2015.



ESTRATÉGIAS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Cilmara Santos da Silva^{1*}, Francielli Ribeiro Silva Pinto², Marília Melo do Nascimento³

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*cilmarasantos96@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho visa apresentar as ações da linha de pesquisa “Processos de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais”, que compõe o Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita (GELLIT) em um município do interior do Estado de Alagoas, cuja finalidade é refletir sobre os processos de apropriação da Língua Materna. Os sujeitos são professores do Ensino Fundamental I e a equipe gestora da Secretaria da Educação. A metodologia conta com leitura de textos científicos, elaboração e planejamento de ações, aplicação e análise dos resultados. Os resultados preliminares apontam para o envolvimento significativo dos participantes e o reflexo positivo em suas ações em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Alfabetização e Letramento; Apropriação da Língua Materna.

Introdução:

A definição de uma prática pedagógica está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar as ações educativas tendo a realidade como referência, significa criar um movimento constante de aprendizagem e desenvolvimento do homem. Segundo Vigotski (1994), as experiências anteriores, a bagagem cultural do indivíduo atrelada a uma nova, permite a reelaboração e a criação de situações novas. Assim, a formação e desenvolvimento do homem se dão por um processo educativo, de interação com outros indivíduos, com a cultura e com o meio mediado por instrumentos sociais e tecnológicos.

Nessa perspectiva, a Linha de Pesquisa: Processos de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais, que compõe o Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita (GELLIT) vem desenvolvendo ações de intervenção junto a um município do interior de Alagoas com o objetivo de desenvolver atividades de estudo metalinguístico na busca da ressignificação, sistematização, apropriação e compreensão da língua materna. O suporte teórico está pautado na perspectiva Histórico-Cultural, por meio da Escola de Vigotski, na busca da compreensão da língua escrita a partir das vivências e experiências pessoais.

Anúncios sobre o Projeto “A LÍNGUA MATERNA EM AÇÃO” A realização do projeto sobre apropriação da língua materna conta com a participação de todos os professores do município que lecionam no Ensino Fundamental I. Em discussão com a Secretaria da Educação Municipal, optamos por ações que pudessem propiciar a construção do conhecimento dos professores em sala de aula a fim de beneficiar tanto os docentes quanto os alunos, pois, compreendemos que a educação formal propicia às pessoas possibilidades de vivências diferentes e diversas formas de inserção sócio-política e cultural.

Desse modo, a escola quando compreendida como espaço social de construção dos significados; deve utilizar ações que priorizem a construção do conhecimento; e considerem dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento das potencialidades do trabalho individual e coletivo, interagindo e atuando em diferentes níveis de interlocução. Compete à educação formal propiciar às pessoas possibilidades de vivências diferentes e diversas formas de inserção sócio-política e cultural. Desse modo, a escola quando compreendida como espaço social de construção dos significados; deve utilizar ações que priorizem a construção do conhecimento; e considerem dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento das potencialidades do trabalho individual e coletivo, interagindo e atuando em diferentes níveis de interlocução.

Assim, propusemos a equipe gestora da Secretaria de Educação do referido município ações de reflexão e intervenção fundamentadas nos conceitos de apropriação, de

internalização, de atividade, de mediação e de linguagem apresentados por Vigotsky (2001), Leontiev (1978 a/b) e de atividade de estudo por Davidov (1988), vistos com relevância científica e social, teórica e prática do trabalho desenvolvido. Por consequência, proporcionam a discussão sobre a necessidade de se pensarem os elementos que compõem a organização das atividades pedagógicas no entorno com foco no ensino e aprendizagem a fim de se obter o desenvolvimento da criança.

Metodologia:

As discussões com o grupo partiram da compreensão de que os processos de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais precisam ser trabalhados com sentido e significado para a criança. É necessário que haja uma ação motivadora para que ela se aproprie da palavra, seja essa palavra passível de uma associação material e palpável ou não para que seja possível existir a transformação da palavra em algo ressignificado pela criança. A motivação é a chave que desencadeia todo esse processo de se apropriar de uma palavra e a partir dela, conceituar e a reivindicar esse novo sentido. Por isso, a dinâmica metodológica está pautada numa perspectiva qualitativa (MINAYO, 1994), consiste em estudo teórico para fundamentação e problematização das discussões; reunião em grupos para análise de propostas de trabalho; aplicação das propostas junto aos alunos da rede e retorno ao grupo de formação para análise de dos resultados.

A ação de refletir sobre os processos de apropriação dos conhecimentos é o um dos caminhos mais importantes a serem percorridos. Luria e Leontiev, ambos colaboradores de Vigotski, tratam da apropriação da linguagem escrita como processos não meramente mecanizados ou reprodutivos, mas sim como aspectos a serem desenvolvidos conscientemente. Luria acredita que para desenvolver a consciência a linguagem é fundamental. Para Leontiev, essa consciência é resultado da coletividade, natural do homem. Para essa conscientização é elementar que exista a apropriação dos signos escritos.

A prática pedagógica influencia integralmente nesse processo. De fato, se faz necessário que o docente ressignifique a sua prática para o alcance de resultados, ou seja, o desenvolvimento integral e apropriação da língua materna. O professor deve encontrar em sua prática sentido, para promover o significado nas atividades. Os termos ressignificação, sentido, significado e apropriação, são primordiais para a concretização do nosso projeto e para que os professores planejem as estratégias possibilitadoras de apropriação da língua.

Compreendemos que: 1) Resignificar é ação de atribuir um novo significado; esse procedimento tem por objetivo transformar as práticas da ação educativa; 2) o Sentido, está ligado ao estabelecimento de um contato imediato com a realidade e os processos cognitivos, como uma reação aos estímulos. A partir desse contexto, associamos ao processo de alfabetização e letramento, onde a criança deverá encontrar sentido nessa etapa de ensino, assim serão ativas possuindo o domínio da linguagem; 3) Significado estabelece uma relação de reconhecimento da ação social e cultural nas atividades, nele os alunos irão reconhecer esses processos nas práticas pedagógicas e 4) a Apropriação, a aplicação das estratégias de ensino e de aprendizagem da língua materna, o aluno toma para si os conhecimentos da leitura e escrita e torna-se um sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

Resultados e Discussão:

Na teoria da atividade acreditamos que a o indivíduo precisa ser despertado para a necessidade em questão. Existe uma necessidade motivada e, diante disso, ele entra em operação: mobiliza corpo e mente para realização de uma atividade. Segundo Luria, o sujeito aprende se houver uma atividade significativa, só é atividade significativa se ele conhece a necessidade, se sente motivado, atua no processo e a executa, então ele desenvolve. Quando essa realização é feita de forma mecânica, tende a ser apenas a realização de uma tarefa.

Assim, entendemos que a apropriação da leitura e da escrita é mais que um ato motor, passa pela consciência, pela motivação em conhecer, decifra e utilizar os códigos espalhados por todos os lugares e que mesmo sendo uma atividade produzida pelo conjunto social, para uma criança que está sendo motivada é um caminho ainda complexo e que envolve muita ressignificação. O projeto de formação continuada de professores do ensino fundamental I, tem gerado nos docentes o desejo de ressignificar as práticas pedagógicas por conta dos primeiros resultados.

A cada formação percebe-se o envolvimento dos professores com a proposição das atividades nas unidades escolares. Eles de fato estão se apropriando da função, logo promovem a sua ressignificação. As atividades realizadas estão sendo elaboradas buscando



sentido e significado, possui uma função social e, é importante salientar, isso não anula o conhecimento do docente, ao contrário oferece a ele a possibilidades de usar de estratégias que facilitem seu trabalho.

Conclusões:

Diante do exposto, os docentes participam ativamente das reuniões, apresentam as suas práticas e os conhecimentos refletidos ao retornar para o trabalho com as equipes de formação. Os trabalhos realizados com os seus alunos na sala de aula, mostram aos professores resultados satisfatórios. Assim, estes participam ativamente dos e nos encontros, não tendo muita rejeição por parte dos mesmos, por observarem que com sua participação seus alunos começaram a ter resultados gratificantes na apropriação da língua materna, e assim conseguindo atribuir sentido e buscar significado nos processos de alfabetização e letramento, neles, os resultados auxiliam os professores tanto quanto os alunos.

As ações de estudo e reflexão dos conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I por meio das estratégias de ensino e de aprendizagem torna-se uma fonte de conhecimento. É preciso assegurar uma atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização a fim de que cada criança tenha o seu direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais e que leve ao desenvolvimento das diferentes expressões e ao aprendizado de outros saberes.

Referências bibliográficas

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóú: Editorial Progreso. 1988.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, Vol. II. Madrid: Aprendizage: Visor, 2001.



FORMAÇÃO CONTINUADA POR INSPETORES EDUCACIONAIS: UMA METACOGNIÇÃO

Rosilania Macedo da Silva^{1*}, Maria Elisabeth Cavalcanti de Melo², Jeane Vieira da Silva³

1. Doutoranda em Didática e Supervisão pela UA - SEMED/Maceió
2. Pedagoga e Inspectora Educacional pelo CESMAC - SEMED/Maceió
3. Pedagoga pela UFAL e Inspectora Educacional pela FAMA

*rosilaniamacedo@hotmail.com

Resumo:

Constando de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito da secretaria de educação de Maceió, os participantes foram os formadores e formandos, durante formação continuada ofertada aos diretores, secretários escolares e agentes administrativos, pelos inspetores educacionais da Coordenadoria Geral de Normas e Legislação. A partir da reflexão e metacognição, se instigou: A qualidade da formação continuada ofertada pelos inspetores educacionais atende as necessidades dos servidores de secretaria escolar da rede pública de Maceió? Como o profissional de secretaria escolar pode contribuir com a oferta de formação continuada vislumbrando melhor desempenho das secretarias das escolas? Objetivou-se investigar a qualidade da formação continuada, a partir da contribuição dos formandos, vislumbrando melhor serviços à comunidade. Os resultados referentes à primeira instigação, inferidos a partir da análise qualitativa em questionários, apresentou avanços na qualidade da formação ofertada.

Palavras-chave: Qualidade; Inspeção educacionais; Auto-reflexão.

Apoio financeiro: Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

Introdução:

O profissional da educação inspetor educacional e a área da inspeção educacional são fulcrais para o planejamento e a organização como um todo dos sistemas de ensino. Encontram-se regulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, artigos 61 e 64, geralmente, regulamentados nos normativos dos conselhos de educação, pois são profissionais responsáveis pela sua aplicação. Tendo muitas atribuições, como as definidas no Decreto 8.380/2017/Maceió, uma delas é formar profissionais da educação quanto à legislação educacional e sua aplicabilidade. Sob o princípio democrático no Estado de direito (LUCENA e MACEDO-SILVA, 2017), esse profissional, em outrora temido, atualmente estreita relações junto aos demais, sob o foco de que o trabalho deve ser planejado participativamente e que “planejar é construir a realidade desejada” (GANDIN, 2002, p. 58), com o entendimento de que “o processo de planejamento precisa ser científico” (GANDIN, 2002, p. 57).

Sabe-se para planejar quaisquer tipos de processos pedagógicos, se faz fundamental a autoavaliação e a reflexão enquanto profissionais e resultados dos trabalhos. Assim com base em Alarcão (2010, p. 30) que compreende a reflexão “como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e de suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho”, a formação continuada a qual trata este trabalho, sob os direcionamento da autoavaliação e da metacognição, guiados pela natureza investigativa e colegiada, incidiu em uma investigação, onde se buscou a solução de problema (ALARCAO, 2010 e ALARCAO, 1996), referente a qualidade da formação continuada ofertada pela Coordenadoria Geral de Normas e Legislação (CGNL), no intuito de descortinar possíveis entraves.

Considerando a formação continuada com qualidade como um direito dos trabalhadores em educação, as práticas metodológicas não podem mais versarem sob a ótica vertical onde “eu te ensino e tu aprendes”. Justificando-se na desconstrução de uma inspeção autoritária e buscando o aperfeiçoamento da oferta da formação, a ressignificação da forma de ensinar “emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva” (PIMENTA, 2011). Dito isto, objetivou-se investigar a qualidade da formação continuada ofertada pela CGNL, a partir da contribuição dos secretários escolares e agentes administrativos, com o intuito de que a aprendizagem resulte de forma positiva na comunidade escolar.

Metodologia:

Este trabalho apresenta resultados referentes à formação continuada ofertada no ano de 2017 para os diretores, secretários escolares e agentes administrativos, das unidades de ensino da rede pública de Maceió, realizada CGNL, composta por 8 inspetores educacionais. Estes questionavam-se a qualidade da formação continuada e o que estaria faltando para que os resultados fossem mais eficientes. Assim o projeto de formação foi norteado por duas perguntas:

1. A qualidade da formação continuada ofertada pelos inspetores educacionais atende as necessidades dos servidores de secretaria escolar da rede pública de Maceió?
2. Como o profissional de secretaria escolar pode contribuir com a oferta de formação continuada, vislumbrando melhor desempenho das secretarias das escolas?

Com as instigações, objetivou-se investigar a qualidade da formação continuada ofertada pela CGNL, a partir da contribuição dos secretários escolares e agentes administrativos. Visando a qualidade da formação, os conteúdos a serem desenvolvidos foram distribuídos entre os inspetores educacionais, observando as habilidades e o conhecimento de cada um, organizando-se em duplas ou trios, conscientes e voluntariamente. A elaboração do projeto e do material foi construído na coletividade e no regime de colaboração, onde se buscava uma única solução em prol do objetivo.

Diante da necessidade de redimensionar a organização metodológica e o formato dado à formação continuada, percebeu-se que ela ultrapassaria o modelo comum de aulas expositivas e discussões do conteúdo apresentado, se direcionando ao formato de pesquisa. Com pesquisa bibliográfica, fez-se jus ao que autores afirmam de que professores, (no caso profissionais de educação básica), devem ser pesquisadores (PIMENTA, 2011). Assim, desconstruindo a ideia de que inspetores são eminentemente burocráticos, a equipe assumiu atitudes auto reflexiva e de metacognição de suas práticas e dos resultados delas (ALARCÃO, 1996). A partir da reflexão “promotora do conhecimento profissional” (ALARCAO, 2010, p. 30), foram elaborados o projeto e a organização da formação continuada sob o tema Legislação escolar: um repensar sobre os entraves e avanços, seguindo os seguintes passos:

- Divulgação da formação e inscrição voluntária de 194 profissionais.
- Organização de 4 turmas, sendo divididas igualmente nos turno matutino e vespertino.
- Distribuição das turmas em turma A matutino 55 formandos; turma B matutino 42 formandos; turma C vespertino 45 formandos e turma D vespertino 52 formandos.
- Organização dos conteúdos conforme as habilidades e conhecimento dos inspetores educacionais.
- Elaboração do questionário (figura 1) a ser respondido, anonimamente, por cada participante sempre após aos encontros, que serviria para as reflexões e metacognição dos inspetores educacionais, auxiliando no aprimoramento dos encontros subsequentes.
- Definição dos parâmetros da avaliação do questionário para os conceitos: 0 a 2,5 PÉSSIMO; 2,6 a 5,0 RUIM; 5,1 a 7,5 BOM. 7,6 a 10,0 para ÓTIMO.

Figura 1: Questionário respondido pelos formandos (Fonte: CGNL)

COORDENADORIA GERAL DE NORMAS E LEGISLAÇÃO					
FORMAÇÃO CONTINUADA 2017 - DIRETOR, SECRETÁRIO ESCOLAR, E PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SECRETARIA ESCOLAR					
TEMA: Legislação Escolar: um repensar sobre os entraves e avanços.					
FORMADORAS.					
FEMINÁRIO:					
I - Aspectos Gerais Sobre a Formação:		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Abordagem do tema					
Didática Aplicada					
Exemplo Práticos					
Tempo disponibilizado					
Em sua opinião a Formação foi					
II - Em Relação ao Formador:		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Clareza na exposição do tema					
Estímulo a participação dos ouvintes					
Coerência no desenvolvimento do conteúdo					
Formalidade					
Domínio sobre o tema abordado					
Organização					
III - Em relação a CGNL:		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Você tem sido atendido com educação					
Rapidez quando solicitada informação					
Organização					

- Reuniões de análise coletiva do questionário aplicado, observando os resultados, buscando a melhora do encontro seguinte.

A cada encontro se estabelecia avaliação das ações dos inspetores formadores, as atividades em uma investigação-ação, conseqüentemente, em pesquisa-ação, uma vez que, partiu de um problema, buscando solução, visando aprimorar as práticas educacionais em prol de uma coletividade (TRIPP, 2005). Concordando com Tripp (2005) a pesquisa-ação educacional é fulcral no aprimorando do ensino e, em decorrência, a aprendizagem, numa mão de via dupla, onde os secretários escolares e agentes administrativos avaliam os inspetores formadores, proporcionando a ambos, conhecimentos que beneficiarão a comunidade escolar.

O *corpus* de dados para este trabalho, em específico, apresentar parte dos resultados da pesquisa desenvolvida durante a formação continuada, eminentemente, a resposta da primeira pergunta, com ênfase nos aspectos **Em Relação ao Formador**, mesmo não sendo menos importante que os demais, o considera-se mais significativos, dentro do enquadramento do trabalho.

Resultados e Discussão:

O *corpus* de dados consta das avaliações realizadas anonimamente pelos formandos, nos 8 encontros. Fez-se ajuntamento dos resultados das turmas, as quais foram organizadas em gráficos. Se inferiu interpretações, de acordo com o paradigma epistemológico respaldado na pesquisa qualitativa (AMADO, 2009).

Figura 2: Resultados em relação ao formador (Fonte: os autores)

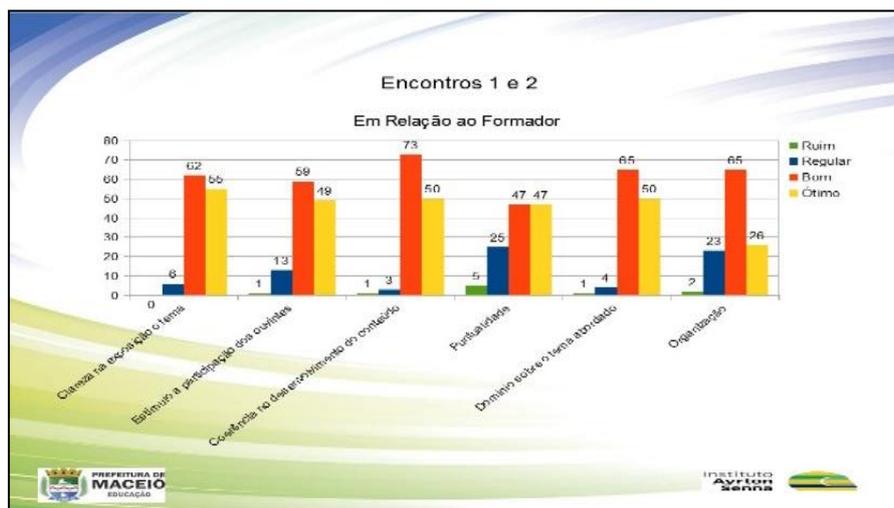


Figura 3: Resultados em relação ao formador (Fonte: os autores)

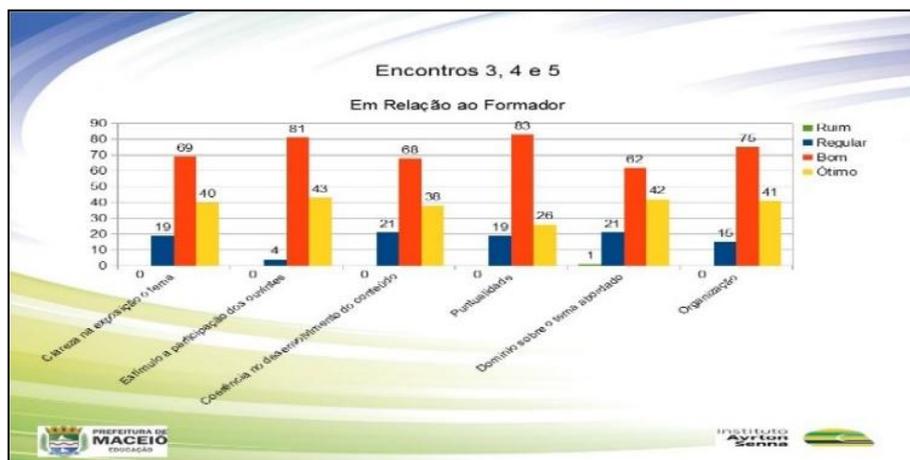


Figura 4: Resultados em relação ao formador (Fonte: os autores)

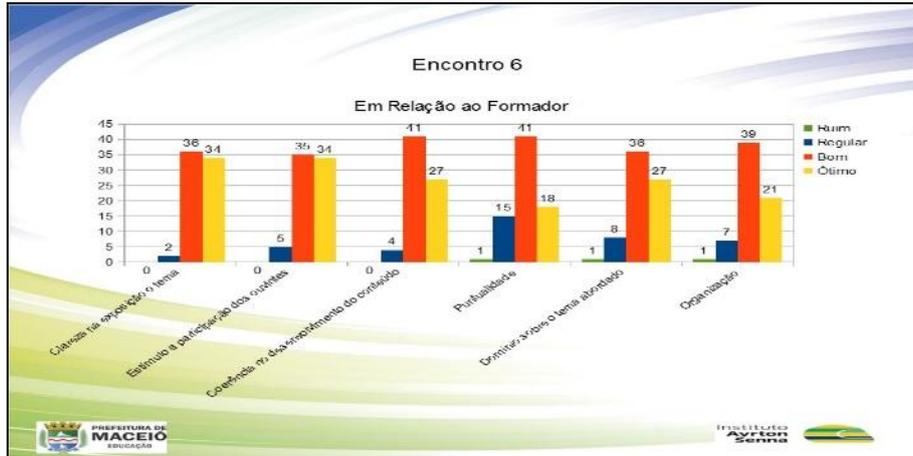


Figura 5: Resultados em relação ao formador (Fonte: os autores)

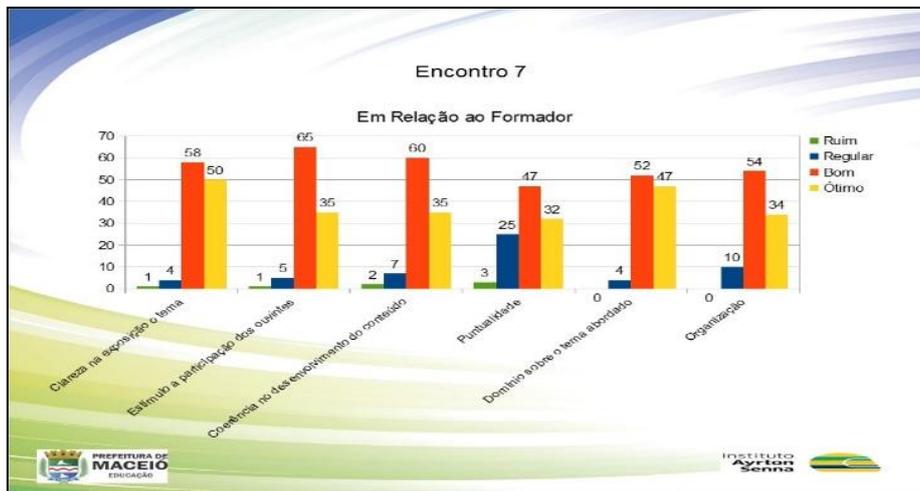
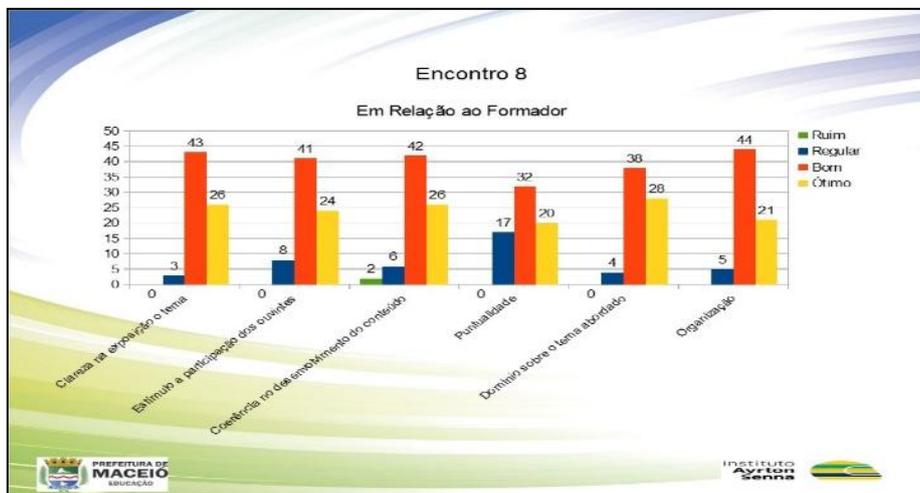


Figura 6: Resultados em relação ao formador (Fonte: os autores)





De acordo com as análises inferidas nos gráficos acima, a formação manteve qualidade na oferta, estando entre os conceitos bom e ótimo. Nota-se que o aspecto organização, no início com avaliação não favorável, no final, esteve entre bom e ótimo, tendo a equipe superado o problema. Chama-se atenção a avaliação da pontualidade, visto que, em todos os encontros houve certa incoerência nas respostas, uma vez que o conceito ruim aproxima-se ao ótimo. Esse aspecto demonstrou ser o mais subjetivo, parecendo depender de pontos de vistas e histórias dos sujeitos. Em suma, a formação continuada ofertada aos diretores, secretários escolares e agentes administrativos pode ser compreendida como sido de qualidade, alcançando evolução durante o processo.

Conclusões:

Antes de planejar a formação continuada para profissionais em educação, deve-se realizar a metacognição e autoreflexão, seguindo com eles durante todo o processo. Essa atitude promove um planejamento consciente e colaborativo, buscando-se constantemente a qualidade da oferta da formação, que resultará nos bons serviços ofertados à comunidade.

Conclui-se com o entendimento de que toda a formação continuada deve ser desenvolvida além da continuidade dos conteúdos, fundamentalmente, com a continuação da avaliação daqueles que a promove.

Referências bibliográficas

ALARCAO, I. **Formação reflexivos de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Porto, 1996.

ALARCAO, I e ROLDÃO, M.C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. 2ª ed., Pedago, Lisboa, 2010.
BRASIL

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Gabinete Civil, 1996.

GANDIN, G. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupo e movimentos dos campos cultural, social, política, religioso e governamental**. 11º ed, Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

LUCENA, M. e MACEDO-SILVA, R. Limites e perspectivas das atribuições do inspetor educacional no Estado democrático. **I Simpósio Nacional de Educação e Inspeção Educacional**. ISSN 2526-995x, Maceió, 2017.

MACEIÓ, Decreto nº 8.380 de 01/02/2017. **Define e Regulariza a Estrutura Regimental da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED)**. Maceió, 2017.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Daiane L. Silva^{1*}, Renata M. Veras²

1. Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA

2. Professora do IHAC - UFBA

*daiane@ufba.br

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo discutir a centralidade da educação em direitos humanos nos currículos das licenciaturas. A base legal que norteia a pesquisa é a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) e exigiu a inclusão do tema como componente curricular obrigatório na formação dos profissionais da educação. A partir destas diretrizes, foi realizada uma análise nos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no intuito de verificar a adequação dos projetos pedagógicos das licenciaturas ao que determina a resolução. Portanto, esta pesquisa incidiu sobre a análise das matrizes curriculares e as respectivas ementas dos cursos de licenciatura da UFBA, no intuito de avaliar se há uma efetiva inserção curricular da EDH, conforme preconiza o CNE. A análise dos dados constatou que as licenciaturas não estão em conformidade com a citada resolução.

Palavras-chave: Currículos; Licenciaturas; Universidade.

Introdução:

Educar para o desenvolvimento de competências e habilidades de pessoas sob a ótica dos direitos humanos é um processo dinâmico, contínuo e permanente, com base no exercício do respeito e na promoção de um direito fundamental que é a dignidade humana. Seus efeitos repercutirão em uma formação que faça as pessoas olharem criticamente a realidade para poderem se situar diante dela e, por consequência, agir de forma responsável, respeitando e promovendo seus direitos e dos demais em seu convívio. Como resultado, a Educação em Direitos Humanos (EDH) poderá promover o exercício democrático de respeito às diferenças, que não se restrinja ao ambiente universitário, mas que possa envolver de tal maneira os atores envolvidos que transcenda os muros institucionais e se difunda nos ideais de solidariedade e respeito à alteridade, contagiando todas as relações sociais. Desta forma, a EDH deve desenvolver pessoas compreensivas e dialógicas, com a habilidade de difundir o entendimento e o respeito mútuo, fazer concessões na construção comum e solidária de uma realidade democrática com igualdade de oportunidade para todos.

De acordo com a Resolução 01/2012 do CNE/MEC, a EDH tem por finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social e deve ser obrigatória na formação docente. Destarte, o problema de pesquisa e os objetivos deste trabalho têm como foco avaliar se há inserção da EDH nos currículos dos cursos das licenciaturas da UFBA, conforme preconiza a supracitada resolução. Para tanto, a justificativa pelo atendimento da resolução citada se ratifica pela compreensão de que a Universidade é um espaço para difusão do conhecimento e para formação cidadã. É através dela que a EDH deve ser apreendida de forma ampla pelos discentes e, também, pela relevância de se atender à norma, visto que, o seu descumprimento acarretará uma avaliação negativa da qualidade dos cursos que é realizada periodicamente por meio do INEP/MEC, cujas implicações podem comprometer o conceito dos cursos, a renovação de reconhecimento e a continuidade da oferta de vagas. Embora a Universidade seja considerada um ambiente favorável para a construção de uma EDH, se tem a percepção de que há uma dificuldade em incluir temas relacionados à formação ética e cidadã em currículos que priorizam apenas os conteúdos técnico-científicos. Fator pelo qual se justifica o interesse pelo objeto da pesquisa, prioritariamente, direcionado para as licenciaturas.

Metodologia:

A UFBA atualmente tem 38 currículos de cursos de graduação na modalidade Licenciatura, considerando a oferta de cursos diurnos e noturnos, nas 16 áreas a seguir: ciências biológicas, ciências naturais, computação, ciências sociais, dança, desenho e plástica, educação física, filosofia, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, química e

teatro. A pesquisa incidiu sobre as matrizes curriculares de todos os cursos de licenciaturas citados e assim buscou identificar quais dos cursos, dos 38 currículos vigentes, estão em conformidade com o artigo 8º da Resolução 01/2012 do CNE, que determina a obrigatoriedade da inclusão do tema Educação em Direitos Humanos, como componente curricular obrigatório, nos cursos de formação de professores. O acesso às matrizes curriculares dos cursos foi obtido por meio do sistema acadêmico da universidade, que disponibiliza para consulta pública as informações pertinentes para a pesquisa. Deste modo, foi verificada na matriz curricular de cada licenciatura a existência de componente curricular em EDH no rol de disciplinas obrigatórias. No total, foram analisados 1.355 componentes curriculares obrigatórios distribuídos nos 38 currículos, no período de abril/maio de 2018. Foram eleitos para esta pesquisa apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente e por passarem por atualizações e avaliações periódicas.

Resultados e Discussão:

O resultado encontrado, após a análise das 1355 ementas dos 38 currículos, das 16 áreas de licenciatura na UFBA, foi que, até o momento final da pesquisa, não havia componente curricular obrigatório cuja temática específica é Educação em Direitos Humanos em nenhum dos cursos alvo da pesquisa, conforme determina o art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Foram identificados alguns conteúdos isolados que fazem parte das dimensões de direitos humanos, conforme doutrina jurídica majoritária. Entretanto, verificou-se que os conteúdos estão inseridos em componentes curriculares cujas temáticas, em sua maioria, aderem aos componentes de conteúdo técnico-científicos e que não tem como objetivo principal a educação em direitos humanos. Portanto, foi possível constatar que nenhum dos cursos de licenciatura está atendendo a exigência das DCN supracitada.

Apesar de a resolução ter sido publicada em maio de 2012 e que já se passaram 5 (cinco) anos da sua publicação, até o momento não foram tomadas medidas para que a inclusão de EDH como disciplina obrigatória fosse efetivada nos currículos. Considerando-se, portanto, que há uma lacuna no que tange a determinação normativa que emana das DCN referentes à Educação em Direitos Humanos e tal omissão poderá acarretar impactos negativos tanto na formação dos discentes quanto na avaliação dos órgãos fiscalizadores do MEC e resultar na redução do conceito qualitativo dos cursos.

Conclusões:

A Resolução 01/2012 do CNE, no seu art. 2º determina que: “a Educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação”. Partindo desse entendimento sobre a temática, a discussão em torno da inserção da educação em direitos humanos no currículo das graduações é uma prerrogativa importantíssima e indispensável para a formação dos jovens em uma sociedade globalizada, onde se precisa determinar e garantir a dignidade das pessoas, no combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações, tendo por debate político central as questões referentes o respeito às diferenças. Para Candau (2008) a EDH deve ser incorporada na concepção do curso como um todo e deve mobilizar ações e projetos de caráter interdisciplinar. Coadunando com a autora, considera-se que para uma efetiva inserção curricular de EDH, é preciso repensar o currículo e os posicionamentos tanto institucionais quanto político-educativos. A Universidade através dos conhecimentos repassados aos seus discentes tem um papel essencial na construção da cidadania, na defesa e no fortalecimento da democracia. Nesta perspectiva, Freire (2011), afirma que “ensinar é criar possibilidades para a sua construção e/ou sua produção”. Para que o *discurso formador* faça sentido, faz-se necessário que a universidade ofereça condições favoráveis ao processo ensinar – aprender. Conforme Freire (2011), a educação deve ser compreendida em sua complexidade e diversidade, dentro e fora do recinto educativo, passando a ser uma prática social.

Nessas circunstâncias, uma das funções sociais da universidade é criar condições propícias para o desenvolvimento de competências e para apreensão dos conteúdos imprescindíveis à vida em um ambiente social, proporcionando instrumentos que possibilitem o entendimento da realidade e a participação dos alunos em relações sociais, afetivas e políticas, cada vez mais amplas. O processo educacional deve ter uma função integradora das experiências vivenciadas pelo educando, propiciando-lhe situações bem-sucedidas de aprendizagem, favorecendo a expansão de suas habilidades, para que possa modificar a sua própria realidade.



Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 22.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22.12.2017.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2012/Mai/31/resolucao-no-1-de-30-de-maio-de-2012-estabelece>. Acesso em: 11dez 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira (Org). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento; RODRIGUES, Maxweel Veras; SOUZA, SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; RIBEIRO, André Elias Morelli. **Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, v.7 n. 1, p. 27-38, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em: 03dez. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**.trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM GEOGRAFIA

Aparecida M. S. Germano^{1*}, Klévia L. Delmiro²

1. Estudante de Geografia – UFAL/U.E. Palmeira dos Índios

2. Professora e Pesquisadora da UFAL

*mmccamponesa@hotmail.com

Resumo:

Este artigo é resultado da vivência do estágio supervisionado III, do curso em licenciatura de geografia-EAD-UFAL, realizado na Escola Municipal Gerson Jatobá, no município de Palmeira dos Índios. O objetivo da pesquisa: analisar a importância da formação de docentes e do currículo da geografia escolar, a partir de uma reflexão do estágio em geografia, a metodologia empregada se constitui numa pesquisa ação colaborativa, na qual pesquisador e sujeitos são interlocutores de modo cooperativo e participativo, o embasamento teórico deu-se mediante a pesquisa bibliográfica referente à temática estudada, destacam-se autores como Freire (1996), Libâneo (1990-1994), Nascimento (2016) Pimenta e Lima (2005-2006), dos resultados pode-se afirmar que o estágio supervisionado visa aproximar o discente a aprender a ser professor, configurando-se assim como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino nas escolas e com as atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Professor; Ensino e Aprendizado; Discente.

Introdução:

Atendendo ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e ao Parecer no. 28/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵³, o estágio curricular supervisionado é um componente curricular, sendo uma disciplina obrigatória para o Curso de Geografia Licenciatura, com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, distribuídas entre o 5º, 6º, 7º e 8º módulos. Segundo a emenda da disciplina (UFAL, 2013, p.6)⁵⁴ “o estágio supervisionado III tem por objetivo proporcionar aos estudantes o contato com ambiente profissional discutindo e refletindo sobre seu papel no ensino básico e da sua profissão”.

O estágio supervisionado III em Geografia visa aproximar o discente a aprender a ser professor, configurando assim como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino nas escolas e com as atividades acadêmicas. Dos resultados pode-se afirmar que esta experiência possibilita uma aproximação com a docência promovendo habilidades e competências até então não adquiridas, assim no processo de formação dos professores/as é de fundamental importância o estágio, pois vem promover de forma integral a práxis qualificando o ensino e aprendizado.

A experiência vivida com o estágio supervisionado realça a importância da formação dos profissionais qualificados, com domínio de conteúdo, capaz de trabalhar com as diferenças existentes no meio de trabalho escolar.

O professor tem um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem é ele que detém os conhecimentos básicos da disciplina lecionada e também das técnicas de ensino. Para que haja uma real democratização da escola, o professor deve enxergar o discente como sujeito construtor de sua história e do seu conhecimento, sendo fundamental que o educador ouça seus alunos e participe com eles do processo de ensino-aprendizagem, além da efetiva participação da sociedade nos processos de luta pela transformação da educação.

Aqui se apresenta a vivência do estágio supervisionado III, com relatos dos desafios e potencialidades encontrados no âmbito escolar, as quais foram sistematizadas 06 (seis) semanas de estágio em sala de aula. Baseada na percepção de Pimenta e Lima (2006, p.13)⁵⁵

⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação: Parecer no. 28/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 02 de Jan.2018.

⁵⁴ MANUAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO GEOGRAFIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA. Curso geografia licenciatura EAD. Universidade Federal de Alagoas/Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente – IGDEMA, Maceió/ 2016. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/geografia-licenciatura-ead/disciplinas>. Acesso em 02 de dez. 2017.

⁵⁵ PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis – Vol. 3. Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

“o estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional”.

Metodologia:

A metodologia se constitui numa pesquisa ação colaborativa, na qual pesquisador e sujeitos interlocutores estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo. Foram realizadas pesquisas bibliográficas referentes à temática estudada, destacam-se autores como Freire (1996) Libâneo (1990-1994), Santos (2016) Pimenta e Lima (2005-2006). Foram elaborados fichamentos, elaboração do plano de aula que serviu de base para desenvolver as aulas, num total de 06 semanas de estágio, para a sistematização dos resultados além dos referenciais teóricos, a própria vivência serviu para análise dos dados.

Resultados e Discussão:

A Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite, atende as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um quadro de 59 funcionários entre eles o corpo técnico-pedagógico/diretivo, atualmente e atende 1183 alunos do bairro e das proximidades.

Uma turma do 6º “A”, entre 11 e 12 anos de diferentes realidades sociais, mais com grandes sonhos e desejos, em relato a aluna A (11 anos) “quero ser professora de geografia porque gosta das plantas, da água, gosta do mundo”.

Para os futuros professores/as, já existem demandas evidentes no mundo globalizado, como a continuação do processo de formação individual e coletivo no espaço escolar, pois atualmente a sociedade tem agregado aos seus diversos processos de socialização o que se pode chamar de valorização do meio-técnico-formal, deve-se ainda ressaltar que a melhoria do ensino fundamental é cabal do ponto de vista do desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil e conseqüentemente de seus municípios. Assim fica evidente que é no ensino fundamental que se promove a formação básica para os alunos/as dando-lhe condições e elementos científicos em diversas áreas do conhecimento, preparando este para ser um profissional: tecnólogo, cientista, técnico ou trabalhador.

Em paralelo a esta discursão se observa que os discentes/as são rápidos, são proativos e pesquisadores, isso faz com que o professor seja também proativo, estamos num mundo que exige novos aprendizados, a tecnologia embrenhou-se na sociedade e no ambiente escolar, o docente precisa ir além das várias competências já adquiridas, buscando conhecimentos, por exemplo, de métodos de ensino que faça uso da internet.

Assim a escola é o ambiente onde geralmente se desenvolvem as atividades educacionais que de acordo com Puerta e Nishida (2007, p.125)⁵⁶, “é um espaço celular da sociedade, que acompanha a revolução tecnológica e deve favorecer a inserção dos educandos na condição de cidadãos da cibercultura”.

Segundo Breda e Picanço (2013)⁵⁷, “o jogo eletrônico e outras ferramentas da internet no ensino de geografia pode despertar no aluno um interesse espontâneo, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula ou fora dela, sendo, portanto, uma opção divertida para o aprendizado”.

Adentrando nas aulas propriamente, os conteúdos trabalhados foram à introdução do conceito de hidrosfera, os alunos foram estimulados a coletar dados junto à família e exercitar a práxis, por meio da construção de um cartaz explicando como acontece o ciclo da água.

Fez-se uso de outros métodos com o exercício de fixação baseado em ditado geográfico, levando o aluno a refletir sobre as temáticas, momento lúdico e descontraído que levou o ensino e aprendizado, e como instrumento de apoio foi apresentado à história o Pingo D'Água: o defensor das águas como mostra a figura 01. Freire (1996, p.35)⁵⁸ ressalta o quanto um determinado gesto do educador pode repercutir na vida de um aluno (afetividade e postura) e da necessidade de reflexão sobre o assunto, pois segundo ele ensinar exige respeito aos

⁵⁶ PUERTA, L. L.; NISHIDA, P. R. Multimídia na escola: formando o cidadão numa "cibersociedade". In: (Org.). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007. p. 124-131.

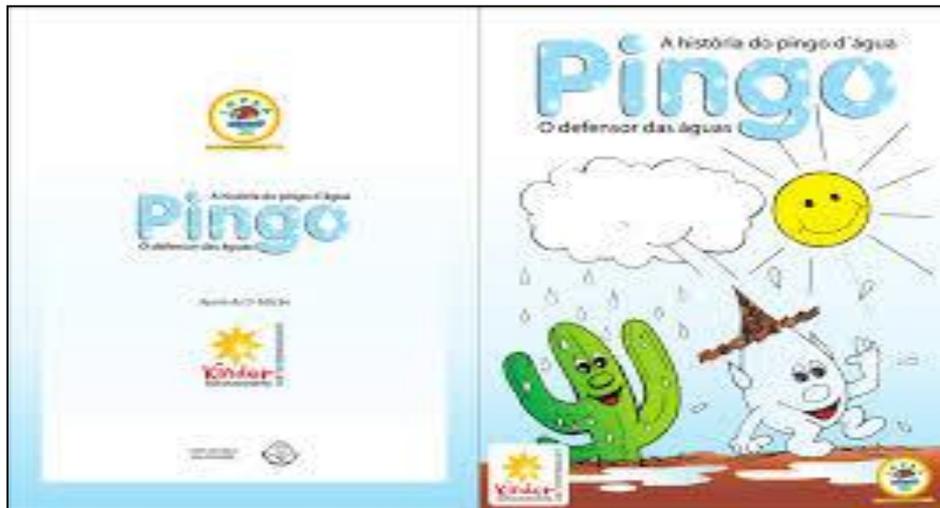
⁵⁷ BREDA, T. V.; PICANÇO J. L. O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar. IN: Encontro de Geógrafos da América Latina, 14. Lima, 2013. Anais, Lima: EGAL, 2013. p. 1-19.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Ed. 27. Editora: Paz e Terra-Coleção Leitura, São Paulo, 1996.

saberes do educando. A construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social.

Assim as atividades lúdicas levaram a uma confirmação, elas são fortes instrumentos de aprendizagem, a partir do nível de participação e do resultado da avaliação em sala de aula foi possível chegar a um desempenho satisfatório do aprendizado.

Figura 01: Parte da Capa e Contra capa do Livro ilustrativo O pingo



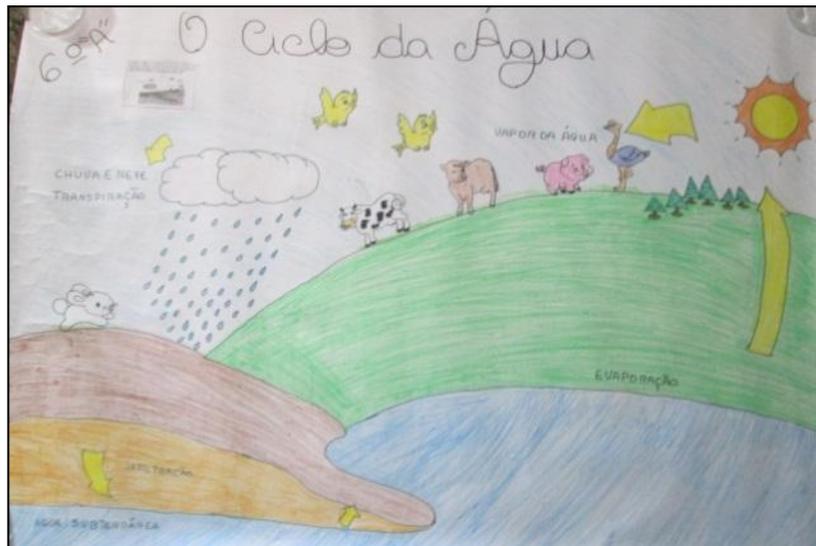
Fonte: Livro o Pingo D Água: O defensor das águas- IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

Desta forma pode-se observar que a história o Pingo D Água, aflorou sentimentos de entusiasmo dos alunos/as e da estagiária, momento especial de contação de histórias e que fez surgir a criatividade na pintura e na elaboração de desenhos. O desenvolvimento do projeto Rio Coruripe ganha destaque considerando que água é um elemento fundamental para o planeta. Os estudos da pesquisa sobre a bacia hidrográfica do Rio Coruripe foi satisfatório nas figuras 02 e 03 é possível verificar os trabalhos e o resultado das pesquisas do grupo C e D.

Figura 02: Pesquisa de campo sistematizada por aluna sobre o Rio Coruripe



Fonte: Arquivo do autor / trabalho dos alunos (2017)

Figura 03: Desenho explicativo sobre o Ciclo Hidrológico

Fonte: Arquivo do autor / trabalho dos alunos (2017)

O período do estágio e execução do projeto interdisciplinar resultou em atividades como: debates, confecção de maquetes, poemas, paródias e painel, contribuindo para a construção dos saberes dos discentes, assim com a metodologia certa e principalmente animação por parte do docente é possível desenvolver ações educativas que de fato façam sentido para vida do aluno/a.

Diante da vivência em sala de aula, pode-se confirmar que o estágio é importante na formação dos futuros docentes, aqui se coloca duas situações a primeira; o aprendizado acaba por produzir um efeito real na vida profissional, ou seja, este “saber” quando adquirido através da experiência na prática o conhecimento é incorporado com muito mais eficiência. Em sala de aula o estagiário tem a possibilidade de compreender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria, defrontar-se com várias situações inusitadas que lhe vão requer habilidades para solucionar-lás.

Na segunda questão vivenciada no período de estágio o futuro docente em formação se depara com o preparar, organizar, avaliar e construir novos saberes e fazeres, numa relação enriquecedora para sua futura profissão, assim (DEON, SILVEIRA, PAIM, 2014, p.42) ⁵⁹ “a formação docente tem como objetivo a busca pela integração dos saberes, onde o conhecimento conceitual da ciência geográfica, enriquecido com a dimensão didático-pedagógica, com o esforço do pensar e teorizar, levando em consideração o contexto dos alunos”.

Diante das questões levantadas, fica indubitável que o estudante perceba que o estágio, é mais que uma tarefa ou disciplina obrigatória, ele deve ser encarado como uma oportunidade de aprender e ensinar, com determinação e responsabilidade, pois se trata de preparar-se para atuar como professor de geografia.

Conclusões:

Com esta experiência por meio da interdisciplinaridade foi possível (re) pensar as ferramentas e métodos de estudos e de ensino, criando assim a possibilidade de validar a importância do fortalecimento das identidades dos sujeitos da escola. Esta etapa do Estágio Supervisionado III foi uma grande oportunidade de estar de frente com as dificuldades e soluções vivenciadas pelo docente de geografia. Contribuiu para uma reflexão sobre todo o conjunto do sistema educacional com foco na parte pedagógica e na sala de aula.

Assim o Estágio Supervisionado é indispensável na construção da identidade profissional uma vez que o professor, enquanto sujeito da própria formação, constrói seus

⁵⁹ DEON, Alana Rigo. SILVEIRA, Dilermando Cattaneo. PAIM, Robson Olivino. Reflexões sobre formação de professores em geografia: a ideia de conhecimento geográfico pertinente. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/3177-14570-1-PB.pdf. Acesso em 07 de Agosto de 2018.



saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional, assim como diversos autores têm refletindo que o estágio com a vivência é fundamental para determinar a identidade do futuro profissional, pois é no estágio que as dúvidas, que as certezas aparecem, buscando a superação e melhorando a prática educacional.

Referências bibliográficas

BREDA, T. V.; PICANÇO J. L. O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar. IN: Encontro de Geógrafos da América Latina, 14., Lima, 2013. **Anais**, Lima: EGAL, 2013. p. 1-19.

DEON, Alana Rigo. SILVEIRA, Dilermando Cattaneo. PAIM, Robson Olivino. **Reflexões sobre formação de professores em geografia: a ideia de conhecimento geográfico pertinente**. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/3177-14570-1-PB.pdf>. Acesso em 07 de Agosto de 2018.

IBGE-Instituto Brasileiro de geografia e estatística. IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 04 de dez.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. 27. Editora: Paz e Terra-Coleção Leitura, São Paulo, 1996.

INOCÊNCIO, Doralice, CAVALCANTI, Carolina M. C. **O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursos e disciplinas**. Universidade de Santo Amaro, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/014tcc3.pdf>. Acesso em 02 de dez.2017.

LIBANELO, José C. **Planejamento Escolar**. Didática. São Paulo: Cortez, 1990, p.221-247.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação: Parecer no. 28/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 02 de Jan.2018.

MAGALHÃES, Cláudia, SOURIENT, Lilian; GONÇALVES Marcos; RUDE, Roseni. **Projeto Apoema Geografia (Ensino Fundamental)**. 1.ed.–São Paulo: Editora do ISBN 978-85-10-05406-5 (aluno) Brasil, 2013.

MANUAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO GEOGRAFIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA. Curso **geografia licenciatura EAD. Universidade Federal de Alagoas/Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente – IGDEMA**, Maceió/ 2016. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/geografia-licenciatura-ead/disciplinas>. Acesso em 02 de dez. 2017.

MORAES Dirce Aparecida Foletto de. **Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>. Acesso em 30 de nov.2017.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Póiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PUERTA, L. L.; NISHIDA, P. R. **Multimídia na escola: formando o cidadão numa "cibersociedade"**. In: (Org.). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007. p. 124-131.

SANTOS, Clécio do Nascimento. **Disciplina metodologia do ensino de geografia - UFAL**. Disponível em <http://ava.ead.ufal.br/mod/resource/view.php?id=85353>. Acesso em 02 de dez. de 2017.

VESENTINI, José Willian. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, José Willian (Org.) **Geografia e Ensino: Textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1989.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESCOLA SEM PARTIDO: DESAFIOS DE HOJE

Manoel S. da Silva^{1*}, Lisiane da S. S. Verçosa²,

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

*manoelsos@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de discutir a formação continuada de professores e o Escola Sem Partido, evidenciando os desafios de hoje para a formação docente e o reflexo em sala de aula após a tenebrosa “lei da mordaza”, assim mais conhecida em Alagoas. Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória, com abordagem de pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos que norteiam a formação de professores e a lei Escola Sem Partido serão os principais textos para esta análise, além dos teóricos como Frigotto (2017), Ramos (2017), Penna (2017) que discutem o Escola Sem Partido, Costa (2005), Tardif e Lessard (2009), Alves-Mazzotti (2015) e outros, que discutem a formação de professores. Evidencia-se a necessidade de postura dos professores para não aceitarem esta imposição e resistirem para uma formação continuada que promova a transformação educacional, social e intelectual dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente; Lei da mordaza; Profissão docente.

Introdução:

A formação continuada de professores é uma temática bem explorada nas últimas décadas, principalmente, por se tratar de comportamentos teórico-metodológicos dos docentes na prática de ensino, são essas questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem que mais atraem os professores para a formação continuada. Além disso, o Escola Sem Partido causou preocupação para a categoria dos professores e defensores de uma educação libertadora (FREIRE, 1984), carregada de princípios freirianos.

O estudo se justifica pela necessidade de exercer um diálogo entre a categoria dos professores que estão atuando em sala de aula e a gestão escolar, para evitar que elementos do Escola Sem Partido, mesmo sem validade para este Estado possam interferir no cotidiano dos docentes, por se espalhar com muita força, não por debates educacionais e sim pelas redes sociais (PENNA, 2017) sem filtros, nem um diálogo com os principais atores do processo educativo.

A pesquisa é de caráter qualitativo, por entender que a mesma se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO et al, 1994), com abordagem de pesquisa documental e bibliográfica “que reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2006, p. 65), a pesquisa documental “segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica (2006, p. 66). Os documentos que norteiam a formação de professores e a lei Escola Sem Partido serão os principais textos para esta análise, além dos teóricos como Frigotto (2017), Ramos (2017), Penna (2017) que discutem o Escola Sem Partido, Costa (2005), Tardif e Lessard (2009), Alves-Mazzotti (2015) e outros, que discutem a formação de professores.

Temos como objetivo neste texto, discutir a formação continuada de professores e o Escola Sem Partido, evidenciando os desafios de hoje para a formação docente e o reflexo em sala de aula após a tenebrosa “lei da mordaza” assim mais conhecida no Estado de Alagoas.

Metodologia:

A fim de interpretar e refletir sobre os elementos que envolvem o foco desta pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores e o Escola Sem Partido evidenciando os desafios de hoje, buscamos suporte em teorias que pudessem dar sustentação à abordagem do tema proposto, e que nos oferecessem ferramentas para conduzir a análise. O domínio teórico se respalda em autores que abordam acerca da questão da formação de professores e do Escola Sem Partido, nos permitindo uma visão mais ampla da problemática.

Neste projeto de pesquisa foi inserida uma proposta metodológica qualitativa de caráter exploratório, pois busca proporcionar mais familiaridade com a questão da formação

continuada, do Escola Sem Partido e sua importância na qualidade do desenvolvimento da docência, com vistas a torná-las explícita visando sua elucidação.

Foi realizada pesquisa documental e bibliográfica. Para isto, foram utilizados livros e artigos que abordam o assunto que norteia esta produção textual. Obtendo assim um resultado satisfatório embasado nos teóricos nos quais se fundamentou este tema, onde na conversação entre as fontes pode-se verificar sua relevância e influência direta na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A análise de dados se deu a partir da leitura do material bibliográfico selecionado, e da realização de fichamento. Buscou-se suporte em teorias que pudessem dar sustentação à abordagem do tema proposto, e que oferecessem ferramentas para conduzir a pesquisa. Os documentos que norteiam a formação de professores e a lei Escola Sem Partido serão os principais textos para esta análise, além dos teóricos como Frigotto (2017), Ramos (2017), Penna (2017), Macedo (2017) que discutem o Escola Sem Partido.

Resultados e Discussão:

A formação de professores da rede pública de Maceió-AL, de acordo com os documentos que norteiam o processo de formação continuada acontece, no entanto, no Plano Municipal de Educação 2010-2020, fica claro a falta de continuidade desta formação, pois

Um fator de interrupções nas políticas de formação dos profissionais da escola, em todos os âmbitos dos poderes públicos, deve-se às mudanças de gestores e aos escassos espaços para a formação, o que tem dificultado o melhor aproveitamento do tempo destinado à sua realização e a aproximação da mesma à realidade da sala de aula, ainda que essa modalidade de formação continuada não resolva toda a problemática escolar, por não atender às especificidades das modalidades e de todos os segmentos. (MACEIÓ, 2010, p. 77)

Vale ressaltar que o mesmo documento, tem como objetivo número 26 “Expandir a oferta de cursos de graduação, especialização, formação continuada e outros, na modalidade de educação presencial e a distância através de parceria com o Ministério de Educação, Prefeitura Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior. (MACEIÓ, 2010, p. 85). Mas esta formação não fica clara no Plano, e o que perpassa dentro dos muros das escolas são projetos jogados para que os professores desenvolvam durante seu itinerário. Segundo Maia (2015) “A formação inicial, seja em nível médio, seja em nível superior tem estado no foco as questões educacionais especialmente nos últimos 20 anos, deixando à mostra a formação não tem possibilitado a familiaridade com os conteúdos a serem ensinados assim como não tem capacitado os professores para lidarem com as dificuldades dos alunos”. (2015, p. 125). Corroborando com esta afirmativa, Costa (2005), defende que “o debate sobre a formação do professor sempre esteve presente quando se falava dos rumos da educação da década de 70 e mais fortemente na década de 80” (2005, p. 13). Mesmo com o avanço do debate ainda não temos resultados que possam refletir nos resultados do ensino em Alagoas.

No contexto atual, é necessário investigar o que aproxima e o que distancia a formação continuada de professores do rastro nebuloso do Escola sem Partido, e o que temos para hoje na educação brasileira. Em Alagoas, a Lei Nº 7.800, de 05 de maio de 2016, que instituiu a “Escola Livre”, no entanto, o ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso suspendeu liminarmente os efeitos da lei. Por entender que “viola o direito à educação e invade competência exclusiva da União” (ROVER, 2017). O entendimento de que é uma decisão liminarmente, preocupa os profissionais de educação. Pois, mesmo sendo contrário ao engessamento da prática em sala de aula o professor tem postura política e não pode esquecer deste aspecto. Frigotto (2017) defende que

Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. (2017, p. 29)

Como a formação de professores atuará nesse contexto de políticas de regresso ao momento nebuloso em que o professor não pode discutir questões de ordem social, política e econômica em sala de aula? A partir de questões desta natureza Frigotto (2017, p. 29) nos alerta de que “o escola sem partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial”. Quando teremos que tomar decisões importantes para o enfrentamento dessa temática na formação continuada?

Questões subjetivas dos professores merecem ser discutidas e apoiadas durante o percurso formativo para garantir que este possa desenvolver o seu trabalho mais próximo do seu público alvo. Para Alves-Mazzotti (2015, p. 13) “o que sugerimos é que representações sociais relacionadas à formação e ao trabalho docente, largamente partilhadas por professores que atuam num mesmo nível de ensino, sejam usadas para a análise de histórias de vida, bem como de outros tipos de estudos que focalizam a subjetividade docente”. Esta reflexão é importante para garantir o lugar do professor em formação continuada sem ter que responder por isto, além do mais existem “aspectos subjetivos, vinculados à história individual, às experiências do sujeito, ou às condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem” (ALVES-MAZZOTTI, 2015, p. 13), independente do contexto imposto pelo Escola Sem Partido. Ramos (2017) defende que existe uma preocupação na formação humana e a formação política, isto pode contrariar os principais interesses do capital.

Compreender os sentidos da formação continuada a partir da proposta da Secretaria de Educação é perceber que estes sentidos perpassam a formação inicial, e como se dar esta relação no ambiente de trabalho. Caetano (2015) trata o trabalho docente como eminentemente ético, no entanto, “nem sempre os professores aprofundam a sua reflexão em torno das problemáticas éticas, sentindo necessidade de um tempo conjunto para debater e pesquisar as questões que lhe estão associadas” (2015, p. 69) e propostas para a formação continuada de professores.

Conclusões:

Foi possível perceber os aspectos que aproximam e os que distanciam a formação continuada proposta com o que defende a Lei Escola Sem Partido. Evidencia-se a necessidade de postura dos professores para resistirem em busca de uma formação continuada que promova a transformação educacional, social e intelectual dos professores. Pois é a partir disto que será possível o desenvolvimento de um conhecimento em sala de aula que tenha por objetivo o crescimento pessoal do sujeito, sua formação integral. A fim de envolver os indivíduos na participação cultural, nas relações sociais e políticas a fim de transformar a realidade social. Não se pode abrir mão do compromisso de construir uma comunidade escolar que visa à formação do sujeito crítico e ativo, capaz de posicionar-se socialmente.

Em uma sociedade como a brasileira que tem seus direitos violados em muitos aspectos, a educação é um instrumento capaz de influenciar na construção e na consolidação da democracia, atuando para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. De forma integral, visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. Como ressalta Macedo (2017), a entrada das demandas conservadoras do ESP no cenário educacional faz com que o jogo político se desloque em direção ao controle que exclui a diferença, ao passo que a educação e currículo estão diretamente interligados com a diferença como tal, com o êxito dos diferentes grupos sociais que batalham por representação no meio público.

Sendo assim, quando se fala em ambiente educacional que promove a educação, em formação e capacitação, devemos considerar que esse tipo de educação se dá a partir da interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não está atrelada a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se dá a partir das vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”. Maceió - AL, 2016

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Subjetividade docente e representações sociais:** uma proposta de articulação. In: LOPES et al. Trabalho docente, subjetividade e formação. Portugal: Mais leituras, 2015.



CAETANO, A. P. **Dimensões éticas do trabalho docente**. In: LOPES et al. Trabalho docente, subjetividade e formação. Portugal: Mais leituras, 2015.

COSTA, M. S. **A formação continuada de professores (as): concepções e “modelos”**. In: MOURA, T. M. M. A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão. Maceió, EDUFAL, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

FRIGOTTO, G. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: FRIGOTTO, G. Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACEIÓ. **Plano Municipal de Maceió: 2010 - 2020**. Maceió-AL, 2010.

MAIA, H. **Trabalho docente na perspectiva de professores com formação em nível médio e superior**. In: LOPES et al. Trabalho docente, subjetividade e formação. Portugal: Mais leituras, 2015.

MINAYO, C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

PENNA, F. A. O Escola Sem Partido como chave da leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAMOS, M. N. **Escola Sem Partido: criminalização do trabalho pedagógico**. In: FRIGOTTO, G. Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ROVER, T. **Ministro Barroso suspende lei de Alagoas que criou programa Escola Livre**. (2017) Acesso em 13 de junho de 2018. <https://www.conjur.com.br/2017-mar-22/liminar-suspende-lei-alagoas-criou-programa-escola-livre>



GOOD BEHAVIOR GAME – USO DE ESTRATÉGIAS COMPORTAMENTAIS COMO MEIO DE SOBREPULAR A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Ana C. Santos¹, Anielle T. Silva², Leonardo B. Marques^{3*}

1. Estudante do Centro de Educação - UFAL

2. Estudante do Centro de Educação - UFAL

3. Orientador e membro do Departamento de Psicologia - UFAL

*leonardo.marques@cedu.ufal.br

Resumo:

A indisciplina escolar influencia na qualidade do ensino e no desenvolvimento social do aluno. Estima-se que os professores brasileiros perdem cerca de 20% do tempo de aula na tentativa de “acalmar” os alunos, enquanto que a média internacional é de 13% do tempo de aula. Dessa forma, objetivamos apresentar o *Good Behavior Game* (GBG) como possível meio de suplantar a indisciplina na sala de aula por meio da exposição do estudo epistemológico feito acerca do assunto. O GBG consiste em um conjunto de estratégias baseadas no comportamentalismo de Skinner que estimulam comportamentos pró-sociais, colaborativos e a diminuição da incidência de indisciplina na sala de aula. Concluímos com base na análise epistemológica de materiais referentes ao GBG, que embora tenha sido inicialmente aplicado em uma cidade dos Estados Unidos, tem o mesmo êxito quando aplicado no Brasil e a adaptação para a cultura escolar alagoana poderá diminuir o índice de tais comportamentos disruptivos na sala de aula.

Palavras-chave: Comportamentalismo; Educação; Formação de professor.

Autorização legal: Em análise no Comitê de Ética.

Introdução:

Frequentemente, professores das várias etapas da educação básica buscam estratégias para lidar com a indisciplina na sala de aula. Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, a indisciplina é a terceira causa de maior insatisfação dos professores, atrás apenas de problemas relacionados com a má formação desses profissionais e a falta de um apoio pedagógico na sala de aula.

De acordo com uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é o campeão no quesito referente a tempo perdido de aula, em comparação com outros 33 países que fizeram parte do estudo publicado em 2015. Enquanto na sala de aula brasileira, os professores perdem uma porcentagem de 20% do tempo de aula, na tentativa de “acalmar” os alunos que apresentam problemas disciplinares durante a aula, a média do tempo de aula perdido, dos demais países presentes na pesquisa é de 13% de tempo gasto com tais problemas.

A partir da análise sobre a ocorrência – recorrente - de casos de indisciplina escolar, percebe-se a existência de uma problemática no que diz respeito a este tópico e as suas consequências na qualidade do ensino e do desenvolvimento social do aluno.

Nesse contexto, o *Good Behavior Game* (GBG) é apresentado como uma estratégia comportamentalista com base no *Behaviorismo* (J. Watson; B. Skinner) que busca alterar o comportamento disruptivo na sala de aula por meio da gamificação associada ao aprimoramento de habilidades sócias (Del Prette e Del Prette, 1999).

Dessa forma, objetivamos apresentar o GBG como possível meio de suplantar a indisciplina na sala de aula por meio da exposição do estudo epistemológico feito acerca do assunto.

Metodologia:

A realização do trabalho consistiu pelo estudo epistemológico de materiais que tratassem a indisciplina pelo viés da Análise do Comportamento (J. Watson; B. Skinner) utilizando-se do GBG e de suas contribuições para os alunos que apresentam problemas disciplinares em sala de aula.

Nessa perspectiva, trazemos uma revisão bibliográfica, onde buscamos consolidar o *Good Behavior Game* como estratégia para a redução da indisciplina no espaço escolar. Tendo como base, os trabalhos iniciais sobre o GBG de Muriel Saunders, os estudos do escritor brasileiro Thiago Calegari (2016), bem como, o manual lançado pelo governo de Ohio – EUA

intitulado *The Good Behavior Game Manual*, além de textos pertinentes ao tema, assim desenvolvendo o embasamento teórico do presente trabalho.

Dessa forma, com a alta incidência da indisciplina sendo uma das maiores problemáticas da educação no Brasil, salientamos a viabilidade de adaptar o GBG para a vivência brasileira com a questão abordada da indisciplina escolar e as suas consequências para com o pleno desenvolvimento do processo educacional. Portanto, a aplicação do GBG na sala de aula brasileira representaria um importante passo para a superação da problemática discutida.

Resultados e Discussão:

Quando analisamos o contexto de como a indisciplina toma lugar na sala de aula, entendemos os porquês da recorrência da mesma – muitas vezes o problema partindo da criança tem raízes familiares, e é importante que o professor tenha um preparo para lidar com a situação de maneira que vá diminuir a incidência do comportamento disruptivo, e não o reforçar ainda mais com atitudes punitivas. Mediante ao estudo de textos e autores que abordam a temática, apresentamos o *Good Behavior Game*, uma estratégia pouco discutida e abordada no Brasil, como um possível auxiliador na minimização das consequências negativas que a indisciplina traz para os sujeitos presentes no âmbito escolar. Salientamos o impacto positivo que a utilização do *Good Behavior Game* apresenta dentro da sala de aula pois com a indisciplina estabelecida como uma das principais problemáticas presentes na escola, estudamos o comportamento do aluno e como o professor pode desempenhar um papel decisivo para o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, destacamos a importância do debate sobre diferentes métodos para que exista uma resolução para problemáticas atuais na educação, como a indisciplina. Além disso, constatamos a ausência de textos e matérias que abordem a temática apresentada no Brasil, sendo uma grande maioria dos textos na língua inglesa. E isto torna ainda mais interessante a discussão que o presente trabalho traz, uma vez que busca discutir de maneira a propor uma meio de sobrepular o mal comportamento na sala de aula, contribuindo assim para a formação de professores no país.

Conclusões:

Concluimos com base na literatura que as aplicações do GBG nos Estados Unidos (país de origem do método) se mostraram eficazes na missão de combater – ou minimizar – a indisciplina na sala de aula. Levando em consideração diversos fatores que diferenciam o Brasil dos Estados Unidos, buscamos ainda alguma aplicação antes feita no país, que é o caso do trabalho do Thiago Calegari, que adaptou o método para ser aplicado numa escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Todavia, nosso trabalho tem ênfase na adaptação para a cultura alagoana, onde, por experiência, sofre com o problema da indisciplina, principalmente nas regiões periféricas do Estado.

Sendo assim, destacamos a importância do estímulo para a construção de ações preventivas para tais comportamentos em sala de aula, bem como, de um estudo que ao analisar o padrão de comportamentos negativos na sala de aula, busque nortear o professor numa solução para esse mal que é considerado como uma das principais causas de prejuízo no processo de ensino-aprendizagem e evasão. (MORAES, 2013, p. 2) para que a partir disso, este, tenha maneiras de intervir, acarretando em uma contribuição positiva para o ensino e desenvolvimento do aluno.

Referências bibliográficas

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, Jul. 2002. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2002000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413294X2002000200004>.

CALEGARI, T. (2016). **Good Behavior Game**: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais.. Mestre. Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento.

DEL PRETTE, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes.



FERNANDES, Estefania Cheruli; SANTOS, Antônio Carlos Godinho. Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 285- 304, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 abr. 2018.

HENKLAIN, M. H. O., & dos Santos Carmo, J. (2013). **Contribuições da análise do comportamento à educação**: um convite ao diálogo. Cadernos de Pesquisa, 43(149), 704-723

MORAES, R. (2013). RELAÇÕES ENTRE INDISCIPLINA E INABILIDADE SOCIAL COM PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Em: 13º Congresso Nacional de Iniciação Científica. [online] Campinas. Disponível em: <<http://conic-semesp.org.br/anais/files/2013/trabalho-1000014628.pdf>> Acesso em 30 mar. 2018.

PROFESSOR no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo; Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classediz-estudo.html>> Acesso em: 08 abr. 2018.

PROSOCIAL BEHAVIOUR: Helping your child to give back. (2016). [ebook] Centre of excellence for early childhood development. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/prosocialbehaviour-info.pdf>> Acesso em 1 abr. 2018.

THE GOOD BEHAVIOR MANUAL.MASSACHUSETTS: Department of Education - Ohio, [s.d.]. p. 1-38 Disponível em: <<https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Building-Better-Learning-Environments/Promote-Pro-Social-Behavior/Good-Behavior-Game-Manual.pdf.aspx>> Acesso em: 11 abr. 2018.

WHAT IS THE PAX GOOD BEHAVIOR GAME?., 2013. Disponível em: <<http://paxgoodbehaviorgame.promoteprevent.org/what-pax-good-behavior-game>> Acesso em: 15 abr. 2018.

ZANOTTO, M. L. B. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), **Análise do Comportamento para a Educação Contribuições Recentes** (pp. 3347). Santo André: ESETec.



LABORATÓRIO A CÉU ABERTO: A AULA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Alexandre Rodrigues da Conceição^{1*}, Maria Danielle Araújo Mota²

1. Mestrando do Centro de Educação - UFAL

2. Orientadora e doutoranda em Educação - UFC

*allexandrebc@hotmai.com

Resumo:

Esse trabalho tem como objetivo relatar as experiências obtidas com a realização de uma aula de campo durante a regência como professor estagiário, com estudantes de uma Escola Municipal no interior de Alagoas. Durante o Estágio Supervisionado, foi possível perceber a falta de interesse dos estudantes pelos conteúdos de Ciências, abordados em sala de aula, o que motivou na busca por outras modalidades didáticas que permitissem aos estudantes uma maior aproximação com o seu objeto de estudo. Para isso, foi proposto a supervisora, uma aula de campo como estratégia didática para despertar o interesse dos estudantes e permitir uma maior aproximação entre os conteúdos com a realidade na qual os discentes estão inseridos. Os resultados mostram através da perspectiva de um futuro docente, a importância da aula de campo para aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Modalidades didáticas.

Introdução:

A utilização de diferentes estratégias didáticas no Ensino de Ciências, se torna essencial para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer de forma integrada. Nesse sentido, Krasilchik (2004) nos apresenta uma série de estratégias didáticas, entre elas: demonstrações, aulas práticas, simulações, aula de campo entre outros, que permitem aos professores, práticas diversificadas dentro e fora da sala de aula.

Para a autora (Ibid.) além de destacar a importância das aulas de campo como uma importante estratégia didática a ser utilizada pelo professor, ela nos afirma que mesmo sabendo da relevância que as aulas de campo possuem, poucos são os docentes que as realizam, e são vários os fatores que podem estar envolvidos, entre eles a dificuldade em conseguir autorização tanto dos pais quanto da direção escolar, número elevado de estudantes por sala, assim como, a insegurança dos professores, porém, quando bem planejadas conseguem contribuir para uma melhor aprendizagem.

Nesse contexto Moreira (2006), defende a importância da utilização de diferentes metodologias de ensino. Assim, destacamos a importância das aulas de campo pois, com bem nos assegura Martins e Halasz (2011) as aulas que são realizadas em ambientes naturais, podem aumentar a vontade de aprender.

Diante disso, através das vivências e experiências obtidas durante o Estágio Supervisionado, realizado nas Séries finais do Ensino Fundamental foi possível estar em contato com a realidade na qual o Ensino de Ciências está inserido, ainda baseado quase exclusivamente na exposição dos conteúdos e tendo os estudantes como sujeitos passíveis na construção do seu conhecimento. Desta forma, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: de que forma os professores podem despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados e os permitir um contato direto com o seu objeto de estudo? Portanto, esse trabalho tem como objetivo relatar as experiências obtidas com a realização de uma aula de campo durante a regência como professor estagiário, com estudantes de uma Escola Municipal no interior de Alagoas.

Metodologia:

Este trabalho trata-se de um relato de experiência referente ao Estágio Supervisionado, presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas, realizado nas séries finais do Ensino Fundamental, A experiência aqui relatada ocorreu com os estudantes dos sexto e sétimo ano da Escola Municipal Luzinete e Lindalva Jatobá, localizada no município de São Miguel dos Campos-AL.

Diante da falta de interesse dos estudantes com os conteúdos de Ciências, foi visível a necessidade de propor uma aula diferente da qual estavam acostumados e enquanto estagiário propus uma aula de campo na praia do Francês, com o intuito de despertar o interesse dos discentes pelos conteúdos de moluscos, crustáceos e conservação do meio ambiente.

Para isso, foi realizado um planejamento com a professora Supervisora e com a diretora, para que pudéssemos conseguir cumprir algumas etapas necessárias do planejamento. Desta forma, foi redigido uma carta de autorização para os pais dos estudantes, explicando sobre o que se tratava a aula, onde ocorreria, a data, hora de ida e o retorno. Nenhum estudante poderia participar da aula de campo sem a assinatura dos pais ou responsável. Para isso, foi estabelecido o prazo máximo de duas semanas para a entrega da autorização devidamente assinada. Um fator que nos preocupava, era o transporte que seria cedido pela prefeitura, pois é um processo que demanda tempo. Porém, a diretora conseguiu garantir o ônibus em parceria com a prefeitura.

Vale ressaltar que, antes da aula de campo, os conteúdos que abordamos em sala de aula, foi sobre moluscos crustáceos e conservação do meio ambiente, fazendo perguntas que estivessem próximas a sua realidade, como por exemplo: quem já comeu um bivalve? Todas as ostras possuem pérolas? Como elas se formam? Para que serve as conchas que muitas vezes encontramos na praia? De que forma podemos preservar a praia? E com base na pesquisa qualitativa, Silva e Menezes (2005) deixam claro que nesse tipo de pesquisa o objetivo principal é a interpretação dos fenômenos, possuindo desta forma um caráter descritivo, o que converge com objetivo da pesquisa, que busca descrever a experiência obtida durante a realização de uma aula de campo. A aula de campo consistiu na elaboração de um relatório por cada estudante, assim como em momentos de reflexão sobre a importância da conservação do meio ambiente.

Resultados e Discussão:

Diante da realização desta aula, foi possível observar, através da percepção de um professor em formação, uma maior participação e motivação dos estudantes com o ambiente na qual estavam inseridos, uma vez que, se tornou evidente como esses mesmos estudantes, agiam durante as aulas expositivas, de forma desatenta e sem muito interesse.

Já na aula de campo, foi possível perceber que os discentes passaram assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem, sempre questionando sobre tudo que estavam observando. Durante a aula cada estudante ficou responsável por fazer anotações e fotografar as conchas, recifes de corais, carangueijos etc. Que foram observados durante a aula. Muitos estudantes, demonstram comportamentos completamente diferente durante a aula de campo, estavam dispostos a perguntarem, a discutirem com os colegas sobre o que observavam.

Para Seniciato (2006), as aulas de campos podem contribuir de forma efetiva na aprendizagem dos discentes. E na maioria das vezes, segundo o autor (Ibid.) podem ser mais eficazes que as aulas teóricas. Por proporcionarem uma maior percepção sobre o todo e não apenas o fragmento como visto nas aulas expositivas. Importante destacar que, a aula baseada na exposição dos conteúdos, não são um problema. Pois de acordo com Krasilchik (2004, p.81) "Melhor do que qualquer outra modalidade didática, as aulas expositivas servem, portanto, para introduzir um assunto novo, sintetizar um tópico, ou comunicar experiências pessoais do professor". Ressaltamos que, apenas o seu uso excessivo pode tornar as aulas monótonas e desestimulante.

Desta forma, o Ensino de Ciências pode ser interessante, principalmente, por ter a possibilidade de trabalhar com diferentes ambientes. Nesse sentido, é importante destacar que aula de campo é muito mais que um passeio escolar. Pode se configurar como um momento de aprendizagem, desenvolvimento crítico e reflexivo sobre o mundo que o cerca.

Assim, diversas habilidades podem ser desenvolvidas pelos estudantes, quando estes saem da passividade gerada na rotina da escolar, e passam a interagir com o seu objeto de estudo. Além disso, os conteúdos saem da posição abstrata para ter um significado na vida dos discentes, e durante a execução da aula de campo os estudantes sempre perguntavam quando haveria outra aula como aquela demonstrando um maior interesse se comparar com as aulas teóricas.

Nesse sentido, Fonseca e Caldeira (2008, p.71), deixam claro que, "Uma forma de realizar a apresentação de fenômenos naturais é utilizando, como recurso didático, aulas de campo em ambientes naturais, principalmente, aqueles que encontrados espacialmente próximos aos alunos por sua facilidade e pela possibilidade dos alunos possuírem experiência prévia com o ambiente objeto de estudo".

Sendo assim, a aula de campo se constitui como uma ótima estratégia didática a ser utilizada pelo professor, pois poderá despertar a curiosidade dos estudantes, já que estarão inseridos em um ambiente diferente do habitual, tornando o processo de aprendizagem instigante e motivador. Mas, para que o professor consiga alcançar esses objetivos é

importante assim como toda aula, o planejamento. E este foi um elemento essencial para que aula de campo ocorresse de maneira satisfatória, demonstrando assim sua importância. Segundo Marandino et al (2009):

Efetuar o planejamento dessas viagens é passo fundamental para seu sucesso. Especial atenção deve ser dispensada à escolha dos locais, à seleção dos conteúdos e espaços a serem trabalhados, à construção dos discursos dos mediadores, às atividades desenvolvidas pelos alunos e às formas de registro e avaliação que vão ser propostas (MARANDINO et al., 2009, p.150)

Assim, uma série de fatores devem ser levados em conta para que a aula ocorra com tranquilidade. Nesse sentido, buscamos utilizar o planejamento como uma forma de diminuir alguma eventualidade que impedissem que a aula de campo fosse realizada.

No decorrer da aula, todos os estudantes foram convidados a sentarem em círculo. Neste momento foi questionado, por qual motivo muitas baleias estavam sendo encontradas mortas, como estava sendo observado frequentemente nos programas de televisão. A maioria se dispôs a relatar o motivo pelo qual isso estava acontecendo, e sempre a atividade humana era citada como a responsável. Desta forma, para (BEREZUK; MOREIRA, 2014, p.2) a aula de campo:

[...] consiste em atividades que são realizadas ao ar livre, onde são utilizados os materiais presentes no meio ambiente e onde os fenômenos ocorrem. Esta modalidade didática tem como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidades de presenciar a complexidade, diversidade e amplitude dos fenômenos naturais e dos fatores que interferem nos seus cursos, de observar a variedade de espécies da fauna e da flora da região e suas interações com o meio ambiente e de desenvolver habilidades importantes para um melhor processo de ensino-aprendizagem, como a observação, interpretação, reflexão e análise dos fenômenos no meio ambiente.

Neste momento, buscou-se sensibilizar os estudantes sobre a necessidade de conservação do meio ambiente, assim como garantir o direito de viver de outras espécies. Oliveira et al. (2012) deixam claro que após a utilização da aula de campo os discentes passam a desenvolver uma melhor percepção sobre a importância de melhorarem suas atitudes para conservação.

Já no término da aula, foi solicitado aos estudantes que cada um descrevesse em uma palavra no foi a aula, entre as palavras mais citadas, estavam: legal, interessante, ótima e rápida. Assim, como deveriam elaborar um relatório, sobre os principais tópicos abordados. Valem ressaltar que, durante a correção dos relatórios junto com a professora supervisora, muitos estudantes utilizaram desenhos para exemplificar tantos os animais vistos, como também a praia com diversos cestos de lixo para evitar o descarte nos ambientes naturais e conseqüentemente, não poluir o ecossistema marinho. Diante dessas ações, foi possível perceber a importância da aula de campo para despertar a sensibilidade dos discentes em conservar um ambiente tão importante como a praia.

Conclusões:

Poder propiciar aos estudantes uma aula diferente da qual estavam acostumados e verificar uma mudança de comportamento favorável a uma melhor aprendizagem, foi fundamental para o processo formativo enquanto futuro professor. São inúmeros os relatos de outros estagiários que retornam para a Universidade demonstrando sua preocupação como vem sendo trabalhado o ensino de Ciências.

Entretanto, quando o estagiário traz essa possibilidade para sala de aula, ainda há uma rejeição dos professores que atuam a mais tempo, e o que nos faz refletir sobre a importância da formação inicial, e como é necessário o investimento em uma formação continuada, que propicie aos docentes atender as necessidades da educação. A realização desta aula não foi um processo simples, a primeira dificuldade encontrada foi propor uma aula diferente a um professor que já possui uma concepção sobre o que é ensinar, e que enxerga o livro didático como sendo a única estratégia capaz de suprir um processo complexo como aprendizagem.



Fazer Ciências não é uma tarefa fácil, porém não é impossível. Mas, necessita do comprometimento dos professores e da escola, e também com a sua verdadeira função perante a sociedade, que vai muito além da transmissão do conhecimento, mas de propiciar aos estudantes momentos de reflexão e criticidade sobre o mundo que o cerca, e assim desenvolver habilidades que são essências para sua aprendizagem.

Assim, espera-se que através desta proposta didática, os professores possam refletir sobre a importância da utilização de atividades diferenciadas, que visem tornar os estudantes sujeitos ativos na construção do seu conhecimento e assim os docentes tenham condições de contribuir de forma eficiente para uma aprendizagem de qualidade.

Portanto, é essencial que os professores não enxerguem a escola como uma simples estrutura de tijolos, mas como um espaço onde se deve acreditar que a educação pública e de qualidade não depende apenas de recursos sofisticados, mas da vontade de mudar e da interação de todos os envolvidos.

Referências bibliográficas

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BEREZUK, P. A.; MOREIRA, A. L. O. R. O trabalho de campo na formação docente: análise de um grupo de professores. **Revista do SBEnBio**, n.7, outubro de 2014.

FONSECA, G.; CALDEIRA, A. M. A. Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 3, p.70-92, set./dez. 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2004.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, C. T.; HALASZ, M. R. T. Educação Ambiental nos Manguezais dos Rios Piraquêaçu e Piraquê-mirim. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 5 n. 1, p. 177.jan. /jun. 2011.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, A. P. L.; MORAIS, J. P. S.; SOVIERZOSKI, H. H.; CORREIA, M. D. Avaliação do Conhecimento dos Alunos de uma Escola Pública sobre o Ecossistema Manguezal no Litoral Norte do Município de Maceió – Alagoas. In: III Encontro Nacional de Ensino de Ciências e do Ambiente. Niterói, **Anais eletrônicos**, Niterói, UFF, 2012. Disponível em: <www.ensinosaudefambiente.com.br/eneciencias/.../trabalhos/T215.pdf>. Último acesso em 05 jun. 2018

SENICIATO, T. **A Formação De Valores Estéticos em Relação ao Ambiente Natural nas Licenciaturas em Ciências Biológicas da UNESP**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru. 2006.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.



LETRAMENTO CIENTÍFICO: O MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Amanda dos Santos Silva¹, Silvana Paulina de Souza², Wagner José Correa de Lima^{3*}

1. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática - UFAL
 2. Professora do Programa de Pós-Graduação do Ensino de Ciências e Matemática - UFAL
 3. Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática - UFAL
- *wagnercorreia2008@gmail.com

Resumo:

Este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões ocorridas na disciplina “Letramentos”, que compõe a oferta acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Alagoas. O referido programa promove discussões nas áreas de ensino de Matemática, **Ciências da natureza e suas tecnologias**. O estudo sobre letramento (SOARES, 1999) visa pensar a apropriação dos conhecimentos destas áreas em situações de uso e relacioná-los ao saber do cotidiano. Os projetos de pesquisa apresentados pelos mestrandos envolvem ações do cotidiano em sala de aula com metodologias ativas em lócus de atuação dos pesquisadores. Percebe-se que a proposta de pensar as ações em sala de aula na perspectiva do letramento contribui para o envolvimento do aluno e a sua atribuição de sentido e busca de significado para os conhecimentos a serem apropriados.

Palavras-chave: Letramentos; Formação de professores; Sala de aula.

Introdução:

Este texto abordará as questões relacionadas aos “Letramentos” (STREET, 2014) como práticas concretas e sociais, produto da cultura, da história e dos discursos; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos. Letramentos como possibilidades de acesso aos saberes do cotidiano e a busca de novos saberes por meio da análise e compreensão crítica da realidade. Reconhecemos que alguns termos citados neste trabalho não são comumente encontrados no campo do estudo de Matemática, **Ciências da natureza e suas tecnologias**. Porém, no limiar do século atual, eles começam a ser citados devido à ampliação da abordagem quantitativa dos conteúdos desta área para o qualitativo a fim de que possam compreender a realidade em sua dinâmica.

As diferentes linguagens e as práticas sociais que demandam o uso de diferentes tipos de materiais escritos no processo de formação da humanidade do homem requerem o caráter múltiplo das práticas letradas além dos muros da escola. Cultura escrita e suas múltiplas facetas, sua relação com a oralidade e outras semioses. Os signos linguísticos e outras representações de uso social, instrumentos para as práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variação no tempo e no espaço.

Metodologia:

O letramento na Matemática e Ciências da Natureza

A reflexão sobre as práticas de letramento compõe as pesquisas dos alunos do Programa de Pós-Graduação do Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM – e incidem sobre o saber fazer e levar a ampliação e aprofundamento dos saberes como educadores. As habilidades relativas a esses conhecimentos trouxeram novas exigências, entre elas a utilização de recursos e instrumentos utilizados como mediadores de conhecimento destas áreas. Assim, buscamos nos estudos sobre linguagem, letramento e alfabetização o suporte teórico para pensar nas ações de aprendizagem que pudessem orientar as discussões em sala de aula durante a disciplina de “Letramentos”.

Reconhecendo o caráter histórico da construção do conhecimento, a necessidade da apropriação do significado e atribuição de sentido, e a possibilidade o uso da linguagem para comunicar-se e utilizar os conhecimentos para atender as necessidades do dia-a-dia, o trabalho com letramentos se faz necessário.

Com a evolução das capacidades humanas e o desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas, os conhecimentos também

evoluíram e se complexificaram, exigindo dos homens, formas de pensamento cada vez mais elaboradas, bem como maneiras de registrar as descobertas, possibilitando que também que fossem passadas às próximas gerações. (GIORETTON, MAZARO e OTTANI, 2016, p.263).

Nesse sentido, as relações de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos relacionados às áreas de Matemática e de **Ciências da Natureza e suas tecnologias** contextualizadas, para que seus significados possam ser entendidos e os sentidos atribuídos por meio da compreensão dos signos que compõem os textos das áreas abordadas. A dinâmica das relações mediadas por instrumentos e também pelo “outro” mais experiente contribuirão para a apropriação de conceitos e, por que não, criá-los.

Assim as mediações por meio das diferentes linguagens e da ação do professor devem levar ao aprendizado com a finalidade de romper com as barreiras do conhecimento e do uso espontâneo e cotidiano dos saberes das áreas aqui abordadas. Compreender que os signos e instrumentos, ou seja, os recursos técnicos nestes campos são utilizados para comunicação e registros. É o que ocorre na proposição das duas pesquisas apresentadas nesta discussão.

No trabalho intitulado “Material didático manipulável como instrumento potencializador no processo de desenvolvimento da aprendizagem de alunos autistas” a questão sobre letramento fundamenta a preocupação em utilizar os recursos técnicos auxiliares à linguagem compostos de signos, símbolos, visão (enxergar), movimentos físicos (oculares, manuseio) e ações mentais. Para utilizá-los, faz-se necessário a ação de pensar para entender algum tipo de registro.

Na área do ensino da matemática para crianças autistas de auto funcionamento, com atraso e dificuldades de generalização em todas as áreas de desenvolvimento, a vida escolar apresenta a dificuldade de aprendizado na área do campo aditivo. A dificuldade de generalização é muito acentuada e a forma de ensino nem sempre é adequada para a assimilação dos conteúdos, isso causa o desencadeamento de comportamentos inadequados como a esquiva das atividades, a agressão ao outro e a si mesmo. Sendo assim, a pesquisa trata de um método de ensino que facilite a aquisição dos conteúdos da área matemática, no campo aditivo, a partir do uso de materiais concretos sendo ele o material dourado.

A abordagem sobre letramento matemático se tornou necessária, pois se compreende que os conhecimentos prévios do aluno contribuem para a contextualização do processo de aquisição de conhecimento e generalização.

O letramento no trabalho que envolve o conhecimento matemático busca apropriação dos saberes do seu dia a dia, o que permite ao aluno a contribuição com a ampliação de seus conhecimentos prévios, aqueles trazidos do seu contexto social como também contribua para adquirir novos conhecimentos.

No que se refere aos problemas relacionados ao ensino dos conteúdos relacionados às **Ciências da Natureza e suas tecnologias, especificamente o ensino** de Física, pode-se pensar no Letramento Científico, ou alfabetização científica e tecnológica letramento ou, ainda, enculturação científica (Sasseron; Carvalho, 2011).

Essa preocupação se deve ao distanciamento da aplicação do conhecimento dessa área nas situações indicadas no dia a dia e em contraste com os problemas indicados na sala de aula, por exemplo, na maioria das vezes constituída de situações ideais e longe da realidade. Assim, indicamos um processo de instrução no qual se tenta reduzir este distanciamento da chamada “prática” docente com a realidade. Nessa direção, na pesquisa voltada para os conhecimentos da disciplina de física, utilizamos os conceitos de letramento, especificamente o letramento científico, que se apresenta como um viés para tentarmos diminuir o distanciamento e torná-los acessíveis a todos.

Essa perspectiva recai na necessidade de proporcionar um modelo de ensino capaz de possibilitar aos estudantes uma formação que permita compreender e intervir na sociedade atual sempre se relacionando com a aplicação diária. Neste contexto, surge a ligação com a ideia de letramento. Esse conceito contribui para a reflexão sobre os estudos e discussões levantados pela Teoria Histórico-Cultural, entre eles a linguagem, e os conhecimentos nas diferentes áreas.

O conceito de letramento coaduna com a teoria de base que orienta a composição e ações da disciplina do programa, pois pensa a formação da humanidade do homem como ser social na totalidade das relações, não somente o mundo do trabalho; o uso da língua nas práticas sociais que a demandam o uso de diferentes tipos de material escrito.



Outro destaque a essa proposta de pensar o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos, dentre eles os científicos, entende que o processo de ensino deve ser crítico e emancipador, nele alunos e professores são protagonistas das Atividades de ensino e de aprendizagem. Na dinâmica de sala de aula o professor é o mediador do conhecimento é o parceiro mais experiente, e assim ajuda a planejar vivências e experiências pessoais que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Essa perspectiva teórica metodológica no ensino de matemática apresenta um comprometimento com a transformação social e pressupõe a garantia da socialização do conhecimento científico dinâmico e atualizado às classes populares (Gioletton, Mazaro e Ottani, 2016, p.267). Por isso, há a intenção de ampliação para a discussão sobre a alfabetização científica.

Assim, ao mediar o conhecimento historicamente acumulado nessa perspectiva, o/a professor/a viabiliza acesso aos saberes do cotidiano e a busca de novos saberes criando novas necessidades e motivações levando a atividade humana. Nesse sentido, reconhecemos que os conhecimentos, as informações foram construídos na dinâmica da história e a sua apropriação pode ser realizada por meio da sistematização.

A sistematização do ensino e da aprendizagem para a apropriação dos conteúdos matemáticos permitirá sua compreensão e fazer a relação entre um conhecimento sedimentado e o novo contexto de seu uso e aplicação. Alguns conhecimentos matemáticos são considerados abstratos, distantes da realidade e para poucos. Porém, Gioletton, Mazaro e Ottani (2016, p.271), defende

(...) o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que são fundamentais para uma posterior luta coerente e consciente, contra o sistema que determinará esta sociedade, ou seja, ao sistema capitalista, é também o espaço de reprodução das relações que mantém essa mesma sociedade.

Não basta o estudante reconhecer os signos e outras representações matemáticas de uso social, mas a escrita matemática e do campo das ciências da natureza fazendo uso desse conhecimento de forma consciente.

Conclusões:

As discussões concorrem para a percepção de que é possível a mobilização das habilidades para compreensão dos conteúdos das diferentes áreas nas ações em sala de aula, assim como também no cotidiano, por meio de ações de letramento. Apresentar situações-problema para análise e busca de soluções, situações que envolvam leitura, análise e cálculos, além da manipulação de instrumentos que podem auxiliar professor e aluno no desenvolvimento dos propósitos de ensino e de aprendizagem. O reconhecimento e a utilização adequada das informações no campo das ciências contribuem para a compreensão e aplicação dos saberes e funcionamento de artefatos e recursos tecnológicos presentes no dia-a-dia.

Referências bibliográficas

GIORETTON, F.L.; MAZARO, L. D. V. e OTTANI, S. O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Navegando, 2017.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. **Ciência e Educação**, v. 17, p. 97-114, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS-LIBRAS: A EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA LIBRAS COMO L2

Alda de A. Lima¹, Ana Paula S. do Carmo^{2*}, Tatiana F. da Silva³, Maria A. da Silva⁴

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

2. Estudante do Curso Letras Libras/Faculdade de Letras - UFAL

3. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

4. Orientadora e Me. Educ. Contemporânea - PPGEduC/UFPE/CAA

*anapaulasc_@hotmail.com

Resumo:

O presente relato diz respeito à experiência de estágio supervisionado 1, do curso de Licenciatura em Letras/Libras da FALE/UFAL. Para tanto, destacamos a importância das discussões teóricas em sala de aula, da aproximação com o campo de estágio através da observação, do planejamento e da regência, bem como da sistematização do relatório de aprendizagens. Todas estas fases cumpriram o objetivo de nos proporcionar uma aprendizagem crítica e reflexiva acerca da nossa profissão. Ressaltamos que nossa experiência de estágio ocorreu numa turma de Licenciatura, no IFAL-Maceió, sendo nossa regência voltada ao ensino de Libras como L2. Nessa direção, aqui faremos um recorte das aprendizagens e reflexões que sistematizamos no nosso relatório de estágio supervisionado, buscando evidenciar os principais elementos que sustentaram o movimento de práxis que envolveu todo o nosso percurso neste componente curricular da nossa formação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Práxis; Prática Docente.

Introdução:

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre o estágio supervisionado, desenvolvido no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado I do curso licenciatura em Letras/Libras da FALE/UFAL.

Nesse sentido, tem como objetivo destacar a importância da observação e da regência do aluno em formação para o desenvolvimento de habilidades e competências de conhecimentos práticos aliados aos conhecimentos teóricos, possibilitando às estagiárias uma reflexão e análise acerca da problemática da formação inicial de professores, bem como a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Proporcionando também uma reflexão sobre a prática docente como um espaço de pesquisa e produção de conhecimentos.

Sendo assim, o estágio supervisionado I divide-se em duas etapas, a primeira está voltada ao debate acerca do ensino de Libras como segunda língua (L2), neste momento, analisamos a forma como a língua brasileira de sinais está sendo ensinada aos alunos ouvintes. No que se refere a segunda etapa, esta é direcionada à observação e regência nas quais tivemos a oportunidade de nos posicionar como futuros profissionais da educação, construindo uma nova ótica sobre a prática docente e refletindo sobre o ensino de libras como L2, identificando meios e estratégias para esta área de ensino.

Ressaltamos que no Estado de Alagoas não temos uma instituição de ensino de Libras direcionada à educação básica de crianças surdas, por esta razão estagiamos em uma instituição voltada ao ensino de libras para alunos ouvintes de cursos técnicos e de licenciaturas, trata-se, pois, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL (Campus Maceió). Na referida instituição são ofertados diversos cursos de licenciatura, que legalmente tem a obrigatoriedade de ofertarem a Libras como componente curricular obrigatório.

Dentre os cursos de licenciatura, ofertados pelo IFAL, realizamos o Estágio Supervisionado 1 no curso de Tecnologia da Informação, pois é um espaço formativo adequado às demandas e objetivos do referido estágio e para nosso aprendizado, por ser uma turma de Libras-Básico I em que os alunos estão tendo o primeiro contato com a língua de sinais, desde o alfabeto aos aspectos linguísticos da língua.

Metodologia:

Nossa experiência de estágio teve início durante as discussões teóricas em sala de aula na FALE/UFAL, neste espaço de aprendizagem discutimos questões referentes às práticas docentes – que estão inseridas no âmbito das práticas pedagógicas e que englobam a intencionalidade e a sistematização dos projetos educativos.

Também durante as aulas iniciais tivemos orientações acerca da aproximação com o campo de estágio, pois o primeiro contato é importantíssimo para o desenvolvimento de nosso aprendizado enquanto estagiárias. Além da postura de aprendizes-pesquisadoras e do respeito, imprescindíveis para acessar o campo, também organizamos nossa documentação (TCE – Termo de Compromisso de Estagiário (três vias), Ficha de Avaliação, Frequência do Estagiário), que são aspectos burocráticos necessários para o efetivo exercício da atividade de estágio no campo.

Tendo cumprido esses momentos e critérios iniciais, nos apresentamos na instituição concedente de estágio, bem como nos apresentamos a professora orientadora da turma na qual ficamos durante todo o processo de observação e regência.

Nosso estágio se organizou em dois momentos de observação e mais três momentos de regência. A partir das observações e da sugestão da professora supervisora de estágio, nós ficamos responsáveis por tratar dos aspectos linguísticos da Libras e, o livro adotado, da autora Audrei Gesser (2009), “LIBRAS? Que língua é essa?”, um livro bastante conhecido e utilizado pelos professores da disciplina de Libras 1. Também utilizamos do livro de Oliver Sacks (2010), “Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”, em que aborda a questão da surdez e da comunidade surda. Além disso, ministramos uma aula prática sobre verbos, em que fizemos uso de uma estratégia do jogo de girar a garrafa (Spin the Bottle).

Após essa delimitação de nossa intervenção, construímos o planejamento, sob orientação da orientadora de estágio, em diálogo também com as necessidades e especificidades da turma na qual realizamos nossas regências. O desenvolvimento da regência ocorreu nas datas e horários disponibilizados pela supervisora de estágio, assim como foram assistidas e avaliadas pela mesma.

Resultados e Discussão:

A formação do aluno da graduação em um futuro professor se constrói, sobretudo, através de componentes curriculares que problematizam e articulam a teoria e a prática. Nesta seara, o estágio supervisionado surge como um eixo formativo, cujas observações e intervenções promovem uma reflexão-ação-reflexão, uma atividade instrumentalizadora da práxis.

Neste sentido, o estágio também diz respeito a observar os professores em sala de aula e a tomar essas práticas como referências na construção profissional docente. Não estamos fazendo uma apologia à repetição de modelos e práticas, contudo reconhecemos que nossa construção, enquanto docentes, se dá pautada no diálogo com os pares e com o compartilhamento das experiências de ser e estar na profissão.

Pimenta e Lima (2006) nos dizem que “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” (p.6). Ou seja, temos que estar cientes de que o estágio é importante para que o aluno em formação possa vivenciar essa experiência em meio ao seu futuro campo de atuação.

Enquanto alunas e estagiárias, nos deparamos com realidades diferentes, pois quando estamos aprendendo a teoria vemos várias concepções que podem nortear nosso aprendizado por meio da prática. Mas, nos questionamos, por vezes, o porquê muitos alunos não conseguem aliar a teoria à prática, a sensação é que eles se perdem durante a prática, e/ou será que a teoria foi para eles apenas uma base superficial e que não mereceu a devida atenção, assim como a tão esperada prática?

Acreditamos que por se depararem com diferentes conflitos, a maioria dos alunos não conseguem achar soluções ou desenvolver uma prática que lhes favoreça, então, neste caso “o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (Pimenta e Lima, 2006, p. 6). Isto é, o que realmente faz com que esses alunos se “perdam” ou se “frustrem” na hora de trazer a base teórica no momento “crucial” da prática?

Diante desta problematização, compreendemos a partir do estágio que a função da teoria é levar o conhecimento à prática que é uma ação também epistemológica. Então, neste sentido, a teoria e a prática são unidades dialéticas.



Nessa direção, entendemos a práxis como sendo a relação entre a subjetividade e a objetividade, entre a ação e a reflexão, em atenção ao ato pedagógico com foco no professor e no aluno, bem como na ação de cada um deles e, que práxis é também, a capacidade, que o professor tem de lidar com situações adversas e fazer mudanças de acordo com a realidade vivenciada na sala de aula, percebendo as necessidades de cada aluno, adaptando o conteúdo de acordo com a comunidade escolar, a partir do seu exercício intelectual de relacionar teoria e prática para construir sua ação docente.

Diante das questões até aqui expostas, através da experiência do estágio, compreende-se que toda e qualquer profissão para ser aprendida faz-se necessário o elemento formativo da prática, pois se aprende refletindo e praticando, e a profissão docente também segue esta condição.

Conclusões:

O período do estágio que realizamos no IFAL foi de suma importância para nossa aprendizagem, essencialmente no que se referiu à regência em sala de aula, o que nos fez notar a necessidade desta experiência enquanto alunos do Curso de Letras-Libras para que pudessemos compreender a dimensão das especificidades que envolvem o ensinar e o aprender.

A experiência nos fez refletir sobre como é importante essa vivência de entrarmos em sala de aula como estagiários para acompanharmos e observarmos o professor e, também, principalmente, quando nos é dada a oportunidade de exercer esse papel de docente ao planejar a aula, em pensar sobre qual conteúdo abordar, como expor nas aulas, qual postura ter e como instigar o interesse dos alunos.

Sendo assim, enxergamos a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos, de realizarmos ainda mais leituras e pesquisas sobre a Libras como segunda língua, uma vez que tivemos a compreensão de que agir dentro da sala de aula, enquanto professoras, requer um processo constante de práxis.

No entanto, ressaltamos que o período de estágio é relativamente curto, considerando que poderíamos ter outras experiências em sala de aula que não foram vivenciadas, mas sabemos que haverá outras oportunidades de estágio supervisionado ao longo da nossa Licenciatura em Letras-Libras.

Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como Segunda Língua e as Formas de Registrar uma Língua Víscuo-gestual**: problematizando a questão. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Paulo, SP, Brasil. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; MOURÃO, Marisa Pinheiro. **Estágio Supervisionado e Educação de Surdos**: a importância do bilinguismo. Anais do SIELP. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Ma. Socorro L. **Estágio e Docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

SOUZA, Diego Teixeira de. **Língua Brasileira de Sinais**: as dificuldades encontradas por ouvintes na execução da marcação não-manual e a interferência na mudança de significado. FURB: Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v.2, n.3, p. 279-290, 2009.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EAD – UFAL/UAB: EFETIVAÇÃO E PRÁXIS DO ESTÁGIO I

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama^{1*}, Cirlene Jeane Santos e Santos²
1. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL
2. Professora e Pesquisadora da UFAL
*liviathaysa@bol.com.br

Resumo:

Este artigo está relacionado às práticas de Estágio Supervisionado, com ênfase no Estágio Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Geografia EaD da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/UAB). Nesse sentido, serão elencadas discussões sobre a regulamentação do estágio supervisionado no curso de graduação em questão, bem como a efetivação e práxis do Estágio I, evidenciando suas particularidades. Os objetivos estão centrados na promoção da reflexão sobre as práticas do estágio em relação a sua normatização legal e as determinações institucionais, destacando-se a sua importância no curso de Licenciatura em Geografia EaD UFAL/UAB. A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, visita técnica exploratória e relato de experiência. Logo, mediante a utilização das estratégias metodológicas citadas, foi possível obter aporte necessário para a construção deste trabalho.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Construção da Prática Docente.

Introdução:

O Estágio Supervisionado faz parte da matriz curricular dos cursos de graduação e também de cursos profissionalizantes, caracterizando-se por representar um momento de importância na formação, particularmente quando voltado à prática docente. Nesse sentido, para os cursos de graduação, em especial as licenciaturas ele é de grande valia, pois é a partir das práticas vivenciadas nos estágios que os estudantes começam a ser inseridos no ambiente escolar. Inicialmente com a observação, a interação e posteriormente com a efetivação da prática docente propriamente dita. Dessa maneira, “o estágio supervisionado não deve ser apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas algo que se converta em trabalho científico, que tenha resultados aplicativos e que se proponha a resolver problemas organizacionais”. (SANTOS *et al*, 2009, p. 2666).

No Brasil, a lei que regulamenta o estágio de estudantes, é a lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que além de dispor sobre o estágio, altera a lei nº 9.394/96 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando o parágrafo único do art. 82, que estabelece que os estágios realizados nas condições do art. 82 – relacionado aos alunos matriculados no ensino médio ou superior, o qual estabelecia que os alunos não poderiam ter vínculos empregatício, mas que no entanto, poderiam receber uma bolsa, seguro contra acidentes, tendo, portanto, a cobertura previdenciária prevista na legislação. Altera ainda as leis nº 6.494/77, que tratava sobre os estágios de estudantes de ensino superior e profissionalizante do 2º grau supletivo, e a lei nº 8.859/94 que modificava os dispositivos da lei nº 6.494/77, que estendia aos alunos de ensino especial o direito a participação em atividades de estágio. Portanto, as mudanças em relação ao estágio supervisionado e suas particularidades, se deram mediante as alterações nas legislações.

Segundo a lei nº 11.788/08, no cap. 1, art.1º, inciso 2 “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. O marco inicial para que o estágio supervisionado passasse a ser integralizado nos currículos escolares se deu a partir do Decreto da Portaria nº 1.002, de 29 de Setembro de 1972, determinando a concessão de bolsa para os estagiários, bem como a ausência de vínculo empregatício.

Portanto, a importância da lei nº 11.788/08, [...] está em propiciar a reformulação dos estágios e ainda nortear a direção dos estágios nos ambientes de trabalho, se estabelecendo como um valioso instrumento para as atividades de estágios supervisionados nas escolas. (SILVA; TEODORO, 2016, p. 19).

Entende-se que o estágio supervisionado é um importante momento durante o período de graduação, como já foi mencionado anteriormente, tendo em vista que é a partir dele que o aluno entrará em contato com a futura profissão. “O estágio, no contexto atual, surge como um

trampolim da academia para o mercado de trabalho, permitindo fazer elos entre a teoria estudada e a ação do profissional”. (CONDE; SÁ, 2016, p. 351).

Assim, torna-se evidente a importância do Estágio por este se fazer tão necessário para os alunos no que se refere à prática profissional, bem como a inserção no mercado de trabalho. Logo, o estágio “trata-se de uma oportunidade educativa de reforço mútuo entre a teoria e a prática. [...] Portanto, a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática”. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 173).

Neste trabalho pretende-se apresentar como acontece o Estágio Supervisionado I, o qual se inicia com a observação do espaço escolar, das aulas de Geografia e outras interações. Nesse sentido, também se busca elencar elementos que caracterizam o estágio, a partir de conceitos, regulamentação e efetivação de sua prática, destacando sua importância nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, na formação dos futuros docentes. Visa-se ainda, no decorrer da exposição, promover a reflexão sobre as práticas de estágio, levando em consideração o contexto no qual este está inserido e regulamentado.

Metodologia:

O desenvolvimento desse estudo fundamentou-se em revisão de literatura, por meio da leitura de livros e artigos científicos; pesquisa documental com a visita as leis que dispõem e regulamentam o estágio supervisionado de estudantes, centrado, principalmente, nas práticas de estágio e sua importância na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia EaD – UFAL/UAB.

Resultados e Discussão:

O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia EaD – UFAL/UAB, é posto em prática segundo as determinações legais Definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e as da instituição - UFAL. A saber:

- Lei 9394 (LDBEN);
- Lei 11. 788/08 – dispõe do estágio dos estudantes;
- Parecer CNE/CP 9/2001;
- Parecer CNE/CP 28/2001;
- Resolução CNE CP 2/2002;
- Resolução nº 71/2006 CONSUNI/UFAL;
- Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia licenciatura à distância, 2010;
- Normas do Estágio Curricular obrigatório do curso de Geografia licenciatura EAD/UAB/UFAL.

O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia EaD, é dividido em quatro módulos de cem (100) horas cada um. Logo, é desenvolvido a partir da segunda metade do período da graduação, ou seja, no 5º, 6º, 7º e 8º período, respectivamente.

As atividades desenvolvidas pelos estagiários durante o período de estágio supervisionado, podem ser vistas a partir do quadro 1, e são definidas conforme as ementas contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), do curso de Licenciatura em Geografia EAD.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas nos estágios

ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none">• Orientar e mediar o ensino aprendizagem dos alunos.• Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos.• Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.• Incentivar as atividades de enriquecimento cultural.• Desenvolver práticas investigativas.• Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares.• Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.• Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.
-------------------	---

Fonte: Curso de Geografia licenciatura EAD. Manual de Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado, dessa forma, também possibilita o acesso a materiais que fazem parte de toda ação pedagógica. Pimenta e Lima (2006, p. 12) denomina ação pedagógica como “ [...] as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo

o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos”.

Portanto, as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes devem estar de acordo com as ementas contidas no PPP do curso, bem como com os requisitos exigidos a cada módulo de estágio, conforme indica o quadro 2.

Quadro 2: Módulos do Estágio Supervisionado no curso de Geografia licenciatura EAD - UAB/UFAL

MÓDULOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	REQUISITOS DO ESTÁGIO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	É o período que deverá contemplar a observação participante e a pesquisa nas escolas acerca do ensino da Geografia no Ensino Fundamental, como também da organização escolar e do sistema educativo.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	Deverá contemplar a observação participante e a pesquisa nas escolas acerca do ensino da Geografia no Ensino médio.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	Deverá articular ensino e pesquisa nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental. O estagiário deverá assumir a sala de aula, desempenhando as funções que competem à profissão, desenvolvendo e executando projetos de ações disciplinares e interdisciplinares, buscando promover nos alunos uma atitude investigativa e uma aprendizagem significativa da Geografia.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	Deverá articular ensino e pesquisa nas turmas do Ensino médio. O estagiário deverá assumir a sala de aula, desempenhando as funções que competem à profissão, desenvolvendo e executando projetos de ações disciplinares e interdisciplinares, buscando promover nos alunos uma atitude investigativa e uma aprendizagem significativa da Geografia.

Fonte: Curso de Geografia licenciatura EAD. Manual de Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado na contemporaneidade pode ser considerado, “[...] como um componente fundamental na formação profissional e como um dos espaços específicos para a formação do docente crítica e reflexiva e na construção dos saberes docentes necessários a sua profissão”. (RODRIGUES, 2015, P. 9). Nesse sentido, o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia EaD objetiva integrar teoria e prática proporcionando ao discente do curso a vivência no seu campo de atuação profissional, subsidiando-o para que seja capaz de ser criativo na sua ação pedagógica, de refletir sobre sua práxis e de transformá-la em uma ação geradora de conhecimento.

A prática do Estágio Supervisionado I no curso de Licenciatura em Geografia EAD – UAB/UFAL

O Estágio Supervisionado I ocorreu por meio da observação participativa e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia EaD, destinando-se também a investigação de como o espaço escolar é organizado e como ocorre a dinâmica de interação neste ambiente. Também foi analisado nesse Estágio, o funcionamento da Gestão Escolar, ou seja, como a Gestão administra a Unidade Escolar e as relações existentes entre a equipe gestora, o corpo pedagógico e demais funcionários da escola. Assim, busca analisar a Gestão Escolar em suas múltiplas funções, buscando-se verificar a partir da observação e também de entrevistas com a equipe gestora, a atuação da Gestão Escolar no cotidiano e no processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar entendimento proposto, as informações são balizadas na identificação dos seguintes itens:

- A comunidade/bairro de localização da escola – busca apresentar as informações referentes ao entorno da unidade escolar, através de informações coletada e levantamento de mapas;
- O contexto escolar: sociedade e estado – tem por meta apresentar os indicadores e avaliação do Estado sobre a educação;
- O perfil do aluno da escola – apresentar as características gerais do alunado, como quantidade total de alunos e de como se dá o acesso dos mesmos à escola, etc.;
- Sala de aula – visa apresentar como ocorrem as aulas de Geografia, as metodologias utilizadas, avaliação e postura do professor;
- Gestão Escolar – busca apresentar a partir da observação como a gestão da escola atua as formas de trabalho do professor e equipe pedagógica, estrutura física da escola, etc.

Para dar conta de tais desafios, para ingressar no Estágio Supervisionado I, o aluno/estagiário percorre algumas etapas, iniciando com a leitura de materiais didáticos relacionados à prática de estágio, participação em fóruns de interação mediados através da Plataforma *Moodle*, e posteriormente a elaboração de um Plano de Estágio e Roteiro de Observação na Escola, no qual são postos todos os objetivos a serem alcançados com o Estágio I na Unidade Escolar, bem como as atividades e metodologias que serão desenvolvidas/utilizadas ao longo do período em que o estágio será realizado. Portanto, este roteiro servirá como suporte para indicar as atividades que serão desenvolvidas pelo estagiário na escola.

No Roteiro de Observação na Escola, alguns itens são sistematizados, objetivando obter informações que versam sobre a Unidade Escolar (relações internas e externas), a comunidade na qual esta se insere, até a segurança escolar. Os itens propostos para serem analisados nas unidades escolares durante o Estágio Supervisionado I são:

- A escola e suas relações externas: Sociedade/comunidade e escola;
- A escola e os instrumentos avaliativos: IDEB/SEMED;
- Gestão escolar: Funcionalidade e princípios normativos;
- A escola como parte do bairro: O entorno e o uso do território;
- A sala de aula: A geografia que se aprende;
- Desempenho escolar dos alunos;
- A sala de aula: A geografia que se ensina;
- Os funcionários da escola: Responsabilidades e condições de trabalho;
- As instalações físicas da escola e a sala de aula;
- Segurança na escola.

A experiência adquirida durante o Estágio Supervisionado I é muito valorosa, tendo em vista que no primeiro estágio há uma grande expectativa em relação ao exercício da prática docente, bem como o contato inicial com a escola. Como requisito fundamental para as atividades de estágio, as ações propostas no roteiro devem ser cumpridas a partir de entrevistas e questionários com alunos, professor regente e equipe gestora/pedagógica.

Conclusões:

O presente trabalho teve por finalidade elucidar as práticas de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia EAD, UFAL/UAB, com ênfase na concretização do Estágio Supervisionado I, que se caracteriza por ser baseado na observação participativa, envolvendo atividades de pesquisa. Dessa maneira, ao longo do texto, evidenciou-se a efetivação e regulamentação deste pelas leis que o regem e pelas determinações institucionais promovidas pela UFAL.

O Estágio Supervisionado I mostra-se de grande importância, pois as atividades de acompanhamento são realizadas na escola, o que propicia conhecer e entender o ambiente escolar antes de começar efetivamente a prática do magistério, ou seja, ministrar aulas como professores formados.

Mediante as experiências obtidas no processo, é possível refletir sobre a formação em Licenciatura em Geografia, e como os estágios contribuem significativamente para a formação docente. Portanto, cabe evidenciar a importância dos estágios nos cursos de graduação, haja



vista se tratar de algo fundamental na formação dos licenciados, sendo este entendido como o momento de aliar teoria a prática.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica os dispositivos da Lei nº 6.494.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1967.

COLOMBO, I. M. BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, Jul. Set. 2014. Editora: UFPR.

CONDE, Erica Pires. SÁ, Francisco Jeferson Reis Assunção. **O Pedagógico na evolução histórica legal do estágio supervisionado.** In: Espaço do Currículo, V.9, n. 2, p.349-358, 2016.

IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/index.php>>. Acesso em: Acesso em 09 de Setembro de 2016.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **Estágio Supervisionado e formação de professor: Uma reflexão sobre integração teoria e prática.** In: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, V. 4, N. 2, 2015.

SANTOS, Maria Vandilma. VICENTINE, Claudia Mara. STEIDEL, Rejane. **A Efetividade do estágio supervisionado curricular: Um estudo de caso com o curso de licenciatura.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC, PR, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções.** In: Revista Poésis – volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 71/2006-CONSUNI/UFAL, de 18 de dezembro de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Curso de Geografia Licenciatura EAD. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/geografia-licenciatura-ead>>. Acesso em 10 de Outubro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Curso de Geografia Licenciatura EAD. Manual do Estágio Supervisionado. Disponível em: <<http://ava.ead.ufal.br/>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.



O USO DO SOFTWARE LIVRE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA UTILIZANDO FORMAÇÕES CONTINUADAS COM EDUCADORES NA CIDADE DE MACEIÓ-AL

Felipe Tiago Lima de Oliveira^{1*}

1. Graduado em sistema de informação - FAL

*felipe.tiago.oliveira@gmail.com

Resumo:

A presente pesquisa visa analisar o uso do software livre Linux Educacional na formação continuada de professores e coordenadores da rede pública estadual de Alagoas. A pesquisa aconteceu no município de Maceió, Estado de Alagoas, com 81 participantes, entre professores e coordenadores pedagógicos. A metodologia adotada utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de avaliações com questões fechadas e observações. Os dados passaram por um tratamento estatístico e as respostas foram tabuladas, quantificadas e expressas em gráficos e tabelas. As observações realizadas também foram descritas nos resultados. Estes apontaram que apesar dos professores apresentarem dificuldade com o sistema Linux Educacional, as formações atingiram seus objetivos e trouxeram entusiasmo despertando interesse nos participantes para se aprofundar mais nos estudos do tema. A maioria dos envolvidos atingiu os objetivos traçados por eles mesmos e pelos formadores.

Palavras-Chave: Linux Educacional; Professor; Formação.

Introdução:

A escola segue padrões tradicionais de ensino desde muito tempo e a mudança e inovação não são normalmente aplicadas nesse contexto. O uso de tecnologia aparece como uma forma de inovar até mesmo dentro da sala de aula, mas mesmo com o surgimento das mais variadas tecnologias que diariamente são apresentadas ao público em geral a sua inserção no ambiente educacional caminha de forma lenta (ARAÚJO; FREIRE, 2009).

A utilização do software livre como ferramenta de inclusão digital se dá por vários fatores, dentre eles está o uso do código aberto que dá a possibilidade para que desenvolvedores da região criem aplicações que automatizem determinadas tarefas, ou que de alguma forma facilitem a vida dos usuários. Outro pilar de grande importância para a escolha do software livre inserido num contexto de inclusão digital, é o fato de não mais ter que pagar por licenciamentos, além da economia financeira, surgem também nichos de mercado locais, como por exemplo o surgimento de empresas que possam dar manutenção e suporte ao sistema (LEMOS; DIAS, 2011).

O software livre Linux Educacional é instalado nos computadores das escolas estaduais de Alagoas. Esse sistema operacional foi escolhido por ter incluso nele alguns softwares e aplicativos voltados para o uso em ambientes educacionais, além disso, por se tratar de um software livre e não proprietário, o estado não necessita pagar por licenças para o uso do mesmo. Como na rede estadual não existem professores de informática torna-se imprescindível que o professor das diversas disciplinas tenha o conhecimento para o uso dos computadores e programas instalados. Com base nisso, a questão do uso do Linux pelos professores precisa ser analisada pois caso o professor queira utilizar as diversas tecnologias como computadores em suas aulas ele precisará ter conhecimento do programa para desenvolver sua didática.

Tendo em vista que o papel principal desses profissionais é a transferência de conhecimento, e só existe a possibilidade de compartilharmos aquilo que temos, fica evidente que em se tratando de aulas e acompanhamentos realizados nos laboratórios de informática, não basta ao professor ter domínio apenas do conteúdo da aula mas também das tecnologias e ferramentas que serão usadas para alcançar os alunos.

O uso de ferramentas e sistemas baseados em Linux é amplamente usado nos laboratórios de informática da rede estadual de ensino em Alagoas, em específico o Linux Educacional que é o foco principal do trabalho.

Metodologia:

O trabalho foi realizado com professores e coordenadores do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental por meio de formações de nivelamento tecnológico e pedagógico continuadas. Os dados foram obtidos por meio de acompanhamentos e avaliações aplicadas ao final de

cada etapa. A pesquisa teve por objetivo analisar o uso do software livre Linux educacional na formação continuada de professores e coordenadores da rede pública estadual de Alagoas.

Participaram 81 professores de língua portuguesa, matemática e polivalentes, além de coordenadores da rede estadual de educação que atuam no Ensino Fundamental, no período de fevereiro a dezembro de 2014. Foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre os temas relacionados para um melhor embasamento da pesquisa.

Inicialmente, desenvolvemos um censo de letramento digital, com o objetivo de selecionar os professores que necessitavam participar da formação de nivelamento tecnológico, identificamos 13 participantes. Além dos professores também foram selecionados coordenadores pedagógicos do ensino fundamental para serem multiplicadores da formação.

Houve um encontro presencial com esses professores, apresentamos a plataforma de trabalho EAD, a forma de acesso aos cursos, o login e a senha de cada participante. A plataforma utilizada foi a dr.Micro sistema de ensino. Os cursos apresentados foram: Linux; BrOffice Writer 3; BrOffice Calc 3; BrOffice Impress 3; Internet Plus.

Realizamos 5 encontros presenciais com acompanhamento por meio de tutoria EAD, quando necessário, os participantes faziam a abertura de tickets, para a tirada de dúvidas junto ao tutor, que respondia por meio da própria plataforma. Ao final, foi aplicada uma avaliação com o objetivo de verificar o nível de satisfação com relação a metodologia utilizada no curso, tutor, tempo de duração do curso, entre outros.

A coleta de dados se deu por meio das avaliações aplicadas aos professores no último encontro. Foi elaborado questões fechadas levando em consideração o problema da pesquisa e o objetivo traçado. Os dados foram tratados, passaram por um tratamento estatístico e as respostas foram tabuladas, quantificadas e expressas em gráficos e tabelas.

Após a primeira formação foram realizadas formações pedagógicas continuadas para a utilização da tecnologia na escola por meio do sistema Virtus Letramento onde os participantes foram os mesmos professores que fizeram o nivelamento tecnológico, além de outros que foram selecionados nas escolas onde o sistema foi implantado, bem como os coordenadores pedagógicos, dando um total de 81 participantes.

As formações foram realizadas em 2 módulos, ao final aplicaram-se avaliações que também foram utilizadas como fonte de dados do trabalho. As observações ao longo de todo o processo também foram registradas e serviram como resultado desta pesquisa.

Resultados e discussão:

As formações evidenciaram a dificuldade encontrada pelos professores e coordenadores participantes em utilizar tecnologias, até as mais comuns como os computadores, que já são usados há algum tempo e são amplamente difundidos. As tecnologias aplicadas na sala de aula já foram citadas por vários autores como Kenski (2008) e Grotto e Terrazzan (2003) como uma importante ferramenta educativa, principalmente levando-se em conta a sociedade atual que está conectada por meio de vários equipamentos como notebook, smartphone, tablet entre outros. O professor precisa se atualizar e buscar se adequar a essa realidade.

A proposta do trabalho levou aos professores essa possibilidade ao inserir formações tecnológicas em sua prática, levando conhecimento e aprendizagem de ferramentas úteis ao seu cotidiano e sua função educativa.

Ao observar a avaliação respondida pelos participantes das formações percebe-se que, de uma forma geral, elas aconteceram de forma satisfatória. As formações serviram ao seu propósito e os objetivos traçados para esses momentos foram atingidos. Costa (2014) em seu trabalho descreve que o espaço de formação pode ser utilizado como uma forma de desenvolvimento e melhoria da educação em tempos digitais, levando os professores a repensar o fazer pedagógico por meio das NTICs.

Alguns pontos da avaliação serão discutidos levando em conta a divisão da mesma em subtemas: organização da formação, objetivos e conceitos desenvolvidos, metodologia da formação, tutores ou instrutores e conceito geral da formação.

Com relação a organização da formação foram abordados temas relacionados ao ambiente físico que foi considerado adequado; a plataforma de acompanhamento EAD que funcionou da forma prevista; a carga horária do curso que a maioria considerou suficiente; os participantes afirmaram que a formação ocorreu exatamente de acordo com a proposta; o material utilizado na formação atendeu as necessidades, de acordo com os envolvidos; a coordenação do curso foi considerada satisfatória. A organização de uma formação

pedagógica e ainda mais com conteúdos tecnológicos precisa ser minuciosa para que se alcancem os objetivos traçados.

Sobre os objetivos e conceitos envolvidos destacou-se que a grande maioria dos envolvidos consideraram que os conteúdos abordados foram adequados aos objetivos propostos sendo que 100% dos participantes da formação de nivelamento tecnológico e 97% dos participantes da formação pedagógica para a utilização da tecnologia na escola julgaram dessa forma. Com relação aos objetivos que eles tinham em relação à formação na primeira avaliação a maioria achou que tinha atingido em parte e na segunda 81% considerou que tinha sido atingido. O que foi um dado importante, pois, o conhecimento foi sendo aprimorado com a sequência das etapas.

Os participantes também destacaram a contribuição desses conhecimentos adquiridos para melhoria de sua prática educativa. 77% na primeira avaliação e 100% na segunda avaliação enfatizaram essa importância. Como os conhecimentos abordados diziam respeito à área tecnológica e tomando como ponto de discussão a questão da dificuldade encontrada por muitos em utilizar o Linux educacional, isso foi um ponto positivo a ser destacado, pois apesar das dificuldades encontradas os professores/coordenadores participantes conseguiram se desenvolver e perceber a importância do estudo desses temas para o enriquecimento profissional. Macedo et al. (2011) relatam sobre a importância de que os professores se adequem as demandas trazidas pelas TICs e destacam a necessidade de espaços de formação para atualização desses professores.

Ainda sobre o Linux Educacional, Lemos e Dias (2011) relatam a importância desse sistema como “dispositivo transformador da prática escolar” e a fluência em seu uso pode ser adquirida por meio de estudos mais aprofundados, mesmo não sendo usual para esses participantes das formações despertou-se neles a curiosidade e o interesse pelo tema.

Sobre a metodologia da formação a grande maioria também considerou que esta foi adequada e permitiu a participação de todos. Buscou-se realmente a interação dos envolvidos e houve espaço aberto para a comunicação em todo momento, fato comprovado por meio da avaliação. Grotto e Terrazan (2003) destacam que “é necessário que os cursos de capacitação sejam um ambiente rico que incentive a criatividade dos professores/aprendizes”.

Com relação aos tutores/formadores, a avaliação demonstrou que os mesmos estavam seguros, souberam se relacionar com os participantes e se expressaram com clareza. De uma forma geral as formações realizadas foram consideradas ótimas pela maioria dos participantes. Cursos/formações semelhantes são utilizadas para promover a “inclusão digital e formação de professores para o uso das ferramentas computacionais, visando uma transformação nas práticas pedagógicas da realidade escolar e consequente melhoria na educação” (ARAÚJO; FREIRE, 2009).

É preciso enfatizar que mesmo demonstrando certa dificuldade em utilizar o Linux Educacional, com o passar do tempo e a realização das formações os envolvidos na pesquisa apresentaram um bom rendimento. Isso se deve ao esforço dos próprios participantes, a organização da formação de forma geral entre outros fatores.

Conclusões:

Com o trabalho realizado, observa-se claramente a necessidade de um acompanhamento específico feito por profissionais da área de tecnologia da informação aos professores da rede pública estadual de ensino, porque apesar de alguns possuírem facilidade com as tecnologias da informação e comunicação, em grande parte esses profissionais não dominam tais tecnologias, prejudicando assim o processo de transferência de conhecimento, pois se não dominam não tem como utilizar adequadamente em sua prática educacional.

Do ponto de vista do formador, é bastante satisfatório observar o bom desempenho de alguns participantes que até então achavam o Sistema Operacional Linux algo muito difícil e inalcançável de se trabalhar, e com o decorrer do tempo passam a ficar bem mais familiarizados com o sistema.

Através de observações, constata-se que o fato dos professores não ter acesso ao Linux gera certa dificuldade para a utilização do mesmo e isso acaba se tornando um gargalo na questão da inclusão e alfabetização digital desses profissionais, já que esse acesso é feito apenas na escola onde o sistema é instalado.

Por outro lado, a pesquisa mostra que os professores que fazem a formação de nivelamento tecnológico com os cursos na plataforma EAD e também com o acompanhamento presencial, passam a ter uma autonomia maior quando se trata de questões relacionadas à



tecnologia da informação, e inclusive nota-se um aumento na capacidade de utilizar essas tecnologias para a prática pedagógica.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M.B.S.; ZÍLIO, C.; ADAMS, J.; **Linux Educacional**: o uso de interfaces livres na educação. Memórias Del XVI Congresso Internacional de Informática Educativa, TISE, Santiago de Chile, Volumen 7. Universidad de Chile, 2011, p. 284-285.

ARAÚJO, L.; FREIRE, K.X. Proinfo integrado: a formação em Linux Educacional no DF. IX Congresso Nacional de Educação – **Anais**. EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, out. 2009. Disponível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2731_1847.pdf>. Acesso em 25 mai. 2015.

CAMPOS, Augusto. **O que é Linux**. BR-Linux. Florianópolis, março de 2006. Disponível em <<http://br-linux.org/linux/faq-linux>>. Acesso em 02 jun.2015.

COSTA, M.F. Práticas Inovadoras na Formação Continuada: as NTICs e a Ressignificação do trabalho docente. III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá, 2014, Maringá, Paraná. **Anais Eletrônicos**. Maringá, Paraná. Disponível em <<http://cielli2014.com.br/media/doc/5c293ae9b5bdd028de80877aa1881927.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2015.

FARIAS, P.C.B. **Curso Essencial de Linux**: desvende os recursos deste poderoso sistema. São Paulo: Digerati Books, 2006.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GROTTO, E.M.B.; TERRAZZAN, E.A. **Formação Inicial**: competências e metodologias para utilização e integração das NTICs no ensino. Revista de Ciências Humanas, v.4, nº 4, 2003.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papyrus editora, 2008.

JÚNIO Adson; BRITO B. **Virtus Letramento**: Sistema Virtus Letramento – Guia de Implantação e Composição do Sistema. 2013. Disponível em: <www.amigomicro.com.br/download>. Acesso em fev. 2014.

LEMOS, C.D.;DIAS, C.O. **Linux Educacional**: desafio para o professor. Novas Tecnologias na Educação, vol.9, Nº 1, jul. 2011.

MACEDO, A.L.; ZANK, C.; BEZ, M.R. **Linux Educacional**: possibilidades práticas de aplicação em contextos educacionais. Cadernos de informática. Volume 6, número 1, 2011.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, J.M. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papyrus editora, 2007.

ROCHA, S.S. D.;NEGREIROS, L. V. **O uso do software livre na mediação pedagógica de alunos com dificuldades de aprendizagem**: O Projeto C@lculendo XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE, Anais, 2008. Disponível em <http://www.proativa.virtual.ufc.br/sbie/CD_ROM_COMPLETO/sbie_posters/O%20uso%20do%20software%20livre%20na%20media%E7%E3o.pdf>. Acesso em 08 jun. 2015.

SILVEIRA, S.A. **Software Livre**: a luta pela liberdade do conhecimento. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Terseu Abramo, 2004.

SIQUEIRA, L.A. **Ubuntu**. São Paulo: Linux New Media do Brasil Editora Ltda, 2009.



PONTES QUE LIGAM? A EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID E O ENSINO DE HISTÓRIA TRANSFORMAÇÕES E O SABER DOCENTE

Maele Moreira Sandes Cavalcanti^{1*}, Lourença Joyce M. Barbosa², Yury Reis³

1. Estudante de História – UFAL/Campus Sertão

2. Estudante de História – UFAL/Campus Sertão

3. Estudante de Engenharia Civil – UFAL/Campus Sertão

*maelemoreira@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho visa apresentar as relações de cunho experiencial dispostas através do programa de iniciação à docência (PIBID) e de como foram dadas as relações entre o ensino superior e o âmbito escolar. Equivalentes através da experiência do PIBID, pontes que ligam e distanciam comunidade e a universidade. Objetivando as mudanças pertinente no comportamento perante a sala de aula e de como vê-la, além da graduação, e a construção individual e coletiva do professor (a), alunos (as) e pibidianos (as), nas diversificadas metodologias do ensino, aprimorando práticas para além do livro didático e lousa no uso da literatura e a mídia (televisão e filme, literatura de cordel e literatura clássica), por exemplo. Parâmetros diferentes no ensino de história, resultando na forma do pensar o ensino e a promoção da iniciação à docência nas diversificadas condições do saber docente, nas primeiras práticas dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; PIBID; Experiência.

Introdução:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES). Visando que as mudanças feitas e a forma para quem é o PIBID, inicialmente, eram vigentes até o 7º período da graduação ao qual fiz parte, relato, através desse trabalho, como essa primeira experiência na formação dos professores me possibilitou encarar e refletir sobre a formação docente, de como a universidade ainda limita para alguns experiências pesquisa-extensão e os passos lentos na formação docente.

São muitos os olhares que trago, enquanto experiência e relato, dentro e fora da sala de aula, entre teoria e prática, que poderia me debruçar apenas em um, mas quero trazer a amplitude que a experiência PIBID e a formação docente ocasionou no refletir enquanto futura docente de História, atentando para as limitações e inferioridades de um mercado. Algo que possibilitou intervir ao observar o outro junto as metodologias diversificadas, ou melhor, desconstruí-se a forma alienativa enquanto sujeito dentro da sala. Mas, vai além disso, como é marginalizado e reformulado esse ensino, Cavalcanti (2018, p. 9) afirma que,

há dados que mostram mudanças nos discursos e nas ações referentes a importância dos professores, mas no geral ainda há muito o que se mudar, pois ainda nos deparamos com algumas práticas ultrapassadas onde a formação de professores é vista por muitos governantes ou por outros setores como algo menor.

Não basta apenas olhar e trazer sua importância, mas também atentar para o descaso, *empurrado com a barriga* pelas políticas públicas, os debates se focam na sua potencialidade e esquece o quão limitado ainda é para a maioria, futuros docentes. A união da teoria/prática, na limitação que só agregar alguns, em um amplo universo acadêmico, um sistema parecido com o meritocrata, no qual a universidade pública possui pesquisa e extensão, mas não agrega a realidade, muitas vezes se mantém a margem para iniciação docente. O objetivo deste trabalho está voltado às experiências iniciais em sala, para questionar e mudar enquanto fomentação do ensino de história para nós que aplicamos as dinâmicas e montamos maneiras práticas de intervir no âmbito escolar.

Metodologia:

Inicialmente, junto a coordenadora do PIBID, foram elaboradas temáticas específicas e um cronograma de atividades que atendessem a demanda e a realidade da Escola Estadual Delmiro Gouveia, localizada na cidade Delmiro Gouveia, AL. Trabalhamos com o 2º Ano médio (único), visando estreitar as relações entre literatura/mídia e conhecimento histórico, no qual os estudantes já mantinham conhecimento na disciplina de Literatura.

Nesse contexto, disponibilizamos um roteiro de atividades para os alunos das intervenções feitas na Escola Estadual Delmiro Gouveia. Em outra etapa, ocorrida na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão, na cidade de Delmiro Gouveia/AL, no semestre letivo 2017.1, analisamos as fichas escolares dos alunos de uma determinada sala, junto a outros pibidianos de história residentes da escola.

O projeto proposto pelo PIBID foi dividido em duas etapas. A primeira visou trabalhar uma temática ampla que envolvesse toda a Escola Delmiro Gouveia, no qual foi um “*TOUR POR ALAGOAS*” visou a elaboração de projetos para cada pibidiano residente na escola. Os pontos norteadores de nossa intervenção foram dados através da literatura de cordel, a influência da mídia em Alagoas e a construção identitária. Na segunda etapa, utilizamos da temática patrimônio, optando por patrimônio imaterial desenvolvendo a perspectiva de identidade sertaneja. Para tal, utilizamos o livro “*Vidas Secas*”, de Graciliano Ramos, e a análise fílmica baseado na obra. A metodologia se deu através da observação, debate, pesquisa, divisão de grupos e análise individual de cada um, o debate da obra literária clássica e do uso do filme enquanto fonte histórica e construção identitária sertaneja.

Na Escola Watson Clementino de Gusmão, tivemos a análise em dois dias, dos perfis dos alunos que não se inseriam nas atividades escolares, analisando as fichas com auxílio da coordenadora do PIBID da Escola e da coordenadora do PIBID de História do *Campus* do Sertão. Buscando metodologias viáveis para o desenvolvimento e aprendizagem de tais estudantes que não mostravam resultados qualitativos a disciplina de história. A análise foi baseada em notas, comportamentos, composição familiar, localidade e acompanhamento pedagógico.

Resultados e Discussão:

O diálogo entre a literatura e a mídia objetivaram a ação da ressignificação e desconstrução dos estereótipos do fantástico de uma região mencionada o Nordeste. Primeiramente, refletindo Alagoas e depois em seu contexto geográfico correspondente.

Utilizando inicialmente da observação na Escola Delmiro Gouveia, usamos, então, Lakatos & Marconi (2011, p. 76): “A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

O presente resultado da pesquisa não pode ser olhado como desatento e apático, pelo oposto, ele indica o nível e organiza as outras formas para despertar a pesquisa-ação em sala. A pesquisa pode ser utilizada junto a diferentes técnicas a exemplo de um debate como levamos, com importância ao exposto e a troca de saberes. No entanto, carece de fundamentação teórica, sem isso de nada serve, pois não há um alvo claro que deve ser conduzido entre teoria/prática.

Dessa forma, a intercâmbio com outras turmas nas exposições de cada grupo gerou novas noções e ressignificações sobre a identidade regional no contexto alagoano em relação a obra cultural e a representatividade que se criou não alcançou apenas uma sala de aula, mas toda uma interação escolar, seja aos demais estudantes e a corporação escolar como um todo.

Na ideia que Hall (2006, p. 38) trata que num oferecido momento a identidade é “algo formado ao longo do tempo através dos processos inconscientes e não inatos, existentes na consciência no momento do nascimento” somando ou o individualizando no imaginário.

Mas, muitos foram os desafios enfrentados enquanto implementação dentro da sala de aula e de um intervir em dada realidade. Nesse sentido, fora acarretado na construção de diferentes formas e metodologias para o desenvolvimento da temática em questão, bem como a identidade individual ou coletiva do profissional em formação, como salientado por Schaffel (2008, p. 103)

A identidade individual apresenta uma natureza ambivalente, na medida em que, por um lado, exige ser, em certa medida, igual aos outros, a fim de poder estabelecer uma correta relação de previsibilidade, baseada em expectativas recíprocas compatíveis; e, por outro lado, necessita de distinguir dos outros, para não se perder



no anonimato através de uma excessiva identificação com os papéis normatizados.

As análises também remontam não apenas o patrimônio, mas também as relações estreitas entre professor(a) e alunos(as), o que perpassa em entender as dinâmicas dentro da sala de aula atrelado ao intercâmbio de saberes. Assim, levando em conta a socialização e a construção identitária, seja o pertencimento quanto ao relacionismo no pertencimento grupal quanto qualquer dinâmica que envolva a participação de cada um para a abordagem.

Afirma Pinsky (2015, p.24) que

além dessas questões estruturais, há alguns vícios muitos disseminados que contribuem para a queda da qualidade do ensino em geral, mas que afetam particularmente as aulas de história[...] Um deles é o hábito frequentemente em nossas universidades, mas já popular em muitas escolas de ensino médio, da crítica sem base. Antes de entender um texto, uma questão[...] professores e alunos já lançam uma crítica.

Mesmo não sendo a escola de atuação, na qual sou pibidiana, obteve uma importante repercussão para discutir as identidades individuais de cada aluno e de como influenciam para a formação do professor em pensar realidade na qual vai atuar.

Salientado por Pinsky (2015), o aluno perde o interesse, as visões que se dão com a supervalorização do desconstrutivismo, outra forma, pela falta dessa crítica fundamentada, faz com que o ensino em seus diversos níveis quando utilizado de forma adequada atuem como uma ponte no saber epistemológico. Aplicada equivocadamente pode resultar no afastar, cada dia mais, o aluno da “compreensão” e embasamento histórico do sujeito crítico e participativo no processo ensino aprendizagem.

Conclusões:

São muitas as limitações mesmo com a iniciação à docência do PIBID, sejam pelas implementações com as discussões relativas dentro da universidade, ou das questões enfrentadas na teórico-prática. A partir daí, então, vemos abismos quando trazidos na prática dentro da sala de aula, ao se inserir a discussão entre Universidade e comunidade, as relações mútuas com a Escola e ampliação sobre saber e a formação do professor. A repercussão em Escolas diferentes dinâmicas e espaço temporais diferentes, como ainda a discussão de ensino/prática está a longos passos da realidade comum do ensino universitário do futuro docente. O PIBID é o início para estas provocações e indagações do que pode ser um ensino com menos lacunas, mas ainda não engloba um todo, uma suma maioria de cada disciplina dentro deste ensino superior, ele permanece como eco ao fim da ponte, mas é uma realidade que traz novas perspectivas a quem o conhece e participa.

Referências bibliográficas

CRUZ, D.A.C.S. Educação, mídia e literatura de cordel: propostas para uma nova perspectiva na contemporaneidade. In: **História oral, educação e mídias**. X Encontro Regional Nordeste de História Oral. 10 a 13 de outubro de 2015. Salvador-BA.

CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a parti do PIBID (2014-2017)** / Eliane Beserra Cavalcanti. - 2018. Monografia (História) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018 - orientação: Prof. Me. Gustavo Manoel da Silva Gomes

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Lakatos, Eva Maria / Marconi, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 6ª Ed. Atlas 2011.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Leandro Karnal (org.) 6. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. MOR: Ed. 2009. (Versão eletrônica)

Filme: “ **VIDAS SECAS**”, Direção: Nelson Pereira dos Santos, 103 minutos – Produção: Herbet Richards, Luis Carlos Barreto e Danilo Trelles. 1963.



PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

Klévia Lima Delmiro^{1*}, Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama²

1. Professora da UFAL

2. Estudante do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFAL

*klevia.delmiro88@gmail.com

Resumo:

Este artigo trata da prática docente no ensino fundamental, reunindo reflexões sobre o estágio supervisionado III do curso de Geografia licenciatura EAD/UFAL. Os objetivos deste trabalho pautam-se na apresentação das especificidades do estágio III disciplina obrigatória no sétimo período do curso de Geografia licenciatura EAD/UFAL; em destacar as experiências vividas no estágio; evidenciar a importância da prática docente no cotidiano escolar. O desenvolvimento deste artigo se deu por meio de revisão bibliográfica, a partir de: Borssoi (2008); Conde e Sá (2016); Corte e Lemke (2015); Pimenta e Lima (2005/2006); Pimenta (1995); Rodrigues (2015); além de visita técnica exploratória, pesquisa-ação e relato de experiência.

Palavras-chave: Práxis; Docência; Ciência geográfica.

Introdução:

Este trabalho versará sobre a prática do Estágio supervisionado III, no curso de Geografia licenciatura EAD/UFAL, bem como apresentará a importância da valorização da prática docente na contemporaneidade, aliando informações técnicas e experienciais vivenciadas na efetivação do estágio. O Estágio supervisionado é um importante componente nos cursos de graduação por aliar pesquisa no ambiente escolar, às atividades de observação e práxis, indissociando, portanto, a teoria da prática. Contudo, “[...] o objetivo do estágio consiste em levar o aluno a confrontar teoria e prática num viés reflexivo”. (Conde e Sá, 2016, p. 356).

O Estágio III no curso de Geografia licenciatura EAD na Universidade Federal de Alagoas – UFAL ocorre no Ensino fundamental II, nas turmas do 6º ao 9º ano, onde o estagiário deve aliar a pesquisa e o ensino de Geografia. Este se dá a partir da observação da sala e da postura do professor regente, e posteriormente com a presença ativa do professor estagiário no controle da turma, como mediador do conhecimento.

A relevância deste artigo estar no fato de haver necessidade de se evidenciar e dar visibilidade às práticas de estágio baseadas nas experiências vivenciadas pelos estagiários, ou seja, é uma forma de dar “voz” ao aluno da graduação que tanto esperou por esse momento e que após a experiência esta envolto de apontamentos sobre a prática docente. Dessa maneira, relatar a experiência adquirida no estágio, torna-se necessário à medida em que gera conhecimento, possibilitando a construção dele através da pesquisa, resultando, portanto, numa troca de experiência.

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, P. 14).

Os objetivos deste artigo estão pautados em: apresentar as especificidades do Estágio supervisionado III, do curso de Geografia licenciatura EAD/UFAL; destacar as experiências vivenciadas no Estágio supervisionado III em relação à observação e prática docente; evidenciar a prática docente e sua importância no cotidiano escolar. Contudo, no decorrer do texto serão discutidos como se deu a prática do estágio III, a partir das experiências vivenciadas e como se efetiva a práxis por meio do Estágio supervisionado.

Metodologia:

Para a elaboração deste trabalho foram utilizados diversos métodos, logo, este iniciou-se no segundo semestre de 2017 a partir de visita técnica exploratória, pesquisa-ação, relato de experiência e revisão bibliográfica. Portanto, para a elaboração deste trabalho utilizou-se de métodos práticos, bem como teóricos no intuito de embasar teoricamente as reflexões postas ao longo do texto.

Resultados e Discussão:

O Estágio supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura, logo, existe uma lei que dispõe e o regula nas instituições de ensino superior. A lei N° 11.788/08, cap. 1, art. 1° define estágio como:

[...] Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Assim, a prática do estágio passa a ser validada e a tornar-se legalizada nos cursos de graduação, fazendo parte dos componentes obrigatórios da matriz curricular dos cursos. No entanto, cabe destacar a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, como meio de aproximação da futura profissão. Para Borssoi (2008, p. 2), “[...] o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, integrando – o saber fazer – obtendo (in)formações e troca de experiências”.

Nesse sentido, o estágio caracteriza-se por fazer esse elo entre o aluno/estagiário e a profissão escolhida. Logo, é neste espaço que o discente conhecerá o espaço escolar de forma mais completa e saberá identificar se de fato esta na profissão correta, e se esta corresponde a suas expectativas, ou seja, é nesse momento que se concretizará o desejo de ministrar aulas, no caso das licenciaturas, e de colaborar com a produção de conhecimento através da pesquisa.

As experiências adquiridas durante o período de estágio foram muito valorosas, pois foi possível compreender o quão é complexo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele visto do lado de quem está fora de sala de aula, seja do lado de quem está presente no processo. Nesse sentido, durante o período em que observei a turma, foi possível identificar alguns fatores que interferem de forma direta no processo de aprendizagem, como por exemplo: a presença de alunos fora da faixa etária da turma; a falta de respeito e educação por parte de alguns alunos para com os colegas e professores; a pouca participação da família na escola; problemas de estrutura familiar; indisciplina; falta de interesse, motivação e perspectiva dos alunos para com a escola além de haver alta taxa de evasão. Diante do exposto, fica evidente o fato de não ser fácil à prática docente quando se está no controle da turma, quanto parece quando se observa. Em contrapartida, as experiências vivenciadas são de fundamental importância, no sentido que trazem mais conhecimento e fortalecem a prática docente.

Contudo, percebe-se que os desafios que se apresentam na prática do estágio supervisionado são muitos, e que o professor deve estar preparado para enfrentar a realidade a qual lhe é apresentada com possibilidades de resolução dos conflitos e necessidades de acordo com a demanda. Assim, para Corte e Lemke, (2015, p. 31009):

[...] o professor deve preparar-se, tornar-se um pesquisador de sua prática, fazer uso do máximo de competências, estratégias e conhecimentos possíveis, e de maneira consciente, aprender a lidar com o instável, com o contraditório, com o novo e estabelecer uma relação de confiança e de parceria com os demais protagonistas do processo de ensinar.

Ser docente, na contemporaneidade exige mais que técnicas, requer habilidades diversas entre estas criatividade para se ajustar as situações cotidianas, e fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem. “[...] os novos desafios presentes na carreira docente exigem não mais um profissional tecnicista, mecânico, burocrata, adaptado à ordem social e

acrítico". (Corte e Lemke, 2015, P. 31008). Ser docente é ir além das possibilidades, é criar, inovar e buscar meios de ensinar e que o aluno aprenda. Assim, Borssoi afirma:

[...] um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e saber prático. Como também, o saber docente não é só formado pela prática, mas nutrido pelas teorias. (2008, p. 10).

A teoria e a prática são elementos que não podem ser separados no estágio supervisionado, pois uma não sobrevive sem a outra. Logo, o docente não pode jamais dissociar teoria e prática, para Pimenta e Lima, (2005/2006, p. 11) "A dissociação entre teoria e prática [...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)" é preciso que haja saber teórico e também a prática docente que é "[...] técnica, uma vez que para efetivá-la é preciso domínio de habilidades intrínsecas ao ato de educar". (Rodrigues, 2015, p. 4).

Muitos desafios foram encontrados durante a prática do estágio, e a partir deles surgiu à necessidade de repensar a prática docente em Geografia em sala de aula, bem como adaptar as estratégias metodológicas para que estas pudessem atender as reais necessidades do público alvo (os alunos).

Compreende-se também que é de suma importância durante o período de estágio que haja reflexão da prática docente, ou seja, a partir da reflexão de como esta acontecendo essa prática, o professor consegue transformar/aprimorar suas técnicas para um aperfeiçoamento e melhor rendimento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que a prática docente seja reavaliada, tanto pelo sistema, quanto pelo professor através da auto reflexão, pois "[...] é na ação refletida e na reavaliação de sua prática que é possível, ao docente, ser agente de mudanças na escola e na sociedade". (Rodrigues, 2015, p. 6).

De acordo com Borssoi (2008, p. 7):

É imprescindível na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no dia-a-dia do professor, para que ele não se acomode e avalie sua prática em busca de um melhor saber e de um melhor fazer.

A busca pelo conhecimento na profissão docente deve ser sempre constante, pelo fato de o docente precisar desenvolver novas técnicas a cada dia para o enfrentamento do cotidiano escolar, isto, pois, é na reflexão de sua prática que ele descobre que precisa de mais conhecimento teórico para então poder criar novas técnicas/práticas de ensino na sala de aula e então poder melhor atender as necessidades da demanda ofertada.

No entanto, a vivência do estágio supervisionado III possibilitou a mim conhecer a realidade escolar da educação a partir do ensino fundamental II de forma clara e realista, bem como todo o funcionamento do espaço escolar. Desse modo, contribuiu para que eu pudesse aprender a aprender a partir da prática docente vivenciada e das experiências dos/com os alunos, fortalecendo assim a minha prática enquanto docente em Geografia em formação. Portanto, o estágio apresenta-se como uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação, aliando dessa forma, teoria à prática.

Compreende-se também que é de suma importância durante o período de estágio que haja reflexão da prática docente, ou seja, a partir da reflexão de como esta acontecendo essa prática, o professor consegue transformar/aprimorar suas técnicas para um aperfeiçoamento e melhor rendimento no processo de aprendizagem. De acordo com Borssoi (2008, p. 7):

É imprescindível na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no dia-a-dia do professor, para que ele não se acomode e avalie sua prática em busca de um melhor saber e de um melhor fazer.

Portanto, o professor ao refletir as ações de sua prática, torna-se capaz de reinventar novas práticas e metodologias de ensino, além de ser um agente transformador da realidade a qual está inserido, e dessa maneira a prática de estágio supervisionado possibilita ao discente/estagiário a reflexão de como se dá a prática docente, bem como refletir a sua própria conduta enquanto professor, suas técnicas, estratégias metodológicas e didática em sala de aula.

Conclusões:

O estágio supervisionado III realizado no curso de Geografia licenciatura EAD/UAB/UFAL, se efetivou no ensino fundamental II, em uma instituição pública de ensino, mostrando-se como essencial na formação de professores, por possibilitar ao aluno/estagiário o conhecimento do espaço escolar. Nesse sentido, buscou-se neste artigo, apresentar o estágio supervisionado como meio de aproximação entre o estagiário e a escola x prática docente, bem como este sendo o momento em que é confrontada a teoria e a prática nas aulas de Geografia. Contudo, este artigo pretendeu apresentar como acontece o estágio supervisionado III no curso de Geografia licenciatura modalidade à distância da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a partir das experiências vivenciadas com a prática docente, bem como evidenciar a importância da valorização da profissão docente.

Dessa maneira ao longo do texto discutiu-se sobre a importância de expressar experiências sobre o estágio, tendo em vista a busca incessante por parte de alunos da graduação por relatos de estágio, e também da relevância da temática, por tratar-se de algo que se mostra sempre novo, levando em consideração que as realidades são diferenciadas e cada aluno/estagiário vivencia o estágio de forma diferente. Portanto, reafirma-se a necessidade de refletir sobre a prática docente, e não somente isso, é imprescindível refletir a própria prática, a partir das vivências dos estágios, sendo estas valorosas no sentido em que possibilitam a construção do conhecimento, bem como a transformação da realidade existente.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

COLOMBO, I. M. BALLÃO, C.M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, Jul. Set. 2014. Editora: UFPR.

CONDE, Erica Pires. SÁ, Francisco Jeferson Reis Assunção. **O Pedagógico na evolução histórica legal do estágio supervisionado.** In: Espaço do Currículo, V.9, n. 2, p.349-358, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções.** In: Revista Poésis – volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **Estágio Supervisionado e formação de professor: Uma reflexão sobre integração teoria e prática.** In: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, V. 4, N. 2, 2015.

SANTOS, Maria Vandilma. VICENTINE, Claudia Mara. STEIDEL, Rejane. **A Efetividade do estágio supervisionado curricular: Um estudo de caso com o curso de licenciatura.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC, PR, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Curso de Geografia Licenciatura EAD. Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/geografia-licenciatura-ead>>. Acesso em 10 de Outubro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Curso de Geografia Licenciatura EAD. Manual do Estágio Supervisionado.** Disponível em: <<http://ava.ead.ufal.br/>>. Acesso em 10 de Outubro de 2017.



PROFISSÃO DOCENTE E O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NA VISÃO DO ALUNO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS- IFAL - MACEIÓ

Mariana Lopes Ferreira^{1*}, Maria Lucilene da Silva², Anne Francialy da Costa Araújo³

1. Estudante da Lic. em Letras – IFAL/Maceió

2. Orientadora e professora EBTT, Doutora em Letras – IFAL/Maceió

3. Orientadora e professora EBTT, Doutora em Linguística – IFAL/Maragogi

*marianalopesf2015@gmail.com

Resumo:

A histórica desvalorização da carreira docente, aliada a nossa crise político-econômica e institucional, tem contribuído para o menor interesse de alunos pelas licenciaturas, levando ao fechamento de instituições e/ou cursos. Esta pesquisa, partindo dessa premissa, dedicou-se a entender quem é o aluno do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió, verificando também suas motivações e perspectivas com o curso e a carreira docente. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se o referencial dos estudos identitários. Aplicou-se um questionário eletrônico com uma amostra de 69,09 % dos alunos que frequentavam o curso no ano letivo de 2017, obtendo-se um perfil destes alunos e verificando que, apesar de o curso ser considerado bom, na visão dos entrevistados, a infraestrutura do campus é falha e a profissão docente não é atrativa por conta da desvalorização social do professor, dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho.

Autorização legal: Protocolo de pesquisa autorizado via Parecer Consubstanciado do CEP n. 2.093.468

Palavras-chave: Educação Superior; Formação de professores; Identidade profissional.

Apoio financeiro: FAPEAL.

Introdução:

Tratar do conceito de identidade é algo que instiga o interesse de diversos campos do saber. Afinal, como bem mostra Nóbrega (2000, p.199), “[...] a procura de um significado para sua existência e a busca da própria identidade são tão antigas quanto o próprio homem”. O que está em jogo nessa procura da identidade pelo homem é uma tentativa de dar conta daquilo que caracterizaria a diferença entre o “eu” e o “outro”. Assim construída, desde a Antiguidade, a reflexão sobre a identidade se funda em bases ontológicas, sendo bastante complexa a sua discussão e atualização na modernidade, período em que o debate teórico concentra-se, por exemplo, no caráter paradoxal das fronteiras em tempos de globalização, em identidades plurais “ou, ainda, de identificações, que teriam o caráter provisório porque em constante devir” (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.189).

Hall (2005, p.87), por exemplo, em *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* conclui que:

[...] a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (Ênfases no original).

Tratando da identidade em torno de uma profissão, Nóvoa (1992, p. 46) corrobora o que aqui já se definiu sobre o conceito, asseverando ainda que: “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Nessa perspectiva, para o autor, seria mais adequado referir-se a um “processo identitário” por meio do qual o sujeito, sempre em construção, se define e redefine como sendo professor. Considerando essas reflexões e a discussão sempre atual e necessária sobre o tema, pois

como aponta Bauman (2005, p.83), “[...] o campo de batalha é o lar natural [...]” da identidade, esta pesquisa elegeu como questão central descrever quem é o aluno do curso de Licenciatura em Letras do IFAL, campus Maceió, e quais as motivações, expectativas e perspectivas destes em relação ao curso e a profissão docente.

Metodologia:

O estudo aqui apresentado caracteriza-se como de natureza descritiva, posto que, como aponta Gil (2008), visou descrever as características de determinado fenômeno. Utilizou, para tanto, a pesquisa do tipo bibliográfica e de campo. A primeira consistiu, ainda conforme Gil (2008, p. 72-77), na identificação das fontes; leitura do material, organização de fichas de leitura, construção lógica do trabalho e redação do texto final com a apresentação e análise dos resultados obtidos. A segunda envolveu o levantamento de dados diretamente com as fontes, no nosso caso, com os estudantes do curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, campus Maceió-AL.

Ressalte-se que o trabalho seguiu teoricamente a linha dos estudos de natureza cultural, que analisa o bojo da sociedade como um todo, mas com suas diferenças na construção da identidade individual.

Com o intuito de aprofundar a análise de conceitos fundamentais, a partir do que essas perspectivas teóricas suscitam, a discussão utilizou a contribuição dos estudos culturais de Bhabha (2003), Canclini (2003a; 2003b) e Hall (2005; 2004).

Os dados de campo, depois de aprovado o protocolo de pesquisa pelo Comitê de ética, foram colhidos por meio de questionário elaborado e testado durante os meses de janeiro e fevereiro de 2017, e disponibilizado, para preenchimento pelos alunos, a partir do dia 10 de março de 2017 até o dia 03 de junho de 2017, resultando numa coleta de 76 questionários, o que significou, considerando o universo de 110 possíveis entrevistados, uma amostra de 69,09%. As questões utilizadas eram fechadas e abertas e abordavam: a) o perfil do entrevistado (período, sexo, idade, local de moradia, renda mensal, etc.); b) as motivações para a escolha do curso; c) as expectativas em relação ao curso; d) a realidade do curso (professores, disciplinas, infraestrutura, etc.); e) a profissão docente.

Ao final, usando-se a estatística descritiva, os dados possíveis de quantificação foram apresentados no relatório final por meio de gráficos e tabelas. Os dados subjetivos, obtidos por meio das questões abertas, foram transcritos literalmente e discutidos com o suporte da teoria cultural e comparados com os dados quantitativos.

Resultados e Discussão:

Os Institutos Federais (IF's) foram criados pela Lei nº 11.892/2008, “que estabeleceu a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com 38 Institutos, dois Cefet's, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II.” (PPP/IFAL, 2013).

No caso específico de Alagoas, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) é uma instituição com raízes centenárias, posto que resulta do antes Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL), Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) e Escola de Aprendiz e Artífices (PPP/IFAL, 2013). Mister salientar que, para atender a demanda do mercado alagoano, no tocante à formação de técnicos, a Instituição notabilizou-se por ofertar cursos profissionalizantes e/ou técnicos da área agrícola (no caso de Satuba).

Somente em 2008, os CEFETs passaram aos *status* de IFs. E nessa trilha o IFAL, que, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (Setec/MEC), passa a dispor de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais” (IFAL, 2017a).

De acordo com a referida Lei, há uma mudança não só no nome, mas também em todo o contexto. Essa mudança, porém, não é muito simples para os agentes envolvidos no processo de mudança: comunidade IFAL e sociedade alagoana. Ambas precisam se adaptar à configuração da nova/antiga instituição de ensino, que agora passa a ofertar não apenas ensino médio tecnológico, mas também cursos subsequentes (pós-médio), cursos superiores (tecnológicos, licenciaturas e bacharelados) e, em alguns campi, pós-graduação.

As primeiras licenciaturas criadas no campus Maceió, objeto deste estudo, foram Matemática e Química, em 2010.1. Na sequência, Letras, o terceiro curso, foi ofertado, juntamente com o curso de Biologia, em 2011.1. Tem-se, então, um curso ainda relativamente jovem, que só formou sua primeira turma em 2016, em virtude dos períodos de greve e que, antes mesmo disso, já passou por uma revisão, passando a atuar com um Projeto Pedagógico reformulado em 2014 (IFAL, 2017b). Todo esse processo de construção enfrentado pela



Instituição (IFAL) e o Curso de Letras reflete na identidade de ambos e na formação ofertada. Afinal, de um momento para o outro, as “escolas”, “colégios” ou “centros de educação tecnológica” passaram a ser “Instituições de educação superior, básica e profissional”. Dessa forma, como ensinam Gomes; Brasileiro e Lima (2014, p. 26):

A proposta de uma nova matriz curricular eficaz totalmente voltada para uma formação de professor trazida pelos Institutos Federais é considerada desafiadora, pois grande parte do corpo docente é formada por professores que só estão acostumados em formar técnicos, conseqüentemente em preparar os alunos para um mercado de trabalho focado em indústrias, com traços educacionais da Revolução Industrial, quando se ensinava de acordo com a necessidade do mercado.

Esta pesquisa interessou-se em verificar se esse tipo de desafio é percebido pelos alunos, partindo inicialmente de uma reflexão sobre quem são esses sujeitos e o que os motivou a procurar uma formação docente em um Instituto Federal de Educação, escolas com traços identitários bem distintos desse tipo de formação. Na sequência, verificamos também as concepções dos entrevistados sobre a profissão docente e o curso que estavam fazendo.

Considerando o peso de um dado obtido a partir de uma amostra de 69,9% do universo de alunos que frequentavam o curso no primeiro semestre de 2017, obtiveram-se em síntese os seguintes resultados:

- Os alunos de Letras do IFAL, campus Maceió, estão, predominantemente, no 1º, 3º e 4º períodos. São jovens, com idades que variam dos 21 aos 25 anos (34%), em sua maioria, do sexo feminino (67%), que residem em Maceió (75%).
- Os entrevistados, em sua maioria, estão no mercado de trabalho (55%), atuando, principalmente, nos setores do comércio (33%) e da educação (26%) e têm uma renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos (38%).
- Letras é o primeiro curso superior de 54% dos entrevistados, mas um número considerável já concluiu (21%) ou começou um curso superior (25%).
- As principais motivações para cursar Letras no IFAL- Maceió foram de ordem subjetiva: 44% escolheram o curso por ter afinidade com a língua portuguesa e/ ou literatura e 29% porque desejam ser professor.
- Estando no curso, essas motivações se acentuam e dão cor aos motivos que mais agradam os entrevistados no curso: os mestres (58%) e as disciplinas do curso (33%). Interessante observar que isso representa fortes traços identitários para a profissão, ser como um Mestre que se admira e lecionar a disciplina de que gosta. Não por acaso entre as questões objetivas, tem-se falas do tipo: *“Me identifico com o curso, me descobri nele. Além de gostar das disciplinas, dos professores e de atualmente pesquisar na área que gosto. Penso que não vai ser tão difícil entrar no mercado de trabalho sendo formada em Letras”*.
- Os elementos que desagradam o aluno do curso de Letras do IFAL-Maceió estão relacionados à infraestrutura do campus: são as deficientes bibliotecas (39%), o caro ou inexistente restaurante/cantina (21%) e as condições das salas de aula (13%).
- 49% dos entrevistados já pensaram em abandonar o curso e outros 5% já chegaram a abandoná-lo, indicando, primordialmente, como motivo uma situação externa ao campus e ao curso, qual seja a violência nas redondezas do campus (27%), na sequência foram indicadas questões pessoais, como problemas na família (19%) e problemas de saúde (15%).
- Apesar desse desejo de evadir ou mesmo essa evasão, 64% dos entrevistados declararam que o curso está dentro do esperado, sendo definido como desafiador (39%); um bom curso (36%) e surpreendente (17%).

- 58% deles declararam que, mesmo se pudessem, não mudariam de curso. Por outro lado, deve ser preocupante para os que administram o curso ter um índice de 42% de alunos que admitem a possibilidade de mudar. Isso demonstra uma falta de identificação que precisa ser abordada.
- Quando questionados sobre por que ser professor, a maioria (34%) declarou que esse desejo vem da vocação, 25% pelas possibilidades de concurso público, 8% porque não se encontraram em outra profissão, 6% pelas oportunidades no mercado de trabalho privado e 3% por influência da família.
- Mais do que a questão salarial (indicada por 20%), o que mais incomoda em relação à carreira docente é a falta de reconhecimento social no Brasil (38%), seguida das péssimas condições de trabalho em muitas escolas (34%).
- Nas respostas subjetivas, os entrevistados escreveram livremente sobre o IFAL, o curso e o ser professor e nestas realizaram críticas severas à infraestrutura do campus, especialmente sobre a falta de segurança à noite, as bibliotecas carentes de obras e os locais de alimentação de alto custo ou sempre fechados. Sobre o curso, teceram elogios à matriz curricular e ao desenvolvimento da maioria das disciplinas, criticando a concentração de algumas delas em um único docente e em um só dia de aula, mesmo quando têm 4h/a. Também houve críticas ao “papel desintegrador dos projetos integradores”. Segundo os entrevistados, esses projetos não têm uma clareza de objetivos e são ministrados a partir das preferências do docente que os assume. Por fim, sobre a carreira docente, os discentes se declaram temerosos com o futuro, por conta da desvalorização social do professor, dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho. Veem o docente como alguém vocacionado, disposto a superar limites.

Conclusões:

Falar de identidade é algo deveras difícil, posto que, como postulam os estudiosos a cujas teorias se filia esta pesquisa, trata-se de um processo de construção humana. Assim sendo, reconhecemos, de pronto, o desafio de abordar um conceito que, por ser tratado, muitas vezes, como evidente, acaba se tornando mais obscuro do que o é.

Esta pesquisa enfrentou esse desafio, buscando discutir o que os entrevistados, todos alunos do curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Maceió, entendem sobre “Ser professor”. Para isso, procurou-se investigar o perfil desses alunos, suas motivações quando escolheram realizar uma formação docente, especificamente aquela oferecida no IFAL, bem como o que os faz querer estar na Instituição e querer ser professor de Letras.

Mediante as análises realizadas e os resultados expostos, conclui-se que esta pesquisa cumpriu com as propostas de oferecer àqueles que compõem o curso de Letras no IFAL, campus Maceió (docentes, professores, coordenação e gestão como um todo) um material relevante que ajuda a traçar um perfil identitário do corpo discente da licenciatura em Letras objeto deste estudo, bem como sobre as angústicas de/na formação enfrentada por esses discentes. Espera-se que os resultados apresentados em sua forma integral à gestão do campus e à coordenação do curso estudado colaborem para que ambos possam refletir sobre a formação ofertada, visando modificações no que é indicado pelos entrevistados como pontos falhos. Destacam-se, nesse sentido, as críticas à manutenção de um só docente em várias disciplinas, à concentração de disciplinas de 4h/a em um mesmo dia de aula e ao efeito desintegrador das disciplinas de “projeto integradores”, as quais são ministradas sem um norte, a critério do docente que as assume.

Assim, pensamos que pesquisas como esta, que abordam a tematização da identidade sob a perspectiva de questões inerentes a um curso/sujeito, constituem um considerável material de apoio para futuras reflexões e realização de mudanças significativas, não apenas no Curso aqui estudado, mas também no Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió, e em outras instituições de ensino no Brasil.



Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EdUSP, 2003a.

_____. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003b.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: Editora da UFJF/ Rio de Janeiro: EdUFF, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Stephanie Silva Weigel; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira; LIMA, Phabyanno Rodrigues. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de Licenciatura do IFAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V1, n.7, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Político de Desenvolvimento Institucional- 2014-2018. Disponível: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1>>. Acesso em: 18 jul. 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Pedagógico do Curso de Letras - 2014. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br/aluno/cursos/graduacao-1/cursos-de-licenciatura/curso-superior-de-licenciatura-em-letras/projeto-do-curso-de-licenciatura-em-letras.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017b.

NÓBREGA, Luciana de Amorim. Considerações sobre identidade: do singular ao plural. In: **Revista da Universidade Rural do Rio de Janeiro**. Série Ciências Humanas. Vol 22, p. 199-211, jul./dez., 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM ALAGOAS

Adryene A. Carvalho^{1*}, Roberta S. Sodó², Ana Carolina. F. C. Gléria³

1. Estudante do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL

2. Estudante do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL

3. Orientadora e professora do Centro de Educação - UFAL

*adryene.carvalho@hotmail.com

Resumo:

Neste artigo abordamos as principais dificuldades dos professores da educação básica do estado de Alagoas no ensino da História Indígena, introduzido no currículo escolar em 2008. Tendo em vista um ensino que fuja de práticas estereotipantes em relação aos povos indígenas, os mostre na contemporaneidade e revele os aspectos regionais de sua ocupação em Alagoas, buscamos na pesquisa bibliográfica e de campo em escolas, junto a professores e alunos de História, suas percepções acerca do tema. Constatamos que os desafios surgem ainda na formação dos docentes, perpassando a debilidade da formação continuada, dos recursos didáticos e a ausência de participação dos indígenas. Surgem ainda desta pesquisa, algumas reflexões sobre o uso da produção historiográfica e antropológica recentes no ensino da temática, dando ênfase às pesquisas realizadas em Alagoas.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação docente; Etnicidade.

Introdução:

Nos últimos anos diversas ações têm sido buscadas para introduzir o debate sobre as diferenças culturais e étnicas no Brasil. Tais ações ganharam destaque mesmo na elaboração de políticas públicas que tentam garantir que as demandas de grupos historicamente desprovidos de visibilidade política tenham o direito de contar suas trajetórias, que em geral vão de encontro à cultura hegemônica eurocêntrica. Para Edson Silva, se trata de um processo em que “os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades” (SILVA, 2012, p. 218).

No ano de 2008 por meio do decreto da Lei 11.645/2008, o “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008) se tornou obrigatório no ensino fundamental e médio. Segundo o historiador Silva (2012, p. 218), a efetivação dessa lei em um contexto de colaboração com os indígenas é a única forma de nos fazer parar “de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas”. Tomando esse pressuposto no que concerne a importância de um ensino-aprendizagem que se atente a diversidade cultural e étnica, em desafio a tendências homogeneizantes, essa pesquisa tenta mostrar de que forma a referida lei se efetiva em Alagoas. Como o ensino dos docentes de História, através da temática Indígena, pode estar contribuindo para o “(re)conhecimento” dos grupos étnicos locais? (Ibid.).

Considerando que já se passaram dez anos desde que estatuiu a supracitada lei, nos perguntamos, o que tem sido feito para capacitar os docentes no ensino da temática? Sabemos que muitos professores não tiveram a disciplina de História Indígena em sua graduação, nem todas as licenciaturas têm a oferta desta disciplina como parte do currículo obrigatório, como é o caso dos cursos de História do Campus Sertão da UFAL e da UNEAL. Tendo em vista que a ausência de uma formação adequada pode resultar em “distorções a respeito dos indígenas” (Ibid., p.219), nos preocupamos em como o Estado, através de suas secretarias, ou os próprios docentes, têm conseguido suprir essa lacuna.

Para tanto, este trabalho ao mesmo tempo em que tenta contribuir com a reflexão sobre o ensino de História Indígena em Alagoas, busca reconhecer os percalços que vão de encontro a sua prática efetiva na rede pública de ensino. A partir dos resultados dessa pesquisa, talvez seja possível construir propostas que nos ajudem a melhorar o ensino da temática nas aulas de História.

Metodologia:

A metodologia empregada na pesquisa envolve sobretudo o trabalho de campo, como a observação participativa no curso de formação continuada e colaborativa, “O Ensino de História e a formação da consciência histórica de professores e alunos”, com a temática

“História Indígena”, ofertado pela Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC) em parceria com o curso de História da Ufal. Mas também em duas escolas de educação básica de Maceió, onde desenvolvemos atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesses dois espaços, no curso de formação continuada e nas escolas, entramos em contato direto com professores e alunos, seja através do diálogo ou da observação de aulas e do ambiente escolar, assim nos apoiamos no método qualitativo, de modo que ele possa nos permitir “melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 09).

Todavia, a pesquisa também contou com a aplicação de questionários destinados a docentes de História que atuam no ensino fundamental e médio da rede pública e estudantes desta mesma modalidade de ensino. Preparamos dois questionários, ambos de caráter transversal, pois buscaram apreender como está nesse momento o ensino de História Indígena. Sendo assim, o primeiro questionário (QA) que corresponde aos docentes, foi composto de perguntas abertas as que se relacionaram aos métodos e abordagens por eles/as utilizados, os materiais didáticos disponíveis e a formação continuada. O segundo (QB), destinado aos estudantes, contou com perguntas fechadas que além de inquirir sobre percepções gerais dos povos indígenas e o ensino da temática, buscou revelar o conhecimento dos estudantes sobre os grupos étnicos de Alagoas. Foram produzidos apenas 10 questionários do tipo QA, enquanto do tipo QB um pouco mais de 70.

Os resultados obtidos tanto de modo qualitativo quanto quantitativo foram analisados à luz da bibliografia estudada. Os principais autores que dialogamos foram escolhidos com base em sua aproximação com os resultados de nossa pesquisa de campo, a exemplo do historiador Edson Silva (2012) que apresenta uma discussão sobre ensino de História Indígena e ainda sobre os povos indígenas no Nordeste.

Resultados e Discussão:

Enquanto o Censo do IBGE/2010 estima que cerca de 14 mil pessoas se autodeclaram indígenas em Alagoas, poucos estudantes que responderam ao questionário tinha certeza dessa presença, salvo o caso daqueles que moram perto de comunidades indígenas. Notamos que a prática de alguns docentes, por meio de abordagens que encerram as comunidades indígenas no passado, sobretudo, no período colonial brasileiro, tende a contribuir com esse caso. Acabam por disseminar a falsa ideia que os índios do Nordeste foram “exterminados fisicamente ou assimilados completamente à cultura e à sociedade regional, passando a compor o tipo humano e cultural do caboclo ou sertanejo” (ARUTTI, 1995, p. 57). Mas há ainda, como bem notou a maior parte dos professores com quem dialogamos, a falta de recursos didáticos disponibilizados pelo Estado que deem conta da temática. O principal recurso utilizado por eles é o livro didático de História, que infelizmente está permeado por padrões homogeneizantes, onde “os índios, ora aparecem como povos de cultura comum entre si, [...] ora eram ‘pacíficos’, ‘inocentes’ e ‘incapazes’, necessitados de proteção e tutela do Estado” (SILVA 2010, p. 44). Contudo, aumenta a responsabilidade dos docentes em conhecer novos pressupostos teóricos e conceituais, como os resultantes do diálogo entre História e Antropologia que estão contribuindo para analisar as relações de contato entre os povos de culturas e etnias distintas. (ALMEIDA, 2010).

Assim como os índios são tratados como passivos na História do Brasil, também agora sua contribuição no ensino de História Indígena é pouco acionada. Dentre os docentes que responderam ao QA, no qual tiveram de apontar possíveis soluções para melhorar o ensino, nenhum deles chegou a mencionar a participação dos indígenas. Muitos apresentaram grandes dúvidas durante a formação continuada sobre qual deveria ser sua postura em relação a estudantes indígenas em suas turmas, apesar de ser uma discussão que pede mais nosso aprofundamento sabemos que ela está ligada também as lacunas na formação desses docentes.

Conclusão:

Os principais desafios no ensino da História Indígena em Alagoas se relacionam a uma presença ainda periférica da temática nos currículos das licenciaturas, a escassa promoção de formação continuada aos professores da rede pública, a ausência ou abordagens genéricas dos materiais didáticos e a exclusão dos indígenas no processo de ensino-aprendizagem.



É necessário um recorte atual das comunidades indígenas, a partir do qual se ligará sua participação em um contexto histórico nacional e regional. Os docentes devem buscar recursos alternativos para esta empreitada. Apesar de cobrar uma atitude mais ativa por parte destes, não está isento o papel do Estado, que deve dá suporte ao cumprimento das políticas públicas que decreta. Também a universidade, promovendo discussões e ajudando no contato entre as comunidades indígenas e as escolas, em um processo colaborativo que vise à construção de ações que escapem unicamente a apresentações no “dia do índio”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ARRUTI, J. M. Morte e vida no nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-233, 2012.

SILVA, M. P. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.17, n.2, p.39-47, mai.-ago., 2010.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE COMO A NOÇÃO DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA PODE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Carine de Oliveira Silva^{1*}

1. Estudante da Faculdade de Letras - UFAL

*carineosb@gmail.com

Resumo:

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a noção de compreensão responsiva ativa a partir de uma observação de aulas que abarcaram o início e conclusão de uma unidade temática. A partir de uma abordagem de cunho etnográfico, dentro da perspectiva qualitativa, com a coleta de dados descritivos por meio de notas de campo e do estudo de atividades produzidas pelos alunos em aulas de Língua Portuguesa, foi possível identificar que a ideia de compreensão e “não-compreensão” do aluno é ainda limitada pelo professor com base nas suas próprias expectativas e entendimento do conteúdo, assim como a utilização de perguntas aos alunos não é suficiente para fomentar a compreensão responsiva ativa, caso o docente não abra suficientemente o espaço para o diálogo. Essas reflexões vêm reafirmar a contribuição da noção de compreensão responsiva ativa para o ensino e formação de professores, além de colaborar modestamente com os futuros estudos e pesquisas sobre o dialogismo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Compreensão responsiva ativa; Ensino e Aprendizagem.

Introdução:

Para Bakhtin (1997) falamos e buscamos nos comunicar de forma que o outro nos entenda, estabeleça relação com o que falamos, e o que foi falado provoque uma resposta. Por que, então, muitas vezes os professores se veem em frente a uma turma que pouco fala, em que há muitas conversas paralelas, ou que responde de outras maneiras consideradas “inadequadas”?

No ensino tradicional, desde cedo os alunos são ensinados que devem “saber” os conteúdos a nível decorativo (e esta palavra reflete tanto a memorização quanto a aparência) tudo que o professor “passa”. Sabemos que é um ensino que celebra obtenção de notas e a resolução de provas, sejam estas da própria instituição, ou de concursos públicos e vestibulares. Nessa perspectiva privilegiam-se a memorização e a reprodução de conteúdos previamente estabelecidos nos objetivos de aprendizagem idealizados a serem alcançados. (ZOZZOLI, 2013, pg. 265)

Esta visão é continuada nas faculdades, estendida para as diversas licenciaturas, fazendo com que muitos professores não consigam superar as práticas do ensino tradicional. Por isso, é necessário estimular os professores e futuros professores ainda nas graduações, promovendo espaços de diálogo para que haja uma compreensão responsiva ativa de fato.

É pretendido, pois, refletir sobre de que formas trabalhar a noção de compreensão responsiva ativa contribuiria na formação dos professores, e assim, conseqüentemente, na formação dos seus estudantes, defendendo que a compreensão responsiva ativa pode auxiliar em todas as áreas, em especial às de formação e educação.

Metodologia:

O local selecionado para as observações deste relato foi uma escola pública da prefeitura de Maceió, em um bairro situado na parte alta da cidade, há aproximadamente 15 quilômetros da orla. Como a maior parte dos bairros situados distantes da praia, a população normalmente se insere na classificação baixa-renda e classe média. A escola atende alunos do bairro e de regiões próximas, estes últimos, contam com o ônibus da prefeitura para realizar o trajeto de ida e volta da escola para suas casas.

A partir de uma abordagem de cunho etnográfico, dentro da perspectiva qualitativa, com a coleta de dados descritivos por meio de notas de campo, foram observadas quatro horas-aulas da disciplina “Língua Portuguesa”, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, ministradas pela professora Fátima (nome fictício a fim de manter o anonimato da professora), em que o conteúdo programático seria a divisão e a classificação silábica.



A partir disso, foram selecionados os dados mais pertinentes para a análise da compreensão responsiva ativa na sala de aula observada, extraídos principalmente das notas de campos, mas também do material utilizado e fornecido pela professora, uma atividade impressa sobre a fábula “A Raposa e o Corvo”, a fábula “O Leão e o Rato”, disponível no livro didático utilizado pela turma e as atividades copiadas no quadro e transcritas para os cadernos.

Resultados e Discussão:

É interessante perceber a compreensão ativa como parte do nosso cotidiano, sendo percebida em diferentes formas. Se pararmos para pensar, em nossas interações, tal compreensão é esperada. Diferente das visões da língua em que haveria um locutor ativo e um interlocutor passivo:

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN,1997, pg. 292)

Na vida social, há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo. (ZOZZOLI, 2012, pg. 259) O diálogo não precisa necessariamente ser verbal, há muitas formas de dialogar, com olhares, com silêncio, com um toque no ombro... Ainda assim, nas salas de aulas, muitos ainda têm a ilusão de que é possível que o aluno seja “passivo” e inclusive preferem essa “passividade” há outros tipos de resposta, indo de encontro idealisticamente se espera de uma compreensão verdadeira. Sobre a inexistência da compreensão passiva, Zozzoli confirma:

Ocorre que o locutor que fala uma língua materna não utiliza essa forma de compreensão de fato na prática cotidiana, mas sempre uma compreensão ativa que implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. (ZOZOLLI, 2012, pg. 259)

Podemos, inclusive, dizer que o comportamento atual dos estudantes em vários níveis educacionais, incluindo a graduação, é também uma resposta que eles foram moldando desde muito cedo e que está diretamente ligada ao imaginário construído socialmente sobre o que seria uma instituição de ensino, o papel de professor e o papel de aluno, entre outros. Uma escola em que o educador teria papel central no aprendizado de seus estudantes desmotiva os estudantes a protagonizarem a construção do seu conhecimento.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN,1997, pg. 291)

Infelizmente, ao buscar a interação, alimenta-se a ideia de que o simples lançamento de perguntas para que os estudantes respondam em voz alta seria suficiente para estabelecer diálogo em uma turma; entre os estudantes com seus pares, e os estudantes com o professor. Neste aspecto, o docente continuaria sendo o principal agente do ensino, a base do questionamento e o responsável por estimular a turma a tentar respondê-las, moldando e direcionando suas respostas para o que considerasse correto.

No que diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem de língua materna (LM), a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas (ZOZOLLI, 2012, pg. 254)



Ao trazer questões sem o direcionamento correto, sem atenção às respostas dos alunos, e sem a paciência necessária para esperar o tempo dos alunos responderem a essas questões, o professor não só mantém sua posição de destaque, como se torna o próprio questionário de perguntas prontas, sem conseguir estabelecer o diálogo efetivo.

Com a observação das aulas de Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que a estratégia de lançar questões para os estudantes é utilizada desde muito cedo: as perguntas são lançadas como forma a tentar promover a interação e perceber se a turma está compreendendo. Porém, percebe-se que a professora observada, Fátima (nome fictício a fim de manter o anonimato da professora), enquanto busca respostas, também desconsidera a compreensão genuína dos alunos, por fugir do que considera esperado.

No fragmento a seguir, podemos perceber que houve a compreensão, porém insuficiente na visão do que era esperado pela docente:

“- A moral de quê? – a professora perguntou.

- Da história – aproximadamente três alunos responderam.

- Da fábula – ela corrigiu, sem dar mais explicações, perguntando em seguida o que a raposa fez na história.”

Fátima corrige o aluno, a fim de mostrar que a história trabalhada não era apenas uma história, mas sim estava inserida no gênero que conhecemos como fábula. Ainda assim, o aluno não estava errado, pois uma fábula é também uma história.

Ao buscar construir a resposta pretendida junto com o estudante, para que ele compreendesse de forma responsiva ativa, podia-se, por exemplo, lançar mais perguntas sobre características a história possuía, o tipo de personagem e por fim que “tipo de história” os alunos consideravam que tinham acabado de ler.

Vale ressaltar, esta mesma pergunta fazia parte do material que todos receberam com a cópia da fábula, para responder depois da leitura. Muitos alunos tiveram dificuldade em respondê-la, o que poderia ter sido interpretado como um alerta para que a docente não prosseguisse, supondo que todos já tinham o entendimento do que é uma fábula.

(...) a professora parou, apontando para o papel e refez a mesma pergunta da atividade “que tipo de texto você acabou de ler?”. A aluna olhou para a professora, que repetiu simplificando “que tipo de texto é esse?”, como a aluna não havia respondido, a professora perguntou: “você acha que é o quê? Uma história em quadrinhos?” A garota apenas balançou a cabeça para cima e para baixo num “sim”, sem dizer nada. “Uma história em quadrinhos?” a professora perguntou de novo, com tom de surpresa. A aluna da frente se virou e disse “é uma fábula”, a aluna pegou o lápis para escrever a resposta, a professora continuou andando para olhar os outros alunos.

Nesse fragmento, podemos perceber que as perguntas feitas para os alunos ainda são muito superficiais, e não estimulam a compreensão responsiva ativa, pouco direcionam os alunos à procura de características, nem estabelece conexões com outras fábulas que ele tinha tido contato. Mesmo não sendo a resposta esperada, sabemos que houve compreensão quando a aluna permaneceu em silêncio e apenas balançou a cabeça: podemos supor que há, na aluna, a compreensão de que, se a professora detém o conhecimento, então a alternativa que ela lhe oferece deve ser verdadeira.

Fenômeno semelhante ocorreu também em outros momentos:

Momento 1. (A professora) perguntando em seguida o que a raposa fez na história.

- Roubou? – um aluno falou em tom de dúvida. Alguns outros disseram depois também “roubou”.

- Mas ele puxou o queijo? – a professora perguntou.

- Não! Ele que foi burro – o aluno disse se referindo ao corvo.



Momento 2. *A professora perguntou o que o corvo havia feito, os alunos disseram que ele havia soltado o queijo, no que a professora perguntou:*

- Para que ele fizesse isso, o que a raposa fez? – alguns alunos responderam “elogiou”.

- Isso, mas você vai escrever o elogio que nem tá no texto.

Nos dois momentos descritos nas notas de campo, pode-se dizer que os alunos compreenderam de forma responsiva ativa as perguntas e a fábula, trazendo-as para o mais próximo da sua realidade. Alguns identificaram na atitude da raposa, ao tirar e ficar sem remorso com queijo que antes pertencia ao corvo, uma atitude próxima a de um ladrão, o que podia ter sido mais explorado. Dessa forma, por exemplo, a docente poderia ter pedido para que tentassem justificar as razões pela qual consideravam a atitude da raposa um roubo, chamando atenção para o mau comportamento da raposa, ao invés de culpar o corvo por sua ingenuidade.

Na segunda resposta, Fátima solicitou que os alunos escrevessem exatamente como está no texto, o que não era necessário, visto que eles haviam entendido que a raposa tinha elogiado o corvo, e que este entendimento era, na teoria, o esperado com a atividade. Além disso, não havia na fábula alguma palavra que fizesse menção ao elogio em si: os alunos compreenderam que o discurso da raposa caracterizava-se como um elogio e essa compreensão é ainda mais ativa do que apenas copiar as palavras da raposa para o papel. Uma alternativa interessante e que utilizava como base a resposta dos alunos, seria explorar o tipo de elogio dado pela raposa: este elogio é sincero? É um elogio falso? De que formas e como podemos chegar à essas conclusões através do texto?

Em outra situação, quando a aluna, motivada pelo que supomos já haver vivenciado outras vezes, pergunta à professora se pode ir ao banheiro de forma bastante peculiar:

Uma aluna pediu a professora para ir ao banheiro, saindo com uma expressão abusada. A professora olhou para mim e sorriu, explicando:

- É porque eles dizem “posso ir no banheiro?”, aí eu digo “ao banheiro”, aí ela (se referindo à aluna) “posso ir.... AO banheiro?”, debochando.

A estudante demonstra sua compreensão responsiva ativa, através da entonação utilizada ao pronunciar a palavra que sempre era corrigida. Seu discurso claramente retoma um comportamento que supomos ser comum à professora – a de corrigir os alunos quanto ao uso da preposição no/ao para idas ao banheiro – ao mesmo tempo em que esclarece sua posição contrária àquela atitude, evidenciada pelo uso da ironia. Podemos perceber que de fato, na realidade, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados outros anteriores. (BAKHTIN,1997)

Conclusões:

Neste trabalho, abrangemos, no mínimo, três momentos distintos em que o entendimento da compreensão responsiva ativa nortearia de forma produtiva as decisões do professor, frente às questões que surgem em sala. O primeiro momento, em que o docente percebesse que a maior parte dos alunos não respondeu adequadamente à sua pergunta, ao invés de apenas “dar” a resposta, esta poderia ser conseguida através de perguntas direcionadas, e de entendimento compatível com a faixa-etária.

No segundo momento, ao perceber o silêncio como também uma resposta para algo que foi compreendido ativamente, o professor pode refletir sobre de que outras formas os alunos que preferem manter-se aparentemente “passivos” podem ser estimulados a responder também verbalmente suas perguntas, promovendo mais interação.

Por outro lado, ao haver a resposta verbal que mostra a compreensão responsiva ativa do estudante, seria oportuno não limitá-la ao que é pedido nos materiais, aceitando-a por entender que quando o aluno consegue explicar com suas próprias palavras, é quando percebemos que compreendeu verdadeiramente, relacionando e ressignificando o que estudou à sua realidade.

Percebemos, então, que o conhecimento do professor sobre a compreensão responsiva ativa seria norteadora e positiva para suas práticas pedagógicas. Para haver uma



produção responsiva ativa em seus alunos, é necessário que eles mesmos entendam e vivenciem essa compreensão. Assim, a concepção dialógica de compreensão responsiva ativa já seria necessária nas práticas de formação e constitui uma questão indispensável, caso contrário não se contempla o todo do processo. (ZOZZOLI, 2012, pg. 263)

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECHDAN, M.L.de A. Dialogismo ou polifonia?. **Revista Ciência Humanas**, v. 9, n. 1, Setembro, 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo; EkaterinaVólkova Américo. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem** / The notion of active responsive comprehension in the teaching and learning field. *Bakhtiniana*, v. 7, n.1 São Paulo: 2012, p. Port. 253-269 / Eng. 252-267

_____. Respostas de Rita Zozzoli. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013, p. 265-275.



SALAS MULTISSERIADAS: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E OS PRESSUPOSTOS CURRICULARES OFICIAIS – UM ESTUDO DE CASO

Jonas Berto^{1*}, Jane Cristina Beltramini Berto²

1. Professor Especialista em Língua Portuguesa - UFRPE

2. Professora Adjunta de Língua Portuguesa - UFRPE

*jonas1.berto@gmail.com

Resumo:

A pesquisa, em fase preliminar, discute o processo de produção textual escrita de alunos da educação básica, analisando conceitos e comandos de produção, com vistas a verificar como ocorre a prática de escrita em duas escolas multisseriadas, na zona rural, sertão de Pernambuco. Discorre acerca dos conceitos de revisão e da reescrita nos documentos curriculares federal e estadual e a sua (não) compreensão pelo professor, principal responsável pela mediação deste trabalho em sala de aula. Emprega a pesquisa documental e bibliográfica, e o estudo de caso, com nuances etnográficas, por retratar os espaços das escolas em suas condições específicas de funcionamento. Como instrumentos de coleta de dados, o diário de campo, as visitas *in loco*, as entrevistas com os profissionais atuantes nestes espaços e a análise dos textos produzidos pelos alunos. A pesquisa à luz da Linguística Aplicada, apresenta como objetivo geral contribuir com práticas mais efetivas, no que se refere à análise e à produção de material didático, para o eixo da escrita e leitura.

Palavras-chave: Escrita; Documentos; Escolas Multisseriadas.

Introdução:

A tendência de mudança nos encaminhamentos pedagógicos com a disciplina de Língua Portuguesa refletiu-se nos documentos curriculares, objeto de nosso estudo (BERTO, 2016). Um exemplo da institucionalização das novas ideias foi a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), elaborado entre o final dos anos 80 e início da década de 90 e mais tarde, essa perspectiva foi assumida também pelos documentos curriculares norteadores emanados do Governo Federal, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998; 1999).

A opção pelo ensino de língua portuguesa a partir do texto, mesmo sem designá-los sob o rótulo de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), consolida a centralidade do ensino nos enunciados concretos, advinda dos estudos bakhtinianos, e da teoria interacionista e enunciativa de linguagem, que posteriormente é acrescida por contribuições de pesquisadores da Escola de Genebra, Bronckart, Dolz e Schneuwly e de pesquisadores brasileiros na atualidade, como Geraldi e Antunes, em seus estudos voltados à prática escolar.

Assim, com a publicação dos PCN, considerado o marco para a adoção dos gêneros discursivos como objetos de ensino, os novos documentos curriculares surgiram em diversos estados da federação, possibilitando a reflexão sobre o ensino de língua materna, com destaque para os modos como os gêneros tem sido discutidos e divulgados nestes documentos e nas propostas de ensino, verificando sua inserção no campo educacional, posto que a mudança de paradigma já fora firmada anteriormente. Nos dizeres dos PCN:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, neste estudo, empenhamo-nos em compreender como as práticas de leitura e de escrita se efetivam em escolas multisseriadas, considerando a realidade de dois distritos localizados no interior de Pernambuco, bem como verificarmos os procedimentos teórico-metodológicos empregados pelo professor frente às dificuldades encontradas pelos alunos, em relação ao próprio espaço, à escrita das crianças e ao material didático disponibilizado, com vistas a compreender e redimensionar essas práticas de forma mais efetiva.

Metodologia:

Os aportes metodológicos da pesquisa contemplam a pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002) e destacam a especificidade dos encaminhamentos teórico-metodológicos empregados pelo professor em situação de ensino, em salas multisseriadas nas escolas situadas em zona rural, bem oportunizam ao professor em formação inicial compreender e colaborar com práticas mais efetivas nesse *locus*. Destacamos que a pesquisa caracterizada como estudo de caso (ANDRÉ, 1978; 1984) com nuances etnográficas, encontra-se em estágio inicial, por meio do mapeamento das comunidades atendidas pela escola.

Para tanto, nessa fase, os procedimentos envolveram visitas *in loco*, descrição do espaço escolar, diários de campo, entrevistas com dois professores atuantes na escola rural, em salas multisseriadas. Os questionários e as entrevistas circundaram o tema currículo, em especial, acerca das determinações do ensino de LP nessas escolas, com foco nos principais encaminhamentos metodológicos e materiais didáticos empregados, e nas dificuldades e anseios dos professores acerca da quanto à aprendizagem da leitura e escrita dos alunos envolvidos.

Pretendemos, em fase posterior do projeto, centrar nossas ações em oficinas acerca dos documentos curriculares oficiais de ensino, no caso especificamente os de Pernambuco (2009;2012) e, em relação de complementaridade, propor atividades e encaminhamentos possíveis acerca de outras orientações metodológicas por teóricos, pesquisadores e estudiosos da área da Linguística Aplicada, tais como Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1994) e estudiosos do campo da alfabetização (BRANDÃO; ROSA, 2005; BRANDÃO; LEAL, 2005).

Resultados e Discussão:

Os primeiros passos da pesquisa trataram da descrição da especificidade escolar, em zona rural. Nesse contexto, os dados demonstraram que há por parte dos professores bastante dificuldade para encaminhar os processos de produção textual dos alunos, bem como quanto aos materiais empregados em relação às orientações curriculares. Por se tratar de salas multisseriadas, torna-se bastante complexa a pesquisa, posto estarmos imersos em uma ambiente cujo atendimento diferenciado torna-se quase inexistente por parte do professor. No que tange a pesquisa, a partir dos textos produzidos pelos alunos em fase de alfabetização, é de grande valia os livros didáticos e materiais produzidos, contudo, as orientações e encaminhamentos por parte do professor se perdem frente a demanda dos alunos no contexto de sala de aula. Nesse sentido, verificamos pelos primeiros materiais produzidos poucas orientações referentes à produção textual, no que tange aos gêneros do discurso (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), e essa dificuldade estende-se aos processos de revisão e reescrita, tidos como processos essenciais para o desenvolvimento linguístico do aluno, em função da sua escrita autônoma. Assim, sugerimos outras vias de correção que oportunizem o retorno aos textos produzidos, sua revisão e reescrita (GERALDI, 1995).

Conclusões:

Embora o estudo encontre-se aliado ao desenvolvimento de atividades formativas sobre conceitos de revisão e de reescrita, análise de produções textuais dos alunos e elaboração de propostas sobre produção textual, a pesquisa encontra-se em fase inicial e, portanto, demanda várias ações a serem realizadas.

Com este estudo almejamos retratar aspectos concernentes ao ensino da escrita nessas localidades, em salas multisseriadas, em comparação ao referencial teórico, informando e formando os profissionais, bem como estabelecendo relações comparativas entre as prescrições dos documentos curriculares oficiais, no âmbito federal e estadual.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **A abordagem etnográfica:** uma nova perspectiva na avaliação educacional. In: *Tecnologia educacional*, ano VII, nº 24, set-out, Rio de Janeiro, 1978.

_____. **Estudo de caso:** seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, maio, pp. 51-54, 1984.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

BERTO, J. C. B. **Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita em documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros**. 2016. 265f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRANDÃO, A.C.P.ROSA, E. C. S. (org). **Leitura e Produção de Textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. LEAL, T. Em busca da Construção de Sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A.C.P.ROSA, E. C. S. (org). **Leitura e Produção de Textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**, n° 17, jan.-jun., pp. 133-144, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle, e SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. Schneuwly & J. Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, pp. 95-128, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 39-45, 2004 a.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 59-79, 2004 b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta 10, pp. 329-338, 1994.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Teórico-metodológicas/ Ensino Fundamental**. Recife: SED, 2008. Disponível *online* em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf>. Acesso em 11 jun.2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Teórico-metodológicas/Ensino Médio**. Recife: SED, 2008. Disponível *online* em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/137/OrientacoesTM_LinguaPortuguesaEM.pdf> . Acesso em 11 jun. 2012.



TEXTOS MULTIMODAIS DA CAMPANHA “#MOSQUITONÃO” E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS PARA A SAÚDE: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Jefferson S. Costa^{1*}, Ana Maria dos A. Carneiro-Leão², Marcelo M. Martins³

1. Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências - UFRPE
 2. Orientadora e professora do PPGEC e do Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal - UFRPE
 3. Professor do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE
- *jhfsilva.bio@gmail.com

Resumo:

Campanhas publicitárias sanitárias frequentemente estão relacionadas à Educação em Ciências para a Saúde, podendo ser levadas à sala de aula para mediar discussões sobre o combate a doenças que acometem populações humanas. Assim, o presente trabalho trata de uma análise semiótica multimodal da campanha “#MosquitoNão”, do Governo Federal brasileiro, lançada em 2016, e seus desdobramentos no contexto da Educação em Ciências para a Saúde, notadamente a importância do professor analisar o material para mediar o processo de construção de sentidos dos estudantes. Como resultado foi possível constatar que alguns elementos da campanha só fazem sentido se inseridos num contexto, como a utilização da *hashtag* que a intitula. Outro fato observado consiste na simplificação do *Aedes*, transferindo ao público a responsabilidade no combate ao mosquito. Com isso, faz-se necessário discutir o papel e o impacto da publicidade na Educação em Ciências para a Saúde e seu uso por parte do professor.

Palavras-chave: Gramática do *Design* Visual; Campanha Sanitária; Multimodalidade.

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Introdução:

A noção de discurso e texto foi elevada para uma compreensão multimodal (ROSE, 2001; VAN LEEUWEN, 2006) e, nesta perspectiva, os textos imagéticos são genuinamente multimodais, tendo em vista que atrelam modos semióticos verbais e visuais. Além disso, os textos imagéticos devem ser compreendidos como discursos informativos e modelo instituinte de realidades (ALMEIDA-JÚNIOR, 2000, p.19).

A campanha “#MosquitoNão”, composta por textos multimodais, parece ter o objetivo de persuadir a população a eliminar os focos do *A. aegypti*, vetor biológico dos arbovírus causadores da Dengue, Zika e Chikungunya, cuja incidência aumentou no país nos últimos anos (LUZ, SANTOS e VIEIRA, 2015). Rocha e Feltes (2016) definem este tipo de campanha como “sanitárias”, considerando que não visam ao consumo, mas à orientação com o cuidado com a própria saúde.

Para Bizzo (2009) cabe a disciplina biologia o trabalho com as patologias que acometem populações humanas, contudo, na concepção do autor, as atividades desenvolvidas nesta disciplina, para propiciar uma Educação em Ciências para a Saúde, não podem esquecer a amplitude do termo saúde. Com isso, cabe ao professor de biologia atuar como medidor nesse processo, pois é corriqueira a presença de campanhas governamentais sanitárias no meio educativo (FREITAS e REZENDE FILHO, 2009). Neste contexto, a campanha “#MosquitoNão” é um discurso informativo, assumindo um papel de condicionar condutas da população. Assim, ao ser trazida para a sala de aula, pode influenciar as concepções de saúde, cabendo ao professor uma análise prévia deste material, sobretudo considerando que há um papel pedagógico na análise de uma imagem no sentido multimodal (NOBLE e BESTLEY, 2016).

No contexto do *A. aegypti*, Luz, Santos e Vieira (2015) salientam que o *boom* das doenças só pode ser contido eficazmente com o apoio da população para eliminar seus criadouros. Sendo assim, as campanhas governamentais sobre o assunto assumem um papel crucial na luta contra os patógenos carreados pelo *A. aegypti*, desde que elas atuem no sentido de promover o esclarecimento sobre o assunto.

A partir de tais considerações, o objetivo deste trabalho foi analisar um conjunto de textos multimodais divulgados como parte da campanha “#MosquitoNão” do Governo Federal

brasileiro em 2016, a partir do referencial da Semiótica Social de Kress e Van Leeuwen (2006), mais especificamente no que tange aos estudos sobre a multimodalidade.

Metodologia:

O estudo consiste na análise semiótica multimodal de três textos multimodais transformadas em *banners* e divulgadas pelo Brasil durante a campanha “#MosquitoNão”, do Governo Federal Brasileiro, para o combate ao *A. aegypti*. As propagandas podem ser encontradas *online* no site do Ministério da Saúde (MS)⁶⁰.

A campanha foi produzida e lançada em 2016 com a finalidade de conter os casos de doenças carregadas pelo *A. aegypti*, sendo composta por vinte e seis peças publicitárias (dentre imagens e vídeos) disponíveis no sítio eletrônico do MS para utilização e divulgação em geral, conforme o próprio site, intitulado “Dengue, Chikungunya e Zika”⁶¹, incentiva para que o usuário possa buscar informações, o que pode reforçar a utilização do material por professores que trabalham com Educação em Ciências para a Saúde.

A semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2006) foi utilizada como fundamento teórico-metodológico, a partir do que os autores estabelecem como funções Representacionais, Interativas e Composicionais. A questão imagética e verbal presente nos *banners* é considerada levando em conta a perspectiva multimodal do texto publicitário, assim a importância da análise para subsidiar o preparo do professor em atuar como mediador deste material.

Resultados e Discussão:

Todos os textos multimodais analisados (Figura 1) contam com o emblema de um inseto em branco, que simbolizaria o *A. aegypti*, dentro de um círculo vermelho cortado por um traço também vermelho ligado aos dizeres “#MosquitoNão”. Outro aspecto que sobrevém em quase todas as peças são as frases: “um simples mosquito pode marcar uma vida”; “um simples gesto pode salvar”; e “elimine os criadouros do mosquito transmissor da Dengue, Chikungunya e Zika”. Partimos do pressuposto de que aí reside o foco central desta campanha publicitária sanitária, de modo que escolhemos os três textos multimodais objetos deste estudo, sintetizadas na Figura 1, tendo em vista o *continuum* que se estabelecia entre eles por intermédio de um mesmo padrão recursal para persuasão e interação com o leitor-interativo.

Figura 1: Textos multimodais, transformados em *Banners*, para o combate ao mosquito *A. Aegypti* veiculados pelo Governo Federal e disponibilizados no site do MS no site da campanha “#MosquitoNão”



Fonte: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/campanhas-publicitarias/26475-mosquito-nao>

⁶⁰ <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/campanhas-publicitarias/26475-mosquito-nao>

⁶¹ O endereço da página é: combateaesdes.saude.gov.br

É possível observar que os sujeitos representados trazem um processo de ação com o olhar, podendo seu ângulo (leve inclinação para baixo) servir de reforço ao sentimento de tristeza dos participantes representativos em lembrar e contar suas vivências com as doenças que têm o *A. aegypti* como vetor biológico, funcionando, também, como estratégia de convencimento.

Outro aspecto é que os participantes representativos dos textos multimodais não estabelecem contato visual de frontal com o leitor, pois nenhum olhar ou gesto é direcionado a ele. Nesta perspectiva, os três textos multimodais podem ser caracterizados como “de oferta” (KRES e VAN LEEUWEN, 2006), apesar de haver a demanda para a execução de uma ação no modo semiótico verbal (elimine os criadouros).

A consideração do recurso verbal num texto multimodal avigora a ideia de que é impossível construir e analisar um discurso sem recorrer a diversos modos semióticos. Dessa forma, considerar que os textos verbais dos textos multimodais analisadas não direcionam o discurso objetivamente é importante para compreender que a intenção do seu produtor (Governo Federal) talvez seja persuadir apenas oferecendo o exemplo, sem solicitar o diálogo direto com o texto multimodal, o que contraria as perspectivas interativas trazidas na atualidade para o contexto da sala de aula na educação em ciências (FREITAS e REZENDE FILHO, 2009).

Há uma estratégia de persuadir o leitor-interativo para eliminar criadouros do *A. aegypti* a partir da apresentação de histórias que são apresentadas como reais, cujas ocorrências se deram em três locais diferentes do Brasil. É o mesmo que dizer ao leitor: “isso aconteceu nesta localidade; se não quer que se repita com você, elimine os focos do mosquito”. No viés levantado tanto por Almeida Júnior (2000) como por Charaudeau (2013), uma campanha de prevenção, como esta, visa dissuadir o sujeito de uma conduta considerada prejudicial, a exemplo da não destruição dos focos do *A. aegypti*. Para tanto, recorre-se aos recursos apelativos e dramáticos como mecanismos de persuasão.

Entretanto, este recurso pode ser considerado uma via de mão dupla, já que os casos retratados nos textos multimodais podem ser relativizados pelo leitor-interativo, conforme salientam Pozo e Crespo (2009), na medida em que ele pode pensar “isso ocorreu em localidade x, então não irá ocorrer aqui”, tornando a publicidade uma ferramenta ineficiente, se ela não estiver associada aos processos educativos corretos, em especial no ambiente escolar, com um professor preparado para mediar o processo de construção de sentido com os estudantes. Por conta disso, Pozo e Crespo (2009) salientam que a modificação atitudinal (neste caso, a da eliminação de focos do mosquito *A. aegypti*) deve ser subsidiada por uma série de processos cognitivos pautados num discurso do convencimento argumentativo generalizado ao invés do receio de alguma sanção negativa (por exemplo, a dor retratada nos recursos verbais e visuais) que pode ser, com dissemos, relativizada.

Não obstante, é possível que a diversidade de sujeitos representados na figura 1 (duas mulheres, uma negra jovem e uma branca um pouco mais velha; e um homem aparentemente mais velho que ambas) possa simbolizar uma tentativa de atingir o maior número de grupos possíveis, podendo agir como estratégia de persuasão (FREITAS e REZENDE FILHO, 2009; SEGATTO e KNOLL, 2013), a fim de mostrar ao leitor-interativo que as histórias dos participantes representativos podem fazer parte do cotidiano de qualquer sujeito, utilizando-se do discurso do medo para convencer o leitor de que o mosquito *A. aegypti* deve ser combatido.

Um aspecto que merece destaque, a partir do estudo de Nascimento (2014), é a possível tentativa de aproximar o público jovem e adepto das redes sociais à campanha, considerando a utilização da chamada *hashtag*, que seria a utilização do símbolo “#” sucedido por uma ou mais palavras sem espaços. Segundo Rocha e Feltes (2016), no contexto da semiótica social, a utilização desse tipo de recurso, só talvez faça sentido dentro de um contexto específico, possuindo, portanto, a função de aproximar a campanha do público inserido nesse contexto: as redes sociais. Assim, partindo da premissa da importância que as redes sociais possuem para a maioria dos alunos da educação em ciências, sobretudo por estarem, de acordo com Nascimento (2014), em contato constante com as linguagens do ciberespaço, é possível enxergar nesses dados fatores que reforçam a importância de nosso estudo e de se considerar o contexto social, conforme pressupõe a semiótica social de Kress e van Leeuwen (2006), assim como destacar a importância de que o professor se inteire dessa linguagem para facilitar a comunicação com os estudantes.

Outra referência contextual diz respeito à analogia da figura do mosquito inserida num círculo vermelho, com um traço de mesma cor por cima, remetendo ao já institucionalizado símbolo de “proibido”. Dessa forma, considerando os estudos de Rocha e Feltes (2016),

verifica-se que esta campanha foi direcionada ao público em geral, tendo em vista que esse símbolo é corriqueiro não apenas no trânsito.

Os textos multimodais promovem um paralelo entre a falta complexidade do vetor biológico das doenças (o mosquito), quando parte do modo textual diz “um simples mosquito”, e o grau de impacto na vida de cada participante representativo, observado a partir de seus relatos. Ou seja, apesar da simplicidade e fragilidade do *A. aegypti* o impacto das doenças que ele transmite é proporcionalmente elevado, marcando vidas com a lembrança de dores corporais insuportáveis (figura 1A), o sofrimento de ter perdido uma filha (figura 1B) e o choro da mãe ao perceber que o filho nasceu com microcefalia (figura 1C).

Além disso, faz-se um jogo com a expressão “um simples”, na medida em que ela aparece na simplificação do vetor (um simples mosquito) e no aplanamento de uma atitude (um simples gesto), gerando simetria sintática, com eco vocabular, que, no conjunto, produz o efeito de um mecanismo de persuasão que destaca que o mosquito pode ser derrotado com facilidade, bastando, do sujeito, apenas uma pequena modificação comportamental (eliminar os criadouros do mosquito) – de onde parte a atribuição da responsabilidade, como dissemos acima, ao ao leitor-interativo (elimine).

Todavia, a campanha por sua abordagem direta, não se detém ao fato de que o problema que permeia a elevação dos casos de doenças que possuem como vetor biológico o *A. aegypti* não se restringe a práticas individuais, abarcando, também, tanto questões de saneamento básico como as que visam a proporcionar condições mínimas de saúde (REIS, ANDRADE e CUNHA, 2013), ambas de responsabilidade do Estado, havendo um contrassenso na simplificação do problema. Com isso, o professor precisa estar ciente dessas limitações para assim agregar elementos que ampliem o processo de construção de sentido dos estudantes, propiciando uma educação em ciências para saúde crítica e reflexiva.

Nesse íterim, os textops multimodais analisados parecem atribuir a responsabilidade do extermínio do mosquito apenas ao leitor, assim como o responsabiliza pela ocorrência dos casos de Zika, Dengue e Chikungunya no Brasil. Dessa forma, o responsável pela construção desse texto multimodal (Governo Federal brasileiro) provavelmente busca isenção, transferindo sua responsabilidade, ou uma parcela dela, a cada indivíduo, quando na figura 1 (A, B e C) têm-se “elimine” ao invés de “vamos eliminar”, assumindo a incapacidade para garantir a erradicação do *A. aegypti* ao tempo que evoca para o leitor-interativo tal tarefa.

Conclusões:

Os resultados reforçaram a importância de proceder a análise de textos multimodais publicitários utilizados na educação em ciências para a saúde, destacando a importância do papel do professor no processo de construção/ampliação de sentidos dos estudantes sobre este material.

No caso dos três textos multimodais analisados a persuasão pautada no discurso do medo e da sanção negativa, por intermédio da doença, foi recorrente, não contribuindo para modificações atitudinais generalistas a respeito do combate aos criadouros do *A. aegypti*, indo na contramão do que se propõe para a educação em ciência.

Ademais, os três textos multimodais se constituem em essência como ferramentas que instituem realidades, naturalizando a responsabilização o leitor-interativo pelo combate ao vetor biológico da Zika, da Dengue e da Chikungunya, porém contribuem muito pouco com informações sobre os mecanismos de combate ao *A. aegypti*, assim como também isenta o Governo Federal brasileiro de sua responsabilidade social, ficando a encargo do professor a sua complementação e a sensibilização para a importância do papel do Estado no combate a essas doenças.

Todas essas considerações são preocupantes, no contexto da educação em ciências para a saúde, se considerarmos que os três textos multimodais analisados podem ter sido utilizados como referência por professores na educação básica. Dessa forma, cabem reflexões futuras sobre como ocorre a utilização de textos multimodais publicitários, assim como o preparo de professores para o uso deste material em sala de aula.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de. **Uma imagem vale mais com mil palavras**: estudo sobre a produção de textos multimodais para o ensino do conceito de respiração pulmonar. 2018. 186 f. Tese de Doutorado (Ensino das Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco.



ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. Alfabetização para leitura de imagens: apontamentos para uma leitura educacional. **Revista de educação PUC-campinas**, n.8, p.15-21, jun. 2000.

BIZZO, Nélío. **Mais ciência no ensino fundamental**: metodologia do ensino em foco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Imagem, mídia e política**: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In.: MENDES, Emília (Coorda.); MACHADO, Ida Lucia; LIMA, Helcira; LYSARDO-DIAS, Dylia (Orgas.). **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2013. p. 383-405.

FREITAS, Fernanda; REZENDE FILHO, Luiz Augusto. Análise semiótica de imagens em impressos para educação em diabetes. In. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, Florianópolis, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

LUZ, Kleber Giovani; SANTOS, Glauco Igor Viana dos; VIEIRA, Renata de Magalhães. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n.4, Brasília, Out./Dec. 2015.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Silvânia Souza do. **Entre palavras, tags e memes**: argumentação no ciberespaço. In.: SANTOS, Bruno Ferreira dos; SÁ, Luciana Passos. **Linguagem e o Ensino de Ciências: ensaios e investigações**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

NOBLE, Ian; BESTLEY, Russell. **Visual research**: an introduction to research methodologies in graphic design. 3. ed. London: Fairchild Books, 2016.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REIS, Cássia Barbosa; ANDRADE, Sonia Maria Oliveira; CUNHA, Rivaldo Venâncio. Aliados do *A. Aegypti*: fatores contribuintes para a ocorrência do dengue segundo as representações sociais dos profissionais das equipes de saúde da família. **Ciência e Saúde coletiva**, v.18, n.2, Rio de Janeiro, Fev. 2013.

ROCHA, Sheila; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Multimodalidade da linguagem nas campanhas de prevenção HIV/Aids: uma análise cognitiva e cultural. **Signo**, v. 41, n. 70, p. 75-87, jan./jun. 2016.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**: an introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.

SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.



VIVÊNCIA PEDAGÓGICA EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO

Walesca Nayane Teixeira Borges dos Santos^{1*}, Lilian Carmen Lima dos Santos²

1. Estudante do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

2. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - UFAL

*walesca.biologia@gmail.com

Resumo:

O primeiro estágio realizado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, é referente a observação de espaços educacionais não escolar, como museus e exposições, ou seja, espaços que se encontram fora do ambiente comum da sala de aula. Por meio da observação e reflexão das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado 1, objetivou-se verificar quais as contribuições observadas para a formação do futuro profissional docente. Esse relato se refere ao que foi observado e elaborado durante o estágio realizado na Usina Ciência, um espaço educacional não escolar. O estágio dividiu-se em duas etapas, a primeira de observação, e a segunda de elaboração de um produto educacional ou uma proposta pedagógica de intervenção. A partir dos resultados alcançados por meio das atividades pedagógicas realizadas, verificou-se que o estágio em espaços educacionais não escolares permite ao discente aprofundar-se no conhecimento específico e desenvolver habilidades do saber e fazer docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação não escolar; Mediação pedagógica.

Introdução:

O estágio supervisionado obrigatório, nos cursos de licenciatura, permite a associação da teoria com as atividades práticas, levando em consideração que a teoria é a base da prática educacional, o ambiente de estágio se torna um laboratório para o discente.

Durante o período de estágio, as atividades didáticas são várias e diversificadas, com vivências pedagógicas que auxiliam na formação do futuro profissional docente, segundo Pimenta e Lima (2004), “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”. Pode-se então observar que, por meio do estágio supervisionado, o discente tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos de fundamentação teórica sobre os diversos conceitos da área. Ao fazer observações e vivenciar a prática docente com os momentos de regência em sala de aula o discente passa a entender a importância da articulação entre teoria e prática, necessária para a formação do docente, que precisa observar e remodelar, no campo, o que estuda em sala de aula, ou seja, “o estágio é teoria e prática” (PIMENTA e LIMA, 2004), sendo, portanto, característica fundamental do estágio supervisionado.

De acordo com a Resolução nº 2/2002, o Estágio Supervisionado Obrigatório, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL, possui um total de 400 horas, dividido em quatro (04) períodos com 100 horas cada. O primeiro estágio realizado é em espaços educacionais não escolares, que ocorre em museus, jardins botânicos, exposições, e outros locais que se encontram fora do ambiente comum da sala de aula. Nesses espaços percebe-se que acontece um estímulo à curiosidade dos sujeitos que visitam, pois na maioria das vezes tratam de temáticas pouco conhecidas, além de possuírem objetos e coleções incomuns para as pessoas em geral (OVIGLI et. al., 2010).

O segundo estágio é o de observação, realizado em escolas de ensino regular, nas várias modalidades como: educação de jovens e adultos, escolas com alunos portadores de necessidades especiais, dentre outras modalidades. O terceiro e o quarto estágios são de regência em sala de aula, sendo um no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio.

Por meio desse relato de experiência serão apresentadas as contribuições que puderam ser vistas por meio da reflexão das experiências vivenciadas nesse primeiro período de Estágio Supervisionado, considerada importante para a formação do futuro professor. O objetivo dessa pesquisa foi verificar as contribuições observadas no Estágio Supervisionado 1 para a formação inicial docente.

Metodologia:

Esse estudo tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, o campo de pesquisa foi no espaço não escolar Usina Ciência, órgão pertencente à UFAL e o objeto de estudo foi o Estágio Supervisionado 1. A coleta de dados foi realizada a partir dos registros de observação e diários de campo, os quais foram analisados de forma qualitativa. A análise nesse estudo teve como finalidade uma melhor compreensão do contexto, por meio das mais variadas fontes de informação, tais como, entrevistas, registros em arquivos, questionários, observação direta, análise de documentos e discursos. Segundo Bardin (2009, p.121), a análise de conteúdo possui uma organização sistemática que inclui a exploração do material, tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Partindo desse referencial, a análise dos dados seguiu a seguinte rotina: leitura dos registros, a construção da codificação e a realização da interpretação e inferência, a fim de apreender as informações contidas nos registros.

O estágio foi realizado em duas etapas, sendo a primeira de observação, com registros em diários de campo, e análise das mediações que ocorriam na Usina Ciência, para que houvesse uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos vivenciados. A segunda etapa, consistiu-se no planejamento de uma proposta de intervenção com base no que havia sido observado na primeira etapa. Durante o desenvolvimento das etapas citadas, haviam momentos de debates em sala de aula, entre o professor coordenador do estágio e os discentes, a partir de estudos de artigos relacionados à temática de educação em espaços não escolares de ensino e as relações entre teoria e prática, além da exposição dos problemas encontrados e atividades para se pensar as possíveis soluções.

A proposta do estágio foi a divisão da turma em grupos que ficariam em uma instituição não escolar de ensino para observações e registros diários, por meio de diários de campo semanais, tendo que individualmente ou em grupo elaborar um produto educacional ou um plano de intervenção, podendo ou não ser aplicado. Os espaços possuíam vínculo com a UFAL, e foram escolhidos pelos discentes, sendo eles o Museu de História Natural, Arboretum e Usina Ciência. O relato discorrido nesse trabalho diz respeito ao que foi observado na Usina Ciência.

Foi observado que os alunos visitantes eram recebidos por monitores da instituição, que realizavam as apresentações dos materiais expostos e em alguns momentos executavam experimentos, haviam apresentações com dinâmicas envolvendo os alunos visitantes, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

A primeira etapa do estágio foi de observação e análise do espaço não escolar de ensino, os discentes tiveram que compreender na prática o que seriam as abordagens de ensino, para ser possível a avaliação das mediações que ocorreram. Sendo observado que, em algumas das mediações realizadas, persistia uma abordagem centrada no monitor, que não permitia interação entre os envolvidos.

Com base nas observações e nas discussões em sala de aula, foi possível a elaboração de propostas didáticas de intervenção pelos discentes, a fim de diversificar as estratégias de mediação ocorridas durante as visitas. A partir das discussões foi possível a elaboração e aplicação de um jogo didático, como uma estratégia de mediação, no período final do estágio. Após a intervenção de mediação com o jogo didático, foi realizada uma avaliação com os alunos participantes, por meio de um questionário, o que gerou resultado positivo referente à utilização da abordagem lúdica na mediação. O jogo didático elaborado permaneceu na Usina Ciência para a posterior utilização pelos monitores da instituição.

Ao final do estágio, os grupos dos diferentes locais de estágio, que haviam sido alocados para espaços diferentes no início do período, compartilharam seus produtos educacionais e propostas de intervenção elaboradas nos espaços de educação não escolares durante o estágio.

Resultados e Discussão:

Os problemas encontrados pelos discentes e os resultados das propostas de intervenção realizadas nas instituições onde ocorreram os estágios, foram apresentadas no final da disciplina, e os diários de campo gerados, durante as observações no estágio, foram analisados. Em todas as etapas constituintes do estágio, os discentes de licenciatura puderam experimentar com clareza a relação entre a teoria e a prática.

Com relação ao jogo aplicado na Usina Ciência como proposta de intervenção (figura 1), foi visto que houve maior interação e um maior envolvimento dos alunos visitantes com os materiais didáticos utilizados. Isso também foi observado, durante a socialização dos grupos no

final da disciplina, em outras propostas de intervenção, que também se utilizaram de jogos didáticos como estratégia de mediação.

Figura 1: Jogo didático utilizado como estratégia pedagógica para a mediação na Usina Ciência



Fonte: Autores, 2018

A partir da proposta pedagógica do primeiro estágio, foi possível perceber as diversas possibilidades didáticas possíveis de serem elaboradas e aplicadas. Isso demonstrou como a experiência do estágio permitiu que os discentes fossem instigados a não apenas observar um problema no campo de atuação, mas buscar uma solução por meio de embasamento teórico, para a sua utilização na prática educacional.

Conclusões:

Muitos alunos no início do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, demonstram que não possuem o desejo de exercer a profissão docente, porém após o contato com o espaço de atuação profissional, seja nos espaços formal e não formal, despertam interesse em atuar na área. As atividades realizadas durante o estágio demonstraram-se relevantes para a formação dos futuros professores, visto que correspondeu a um campo de pesquisa para os discentes, pois através dos momentos de discussão teórica e das vivências da prática no estágio, foi possível se aprofundar o conhecimento. Assim, entende-se que o período de estágio, permite ao discente pôr em prática o que aprende em sala de aula, e com isso desenvolver habilidades do saber e fazer docente. Dando-lhe então, mais experiência para elaborar e aplicar estratégias didáticas em espaços não escolares de ensino, cabendo aos momentos de estágio o papel de permitir aos discentes que tenham contato com esse espaço que também é um campo de atuação do profissional licenciado.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; DE FREITAS, Denise; CALUZI, João José. Quando os museus de ciências tornam-se espaços de formação docente. PIROLA, N. A. **Ensino de Ciências e Matemática**, IV: temas de investigação, p. 95-114, 2010.



Tecnologias da educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS





DESENVOLVIMENTO DE UMA FERRAMENTA COMPUTACIONAL DIDÁTICA EM AMBIENTE MATLAB PARA O ENSINO DA TOPOGRAFIA

Stefany G. Lima¹*, David Anderson C. Dantas²

1. Estudante de Engenharia Civil - UFAL

2. Pesquisador da Universidade Federal de Alagoas

*stefglima@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados preliminares do desenvolvimento de um software didático, em ambiente MATLAB, para auxiliar o ensino da disciplina Topografia nos cursos de engenharia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão. Apesar do estágio inicial de desenvolvimento da ferramenta, os resultados comprovam a funcionalidade e a precisão da mesma em aplicações de topografia, mais precisamente no auxílio de levantamentos planimétricos. Durante o desenvolvimento do código, no intuito de facilitar o entendimento do discente, foram criadas várias funções buscando, o agrupamento lógico de funcionalidades análogas, sempre que possível, para realização dos passos necessários nos estudos de fechamento de poligonais. O programa permite ao usuário, calcular, corrigir e visualizar a área em estudo. Almeja-se, a partir desse trabalho, o desenvolvimento de uma ferramenta computacional robusta que possa ser introduzida no ensino da disciplina de Topografia.

Palavras-chave: Software Didático; Levantamento Planimétrico; Poligonal.

Introdução:

A globalização e o desenvolvimento da tecnologia trouxeram alterações no mundo do trabalho, reforçando a necessidade de competir pela inserção nesse mercado, que tem vagas cada vez mais limitadas e exige dos que dele pretendem participar conhecimentos cada vez mais amplos e competências cognitivas cada vez mais desenvolvidas (SANTOS YVELINE, *et al.* 2005, apud TANCREDI, 2000).

Essa brevidade de adaptação será indispensável no futuro profissional dos atuais universitários, principalmente na área da engenharia e tecnologia. Sendo assim, torna-se necessário que as instituições de ensino sejam introduzidas e adaptadas a essa nova conjuntura, empregando o uso de programas computacionais que auxiliem para a modernização no ensino com metodologias diferenciadas de aprendizagem, a fim de qualificar o discente de maneira dinâmica para o ingresso no mercado de trabalho.

À vista disso, o MATLAB é um programa computacional que possui inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas em diversas áreas do conhecimento das engenharias, podendo ser ajustado de acordo com a finalidade do usuário, sendo algumas vezes pouco utilizado pela carência de uma didática específica, surgindo também como principal alternativa para alunos que não sabem programar em linguagens mais gerais como C e JAVA.

Nesse sentido, com o intuito de inserir no cotidiano do discente a prática da programação e contribui para melhor didática no campo da topografia, a UFAL – Campus do Sertão, por meio do programa de monitoria da instituição, está desenvolvendo uma ferramenta em ambiente MATLAB para auxiliar e melhorar o ensino na disciplina topografia nos cursos de engenharia. Visto que a ferramenta está em fase inicial, esse trabalho apresenta resultados aplicados especificamente ao levantamento planimétrico com a utilização de poligonais fechadas. Pode-se observar que já houve algumas outras iniciativas nesse contexto, para diversos outros campos de aplicação, além da topografia e geoprocessamento, como em RAUNHEITTE *et al* (2005), SILVA *et al* (2005), SANTOS *et al* (2005), MARIANI *et al* (2005) e AMARAL *et al* (2006).

Metodologia:

O programa tem como objetivo reunir diversas funções que compõem os cálculos e verificações de uma poligonal fechada utilizada para levantamentos planimétricos. Para isso foi utilizado o software MATLAB através da criação de várias funções divididas de acordo com os passos necessários para realização das análises. A seguir apresenta-se o passo-a-passo para realização dos referidos estudos de poligonais fechadas:

1. Determinação das coordenadas do ponto de partida

Com o auxílio de um GPS é possível coletar as coordenadas iniciais (X_{opp} , Y_{opp}), da poligonal.

2. Determinação da orientação da poligonal

O azimute (Az_{opp}) é o ângulo horizontal, pode variar de 0 a 360°.

3. Cálculo do erro de fechamento angular

Os erros de medição estão atrelados a diversos aspectos. Logo, faz-se necessário a correção dos mesmos desde que estejam em níveis aceitáveis e passíveis de correção. É possível utilizar fórmula analítica para o cálculo desses erros, conforme a seguir:

(Equação 01)

$$dif = \sum H_{z_i} - (n - 2) * 180^\circ$$

(Equação 02)

$$dif = \sum H_{z_e} - (n + 2) * 180^\circ$$

Sendo:

n → número de vértices da poligonal

dif → erro de fechamento angular

H_{z_i} → ângulos internos

H_{z_e} → ângulos externos

4. Distribuição do erro de fechamento angular

É estabelecida uma precisão nominal do equipamento, se por ventura o erro for maior que a tolerância, o usuário deverá refazer o levantamento, caso contrário o erro é distribuído para os ângulos posteriores. É comum encontrar a seguinte equação para o cálculo da tolerância angular:

(Equação 02)

$$E_a = p * n^{0.5}$$

Sendo:

E_a → a tolerância angular;

p → precisão nominal do equipamento de medição angular;

5. Cálculo dos Azimutes

Com a orientação é determinada apenas para uma direção da poligonal, e necessário efetuar o cálculo dos azimutes através da equação analítica a seguir:

Segundo Coelho júnior *et al* (2014) será considerado:

(Equação 03)

$$Az_{i,1+1} = Az_{i-1,i} + a_i$$

6. Cálculo das coordenadas parciais

Após todos os passos anteriores concluídos inicia-se o cálculo das coordenadas parciais, conforme as equações a seguir:

(Equação 04)

$$X_i = X_{i-1} + d_i * \text{sen}(Az_{1-i,1})$$

(Equação 05)

$$Y_i = Y_{i-1} + d_i * \text{cos}(Az_{1-i,1})$$

7. Cálculo do erro de fechamento linear

Neste passo é calculada a diferença entre as coordenadas calculadas e as fornecidas que resultará no chamado erro planimétrico ou erro linear cometido.

8. Cálculo das coordenadas definitivas

As correções às coordenadas serão proporcionais às distancias medidas, e serão calculadas através das equações a seguir:

(Equação 06)

$$Cx_i = -erroX * \left(\frac{d_i}{\sum \text{distânciasmedidas}} \right)$$

(Equação 07)

$$Cy_i = -erroY * \left(\frac{d_i}{\sum \text{distânciasmedidas}} \right)$$

Sendo:

Cx_i → o parâmetro de correção para cada coordenada X;

Cy_i → o parâmetro de correção para cada coordenada Y;

As coordenadas corrigidas serão dadas por:

(Equação 08)

$$X_i^C = X_{i-1}^C + d_{i-1,i} * \text{sen}(Az_{i-1,i}) + Cx_i$$

(Equação 09)

$$Y_i^C = Y_{i-1}^C + d_{i-1,i} * \text{cos}(Az_{i-1,i}) + Cy_i$$

Sendo:

X_i^C → a coordenada X corrigida;

Y_i^C → a coordenada Y corrigida;

9. Cálculo da Área

O cálculo da área de poligonais pode ser realizado a partir do cálculo da área de trapézios formados pelos vértices da poligonal (fórmula de Gauss).

Resultados e Discussão:

O programa encontra-se dividido em módulos, que agrupam funções com os mesmos princípios do fechamento da poligonal e maior funcionalidade. Foram utilizados dados de coordenadas $X_{opp}=0$, $Y_{opp}=0$, $Az_{opp}=45^\circ$, precisão do equipamento = 2', além dos dados da Tabela 1 desenvolvidos analiticamente para demonstrar a funcionalidade do programa.

Tabela 1: Dados coletados da poligonal.

Ponto	Ângulos horizontais	Distâncias aferidas (m)
1	215°32'	56,56
2	288°54'	60,83
3	287°06'	60,75
4	142°07'	44,72
5	326°19'	51,01

Fonte: Os autores (2018)

Tabela 2: Dados de saída.

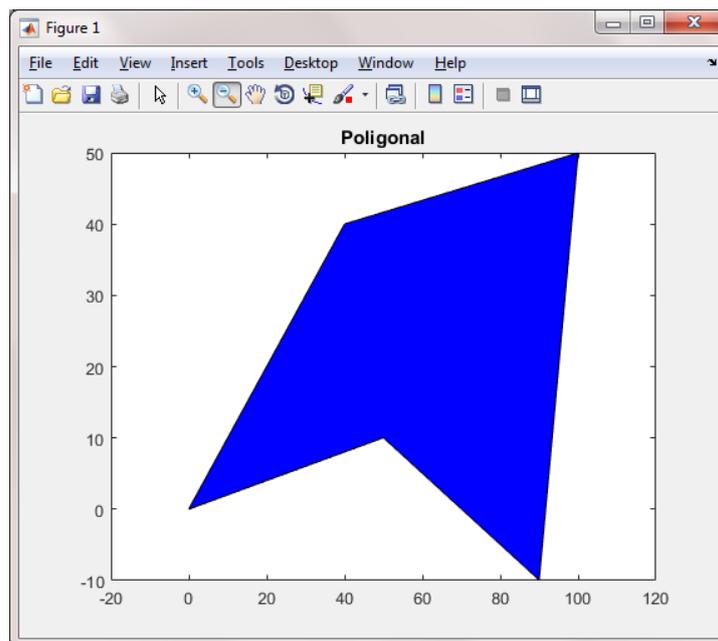
		Ângulos corrigidos	Azimutes	Coordenadas calculadas (x,y) (m)		Coordenadas corrigidas (x,y) (m)		Área da poligonal (m ²)
Resultados Analíticos	1	215°32'24"	80°32'24"	40	40	39,99	40	3047,85
	2	288°54'24"	189°26'48"	100	50	99,99	49,99	
	3	287°06'24"	296°33'12"	90,029	-9,926	90,02	-9,946	
	4	142°07'24"	258°40'36"	50,026	10,065	50,01	10,03	
	5	326°19'24"	405°0'0"	0,008921	0,049	-0,000	0,000	
Resultados MATLAB	1	215°33'30,60"	80°33'30,60"	40,0010	40,0010	40,0077	40,0009	3046,79
	2	288°55'37,2"	189°29'9,60"	100,0070	49,9796	100,0142	49,9794	
	3	287°2'14,82"	296°31'24,24"	89,9950	-9,9397	90,0022	-9,9399	
	4	142°08'12,84"	258°39'37,08"	49,9817	10,0306	49,9870	10,0305	
	5	326°20'22,92"	405°0'00"	-0,0325	0,0007	-0,0264	0,0006	

Fonte: Os autores (2018)

Ao analisarmos a Tabela 2 podemos evidenciar a similaridade de dados encontrados nos dois resultados, isso acontece visto que a maior utilização de casas decimais faz com que os resultados do MATLAB possuam uma maior precisão em relação aos analíticos. Diante da análise dos resultados, verifica-se que o código desenvolvido consegue realizar de forma satisfatória a correção de possíveis erros de fechamento em poligonais fechadas utilizada para levantamentos topográficos.

Ao final da execução do programa é gerada a plotagem da poligonal levantada pelo usuário, permitindo assim a visualização da demarcação do seu terreno, e a comprovação que todos os dados obtidos em campo foram corretos a partir do fechamento da poligonal.

Figura 1: Plotagem da poligonal no MATLAB.



Fonte: Os autores (2018)

Conclusões:

A metodologia apresentada neste trabalho é uma contribuição inicial que tem como alvo desmistificar e comprovar, com simplicidade e eficácia o uso da programação, além de criar a inserção de uma nova didática que utiliza o *software* MATLAB nos cursos de engenharia, mais precisamente na disciplina Topografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão.

É importante ressaltar a utilidade de ter um programa escrito em código comentado, pois isso permite aos alunos aprender diretamente na prática como desenvolver a programação. Estas características permitem também uma aprendizagem didática e flexível.

Almeja-se a partir deste trabalho a sequência do desenvolvimento da ferramenta, através do uso do MATLAB, que pode auxiliar os discentes, com o objetivo principal de obter um *software* didático que englobe a grande área da Topografia, contribuindo tanto para resolução dos problemas de engenharia, quanto para criar um diferencial nos alunos para o ingresso no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

AMARAL, E. R. et al. "Desenvolvimento de uma ferramenta computacional em ambiente matlab para auxílio ao ensino de processamento digital de imagens". In: XXXIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), 2006, *Anais...*, Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. ISBN 85-7515-371-4. v. 1. p. 14.

COELHO JÚNIOR, J. M.; NETO, F. C. R.; ANDRADE, J. S. C. O. "Topografia geral". Recife-PE : EDUFPRPE, p.156.2014.



SANTOS, Y. B. I.; MENDES, S. B.;PELAES, T. S. "*O ensino de ferramentas computacionais aplicadas a Engenharia de Produção: um método diferenciado*". *Anais...*, XXV Encontro Nac. de Engenharia de Produção. Porto Alegre, 2005. 4. v. 1. p. 7.

SILVA, José Guilherme Santos da, LIMA, Luciano Rodrigues Ornelas de, FERREIRA, Alessandra Rodrigues, SILVA, Saulo Moura da e MATTOS, Alex da Rocha, "*Uma Experiência Didática com Base no Emprego do MATLAB nos Cursos de Graduação da Faculdade de Engenharia da UERJ*". In: World Congress on Engineering and Technology Education, 03, 2004, São Paulo, Brasil.



DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO SUPERIOR: USO DO WHATSAPP NA EDUCAÇÃO

Cleide Jane de S. A. Costa¹, Laura S. de Oliveira², Janaina M. da Silva^{3*}

1. Orientadora e professora do Centro de Educação – UFAL

2. Estudante do Centro de Educação – UFAL

3. Estudante do Centro de Educação – UFAL

*janainasilvaufal@gmail.com

Resumo:

As tecnologias vêm tomando grandes dimensões no contexto educacional. Os dispositivos móveis vêm modificando a didática em sala de aula e a relação de ensino e aprendizagem entre os sujeitos do processo educativo. Assim, a pesquisa, procurou responder a seguinte questão: Como o aplicativo whatsapp pode contribuir como estratégia didática no contexto educativo? Este trabalho busca analisar por meio de uma revisão de literatura a importância dos dispositivos móveis e do aplicativo whatsapp e seus recursos (mensagem de voz, imagem, vídeos e entre outros) que estão contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo se inscreve em uma abordagem quantitativa, e constitui uma revisão bibliográfica, realizado por estudo teórico-bibliográfico, levantamento das produções que enfocam a utilização de dispositivos móveis na educação, em particular o whatsapp, mediada pelo recurso didático a partir de artigos, dissertações.

Palavras-chave: Tecnologias; Aplicativos; Sala de aula.

Introdução:

Com as mudanças e os avanços tecnológicos, segundo Coll e Monereo (2010) os sujeitos tornaram-se usuários das TIC e pouco a pouco migraram para um novo cenário. Os dispositivos móveis e conseqüentemente seus recursos estão cada vez mais disponíveis, interessantes e acessíveis. Portanto em situação colaborativa responsável por proporcionar maior interação, compartilhamentos de informação e experiência em tempo real.

A pesquisa estudou a utilização dos dispositivos móveis, em particular do aplicativo whatsapp, na modalidade de ensino presencial. Tendo em vista que os docentes e discentes fazem uso desse dispositivo móvel o celular e com frequência se comunicam por meio do aplicativo WhatsApp. O objetivo do estudo foi analisar as possibilidades de utilização desse tipo de recurso para além da sala de aula presencial, possibilitando uma comunicação, dentro de um domínio específico, entre docente e discente permitindo interação rápida, funcionando como uma plataforma de apoio para os discentes e o docente.

Uma pesquisa realizada em 2015 (TIC Domicílius) apontava que apenas de 2014 para 2015 o percentual de usuários de dispositivos móveis teve um aumento acelerado de 16%, ou seja, em 2014 o percentual era de 16%, em 2015 esse número foi elevado para 35%. Em 2016 essa mesma pesquisa aponta que 93% dos usuários afirmam acessar a internet através do dispositivo móvel.

A pesquisa realizada constituiu uma revisão bibliográfica, por meio do estudo teórico-bibliográfico, levantamento das produções que enfocam a utilização de dispositivos móveis na educação, em particular o whatsapp, mediada pelo recurso didático a partir de artigos, dissertações.

Metodologia:

Foram levantados estudos que enfocavam as pesquisas mediadas pelas interfaces da internet, evidenciando a utilização de dispositivos móveis no ensino superior.

i) Busca de artigos identificados no período entre 2015 e 2017, revistas especializadas de pesquisa CETIC.BR voltadas para a divulgação de estudos relacionados a educação, cadastrados no WebQualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), avaliados nos estratos “A”, “B”, e “C” nas áreas de Educação e Ensino;

ii) Os quatro artigos identificados em direção a essa temática publicados no período de 2015 a 2017 nos anais do Simpósio Nacional de Educação, como: Comitê Gestor da

Internet no Brasil, realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, Educação temática digital, Pedagogia em ação.

iii) Foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

Discussão

Segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015) as Tic estão presentes em quase todas as etapas da vida humana e isso trouxe um aumento na questão do ensino baseado na cooperação e participação de todos.

Para Coll e Monereo (2010), as TIC (tecnologias da informação e comunicação) modificaram de forma positiva o cenário educacional. Além disso, a internet surge como sendo um fenômeno na vida da nova SI (sociedade da informação), e passou a ser vista como algo que auxilia na aprendizagem educacional. Coll e Monereo (2010) consideram que a internet constitui um “novo complexo” para a ação educacional e mais especificamente para o aprendizado. Segundo os autores a convergência digital proporcionada pela internet permite incluir no mesmo documento texto escrito, sons, e imagens estáticas, consequentemente o número de usuários cresce diariamente.

Nessa direção, podemos destacar os dispositivos móveis e mais especificamente o aplicativo WhatsApp que apresenta maiores possibilidades de conversação e permite uma mediação comunicativa de extrema importância no processo educativo por meio das “possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona” segundo Santos e Pereira (2016).

Para Dâmaso (2016), o whatsapp Messenger é um aplicativo para enviar mensagens para os amigos que foi lançado oficialmente em 2009 e tem download disponível para vários modelos de celulares como Android, iPhone, e muitos outros, além de poder ser usado em alguns modelos de computadores. O App é grátis e além de permitir a troca de mensagem de texto, envio de imagens, áudio e vídeos, ainda faz ligações gratuitas e apresenta outras funções como obter fotos, gravar vídeos e criar grupos com muitas pessoas.

Uma das finalidades do uso das tecnologias na educação é melhorar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, além de aumentar a interação dos mesmos com os professores. O uso da tecnologia dentro do ambiente escolar não substitui os professores, muito pelo contrário, ela faz com que eles mudem um pouco sua didática e realizem cada vez menos atividades mecânicas ou repetitivas. Ao falar do uso das TIC como ferramenta para expandir o conhecimento para além da sala de aula Coll e Monereo (2010) destacam o uso do celular e da conexão sem fio. Segundo os autores o m-learning abre possibilidades para interação entre sujeitos e a integração entre pessoas geograficamente afastadas. Para Coll e Monereo (2010) as TIC são ferramentas que permitem a ação humana tanto no sentido individual quanto no sentido coletivo e isso se apoia na natureza simbólica das tecnologias digitais. Para os autores, estas tecnologias tem a capacidade de criar ambientes integradores, semióticos e ainda amplia os limites humanos.

Resultados e Discussões:

Em relação à utilização dos dispositivos móveis e mais especificamente sobre o aplicativo whatsapp, na modalidade de ensino presencial partiu da percepção do aumento na utilização desse aplicativo e ainda com frequência como recurso para comunicação em ritmo acelerado. Assim, em nossa pesquisa procuramos identificar as contribuições do aplicativo em termos de estratégias didáticas e isso no contexto educacional de ensino superior. Para assim, analisar as possibilidades de utilização do aplicativo em situações para além da sala de aula, possibilitando interação ao mesmo tempo em que existe como uma plataforma de apoio para ensino e aprendizagem.

Ao longo da pesquisa identificou-se que por meio do aplicativo WhatsApp foram criados grupos onde esses docentes interagem com discentes e acompanham projetos desenvolvidos pelos alunos, além disso, tiram dúvidas, direcionam atividades de revisão, e tudo isso fora do ambiente de sala de aula.

Diante disso, podemos perceber que as tecnologias trouxeram mudanças positivas para o cenário educacional e a internet juntamente com os dispositivos móveis tornou-se uma ferramenta essencial auxiliando o processo educacional. Nesse contexto, a convergência digital que também pode ser alcançada por meio dos dispositivos móveis, permite o acesso, envio e recebimento de documentos por meio de diversos recursos. Além disso, umas das



questões mais relevantes quanto ao uso dos dispositivos moveis é o fato de que estes possibilitam a integração entre pessoas inclusive geograficamente afastadas.

Conclusões:

Por meio da pesquisa de revisão da literatura acerca do assunto, podemos perceber que é possível utilizar o aplicativo whatsapp no ensino superior na modalidade de ensino presencial e que a utilização do aplicativo torna a comunicação entre discente e docente quase que instantânea. Visto que os sujeitos envolvidos podem interagir tanto por meio de uma comunicação síncrona quanto assíncrona e ainda podem ser utilizados a distância, fora da sala de aula física. Assim podemos perceber que o uso do aplicativo faz com que os professores possam acompanhar e desenvolver projetos juntamente com os estudantes, além de que os dispositivos móveis abrem novas perspectivas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que também podem ser úteis em ambientes fora da sala de aula, visando à colaboração e cooperação entre os sujeitos do triângulo pedagógicos. De modo geral, a tecnologia e educação podem ser “aliadas” no processo de ensino e aprendizagem enquanto o aplicativo whatsapp pode ser uma ferramenta de auxílio que possibilita rapidez e praticidade no processo educativo.

Referências bibliográficas

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CETIC.BR. **Celular torna-se o principal dispositivo de acesso à internet, aponta Cetic.br**. Disponível em: <http://cetic.br/noticia/celular-torna-se-o-principal-disposiivo-de-acesso-a-inernet-aponta-cetic-br/> Acesso em: 03 jun. 2018.

CETIC.BR. Pesquisa do Cetic.br aponta que internet chega a 54% das residências brasileiras Disponível em: <https://mhemann.com.br/2017/09/pesquisa-tic-domicilios-2016/> Acesso em 04 jun. 2018.

DAMASO, Livia. Baixe o WhatsApp Messenger, aplicativo para celular que se tornou um fenômeno no Brasil, (2016). Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/whatsapp-messenger.html>. Acesso em: 07 dez. 2016.

OLIVEIRA, MOURA E SOUSA. **Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em 23 maio. 2018.

SANTOS, PEREIRA. **WhatsApp: um viés online como estratégia didática na Formação Profissional de Docentes**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398/12229>. Acesso em 21 nov. 2017.



EMPREGO DO LÚDICO NA ABORDAGEM SOBRE SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carlos Antônio de Arroxelas Silva¹, Carmem Lúcia de Arroxelas Silva², Olagide Wagner de Castro³

1. Estudante de Medicina - UFAC

2. Mestranda em Ciências da Saúde - UFAL

3. Orientador e pesquisador do ICBS/Ufal – Setor de Fisiologia e Farmacologia

*carlosarroxelas@hotmail.com

Resumo:

Metodologias lúdicas são alternativas que estão mais presentes na educação brasileira e que visam tornar o ensino mais atrativo e contextualizado. Sua aplicação incentiva o estudante a ter participação mais ativa no processo de construção do conhecimento, tendo o professor como agente mediador. O presente estudo apresenta-se como um relato de experiência de atividade lúdica voltada à educação sexual, especificamente, sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), realizadas em turmas do 7º ano de uma escola pública estadual do município de Maceió. Com a experiência, constatou-se a importância do planejamento da atividade lúdica de forma que se evite a quantidade excessiva de alunos, desperte interesse e adesão frente à temática, escolha um número de pessoas apropriado para que possam aplicar a atividade e a infraestrutura do local adequado, visando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo, prazeroso e satisfatório, aproximando-se do sucesso ao invés da frustração.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Introdução:

A educação sexual foi implementada a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 2000 visando estabelecer norteamento e melhorias na educação brasileira. O objetivo dessa abordagem é promover saúde e sensibilizar os alunos para que possam vivenciar sua sexualidade consciente. No Ensino Fundamental e Médio, a responsabilidade em tratar sobre essa temática transversal é designada, quase exclusivamente, aos professores de biologia e ciências, que enfatizavam os aspectos biológicos da sexualidade. Essa abordagem limitada, entretanto, contraria o que já existe e é comprovado na literatura. Segundo Weeks (2000), a sexualidade está para além do corpo biológico humano, pois se relaciona com crenças e o imaginário. Além disso, Arroxelas-Silva et al. (2017) afirma que sexualidade é um elemento complexo, englobando questões socioculturais e históricas.

Professores expõem a dificuldade de tornar os alunos participantes de atividades voltadas à construção do conhecimento, bem como na problemática de tornar esse processo interessante ao alunado. Sendo assim, há a necessidade de alternar as aulas tradicionais, em que o professor é o principal agente ativo transmissor e expositor do conhecimento e os alunos os personagens passivos desse processo, com a realização de atividades lúdicas em sala de aula (LIMA; AGUIAR JUNIOR, 2017).

Segundo Tubino (2010), a compreensão de lúdico é variável, pois cada meio social, considerando seus valores, modo de vida e expressão linguística, concebendo-o de modo próprio. A autora ressalta ainda que a palavra “lúdico” é de origem latina (*ludus*) cujo significado é “jogo” e que em muitos dicionários definem a palavra como algo relativo ao jogo. Além disso, enfatiza que o lúdico possa ser um dos meios de propiciar a diminuição do fracasso escolar, porque pode fomentar, de forma divertida e prazerosa ou até mesmo desprazerosa, o desenvolvimento de habilidades de autonomia, cooperação, descoberta, de raciocínio, autoconfiança e auxiliando na formação da personalidade dos alunos.

Para Figueredo (2011), a aplicação do lúdico requer planejamento e precisa, primeiramente, de um objetivo claro, um significado e um fim de forma que a atividade não perca o foco e que possibilite envolvimento entre os indivíduos e facilite o aprendizado. Dessa forma, este trabalho objetiva relatar e refletir a experiência da aplicação de atividades lúdicas voltadas à educação sexual em turmas do 7º ano de uma escola estadual de Maceió.

Metodologia:

O trabalho apresenta caráter qualitativo descritivo, caracterizando-se como relato de experiência em práticas de ensino e aprendizagem organizadas e realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa e Extensão: Sexualidade: sob Múltiplos Olhares, sendo duas mestrandas da Ufal, uma em Ciências da Saúde e outra em Psicologia, uma graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas da Ufal, um graduando em Psicologia da Ufal e um graduando em Medicina da Ufac. Embasando-se nos direcionamentos de atuação de Figueiredo (2011) que foram supracitados, o objetivo da aplicação da atividade lúdica consistiu em abordar as ISTs e o sistema imunológico humano, apresentando um significado de contextualização do panorama brasileiro que aponta ao aumento da incidência de diversas infecções do tipo e um fim de fomentar a promoção à saúde, o senso de responsabilidade e conscientização no exercício da sexualidade, ressaltando seus impactos individuais e coletivos.

Essas atividades, que fazem parte de um projeto de extensão universitária intitulado “Sexualidade em Foco: Ensino baseado no Diálogo e ações Lúdicas na Promoção da Reflexão da Educação Sexual entre Professores e Alunos” aprovado pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) por meio do Edital Nº 04 PROEX, de 19 de julho de 2016 do Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas-ProCCAExt, foram realizadas numa escola estadual de Maceió no segundo semestre de 2017 em quatro turmas do 7º ano (média de 140 alunos) durante as aulas do professor de Ciências, o qual auxiliou na organização das atividades que se respaldam nas diretrizes do Programa Saúde na Escola (PSE). A atividade foi realizada em duas etapas: aula expositiva e a atividade lúdica. Na primeira etapa, os discentes realizaram palestras, com auxílio de um projetor multimídia, de 50 minutos de duração em cada turma visando familiarização sobre a temática. Na segunda etapa, foi aplicado, em toda classe, o jogo virtual desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz) chamado *Zig-Zaids* o qual é disponibilizado, no site da FioCruz, em formato ziper com o instalador do jogo e informações aos aplicadores e jogadores. O jogo foi, previamente, instalado em 18 computadores da sala de informática da escola, sendo um tabuleiro virtual do tipo trilha que aceita até 4 jogadores. Durante o percurso são abordadas questões relacionadas às ISTs e ao sistema imunológico humano. Vale ressaltar que essa atividade também teve duração de 50 minutos por turma.

Resultados e Discussão:

Verificou-se que nem sempre uma atividade lúdica pode proporcionar sucesso total no processo ensino e aprendizagem, pois há vários vieses que podem interferir no objetivo final de uma atividade lúdica, dos quais podemos citar, segundo Osti (2004, p. 54), as salas de aulas com grande número de alunos e nível de maturidade, interferindo, assim, no estabelecimento da atenção defronte ao que é trabalhado e dificultando a aplicação de atividades de forma satisfatória, visto que será necessário observar não somente a quantidade de alunos, mas também seu nível de interesse e influência de terceiros.

No que tange à quantidade de alunos, observou-se que realizar atividades com grande contingente de alunos pode implicar na dificuldade de manter a atenção dos mesmos, bem como de reduzir conversas paralelas entre eles. Esse fato corrobora com uma das constatações feitas no trabalho de Santos (2010) o qual mostra que umas das dificuldades da aplicação do lúdico é o espaço disponibilizado para esse fim e o número de alunos. Com isso, percebe-se o desafio de um professor, que almeja aplicar uma atividade lúdica em sua aula, na elaboração de um cronograma em que a atividade seja realizada em quantidades menores de alunos de forma a corresponder adequadamente ao espaço disponível.

Quanto ao interesse dos alunos em relação à temática, constatou-se que alguns diziam já possuir os conhecimentos necessários, não se interessando tanto por aquela outra forma de obtenção, fixação e ampliação de conhecimentos básicos anteriormente e brevemente expostos nas palestras e aulas. Outros, por sua vez, mesmo reconhecendo não saber tanto sobre a temática, revogavam sua atenção ao preferir a dispersão.

Reis e Maia (2012) destacam a importância do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na educação sexual, pois a disseminação de conhecimento voltado à saúde sexual e reprodutiva por meio da tecnologia contribui na construção de pensamentos críticos e reflexivos dos alunos no que se refere à vivência da saúde sexual e reprodutiva. Em relação ao interesse dos alunos, as autoras afirmam que os alunos já possuem algum conhecimento prévio referente ao uso de tecnologias como o computador, a TV digital, *internet*, *softwares*, entre outros, mas, quando esse conhecimento é articulado com alguma atividade na escola em que é necessário o uso de tais tecnologias, não demonstram interesse.

Os alunos não consideram atividades desse modo potencialmente atrativas. Em contrapartida, há alunos que não têm contato frequente com as tecnologias e por isso apresentam dificuldades ao acessá-las. Nesse sentido, o planejamento e execução de atividades lúdicas na escola podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem desses alunos (REIS; MAIA, 2012).

As influências de colegas de classe fizeram-se presentes quando alguns alunos queriam prestar atenção e participar da atividade, pois perceberam que é um modo prazeroso, engraçado e até desafiador de obter conhecimentos e outros colegas de seu grupo de jogo atrapalharam esse momento querendo abrir a aba de navegação do computador e pesquisar coisas aleatórias não pertinentes ao momento como vídeos, jogos *online*, ou até mesmo promovendo conversas paralelas, tirando assim, a atenção de quem gostaria de participar integralmente das atividades.

Assim, entra-se no impasse da quantidade de pessoas que vão aplicar o jogo e mediar o desenvolvimento da atividade, haja vista que, tal como foi observado, pode ocorrer desproporcionalidade da quantidade de aplicadores com a quantidade de alunos o que torna mais dificultoso as tentativas de evitar conversas paralelas e de evitar que os alunos utilizem o computador para outros fins ao invés de estar jogando. Esses fatores aliados, também, à infraestrutura da sala em que a atividade está sendo realizada também pode promover dificuldade de deslocamento dos mediadores de forma hábil a chegar no aluno que apresenta dúvidas ou que demonstra comportamento não coerente para aquele momento.

Nesse contexto, segundo trabalho de Knechtel (apud PIAGET, 1975), o processo de desenvolvimento da cognição relaciona-se diretamente com a ação do indivíduo e de sua interação com os objetivos presentes. Por isso, é indispensável buscar estabelecer e acordar entre as partes envolvidas as regras que regem o jogo, buscando assim esvair-se do egocentrismo de modo a estabelecer o diálogo conjunto (GOMES, 2009 apud DINELLO, 1984).

Essas constatações tornam claro o enorme desafio enfrentado pelos professores em tentar incorporar no planejamento alternativas lúdicas nesse processo de ensino e aprendizagem. Logicamente, tais vieses apresentam-se, provavelmente, tanto por via aula expositiva, quanto metodologias diferenciadas no cotidiano da escola. Assim, o lúdico em si não é garantia de sucesso, podendo gerar frustrações ao professor em decorrência da observação do não alcance de seus objetivos. Torna-se necessário um melhor planejamento de como desenvolver uma atividade lúdica com um número ideal de alunos, com uma quantidade satisfatória de pessoas para aplicar a atividade e em um local com infraestrutura acessível. Tal planejamento, pode e deve ser articulado juntamente com a gestão escolar para que, de forma pedagógica, desenvolvam o melhor processo de educação possível diante da realidade da escola e do ambiente que se inserem os alunos, pois é notório que tais fatores influenciam diretamente na rotina da escola e na existência desses elementos.

Faz-se mister, além disso, ressaltar que a atividade lúdica aplicada foi pronta. Isto é, não houve a participação dos alunos na elaboração da atividade. Isso, por sua vez, possivelmente interfere nos resultados obtidos com a experiência. Nesse aspecto, estudos podem ser realizados visando comparar a experiência de uma mesma atividade lúdica, ou de mesma temática, realizada com e sem a colaboração dos alunos.

Conclusões:

A experiência relatada mostra os desafios da realização de atividades lúdicas em complemento do ensino de Ciências no processo ensinar e aprender. Muitos vieses são postos aos professores, independente do método aplicado, os quais se relacionam diretamente com o contexto em que o ambiente escolar se insere, relacionando, dessa forma, com fatores sociais, econômicos, culturais, políticos, históricos e educativos. Diante disso, a prática docente, deve considerar tais aspectos, fatores e ambientes para que os resultados se aproximem do sucesso ao invés da frustração e fracasso escolar. Portanto, é necessário adequar sempre que imprescindível o planejamento de uma atividade lúdica frente a uma experiência insatisfatória na tentativa de promover eficazmente o processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

ARROXELAS-SILVA, C. A.; ARROXELAS-SILVA, C. L.; FERREIRA, R. M.; MOTA, M. D. A. Aspectos e percepções contemporâneas sobre sexualidade no meio acadêmico: um estudo descritivo qualitativo pelo método *survey*. In: Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize, 2017. ISSN 2358-8829.



FIGUEREDO, M. S. **A importância do lúdico no ensino de matemática**: uma amostra da concepção de professores do ensino fundamental II na cidade de Pombal-PB. Pombal: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

GOMES, K. F. **O lúdico na escola**: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental no município de Araras. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

KNECHTEL, C. M. BRANCALHÃO, R. M. C. **Estratégias lúdicas no ensino de ciências**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>>. Acesso em 19 jan 2018.

LIMA, C. E.; AGUIAR JUNIOR, O. G. Relato de experiência sobre os deslocamentos pedagógicos de um professor de física da educação básica a partir de sua vivência como discente no mestrado profissional educação e docência (FaE/ UFMG). In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 69, 2017, Belo Horizonte. **Anais da 69ª Reunião Anual da SBPC**. São Paulo: SBPC, 2017.

OSTI, Andreia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 149fl. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000321202>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

REIS, V. L. dos; MAIA, A. C. B. Educação sexual na escola com a participação da família e o uso de novas tecnologias da educação: Um levantamento bibliográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 41, p. 188-207, 2012.

SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

TUBINO, L. D. **O lúdico na sala de aula**: problematizações da prática docente na 4ª série do ensino fundamental. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), **O corpo educado**: pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-83.

FERRAMENTA COMPUTACIONAL DIDÁTICA PARA O ENSINO DE TOPOGRAFIA - APLICAÇÕES EM ALTIMETRIA

Saul Oliveira da Silva^{1*}, David Anderson Cardoso Dantas²

1. Estudante de Engenharia Civil da UFAL - Campus Sertão

2. Pesquisador da UFAL/Campus Sertão

*saul.silva99@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma das etapas de um programa computacional que está sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Sertão, utilizando o MATLAB, destinado à melhoria no ensino na instituição através da resolução de problemas relacionados à área de Topografia. A metodologia consiste em utilizar o método da quadriculação e da interpolação para auxiliar na geração das curvas de nível. A partir desses métodos desenvolveu-se um código que calcula as distâncias dos pontos da malha quadriculada de um terreno até as curvas de nível que interceptam cada seção dessa malha. O programa aqui abordado demonstrou-se capaz de cumprir sua finalidade com precisão, visto que, a partir da análise dos resultados foi evidenciado que os dados de saída obtidos tem relevância no que diz respeito ao levantamento altimétrico. Pretende-se, utilizando este trabalho, elaborar um código mais robusto que será utilizado para fins mais avançados na área de topografia.

Palavras-chave: Software Didático; Curvas de Nível; Levantamento Altimétrico.

Introdução:

Com o crescente avanço científico e tecnológico, tem aumentado de forma equiparável a necessidade da implementação de ferramentas computacionais cada vez mais inovadoras e potentes nas mais diversas áreas de estudo e pesquisa, incluindo a engenharia (Ferreira et al., 2004).

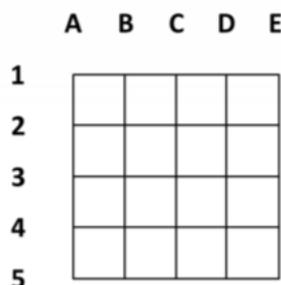
Entre estas ferramentas existe o MATLAB, um software de alto desempenho que dispõe de diversas utilidades que podem auxiliar na resolução dos mais variados problemas existentes na área da engenharia e que não apresenta uma dificuldade muito grande para ser compreendido pelos iniciantes, como acontece em outras linguagens de programação.

Dessa forma, com o objetivo de melhorar a didática do ensino da Topografia, a UFAL - Campus Sertão está desenvolvendo um programa em linguagem Matlab que irá tratar sobre planialtimetria, de modo que se consiga gerar curvas de nível utilizando o código abordado neste trabalho e outros mais. Como o programa ainda está em fase inicial, este trabalho tem relevância no que diz respeito à parte de altimetria do software, visto que para conseguir gerar curvas de nível é necessário que se tenha determinação das cotas e dos locais no terreno por onde passa cada isolinha.

Metodologia:

A metodologia utilizada para que obtenção das curvas de nível foi o método da quadriculação, que é considerado um dos métodos mais precisos (Andrade et al., 2014), ele consiste em quadricular o terreno com piquetes para que se possa nivelá-lo (Figura 1). A aplicação deste método se dá com o auxílio de diastímetros ou de uma estação total para determinar as distâncias entre os piquetes e também através de um teodolito ou da própria estação total para marcar as distâncias perpendiculares.

Figura 1: Esquema de terreno quadriculado com 25 piquetes (Fonte: Os Autores, 2018)



A partir disso é feita a interpolação dos pontos definidores das curvas, existem vários métodos para realizar essa interpolação, este trabalho faz o uso da interpolação numérica, que é um dos principais métodos. Para aplicá-lo basta que se conheça as cotas dos pontos, a distância entre eles e a equidistância das curvas de nível.

O programa em MATLAB calcula, através desse método, as distâncias horizontais entre cada ponto da rede de nivelamento analisada e as curvas de nível que passam por ela, para isso utiliza dos passos que serão explicados a seguir:

1 - Já tendo uma área quadriculada com espaçamento uniforme entre as estacas (Figura 1), é indispensável que se tenha as cotas de cada um dos pontos dela.

2 - É preciso definir a equidistância vertical, para que se tenha uma maior ou menor precisão com relação às curvas de nível. Quanto menor for a equidistância vertical, melhor será a representação das curvas.

3 - Depois de definida a equidistância vertical, toma-se as cotas dos pontos que definem cada uma das seções (lados) dos circuitos (que no caso são figuras quadrangulares) como dados de entrada.

4 - É necessário saber as cotas das curvas que irão passar entre esses dois pontos, pois com isso, através da Equação 1, originária de regras de três simples, é possível determinar as distâncias dessas curvas para os pontos.

(Equação 1)

$$x = E \times \frac{(i-h_2)}{(h_1-h_2)}$$

Onde:

x → Distância da curva até o ponto de cota mais baixa;

E → Espaçamento entre as estacas;

i → Cota da curva de nível;

h1 → Cota do ponto mais alto;

h2 → Cota do ponto mais baixo;

5 - Com estes cálculos já realizados, o próximo passo é utilizá-los para a criação das curvas de nível.

Resultados e Discussões:

O programa trabalha com base no método citado anteriormente para que seja possível interpolar os pontos e gerar uma curva de nível. A fim de demonstrar a funcionalidade do programa foi utilizada uma equidistância vertical de 0,5 m e um valor de 15 m para o espaçamento entre as estacas, além dos dados da Tabela 1.

Tabela 1: Cotas de cada estação da quadriculação

Estação	Cota
A1	50,256 m
A2	48,258 m
A3	47,519 m
A4	49,780 m
B1	47,725 m
B2	48,733 m
B3	50,486 m
B4	47,777 m
C1	47,526 m
C2	48,600 m
C3	50,289 m
C4	49,598 m
D1	49,470 m
D2	47,780 m
D3	48,408 m
D4	49,803 m

Fonte: Os Autores (2018)

Na Tabela 2 são mostrados os resultados obtidos pelo programa. Para cada seção ele calcula a distância do menor dos dois pontos (marcado em itálico) até a interseção de cada uma das curvas de nível com a seção. Por exemplo: A distância do ponto B1 até a interseção da curva 48 m com a seção A1-B1 é de 1,629791 metros de acordo com o programa e, conseqüentemente, a distância para o ponto A1 é 13,370209 metros, visto que A1 dista 15 metros de B1.

Tabela 2. Dados de saída

Distância do ponto de cota mais baixa até a interseção da curva de nível com a seção					
Seção	Curva 48 m	Curva 48,5 m	Curva 49 m	Curva 49,5 m	Curva 50 m
A1-B1	1,629791 m	4,593046 m	7,556302 m	10,519557 m	13,482813 m
A1-A2		1,816817 m	5,570571 m	9,324324 m	13,078078 m
B1-B2	4,092262 m	11,532738 m			
A2-B2		7,642105 m			
B1-C1					
C1-C2	6,620112 m	13,603352 m			
B2-C2					
C1-D1	3,657407 m	7,515432 m	11,373457 m		
D1-D2	1,952663 m	6,390533 m	10,828402 m		
C2-D2	4,024390 m	13,170732 m			
A2-A3	9,763194 m				
B2-B3			2,284655 m	6,563035 m	10,841415 m
A3-B3	2,431749 m	4,959555 m	7,487361 m	10,015167 m	12,542973 m
C2-C3			3,552398 m	7,992895 m	12,433393 m
B3-C3					
D2-D3	5,254777 m				
C3-D3		0,733652 m	4,720893 m	8,708134 m	12,695375 m
A3-A4	3,191066 m	6,508182 m	9,825299 m	13,142415 m	
B3-B4	1,234773 m	4,003322 m	6,771872 m	9,540421 m	12,308970 m
A4-B4	1,669995 m	5,414378 m	9,158762 m	12,903145 m	
C3-C4					8,726483 m
B4-C4	1,836903 m	5,955519 m	10,074135 m	14,192751 m	
D3-D4		0,989247 m	6,365591 m	11,741935 m	
C4-D4					

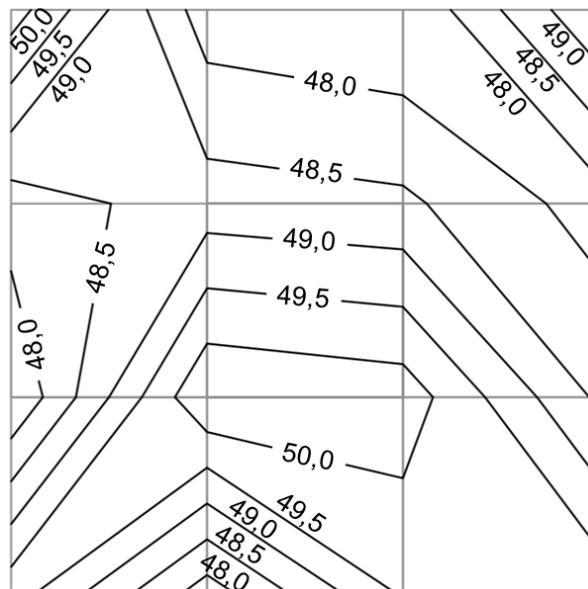
Fonte: Os Autores (2018)

É possível notar que em algumas seções, o algoritmo não deu valor algum, isso ocorre pelo fato de não haverem curvas de nível entre as mesmas, pois a equidistância vertical é de 50 centímetros partindo do 0. Podemos exemplificar isto observando a seção B3-C3 (Cotas 50,486 e 50,289), onde não existe uma curva entre os pontos, o que ocorre é que as isolinhas mais próximas, que neste caso são 50 m e 50,5 m, não pertencem ao intervalo analisado.

Ainda analisando a Tabela 2 podemos ver que há três seções (A1-B1, A3-B3 e B3-B4) onde estão passando as cinco curvas de nível, isso se dá por existir um desnível maior nessas regiões, visto que o ponto B3 e o ponto A1 são consideravelmente mais altos em relação ao outro ponto da seção.

A partir dos dados obtidos pelo programa é possível agora fazer, como na Figura 2, a interpolação dos pontos e desenvolver assim as curvas de nível do terreno de uma maneira menos trabalhosa, visto que já se tem os pontos por onde as isolinhas irão passar. Dessa forma, tem-se comprovada a eficácia do programa para cumprir com seu objetivo, tornando-se este uma parte essencial do algoritmo maior a ser desenvolvido na criação de um *software* que tem como finalidade gerar curvas de nível.

Figura 2: Curvas de nível geradas com o auxílio do programa



Fonte: Os Autores (2018)

Conclusões:

Assim, tendo sido confirmada a utilização do programa como uma ferramenta com capacidade para auxiliar na resolução de problemas reais, é corroborada também a sua eficácia no que diz respeito a ser um software didático, visto que segue uma lógica relativamente simples de passos que chegam a um resultado confiável.

Pretende-se dar continuidade a este trabalho desenvolvendo cada vez mais a ferramenta com o uso do MATLAB a fim de obter um software que consiga abranger a grande área da topografia, contribuindo dessa forma, não apenas para resolver problemas reais, mas também para ajudar no desenvolvimento do ensino da disciplina.

Vale ressaltar que, feitos manualmente, estes cálculos levariam um tempo consideravelmente maior com relação ao que fora levado para obter os mesmos resultados utilizando o programa, atribuindo assim mais uma vantagem do algoritmo na resolução desse tipo de problema.

Referências bibliográficas

GARCIA, G. J.; Piedade, G. C. R. **Topografia: aplicada às ciências agrárias**. 1 ed. São Paulo: NOBEL, 1984. 256p.

JÚNIOR, J. M. C.; Neto, F. C. R.; Andrade, J. S. C. O. **Topografia Geral**. 1 ed. Recife: EDUFRPE, 2014.165p.

MCCORMAC, J. **Topografia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2007. 391p.

SILVA, J. G. S. da; Lima, L. R. O. de; Ferreira, A. R. Uma experiência didática com base no emprego do MATLAB nos cursos de graduação da faculdade de engenharia da UERJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 32., Brasília. **Anais...** Brasília, 2004.



INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NUMA DISCIPLINA PRESENCIAL

Giselma da Silva Gomes^{1*}, Cleide Jane de Sá Araújo Costa²

1. Mestranda em Educação - UFAL

2. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – CEDU/UFAL

*giselmainfinito@gmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar a interação síncrona entre docente e os estudantes nos fóruns online de uma disciplina presencial, no curso pós-graduação *stricto sensu* a fim de verificar a relação dos fóruns com a aprendizagem colaborativa. Indagando-nos, portanto se o fórum online pode ser uma ferramenta que aprimora a aprendizagem colaborativa dos estudantes. Esta pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa e estudo de caso. Os resultados obtidos, a partir da análise dos fóruns é que houve interação de grande parte dos participantes, evidenciando que os fóruns online podem aprimorar a aprendizagem colaborativa dos estudantes a partir da interação síncrona.

Palavras-chave: Tecnologia; Fórum online; Aprendizagem colaborativa.

Introdução:

Atualmente utilizar recursos tecnológicos que possam mediar o processo ensino aprendizagem possibilitam novas formas de promover a construção do conhecimento e também é uma linguagem auxiliadora de ações na vida prática. Já que segundo Costa (2009), as tecnologias vêm se apresentando como aspectos que promovem mudanças nos paradigmas da educação atual, deixando de ter uma forma instrucionista (tradicional) para ter uma abordagem construcionista, onde o aluno passe a ser o construtor do seu próprio conhecimento, sendo capaz de criar e pensar. A internet vem se destacando como um meio para a interação entre indivíduos, criando possibilidades de aprendizagens dependendo das intencionalidades daqueles que a utilizam. De acordo com Silva e Claro, (2007, p.84) “As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade”. Isso, segundo Lira (2016, p.6) por meio de espaços para realização de trabalhos em grupos através de fóruns, aulas virtuais, proporcionando uma socialização dos conhecimentos adquiridos em tempo real, possibilitando a geração e propagação de novos conhecimentos.

Para Kenski (2000, p.45) “É no fórum que todos os alunos têm a grande chance - impossível no chat e na aula presencial - de dizer o que pensam e se posicionarem diante do que está sendo trabalhado no curso”.

O presente trabalho se propõe analisar a interação síncrona entre docente e os estudantes nos fóruns online de uma disciplina presencial, no curso pós-graduação *stricto sensu* a fim de verificar a relação dos fóruns com a aprendizagem colaborativa. Esta pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa e estudo de caso. Indagando-nos, portanto se o fórum online pode ser uma ferramenta que aprimora a aprendizagem colaborativa dos estudantes. Segundo Torres (2015, p.151) o conhecimento “é construído socialmente, na interação entre as pessoas”.

Metodologia:

Esse estudo se escreve numa abordagem qualitativa e estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior no Estado de Alagoas, em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na interação na docência online. A disciplina de caráter presencial com duração de 80 horas, iniciou-se em agosto de 2016 com término em dezembro do mesmo ano. A mesma tinha 8 alunos. Podemos vislumbrar no programa da aula, que a princípio o docente apresentou tanto a disciplina como a plataforma – Ambiente Virtual de Aprendizagem para os estudantes, solicitando uma, enfocando quais os elementos que tornam a docência interativa. O primeiro seminário foi apresentado pelo docente, tendo como tema a interação online. O docente regente da disciplina, propôs como atividade, seminários em fóruns online em dia e hora determinado, para que houvesse a interação síncrona e assíncrona, pois os mesmos ficariam abertos, um tempo a mais depois do fechamento da disciplina. Cada aluno recebeu um tema, do qual teria que elaborar duas questões que



enviaria primeiro para o docente e depois lançaria no fórum para que todos os estudantes participassem. Foram selecionados dois seminários por fórum. Portanto, houve quatro fóruns.

2016	Programa da aula	Nome
Outubro		
19	Apresentação da disciplina Apresentação da plataforma – Ambiente Virtual de Aprendizagem Redação: No seu ponto de vista quais os elementos que tornam a docência interativa	Docente
25	Seminário 1 –Interação Online	Docente
Novembro		
Fórum 1 09.11 Ap 07.12	Seminário 2 - Teorias de aprendizagem (interação) Seminário 3 – Princípios Colaborativos	
Fórum 2 16.11 Ap 07.12	Seminário 4 – Modelos Pedagógicos em EAD (interações) Seminário 5 – Fundamentos da interação no contexto da EAD (online)	
Fórum 3 23.11 Ap 14.12	Seminário 6 – Interação como problema Seminário 7 – Interação, aprendizagem cooperativa e colaborativa.	
Fórum 4 30.11 Ap 14.12	Seminário 8 – Tutoria na EAD e interações colaborativas Seminário 9 – EAD online e interatividade	

Fonte: <http://guinteract.com.br/course/view.php?id=102>

Nossas análises se direcionaram para a participação dos estudantes e do docente nos fóruns, no dia e hora, quando da abordagem dos questionamentos elaborados pelo integrante do seminário, e para entendermos se realmente aconteceu a interação síncrona e aprendizagem colaborativa entre docente e estudantes analisamos a quantidade de participação em cada fórum através da lista de resposta do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Como forma de resguardar a identidade dos estudantes citados, os identificaremos por X e Y.

Resultados e Discussões:

Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p.220) o professor deve atuar como facilitador que dinamiza a participação dos estudantes, incentivando-os a interagirem no ambiente virtual, como podemos exemplificar numa fala do docente:

Prezados estudantes

Bom dia! Vamos continuar as discussões, sobre interação no contexto da educação online e presencial levando em consideração os modelos pedagógicos e fundamentos. Bom trabalho!

Olá estudantes

Continuando nossa discussão, no seminário 6 iremos tratar da interação como problema e no seminário 7 o conceito de interação, aprendizagem cooperativa e colaborativa. Boa discussão! Podemos destacar algumas participações do docente e dos estudantes nos seminários:

Docente

Olá X,

Mas, como podemos desenvolver a autonomia do aluno e sua cognição? As abordagens: tradicional, comportamentalista por exemplo favorece essa autonomia?

Resposta do estudante

A autonomia e a cognição devem ser desenvolvida por meio de estratégias, que promova participação efetiva dos envolvidos, possibilitando que os mesmos construam seu conhecimento. Desenvolvendo questões problemas, utilizando de sites e criação de blogs, construção de texto etc. A abordagem comportamentalista, não favorece a autonomia, pois

nela o aluno apenas recebe informações e não contribui efetivamente no processo, as atividades desse paradigma visa m a memorização e reprodução do ensinado.

Docente

Olá Y

Como o professor pode fazer ressignificar conhecimento num contexto da sala de aula virtual e provocar interações que permitam a construção de conhecimento?

Resposta do estudante

Considero importante colocar para os alunos que existe possibilidades interpretativas (epistemológicas) e que ele deve e tem o direito de conhecê-las até mesmo para poder fazer sua crítica, mas do que isso, ressignificar é também dialogar como os conhecimento historicamente produzidos ao invés de simplesmente reproduzi-los. Para isso acontecer em quaisquer ambientes, principalmente no VIRTUAL, é necessário criar um espaço e ter um tempo determinado, no qual o professor terá a função de mediar tais relações, pois entendo que se por um lado este não é dono do saber, por outro, tem a obrigação de conhecer a área na qual atua profissionalmente com certa profundidade, bem e conhecer outras esferas do saber minimamente para poder construir um novo saber, no qual a ciência torna-se mais acessível e amplia a visão de totalidade do sujeito, que a toma como um sistema complexo de representação da realidade objetiva e intersubjetiva.

A participação da professora na mediação do conhecimento torna-se fundamental, para que o estudante se sinta estimulado para participar das discussões, desencadeando dessa forma o conhecimento de todos os envolvidos nesse ambiente virtual, já que o papel do professor, enquanto mediador consiste, segundo Mauri e Onrubia (2010, p. 123) “em pôr a tecnologia a serviço do aluno, criando um contexto de atividade que tenha como resultado a reorganização de suas funções cognitivas”.

Estudo da interação entre os estudantes

Nossa análise foi recortada para as interações desenvolvidas pelos alunos nos seminários, distribuídos nos quatro fóruns online. Percebemos que nos fóruns 1 e 3 a participação dos estudantes foi total, já nos fóruns 2 e 4 faltaram a participação de dois estudantes. Gostaríamos de ressaltar que em todos os fóruns houve interação entre os estudantes, expandindo assim o conhecimento, questão observada através das análises feitas nos fóruns e exemplificadas neste trabalho.

Podemos destacar alguns exemplos de interações síncronas entre os estudantes, possibilitando uma aprendizagem colaborativa.

Aluna X

Olá professora e colegas do curso

Começo minha participação trazendo algumas considerações sobre o seminário "Teorias de aprendizagem (Interação)".

As teorias de aprendizagem são um conjunto de enfoques e perspectivas teóricas que oferecem explicações sobre fatores e elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Conhecer e estudar as teorias possibilita ao professor o uso de estratégias que podem estimular o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, ou seja, permite ao professor conhecer e aplicar novas práticas de ensino.

Entre as teorias de aprendizagem, as cognitivas que são baseadas em conceitos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1886-1934) procuram explicar o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento e da inteligência humana. Nessa perspectiva cognitivista, *os alunos são percebidos como agentes ativos que interagem constantemente com o ambiente interno e externo, utilizam suas experiências anteriores, buscam e reorganizam informações, refletem e toma decisões para que possam adquirir novos conhecimentos (LAKOMY, 2008).*

Em qualquer ambiente educacional, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja interação, ou seja, troca de experiências, de conhecimentos. Através das interações e das relações que são estabelecidas no ambiente, o aluno vai construindo, formulando seu próprio conhecimento.

**Diante do exposto:**

Vocês percebem alguma relação das teorias cognitivas de aprendizagem com as interações que são estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)?

Como podemos destacar/perceber essas teorias em fórum de discussão por exemplo?

Alguma experiência que possam compartilhar?!

Aguardo a participação de todos para iniciarmos nossas interações!!!

Estudante XX

Olá

No que se refere a teorias da aprendizagem relacionadas a interação, podemos perceber a importância das trocas para a efetivação do processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e dinâmica, buscando desenvolver a autonomia do aluno e sua cognição. Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os fóruns são recursos fundamentais para interação online, pois possibilita, posicionamentos, discussões sobre os conteúdos, apresentações e resolução de problemas.

Participação dos alunos nos fóruns

A interação intencional promovida pelo docente, para resolver os dois questionamentos elaborados por cada aluno e inseridos nos fóruns, tiveram grande repercussões, com relação as discussões, pois os estudantes tiveram a preocupação de estar de forma sincrônica nos fóruns de debate, interagindo nas discussões, já que podemos destacar que no fórum 1, foram 34 interações, nos fóruns 2 e 3, 31 interações e fórum 4, 14 interações. Segundo Lira (2016) “o estudante se apresenta como um elemento ativo na construção de seu conhecimento por meio do contato com o conteúdo e da interação feita com o grupo”. Percebemos também essa interação nos exemplos abordados, contribuindo para aprendizagem colaborativa. Segundo Mattar (2009, p.116) a interação entre os estudantes desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe, gerando uma sensação de pertencer a uma comunidade.

Conclusões:

Os fóruns online é um ambiente onde acontece a interação entre indivíduos e que foram criados, como pudemos perceber para a construção de uma aprendizagem colaborativa, onde todos os estudantes pudessem participar dos seminários proposto pela professora. Creio que o ponto forte para desencadear as discussões foram os encaminhamentos enviados pela professora, ou seja, os dois questionamentos que o estudante teria que elaborar em seu seminário. A participação do docente em todos os fóruns foi também pontos observados, e de muita relevância, fazendo-se um mediador pedagógico, possibilitando um processo interativo entre os estudantes, estando presente de forma sincrônica com os estudantes, sempre mediando as discussões.

Como a nossa investigação tinha como objetivo analisar a interação síncrona entre docente e os estudantes nos fóruns online de uma disciplina presencial, no curso pós-graduação stricto sensu a fim de verificar a relação dos fóruns com a aprendizagem colaborativa, notamos que essa interação aconteceu, porque em todos fóruns e nos exemplos citados, tanto teve a participação do docente como dos estudantes, evidenciando a capacidade do aluno em tempo real, discutindo os questionamentos colocados nos seminários, desencadeando a capacidade dos estudantes de desenvolverem o senso crítico e reflexivo sobre os seus próprios conhecimentos, interagindo com seus pares e com o docente. Os resultados obtidos, a partir da análise dos fóruns é que houve interação de grande parte dos participantes, evidenciando que os fóruns online podem aprimorar a aprendizagem colaborativa dos estudantes a partir da interação síncrona.

Referências bibliográficas

COSTA, Ronaldo C. **O uso de E-portfólios na aprendizagem de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ Campos Codó**. Dissertação (Doutor). Curso de programa de pós – Graduação em Educação Agrícola, Departamento de Solos, Instituto de Agronomia, Seropédica, 2009.

KENSKI, V. M. **As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais**. Educação e Linguagem, n.3, 2000.



LIRA, Bruno C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético.** Petrópolis: Editora vozes, 2016.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In.: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p.118-135.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In.: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 113-120.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In.: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p.208-225.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. **A docência online e a pedagogia da transmissão.** Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, 2007.

TORRES, Patrícia L.; IRALA, Esrom A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In. TORRES, Patrícia L. (org.) **Metodologia para a produção do conhecimento: da concepção à prática.** Curitiba: SENAR, 2015, p. 149-215.

_____. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação.** Tubarão: Ed. Unisul, 2004.



O MEME NA DIVULGAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Carlina R. Leite^{1*}, Ronaldo F. Araújo², Robéria L. V. Andrade²

1. Estudante do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL
 2. Orientador e professor do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL
 3. Orientadora e professora do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - UFAL
- *carlina.leite@ichca.ufal.br

Resumo:

Apresenta os resultados parciais de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa descritiva, tendo por base o estudo de memes com o objetivo de analisar sua contribuição para a divulgação científica. Como metodologia, empregou-se a coleta de publicações sobre memes nos últimos anos às universidades responsáveis por tais publicações e outros assuntos abordados nessas produções. A pesquisa possibilita analisar as regiões em que se concentram as publicações sobre memes, bem como as instituições responsáveis por elas, e investigar como os memes podem contribuir para a divulgação e alfabetização científica por intermédio de redes sociais como Facebook e Twitter gerando, assim, memes científicos. Concluiu-se parcialmente, que por ser o objeto digital mais disseminado em rede, o meme possui a capacidade de adaptação e versatilidade em diferentes padrões da sociedade atraindo o interesse do público e colaborando para a construção e disseminação de uma ciência cidadã.

Palavras-chave: Meme científico; Divulgação científica; Redes sociais.

Introdução:

A ciência aberta é uma iniciativa mundial de pesquisadores que visam disseminar a informação e garantir a comunicação e interação científica entre os cientistas e com a própria sociedade. Para que esta interação de fato consolide-se as plataformas como *Youtube*, Blogs e principalmente plataformas de socialização intensiva como *Twitter* e Facebook são utilizadas para o compartilhamento não apenas de conteúdos de entretenimento, mas também de materiais científicos como é o caso das recém-chegadas redes sociais acadêmicas.

Os novos cientistas dizem que se deve procurar outra maneira de fazer ciência, divulgar e aproximar o público do trabalho que é realizado, entretanto como atingir tantas pessoas em lugares e com pensamentos diversos? Talvez a solução seja tentar convencê-las através do que elas possuem em comum: as redes sociais. É fato que, atualmente a sociedade faz uso intenso de plataformas de comunicação para inúmeros fins em seu cotidiano; ao acessar as redes sociais os indivíduos buscam notícias rápidas e visuais que chamam a atenção e os façam rir; papel este, no qual o meme se encaixa perfeitamente, o que antes era tido como meras imagens de internet, hoje, podem divulgar a ciência e aproximar a sociedade da comunidade científica e até mesmo ensinar e repassar aspectos culturais da sociedade.

Devido à sua flexibilidade, variedade de assuntos e capacidade de adaptação aos moldes da sociedade, o meme possui alta capacidade de viralização abordando assuntos e notícias atuais como política, futebol e vida de celebridades, causando grande impacto. Dessa forma, o meme se tornou um objeto de pesquisa da ciência em áreas de estudo como a Comunicação e a Ciência da Informação. Tendo isso em vista, a pesquisa ainda em andamento, busca-se responder: Como os memes podem contribuir para o compartilhamento e interação da informação na divulgação e alfabetização científica?

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar o impacto que os memes causam na sociedade e como eles favorecem a abertura para a divulgação científica, a disseminação da informação e a construção da cultura e do conhecimento.

Metodologia:

A pesquisa possui caráter exploratório e descritivo com abordagem quantitativa. Para o seu desenvolvimento foram necessárias às três etapas sequenciadas a seguir:

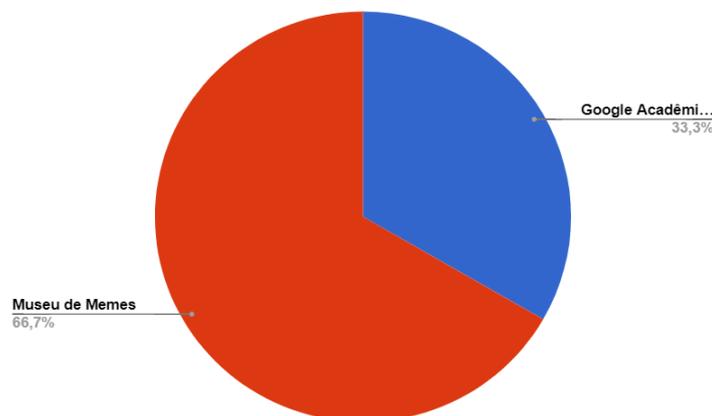
1. Coleta de dados de publicações acadêmicas sobre memes;
2. Análise dos aspectos conceituais e histórico sobre os memes;
3. Análise de redes sociais.

Para o levantamento de literatura definiu-se o uso de duas plataformas: Google Acadêmico e Museu de Memes. O objetivo é obter um quantitativo de artigos publicados nos últimos anos. Depois, examinar os assuntos abordados, e averiguar em quais universidades foram desenvolvidas as pesquisas. Após o término da coleta, as publicações serão analisadas com o intuito de montar uma linha cronológica visando coletar a origem e o desenvolvimento do meme. O último passo da pesquisa consiste na análise das redes sociais pretendendo obter as principais páginas que publicam sobre memes, os temas abordados e a interação entre os usuários das respectivas plataformas e as publicações. Atualmente, a pesquisa encontra-se no desenvolvimento da segunda etapa onde estão sendo coletados artigos entre os anos de 2005 a 2017.

Resultados e Discussões:

No decorrer da pesquisa foram coletados 73 artigos, no entanto algumas publicações fugiam do contexto analisado em virtude da abordagem médica e biológica inseridas nesses artigos. Por essa razão, foi realizado um corte totalizando-se ao final 69 artigos. Após o encerramento das buscas, os artigos foram analisados de acordo com ano de publicação, local, plataforma em que foi encontrado. Assim, os resultados podem ser analisados no gráfico abaixo.

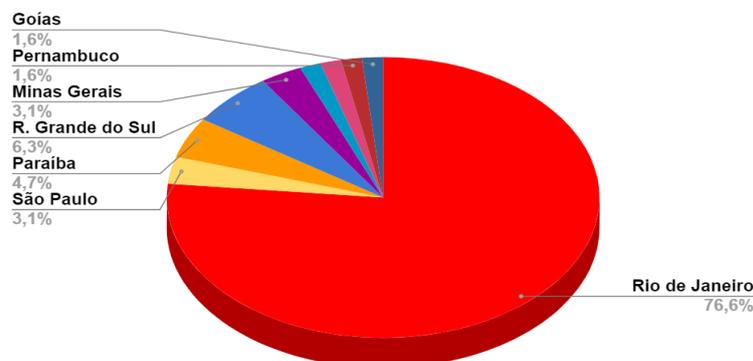
Gráfico 1: Porcentagem de artigos encontrados por plataforma.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No gráfico 1 pode-se observar que 66,7% das publicações coletadas foram encontradas no Museu de Memes; esse quantitativo em números inteiros equivale-se à 46 publicações. O Museu de Memes é o primeiro do país e possui obras variadas que abordam diversos assuntos, além de uma extensa lista de publicações sobre memes constituídas de artigos e entrevistas.

Gráfico 2: Porcentagem de artigos encontrados por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No gráfico 2 é possível observar que o maior número de publicações possui origem nas universidades do Rio de Janeiro e um dos principais motivos para este resultado é o fato do Rio de Janeiro ser mais avançado no campo de pesquisas acadêmicas além disso, deve-se levar em conta que o Museu de Memes é coordenado por professores e estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) localizada no estado o que garante um quantitativo mais elevado, já que a instituições produzem artigos sobre o respectivo tema.

O termo meme, inicialmente, foi utilizado em estudos do meio biológico e medicinal, o biólogo evolucionista Richard Dawkins, em seu livro “*O gene egoísta*”, explica a evolução a partir de um único gene, atuando como partículas culturais, que da mesma forma que os dados genéticos são repassados para o indivíduo mais apto. Originado do grego *mimesis* que significa imitação, o meme no meio biológico é um gene cultural passado para indivíduos que futuramente irão imitar, ou seja, reproduzir traços culturais. Tempos depois, o termo passou a ser utilizado para designar as imagens virais.

Os memes da internet também são passados de pessoa para pessoa. Quando reproduzidos, eles seguem os traços e resquícios do indivíduo que os criou e em seguida repassou-os adiante (TRIPICCHIO, 2007). Desta forma, pode-se dizer que do ponto de vista biológico de Dawkins, o meme viral é uma partícula cultural, e por isso, ele também pode mudar nossos conceitos e passar informações que podem afetar diretamente nosso ponto de vista sobre determinado assunto. Ao ser disseminado, o meme gera uma reação nos demais indivíduos que os recebe. Tal reação pode desencadear uma discussão ou outras formas de interação.

Diante disso, uma forma de contribuição do meme científico para sociedade seria o seu uso para fins de alfabetização científica. De acordo com o psicólogo Howard Gardner, cada indivíduo nasce com variados tipos de inteligências, todavia umas são mais desenvolvidas que outras devido aos estímulos que as pessoas recebem durante a vida (MANIFESTO55, 2017). Gardner chamou essa teoria de “Inteligências múltiplas”, através dela é possível compreender o porquê de determinadas pessoas possuírem mais aptidão para ciências exatas enquanto outras possuem para ciências humanas, porém as habilidades dos estudantes não são levadas em consideração pelo sistema educacional. Além disso, os estudantes não possuem incentivo pessoal ou familiar para os estudos, logo, a “incapacidade” do aluno em aprender gera mesmo que involuntariamente, a falta de vontade de ensinar ou a falha parcial na prática de ensino por parte dos professores, desencadeando então, a prática da concepção bancária da educação.

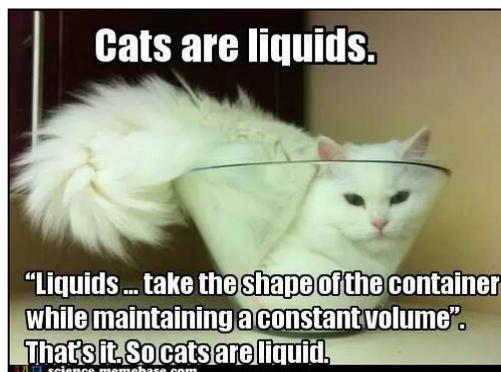
Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda em uma das manifestações de instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987 P. 58 apud OLIVEIRA, 2015).

Logo, deve-se compreender que o aluno tem dificuldades e se deve assegurar que ele aprenda não o básico, e sim o máximo que puder absorver, para isso, a metodologia de ensino ativo pode ser uma ótima saída; esta ocorre quando o aluno assume a responsabilidade por seus estudos, tornando-se parcialmente autônomo. Por conseguinte, o professor deixa de praticar a concepção bancária da educação para assumir o papel de facilitador da aprendizagem.

Chassot (2003) destaca que ainda entre as décadas de 1980 e 1990 era possível ver um ensino “centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos” (p.90). Observa-se a forte presença de um modelo de ensino preocupado apenas com a simples transmissão, por parte dos professores, e a repetição, por parte dos estudantes, de conceitos, teorias e processos científicos (CHASSOT, 2003 apud MARCHESAN; KUHN, 2016).

Desta maneira, os memes científicos podem contribuir como uma forma de metodologia de ensino ativo para a divulgação e alfabetização científica não apenas em redes sociais como Facebook, mas também em redes sociais acadêmicas, universidades e principalmente em escolas da rede pública de ensino, que não recebem subsídios para programas ou atividades voltadas para o meio científico. Na imagem abaixo, tem-se um exemplo de meme científico demonstrando como ele pode contribuir para a divulgação da ciência ao passo que é disseminado em plataformas de socialização como Facebook e Twitter.

Imagem 1: Meme “Cats are liquids”.



Fonte: kasprak (2015).

A imagem um refere-se à química e aos estudos do estado físico da matéria, tendo como foco principal os líquidos que tomam a forma do recipiente que os contém. O objetivo nesse caso é estabelecer uma associação entre o estado da matéria e os gatos, já que estes possuem estrutura óssea flexível e realçando o corpo à forma de diferentes recipientes do mesmo modo que os líquidos. Deste modo, além de ironizar, o meme também divulga a ciência, pois repassa informações referentes ao estudo da química.

Conclusões:

Apesar da presente pesquisa ainda se encontrar em desenvolvimento pode-se concluir que devido ao tempo em que o meme se encontra presente na sociedade e o seu potencial, existem ainda poucos estudos voltados para esta área de pesquisa, principalmente no que se refere à divulgação científica. Além disso, é importante ressaltar que poucas universidades se interessam em realizar estudos sobre o meme e prova disso, é que o maior número de publicações e pesquisas encontram-se centralizados no Rio de Janeiro, o qual também é responsável comportar o primeiro museu de memes do país.

Os memes são uma ótima porta de acesso para a propagação da informação e alfabetização no campo científico e podem ser utilizados em diversas áreas de estudo como, por exemplo, química, física, biologia, português, matemática e entre outros. Bem-humorado, o meme pode atrair o interesse da sociedade em geral contribuindo para o crescimento do interesse público e a construção de uma ciência cidadã.

Referências bibliográficas

ADDAMI, A. Memes. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso em: 09 dez. de 2017.

BONORINO, C. Evolução: genes, memes e universalidade. **Fronteiras do Pensamento**, 2015. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/artigos/evolucao-genes-memes-e-universalidade>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CATS ARE LIQUIDS. 2015. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/alexkasprak/best-science-memes?utm_term=.fs71VZ6gQ#.wbWVORa6G>. Acesso em: 08 maio de 2018.

Entenda a importância e o papel das metodologias ativas de aprendizagem. 2017. Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FIGUEIRA, M. Memes? O que são Memes?. **Wyse**. 2012. Disponível em: <<https://wyse.com.br/2012/01/memes-o-que-sao-memes/>>. Acesso em: 08 maio de 2018.



MARCHESAN, M. R.; KUHN, M. C. Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão. **Thema**, 2016. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/380>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MANIFESTO. Teoria das inteligências múltiplas: empatia e diversidade na escola e no trabalho. Disponível em: <<https://manifesto55.com/teoria-das-inteligencias-multiplas-empatia-e-diversidade-na-escola-e-no-trabalho/>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Manual de sobrevivência universitária**. 3º ed. Bahia: Casarão do verbo, 2015. Cap. 1, p. 18 e 19.

O que são memes? **Museu de Memes**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SOUZA, C. F. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20130011/2743>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

TRIPICCHIO, A. O meme de Richard Dawkins. **Rede Psi**. 2007. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2007/08/16/o-meme-de-richard-dawkins/>. Acesso em: 09 dez. 2017.



O USO DE CINEMA PARA ABORDAR DIVERSIDADE: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS PENEDENSES/AL

Daniel Almeida C. Jr^{1*}, Crislaine F. dos Santos²,
Marcos Paulo de Oliveira Sobral³

1. Estudante do curso de ciências biológicas - UFAL/Campus Arapiraca/U.E. Penedo
2. Estudante do curso de ciências biológicas - UFAL/Campus Arapiraca/U.E. Penedo
3. Orientador e professor do eixo pedagógico - UFAL/Campus Arapiraca/U.E. Penedo
*dan.almeeeida@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre a utilização das novas TIC's (tecnologias da informação e comunicação) no ambiente escolar. Assim, a relevância do objeto escolhido reflete a necessidade de que a escola, espaço de diversidades por sua natureza, promova ações que favoreçam ao diálogo, reflexão e ação dos sujeitos protagonistas em relação ao preconceito e suas variáveis. O projeto requer a participação dos sujeitos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (docentes, discentes, técnicos da UFAL e das escolas campo empírico). Busca-se com este projeto realizar ações com e na escola, sobre as temáticas que promovam a superação do preconceito e da desigualdade e a redução de danos quanto a situações antes vivenciadas pelos sujeitos. As categorias de análise são tratadas neste projeto, apontam as contribuições teóricas de Tarfid e Lessard(2005), Freire(2004), Prado (2008), Louro(1997), Lucáks (1997), Pioll(2008) ;Helloani (2011), Antunes(2004) e Seffern(2009).

Palavras-chave: Audiovisual; Multiculturalismo; Preconceito.

Apoio financeiro: Financiamento Interno (Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas - ProCCAExt 2018)

Introdução:

Pensar na formação das novas gerações e na forma como recursos midiáticos podem ser válidos para contribuição do aprendizado é de extrema importância, visto que ela só será satisfatória se estiver intrinsecamente relacionada a métodos e práticas que valorizem a inclusão, tendo a formação de professores como locus privilegiado para a formação de novos *habitus*, numa perspectiva bourdieiriana.

A imagem é algo que está presente na vida das pessoas desde épocas primitivas, auxiliando na compreensão de fatos vivenciados no dia a dia.

Para a educação, o uso de imagens pode ser de grande importância, sendo capaz de promover uma maior interação entre o educador e o educando e contribuir fortemente para a construção do conhecimento. O cinema, como uma ferramenta audiovisual, tem a capacidade de alcançar grandes proporções, no que se refere a educação. Ele possui uma linguagem atrativa, que desperta o interesse das pessoas de um modo geral e isso, agregado à educação, tem uma grande probabilidade de excelentes resultados.

Essa ferramenta possui ainda, uma enorme capacidade de realocar pessoas mais distanciadas, que se sentem ou que são excluídas dentro do ambiente escolar favorecendo os mais variados tipos de personalidade e valorizando a participação de cada um nas práticas pedagógicas que o envolve.

Além disso, o cinema é capaz de romper barreiras entre culturas, ilustrando em tela as diferentes realidades de diferentes povos, abrindo margem para o entendimento e aceitação das diversidades.

O preconceito é um mecanismo para que, de uma maneira acrítica, se reproduza a ordem social. É também uma forma de legitimação das formas tradicionais que estão posta na nossa sociedade. Em geral, o preconceito se reproduz com forte apelo a moral, numa tentativa de resgatar os costumes de determinada tradição, pelo viés da condenação de comportamentos não aceitos.

Diante o panorama apresentado, objetiva-se com esse trabalho a realizar ações com e na escola sobre as temáticas que promovam a superação do preconceito e da desigualdade e a redução de danos quanto a situações antes vivenciadas pelos sujeitos.

Metodologia:

Pensar em diversidade é pensar de forma ampla, dentro de várias formas de pensamentos existentes no mundo, firmado nisso esse projeto tem como objetivo, relacionar mecanismos audiovisual, para incentivar discussões nas universidades e fora dela junto à comunidade, mostrando aos envolvidos o quanto de diversidade existe, seja dentro da sala de aula, em casa, na praça, e em todos os lugares onde se exista vida.

Ao optarmos pela investigação qualitativa e adotarmos a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008), os espaços das escolas loci da investigação tornaram-se lugares praticados (CERTEAU, 2008), por professoras das escolas, professores da universidade e estudantes da escola e da universidade, entre outros sujeitos, que romperam com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar Identidades e preconceitos. Nas relações estabelecidas os atores desempenham papéis ativos, diante da dimensão da pesquisa-formação, numa constante produção de conhecimentos, de autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, essa pesquisa deve superar a perspectiva de pesquisas de constatação ao, [...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA, 2007, p. 31): A pesquisa acontecerá em 02 (duas) escolas públicas –rede municipal e 2 (duas) da rede estadual situadas em Penedo e Igreja Nova.

Em elaboração de material como resultado do que foi proposto a ser realizado, levamos em consideração o uso de materiais que possibilite a execução; como utilização de computador, caixa de som, projetor, cartolinas, canetas entre outros materiais, para que se possa extrair o máximo de informações possíveis, informações essas que podem gerar produtos, tanto na parte conceitual, que possibilita a reflexão de mundo e suas variedades, quanto na forma que possa ser compartilhada, como elaboração de poemas, vídeos documentários, paródias, pinturas e muitas outras formas de se expressar através do que se é mostrando em vídeos e debates sobre diversidade.

A metodologia se baseia numa abordagem dialógica, contemplando processos de ouvir, refletir, construir e propor junto situações de diálogo para a construção de uma consciência e novas práticas dentro e fora da escola.

Resultados e Discussões:

Dar a voz é dá oportunidade de incluir os alunos consigam entender o mundo e suas diversidades, com isso o uso da tecnologia na forma audiovisual, vêm engrandecendo o leque de oportunidades, tanto na forma e conhecer algumas temáticas que para eles poderiam não ter sido vistas, assim como dá voz e vez de se expressar e poder compartilhar de outras interpretações. O autor Perrenoud em uma de suas obras afirmou;

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas e modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis, elas exigem. Perrenoud (1999, p. 2).

A inclusão de novas tecnologias nas práticas pedagógicas não implica na mudança comportamental dos do emissor, mas vêm a servir como instrumento de colaboração para que seja mostrada elas na elaboração do pensamento. Ou seja, vêm apenas reforçar que o caminho para aprendê-lo pode ter uso das tecnologias para que assim todo conhecimento possível de forma mais objetiva a temática que se é trabalhada, para Pretto (1996) admite, numa visão oposta, que as novas tecnologias podem representar uma nova forma de pensar e sentir ainda em construção, vislumbrando, assim, um papel importante que venha a ser alcançado.

A educação estética se desenvolve via sensibilidade do processo pedagógica ao contemplar de forma cotidiana e pontual a perspectiva transdisciplinar da educação, onde os sujeitos envolvidos no processo aprendente devem cuidar de si mesmo e de suas relações



com os demais, com o mundo em sua abrangência e infinitude. Aprender via educação estética transcende as operações imediatas.

Conscientes que a educação estética possui limitações, pois nada nos garante que os sujeitos irão mudar suas práxis, mas é preciso continuar dando vazão a uma educação estética transdisciplinar significa, antes de tudo, livrar-se das amarras do preconceito, do ódio, da limitação de ideias que dizem explicar a realidade na qual nos encontramos.

Conclusões:

Associar o uso de filmes a conteúdos teóricos e leitura de textos sobre determinado tema é considerado uma experiência prazerosa para alunos e contribuiu para motivar e fixar o aprendizado. O uso de filmes oferece vantagens ao professor pelo fato de ser um meio confortável, familiar e estimulante para os estudantes; por mobilizar o interesse dos estudantes; e, ainda, porque filmes são fontes de experiências emocionais e cognitivas que permitem ampliar a visão de mundo e aperfeiçoar as competências, habilidades e atitudes dos sujeitos participantes do projeto.

Sabemos a importância dos meios educativos, não somente meios tecnológicos, mas também a forma teórica de se aprender e que não pode ser deixada de lado. Porém, com o avanço das tecnológicas, temos uma imensa necessidade de acompanharmos esse ritmo para que assim consigamos obter bons resultados. Os meios de aprendizagem não devem se estagnar apenas na parte escrita, como vimos, as imagens funcionam como alertas para nossas mentes, nos desperta uma maior curiosidade e com isso, um melhor desempenho.

Finalmente, observa-se que a introdução de filmes representa mais uma oportunidade para rever e sofisticar a abordagem pedagógica e os conteúdos. No entanto, deve haver uma cautela ao selecionar tais filmes, pois não são recursos de fácil manipulação por constituírem produtos complexos com dimensões culturais, artísticas e comerciais.

Ao término das considerações, fica o desafio de que precisamos trabalhar mais para poder se alcançar uma educação que lide com as diferenças e mesmo diante das dificuldades, dos conflitos da superação da apatia e da indiferença, da insignificância e do descuidado, sejamos arautos de uma educação que está a caminho, em vários sentidos, percursos e possibilidade de caminhar uma educação que seja pontes e não muros.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. **Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 27 junho 2014.** Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia.** Campinas: Papyrus.1996.



O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA COMO MEDIADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Flávia N. de Souza^{1*}, Luciana da S. Gomes²

1. Articuladora de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas - SEDUC
2. Professora de Geografia da Rede Pública Estadual de Alagoas - SEDUC

*fnsouza@bol.com.br

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo discutir a importância da utilização dos recursos didáticos nas aulas de Geografia, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a pesquisa foi realizada através de abordagem teórica, com base na leitura de obras-chave. Para a consecução da pesquisa, foram utilizados, como aporte teórico, entre outros, os referenciais de FREIRE (2002), PIAGET (1964), MARCUSCHI & XAVIER (2005) e SANTOS (1994). Concluiu-se, a partir do estudo realizado, que o uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia é essencial para uma melhor interação entre professor e aluno. Além disso, evidenciou-se a necessidade de se aprimorar o uso dos recursos didáticos disponíveis para as aulas de Geografia, entre os quais os recursos tecnológicos modernos. Este estudo se justifica pelo entendimento de que a Geografia necessita ser trabalhada de forma mais interativa, dinâmica, atrativa e lúdica, despertando o interesse, a curiosidade e a criatividade do aluno.

Palavras-chave: Protagonismo; Superação; Aprendizagem.

Introdução:

A utilização de recursos didáticos variados nas aulas de Geografia é de suma importância para se promover a superação das tradicionais aulas expositivas e acrílicas, que conferem à Geografia o status de matéria decorativa e que vão na contramão das mudanças ocorridas no mundo atual. Isto é necessário para que se possa conduzir o aluno à aquisição da autonomia necessária para a construção do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, os conceitos geográficos poderiam ser tratados de forma bem mais atrativa, crítica e lúdica, potencializando a capacidade do aluno de interagir com o conhecimento, por intermédio de novas ferramentas, instrumentos e mecanismos. Isto porque a inserção desses recursos no processo educativo propicia a contextualização do ensino e da aprendizagem, transformando-os em poderosos facilitadores para a compreensão dos temas geográficos.

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de discutir a importância da utilização de recursos didáticos variados no ensino de Geografia, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como evidenciar os entraves que dificultam o cotidiano do trabalho dos professores no ambiente escolar, no que concerne ao uso de novos recursos e ao desconhecimento sobre de que forma conduzir uma aula pautada na utilização de novas ferramentas educacionais.

A metodologia utilizada para a realização deste artigo passou pelo processo de documentação indireta (pesquisa bibliográfica), uma vez que foi feita a partir do levantamento de referências em fontes teóricas diversas, tais como livros, monografias, dissertações e artigos científicos.

A pesquisa realizada seguiu as etapas descritas a seguir: a) Levantamento bibliográfico, realizado a partir da coleta de dados em bases teóricas, entre janeiro e março de 2018; b) Organização e finalização do artigo, entre abril e junho de 2018.

Quanto aos objetivos propostos, são eles os seguintes:

Geral

Verificar a importância do uso de recursos didáticos variados e de que forma facilitam a aprendizagem durante as aulas de Geografia.

Específicos

Verificar se os professores de Geografia da atualidade estão sendo devidamente capacitados para trabalhar com recursos didáticos modernos e variados em sala de aula;

Investigar quais são os maiores problemas, desafios e dificuldades enfrentados pelo professor de Geografia na atualidade;

Descobrir de que forma o uso dos recursos didáticos na prática pedagógica melhora a eficácia do ensino em Geografia.

Metodologia:

A metodologia utilizada para a realização deste artigo passou pelo processo de documentação indireta, uma vez que foi pautada exclusivamente no levantamento de referências em fontes teóricas diversas, tais como livros, monografias, dissertações e artigos científicos.

Segundo seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa descritiva, uma vez que buscou descobrir a relação existente entre o uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia e a melhoria da eficácia do processo de ensino-aprendizagem, procurando discutir a importância da utilização desses recursos como mediadores entre professor, aluno e conhecimento.

O estudo versa sobre a importância da utilização de recursos didáticos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. O recorte temporal da pesquisa compreende o período de janeiro a junho de 2018. O objeto de estudo refere-se ao uso de recursos didáticos no ensino de Geografia e de sua influência na melhoria da aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida não somente tem caráter descritivo, mas também explicativo, uma vez que, além de descrever o processo de ensino tradicional, relacionando-o ao não uso de recursos didáticos, identifica também suas causas e consequências.

Assim, a pesquisa realizada seguiu as etapas descritas abaixo:

- a) Levantamento bibliográfico, realizado a partir da coleta de dados em bases teóricas, entre janeiro e março de 2018;
- b) Organização e finalização do artigo, entre abril e junho de 2018.

Resultados e Discussões:

Vivemos, atualmente, em um mundo globalizado e interconectado, onde as informações trafegam com espantosa velocidade, e em que se exige muito mais do professor em termos de domínio tecnológico e de atualização. Neste mesmo contexto está inserido o aluno do século XXI, sujeito “antenado” e totalmente familiarizado com as mais novas tecnologias informacionais, exigindo que o professor busque se atualizar em relação aos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis.

Embora se saiba da real necessidade de uma melhor exploração desses recursos em sala de aula, ainda são gigantescas as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto escolar para efetivamente se utilizarem dos mesmos. Algumas dessas dificuldades são: o fato de a formação inicial e continuada dos professores não incluir a oferta de capacitação para o uso de recursos didáticos tradicionais e tecnológicos; a resistência de alguns professores em relação ao uso de novas tecnologias; limitações de espaço disponível para a execução dessas aulas na escola; limitações em relação à quantidade de recursos disponíveis nas escolas, que geralmente não acompanha a demanda dos professores; ausência de manutenção adequada para os recursos disponíveis, bem como de locais adequados para seu acondicionamento; carência desses recursos nas escolas, onde, muitas vezes, faltam materiais básicos para as aulas, como tinta e papel, entre outras limitações que atingem diretamente a qualidade do ensino da disciplina.

Os recursos didáticos tem papel fundamental como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem e, se bem utilizados, com propostas adequadas, metas e objetivos bem traçados, podem proporcionar uma maior interação entre professor, conhecimento e aluno. Recursos bem selecionados e condizentes com o contexto histórico e social atual, bem como com os conceitos e conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, melhoram, sobremaneira, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Conclusões:

Como resultado, concluiu-se que a utilização dos recursos didáticos, se bem planejada, a partir da utilização de métodos e instrumentos adequados, com objetivos e metas precisos, bem definidos, é fundamental no exercício da docência do professor de Geografia, pois serve, sobretudo, para aproximar o objeto de estudo da realidade do aluno, contextualizando o ensino, dando significado à aprendizagem.

Percebe-se, no entanto, que ainda são muitos os entraves a enfrentar em relação ao uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia, sobretudo dos recursos mais modernos.



Ficou claro, no decorrer da pesquisa, que a utilização de métodos tradicionais de ensino, não atendem mais às necessidades do aluno de hoje, pois resultam em práticas ultrapassadas, obsoletas, desinteressantes, fadadas ao fracasso, e isso reflete o quanto é essencial a qualificação do corpo docente para o trabalho com essa nova realidade tecnológica da atualidade.

Referências bibliográficas

CONTERNO, Lucy. **A importância dos mapas enquanto instrumento pedagógico nas aulas de Geografia**. 2014. 44 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Medianeira – PR, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

MARCUSCHI, Luiz Antônio.; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 196 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2010. 332 p.

RAMOS, Marta Gonçalves da Silva. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da Geografia no Ensino Fundamental nas séries finais**. 2012. 45 p. Monografia (Graduação em Ensino de Geografia). Universidade de Brasília – UnB, Universidade Aberta do Brasil – UAB, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Brasília – DF, 2012.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5. ed., São Paulo: Edusp, 1994.

SAWCZUK, Márcia Inês Lorenzet.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Jogos pedagógicos para o ensino da Geografia**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, Paraná, v. 1, p. 1 – 19. 2012.

SILVA, Eduardo Rafael Franco da.; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da Geografia. In: **I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA / IV SEMINÁRIO ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE – A educação geográfica no âmbito iberoamericano: contextos e perspectivas -**, 2018, Maceió – AL. 11 p.

SILVA, Karen Roberta Soares da. **Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!** 2011. 113 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2011.

SILVA, Paulo Sérgio Dantas da. et al. A importância da aula de campo no ensino da Geografia. In: **II COINTER PDVL - Formação de professores: práticas de ensino, avaliação e cooperação, no despertar para a carreira docente**, 2015. 11 p.

SILVA, Vlândia da.; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **A Geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia**. Geosaberes, Fortaleza, CE, v. 3, n. 5, p. 62-68, jan. / jun. 2012. ISSN: 2178-0463.

TULIO, Mariliz. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geociências no 6º ano do Ensino Fundamental (Colégio Estadual Antonio e Marcos Cavanis/Castro-PR)**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (Artigos), Paraná, v. 1, p. 2-18. 2013. ISBN 978-85-8015-076-6 (Versão On-line - Cadernos PDE).



PALLET V2.0: UMA NOVA ABORDAGEM PARA ENSINO DE ROBÓTICA

Rodrigo F. A. Cedrim^{1*}, José M. Gurgel Neto²

1. Graduado em Engenharia Mecatrônica - UNIT

2. Professor do Centro Universitário Tiradentes - UNIT

*rodrigocedrim@gmail.com

Resumo:

A utilização de robôs nas diversas áreas da engenharia cresce todos os anos, expandindo-se também para outras áreas como a agricultura, militar e medicina. Diante deste cenário, as disciplinas de robótica a nível de graduação se tornam cada vez mais importantes em todas as universidades do mundo. Apesar de se tratar de uma disciplina comum à diferentes cursos de engenharia, as universidades ainda têm dificuldade no processo de ensino-aprendizagem dos tópicos desta disciplina, visto que faltam ferramentas adequadas para complementar os conteúdos vistos em sala. Considerando esta dificuldade, foi desenvolvida uma ferramenta de apoio ao ensino de robótica com objetivo de reforçar conceitos teóricos e matemáticos envolvidos, como o estudo da cinemática, cálculo de posicionamento e movimentação, trazendo uma demonstração de como os conteúdos ministrados em sala se comportam no mundo real. Este trabalho é relevante ao cenário atual por trazer uma alternativa para o ensino de robótica.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Software Pallet; Tecnologia na Educação.

Introdução:

O desenvolvimento tecnológico da robótica nas últimas décadas criou a possibilidade de se executar tarefas de complexidade elevada de forma eficiente e precisa. A utilização de robôs em tarefas que comprometam a saúde ou bem-estar dos seres humanos se iniciou na década de 60, quando os primeiros manipuladores robóticos chegaram ao ambiente industrial, alterando completamente o rumo do desenvolvimento industrial da época (ROSÁRIO, 2005).

Com a evolução da eletrônica e consequente redução nos custos de fabricação, houve melhora significativa no desempenho dos manipuladores robóticos, tornando-os mais populares no ambiente industrial. Essa popularização possibilitou aumentar os lucros das fábricas e facilitou o controle de qualidade de seus produtos, uma vez que robôs trabalham de forma constante (KURFESS, 2005).

Com os avanços na robótica e a redução cada vez maior dos custos de produção, a utilização de robôs se expandiu para outros setores, como a agricultura, militar e medicina, em que hoje é possível realizar uma cirurgia de alta precisão utilizando um manipulador robótico. Esse alto nível de precisão e controle alcançados pelos robôs proporcionou grande avanço nos meios de produção, porém a complexidade dos tópicos envolvidos no projeto e desenvolvimento destes equipamentos só aumenta.

Esse aumento de tópicos que precisam ser abordados nos cursos de robótica tem gerado dificuldade de como ensinar o conteúdo necessário no tempo disponível (GARCIA, 2013). Debates sobre qual material utilizar, qual abordagem (prática/teórica) é mais eficiente e quais recursos laboratoriais devem ser utilizados são frequentes, mesmo em países que lidam com o ensino de robótica há mais tempo, como os Estados Unidos. Uma pesquisa realizada em 67 Universidades localizadas nos Estados Unidos, Bélgica, França, Alemanha e Suécia, que possuem cursos que envolvem os tópicos de robótica, foi possível perceber que há grande dificuldade em encontrar plataformas de hardware e software para auxiliar o aluno o processo de aprendizagem (ESPOSITO, 2017).

Este trabalho propõe o desenvolvimento de um software de apoio ao ensino de robótica, com o objetivo de reforçar ao usuário os conceitos teóricos e matemáticos apresentados em sala de aula, possibilitando ao aluno visualizar a maneira que as saídas são calculadas baseadas nas entradas e analisar a forma que um manipulador robótico responde a estes estímulos.

Metodologia:

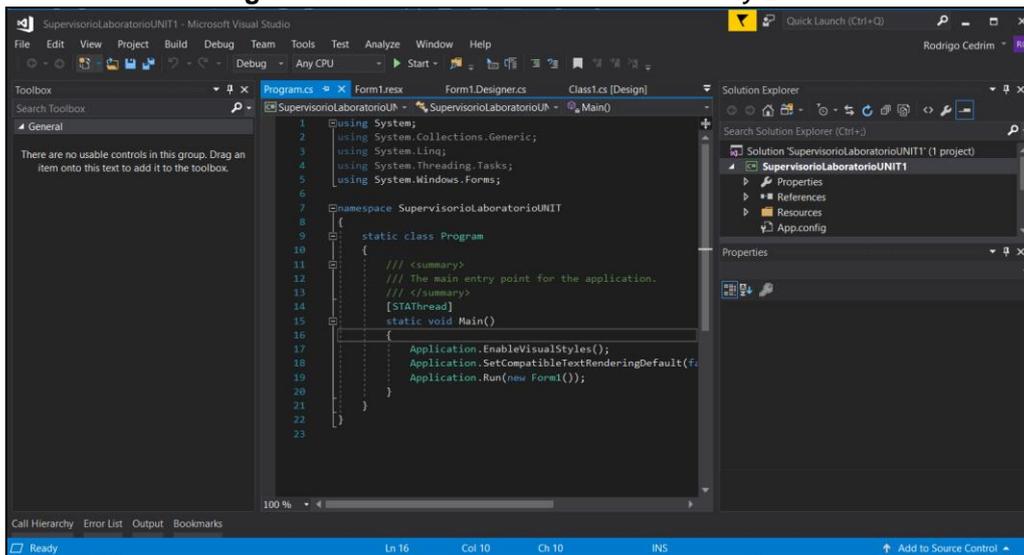
Para desenvolvimento do *software* em questão foram utilizadas algumas ferramentas de suporte ao programador, as mesmas serão descritas a seguir.

Microsoft Visual Studio é um ambiente integrado de desenvolvimento da *Microsoft* para o desenvolvimento de *software*, utiliza as linguagens *Visual Basic*, C, C++, C# e J#. Tem

compatibilidade com diversas plataformas que facilitam o processo de criação de novos *softwares*, sejam eles para windows, mac, android, iOS, entre outros. Foi utilizada a versão *Microsoft Visual Studio Community 2017* (Figura 1).

Inicialmente foram esboçados 3 leiautes diferentes de interface, com o objetivo de estudá-las e escolher a mais amigável para o usuário. Após alguns testes, chegou-se num formato em que é possível visualizar as informações da comunicação e controle ao mesmo tempo em que as informações educacionais mudam conforme os comandos. Desse modo, o usuário consegue operar um manipulador robótico que se comunica com o *software* via comunicação serial, enquanto observa quais tópicos de robótica estão envolvidos naquela operação, bem como de que forma ocorreu o cálculo da cinemática direta e inversa.

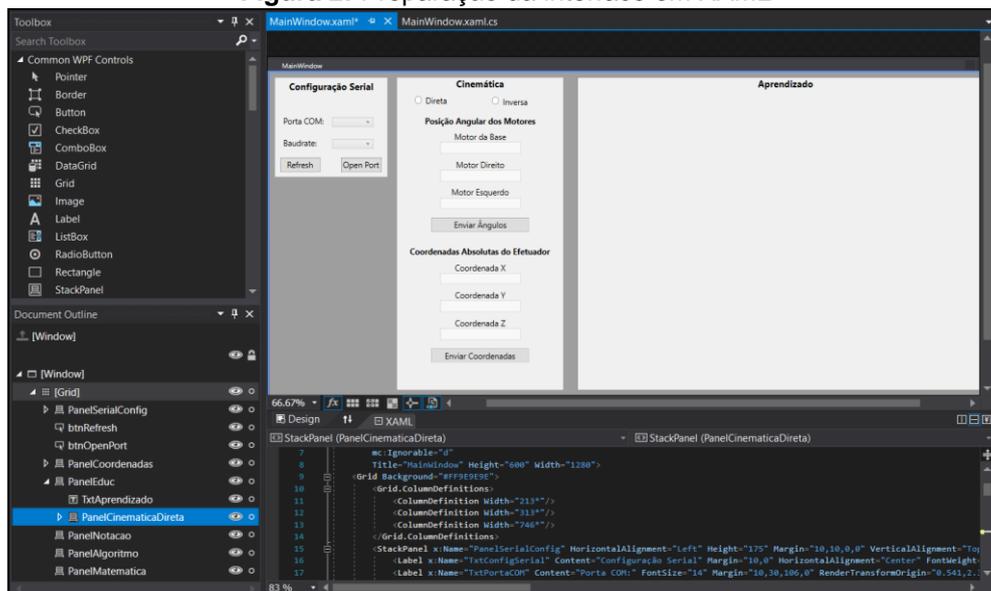
Figura 1: *Microsoft Visual Studio Community 2017*



Fonte: Autor.

Para o desenvolvimento da interface, foi utilizada a linguagem marcada *extensible Application Markup Language*, o XAML. Dentro do *Visual Studio*, é possível programar a interface em XAML ou utilizar a área *Design* (Figura 2), onde basta arrastar os controles e os códigos são gerados automaticamente, facilitando bastante o uso da linguagem. Com a interface montada com todos os seus elementos, é necessário criar eventos atrelados a cada um dos comandos (botões, caixas de texto, etc).

Figura 2: Preparação da interface em XAML



Fonte: Autor.

A linguagem de programação utilizada para o desenvolvimento do *software* foi C#, com ela foram programados os eventos atrelados aos comandos XAML, a comunicação serial com o dispositivo que controla o manipulador robótico e toda a matemática envolvida nos tópicos de robótica, já que o *software* retorna o resultado baseado nas entradas inseridas.

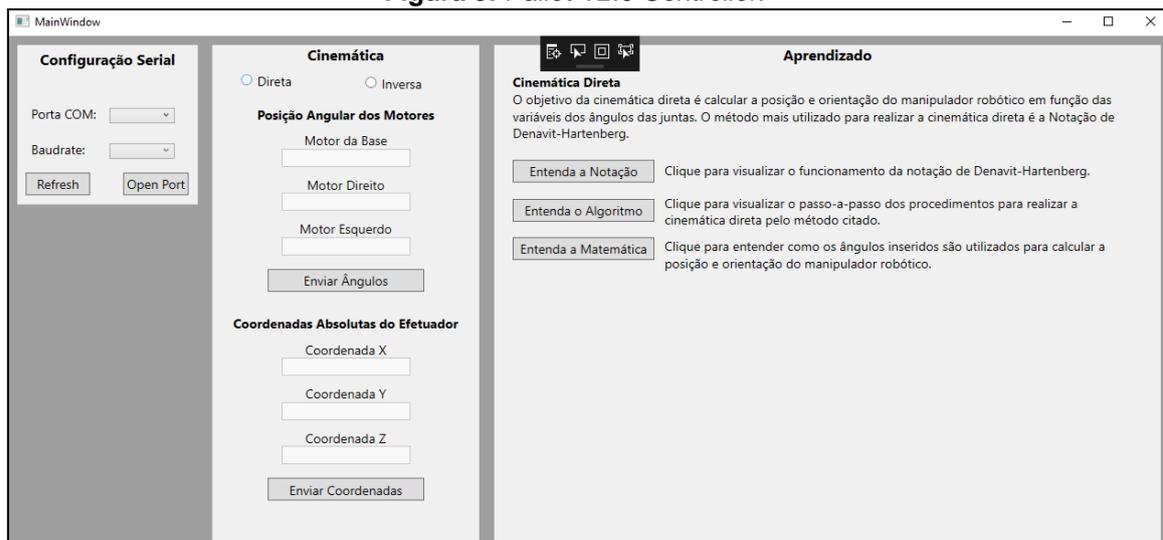
Como o *Pallet V2.0* visa complementar o que é visto em sala de aula, a seção aprendizado conta com um resumo do tópico envolvido naquela operação, além dos botões que complementam as informações, mostrando figuras que auxiliam o entendimento dos tópicos, algoritmos utilizados para implementar o tema que está sendo utilizado, ou até mesmo visualizar as operações matemáticas envolvidas para chegar na resposta informada pelo programa.

Resultados e Discussões:

No que diz respeito a usabilidade, o *software* foi concluído com uma interface intuitiva e autoexplicativa, itens essenciais quando se está desenvolvendo uma ferramenta educacional. Já em relação ao funcionamento, foi possível se comunicar de forma eficiente com o microcontrolador utilizado, enviando e recebendo os comandos de forma contínua e sem erros. O módulo educacional foi concluído com os conteúdos embarcados no projeto até então, envolvendo os conceitos de transformação de coordenadas, notação de Denavit-Hartenberg e cinemática direta.

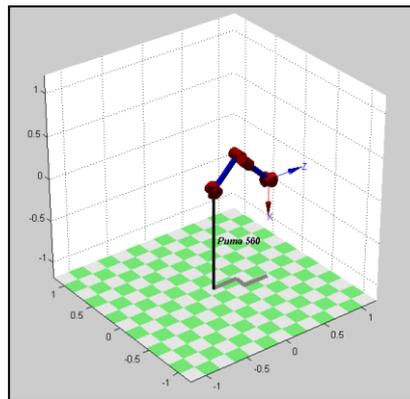
Na Figura 3 é possível visualizar a tela principal da interface, que é dividida em três módulos, sendo um de comunicação, um de operação e outro de aprendizagem. No módulo de aprendizagem é possível visualizar o conceito empregado no momento e as notações matemáticas relacionadas, bastando clicar nos botões.

Figura 3: *Pallet V2.0 Controller*.

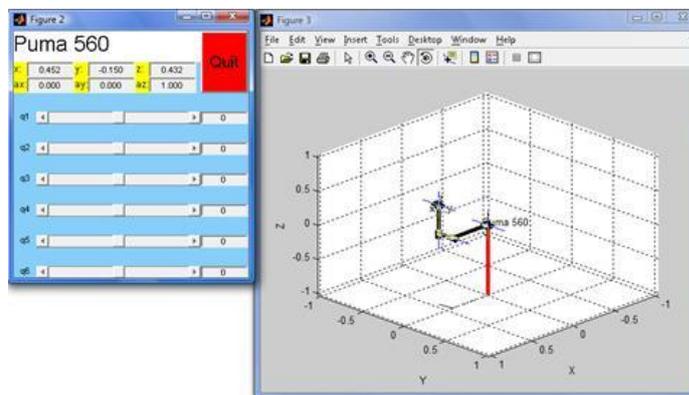


Fonte: Autor.

Não foram encontradas ferramentas que trazem a mesma proposta para que fosse possível fazer uma comparação direta, porém a solução mais utilizada atualmente tanto para complementar as aulas de robótica como para auxiliar no desenvolvimento de robôs é o *Robotics Toolbox*, que roda dentro do ambiente do *Matlab*. Este *toolbox*, desenvolvido por Peter Corke, é composto por um conjunto de ferramentas para simulação de robôs manipuladores e robôs móveis (MARTINS, 2013), podendo gerar uma visão tridimensional do manipulador que está sendo analisado (Figura 3) e controla-lo conforme parâmetros predefinidos (Figura 4).

Figura 4: Ambiente 3D do *Matlab*

Fonte: (MARTINS, 2013).

Figura 5: Controle do Modelo 3D

Fonte: (ESTRADA, 2010).

Comparando a ferramenta desenvolvida com o *Robotics Toolbox* é possível perceber que elas desempenham um papel diferente no processo de aprendizagem. Enquanto o primeiro representa um complemento prático com o objetivo de fixar os conceitos passados numa aula teórica de robótica, o segundo se trata de uma ferramenta avançada para realizar análises e simulações de diferentes arquiteturas de robôs.

Conclusões:

A proposta de se desenvolver uma ferramenta educacional para o ensino de robótica foi cumprida, porém não é possível fazer um comparativo mais completo devido à falta de produtos com este objetivo e características. Analisando suas funcionalidades em relação ao *Robotics Toolbox*, pôde-se concluir que as ferramentas têm papéis diferentes, mas é possível trabalhar com as duas ferramentas dentro da programação de uma disciplina, sendo o Pallet V2.0 utilizado para reforçar os conceitos e notações vistos em sala e o *Robotics Toolbox* para realização de simulações e análises específicas.

Dessa forma, é possível dizer que o módulo educacional se destaca como uma ferramenta relevante para o ensino de robótica nos cursos de engenharia, diante das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Também foi possível aferir que são necessárias mais pesquisas sobre metodologias no ensino de robótica.



Referências bibliográficas

ESPOSITO, J. M. **The state of robotics education: Proposed goals for positively transforming robotics education at postsecondary institutions**. IEEE Robotics & Automation Magazine, IEEE, v. 24, n. 3, p. 157–164, 2017.

ESTRADA, L. A. R. **Generic Robot Simulator**, University of Missouri-Columbia, Missouri, 2010. Disponível em: <<http://vigir.ee.missouri.edu/~gdesouza/ece4330/Projects/2010/LuisRivera.html>>. Acesso em 15 jun. 2018.

GARCIA, R. V. **Projeto de Robô Manipulador com Cinco Graus de Liberdade Controlados via Interface Gráfica e Comunicação Serial**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 80, 2013.

KURFESS, T. R. **Robotics and Automation Handbook**. Washington, D.C.: CRC Press, 2005.

MARTINS, F. N. **Robotics Toolbox: Um Simulador de Robótica para MATLAB**. 2013. Disponível em: <<http://nossosrobos.blogspot.com/2013/03/robotics-toolbox-um-simulador-de.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ROSÁRIO, J. M. **Princípios de Mecatrônica**. [S.I.]: Prentice Hall, 2005.



PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE FÍSICA A DISTÂNCIA: DESENVOLVENDO UMA APLICAÇÃO COM ARDUÍNO PARA A REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DE MILLIKAN REMOTAMENTE

Tiago R. Barros^{1*}, Wandearley da Silva Dias²

1. Mestrando do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática - UFAL

2. Professor do Instituto de Física - UFAL

*tiagorodrigues_721@hotmail.com

Resumo:

Diante o atual estágio das tecnologias da informação, notamos que o processo de ensino/aprendizagem não pode ficar restrito a um local físico. Em um aparente contrassenso, o ensino da física ainda se mostra apegado à tradicional composição de sala de aula. Entretanto, é necessário romper com as fronteiras do espaço e tempo para que tal processo seja eficaz e duradouro. De igual modo, as práticas experimentais estão condicionadas à disponibilidade de um equipamento local, impedindo, em muitos casos, a realização de tais atividades. Tendo em mente a intersecção das situações supracitadas, apresentamos como proposta de melhoria do processo educacional o acesso remoto de experimentos. Mais especificamente, apresentamos uma proposta factível de experimentação a distância, por meio da plataforma de prototipagem Arduino que, conectada a uma interface de controle que pode ser acessada e manipulada remotamente, possibilita a operação de equipamentos e a coleta de dados experimentais.

Palavras-chave: Ensino; Tecnologia; Arduino.

Introdução:

É fato que o processo de ensino está muito ligado ao modo de como aprendemos, pois tendemos de certa forma a reproduzir esse processo. Em um modelo tradicional de escola os alunos encontram-se passivamente num determinado ambiente em que um instrutor dá as orientações de como proceder diante de um determinado problema ou situação, no qual o educando tende a, apenas, aplicar o método demonstrado pelo instrutor. Tal postura também se reflete quando se trata de atividades experimentais para o ensino.

Comumente as atividades práticas experimentais desenvolvidas não passam de "receitas prontas" com roteiros predeterminados cujo propósito é chegar ao resultado previamente conhecido. Entretanto, tais atividades não possibilitam ao aluno uma verdadeira noção do propósito da experimentação. Ou seja, mesmo num cenário em que há adoção de atividades práticas como instrumento de ensino, ainda encontra-se barreiras., mas, mesmo nesse cenário a adoção de atividades praticas como instrumento de ensino encontra barreiras. Normalmente apontam-se como maiores limitadores para a inserção de tais práticas, a falta de equipamentos, lugar adequado (laboratório) e falta de pessoal técnico para preparar a aula.

Buscando então renovar o espírito da adoção das atividades laboratoriais, grupos de pesquisa em ensino de física vêm estudando e propondo novas metodologias que motivem e possibilitem ao professor atividades que desenvolvam o raciocínio científico em seus alunos. Visando se contrapor aos argumentos da necessidade de equipamentos específicos, alguns grupos sugerem a adoção de atividades práticas com materiais de baixo custo, enquanto outros indicam a utilização de simuladores computacionais. Outra possibilidade que vem sendo estudada é a adoção de experimentos remotos, situação esta em que um determinado aparato experimental é manipulado remotamente via conexão com a internet. Esta última tem um apelo maior, visto o aumento no número de cursos à distância no país.

Tendo em vista esta ultima metodologia, neste trabalho propomos utilização da plataforma de prototipagem livre Arduino, que conectada a uma interface de controle, pode ser acessada e manipulada remotamente. Em linhas gerais, a operação do equipamento e a coleta de dados experimentais é realizada a distância, proporcionando ao aluno o acesso a um ambiente e aparato experimental muitas vezes inacessíveis por muitas instituições de ensino. Para verificação da viabilidade técnica e pedagógica da proposta, realizamos o experimento para determinação da carga elétrica fundamental do elétron pelo método de Millikan.

Metodologia:

Neste trabalho propomos a realização do experimento para determinação da carga elétrica fundamental pelo método de Millikan. Neste experimento, representado

simplificadamente na figura 1, gotículas de óleo penetram no interior de uma câmara capacitiva e ficam sujeitas à ação de uma força elétrica devido ao campo elétrico existente. Alterando a polaridade do potencial elétrico aplicada entre as placas que constituem esta câmara, pode-se alterar o sentido da força elétrica sobre a gotícula e com isso fazê-la se mover verticalmente entre tais placas. Uma Análise física das forças que atuam sobre gotícula, revela que a carga elétrica presente na gotícula pode ser inferida através da sua velocidade de deslocamento entre as placas. Assim, de acordo com o procedimento clássico, deve-se cronometrar os tempos de subida e descida de uma gotícula entre duas posições no interior da câmara para que seja possível a determinação de sua velocidade.

Todo o procedimento pode ser acompanhado por meio de um microscópio contendo uma escala pela qual o experimentador pode se guiar.

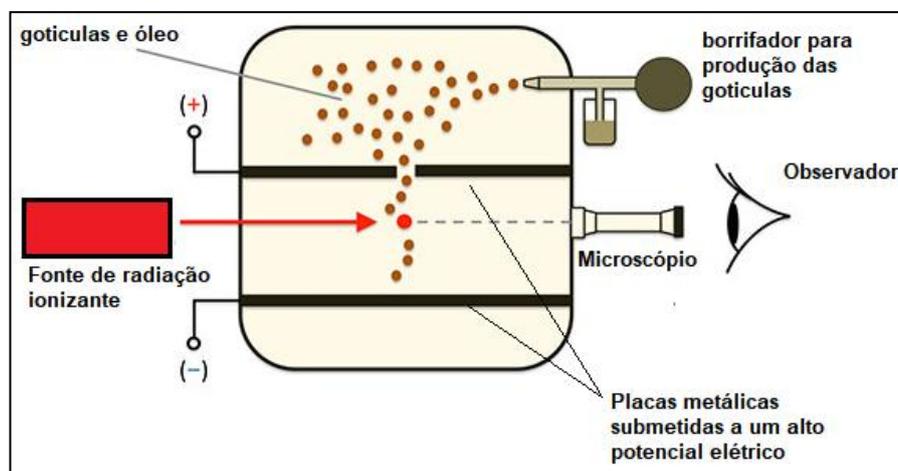
Para que a proposta experimental sugerida pudesse ser realizada foi necessário o desenvolvimento de alguns dispositivos que adaptados ao experimento já existente, permitissem sua operação a distancia. Primeiramente desenvolvemos uma placa de controle que, conectada ao Arduíno, permitisse o controle da comutação de polaridade das placas que formam a câmara capacitiva. Essa placa é constituída de um simples circuito de chaveamento por transistores e reles.

Em segundo, desenvolvemos os softwares de comando a serem gravados no micro controlador do Arduíno e da interface de usuário (figura 2) para manipulação e acompanhamento do experimento. Nesta interface o experimentador pode através do botão “chave inversora” **(a)** inverter a polaridade do potencial sobre as placas da câmara capacitiva. Já com o botão “bolhas” **(b)** é possível acionar um mini compressor em substituição ao borrifador manual, e assim produzir as gotículas. Por meio de uma webcam acoplada ao microscópio o experimentador poderá acompanhar o movimento da gotícula a través da janela de observação **(c)** e cronometrar **(d)** seu deslocamento, tendo como guia a escala presente no microscópio.

Para o desenvolvimento da interface de usuário utilizamos a linguagem de programação Processing por ser uma linguagem voltada ao desenvolvimento de aplicações gráficas e possuir uma sintaxe de edição bem similar à utilizada no Arduíno. No entanto, para que a execução da proposta pudesse ser realizada remotamente o usuário/experimentador deverá se conectar via internet ao computador onde se encontra instalado o software desenvolvido. Para isso, fizemos uso do software Teamviewer, programa este muito conhecido na área de assistência remota. Uma vez estabelecida a conexão o usuário/experimentador poderá realizar o experimento.

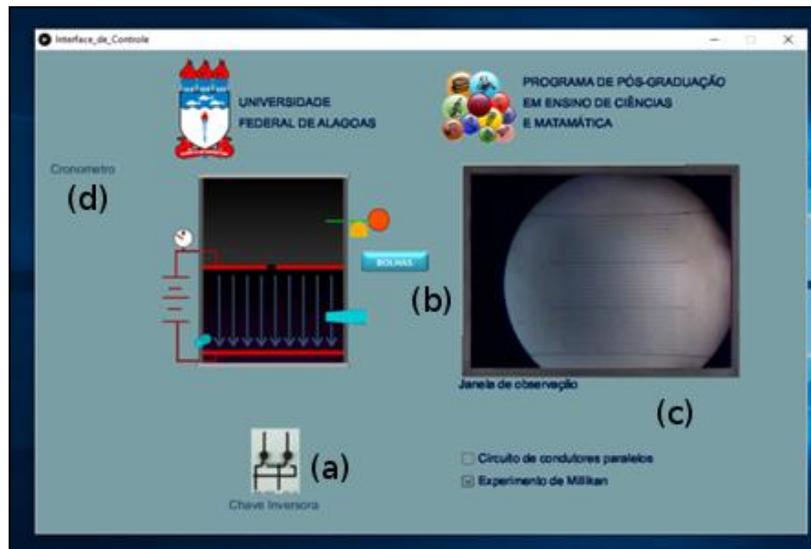
Para verificarmos a viabilidade técnica e pedagógica da proposta, realizamos uma aplicação com um grupo de estudantes do 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Alagoas.

Figura 6: Representação gráfica simplificada do experimento para determinação da carga elétrica fundamental pelo método de Millikan



Fonte: Imagem da internet.

Figura 2: Interface gráfica do software de comando desenvolvido para realização do experimento remoto



Fonte: O autor, 2016.

Resultados e Discussões:

A realização da atividade experimental consistiu, basicamente, na manipulação, observação e coleta dos tempos de subida e descida das gotículas provocadas pela inversão do campo elétrico. Após isso, foi realizada a análise dos valores coletados e ao cálculo das cargas elétricas presente nas gotículas. Visando a agilidade neste último processo, recorremos a um software editor de planilhas para nos auxiliar nos cálculos da carga elétrica presente nas gotículas e na determinação do raio médio das mesmas. Neste caso, inserimos neste software as equações deduzidas a partir da análise das forças que atuam na gotícula. Os dados referentes a essa análise preliminar encontram-se na tabela 1.

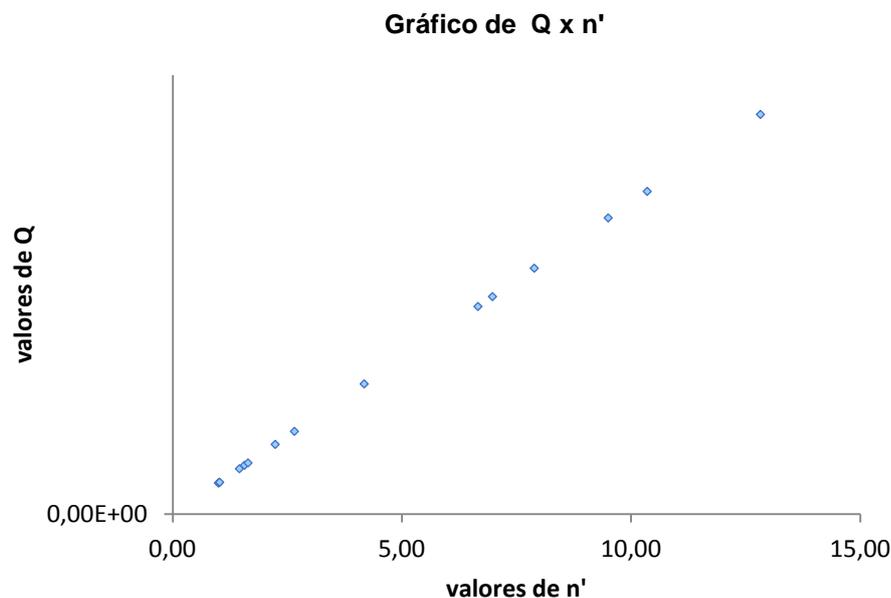
Tabela 1: Tabela resultante do cálculo do raio e da carga elétrica de cada gotícula. ΔS representa o intervalo de deslocamento da gotícula no interior da cama capacitiva; V_s , V_d , R_s e R_d as respectivas velocidades e raios das gotículas durante a subida e descida.

Calculando o raio e a carga da gotícula						
ΔS (m)	V_s (m/s)	V_d (m/s)	R_s (m)	R_d (m)	$R_{méd.}$ (m)	Q (C)
0,000594	1,78E-04	3,38E-04	2,44E-06	3,36E-06	2,9E-06	9,91E-19
	8,48E-05	1,35E-04	1,69E-06	2,13E-06	1,91E-06	2,07E-19
	1,02E-04	1,83E-04	1,84E-06	2,48E-06	2,16E-06	3,77E-19
	1,08E-04	1,41E-04	1,91E-06	2,17E-06	2,04E-06	1,42E-19
	1,24E-04	2,38E-04	2,04E-06	2,83E-06	2,43E-06	5,93E-19
0,000297	5,72E-05	9,96E-05	1,38E-06	1,83E-06	1,61E-06	1,46E-19
	9,98E-05	1,51E-04	1,83E-06	2,25E-06	2,04E-06	2,22E-19
	7,72E-05	1,35E-04	1,61E-06	2,13E-06	1,87E-06	2,34E-19
	7,92E-05	1,55E-04	1,63E-06	2,28E-06	1,95E-06	3,18E-19
	8,11E-05	1,18E-04	1,65E-06	1,99E-06	1,82E-06	1,44E-19
0,000594	3,61E-04	5,77E-04	3,48E-06	4,4E-06	3,94E-06	1,82E-18
	2,16E-04	4,13E-04	2,69E-06	3,72E-06	3,2E-06	1,35E-18
	3,01E-04	4,91E-04	3,18E-06	4,06E-06	3,62E-06	1,47E-18
	2,59E-04	3,93E-04	2,95E-06	3,63E-06	3,29E-06	9,46E-19
	2,41E-04	4,01E-04	2,84E-06	3,67E-06	3,25E-06	1,12E-18

Para inferir o valor da carga elétrica fundamental orientamos os alunos a organizarem os valores das cargas calculadas em ordem crescente, tomando o menor valor e dividindo todos os valores de carga por esse menor valor. Fazendo isso, encontramos um fator multiplicador n' e, em seguida, plotamos um gráfico de $Q \times n'$.

Esse gráfico revela o agrupamento das cargas em determinados níveis energéticos. Observando o padrão, calculamos a média das cargas elétricas que apresentavam estar no mesmo nível e em seguida calculamos a diferença entre essas médias, por fim, calculamos a média dessas diferenças obtendo como resultado o valor de $1,68 (\pm 0,418) \times 10^{-19}$ C.

Figura 7: Gráfico da quantidade de carga elétrica presente em cada gotícula em função do fator multiplicador n' devido a menor carga calculada.



Fonte: O autor, 2016.

Conclusões:

Em nossa aplicação percebemos um real comprometimento dos alunos envolvidos e que de fato, o produto desenvolvido cumpriu o papel para o qual foi destinado, tornando possível a realização de um experimento clássico e moderno sem comprometimento das características que definem a prática experimental. Ademais, os resultados obtidos na aplicação situaram-se numa faixa completamente aceitável diferenciando-se do valor encontrado na literatura para a carga elementar do elétron em cerca 4,86 %. Assim, acreditamos que esta aplicação apresenta grande potencial como estratégia didática para o aprimoramento e consolidação de conceitos, uma vez que oferece a possibilidade de colocar à disposição da comunidade estudantil, seja de professores e alunos da educação básica, como também de cursos de formação à distância ou até mesmo presenciais, dispositivos e equipamentos antes inacessíveis. Assim, a proposta utiliza a atual realidade tecnológica para superar as barreiras financeiras e espaciais, que, até então, limitam o acesso à experimentos.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. S. T.; ABIBI, M. L. V. D. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 176-194, Junho 2003. ISSN eISSN 1806-9126.

BORGES, T. A. Novos Rumos para o Laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 414, 01 Dezembro 2002. ISSN 2175-7941.



MARTINAZZO, C. A.; TRENTIN, D. S.; FERRARI, D. Arduino: Uma Tecnologia no ensino de física. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n. 143, p. 21 - 30, Setembro 2014. ISSN 0101-2908.

RODRIGUES, R. F. D. **Arduino como ferramenta mediadora no ensino de física**. Porto Alegre: [s.n.], 2014. 90 p. Mestrado em ensino de física.

SILVA, O. H. M.; MATHIAS, L. C. Possíveis Aplicações do Arduino em Equipamentos Interativos de Ambientes Planejados à Educação Não Formal: uma proposta equivalente nas escolas. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 1, Julho 2015. ISSN 1679-1916.

SOUSA, M. D. O.; COZENDEY, S. G.; PESSANHA, M. C. R. Desenvolvimento de uma ferramenta para o ensino de física experimental a distância. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, p. 2-10, 2010. ISSN e-ISSN 1806-9126



TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES DE PODER NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcela da Silva^{1*}

1. Estudante de História - UNEAL

*marcelasilva1997@gmail.com

Resumo:

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação superior, principalmente na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), entendendo as suas dificuldades, demandas e desafios com a implantação das tecnologias. Foi analisado o meio educacional universitário para ver se as tecnologias de informação e comunicação estão apresentando pontos positivos ou negativos, tanto no ambiente universitário, quanto na relação entre professor e aluno. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que ajuda a compreender as TIC no ensino superior, entendendo as suas necessidades e a importância da formação continuada de professores, que vai contribuir para a construção do conhecimento, enriquecendo o ensino-aprendizagem.

Autorização Legal: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e PIBIC.

Palavras-Chave: TIC; Aprendizagem; Tecnologias.

Apoio financeiro: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Introdução:

A pesquisa foi desenvolvida para que as universidades possam perceber o papel fundamental das tecnologias como importantes recursos auxiliares, dinamizadores, facilitadores e instigadores no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, tem-se como objetivo geral: refletir a respeito dos novos recursos tecnológicos para a melhoria do ambiente educacional, contribuindo na formação dos futuros professores.

Segundo Darling-Hammond (2010) citado por Pérez Gómez (2015, p. 16) “A globalização mudou a forma que trabalhamos, comunicamo-nos e, definitivamente, como vivemos, o que implica, sem dúvida, uma força de mudança, com potencial catalítico, tanto positivo como negativo, de possibilidades e ameaças”. Na mesma linha de pensamento Bacich, Tanzi Neto, Trevisani, (2015, p.49) analisam que “Adultos, jovens e crianças estão recebendo, transmitindo e produzindo informações em uma rede que é atualizado diariamente.” E na medida em que a globalização vai acontecendo o crescimento dessas “sociedades virtuais” aumenta, cresce também o número de usuários que têm o acesso da internet diariamente, e como consequência, a necessidade de alfabetização digital aumenta.

Esta pesquisa tem como principal propósito, procurar entender os desafios que são impostos pela sociedade tecnológica, compreendendo as transformações e interferências causadas pelas TIC no ambiente universitário e como essas tecnologias influenciam de forma negativa ou positiva nas organizações educacionais.

Metodologia:

Este trabalho aborda a temática das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Superior: concepções e as relações de poder neste âmbito de ensino e tem como universo da pesquisa a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)-Campus I. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que está em desenvolvimento por meio de um estudo de caso nesta IES e para tanto a pesquisa bibliográfica fundamenta com os referências teóricos sobre a temática e a pesquisa documental está possibilitando um estudo detalhado das políticas de inserção tecnológicas da Educação Superior, principalmente na UNEAL.

No momento inicial foram selecionados com a professora os referenciais bibliográficos para leituras e elaboração de fichamentos. Para a coleta de dados foi produzido um questionário estruturado trabalhado em primeiro momento com os discentes das Licenciaturas do Campus I, foi feito a aplicação deste instrumento para ver como as Tecnologias da Informação e Comunicação estão afetando direta e indiretamente a vida pessoal e profissional, e como esses novos recursos estão sendo utilizados na formação dos alunos e professores universitários. A segunda análise vai ser feita com os Docentes da instituição de modo

presencial e tendo como segunda opção um questionário online, A pesquisa será concluída a partir da realização mediante uma triangulação dos referenciais estudados, dos documentos analisados e dos instrumentos aplicados. Far-se-á também, uma análise das questões mais elucidadas pelos os participantes como forma de ampliar os conhecimentos sobre como essas tecnologias estão influenciando no desenvolvimento da academia e se as mesmas contribuem para as relações de poder no ensino-aprendizagem.

Resultados e Discussões:

Os resultados são apresentados a partir dos avanços teóricos relacionados a temática. Vários estudos como (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CASTELLS, 2007; COLL; MONEREO, 2015; FERREIRA, 2015; PÉREZ GÓMEZ, 2005; PORTO ET. AL, 2015; OUTROS) tem se constituído no âmbito da educação em especial GOURLAY (2017) que discute a universidade digital. Foi feita a leitura dos documentos institucionais da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), para a compreensão do cenário da universidade frente às políticas de inserção. E pode-se ver que a universidade ainda não discute sobre a formação continuada de professores, mas está progredindo com a formação de grupos de estudos e a criação de cursos de extensão.

O estudo de caso foi elaborado para analisar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especificamente na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I e como as mesmas estão influenciando nas relações de poder no ensino-aprendizagem.

Para a realização do estudo de caso foi compartilhado nos grupos de whatsapp feitos por alunos dos cursos de: Administração, Ciências biológicas, Ciências contábeis, Direito, Geografia, História, Letras (português, inglês e francês), matemática, pedagogia e Química, um questionário online com vinte e oito (28) perguntas de múltipla escolha, sendo a última pergunta aberta para crítica ou sugestões. A segunda fase da pesquisa vai ser com os professores da universidade a ser aplicada no final deste mês.

Conclusões:

A partir da pesquisa realizada com os discentes pode-se ver que as tecnologias estão presente no seu dia e são muito usadas para manter-se conectado com as pessoas e com a variedade informações. Percebe-se que as TIC é um assunto pouco discutido na universidade e que precisa ser explorado.

As pesquisas mostram que 27,8% desses alunos estão sobrecarregado com os conteúdos das disciplinas e 66,7% dos alunos pedem mudanças no ensino, uma delas são: que as tecnologias, como o celular, sejam levadas em conta e aproveitadas como meio para alcançar o conhecimento; que os professores usem a tecnologia ao seu favor, e utilize mais ele para favorecer o aprendizado; melhor planejamento em razão das sobrecargas de textos; mais professores especializados, compromissados, didáticos e com novas práticas de ensino; aulas de verdade, não apenas que os alunos “se virem” para aprender; adequação à linguagem do período vigente conforme o tempo vai passando.

Assim as TIC são recursos imprescindíveis e assunto pouco abordado nas universidades. É importante que professores-pesquisadores possam explorar esse terreno, e compreender o mundo do aluno, caminhando juntos na mesma direção.

Referências bibliográficas

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F.M. (Orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a internet, negócios e sociedade**. Tradução de Rita Espanha. 2ªed. Lisboa, 2007.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Andréa K. **Políticas Públicas e TIC na Educação: DITE Sergipe 1994ª 2007**. -Aracaju: EDUNIT,2015.

GOURLAY, Lesley. Re-corporificando a universidade digital. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva e CARVALHO, Jaciara de Sá (Org./Eds.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. Disponível em:



<https://paulocarrano.blog/2017/04/15/e-book-educacao-e-tecnologia-abordagens-de-criticas/> Acesso em: 20 de nov. de 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO, Cristiane et al. **Pesquisa e Mobilidade na Cibercultura: itinerâncias docentes**.-Salvador: Edufba, 2015.



USO DO APLICATIVO *Plickers*® EM SALA DE AULA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Renato S. Pereira^{1*}, Janne E. A. M. Sarmento², Elionai D. Soares³

1. Estudante de Psicologia - CESMAC

2. Professora de Anatomia Humana - CESMAC

3. Orientador e professor de Anatomia Humana - CESMAC

*renato_pereira12@hotmail.com

Resumo:

O presente relato de experiência teve como objetivo descrever o uso do aplicativo *Plickers*® na sala de aula como ferramenta didática, bem como averiguar a sua eficácia no desenvolvimento de conteúdos pedagógicos em um centro universitário da cidade de Maceió. Para tanto, foram realizadas atividades com duas turmas do primeiro período de Psicologia, vespertino e noturno, do mesmo centro universitário, na disciplina de Anatomia Humana e Neuroanatomia. Os alunos participantes responderam 40 perguntas de múltipla escolha sobre o conteúdo ministrado em sala durante o semestre. O método realizado para análise dos resultados foi do tipo qualitativo com natureza observacional. Por ser um aplicativo de correção instantânea, os resultados obtidos forneceram informações de grande utilidade para *feedback*, como também para melhor compreensão do aluno sobre os conteúdos ministrados em sala de aula.

Palavras-chaves: Tecnologias na educação; Ensino superior; *Plickers*®.

Introdução:

A sociedade que se configura na atualidade exige que os educadores de Ensino Superior preparem seus alunos para enfrentar as situações da realidade e desafios do cotidiano. Segundo Serafim e Sousa (2011), o ensino atual é fruto da revolução industrial e encontra-se em transformação, através de modificações e revoluções nos métodos de ensino-aprendizagem, devido às novas exigências da formação de indivíduos, profissionais e cidadãos.

Diante disso, é necessário que o docente se aproprie de habilidades advindas do uso de tecnologias digitais para que possa acompanhar as novas exigências do mundo atual. Para a integração de recursos digitais no ambiente educacional, escolas e universidades, não necessitam de modificações extremas na metodologia de ensino. Com isso, o professor continua sendo o principal mediador, que agora, passa a utilizar novas ferramentas que facilitam ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos (BESSA e NUNES, 2017).

No Brasil, o aplicativo *Plickers*® já está sendo utilizado em salas de aulas como ferramenta didática e tem recebido muitos elogios. Sua rápida propagação se dá graças ao seu fácil manuseio, mediante possibilidade de avaliações dinâmicas, e, conseqüente, mensuração instantânea do nível de aprendizado dos discentes (BESSA e NUNES, 2017).

O uso desse novo método estimula o aluno a participar da aula de forma ativa e descontraída, fortalecendo ainda mais o aprendizado e descentralizando a figura do professor. Freire (2002) reconheceu que se a tecnologia for usada de forma correta no ambiente educacional, certamente estimulará a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, dinamizando e fortalecendo o processo educativo.

O objetivo do presente trabalho foi relatar a experiência do uso do aplicativo *Plickers*® na sala de aula, como ferramenta didática, no desenvolvimento de conteúdos pedagógicos. Esse estudo se fez necessário por fornecer informações sobre uma nova forma de utilizar a tecnologia para aprimoramento do processo de aprendizagem, que poderá auxiliar o docente a ministrar aulas de forma dinamizada.

Metodologia:

O método realizado para análise foi do tipo qualitativo com natureza observacional sobre o relato do uso do aplicativo *Plickers*® na sala de aula.

Para a realização do trabalho foi necessário o uso do aplicativo móvel *Plickers*® com *download* realizado para celular *iOS*®, a utilização de um computador/projetor e os cartões de respostas impressos (para *scanner*), que foram usados pelos alunos para indicar suas opções de respostas.

Inicialmente, foi necessário que o professor (o único que precisa portar o aplicativo no celular) tenha realizado o cadastro através da *website*, utilizando, para isso, um *e-mail* e senha pré-cadastrado.

O próximo passo foi à criação da turma, clicando em “*classes*”. Após a inserção do nome da turma, foi clicado em “*save*” e encaminhado automaticamente para outra área pra que fossem adicionados os membros participantes. A participação da atividade foi voluntária e os indivíduos podiam desistir a qualquer momento. As turmas escolhidas foram os primeiros períodos do curso de Psicologia, vespertino e noturno de um centro universitário da cidade de Maceió / AL, nas disciplinas de Anatomia Humana e Neuroanatomia.

Após a criação da turma, o passo seguinte foi à criação das perguntas. Foram criadas 40 perguntas de acordo com o conteúdo ministrado nas aulas, clicando inicialmente em “*Liberty*” e em seguida “*+New Question*” e ao término, foi clicado em “*save*”. Os questionários continham questões objetivas com quatro opções de respostas do tipo “A”, “B”, “C” ou “D” ou questões do tipo “V” (verdadeiro) ou “F” (falso). As questões, além de textuais, continham imagens com o propósito de melhor compreensão.

As respostas dos alunos foram coletadas através do aplicativo móvel que serviu como um *scanner* (por meio da câmera de vídeo) para os cartões que foram distribuídos aos alunos conforme cadastramento da *website*. Cada cartão contém um “*QR Code*” que serviu como identificação. Ao redor do código, contém uma opção ou letra, que pode ser: “A”, “B”, “C” ou “D”, “V” ou “F” e qualquer uma dessas opções pode ser indicada como a resposta correta.

Para uma melhor experiência de aplicação, foi necessário combinar a versão móvel com a versão *web*, pois as duas versões se complementam. Sendo assim, após adicionar os membros à turma, elaborar as questões e distribuir os cartões respeitando a sequência dos membros, o tutor/professor clicou na *web* do aplicativo em “*live view*” que mostrou no computador/projetor a questão escolhida no aplicativo. Com isso, os alunos responderam a questão escolhida indicando, através dos cartões, a alternativa que julgou correta. Quando todos responderam mostrando seus cartões, o professor passou o *scanner*, ligando a câmera no aplicativo (clicando em “*Scan*”), fazendo a leitura dos códigos dos cartões, obtendo, assim, as respostas de cada aluno e atribuindo certo ou errado, conforme correções instantâneas.

Resultados e Discussões:

Após o procedimento de correção, foi possível identificar os erros e acertos dos alunos assim como obter o conhecimento estatístico das respostas na referida questão. Com isso, tanto o professor, quanto os alunos, tiveram um *feedback* imediato da questão abordada. Para isso, bastou clicar em “*History*”, selecionando a questão da qual se queria ter a análise de resultados.

Mediante os dados analisados e levando em consideração que todos os alunos aprenderam a designar as respostas julgadas como corretas por eles, a margem de acerto no geral foi alta, ultrapassando os 60%. No entanto, em algumas questões os alunos acertaram abaixo de 30%, indicando uma incompreensão do conteúdo e exatamente nessas questões, foram dados *feedback* imediatos, para que estes pudessem compreender onde haviam errado.

Como o aplicativo faz automaticamente a análise estatística da porcentagem das pessoas que acertaram, foram definidas, como desempenho satisfatório, as questões que tiveram a margem de acerto acima de 50%. Diante disso, as questões com índices abaixo, significaram uma má compreensão do conteúdo, indicando que seria necessário revisar o conteúdo dessa questão.

As observações realizadas durante a atividade mostrou que os participantes ficaram menos ociosos e mais interessados na aula, começando a fazer perguntas sobre os conteúdos das questões que haviam respondido equivocadamente, procurando ajuda dos outros alunos, do professor e do monitor para encontrarem a resposta correta. Além disso, também ficou claro na avaliação formativa que os alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo ministrado, uma vez que tiveram uma revisão geral do conteúdo.

Conclusões:

Considerando a utilização do aplicativo *Plickers*®, é possível afirmar que o uso dessa metodologia ativa facilita a comunicação e interação entre aluno-aluno e aluno-professor, fortalecendo e enriquecendo o processo de aprendizagem. Através dessa prática pedagógica, os alunos se mostram mais curiosos em aprender o conteúdo. Desta forma, nota-se que quando a tecnologia é usada de forma correta na sala de aula, para incentivar o estudo, ela se torna uma ferramenta essencial. O *Plickers*®, além de promover essa interação e ludicidade



entre os participantes, permite que o docente reflita sobre a maneira como está conduzindo o processo de ensino-aprendizagem nessa relação com o discente.

Referências bibliográficas

BESSA, Rosimar Couto; NUNES, Vicente Willians do Nascimento. **Uso do aplicativo Plickers como recurso de Metodologia Ativa**. Mamanguape: Ctrl+e 2017. v.1. 1-7p. maio, 2017.

Acesso em: 27/06/2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/71016198-Uso-do-aplicativo-plickers-como-recurso-de-metodologia-ativa.html>

DITZZ, Áquila Jerard Moulin; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues. **A utilização do aplicativo Plickers no apoio à avaliação formativa**. Revista Tecnologias na Educação. v.19. p.1-13. Jul. 2017.

Acesso em: 27/06/2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Art19-vol19-julho2017.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 2002. 88p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. 32p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NUNES, Vicente Willians do Nascimento; COUTO, Rosimar dos Reis. **Uso do Aplicativo Plickers dentro da proposta de metodologia ativa**. Rio de Janeiro: Abed. Maio 2017.

Acesso em: 27/06/2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/243.pdf>

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias Digitais na Educação**. Campinha Grande: eduepb, 2011. 19-20p.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2º Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.



UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PENEDO/AL

Tenilson de Assis^{1*}, Lucas Lima de Oliveira Garcia², André Almeida Silva³

1. Estudante de Sistemas de Informação - UFAL

2. Estudante de Sistemas de Informação - UFAL

3. Orientador e professor da Universidade Federal de Alagoas

*tenilsonassis@gmail.com

Resumo:

A adoção de tecnologias vem crescendo exponencialmente em diversos campos profissionais e os recursos tecnológicos, como ferramentas de ensino, estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. O objetivo deste trabalho é expor a experiência dos autores no projeto de extensão Utilização de Tecnologia como Ferramenta de Ensino nas Escolas Públicas, desenvolvido pela Unidade de Ensino de Penedo da Universidade Federal de Alagoas. Através de aulas teórico-práticas e discussões buscou-se capacitar professores quanto ao uso da Internet, softwares de escritório e equipamentos básicos de informática. Como resultados aferidos citam-se a qualificação dos participantes no uso de tecnologias na educação, fomentando da aprendizagem guiada por meios computacionais básicos, e desenvolvimento de um pensamento inovador que, inclusive, poderá incentivar os que são avessos à tecnologia, diante das possibilidades trazidas por ela.

Palavras-chave: Informática na Educação; Formação de Professores; Ensino auxiliado por computador.

Introdução:

Vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico, com grande velocidade no compartilhamento de informações e otimização de tarefas que antes eram dissociadas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esta realidade é fortemente vista no campo da Educação, no qual os recursos computacionais fazem-se, dia a dia, mais presentes no ambiente escolar, modificando e incrementando o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva (2005, p. 63), a educação não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico. Neste cenário, a informação digitalizada é vista como uma infraestrutura básica, sendo o computador e a Internet os definidores da nova lógica comunicacional. É posto que “se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura”. Assim, há fundamental importância na inserção das tecnologias na educação, facilitando o ensino e incluindo socialmente os indivíduos.

É sabido que as escolas públicas da cidade de Penedo/AL dispõem de um mínimo material tecnológico (computadores, projetores e caixas de som), contudo, boa parte desses equipamentos é subutilizada, sobretudo, porque os educadores não possuem afinidade no seu manuseio e/ou têm receio na utilização desses na educação formal. Neste contexto, perde o professor por restringir sua forma de ensino e os estudantes por ficarem à margem das possibilidades diante do uso das tecnologias na educação.

Segundo Peña (s.d), para que se passe de um ensino padrão e convencional a um apoiado por novas tecnologias, devem ser desenvolvidos projetos de formação que priorizem a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente. Embora sejam pouco vistos na atualidade, esses projetos devem instigar os educadores quanto à importância do uso adequado de tecnologias e benefícios relacionados à vida profissional dos professores e à educação como um todo.

Dessa forma, o projeto de extensão *Utilização de Tecnologia como Ferramenta de Ensino nas Escolas Públicas* teve como objetivo capacitar professores de escolas públicas da cidade de Penedo/AL, indicando o uso de softwares básicos, da Internet e de equipamentos que as escolas já proveem. Assim, pôde-se ver a mudança do, inicialmente, observado receio da utilização da tecnologia no ensino, aguçando ideias voltadas à maximização das potencialidades da informática na educação.

Metodologia:

O projeto aqui discorrido foi realizado no segundo semestre do ano de 2017 na Unidade de Ensino de Penedo da UFAL e contou, como equipe executora, com 2 (dois) docentes da referida instituição, na qualidade de orientadores, e 6 (seis) discentes que foram previamente selecionados, na qualidade de colaboradores e executores das ações planejadas.

Inicialmente, buscou-se elaborar um plano formado por etapas, a fim de sistematizar e melhor definir o passo a passo para a obtenção do resultado pretendido. A execução possui 6 (seis) momentos: i) pesquisa de escolas dotadas de recursos audiovisuais; ii) reunião com a direção das escolas, a fim de divulgar e alinhar o projeto; iii) definição da data de realização da capacitação e inscrição dos professores/participantes; iv) orientação dos discentes envolvidos no projeto acerca da forma e conteúdo a ser ministrado; v) realização da capacitação dos participantes (professores inscritos); e vi) aplicação de questionário para identificar o aprendizado posterior à capacitação.

Nas três primeiras etapas os membros da equipe tiveram contato com as escolas, verificando quais delas possuíam equipamentos básicos de informática e multimídia. Constatou-se que as 25 (vinte e cinco) escolas públicas pesquisadas possuíam os referidos equipamentos. A seguir, o projeto foi apresentado aos diretores que se mostraram entusiasmados, ficando responsáveis pela divulgação entre os professores para, na próxima etapa, ser definida uma data e formalizar as inscrições dos participantes que responderam a um questionário sobre seus atuais níveis de utilização/familiarização da informática na educação.

Na quarta etapa de execução, com base nas respostas aos questionários, foram traçados conteúdos e técnicas para que a capacitação obtivesse o resultado pretendido. Para isso, foi desenvolvida uma apostila com os conteúdos básicos a serem ministrados, tomando o cuidado com a linguagem, formatação e didática apresentadas. Ainda fora analisada a metodologia a ser usada na capacitação, sendo escolhidas aulas teórico-práticas com o uso dos mesmos meios computacionais que os inscritos poderão utilizar em seus trabalhos.

Na quinta e sexta etapa a efetiva capacitação ocorreu. Ela foi realizada, presencialmente, no laboratório de informática, dotado de 20 (vinte) computadores e aparelho de projeção com capacidade de reproduzir som, da Universidade Federal de Alagoas durante 4 (quatro) sábados, a fim de não sobrecarregar ou comprometer o trabalho dos participantes. Houve ainda a indicação de atividades a serem realizadas à distância, complementando as aulas presenciais.

Com o objetivo de mensurar o aprendizado e aferir a assimilação do que estava sendo ensinado, as atividades em sala foram avaliadas pelos executores do projeto e encerram-se com a aplicação do mesmo questionário já respondido antes da capacitação. Destaca-se que, a partir das respostas, foi possível inferir concepções acerca do resultado do projeto realizado.

Resultados e Discussões:

Após analisar as respostas dos 10 (dez) questionários iniciais dos participantes da capacitação, foi verificado que a maioria deles sequer possuíam o domínio básico do computador convencional (desktop), ou seja, alguns não sabiam digitar textos, fazer pesquisas na Internet, salvar fotos nem uma série de outros quesitos que os impediam de utilizarem as tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino. Sendo assim, a apostila desenvolvida e citada na seção anterior buscou apresentar todo o embasamento inicial, demonstrado de forma ilustrada e intuitiva, para então partir para as possibilidades pedagógicas.

No decorrer das aulas presenciais (Figura 1 e Figura 2), os professores viram a história e evolução dos computadores e conheceram as partes principais e funcionamento básico dessas máquinas. Eles tiveram acesso aos softwares de escritório da Microsoft Office, com ênfase naqueles que são usualmente utilizados: Word (editor de texto), Excel (planilha eletrônica) e PowerPoint (apresentador de slides). No primeiro foi possível indicar e destacar como exercícios, avaliações e trabalhos podem ser redigidos facilmente, bem como as formas de torná-los mais atrativos com técnicas de edição. No próximo demonstrou-se as possibilidades e facilidades do trabalho de gestão, apoiado com planilhas, dando ênfase à aplicação de fórmulas e funções, bem como ao gerenciamento de notas e outros aspectos. No último software destacou-se como as aulas podem ficar mais fluidas e melhorar a assimilação dos alunos através do uso de slides no projetor multimídia.

Figura 1: Capacitação dos participantes do projeto

Fonte: autores.

É importante destacar que hoje os livros didáticos e meios físicos já não são vistos como as únicas referências ou fontes de consulta. Com o advento e disseminação da Internet, as formas de adquirir informação e construir conhecimento são fomentadas pelo uso das redes e tecnologias digitais. É nesta lógica que Mamede-Neves e Duarte (2008) acreditam que

[...] a escola precisa se deslocar das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimento e de cultura (tomada apenas como erudição), em direção a outras concepções, em que conhecimento, cultura e comunicação se aproximam, na medida em que são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais (MAMEDE-NEVES e DUARTE, 2008, p.782).

Foi neste sentido que a capacitação buscou apresentar a Internet e os referidos softwares numa visão holística, abrangendo não somente o ensino mecânico de programas de computador, mas enfatizando a importância didática e construção de um novo olhar diante do paradigma informacional vigente. É oportuno salientar, assim como aponta Lévy (1999), que as capacidades sensoriais, perceptivas e cognitivas são alteradas e potencializadas ao passo que as novas tecnologias permitem novas formas de se perceber, memorizar, imaginar.

Conforme mencionado, ao final da capacitação foi aplicado um segundo questionário (idêntico ao inicial) com o propósito de mensurar o aprendizado. Notou-se uma sensível melhora do nível de conhecimento das tecnologias básicas, tanto através das respostas dadas a esse questionário quanto nas análises feitas pela equipe executora durante a capacitação. Dessa forma, o projeto foi executado de forma muito satisfatória, oportunizando aos professores uma ampliação do olhar voltado à adoção de tecnologias em seus ambientes e cotidianos de ensino.

Conclusões:

O projeto de extensão Utilização de Tecnologia como Ferramenta de Ensino nas Escolas Públicas trouxe grandes e significativos aprendizados para todos os indivíduos envolvidos nele, sejam aqueles que foram alvos diretos da capacitação, sejam os próprios membros da equipe capacitadora. O engajamento dos discentes, enquanto executores das ações, nas 6 (seis) etapas supracitadas, iniciadas com a análise das escolas, passando pela confecção da apostila e preparação das aulas, até a aplicação do questionário final foi fundamental para alcançarmos os objetivos pretendidos.

Assim, em relação à participação dos professores destaca-se que a capacitação, realizada através de aulas teórico-práticas e participativas, proporcionou um incremento no que se refere à atuação profissional dos mesmos, além da inserção deles no mundo tecnológico, oferecendo formas de facilitar tarefas do cotidiano escolar e particular. Ademais, vê-se também o desenvolvimento de uma mentalidade inovadora nos educadores que participaram do projeto,



afastando deles o receio no uso das TICs na educação, ao tempo que os tornam verdadeiros difusores das possibilidades pedagógicas das tecnologias diante de outros professores que ainda permanecem avessos a sua utilização.

Soma-se a estes ganhos, a contribuição que o projeto teve na vida pessoal e profissional dos estudantes que colaboraram e fizeram as ações efetivarem-se. Assim, é cumprido o real papel da Universidade, pensando no tripé ensino-pesquisa-extensão, através do contato com a comunidade na qual ela se insere; formando indivíduos capazes atuar como formadores, contribuindo para seu meio social; desenvolvendo capacidades lógicas, cognitivas e uma série de outras nuances que trarão inúmeros benefícios para a formação como um todo.

Referências bibliográficas

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104>> Acesso em: mai/2018.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docentes**. [s.l.: s.n., s.d.].

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Secretaria de Educação a Distância. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

