



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

NALLE, Sarah Foch. Violência na educação infantil: relatos docentes. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 1-5.

VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DOCENTES

Sarah Foch Nalle (Prefeitura Municipal de São Carlos)¹

Modalidade: Pesquisa

Resumo

O presente trabalho trata da violência na educação infantil em espaços escolares. Tem por objetivo descrever e compreender os fatores escolares que propiciam a violência na Educação Infantil. O estudo foi realizado em uma escola pública de Educação Infantil de um município do interior do Estado de São Paulo e a metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de conteúdo de diários de campo. Os principais resultados obtidos referem-se às situações vivenciadas pela professora da sala e os avanços alcançados.

Palavras-chave: violência; educação infantil; escola.

Introdução

A presente pesquisa teve sua origem nas inquietações de sua autora, sendo ela professora de Educação Infantil em escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo com o propósito de compreender os fatores escolares que desencadeiam a violência.

O tema mostra-se relevante, pois muitas vezes faltam subsídios para que profissionais, escola e família atuem em conjunto para solucionar a questão da violência. Esta pesquisa traz relatos que podem auxiliar a prática pedagógica de professoras, de gestores escolares e conduzir de forma positiva a relação entre escola e família.

Metodologia

A pesquisa se ancorou na ação participativa da autora no cotidiano escolar da turma e profissional analisados e os relatos indicam sobre suas vivências. A turma em análise possui 4 e 5 anos, e permanece na escola em

¹Professora da Rede Municipal de São Carlos. sarahfochnalle@gmail.com

período integral. As situações relatadas referem-se aos meses de fevereiro a maio de 2018. Foram analisadas observações escritas feitas pela professora que remetem aos principais acontecimentos no cotidiano escolar como, por exemplo, conflitos, atividades bem sucedidas, atividades mal sucedidas. A intervenção foi baseada na pesquisa-ação (MORESI, 2003).

Os relatos contendo nomes de crianças referem-se a nomes fictícios para preservar as identidades e representam as memórias da autora sobre os eventos, não sendo escritos imediatamente após os fatos.

A análise dos dados foi pautada na “Análise de conteúdo” de Bardin (2009).

Resultados

Quadro 1 – Categorias e unidades de significado.

Categorias	Diário 1	Diário 2	Diário 3	Diário 4	Diário 5	Diário 6	Diário 7	Diário 8	Diário 9
Situações violentas						3		5	
Possíveis disparadores		2	1; 2	1; 2	1	1			
Inquietações	1	1; 3				2		1; 2	1
Ações para a não violência						4; 5; 6	1; 2; 3; 4	3; 4; 6; 7	

Fonte: elaborado pela autora.

Situações violentas

Esta categoria indica as situações violentas vividas pela profissional e ilustra como foi sua vivência e o tipo de violência experienciada: “Quando o repreendi pelo seu comportamento também despontou chutes, tapas e tentou me morder” (Diário-D 6; Unidade de Significado-US 3).

A categoria também aponta avanços nas negociações desenvolvidas e as relações criadas: “Depois de uma semana do ocorrido Tiago tem melhorado seu comportamento e já não demonstra tanta agressividade, apenas permanece na defensiva” (D 7; US 1). Gardano, Oliveira e Muñoz (2014) afirmam que a reflexão sobre os próprios atos deve ser uma prática utilizada por professores. Em seguida pode ser observado também que os avanços

trilharam por um viés de acordos entre aluno e professora: “Alguns dias não pôde se controlar e acabou batendo, e neste dia não foi brincar” (D 8; US 5).

Possíveis disparadores

Esta categoria evidencia situações e fatores ambientais como disparadores da violência como observado no seguinte relato: “Atividades dentro da sala de aula muitas vezes não dão certo” (D 2; US 2), e acabam resultando em atitudes agressivas.

Os relatos apontam também para a questão do espaço físico da sala de aula ser restrito e não estimulante para as crianças, como por exemplo, as janelas serem altas, sem visão para o ambiente externo: “A turma do 5º ano é diversificada [...] As janelas possuem cortinas e são altas e as crianças não conseguem enxergar através destas. Quando as mesas estão distribuídas existe muito pouco espaço para andar pela sala” (D 5; US 1). Ambientes fechados, apertados e escuros, bem como sem vista para áreas verdes despertam ansiedade e tensão.

Inquietações

Esta categoria expressa questões referentes às inquietações da profissional diante dos acontecimentos cotidianos e sua postura diante dos fatos: “O dia a dia com as crianças está muito cansativo. São poucas as atividades que participam sem que haja algum conflito entre eles” (D 2; US 1).

Conjuntamente, os relatos expressam algumas das estratégias adotadas para minimizar os conflitos existentes: “Tenho conversado com outras professoras e estas são muito enérgicas com as crianças para que consigam desenvolver alguma atividade com elas” (D 2; US 3).

Um pouco mais adiante, os relatos demonstram uma sensação de êxito em relação aos fatos ocorridos e posturas tomadas: “Aos poucos tenho conseguido fazer com que Tiago dê ouvido a mim, graças ao diálogo conjunto com sua família” (D 8; US 1).

Por fim os relatos apontam para uma conquista em relação à agressividade: “Após um mês do ocorrido [agir energicamente para sanar a violência] com Tiago as relações estão muito melhores na turma. Foram poucos ou quase nulos episódios de agressividade” (D 9; US 1).

Ações para a não violência

Em primeira análise os relatos apontam para medidas rigorosas nas situações de violência: “Fiz com que se sentasse [...] e ele chorou muito, e depois de algum tempo ficou sentado e muito emburrado” (D 6; US 4).

Os relatos apontam que os fatos foram encaminhados à Direção: “Como medida extrema, e diante da orientação da diretora, Tiago ficaria privado de [...] momentos [...] como parque, interação com colegas e brincadeiras livres. Iria apenas participar de atividades dirigidas [...] de forma isolada” (D 6; US 6).

Observa-se a participação da mãe no caso e a postura da profissional em envolver a família no caso: “Estou mantendo contato diário com a mãe de Tiago e a diretora também conversa sempre que pode” (D 7; US 6).

Constata-se que os diálogos com a mãe da criança surtiram efeito: “A participação da mãe de Tiago foi fundamental para que as relações melhorassem na escola” (D 8; US 8).

Os relatos indicam qual é a postura da professora em relação à violência, sendo esta uma postura pautada na não violência e no diálogo constante: “Busco orientá-la para que sempre dialogue com a criança e explique a importância de ser gentil com os colegas” (D 8; US 10).

Os relatos indicam quais foram os acordos realizados: “Lembro-os, a todo o momento, que não admitirei, em hipótese alguma, comportamentos violentos” (D 7; US 4).

É possível observar que as estratégias utilizadas deram resultado: “Já está sorrindo e algumas vezes abraçou-me” (D 8; US 6).

De acordo com Moura e Barreira (2017) é importante que a família e a escola estejam atentas às atitudes tomadas diante da violência, visto que respostas inadequadas podem comprometer o desenvolvimento na fase de escolarização.

Considerações

A partir do contexto observado, é possível considerar que o ambiente escolar, o número de alunos e as dinâmicas em sala podem influenciar a ocorrência de atos violentos.

Também, que posturas baseadas no diálogo com a criança e a família podem gerar resultados positivos para todos os agentes envolvidos. Como afirmam Gardano, Oliveira e Muñoz (2014), “[...] a criança que vivência no ambiente escolar uma interação positiva e uma ação de cuidado da parte do professor tende a reagir com atos pró-sociais, pois nestas interações a criança imita o comportamento do adulto” (p. 47).

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

GARDANO, E. C.; OLIVEIRA, G. M.; MUÑOZ, M. A. D. Bullying e desenvolvimento moral: relações e implicações nas aulas de Educação Infantil. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n 1, p. 34 -50, jan/jun 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v6n1p34-50> >. Acesso em: 14 maio 2018.

MOURA, S. G.; BARREIRA, M. M. L. Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 236- 249, jul./dez. 2017.

MORESI, E. A. D. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

FRANÇA, Juliana Marisol dos Santos Rodrigues de; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; BERTELLI, Giordano Barbin. Coleta de lixo domiciliar: percepção dos trabalhadores. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 6-11.

COLETA DE LIXO DOMICILIAR: PERCEPÇÕES DOS TRABALHADORES

Juliana Marisol dos Santos Rodrigues de França (IFSP São Carlos) ¹

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP São Carlos) ²

Giordano Barbin Bertelli (IFSP São Carlos) ³

Modalidade: Pesquisa

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo descrever as percepções de coletores de lixo domiciliar sobre o seu trabalho e sobre como são vistos pela comunidade. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas como instrumento de coleta de dados. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis coletores de um município da região central do estado de São Paulo. Por se tratar de um estudo em andamento, até o momento foram analisadas quatro entrevistas, a partir da metodologia Análise de Conteúdo. Como resultados preliminares, foram construídas duas categorias: A) Dificuldades enfrentadas; B) Trabalho não valorizado. A realidade percebida se mostrou adversa, contudo também apresentou elementos que podem ser atentados para a superação das dificuldades.

Palavras-chave: marginalização; relações sociais; sociedade e trabalho.

Introdução

Na realidade brasileira, muitas vezes, o trabalho de coletores de lixo domiciliar é visto como uma função com menor importância, apesar da contribuição desses trabalhadores para a organização e o funcionamento das cidades. A desvalorização e a desumanização de sua atividade podem trazer consequências não somente para a esfera profissional, mas também para a pessoal, influenciando a forma como se percebem e se posicionam perante a

¹ Discente do Instituto Federal de São Paulo, São Carlos. juju.marisol@gmail.com

² Professor do Instituto Federal de São Paulo, São Carlos. fabio.lemos@ifsp.edu.br

³ Professor do Instituto Federal de São Paulo, São Carlos. giordano.bertelli@ifsp.edu.br

sociedade. Diante dessa desqualificação/“invisibilização”, torna-se relevante um estudo sobre a visão social que esse grupo de trabalhadores tem sobre si e do olhar da sociedade.

Objetivando descrever as percepções que coletores de lixo domiciliar têm sobre o seu trabalho e sobre como a comunidade os enxerga, é que a presente pesquisa foi iniciada, tendo como premissa a valorização da fala dos próprios coletores, no sentido de favorecer o reconhecimento e a positividade da identidade desses trabalhadores-cidadãos. Vale ressaltar que a investigação está na fase de análise de dados.

Metodologia

Para a realização do estudo, a perspectiva metodológica está se pautando na pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (2002): “[...] responde a questões muito particulares, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, [...] corresponde a um espaço mais profundo nas relações que não podem ser reduzidos à operacionalização” (p. 21-22).

Para a coleta de dados, até o momento entrevistamos seis (de um total de dez, previsto inicialmente) coletores de lixo domiciliar de um município de aproximadamente duzentos e cinquenta mil habitantes, localizado na região central do estado de São Paulo. Dessas entrevistas, já podemos apresentar resultados preliminares, apontados a seguir, além de uma breve fundamentação teórica sobre o tema.

Foram elaboradas questões semiestruturadas visando responder a seguinte interrogação de pesquisa: Quais as percepções que coletores de lixo domiciliar têm sobre o seu trabalho e sobre a forma que a comunidade os enxerga?

O contato com os coletores deu-se na rua, nas proximidades do local de trabalho dos mesmos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo os coletores assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação (áudio) das entrevistas.

Para a análise das exposições foram usadas as etapas de pré-análise, codificação e categorização da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (BARDIN, 2009).

Resultados

Ao longo do tempo, a sociedade vem passando por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. As consequências dessas transformações propiciaram o controle social do capital por parte de uma população às custas da desvalorização da força de trabalho e fragmentação da classe trabalhadora. E, no caso do trabalhador não possuir conhecimento teórico, prático ou alguma qualificação, ele corre um risco de ocupar posições precárias e excludentes quanto à estabilidade, salário, condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida (MORAES, 2011). Nessa realidade se encontra o trabalhador coletor de lixo que, apesar de sua inquestionável contribuição, contraditoriamente, é desvalorizado no que se refere à cadeia produtiva e à própria sociedade (MORAES, 2011). Assim, as pessoas que lidam com o lixo passaram, sob a lógica das sociedades contemporâneas, a sofrer desprezo e até mesmo a serem consideradas “desnecessárias”, pois o lixo traz uma conotação de sujeira e inutilidade. A imagem estereotipada desses trabalhadores conota um sentido pejorativo, como se a ocupação atribuída a eles fosse sinônimo de castigo pela falta de esforço no seu processo de formação: se não estudar, vai virar lixeiro (SANTOS; SILVA, 2009).

Lidar com o lixo, representa toda uma dinâmica, desde a sua importância e relevância, pois realiza a limpeza dos municípios, evitando a proliferação de vetores e doenças, até sua relação com a questão trabalhista e social, já que o trabalho na coleta de lixo domiciliar pode ser extremamente penoso, precário e estafante, além de propiciador de conflitos e humilhações provenientes da relação com a sociedade. As humilhações e ofensas comumente partem de uma parcela da população que age com desprezo e indiferença, como se tais trabalhadores fossem invisíveis ou adota uma postura mais agressiva, como tapar o nariz quando os coletores passam, reclamar do mau odor, chegando até a agressões verbais (SILVA, 2016). Tal exposto corrobora com a primeira categoria construída a partir das falas dos dois coletores (identificados como Entrevistado 1 e Entrevistado 2, para preservar o anonimato): A) Dificuldades enfrentadas. Nessa categoria, as dificuldades podem ser sintetizadas com as seguintes falas: “[...] vou falar a verdade, é puxado [...] a gente, é debaixo de chuva, sol, frio, não é fácil” (Entrevistado 1);

“É bem complicado [...] pelo fato de ser um serviço muito bem pesado” (Entrevistado 2). E o esforço físico acaba sendo ampliado pelo excesso de lixo e pela utilização de sacos de lixo inadequados: “[...] às vezes, assim, um pouco o peso. Aqui na empresa aqui a gente tem um limite [...] às vezes a população não respeita” (Entrevistado 2); “[...] tem alguns também que os sacos são frágeis demais, não é uma boa qualidade, a gente mal pega [...] e ele se desfaz sozinho (Entrevistado 2). Já o Entrevistado 3 traz outro ponto a ser destacado: a questão de descuido no descarte do lixo “[...] tem muito relaxo nas lixeiras. Nós tem que parar pra limpar, deixar tudo limpo, aí isso atrapalha bastante o tempo que nós gasta pra limpar essas lixeiras”, além de relatar os perigos a que estão expostos diariamente “[...] tem caso de vidro, tem vez que é uma poda, vamos supor, de uma flor que tem espinho também” (Entrevistado 3).

Outro fator indicado foi o trânsito de veículos: “[...] o pessoal não respeita, pessoal, assim, o condutor, não respeita, não vê que a gente tá trabalhando [...] é complicado. Às vezes tá com pressa, às vezes, é difícil o trabalho deles em ajudar” (Entrevistado 2); “É trânsito já fui atropelado também” (Entrevistado 1).

O Entrevistado 2 também relata que: “[...] depende o lugar que a gente vai, as pessoas não falam, mas alguns gestos, umas atitudes, [faz o gesto de tapar o nariz] nossa, cê entendeu? [...] acha que a gente cheira mal, pelo fato de a gente trabalhar e pegar lixo, cheira mal, se afastar um pouquinho, tá com mau cheiro, não por nós, não pelo trabalho, mas pelo mau cheiro também, isso é uma atitude meio chata, entendeu?”.

Nota-se nas falas dos coletores o antagonismo na importância de seu trabalho para a sociedade e certo desprezo da mesma pelo trabalho que exercem, como cita Silva (2016). Ainda seguindo com o pensamento do mesmo autor:

[...] os trabalhadores da coleta passam a ser vistos como escória da sociedade, que não se esforçaram o suficiente e agora são “lixeiros” (visão meritocrática), que trazem maus odores às residências, que são associados à delinquência etc. São vistos, mas não enxergados em sua plenitude humana, como sujeitos sociais portadores de uma identidade de trabalhador, mas também de indivíduo, de membro da sociedade, e sim como “lixo social”, ou seja, os trabalhadores do lixo muitas vezes se confundem com o próprio lixo que recolhem (SILVA, 2016, p. 225).

Na segunda categoria, B) Trabalho não valorizado, as falas remetem ao afirmado por Santos e Silva (2009, p. 58): “[...] os coletores de lixo domiciliar são sujeitos sociais ocultos, situados ‘atrás das lixeiras’ da população, no momento em que doravante ninguém mais se preocupa”: “Alguns reconhecem, mas outros parecem que não reconhecem não” (Entrevistado 1); “Eu acho que ele é importante, mas não valorizado [...] deixa a cidade um pouquinho mais limpa aí, mais organizada. A gente ajuda um pouco, só que valorizado não é” (Entrevistado 2). Já o Entrevistado 4 expõe “[...] mas tem muitos moradores mesmo de rua, assim, que não valoriza. Que rasga o lixo, que deixa os relaxo, nós tem que parar para limpar. É valorizado para alguns e desvalorizado para outros”. Nessa interação que não reconhece, que não valoriza, vão se tornando invisíveis, o que, para Costa (2008), trata-se de uma invisibilidade pública, de um verdadeiro “[...] desaparecimento de um homem no meio de outros homens [...] Rebaixa a percepção de outrem” (p. 15).

Considerações

Nas percepções sobre o trabalho de coletores de lixo domiciliar, advindas da análise das falas de quatro entrevistados, ficaram expressas as dificuldades cotidianas enfrentadas (Categoria A), assim como, a não valorização de um trabalho realizado (Categoria B). Se a realidade percebida se mostrou adversa, também apresentou elementos que podem ser atentados para a superação das dificuldades, tais como: o respeito de condutores de veículos com os coletores; a utilização de sacos de lixo adequados; a atenção ao excesso de lixo inserido em cada saco de lixo.

Ainda é preciso finalizar as coletas e as análises, contudo, já é possível considerar que o presente estudo está cumprindo com o seu objetivo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

COSTA, F. B. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garís. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. 403 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MORAES, C. A. S. Vozes da Rua: significados do trabalho e das relações de trabalho dos catadores de materiais recicláveis. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 2, p. 171-191, maio/ago. 2011.

SANTOS, G. O.; SILVA, L. F. F. Há dignidade no trabalho com o lixo? Considerações sobre o olhar do trabalhador. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 689-716, jun. 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n2/13.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2017.

SILVA, J. V. R. **Invisibilidade social e saúde do trabalhador: dinâmica territorial do trabalho na coleta de lixo domiciliar urbano em Presidente Prudente/SP**. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

SOUZA, Dalgisa dos Santos Brito de; RODRIGUES, Karem; CERMINARO, Rosely Teresinha. A relação entre a ludicidade e a aprendizagem na educação infantil escolar. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.12-16.

A RELAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR

Dalgisa dos Santos Brito de Souza (SME São Carlos)¹;

Karem Rodrigues (SME São Carlos)²

Rosely Teresinha Cerminaro (SME São Carlos)³

Modalidade: Pesquisa

Resumo

O presente trabalho tem como principal questão a importância do lúdico para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil Escolar. O principal objetivo foi descrever metodologias/estratégias usadas para a alfabetização na educação infantil. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo em uma escola da rede pública do interior do estado de São Paulo e a posterior análise de conteúdo, onde foi observado que as atividades lúdicas complementam aquelas ditas mais tradicionais, tornando os conteúdos mais significativos, contextualizados.

Palavras-chave: educação infantil; ludicidade; aprendizagem; alfabetização.

Introdução

No início dos anos 2000, iniciou-se discussões acerca da reforma do Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos. De acordo com a proposta do MEC, a criança com 6 anos deveria ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade (BRASIL, 2010).

Essa reforma foi o início de uma grande questão: o papel da Educação Infantil na alfabetização e letramento.

¹ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos. dalgisa.brito@gmail.com

² Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos. karem.rodrigues17@gmail.com

³ Professora da Educação Básica da Rede Municipal de São Carlos. rosecerm@gmail.com

O papel da Educação Infantil no letramento e alfabetização das crianças precisa ser debatido e compreendido, tanto em favor das práticas de leitura e escrita no próprio segmento da Educação Infantil, quanto em favor das práticas alfabetizadoras no ciclo da alfabetização (ARAUJO, 2016, p. 2327).

O autor defende amplo debate, enfatizando a forma de conduzir a leitura e escrita na Educação Infantil, bem como a definição sobre o que é ler e escrever nessa etapa escolar: “Se não houver clareza sobre o que é ler e escrever na Educação Infantil, nós corremos o risco de retomar práticas preparatórias exaustivas” (ARAUJO, 2016, p. 2329).

Ainda nesse contexto, é preciso destacar que:

Um dos objetivos da Educação Infantil, no eixo linguístico, é que as crianças – a partir de seus esforços e descobertas, diante dos desafios postos pelo professor – prestem atenção aos significantes sonoros das palavras e se deem conta da relação da escrita com a pauta sonora da língua. Essa relação, quando estabelecida, inicialmente se apresenta como uma relação mais global, não tendo um termo, mas a fonetização da escrita é um passo fundamental para a alfabetização acontecer (ARAUJO, 2016, p. 2332).

Dessa forma, cabe ao professor propiciar situações em que a linguagem sonora articule-se com a escrita para que haja significado fonético na construção da escrita, acontecendo assim, o início da alfabetização.

Essa abordagem diferencia daquela tida como tradicional, onde, segundo Sá (2018), os conteúdos de ensino, que foram ao longo do tempo acumulados, são passados como verdades absolutas, sem chance de questionamentos ou levantamentos de dúvidas em relação a sua veracidade. Nessa concepção não está presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno e apenas o que está no currículo é transmitido, sem interferências ou “perdas de tempo”.

Há que se destacar o papel da ludicidade no processo da alfabetização, afinal “[...] é nas primeiras etapas da vida que se constroem essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos” (LÓPEZ, 2016, p. 94).

Sendo assim, há que se pensar nesse processo com etapas definidas a se cumprirem, pois “[...] é fundamental saber que para as crianças se apropriarem do nosso sistema de escrita, elas precisam compreender seu processo de construção e suas regras de produção, mais do que apresentar tarefas voltadas à mecânica da escrita” (TOMAZZETTI; LOFFLER, 2015, p. 208).

Essa questão também é estudada por Oliveira (2010) que enfatiza a importância do lúdico, pois viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo nas crianças a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, até convertê-las em adultos maduros, com grande imaginação e autoconfiança, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento.

Dessa forma, a problemática desse estudo foi pesquisar como ocorre a alfabetização na educação infantil e a importância das atividades lúdicas nesse processo.

Sendo assim, o objetivo que norteou a pesquisa foi descrever metodologias/estratégias usadas para a alfabetização na educação infantil.

Metodologia

Foi utilizada pesquisa de campo (MORESI, 2003) com alunos da fase seis, da Educação Infantil da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo. Partimos da observação da atuação do professor, bem como do desenvolvimento dos alunos na realização das atividades. Durante as 4 aulas observadas, foram feitos registros em forma de relato sobre: como a professora desenvolve o assunto abordado; quais materiais são utilizados; de que modo o aluno interage com esse material.

Para a análise de dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, de acordo com os preceitos de Bardin (2009).

Resultados e discussão

Analisando as unidades de significado (US) das 4 aulas observadas (A1; A2; A3; A4) foi possível chegar aos seguintes resultados:

1- Atividades consideradas integrantes da pedagogia tradicional: dentro dessa concepção pedagógica, o professor é o centro do processo educativo e visa à memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais, de forma mecânica e repetitiva, conforme observado nas unidades de significado a seguir: “[...] escrevendo quatro palavras na lousa” (A2; US1); “[...] leitura” (A2; US3); “[...] escrevessem a primeira e a última letra desta palavra” (A2; U7); “[...] circular a letra ‘u’” (A1;US3); “[...] identificar e circular a palavra ‘sorvete’” (A1;U3); “[...] gráficos de

coluna” (A1;US9); “[...] trabalhar os numerais, no momento da contagem de cartões” (A3; US2).

2- Atividades e metodologias articuladas à ludicidade: “[...] visitaram uma fábrica de sorvete” (A1; US1); “[...] foi cantado uma música relacionada a esse tema (sorvete)” (A1; US2); “[...] produzir uma ilustração” (A1; US6); “[...] fazer uma salada de frutas” (A4; US3); “[...] foi feito a salada de frutas e sua degustação” (A4; US10).

Vale destacar que a ludicidade não é apenas um passatempo, mas uma forma de despertar aprendizagens através do brincar.

3- Atividades consideradas tradicionais interligadas à ludicidade: “[...] circular e colorir a palavra sorvete” (A1; US5); “[...] utilizassem o alfabeto móvel” (A2; US2); “[...] contaram as sílabas batendo palmas para auxiliar a marcação” (A2; US4); “[...] a professora fazia conexão entre a fonética e a grafia, auxiliando assim a identificação das letras” (A4; US7); “Elas também fizeram relações das letras dos nomes das frutas com as letras dos nomes dos amigos da sala” (A4; US8); “[...] vira cartão com a imagem e identifica, entre os que estão na mesa, qual representa o nome do brinquedo” (A3; US1).

Nessas atividades, dava-se significado, de forma lúdica, ao conteúdo visto em sala de aula (desenvolvido de forma mais tradicional).

Realizar apenas escrita de palavras poderia tornar-se mecânico, porém ao realizar uma atividade extraclasse de visita à sorveteria, permitiu que circular a palavra sorvete, bem como confeccionar gráfico de barras tivesse maior relevância.

Há de se enfatizar que o brincar deve ser uma ação articulada aos objetivos da aprendizagem, ou seja, quando as crianças estão manipulando um jogo de cartas, por exemplo, há uma intenção clara de conectar a figura ao nome.

Na atividade “salada de frutas”, pôde-se observar ainda que várias crianças fizeram relações entre as letras das frutas com as letras dos nomes de amigos da sala, ou seja, relação clara entre a fonética e a grafia, indicando que elas fizeram abstrações.

Tomazzeti e Loffler (2015) ressaltam a importância de dar significado ao conteúdo visto em sala de aula, assim, “[...] circular e colorir a palavra sorvete”

(A1; US5) e após visitar uma fábrica mostra que a professora deu significado à palavra sorvete, trazendo-a para o contexto do estudo.

Desse modo, é possível considerar que as atividades lúdicas das aulas observadas complementaram aquelas ditas mais tradicionais, tornando os conteúdos mais significativos, contextualizados.

Referências

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

LÓPEZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 85-115.

MORESI, E. A. D. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

OLIVEIRA, F. S. **Lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da Educação Infantil**. 2010. 32 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Araioses-MA, 2010.

SÁ, R. Concepção pedagógica tradicional. **InfoEscola**: Navegando e Aprendendo. Disponível em: <
<https://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>>
Acesso em: 20 jun. 2018.

TOMAZZETTI, C. M.; LOFFLER, D. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 201-230, jan./abr. 2015.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

DOMINGUES, Marcelo de Godoy. Integração curricular pelas histórias em quadrinhos. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.17-21.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR PELAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Marcelo de Godoy Domingues (IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

A proposta deste trabalho é relatar as experiências do desenvolvimento da pesquisa de mestrado profissional intitulada Integração Curricular pelas Histórias em Quadrinhos, aplicada no projeto de ensino em robótica educacional do IFSP São Carlos. O objetivo principal é o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática que possibilite a integração entre a área técnica e a propedêutica na perspectiva da politecnicidade. Através do estudo descritivo analítico e da análise de conteúdo das HQs produzidas pelos alunos, sob a orientação dos professores das diferentes áreas, espera-se que os alunos reflitam sobre as contradições do mundo do trabalho e da produção de tecnologia.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; integração curricular; robótica educacional.

Introdução

A pesquisa em desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus São Carlos, a qual se refere este relato de experiência, compõe parte essencial do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), realizado no IFSP Sertãozinho. Enquanto mestrado profissional, existe a necessidade do desenvolvimento e aplicação de um produto educacional voltado para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Enquanto pesquisa, o que se pretende é analisar as possibilidades de promover a integração curricular no Ensino Médio Integrado, buscando a

¹ Professor do Instituto Federal de São Paulo, Câmpus São Carlos. Estudante do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFSP Sertãozinho. mdomingues@ifsp.edu.br

articulação entre conhecimentos técnicos/específicos e o conhecimento propedêutico. Como aponta Machado (2010),

Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, divide-se e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo (p. 81).

Esta característica de integração deveria ser própria do ensino médio integrado, mas, na prática, ainda encontra grandes obstáculos para realização, sendo necessário buscar uma ação didática para uma relação não fantasiosa (MACHADO, 2010).

Diante disso, a maneira didática proposta para o desenvolvimento do produto educacional buscou tal integração pelo uso de histórias em quadrinhos (HQs) e está sendo desenvolvida no projeto de ensino do IFSP São Carlos relacionado à robótica educacional, intitulado Explorando a Robótica como Ferramenta Educacional.

Por pertencer a áreas diferentes da técnica (filosofia e sociologia), tornava-se necessário conhecer de perto esta prática para analisar até que ponto este projeto teria elementos integradores e se, em caso positivo, até que ponto essa integração possibilitaria uma formação politécnica ou se apresentaria apenas como uma metodologia ativa para agregar conhecimentos não para o mundo do trabalho, mas para o mercado de trabalho na perspectiva não crítica da Pedagogia das Competências.

Para Saviani (2003),

[...] a politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (p. 141).

Tendo em vista as bases conceituais da EPT numa perspectiva politécnica, está sendo aplicada uma sequência didática com os alunos do projeto de ensino em robótica educacional, utilizando as HQs como reflexão

teórica para a elaboração de uma nova prática que procura não fragmentar os conhecimentos da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa busca investigar a aplicação de uma sequência didática mediada pelas HQs (produto educacional), no contexto dos Projetos de Ensino de Robótica desenvolvidos com estudantes do ensino médio integrado de um câmpus do IFSP.

Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo descritivo analítico, procurando observar e registrar as práticas do projeto de ensino em robótica educacional em busca de ações didáticas e pedagógicas para desenvolver e aplicar uma sequência didática que possibilite, ao longo do processo, a realização de HQs, elaboradas em conjunto com os professores da área técnica e propedêutica, que apresentarão problemas envolvendo as atividades da robótica, porém contendo elementos conceituais e problematizadores que deverão ser solucionados pelos alunos.

Tais HQs são introdutórias, devendo ser continuadas pelos alunos de maneira a usar suas dificuldades e soluções para criar a continuidade do roteiro de maneira criativa, crítica e coletiva. Como, de maneira geral, não existem HQs sem desenho, a maneira de sanar possíveis dificuldades das técnicas de desenho foi utilizar uma ferramenta online de criação de HQs: < www.pixton.com/br >.

A partir dessas histórias em quadrinhos, associadas a questionários e entrevistas, e à luz do referencial teórico em EPT, pretende-se realizar a análise de conteúdo (AC) como tratamento dos dados para analisar em que sentido a sequência didática contribuiu para um modelo de ensino profissional que não fragmenta os conhecimentos da realidade, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Resultados e discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados ainda são parciais. Foram construídas: uma história em quadrinhos introdutória, associando a prática da robótica educacional a um tema ficcional; três histórias contendo as missões para as equipes de robótica, procurando, além das

funções de programação a serem realizadas nos robôs para cumpri-las, associá-las a situações-problemas fantasiosas que possuem relação com acontecimentos reais, sobretudo sobre temas do mundo do trabalho, de modo que os alunos possam, ao produzir as HQs que darão continuidade às apresentadas pelos professores, demonstrar se houve apropriação destes conceitos e relacioná-los com os conhecimentos da área técnica, numa integração curricular para além do dualismo que divide áreas.

Ao procurar aproximar a teoria com a prática, sendo esta uma das perspectivas da politécnica, a aplicação da sequência didática permite a articulação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, uma vez que, tendo se apropriado dos conceitos e conhecimentos das áreas técnica e propedêutica, serão os próprios alunos quem montarão e programarão os robôs, além de produzir as HQs que concluirão as histórias.

Com a elaboração da sequência didática e início de sua aplicação, o que resta são os resultados das etapas seguintes, e estes sim determinarão o sucesso ou não desta pesquisa, demonstrando até que ponto a sequência didática em construção, que articula histórias em quadrinhos e robótica, pode favorecer a construção do conhecimento sobre o mundo do trabalho no sentido de permitir a discussão sobre autonomia, trabalho coletivo e a formação de sujeitos críticos.

Considerações

A aplicação da sequência didática teve início no começo de agosto de 2018 e os resultados e dificuldades começaram a aparecer. Por um lado, as HQs tiveram boa aceitação dos alunos, que se interessaram pela ideia e se mostraram motivados. Por outro, o que se percebeu é que o interesse estava apenas nas HQs em si, e não em toda explicação que compõe a sequência didática sobre seu uso e possibilidades, uma vez que tal material possui: uma introdução geral, que procura explicar os propósitos da pesquisa; a atividade para as equipes de robótica, contendo a pista que os robôs terão que seguir de acordo com a HQ; dicas conceituais, estando a problematização sobre as contradições do mundo do trabalho e questões reflexivas para ajudar a elaborar o roteiro da HQ feita pelos alunos; e explicações sobre o uso da ferramenta *Pixton*, auxiliando na elaboração de cenários e personagens.

Dessa forma, para o uso da sequência didática na robótica educacional, de nada adianta entregar as HQs para os alunos e aguardar que eles tomem a iniciativa para associar conceitos aprendidos em aulas das diferentes áreas, levando à integração curricular. A dinâmica presente no projeto de ensino, como observado desde o início do ano, em que os alunos são os agentes e os professores apenas mediadores, não surtirá resultados neste caso, sendo necessário que as HQs incentivem os alunos, mas sem abrir mão da iniciativa do professor; que seja considerada a cultura acumulada historicamente, de forma lógica e sistematizada, transmitindo e assimilando os conteúdos necessários (SAVIANI, 2008).

É ingênuo acreditar que apenas a HQ levará os alunos a tudo isso sem o papel central do professor. Se o aluno não se apropriar dos conhecimentos científicos que os professores de diferentes áreas possuem, ele permanecerá na mesma condição em que estava, não existindo a integração curricular e, muito menos, a autonomia e emancipação pela educação.

Referências

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p. 80-95.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Editores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2017.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

RABELLO, Bianca; SOUZA, Tamires Cristina de. Experiência com clube de química na formação inicial de professores. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.22-26.

EXPERIÊNCIA COM CLUBE DE QUÍMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bianca Rabello (IFSP São Carlos)¹

Tamires Cristina de Souza (UFSCAR/IFSP São Carlos)²

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

O presente trabalho aborda as contribuições relacionadas às vivências do Estágio Supervisionado em Ensino de Química, no curso de Licenciatura em Ciências Exatas. O Clube de química foi realizado em um local apropriado com um amplo espaço laboratorial e recursos indispensáveis na experimentação. Participaram da atividade 20 alunos de escolas públicas da cidade, os quais durante as atividades foram orientados por 5 licenciandos. Dessa forma, foram realizados oito encontros com temas diversos de química partindo-se da metodologia investigativa. A experiência adquirida nesse modelo de estágio foi gratificante e enriquecedora, contribuindo para o aperfeiçoamento de diversas habilidades como a didática, criatividade, escrita e trabalho em equipe.

Palavras-chave: clube de química; ensino investigativo; estágio supervisionado; iniciação a docência; química.

Introdução

A iniciação à docência realizada no período de estágio supervisionado é um momento muito importante na formação do licenciando, onde o indivíduo tem seu primeiro contato com a docência e vivencia situações práticas, não proporcionadas antes, no estágio de observação.

O estágio supervisionado tem como principal objetivo promover uma aproximação entre o licenciando e realidade de sua futura profissão. Dessa forma, as adversidades são frequentes durante esse processo de aprendizagem.

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Química. Especialização em Educação CTS em andamento. bianca_rabel-lo@hotmail.com

² Graduada em Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Química. Mestrado em Educação e Especialização em Educação CTS em andamento. tamires.ts656@gmail.com

De acordo com André (2012), o choque de realidade e a possível desistência da carreira de docente, ocorrem nesse primeiro contato do licenciando com a carreira, pois necessitam ensinar e a aprender a ensinar, tornando todo esse processo de aprendizagem complexo e cheio de tensões. Dessa forma quando o licenciando tem esse primeiro contato ainda na graduação o processo de adaptação e aprendizagem ocorre mais facilmente e com menos chance de tornar-se traumático.

Com isso, Kansanen (2014) estrutura o processo da formação inicial de professores em três componentes: estudos nas ciências da educação, estudos ligados a áreas específicas e ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a prática de ensino ou estágio. Segundo o autor, esses componentes não podem se articular de forma rígida uma vez que se inter-relacionam.

Se faz pertinente nesta discussão, nos dirigirmos ao trabalho de Shulman (2005) em que apresenta a base do conhecimento, ou seja, conhecimentos que todo professor deve possuir. Dentre os conhecimentos estão: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação entre as referências da área da formação de professores, principalmente a base do conhecimento (SHULMAN, 2005), e as vivências proporcionadas com as atividades do estágio em questão.

Acreditamos fortemente que o formato das atividades proporcionadas pelo estágio favoreceu a compreensão de importantes tópicos da formação de professores e promoveu uma ampla complementação em relação aos processos essenciais na construção da identidade docente.

Por fim, o presente trabalho disserta sobre a experiência vivenciada no Clube de Química, desenvolvido no Estágio Supervisionado em Ensino de Química do curso de Licenciatura em Ciência Exatas, que aconteceu no segundo semestre de 2016.

Objetivo

Esse trabalho busca expor a experiência vivenciada no estágio supervisionado com o desenvolvimento e aplicação do Clube de Química. Para isso, serão descritos os processos de elaboração e aplicação dos experimentos propostos. Além disso, trará as percepções das licenciandas em relação às contribuições dessa atividade para sua formação docente.

Metodologia

O Clube de Química foi pensado e estruturado nas aulas de estágio supervisionado e teve como metodologia o ensino investigativo por meio de experimentos. A aplicação aconteceu no Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) na cidade de São Carlos.

Inicialmente foram definidos o número de encontros do clube (8 encontros) e número de alunos (20 alunos), sendo todos do ensino médio e de escolas públicas de São Carlos. Durante as aulas de estágio, realizadas no período noturno, ocorreu a estruturação dos encontros e a definição dos temas a serem trabalhados. Por último foram recebidas as inscrições e selecionados os alunos participantes. O grupo de 20 alunos foi dividido em duas equipes A e B, sendo a equipe A sob nossa responsabilidade, com 9 alunos e a equipe B com 3 licenciandos e 11 alunos.

Desenvolvimento

O nosso grupo de alunos era muito heterogêneo, portanto nos encontros 2 e 4 foram necessárias aulas introdutórias sobre solubilidade e polaridade e corantes naturais e suas estruturas.

Cada encontro foi organizado na seguinte sequência: 1) aula introdutória (quando necessário); 2) apresentação questão problema (QP); 3) levantamento das hipóteses; 4) realização do experimento; 5) discussão acerca das hipóteses. Em alguns momentos a QP foi apresentada no fim da atividade para um maior aproveitamento da discussão no encontro seguinte.

Para iniciar as atividades o primeiro encontro tratou sobre os princípios de segurança no laboratório, os alunos relataram ser importante, pois todos nunca tinham tido contato com uma estrutura de laboratório antes.

No segundo foram abordados conceitos químicos de solubilidade e polaridade com base na química orgânica e em seguida os alunos leram a QP,

elaboraram hipóteses e realizaram o experimento de cromatografia utilizando canetinhas coloridas e M&M'sm. Ao final foram discutidas as hipóteses e dúvidas que surgiram.

No terceiro encontro ainda utilizando os mesmos conceitos químicos os alunos discutiram sobre a QP: Adulteração da gasolina e realizaram experimentos para comprovar as hipóteses levantadas.

Os encontros 4 e 5 trataram sobre corantes naturais. No primeiro momento (encontro 4) foram apresentadas as estruturas químicas e as características dos corantes presentes nos alimentos e em sequência (encontro 5) realizaram a extração dos corantes naturais do pimentão verde, cenoura e beterraba, utilizando acetona, álcool e dicloroetano. Nesse encontro a QP foi entregue ao final experimento, para ser discutida mais profundamente no encontro 6 com a temática de pH.

No sexto, sétimo e oitavo encontro a temática abordada foi cinética enzimática utilizando batatas. Os participantes foram divididos em 2 grupos, onde o grupo 1 analisou a temperatura e o grupo 2 o peróxido de hidrogênio (H₂O₂) como fatores de reação. A discussão foi feita no sétimo encontro, assim como o início da confecção dos cartazes. A finalização e apresentação dos cartazes para os outros participantes aconteceu no oitavo encontro.

Considerações Finais

A experiência com o clube foi muito gratificante e enriquecedora para nós como licenciandas. Nesse período estivemos frente a uma série de obstáculos e experimentamos situações que possivelmente não existiriam em um estágio comum. Aprendemos a importância de sermos autônomas e também de incentivar nossos alunos a serem. Nesse contato direto com os alunos, fomos surpreendidas pela assiduidade dos estudantes e participação ativa nas atividades. Dessa forma, concordamos que a maior lição que adquirimos foi a importância de desafiar e instigar nossos alunos. Eles têm muito a contribuir com o próprio processo de formação.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-119, jan./abr. 2012.

Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/50/65> >. Acesso em:
21 set. 2018.

KANSANEN, P. Teaching as's Level a Master Profession in Finland: Theoretical Reflections ans Practical Solutions. In: MCNAMARA, O.; MURRAY, J.; JONES, M. (Eds.). **Workplace Learning in Theacher Education**: International Practive and Policy. Dordrecht: Springer, 2014. p. 279-292.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de curriculum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf> >. Acesso em: 21 set. 2018.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

DOMINGUES, Ana Carolina; COSTA, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales. O cinema e as mulheres: um estudo sobre a produção da imagem cinematográfica e a educação visual em *Tão Longe é Aqui*. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.27-32.

O CINEMA E AS MULHERES: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA E A EDUCAÇÃO VISUAL EM TÃO LONGE É AQUI

Ana Carolina Domingues (UFSCar/IFSP São Carlos)¹

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)²

Modalidade: Pesquisa

Financiamento: CNPq

Resumo

Este trabalho tem por objetivo estudar e compreender qual é a percepção de mulheres que produzem cinema, e o que essas imagens produzidas nos dizem e como nos educam. Para isso, o trabalho apresenta o longa-metragem *Tão Longe é Aqui* dirigido pela cineasta e jornalista brasileira Eliza Capai, cuja história narra sua viagem ao continente africano em 2010. O filme cruza os gêneros cinematográficos dos *road-movies*, do documentário e do “filme carta”. Para tanto, o recorte teórico fundamenta-se em autoras que discutem o feminismo e o filme feito por mulheres como forma de empoderamento e crítica ao cinema tradicional. A metodologia consiste em interpretar as imagens como próprios documentos possíveis de dialogarem com o texto.

Palavras-chave: educação visual; imagem; cinema feito por mulheres.

Introdução

Este trabalho apresenta o longa-metragem nacional *Tão Longe é Aqui*, dirigido por Eliza Capai, jornalista brasileira. O filme, estreado em 2013, narra a viagem de uma mulher cuja história é atravessada pelas histórias de mulheres africanas. No ano de estreia o filme recebeu o prêmio especial do júri no festival FEMINA (Festival Internacional de Cinema Feminino) por conta da

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. anacarolina.domingues@gmail.com

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

temática recorrente de situações de ser mulher em diferentes países do continente africano.

Em relação ao aspecto estético cinematográfico, *Tão Longe é Aqui* delinea os traços do documentário, dos *road-movies* e de um “filme-carta”³. O filme também partilha de um entendimento reflexivo sobre os romances de formação (*bilgdunsroman*)⁴, por apontar como as narrativas de viagem vividas pela jornalista lhe proporcionaram grandes momentos reflexivos, de desenvolvimento social e político.

O filme de Eliza Capai, por ser produzido e dirigido por uma mulher, caracteriza-se pelo “*women’s film*” (KAPLAN, 2012; GLEDHILL, 2012). O filme feito por mulheres corresponde a filmes que são produzidos, dirigidos e realizados por mulheres, trazendo suas formas de percepção do mundo, o que não resulta, exclusivamente, em filmes feministas. O que se procura evidenciar são os *modos de percepção* revelados do encontro das mulheres com as câmeras, de modo a enaltecer a forma como percebem o mundo e como essa relação é constituída.

A abordagem apresentada neste trabalho compreende o cinema como uma configuração estética, política e educativa. Um cinema que educa é um cinema que possibilita diversas experiências e movimenta-se a construir e constituir a subjetividade dos espectadores e espectadoras que se abrem a este encontro.

Objetivo

Estudar e compreender qual é a percepção de mulheres que produzem cinema, para interpretar e o que dizem e como nos educam essas imagens produzidas.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos correspondem a uma revisão teórica e bibliográfica de autoras que discutem o feminismo e o filme feito por mulheres

³ O documentário caracteriza-se pela sua aproximação com a realidade, os *road-movies*, caracterizam-se pelos filmes de estrada, em que a narrativa ganha significado a partir da viagem do personagem, e o “filme-carta” caracteriza-se pela escolha de seu destinatário exercendo a função de não somente de endereçar o filme a um público, mas de movimentar o realizador a engajar-se na forma como irá apresentar o mundo a essa pessoa

⁴ “Romance de formação” é traduzido da junção alemã *Bildungsroman* e remete ao processo formativo de um personagem ao longo de sua trajetória descrita na narrativa. Nessas narrativas, o personagem principal tem sua história contada com base em seu crescimento espiritual, moral, religioso, político, social, físico ou psicológico. A proposta dos romances de formação é mostrar a jornada em evolução dos personagens (NETO, 2005; PINTO, 1990).

como forma de empoderamento e crítica ao cinema tradicional e autores que entendem a educação visual pela imagem, como responsáveis por criarem um modo de ver, por entenderem a visão como exercício político e ideológico. A metodologia compreende também uma segunda etapa em que as imagens são entendidas como próprios documentos possíveis de dialogarem com o texto.

A imagem é entendida pela realidade que contém, pois, porta uma discursividade própria e uma realidade que está *nela*. Não reproduz, nem representa, mas cria e produz uma realidade, sentidos e sensações no contato com os espectadores e espectadoras, uma vez que ela ganha sentido na relação do humano com a obra. As imagens por constituírem-se de discursos próprios, contam uma história a partir de uma referência única. Portanto, fizemos uma interpretação das imagens agentes do longa-metragem que nos possibilitaram perceber e assimilar algumas ideias e conceitos que o filme explora, que para além do áudio, expressa em suas imagens.

Penafria (2009) coloca que este processo de “análise fílmica” consiste de modo geral em duas etapas, quais sejam: decompor (descrever) e em seguida estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar.

Justificativa e Referencial Teórico

A educação que recebemos naturaliza visões e percepções de mundo que não veem as mulheres como protagonistas e pertencentes da história dos acontecimentos. Assim como nas áreas da literatura, da música e das artes em geral, esse processo se estende para a produção da imagem na fotografia e no cinema, que educa os espectadores e as espectadoras, esteticamente e politicamente, por meio de artifícios que povoam nossa memória artificial.

Machado (2015) discute a relação da imagem produzida com o conceito de ideologia, para explicar que a imagem não é neutra, desconstruindo o entendimento de que ela representa a realidade. Por outro lado, ao entendermos o potencial imagético que o cinema pode apresentar por meio de cineastas que depositam nesse encontro uma forma de educação, de cultura e de arte, a imagem ganha sentido na relação das pessoas com a obra por ter necessidade de codificação e decifração que acontece na relação do olho com a imagem.

Almeida (2009) insere o termo *imagens agentes* para designar essas imagens que condensam um discurso e/ou uma referência e que por meio de um ícone, contam uma história, tendo um forte poder simbólico e subjetivo na formação dos filmes, na televisão, na fotografia, na pintura, e logo, na memória. Sejam as imagens do cinema ou da televisão elas organizam nosso olhar, recriando nossa memória. Almeida (1999) ainda destaca a identificação dos “intervalos significativos” explicando que as aprendizagens e a interpretação dos filmes ocorrem nas lacunas de uma cena para outra. Para Xavier (2012) a substituição de uma imagem pela outra dá continuidade à história do filme e faz parte da intervenção humana, pois mostra um ato de manipulação. “É entre os quadros, no silêncio visual da passagem de um para outro, no que não se vê, que acontece a significação do que é visto”, define Almeida (1999, p. 16).

Este trabalho justifica-se considerando legítimo um cinema que é feito por mulheres e que partilha de outro processo de condição de produção possibilitando outras experiências que desestabilizam o cinema tradicional por conta das diferentes visões e percepções de mundo, nos desestabilizando a desconstruir um processo legítimo de educação visual que foi naturalizado ao longo dos anos.

Ao compreender o processo de educação pela imagem que constrói nossa representação e percepção de mundo, entendemos que somos educados por meio de imagens que são esteticamente programadas e ideologicamente pensadas.

Desenvolvimento/Resultados

O longa *Tão Longe é Aqui*, interpretado na chave dos gêneros fílmicos oscila e cruza os limites e possibilidades do *road movie*, do documentário e de um “filme-carta”. Considerando o gênero *road movie*, apresenta a viagem feita por Eliza em alguns países do continente africano. A partir do filme e suas imagens é possível observarmos elementos que o constituem como um *road movie*, como a estrada e os meios de transporte pelos quais a jornalista se locomoveu pelo continente, mostrando belas paisagens naturais.

Durante seis meses, a jornalista passou por Cabo Verde, Marrocos, Mali, Etiópia e África do Sul. No filme, é visível o modo como a personagem, narradora e viajante passa por um processo formativo de sua identidade e de

sua constituição de ser mulher por meio de outras mulheres, histórias e estranhamentos, processos esses que despertaram mudanças em seu desenvolvimento, a partir das experiências e vivências que protagonizou em sua viagem.

Para além da viagem realizada, o longa metragem também pode ser pensado na chave do documentário a partir dos modos de produção da narrativa em relação à maneira que Eliza explora os lugares, os espaços, as culturas, as modas, as cores e aquelas mulheres. Esse enquadramento no documentário, no entanto, refere-se a um modo mais crítico de estudá-lo e compreendê-lo, já que nas imagens e fotogramas em sequência das imagens produzidas é construída uma forma de perceber e sentir aquelas mulheres naqueles países. Essas imagens em sequência não são aquelas mulheres, as imagens constroem uma percepção daquelas mulheres, que é a percepção de Eliza, mulher viajante, branca, brasileira, formada em uma faculdade ocidental, portanto, formada dentro de uma lógica, dentro de um feminismo estruturado.

As meninas e mulheres filmadas por Eliza, em sua quase totalidade são filmadas sempre em primeiro plano (*close-up*). Mais que a fala, a representação da face demonstra gestos mais subjetivos e dramáticos simbolizando o espírito lírico e poético do diretor. Para Bâlzaz (apud XAVIER, 1983) a expressão facial é completa em si mesma, não havendo necessidade de compreendê-la no tempo e espaço. A realização fílmica de *Tão Longe é aqui* mostra uma postura de câmera que ao expor essas mulheres, revela o comportamento e enfrentamento diante da câmera. As escolhas de Eliza abrangem também os simbolismos da acepção, da maternidade, do útero e de ser mulher, mas também, abrangem a essência de encontrar-se.



Figura 1 - Eliza em plano detalhe (TÃO, 2013). **Figuras 2 e 3** - Windja e Siham em primeiro plano (TÃO, 2013).

Considerações/Conclusões

Como considerações finais, apontamos que o filme se configura dentro de um processo reflexivo em meio à percepção de uma mulher com uma

câmera. Com o objeto de investigarmos quais são as percepções de uma mulher e quais são as imagens produzidas deste encontro, interpretamos que as imagens produzidas nos mostram uma forma de percepção diferente. Diferente, porque vem de um lugar de fala e de uma vida que não tem os mesmos privilégios sociais de outros grupos, como os homens, e os homens brancos.

Neste caso, o objeto de investigação do trabalho foi o olhar de Eliza em relação às mulheres que filmou, portanto, trata-se do olhar de uma cineasta e realizadora em relação a outras mulheres. Portanto, seu lugar de fala, é um lugar de fala de uma mulher branca, que também não partilha das mesmas desvantagens e prejuízos sociais de pessoas negras, sobretudo mulheres negras.

Referências

ALMEIDA, M. J. A educação visual da memória: Imagens agentes do cinema e da televisão. **Proposições**, v. 10, n. 2, p. 9-25, jul. 1999.

ALMEIDA, M. J. **Cinema - Arte da Memória**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GLEDHILL, C. **Gender Meets Genre in Postwar Cinemas**. Champaign: University of Illinois Press, 2012.

KAPLAN, E. A. Troubling Genre/Reconstructing Gender. In: GLEDHILL, C. (Ed.). **Gender meets genre postwar cinemas**. Illinois: University of Illinois Press, 2012. p. 71–83.

MACHADO, A. **A ilusão especular – uma teoria da fotografia**. São Paulo: Editora G. Gilli, 2015.

NETO, F. Q. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. **Pandaemonium Germanicum**, v. 9, p. 185–205, 2005.

PENAFRIA, M. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. Lisboa, 2009. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2018.

PINTO, C. F. **O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

TÃO Longe é aqui. Direção de Eliza Capai. Trás a Ver / Arissas Multimídia / Laboratório Cisco / GNT, 2013. 76 min.

XAVIER, I. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico - a opacidade e a transparência**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Abdias do Nascimento e o pan-africanismo no Brasil. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.33-38.

ABDIAS DO NASCIMENTO E O PAN-AFRICANISMO NO BRASIL

Fernanda Vieira da Silva Santos (UFSCar/IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Pesquisa

Financiamento: CAPES

Resumo

O presente estudo faz parte de um projeto maior e o objetivo aqui apresentado foi mostrar alguns aspectos do Programa Abdias Nascimento, e juntamente a trajetória do autor Abdias do Nascimento e as influências do movimento Pan-Africano em sua vida, ainda também compreender como esse movimento atuou em sua inserção no debate sobre a democracia racial no país e fora dele. Concluindo com algumas considerações, a partir das análises apresentadas na perspectiva metodológica de estudo de caso, que contribuiu para uma interpretação sobre o ativista negro.

Palavras-chave: Abdias do Nascimento; movimento pan-africano.

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto intitulado “Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do qual participo. Esse projeto é fruto do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento², com

¹ Mestre em Educação pela UFSCar. Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. fer.v.santos@gmail.com

² Como parte de suas políticas de Ações Afirmativas e em resposta às críticas do movimento negro pela ausência de programas de formação de pesquisadores e de mobilidade para pesquisadores negros, o Ministério da Educação lançou em 17 de novembro de 2013, a portaria nº 1.129, criando o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. O Programa visa estabelecer uma rede transnacional de investigação conjunta entre pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Brasil) em parceria com três instituições internacionais: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), Geogia State University (EUA) e Université Paris

fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Objetivo

Apresentar e compreender a trajetória de vida de Abdias do Nascimento e as influências do Movimento Pan-Africano em sua vida que contribuíram para sua inserção no debate internacional sobre democracia racial no Brasil.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa de caráter de Estudo de caso, já que esta se aproxima mais das técnicas e procedimentos de análises utilizados, que tendem a serem abertos, valorizando a subjetividade das atrizes e atores envolvidos. De acordo com Oliveira (1997), auxilia a descrever e analisar a complexidade dada no percurso da pesquisa e possibilita a escolha por mudanças ao longo do percurso.

De acordo com Fonseca (2002), o estudo de caso se caracteriza como um estudo de algo definido tais como uma pessoa, uma unidade social, um sistema educativo etc. Tem como objetivo conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não interfere no objeto a ser pesquisado, mas sim busca revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode ocorrer numa perspectiva interpretativa, procurando compreender como é o mundo do ponto de vista do participante, apresentando assim a sua perspectiva.

Desenvolvimento/Resultados

Início com a frase do também Pan-Africanista³ e amigo de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, professor do Departamento de Estudos Afro-

Nanterre (França) que, há algum tempo, tem desenvolvido pesquisas em parceria com o NEAB e com os pesquisadores que compõe a equipe desta proposta.

³ Apesar das diferentes vertentes do Pan-Africanismo há um elemento que os une, de acordo com Alvarado, a unidade *Africana* é o elemento que conecta esses discursos, ideias e biografias. Tanto que o termo aparecerá pela primeira vez em uma conferência, em 1900, “[...] aonde o conceito toma o lugar para designar uma série de reuniões onde são apresentadas comunicações e palestras informativas sobre as situações sociais africanas e dos afrodescendentes” (ALVARADO, 2018, p. 29).

Americano da Universidade de Temple, na Filadélfia: “Quem foi Abdias do Nascimento?”.

Nascido em Franca, interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, segundo filho de Georgina Ferreira do Nascimento e José Ferreira do Nascimento, neto de ex-escrava, raptada por portugueses, avó Esmênia.

Éramos seis irmãos e uma irmã - uma família negra e pobre; desde a infância, os pés descalços, tentávamos contribuir, eu e o irmão mais velho, para a magra economia da casa. Ele, aprendiz de alfaiate; eu, entregando leite e carne às portas das casas burguesas da cidade, isto bem cedinho, antes de começar as aulas do grupo escolar, as oito da manhã... Ganhava alguns tostões nessas tarefas e outros tantos no período da tarde limpando o consultório de um médico ou lavando vidros vazios e entregando remédios para a freguesia de uma farmácia... (NASCIMENTO, 1980, p. 11).

De acordo com Macedo (2005), a produção intelectual de Abdias teve início na década de 1940, quando ele começou a publicar e a sistematizar suas ideias nos jornais, tais como: Diário Trabalhista, Folha Carioca, Folha do Rio, Quilombo, A situação, Diário do Rio, O Jornal e O Sol, no Rio de Janeiro.

Com antecedentes dessa qualidade, aliados à minha experiência biográfica, e ainda acrescidos com o meu testemunho da existência levada pelo povo afro-brasileiro, não tenho base nem razões para aceitar a versão mitigada, rosificada da escravidão no Brasil. E sem qualquer propósito de elevar à glorificação a idéia do auto-sacrifício, considero, contudo, indispensável evocar sempre, lembrar continuamente, o processo de massacre coletivo dos negros que ainda se encontra em plena vigência. (NASCIMENTO, 1980, p. 12).

Em Outubro de 1944, Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro. A proposta tinha como objetivo um espaço para dramaturgia e teatro para negros que eram excluídos desses espaços. Conquistou o respeito dos críticos e de seus colegas de profissão, além de promover a inserção desta população nos espaços predominantemente ocupados pela população branca.

Abdias regressa ao Brasil e é preso, em razão de incidentes de combate à discriminação racial, e na penitenciária do Carandiru Abdias começa o seu experimento de teatro com os presos, que ficou conhecido como “Teatro do Sentenciado”, e quando sai da prisão traz consigo uma vontade de inserir o negro no teatro, fundando nessa época o Teatro Experimental do Negro (TEN), especificamente em 1944. O TEN buscava resgatar os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, negados por uma sociedade dominante, sendo assim, o TEN tinha o objetivo da valorização social do negro no Brasil. O TEN foi o responsável por diversos espetáculos, mas também ministrava cursos, como os de história da África e também

ensinava a ler. Além disso, foi fundado o Comitê Democrático Afrobrasileiro em 1945 (TEIXEIRA; FLORES, 2016, p. 169).

Mas, Como essa imagem de liderança negra é reconstruída pelo autor após esse evento? Ainda, Custódio (2011) aponta que sem a noção de negritude essa ideia não faria sentido naquele contexto, mas sim que foi essencial para a reconstrução de seu discurso ideológico sobre a noção de cultura negra e a ideia do protagonismo negro na sociedade.

Essa ruptura de Abdias com a democracia racial e o discurso da mestiçagem alterou a concepção do autor concebida acerca de seu ativismo, entre 1950 e 1968. O que Custódio (2011) preconiza é que foi pela via da cultura, com a noção de cultura negra, que Nascimento construiu seu discurso ideológico que caminhou até o final da década de 1960, sendo o marcador da diferença da negritude modificado para o sentido de resistência, que posteriormente será entendido pelo autor como identidade negro-africana, presente nos discursos Pan-Africanista.

Mas, quando Nascimento começa a participar de congressos e seminários fora dos Estados Unidos, seu discurso vai se modificando. Um exemplo foi sua estada de um ano na Nigéria como professor visitante, no Departamento de Literatura e Línguas Africanas, na Universidade de Ifé, e sua participação no 2º Festival Mundial de Artes e Cultura Negra (Festac 77), em Lagos. Nessa ocasião, o governo brasileiro tentou silenciá-lo por meio da proibição da apresentação de seu trabalho intitulado, *Racial Democracy in Brazil: Mith or Reality?*

Nesse momento, Custódio (2011) aponta como sendo uma reviravolta na trajetória de Abdias, pois o autor ao circular por alguns países africanos e ter contato com intelectuais negros, como Cheik Anta Diop e Wole Soyinka, e também por leituras sobre pan-africanismo e afrocentrismo, teve contato com a cultura negra e o legado transnacional da diáspora.

Para Nascimento (1978), as discussões sobre democracia racial e relações raciais no Brasil eram questões silenciadas e invisibilizadas pelo governo, aqueles que tocavam no assunto eram corajosos (pretensão do autor), em desafiar a ideologia imposta para o país. Intelectuais como Luis Gama, Jose do Patrocínio, os irmãos Rebouças, Álvaro Bomílcar, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Dzidzienyo e Skidmore

realizaram diversas análises sobre a conjuntura da população negra e sua condição na sociedade brasileira.

Considerações

Este trabalho procurou suscitar alguns indícios das mudanças ideológicas de Abdias ao longo de sua vida, sua ruptura com o pacto democrático e a noção de democracia racial no I Congresso do Negro Brasileiro, abarcando as ideias de negritude e de formação de uma identidade negra, juntamente com o TEN, foram essenciais para sua discussão de negritude e cultura negra, no início de seu autoexílio, nos Estados Unidos.

Foi por meio da prática artística, incorporada de elementos da cultura negra brasileira e de raízes africana, que o autor circulou em alguns espaços que o oportunizaram ao posto de professor em algumas Universidades Estadunidenses. Abdias usufruiu do momento da erupção das minorias, das lutas do movimento civil americano e da abertura de algumas instituições ao acesso à cultura da América Latina, para a construção de sua imagem.

Saído do Brasil não como figura acadêmica ou intelectual, como nos mostra Macedo (2005), Nascimento buscou criar essa imagem de “pensador” no autoexílio, o que nos demonstra a incorporação de alguns aspectos de liderança, presentes enquanto suas atividades pelo Teatro Experimental do Negro.

Referências

ALVARADO, G. A. N. **África deve-se unir?** A formação da teórica da Unidade e a Imaginação da África nos marcos epistêmicos Pan-negristas e Pan-africano (Séculos XVIII-XX). 392 f. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CUSTODIO, T. A. S. **Construindo o (auto) exílio:** Trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981. 181 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002

MACEDO, M. **Abdias do Nascimento:** a trajetória de um negro revoltado: 1914-1968. 285 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, A. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, E. F.; FLORES, E. C. Abdias do Nascimento: experiências e escritos para a educação étnico-racial. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, Guarabira. **Anais...** Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2016. v. 17, n. 1.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

TANAJURA, Vinícius Silva. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) adaptada para o ensino de Ciências Biológicas no ensino médio. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.39-44.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) ADAPTADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Vinicius Silva Tanajura (IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma dentre as várias metodologias ativas utilizadas como alternativas ao ensino tradicional. Ela se fundamenta no protagonismo dos estudantes, envolvidos em investigações colaborativas sobre questões interdisciplinares consideradas por eles como problemas, e que, portanto, demandam soluções. Um trabalho realizado com estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de explorar a ABP para o ensino de Ciências Biológicas, evidenciou aspectos pedagogicamente significativos da adaptação dessa metodologia para o referido nível de ensino. Os estudantes demonstraram envolvimento e autonomia durante as pesquisas escolares, indicando sua aproximação da cultura científica.

Palavras-chave: ABP; PBL; problemas; metodologia ativa; Ciências Biológicas.

Introdução

Tendo-se em vista aspectos cognitivos da aprendizagem, admite-se que a passividade dos estudantes nesse processo e a reduzida (ou nenhuma) consideração pelos professores, sobre seus conhecimentos, concepções e ideias “prévias” no processo de ensino, são fatores promotores de condições com grande potencial para a ocorrência da aprendizagem mecânica (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), ou mesmo a não aprendizagem. Diante disso, Saviani (2001) apontou que historicamente aquela concepção “tradicional” de educação recebeu inúmeras críticas, sendo muitas as propostas alternativas, algumas, inclusive, já consolidadas pela prática

¹Estudante do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. vinicius.tanajura@aluno.ifsp.edu.br

pedagógica e contidas nos textos oficiais da legislação educacional, como é o caso da abordagem interdisciplinar dos conteúdos, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas Orientações Educacionais Complementares (PCN+) (BRASIL, 2000; 2002).

Dentre as linhas de pesquisa que investigam estratégias didáticas, metodologias, recursos e outros elementos associados à superação de limitantes decorrentes dos problemas citados anteriormente, as chamadas *metodologias ativas* de ensino e aprendizagem têm se configurado como objetos centrais em discussões acadêmicas e trabalhos científicos das áreas de Ensino e Educação há, pelo menos, três décadas. Mesmo assim, é comum que ainda hoje sejam encontrados textos (acadêmicos ou não) que as tomem como “inovações pedagógicas” (CONTERNO; LOPES, 2016). Segundo essas autoras, as chamadas “metodologias inspiradas em pressupostos não diretivos”, são tema de investigação em trabalhos científicos na área da Educação em Saúde desde a década de 1950 (CONTERNO; LOPES, 2016).

Uma dessas metodologias, que no Brasil começou a ser aplicada na década de 1990, inicialmente em cursos de formação profissional na área da Saúde, é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL). Ela é fundamentada principalmente pelo tratamento de questões emergentes ou situações que provocam conflito de compreensão, o que requer a contribuição de várias áreas do conhecimento para a compreensão mais aprofundada do problema e sua investigação. Esta alternativa é basicamente vinculada à pesquisa colaborativa, à investigação de saberes convergentes das diferentes áreas do conhecimento e à apresentação de alternativas de intervenção ou resolução (RIBEIRO, 2010). Ainda segundo esse autor, a proposta é que os estudantes possam manipular mais autonomamente as alternativas metodológicas de (re)descoberta das hipóteses do problema, seus princípios, implicações e as informações que compõem seu aporte teórico.

Objetivo

O objetivo principal do trabalho foi promover o ensino e aprendizagem das Ciências Biológicas dentro de um curso oferecido a estudantes do Ensino Médio (EM), enfocando-se conteúdos relativos à área da Saúde, como

imunidade, reprodução, nutrição, entre outros, por meio de uma metodologia baseada em ABP.

Metodologia

O trabalho desenvolveu-se a partir de sete eixos temáticos orientadores dos conteúdos abordados. As atividades e sequências didáticas contemplavam pontualmente os principais conceitos dentro de cada eixo. A organização dos temas ocorria por série, respeitando a seguinte ordem: 1ª série EM – Autonomia das pessoas deficientes; Nutrição; Ciência Forense e Doenças neurodegenerativas. 2ª série EM – Imunologia, Microbiologia e Biodiversidade.

Os estudantes eram divididos em pequenos grupos de trabalho sob a orientação de um *tutor*, assim, o número de grupos e a quantidade de estudantes por grupo eram definidos pelo número de tutores presentes em cada encontro. Os tutores mediavam as ações dos estudantes em relação às questões e desafios emergentes do trabalho pedagógico, sem apresentar-lhes respostas ou soluções prontas, estimulando-os a buscarem por isso de maneira autônoma e ativa, utilizando a seguinte sequência de etapas:

1ª) Apresentação do problema: Adoção de diferentes estratégias, como leitura conjunta de texto, apreciação e discussão sobre filmes, documentários, e situações simuladas, classificadas como *disparadores*. O objetivo é introduzir o grupo de estudantes a um tema de discussão, associado ao eixo temático específico.

2ª) Narrativa: Os estudantes redigem uma narrativa individual sobre suas percepções a partir do disparador. O objetivo é possibilitar que os estudantes organizem suas ideias sobre o tema em questão, tendo em vista seu conhecimento prévio a respeito dele.

3ª) Facilitação: Tutores mediam um debate entre os estudantes de cada grupo, sobre suas percepções em relação ao disparador. Os objetivos dessa são: esclarecer dúvidas mais pontuais sobre os termos emergentes dos disparadores, identificar os conteúdos relevantes dentro do tema, analisar o problema, desenvolver hipóteses para explicá-lo e definir os objetivos de aprendizagem. Ao final, o grupo elabora coletivamente algumas questões que ao serem respondidas, permitem maiores esclarecimentos sobre os temas que embasam a avaliação das hipóteses.

4ª) Pesquisa: Busca de informações sobre as questões elaboradas. Para isso utilizam recursos como internet, livros didáticos, livros texto de nível superior e artigos científicos.

5ª) Reuniões com tutores: Reuniões internas dos grupos para compartilhamento das informações apuradas. O objetivo é a reorganização do conhecimento a respeito do tema, e redefinição dos objetivos de aprendizagem.

6ª) Produto Final: Atividade realizada de maneira coletiva que visa a “aplicação” do conhecimento desenvolvido dentro do eixo temático e a interação com a comunidade escolar.

7ª) Plenária Final: Ao final do período de atividades para cada eixo temático, realiza-se a plenária final, com o intuito de responder coletivamente as perguntas e hipóteses levantadas por todos os grupos.

O trabalho de pesquisa era complementado por atividades que visavam aumentar o interesse e participação dos estudantes, além de conferir novas formas de levantamento de informações. Portanto, realizaram-se atividades práticas roteirizadas, saídas e trabalhos de campo, palestras com profissionais de diferentes áreas correlatas aos eixos temáticos, visitas e atividades colaborativas com instituições públicas e privadas.

Desenvolvimento/Resultados

O trabalho foi realizado ao longo de quatro anos em uma escola de EM do interior paulista, em que as atividades escolares ocorriam em tempo integral. Em vista do grande investimento financeiro assegurado pela instituição mantenedora, as condições estruturais como laboratórios, biblioteca e salas de aula, os equipamentos utilizados nos trabalhos e a qualidade dos profissionais envolvidos, eram muito satisfatórias e permitiam o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas. Nesse cenário, desenvolveu-se o trabalho fundamentado na ABP com turmas de primeira e segunda séries, em seis aulas semanais, ao longo de todo o período letivo do ano.

A equipe docente era composta por sete profissionais, sendo duas professoras (Biologia e Química), três professores (Biologia, Química e Educação Física), um técnico de laboratório (Ciências Biológicas) e um coordenador (Ciências Biológicas e Pedagogia). Nessa equipe, os professores

de Biologia eram os responsáveis pelo planejamento didático-pedagógico, porém contavam com a frequente contribuição dos outros profissionais, principalmente em relação às questões mais específicas dentro das áreas de formação de cada um.

Uma vez definidas as atividades e sequências didáticas, essas eram compartilhadas e discutidas por toda a equipe durante reuniões semanais. Os encontros com as turmas ocorriam às quartas e sextas-feiras, durante três aulas em sequência nas quais trabalhavam, em média, três profissionais daquela equipe. Por se tratar de uma atividade extracurricular, a avaliação dos estudantes não ocorria por meio de provas escritas e atribuição de conceitos quantitativos, mas sim pela análise de portfólios elaborados por eles, nos quais constavam suas anotações, pesquisas e conclusões sobre o problema analisado. A assiduidade, participação e a qualidade dos debates realizados também foram consideradas, a fim de se avaliar o envolvimento dos estudantes, a organização da dinâmica de trabalho e o produto final. Ao final, utilizavam-se conceitos qualitativos (bom, médio e ruim) para relatar o desempenho dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, foram realizadas oito feiras de ciências, sendo uma com participação de público externo à escola, quatro saídas a campo, diversas pesquisas e debates entre os estudantes, visitas a instituições públicas e privadas, além de universidades públicas, com vistas ao trabalho colaborativo, formativo e assessoria técnico-científica. Alguns estudantes desenvolveram projetos de iniciação científica, viabilizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).

Considerações

Em vista dos resultados positivos observados na aprendizagem dos(as) estudantes em relação não apenas aos conteúdos disciplinares, mas também aos conhecimentos técnicos e práticos relacionados aos trabalhos de pesquisa escolar, considera-se como uma possibilidade altamente significativa a utilização deste tipo de metodologia para o ensino de Ciências Biológicas no EM.

A participação ativa e protagonismo dos(as) estudantes durante os trabalhos, principalmente em relação à organização e desenvolvimento de

atividades que envolvessem a comunidade escolar e o público externo, como feiras de Ciências e trabalhos colaborativos, evidenciou o desenvolvimento da autonomia daqueles estudantes, o que acredita-se ter tido grande influência do trabalho realizado nesta perspectiva.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CONTERNO, S. F. R.; LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 993-1016, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, L. R. de C.: **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2010.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

ALMEIDA, Silas Balieiro de. Planejamento participativo na Educação Física Escolar: perspectivas para fomentar o engajamento e autonomia dos alunos. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.45-49.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA FOMENTAR O ENGAJAMENTO E AUTONOMIA DOS ALUNOS

Silas Balieiro de Almeida (IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

As dificuldades da prática docente são várias e são percebidas desde a formação acadêmica. Nas intervenções do PIBID Educação Física, um projeto de extensão e pesquisa, foi percebido a falta de participação dos alunos. Pensou-se em analisar a elaboração e execução do planejamento participativo como possibilidade de intervenção nas aulas, tendo como intenção melhorar a participação de todos. Com uso de rodas de conversas, diálogos e vivências, nas quais os alunos e alunas eram responsáveis pelas suas aulas, percebeu-se que se sentiram mais pertencentes, engajados, autônomos e críticos. Viu-se que este tipo de planejamento pode ser uma alternativa para quem encontra os mesmos problemas em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Física; planejamento participativo; autonomia.

Introdução

Na formação acadêmica, ao que tange a iniciação à docência, percebe-se várias dificuldades que os discentes encontram na comunidade escolar. Essas percepções se dão, além de outras, pelos programas de extensão, um desses projetos é o programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), no qual, o contato com a comunidade escolar é grande, tendo conhecimento e vivências no cotidiano da escola pública. Por experiências pessoais, essa proximidade permitiu perceber que havia um grande entusiasmo dos alunos e alunas ao que se refere a sair da sala, porém, o mesmo entusiasmo não era observado ao que se refere à participação nas aulas de Educação Física, tendo

¹ Professor da Rede Municipal de Sertãozinho e Itirapina. Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. silasbalieiro@gmail.com

em vista estudantes desmotivados, realizando as atividades com negligência, aparentemente não se sentindo pertencentes àqueles conteúdos.

Em busca de conhecimento para pautar esta pesquisa/ação encontramos que na década de 1980 a Educação Física escolar começou a se transformar, começando a entender os/as alunos/as de uma forma mais crítica, levando em consideração a cultura corporal (DARIDO, 2003). Assim muitos métodos de ensino, planejamento e avaliação foram estudados almejando consolidar uma prática mais coerente com essas novas ideias. Este modo de enxergar a Educação Física, trouxe consigo, entre outras, a importância de educar crianças e jovens de forma mais autônoma, crítica e cidadã.

Sendo assim, pretendia pensar em métodos no qual conseguiríamos construir aulas com maior autonomia e participação, acreditamos que práticas com relações interpessoais entre alunos/alunos e professor/alunos na construção da disciplina de Educação Física alcançariam estes fins. Uma forma de auxiliar estes problemas, dentro dessas perspectivas de educação é o planejamento participativo (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012; VIANNA, 1986).

O planejamento participativo na pedagogia é amplamente discutido, acreditando-se que é uma forma de fazer com que o aluno seja membro ativo das suas escolhas e da sua mudança, trazendo para si a importância de fazer diferença na escola, interiorizando assim seus conhecimentos e aprendizagens, sendo protagonista da sua educação e da sua cultura. Acredita-se que quando o aluno é membro ativo do processo de ensino ele se vê e enxerga sua participação na educação, trazendo a cultura para sua vida, sendo um agente na fortificação do ensino, assim tanto a disciplina quanto a escola tornam-se parte do(a) aluno(a) e, de maneira inversa, o(a) aluno(a) se torna parte da cultura trazendo significado para si.

Objetivo

Esta experiência teve como objetivo analisar a elaboração e execução do planejamento participativo como possibilidade de intervenção nas aulas de Educação Física, tendo como intenção melhorar a participação, engajamento e autonomia dos estudantes junto à disciplina.

Metodologia

Este é um relato de experiência de uma pesquisa qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009), é onde o pesquisador está imerso na mesma sendo sujeito e objeto da pesquisa, é imprevisível, pois não tem parâmetros estabelecidos e rígidos, podem mudar a qualquer momento, tendo como objetivo da amostra, produzir novas informações.

Dentro da pesquisa qualitativa trabalhou-se com a pesquisa-ação, segundo Gerhardt e Silveira (2009) essa pesquisa se caracteriza pela identificação e envolvimento do pesquisador pela comunidade ou pessoas a serem pesquisadas, onde todos estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo para a resolução do problema.

O objetivo da pesquisa-ação é uma situação social, e não a análise apenas de um indivíduo ou de um assunto.

Para a coleta dos dados utilizou-se uma narrativa realizada pelas crianças/jovens ao final do semestre, para tentarmos entender qual a percepção que tiveram sobre as práticas corporais trabalhadas em conjunto, além de análise dos diários de aula.

A intervenção foi realizada em uma escola municipal do ensino básico, fundamental I e II, em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A classe escolhida foi uma sala do sétimo ano, com trinta alunos.

Desenvolvimento/Resultados

No primeiro momento discutimos o conceito de cultura corporal de movimento, conversamos sobre quais componentes gostaríamos de vivenciar e conhece melhor durante o semestre, separamos os assuntos por eixos de similaridade.

Em conjunto escolhemos as práticas corporais que gostaríamos de vivenciar no período que estaríamos juntos. Foram escolhidos: basquete; bets; “pular elástico”; vôlei; câmbio; badminton; atletismo; parkour; slackline e kabaddi.

Cada encontro tinha cem minutos, decidimos que as aulas seriam divididas em cinquenta minutos na sala de aula para conversa e explicação dos conteúdos entre os alunos e alunas, trazendo informações sobre os conteúdos das aulas como: história; curiosidades; regras gerais e práticas modernas. Em roda dentro da sala de aula, esses(as) alunos(as) chamados de “alunos(as)

colaboradores(as)” falam sobre determinado assunto e após sua explicação o restante da turma realiza perguntas, sempre mediada pelo interventor. Os outros cinquenta minutos seriam de vivências da mesma atividade na quadra.

Para as aulas práticas o interventor trazia as atividades prontas, explicava as atividades do dia e os colaboradores e colaboradoras ajudavam na organização das atividades.

O grupo era constituído por um graduando em Licenciatura em Educação Física, a professora responsável pela turma e trinta alunos(as). Foram utilizados nas aulas materiais de papelaria, arames, meia calça, elásticos, tacos, bolas, cordas, fitas de slackline e giz de lousa.

Como avaliação, utilizamos de rodas de conversas nos finais das aulas, diários de aula e a construção de uma narrativa em forma de história no fim do semestre.

Com a leitura dos diários conseguiu-se ressaltar como resultados pontos importantes e relevantes: a) participação dos alunos e alunas nas aulas e seu engajamento, no qual, segundo Seixas (2014) o estudante não se engajar faz com ele se desprenda da escola, pelo contrário, quando estes interagem com as atividades eles tendem a persistir na proposta; b) oportunidade de apropriação do conhecimento de forma autônoma, que para ser efetiva como aponta Martins (2002), tem que ser dada onde os alunos consigam aprender a criar seu conhecimento e; c) discussão dos temas de aulas com a sala e criticidade dos alunos quanto aos conteúdos e decisões. Zank (2016) coloca três estágios para o pensamento chegar ao crítico: 1- não entender o próprio mundo como legítimo, 2- estado intermediário, no qual já é despertada a consciência, porém, sem conseguir tomar decisões próprias, e 3- estado final, quando de forma autônoma percebe-se a realidade e modifica-a a seus desejos, esta é a consciência.

Considerações

A intervenção proposta gerou algumas dúvidas e preocupações que antecederam a prática, receio em saber como os alunos aceitariam as mudanças na estruturação das aulas, como estruturá-las de uma melhor maneira, como pensá-las de modo que não seja criada uma autonomia forçada, onde a vontade de fazer uma proposta venha apenas do professor,

como fazer para todos os alunos participarem das aulas e como “atingir” os alunos da melhor maneira. A todo o momento durante o caso encontramos decisões difíceis de serem resolvidas, pois se trata de uma prática que temos pouca familiaridade, o que gera dúvidas de como agir em sala, caso haja algum impasse, ou surja alguma dúvida dos alunos, ou precise tomar alguma decisão, sem que seja autoritário ou falte com a ideologia da proposta.

Entendemos e percebemos que não conseguimos alcançar todos os resultados com todas as crianças no seu melhor estado, e compreendemos que isto é um processo a ser trabalhado durante todo o percurso deles e delas na escola e na vida.

Porém acreditamos que estas vivências poderão auxiliar na melhoria de aulas, e auxiliar outros educadores e colegas que se encontrem com os mesmos dilemas e dificuldades, caso acreditem ser pertinente trabalhar com essa temática para solucionar suas dificuldades.

Referências

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GERHARDT, T. E. ; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.207-232, mar. 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?:** Currículo, área, aula. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEIXAS, L. R. **A efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental**. 135 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

ZANK, C. **Criticidade na educação profissional**: prática e ferramentas dialógicas. 234 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

ROMA, Alexandre Antonioli. Contas de energia: tratamento e compreensão de dados eletrodinâmicos e o auxílio de recursos digitais. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.50-54.

CONTAS DE ENERGIA: TRATAMENTO E COMPREENSÃO DE DADOS ELETRODINÂMICOS E O AUXÍLIO DE RECURSOS DIGITAIS

Alexandre Antonioli Roma (IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

Durante o curso de eletricidade do terceiro ano de ensino médio são apresentadas equações, gráficos e modelos de sistemas elétricos reais e como é possível prever o funcionamento de vários dispositivos conectados a uma mesma rede elétrica e seu respectivo consumo. Mesmo em um tema tão prático alguns alunos apresentam dificuldades em identificar e relacionar conceitos aprendidos durante as aulas com a aplicabilidade dos mesmos em seu cotidiano. Em razão desses fatos, foi feita uma análise de dados da conta de luz aliadas com a elaboração de gráficos (com o auxílio de recursos digitais) para que os alunos conseguissem relacionar equações de potência elétrica com os dados de consumos das próprias residências e que através dos mesmos pudessem calcular diversas variáveis eletrodinâmicas. Ao término da atividade os alunos conseguiram relacionar com sucesso as estações do ano, variáveis físicas e as cobranças que recebem em suas casas através dos gráficos, equações e demais variáveis propostas.

Palavras-chave: alfabetização tecnológica; conta de luz; ensino de eletrodinâmica.

Introdução

A Alfabetização Tecnológica requer do aluno a compreensão e a interpretação da linguagem tecnológica, assim como a operacionalização das técnicas tecnológicas (SAMPAIO; LEITE, 2011). Tal modalidade de alfabetização é um tema de extrema importância no contexto educacional e a preparação de docentes através de cursos de formação que incluem a utilização de tecnologias em sala de aula vem crescendo nos últimos anos

¹ Professor na Rede Estadual de São Paulo. Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. romacomplex@gmail.com

segundo Toniato, Ferreira e Ferracioli (2006). Para viabilizar tal incorporação foi pensada uma série de atividades que permitissem a elaboração de uma análise digital de aspectos da vida cotidiana dos alunos.

Um dos aspectos básicos dos projetos educacionais, dinamizados segundo o enfoque temático que contempla interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), consiste na importância dada às questões problemáticas, aos problemas locais que afetam as comunidades dos estudantes (WAKS, 1994). Para tanto foi proposto aos alunos de uma escola de Araraquara/SP uma atividade onde pudessem transpor os conteúdos apresentados em sala de aula com a geração de gráficos digitais e o cálculo de variáveis eletrodinâmicas.

Objetivos

- 1) Permitir ao aluno a compreensão de conceitos fundamentais referentes à matéria de eletrodinâmica a partir de dados extraídos e tratados da conta de luz da casa do mesmo.
- 2) A aplicação dos dados das contas de luz em equações referentes ao conteúdo de eletrodinâmica.
- 3) Cálculo das variáveis de potência elétrica, corrente elétrica e resistência equivalente.
- 4) Compreender o significado prático da unidade KWh (quilowatt-hora) como medida de trabalho realizado.
- 5) Demonstrar tendências de consumo de energia ao longo de diferentes meses e estações do ano.
- 6) Relacionar tendências de gastos ao apresentar o conceito de bandeiras tarifárias, apresentar suas causas e influências nas cobranças mensais.
- 7) Estabelecer relações com a incidência de chuvas em determinadas estações do ano no Brasil e no estado de São Paulo.

Metodologia

Uma pesquisa foi realizada no site da Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL, 2018a) para obtenção de informações pertinentes aos mecanismos de cobranças aplicados pela empresa no presente momento. Foi realizado ainda

um levantamento bibliográfico focado no uso de recursos digitais como ferramenta complementar ao ensino de conteúdos realizado em sala de aula.

Para a realização da atividade os alunos tiveram que trazer uma conta de luz referente ao mês de agosto de 2018 a fim de que uma série de dados pudessem ser extraídos da mesma. Com a finalidade de adquirirem os dados de corrente elétrica média, os alunos tiveram que utilizar equações que relacionam potência elétrica com a proporção entre consumo mensal convertido em Watts e intervalo de tempo convertido em horas a fim de satisfazer os requisitos do sistema internacional de unidades. No conceito de potência instantânea é de crucial importância reconhecer a taxa com que o trabalho realizado ao longo de um intervalo de tempo segundo a equação $P = T/\Delta t$.

Desenvolvimento/Resultados

Em um primeiro momento foi explicado aos alunos que o trabalho é a variável reconhecida com o consumo marcado na conta medido em quilowatt-hora, dado fundamental na base de cálculo da cobrança. O valor determinado pela cobrança Tarifa de Uso de Serviço de Distribuição (TUSD) é o consumo fatura multiplicado pela tarifa com tributos, gerando o valor total segundo CPFL (2018b). Como as cobranças foram referentes ao mês de agosto de 2018 houve a adição do consumo da bandeira verde, a qual somou ao valor total o mesmo valor de consumo multiplicado por um novo valor de tarifa com tributos.

Posteriormente os alunos aplicaram a relação de potência como produto da tensão pela corrente elétrica ($P=U_i$) a fim de obter o valor da corrente elétrica média mensal; o valor determinado para a variável tensão elétrica foi de 127V de acordo com a norma brasileira. Por fim através da primeira lei de Ohm - a corrente elétrica é diretamente proporcional à diferença de potencial multiplicada pelo valor da resistência ($U=R_i$) - os alunos com os dados de tensão e corrente puderam calcular a resistência equivalente no circuito domiciliar completo medida em ohms.

Na aula seguinte, no laboratório de informática da unidade escolar, os alunos realizaram em duplas a construção de um gráfico cartesiano (dispersão) com o auxílio do software Excel 365 - disponível nos computadores do laboratório de informática da escola onde a atividade foi realizada - onde foram

transpostos os dados do consumo de energia mensal em KWh ocupando o eixo das ordenadas e o mês da leitura ocupando o eixo das abcissas. Os meses foram ordenados no eixo horizontal de janeiro a dezembro, diferente da cobrança que coloca o mês atual em primeiro na sequência do gráfico de barras. Posteriormente os alunos usaram as opções de inserção de gráficos e realizaram a formatação do mesmo inserindo os títulos dos eixos e as linhas de tendência.

Para o cálculo da potência elétrica foi necessária a utilização do equacionamento relativo à corrente contínua, porém os domicílios em nosso país recebem corrente alternada a partir da rede de transmissão de energia elétrica. As equações de correntes alternadas não couberam como parte do conteúdo, pois elas utilizam formalismo matemático de integrais - conteúdo não abordado no ensino médio - em sua formulação.

Considerações

Os alunos participantes demonstraram maior familiaridade com o gráfico de barras padrão das contas de luz do que com gráficos cartesianos continuamente trabalhados no ensino médio. Um dado que frequentemente foi apontado pelos participantes foi o valor inesperadamente baixo para a amperagem média mensal em seus domicílios. Nota-se, portanto, que é importante a utilização de dados reais que não são exclusivamente cedidos através de exemplos e problemas prontos contido nos livros didáticos.

Os alunos inicialmente consideraram injusta a aplicação de bandeiras de cobrança, mas após serem feitas as relações com os índices pluviométricos característicos de determinadas estações do ano e a produção média de energia a partir de hidroelétricas os alunos compreenderam a lógica por trás das referidas cobranças.

Referências

CPFL. Companhia Paulista de Força e Luz. Disponível em: < <https://www.cpfl.com.br/atendimento-a-consumidores/entenda-sua-conta/Paginas/default.aspx> >. Acesso em: 19 jul. 2018a.

CPFL. Companhia Paulista de Força e Luz. Disponível em: < <https://www.cpfl.com.br/atendimento-a-consumidores/bandeira-tarifaria/Paginas/default.aspx> >. Acesso em: 19 jul. 2018b.

SAMPAIO, M; N. LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TONIATO, J. D.; FERREIRA, L. B.; FERRACIOLI, L. **Tecnologia no Ensino de Física**: uma Revisão do XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2006. Disponível em: <
<http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/epf/tecnologiaoensinodefisi.trabalho.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

WAKS, L. Value Judgment and Social Action in Technology Studies. **Journal of Technology and Design Education**, v.4, p.35-49, 1994.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

GOUNELLA, Giovanna Bruna; LIMA, Rhaysa Moraes de. Educação de jovens e adultos: aprendizagens e desafios a partir de uma experiência de estágio. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p.55-59.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGENS E DESAFIOS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Giovanna Bruna Gounella (UFSCar/IFSP São Carlos)¹

Rhaysa Moraes de Lima (UFSCar/IFSP São Carlos)²

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de relatar e levantar discussões acerca de uma experiência de estágio vivenciada na Educação de Jovens e Adultos, proposto pela disciplina de “Prática de Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos”, ofertada durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando retratar a inserção no cotidiano da EJA, observações e considerações, além de uma reflexão e um olhar sobre a vivência com alunos e professores dessa modalidade de ensino. Tal experiência demonstrou a importância da prática de estágio durante a formação e o quão fundamental se mostrou a Educação de Jovens e Adultos aos sujeitos que a compõem.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; estágio; formação de professores.

Introdução

A prática de estágio proporciona aos alunos uma oportunidade de construir uma visão reflexiva e um olhar atento sobre a realidade na qual atuará quando tornar-se de fato um profissional da educação. Para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2002) “[...] o estágio é um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência e envolve ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadosos” (p. 22). Assim, realizar o estágio nos possibilitou observar, planejar, interagir, avaliar e desenvolver atividades de acordo com as

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). giovannagounella@gmail.com

² Aluna da Pós-Graduação em Educação pela UFSCar. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). rhaysamoraes@gmail.com

necessidades da sala e o cotidiano dos alunos adultos. Além disso, nos aproximou da prática cotidiana de uma professora para que pudéssemos ter noção do que realmente é o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

Esta modalidade de educação vem superando inúmeras barreiras que lhe foram impostas durante os anos, a principal é a superação da ideia de que a idade adequada para aprender é a infância e adolescência. Uma vez que os jovens e adultos são capazes de aprender, assimilar e explorar durante toda a vida, ainda mais com as constantes mudanças tecnológicas, econômicas e culturais pelas quais nossa sociedade tem passado, o que exige atualização progressiva de todo e qualquer indivíduo. Portanto, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Objetivo

Tivemos como objetivo neste relato refletir e levantar discussões com base em referenciais teóricos e em nossa experiência vivenciada no Estágio de Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Este relato de experiência traz as vivências, reflexões e análises teóricas de duas estagiárias ao longo das inserções demonstrando as dificuldades, impressões, aprendizados, questionamentos e expectativas. É válido ressaltar que essa prática de estágio foi essencial para ampliar a compreensão da realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que tudo o que foi vivenciado ao longo das sessenta horas de estágio contribuiu muito para o nosso trabalho como professoras.

A EMEB na qual nos inserimos é mantida financeiramente pela prefeitura municipal de uma cidade do interior de São Paulo. A escola oferece ensino fundamental regular com as modalidades organizadas em ciclos, ciclos I e II, tanto no período matutino quanto vespertino, conta ainda com sala de

apoio pedagógico especial e no período noturno Educação de Jovens e Adultos.

Antes de refletir sobre as práticas de uma unidade escolar é necessário compreender o seu contexto. A sala em que vivenciamos nossa experiência é composta por uma média de 15 alunos, na maioria homens, com uma média de idade entre 30 e 50 anos, alguns mais velhos e outros mais novos.

Resultados

Percebemos grande interesse dos alunos, que por necessidade de trabalhar desde muito cedo ou até mesmo por falta de escolas próximas aos lugares onde passaram a infância, foram excluídos do processo regular escolar e buscavam retomá-lo por necessidade de conhecimentos que a vida lhes impôs. Muito diferente do estágio com crianças, nas aulas da EJA é nítido como a forma que professora conduz as aulas interfere e faz sentido diretamente ao dia-a-dia dessas pessoas.

Os estudantes demonstraram durante todo o tempo uma incrível vontade de aprender, levantando discussões muito bem embasadas sobre diversos assuntos e não somente referentes à aula, como política, temas sociais e culturais que vão ao encontro do que propõe Freire (1978):

Precisávamos de uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado a perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com outro (p. 90).

Notamos que os conhecimentos e necessidades dos alunos são levados em consideração, e sempre por um objetivo comum, o desenvolvimento tanto dos estudantes como da instituição. A atenção à seleção dos conteúdos é muito importante, pois não se trata de crianças que estão iniciando o processo de apropriação da cultura humana, mas de pessoas já adultas inseridas em determinados contextos e com experiências e conhecimentos acumulados ao longo da vida. Para Oliveira (1999) a intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento

que é próprio da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento.

Ao longo do estágio também tivemos a oportunidade de atuar por uma aula como professoras, envolvendo desde o planejamento, seleção dos conteúdos, elaboração das atividades e dos materiais. A regência foi para nós, o momento mais marcante do estágio, no qual pudemos elaborar uma aula que contemplava conteúdos interdisciplinares.

O professor é quem deve atentar-se a essa seleção dos conteúdos, deve ensiná-lo aos alunos, mas também deve ter a clareza de que pode aprender e, principalmente na EJA onde essas pessoas possuem muita bagagem de experiências para compartilhar.

Considerações

Realizar o estágio na EJA foi uma experiência diferenciada dos outros estágios e que com certeza nos acrescentou muito enquanto futuras professoras. O interesse dos alunos em aprender nos deu estímulo e nos fez perceber o quanto nosso papel de professoras poderá ser importante se praticarmos um ensino baseado no diálogo, na reflexão e no respeito aos saberes de nossos alunos.

Observamos que as dificuldades dos alunos são muitas, alguns ainda não conhecem nem todas as letras do alfabeto, mas é nítido como o esforço os impulsiona a superá-las. A escola é uma Comunidade de Aprendizagem³ e através de suas práticas de êxito, incentivam os alunos a buscarem a construção do conhecimento de maneira coletiva, através de grupos interativos, tertúlias literárias, atividades dialogadas e uma professora que busca trabalhar a partir do coletivo. A proposta educativa da escola não dá resultados imediatos, as aprendizagens vão sendo construídas dia após dia em conjunto com os sujeitos que vão se instrumentalizando cada vez mais para poderem conviver no mundo e com os outros de uma maneira mais igualitária.

³ Em comunidades de aprendizagem, a escola se abre para a comunidade, os colaboradores voluntários contribuem para a realização, participando de atividades que potencializam o aprendizado de todos(as). Os estudantes aprendem mais por terem a possibilidade de outras interações, com pessoas de diferentes origens, e com outros conhecimentos.

Referências

BIANCHI, A. C; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set.-dez. 1999.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

FATORINO, Kelly Aparecida Costa; TABORDA, Débora Cristina dos Santos Luiz; CARDILLO, Isabel Luci Luiz; SILVA, Cláudio Avelino da. Consequências da Imprudência no trânsito. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 60-65.

PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO

Kelly Aparecida Costa Fatorino (SME São Carlos/IFSP São Carlos)¹

Débora Cristina dos Santos Luiz Taborda (SME São Carlos/IFSP São Carlos)²

Isabel Luci Luiz Cardillo (SME São Carlos/IFSP São Carlos)³

Cláudio Avelino da Silva (SEE SP/IFSP São Carlos)⁴

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

A educação no trânsito é um tema transversal que tem despertado bastante a atenção de instituições de ensino, de educadores e da sociedade em geral. Assim, esse trabalho partiu do pressuposto de que a educação viária deve ocorrer simultaneamente com o processo de ensino e aprendizagem da educação básica, em âmbito e linguagens simples, para facilitar a apropriação desses conhecimentos pelas crianças e jovens. O método escolhido foi o teatro, pois este gênero tem boa aceitação pelo público juvenil. A interação entre professores e alunos foi fundamental para que as atividades tivessem êxito. Neste contexto, esperava-se que, através de pesquisas em dados estatísticos sobre acidentes de trajetos, envolvendo principalmente jovens, os educandos debatessem as principais causas e refletissem em quais seriam suas reações diante de uma fatalidade retratada através da simulação de um acidente e como isso mudaria suas atitudes no futuro. Assim, o presente trabalho despertou nos alunos um olhar crítico acerca dos comportamentos em relação ao trânsito e também os conscientizou sobre as consequências de uma má educação viária.

Palavras-chave: trânsito; interação; criatividade; educação.

¹ Professora de educação básica da rede municipal de São Carlos. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). kekyrie@gmail.com

² Auxiliar administrativa escolar da rede municipal de São Carlos. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). debora_taborda@hotmail.com

³ Bibliotecária escolar da rede municipal de São Carlos. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). cardilloisa@gmail.com

⁴ Professor da rede estadual de ensino no município de Matão. Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). claudioxpto@yahoo.com.br

Introdução

Através de pesquisas em dados estatísticos (SÃO PAULO, 2017), pudemos comprovar números surpreendentes de acidentes de trânsito envolvendo jovens.

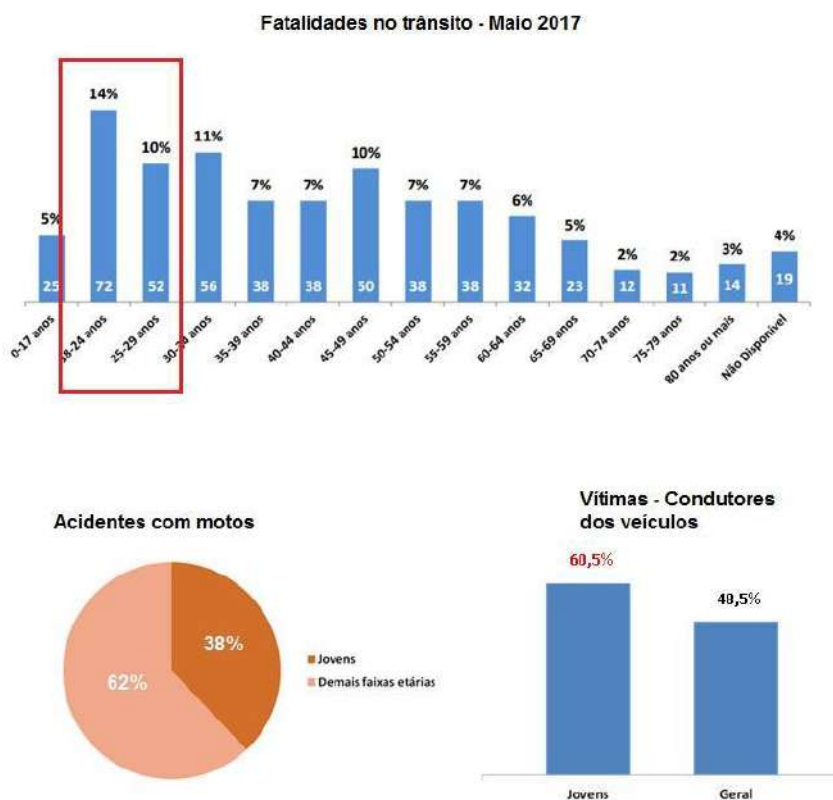


Figura 1 - Fatalidades no trânsito (SÃO PAULO, 2017). **Figura 2** - Acidentes com motos e vítimas (SÃO PAULO, 2017).

Segundo o portal do MEC, em um relatório aprovado em 5/8/2004,

[...] é imperioso reconhecer que as instituições de ensino brasileiras devem considerar, na definição de seus projetos pedagógicos, a busca de comportamentos adequados no trânsito. Na medida em que as comunidades escolares entenderem a relevância do tema, os resultados advirão. A fim de facilitar a propagação da ideia, sugere-se ao Denatran que envide esforços no sentido de produzir material de apoio para que as escolas possam utilizá-lo nos seus projetos de educação para o trânsito (BRASIL, 2004).

De acordo com Colello (2012), um ponto digno de nota é o equilíbrio entre os aspectos lúdicos e os que pressupõem um trabalho duro, uma decisão intensa; entre a valorização do contexto, do fato, do que já está feito, e a

exploração da fantasia, do ficto, do idealizado ou imaginado. Deste modo, este projeto pretendeu, por meio da ludicidade da arte da representação (não isolada de dados estatísticos da realidade), explorar o macroproblema da educação viária através do microuniverso de uma escola de educação básica.

Se para Piaget (apud LA TAILLE, 1992), “[...] a autonomia significa se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” (p.17), esta atividade possibilitou aos alunos, enquanto seres autônomos, discussões sobre os direitos e deveres dos cidadãos através da análise dos resultados de uma má conduta na questão viária.

Objetivo

O presente trabalho buscou desenvolver os valores essenciais à vida plena e socialmente justa mediante um ensino reflexivo e colaborativo por meio da educação para o trânsito, fomentando a autonomia de cada estudante, tendo como base os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Procurou causar impacto aos alunos de uma escola municipal de educação básica de São Carlos, de modo que os levasse a pensar e tomar consciência das realidades fora da sala de aula. Assim, nesse sentido, prevenir os acidentes com adolescentes principalmente no entorno da escola através da promoção e acesso aos conhecimentos em relação às regras da mobilidade urbana e legislação de trânsito em cooperação conjunta com os alunos e em benefício de toda a comunidade.

Metodologia

O trabalho desenvolvido partiu de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, pela qual os docentes tiveram liberdade em participar e escolher uma atividade referente à educação no trânsito. O grupo decidiu relatar em forma de filme a história do acidente de trânsito de um garoto do oitavo ano da escola referida anteriormente.

Utilizando o gênero noticiário de TV, os alunos simularam um telejornal que apresentou o fato, a atuação dos repórteres, os relatos dos familiares e dos profissionais de saúde e as consequências do acidente que, na simulação,

foi fatal. Também foi retratada uma história, que através da sátira, mostra um jovem que, sem habilitação e dirigindo embriagado, causa um acidente, morre e vai parar em uma espécie de julgamento entre o céu e o inferno para ver se seria absolvido ou não.

Foram reservados alguns momentos da aula de Língua Portuguesa para discussão e reflexão acerca do tema (atividade em grupo e seminários), criação do enredo, ensaios e filmagens. Trabalharam nesse projeto alunos do sétimo e oitavo anos, faixa etária entre treze e catorze anos. O espaço utilizado foi o da biblioteca escolar. Os figurinos, a filmagem e a edição dos vídeos foram produzidos pelos próprios alunos, utilizando apenas alguns materiais oferecidos pela escola.

Os conteúdos oferecidos pelo programa “Educação Viária é vital” (FUNDACIÓN MAPFRE, 2018) colaboraram para a criação do projeto, tendo como base as habilidades oriundas dos quatro pilares da educação.

As ações foram realizadas em aproximadamente trinta dias, contando planejamento e execução.





Figuras 1, 2 e 3 - Etapas do projeto (fotos tiradas pelos autores).

Desenvolvimento/Resultados

Os alunos refletiram sobre a questão viária em que uma atitude individual (de acordo com as normas de trânsito) faz diferença em relação ao todo.

Trabalhar esse projeto com os estudantes foi um momento de interação professor-alunos, no qual percebemos o grande interesse por parte dos estudantes em criar uma situação-problema para garantir que o tema causasse impacto nos colegas de escola, demonstrando, assim, as consequências de um acidente de trânsito.

Também foi um momento de trabalhar a questão da linguagem e produção textual, pertinentes à língua portuguesa. Além, de ter sido bem proveitoso para estimular e despertar os dons artísticos e criativos nos alunos envolvidos.

Considerações

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível observar não só o entusiasmo do trabalho em equipe presente em cada etapa, mas também a autonomia de cada aluno, sob a orientação do professor, em realizar atividades de pesquisa e execução, as quais permitiram uma reflexão acerca da problemática que envolve a educação no trânsito, principalmente ao redor da escola, e os conscientizou, de maneira simples e direta, sobre seus papéis enquanto alunos e cidadãos no que diz respeito à mobilidade urbana e ao quanto uma mudança individual positiva faz diferença na sociedade. A questão é bem complexa e envolve problemas de políticas públicas de transporte, de expansão urbana e de violência, entretanto, o projeto conseguiu atingir não só o corpo discente, mas também familiares e amigos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Transversalidade. **Solicita a Inclusão da Disciplina Educação para o Trânsito como Tema Transversal**. 5 ago. 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb022_04.pdf >. Acesso em: 03 out. 2018.

COLELLO, Silvia M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

FUNDACIÓN MAPFRE. **Programa Educação viária é vital**. Disponível em: < <http://educacaoviariaevital.com.br/> >. Acesso em: 03 out. 2018.

LA TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus, 1992.

SÃO PAULO. Jovens se envolvem mais em acidentes graves, aponta Infosiga. **Portal do Governo**, SP Notícias, 19 jun. 2017. Disponível em: < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/jovens-se-envolvem-mais-em-acidentes-graves-aponta-infosiga/> >. Acesso em: 22 nov. 2018.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

SILVA JÚNIOR, Afrânio Duarte; BORTOLETTO, Thaise Traldi. Ensino sobre história e cultura afro-brasileira: relato de uma abordagem restrita. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 66-71.

ENSINO SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: RELATO DE UMA ABORDAGEM RESTRITA

Afrânio Duarte Silva Júnior (IFSP São Carlos)¹

Thaise Traldi Bortoletto (IFSP São Carlos)²

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

Este relato versa sobre como ocorreu a incorporação da Lei 10.639/03 numa Escola Particular de Ensino Fundamental e Médio, do interior de São Paulo. O objetivo é analisar, por meio do conceito de História Única, se e como a escola está contribuindo na aproximação dos alunos com a cultura afro-brasileira. O método consistiu em analisar o que absorveram os alunos sobre a história e cultura afro-brasileira, através de questões relativas à leitura de um conto. Os resultados mostram que a escola aparentemente está em consonância com a Lei, mas não permite efetivamente que os alunos sejam capazes de desconstruir a visão única a respeito do universo afro-brasileiro.

Palavras-chave: literatura; história e cultura africana; história única.

Introdução

A escola particular de Ensino Fundamental e Médio, sobre a qual este relato se debruça, atende um público da área urbana, massivamente branco e pertencente a uma classe de considerável poder aquisitivo, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ressalta-se não ser por acaso o público escolar branco pertencer a uma classe mais abastada da cidade, pois “O fato de um sujeito pertencer a essa ou àquela raça/cor pode acarretar em vantagens ou desvantagens, pode aproximar ou distanciar, pode unir ou separar, pode igualar ou diferenciar grupos e populações” (Meyer apud GUIZZO; FELIPE, 2011, p. 73), ou seja, a consideração acima se pauta em

¹ Professor de Biologia, formado em Biologia (IFG, Urutaí). Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). afraniodsj@gmail.com

² Professora de Língua Portuguesa, formada em Letras (UFSCar). Estudante do Curso de Especialização em Educação (IFSP São Carlos). thaise.bortoletto@bol.com.br

estudos que apontam para a interseccionalidade de raça e classe circunscritos à perspectiva pós-estruturalista de análise.

A referida escola, desde 2013, adotou na disciplina de Língua Portuguesa, com as turmas de 8º ano, no terceiro bimestre de cada ano letivo, o livro de contos “O segredo das tranças e outras histórias”, do autor Rogério Andrade Barbosa (BARBOSA, 2007), para se alinhar às demandas da Lei 10.639, que tornou obrigatório, no currículo do ensino fundamental e médio, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

De acordo com Brasil (2004), a importância da lei se dá por constituir-se num resgate histórico da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Além disso,

O governo federal [...] passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (BRASIL, 2004, p. 08).

No entanto, pelo fato de os assuntos pertinentes à Lei estar sendo abordados em uma única disciplina (Língua Portuguesa), em uma única turma (8º ano), em um único bimestre letivo de cada ano (3º bimestre), a partir de um único gênero textual (contos) pode contribuir para um processo, em meio aos alunos, em sua maioria brancos, de “[...] cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Aporte Teórico

Diante de tal problemática, fez-se necessário lançar um novo – e não único - olhar acerca da incorporação da Lei 10.639/03, na referida escola, por meio do conceito de História Única, advindo do discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube (ADICHIE, 2009).

De acordo com a autora, a História Única “[...] trata de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como

verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto” (ALVES; ALVES, 2012, p. 10). A partir de tais considerações, podem-se compreender os meios pelos quais o mundo ocidental dispensa ao africano e ao seu continente um olhar homogeneizador, que gera estereotipação e contínua discriminação das identidades culturais africanas. E também se pode compreender o motivo dos alunos da referida escola apresentarem, em seus discursos, representações únicas acerca da história e cultura africanas.

Objetivo

O objetivo, portanto, foi analisar, por meio do conceito de História Única, se e como a escola está contribuindo na aproximação dos alunos com outros mundos, aproximação esta que revelaria, segundo Rita Chaves (2007, p. 14), “[...] a extraordinária capacidade que os africanos têm de resistir às dificuldades, pois é [a África] um continente invadido e explorado pelos povos chamados civilizados”. Bem como, permitiria detectar as relações de poder que se manifestam nas histórias únicas. Conforme esclarece Adichie (2009): “[...] como são contadas, quem as conta, quando e quantas são contadas, tudo depende de relações de poder. Poder é a habilidade de não só contar a história, mas de fazê-la a história definitiva”.

Metodologia

O método que ajudou a perceber se o modo como a referida escola incorporou as exigências da Lei 10.639/03 em seu projeto pedagógico contribuiu ou não para aproximação entre os alunos e a História e Cultura Afro-Brasileira, consistiu em analisar as produções dos alunos, solicitadas em uma atividade oral em grupo, tendo em vista o conceito de História Única.

Um grupo de alunos leu e analisou o primeiro conto do livro “O segredo das tranças e outras histórias” (BARBOSA, 2007), chamado “O segredo das tranças”, tendo em vista as seguintes perguntas: 1- Qual importância da transmissão oral de conhecimentos para a cultura representada no livro?; 2- Quais são os pontos positivos e quais os pontos negativos da cultura representada no livro?

Antes de passar aos resultados, cabe apresentar o resumo do conto em questão, elaborado por Silva e Hoffmann (2014, p. 14):

O conto — O segredo das tranças, de Angola, narra a história de Naué, que tinha um filho pequeno e ficou viúva. Dirigiu-se à casa de Katchiungo para convidá-lo a fugir com ela, pois ele já havia três mulheres. Ele concordou e, de madrugada, dirigiram-se a uma clareira isolada para morar. Depois de muitos anos, quando Mutenga, o filho de Naué, havia crescido, decidiram voltar ao povo de origem. No caminho, pararam para alimentar-se e foram surpreendidos por guerreiros de um importante líder. Os três foram presos e levados ao soberano para serem executados. Para salvar-se da morte, Mutenga afirmou que a culpa era de Katchiungo, que estava velho e, por isso, tiveram que parar para descansar. Naué confirmou o que o filho havia dito e revelou que Katchiungo tinha quatro tranças, cada qual com um nome e um segredo. O soberano afirmou que se soubesse do segredo, deixaria que vivesse. Katchiungo, então, contou-lhe o segredo. Voltou sozinho para a clareira onde fizera sua morada até o fim de sua vida.

Resultados

Os resultados obtidos por meio da primeira pergunta foram satisfatórios tendo em vista o que pretendia o autor Rogério Andrade Barbosa. Segundo Silva e Hoffmann (2015, p. 15), a importância do conto “O segredo das tranças” é:

[...] refletir sobre a tradição oral como representação social da literatura africana, como guardiões da memória e da tradição, ao conservar o passado, interligando-os ao presente, no que se refere à tradição dos conhecimentos às gerações futuras e à contribuição que esta significa na formação identitária dos mais novos.

Os alunos, em suas falas demonstraram compreender a importância da transmissão oral das tradições para preservá-las e gerar contribuições às gerações futuras.

Já em relação à segunda questão, em que se perguntava “Quais são os pontos positivos e quais os pontos negativos da cultura representada no livro?”, as falas dos alunos demonstram que ainda é preciso um trabalho mais abrangente, contínuo e bem planejado dentro da escola, tendo em vista o conceito de história única e as exigências da Lei 10.639/03 que, entre outros aspectos, no segundo parágrafo do artigo 26-A, prevê: “Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Abaixo, há um resumo das conclusões do grupo:

Grupo: Os alunos do grupo ativeram-se ao fato de que o protagonista do conto, Katchiungo, tem três esposas e, no momento da narrativa, estava

desposando mais uma mulher. Consideraram tal prática reprovável, associando a ela os problemas que Katchiungo apresentara ao longo do conto. Chegaram à conclusão de que Angola deveria abolir os casamentos poligâmicos, além de terem estabelecido uma comparação com a forma pela qual o Brasil lida com a questão; segundo os alunos, a sociedade brasileira é mais avançada por ser monogâmica.

Houve também manifestações quanto à sonoridade da pronúncia de algumas palavras africanas presentes no conto, tal como o nome do próprio personagem principal (Katchiungo), a palavra que nomeia a aldeia onde vivia (Kimbo), o nome do ser que comanda o mundo das águas (Kianda), entre outros.

E ainda ocorreram comentários acerca de que atualmente há muito “mimimi” na sociedade, pois se tem falado muito em racismo e valorização da cultura negra, o que torna tudo o que venham a pensar ou proferir como atos racistas.

Considerações

Os resultados mostram que a escola aparentemente está em consonância com a referida Lei, no entanto, a forma como planejou a incorporação de suas exigências, ao invés de permitir que os alunos sejam capazes de desconstruir a visão única que têm a respeito do universo africano, reforça-a ainda mais. A proposta é que, no planejamento do próximo ano letivo, a incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira se dê em disciplinas como História, para que se apresente mais um olhar que não só o do colonizador ocidental, tentando fazer, por exemplo, o que sugere Adichie (2009): começar “[...] uma história com o fracasso do Estado Africano e não com a criação colonial do Estado Africano”. Geografia, para que se estudem aspectos econômicos e sociais de países africanos, tentando repensar o conceito de pobreza associado aos africanos como sendo apenas uma história. Artes, para que se abordem as expressões dos africanos no mundo das artes, tentando reverter o fato de que talvez, (não só, mas também) “[...] a história única da África vem da literatura ocidental” (ADICHIE, 2009).

Ainda, é preciso que a História e Cultura Afro-Brasileiras sejam inseridas em todos os anos do ensino fundamental II, para que se possa introduzir,

desenvolver e aprofundar ao poucos os conteúdos, fornecendo aos alunos cada vez mais histórias.

Além da aproximação e da percepção de relações de poder nas histórias únicas, também permitiria à escola efetivamente cumprir com as exigências da lei, sem que figure como mais um caso de políticas que não desembocam no cotidiano escolar, conforme ressalta Cavalheiro (2005, p.101):

Há um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileira.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo da história única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global, 2009). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> >. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVES, I. A.; ALVES, T. A. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. BOCC, 2012. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf> >. Acesso em: 15 set. 2018.

BARBOSA, R. A. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003.

CAVALLEIRO, E. S. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CHAVES, R. Cinco estórias, cinco países, muitas verdades. In: BARBOSA, R. A. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007. p. 5-7.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Atravessamentos de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da educação infantil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 70-83, 2011.

SILVA, A. P.; HOFFMANN, A. E. Histórias Africanas: oralidade e memória. In: SIMPÓSIO AFROCULTURA: NARRATIVAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS, MEMÓRIAS E ENSINO, 3., 2015. **Anais...** Frederico Westphalenses: ABEU, 2015. p. 13-16.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

ZIBORDI-BESSE, Larissa; DA SILVA, Juarez L. F. O uso de mapas conceituais no desenvolvimento de criatividade e de trabalho em grupo. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 72-77.

O USO DE MAPAS CONCEITUAIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIATIVIDADE E DE TRABALHO EM GRUPO

Larissa Zibordi-Besse (IQSC/IFSP São Carlos)¹

Juarez L. F. Da Silva (IQSC)²

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

O estágio realizado com os alunos ingressantes do curso de Ciências Físicas e Biomoleculares do Instituto de Física de São Carlos, em 2016, foi visado a partir de um processo de ensino-aprendizagem que abrange uma formação do indivíduo para além do desenvolvimento de conceitos científicos. Durante o horário de monitoria, os alunos puderam realizar discussões dos conceitos relativos à química estrutural e, em grupos, sumarizaram as ideias debatidas em mapas conceituais. Essa metodologia resultou em um desenvolvimento pessoal dos alunos que cursaram a disciplina (melhora na capacidade criativa e de trabalho em grupo).

Palavras-chave: aprendizagem significativa; habilidades sociais; estágio.

Introdução

Buscando aprimorar a atuação dos alunos de pós-graduação (PG), o Instituto de Química de São Carlos (IQSC) promove, semestralmente, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) (USP, 2010). Dentro dessa perspectiva, com o intuito de contribuir com a formação docente da pós-graduanda, foi proposto um projeto de uso de mapas conceituais como recurso avaliativo na disciplina “Fundamentos da Química Estrutural”, parte do currículo do curso de Ciências Físicas e Biomoleculares, do Instituto de Física de São Carlos, no caso considerando estudantes ingressos no ano de 2016.

¹ Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Química de São Carlos. Estudante do Curso Especialização em Educação: CTS do IFSP São Carlos. larissa.zibordi@gmail.com

² Professor do Instituto de Química de São Carlos, líder do Grupo de Teoria Quântica de Nanomateriais (QTNano). juarez_dasilva@iqsc.usp.br

Ao se comparar a educação básica, que envolve o ensino fundamental e médio, com a educação superior, observa-se que a primeira se fundamenta na descoberta de ideias e construção de conceitos, enquanto a segunda trabalha na evolução dos conceitos já existentes. Dessa forma, o ensino superior utiliza os chamados subsunçores no ancoramento de novos conhecimentos, fazendo com que a estrutura cognitiva evolua de forma interativa (MOREIRA, 1999a; 1999b). Por isso, o estágio foi pensado junto ao professor da disciplina, para que tanto a estagiária pudesse desenvolver uma vivência em sala de aula, bem como os alunos pudessem ter acesso a um ambiente dinâmico de discussão.

Tendo como pressuposto o intuito de uma aprendizagem significativa, o professor propôs trabalhar com o desenvolvimento histórico da construção de modelos químicos e os conceitos relacionados a esses modelos, seus avanços e limitações, permitindo ao aluno uma visão crítica do panorama da ciência (MOREIRA, 1999a; 1999b). Em paralelo, foi acordado junto com a turma um horário de monitoria que seria conveniente para todos, favorecendo o acesso. Ademais, dentre as estratégias avaliativas da disciplina, consta a construção de mapas conceituais (NOVAK; CAÑAS, 2008; TOIGO; MOREIRA; COSTA, 2012), que busca promover um ambiente de comunicação e discussão e, conseqüentemente, o aprimoramento da criatividade e da capacidade de trabalho em grupo.

Objetivos

Através desse projeto, buscou-se alcançar, além da contribuição formativa da estagiária, um ambiente de discussão no qual os alunos se sentissem confortáveis para expor suas dúvidas e ideias. Assim, os objetivos podem ser separados entre:

- ✓ Auxiliar os alunos na estruturação científica das ideias básicas de constituição da matéria, quais modelos são usados na sua descrição e suas inter-relações;
- ✓ Utilizar a construção de mapas conceituais para auxiliar os alunos a sumarizar o conteúdo, interagindo de forma crítica e criativa.

Metodologia

A fim de se realizar uma avaliação continuada do aluno, foram escolhidas três estratégias avaliativas integradas, além da prova escrita tradicional. Os trinta e quatro alunos da turma tinham que entregar uma lista de exercícios a cada capítulo trabalhado, totalizando quatro listas no semestre. Tais exercícios foram resolvidos e discutidos, pelos próprios alunos, no quadro durante as aulas com o professor. Assim, os horários de monitoria eram utilizados para que os estudantes se reunissem e, em grupos, compartilhassem estratégias de resolução e de abordagem dos exercícios.

Ao final de cada capítulo trabalhado pelo professor, os alunos se reuniam nos horários de monitoria para organizar as ideias e hierarquizá-las em um mapa conceitual, o qual era posteriormente apresentado por um membro do grupo escolhido por sorteio no dia da apresentação, favorecendo uma formação colaborativa da turma.

Além disso, para que se pudesse avaliar o possível desenvolvimento de habilidades sociais, especificamente, criatividade e capacidade de trabalho em grupo, foram aplicados dois questionários, sendo um no primeiro dia de monitoria e outro no último dia de monitoria, ambos anônimos para se obter uma coleta fidedigna dos dados. O primeiro questionário continha as seguintes perguntas:

1. Em qual nível você classifica sua criatividade? <input type="checkbox"/> Muito baixa <input type="checkbox"/> Baixa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Muito alta
2. Como você classifica seu trabalho em equipe? <input type="checkbox"/> Péssimo <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo

Figura 1 – Primeiro questionário (elaborado pelos autores).

E o segundo questionário continha as seguintes perguntas:

<p>1.1 Como você considera que a construção de mapas conceituais afetou sua criatividade? <input type="checkbox"/> Melhorou <input type="checkbox"/> Não fez diferença <input type="checkbox"/> Piorou</p> <p>1.2 Caso tenha melhorado, de quanto você considera essa melhoria? <input type="checkbox"/> 1–25% <input type="checkbox"/> 26–50% <input type="checkbox"/> 51–75% <input type="checkbox"/> 76–100%</p> <p>1.1 Como você considera que a construção de mapas conceituais afetou sua capacidade de trabalho em grupo? <input type="checkbox"/> Melhorou <input type="checkbox"/> Não fez diferença <input type="checkbox"/> Piorou</p> <p>1.2 Caso tenha melhorado, de quanto você considera essa melhoria? <input type="checkbox"/> 1–25% <input type="checkbox"/> 26–50% <input type="checkbox"/> 51–75% <input type="checkbox"/> 76–100%</p>

Figura 2 – Segundo questionário (elaborado pelos autores).

Resultados

As análises deste projeto se baseiam nas autoavaliações dos alunos e na interação alunos-estagiária durante os horários de monitoria e de acompanhamento das aulas com o professor. Inicialmente, de acordo com a primeira autoavaliação dos alunos, observa-se que eles se consideravam criativos, com 90% da turma apontando para um nível de criatividade entre razoável e boa, e um pouco mais da metade (67%) acreditava apresentar um bom trabalho em equipe. No entanto, além das dificuldades conceituais, a postura de estudantes de ensino básico ainda permanecia, com discussões superficiais e uma abordagem envolvendo raciocínios pouco elaborados. Ademais, havia ainda a dificuldade de estarem lidando pela primeira vez com a construção de mapas conceituais, que exige *(i)* conhecimentos conceituais bem estabelecidos, e *(ii)* noção de inter-relação e hierarquia entre os conceitos.

Ao longo do semestre, os alunos mostraram uma evolução de postura, uma vez que puderam entender que aquele era um momento em que podiam explicitar suas dúvidas sem serem punidos caso houvesse algum engano. As dúvidas compartilhadas e debatidas contribuíram para o avanço do entendimento de todos e, a partir do momento em que os alunos compreenderam que as estratégias adotadas visavam auxiliá-los na sua própria formação, eles se tornaram mais participativos. Assim, observou-se que o nível das discussões feitas tanto em sala de aula como nas monitoriais aumentou, com debates conceituais mais profundos.

Relevante mencionar que, o horário de monitoria não era obrigatório, os alunos podiam optar por participarem ou não. No primeiro mês de monitoria, a turma toda se fez presente pela dificuldade da disciplina. Porém, no restante do semestre, todos os alunos continuaram a participar das monitoriais para aproveitar o tempo de encontro com a estagiária, tirar dúvidas e debater sobre os temas trabalhados e, também, para a confecção dos mapas conceituais. Logo, os objetivos de se criar um ambiente confortável e dinâmico para exposição de ideias foi alcançado, o que proporcionou aos alunos uma melhor perspectiva das ideias acerca de química estrutural e, também, a inter-relação entre os conceitos estudados, relevantes para uma aprendizagem significativa.

Por fim, de acordo com os dados do segundo questionário, 63% dos alunos afirmou que a construção de mapas conceituais contribuiu para a melhora da sua criatividade, sendo que 55% desses aponta para um aumento entre 26-50%. Sobre o aprimoramento de trabalho em grupo, 78% dos alunos considerou que houve uma melhora no seu desempenho de trabalho em grupo, maioria entre 26-50%. Assim, os dados da segunda autoavaliação dos estudantes se mostram convergentes com o que foi verificado pelo professor e pela estagiária, em que houve um avanço significativo das discussões, exposto através das correções das listas de exercícios, da produção e apresentação dos mapas conceituais.

Considerações

Por fim, considera-se que o uso de mapas conceituais como modo avaliativo dentro de um ambiente de discussão permitiu aos alunos se manterem no foco do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os estudantes apresentaram um grande avanço na sua formação científica no que tange o conteúdo de química estrutural, além do aprimoramento das habilidades de criatividade e de trabalho em equipe, essenciais a um bom profissional.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Instituto de Química de São Carlos pela infraestrutura disponibilizada. Este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código Financeiro 001.

Referências

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo : Editora Pedagógica Universitária, 1999a.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999b.

NOVAK, J. F.; CAÑAS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. **Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008**, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em: < <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps> >. Acesso em: 01 out. 2018.

TOIGO, A. M.; MOREIRA, M. A.; COSTA, S. S. C. Revisión de la literatura sobre el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica y de evaluación. **Investigações de Ensino de Ciências**, v. 17, n. 2, p. 305-339, 2012.

USP. Universidade de São Paulo. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. **Diretrizes**. 09 dez. 2010. Disponível em: < http://www.prgg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf >. Acesso em: 01 out. 2018.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

CHIUSOLI, Ana Rita Petilli; PRIOSTE, Cláudia Dias; MAIOLA, Alessandra. Conversando sobre a Espanha na escola: uma experiência docente no PIBID. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 78-83.

CONVERSANDO SOBRE A ESPANHA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PIBID

Ana Rita Petilli Chiusoli (IFSP São Carlos)¹

Cláudia Dias Prioste (UNESP-FCLAr)²

Alessandra Maiola (Professora da Rede)³

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

Trata-se de um relato de uma experiência desenvolvida durante o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola da periferia, de uma cidade do interior de São Paulo. A universidade pública e a Espanha foram apresentadas aos alunos pela perspectiva de uma graduanda recém-chegada de um intercâmbio acadêmico, realizado naquele país. O objetivo deste trabalho é refletir como uma experiência de intercâmbio de estudos pode servir de fonte motivadora para alunos e professora em formação. Concluiu-se que o interesse das crianças pode ser despertado por narrativas sobre diferentes países que estão além de suas vivências cotidianas.

Palavras-chave: PIBID; formação de professores; ensino-aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho parte de um relato de formação docente no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para refletir sobre como as vivências da bolsista na Espanha contribuíram para despertar curiosidades e interesses nas crianças de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, cujo público era de alunos de baixa- renda.

¹ Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. Bolsista de iniciação à docência do PIBID (CAPES /MEC) de set. 2017 a fev.2018. anaritapchiusoli@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia da Educação (UNESP-FCLAr). Professora coordenadora de área bolsista do PIBID (CAPES/MEC). claudiaprioste@gmail.com

³ Professora de Educação Básica e supervisora bolsista do PIBID (CAPES /MEC) de mar. 2017 a mar. 2018. Atualmente supervisora bolsista da Residência Pedagógica. alesmaiola@gmail.com

As atividades formativas do PIBID foram coordenadas por uma docente da universidade e supervisionadas por uma professora de escola pública. A proposta de formação docente visa contribuir para que o estagiário entre em contato com as problemáticas cotidianas do contexto escolar e desenvolva competências teórico-didáticas para lidar com elas. De acordo com Brasil (2008) o PIBID faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferece as bolsas para os integrantes do programa.

O primeiro fator que contribuiu para pensar este projeto foi o fato da bolsista de iniciação à docência tê-lo iniciado após voltar de um intercâmbio acadêmico na Espanha e ter analisado o quanto experiências que narravam outros países foram fatores motivadores para que ela tentasse um intercâmbio e tivesse curiosidade acerca de outros países. Nesse sentido, começou-se a refletir sobre o quanto as crianças da periferia estão privadas do contato com pessoas que possam narrar experiências de outros países.

O segundo fator para pensar a atividade, se deu a partir de uma pesquisa realizada na escola, na qual se identificou que as famílias, em sua maioria, não viam perspectivas nos estudos dos filhos e o centro de interesses das crianças eram as televisões e os *games* (PRIOSTE, 2018). De um modo geral, nas escolas públicas são frequentes as queixas de professores em relação ao desinteresse dos alunos pelo conteúdo das aulas. Entre as explicações mais recorrentes para a desmotivação, estaria a necessidade de as aulas focarem na realidade dos alunos. Amorim (2007) faz uma crítica às concepções pedagógicas escolanovistas no que concerne à ideia de que o professor deve sempre partir dos interesses das crianças. Cita o exemplo de um projeto no Rio de Janeiro, cujos educadores perguntaram aos adolescentes quais seriam seus desejos e interesses; e um menino respondeu: “[...] eu quero trabalhar na droga. Desta maneira ninguém poderá me contrariar e eu não serei mais pego pela polícia” (AMORIM, 2007, p. 249, tradução nossa).

Nossa proposta inverte essa lógica, parte do desconhecido e do longínquo, coloca em foco os interesses e as experiências da estagiária em outro país como recurso para despertar a curiosidade e o desejo de aprender das crianças, apresentando ainda, a existência da universidade pública (no

caso, a UNESP-FCLAr) e suas oportunidades diversas.

Também procurou-se explorar possibilidades identificatórias (FREUD, 1996) entre as crianças e a estagiária, partindo do pressuposto de que as narrativas pessoais podem fortalecer o vínculo entre professor e aluno, facilitando a aprendizagem. Não se trata de usar a história de vida da bolsista como modelo ou exemplo, mas sim, de que suas experiências pudessem contagiar (FREUD, 1996) as crianças, estimulando-as a desejar conhecer o que está além do seu cotidiano.

Objetivo

O objetivo central deste trabalho é identificar como uma experiência de intercâmbio acadêmico pode se transformar em fonte motivacional para o professor em formação e seus alunos.

Metodologia

O projeto aconteceu em quatro salas de terceiro ano (entre setembro e outubro de 2017) e uma sala de quarto ano (fevereiro de 2018) de Ensino Fundamental I. Participaram aproximadamente cento e cinco estudantes. As atividades foram realizadas com uma turma por vez e aconteciam em média ao longo de dois períodos em dias distintos. As docentes responsáveis pelas salas sempre estavam presentes durante as atividades da estagiária.

As aulas aconteciam da seguinte forma: primeiro a estagiária reorganizava a sala em semicírculo, para incentivar a participação dos alunos. O uso do idioma espanhol se fazia presente desde o início da aula, por meio de expressões e até mesmo da apresentação da estagiária; assim, o novo idioma era utilizado para despertar o interesse dos alunos ao que seria ensinado, considerando também o fato de que os alunos não tinham aulas de língua espanhola na escola. Feito isso, slides eram projetados na lousa e a estagiária apresentava um pouco de sua história. Em seguida, contava sobre seu aprendizado posterior da língua espanhola e onde estudava atualmente (UNESP-FCLAr). Por fim, relatava como conseguira o intercâmbio acadêmico para a Espanha.

Na etapa seguinte partiu-se da localização geográfica da Espanha e do Brasil, por meio da projeção de um mapa-múndi na lousa através do qual

mostrava-se a distância entre os países. Feito isso, foram trabalhados outros aspectos: idiomas falados, moedas adotadas, apresentação física e significado da bandeira, modelo político, pratos típicos, faixa etária média da população, festas típicas, estádio de futebol, cidades mais famosas e clima. Falava-se ainda, brevemente, por meio da foto de casas do Norte da Espanha, da questão da menor desigualdade social presente neste país com relação ao Brasil. Em algumas salas, foi indicada uma adaptação infantil da obra Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, presente na biblioteca da escola. Com relação às moedas de Euro adotadas no país, as crianças foram convidadas a manuseá-las e, em algumas salas, chegou-se a compará-las com moedas de Reais estabelecendo relações matemáticas. Por fim, exibia-se um vídeo breve apenas com imagens da cultura e locais da Espanha e um vídeo de dança Flamenca. No final, era solicitada aos alunos a escrita de uma redação em que relatassem o que haviam aprendido e o que mais haviam gostado de aprender, bem como a ilustração do trabalho.

Consideraram-se os desenhos e redações dos alunos possíveis fontes de resultados, bem como as reflexões críticas feitas posteriormente pela estagiária sobre a sua prática. Entretanto, neste momento, apresentamos alguns comentários/participações dos estudantes, obtidos ao longo das aulas e intervalos em atitudes espontâneas dos mesmos e registradas no diário de campo da estagiária.

Resultados

Os resultados do ponto de vista dos comentários/participações dos alunos são apresentados a seguir:

(1) **Interesse pelo aprendizado de um novo idioma:** Em uma das salas de terceiro ano, quando discutido brevemente sobre as possibilidades de curso superior da UNESP-FCLAr, alguns alunos demonstraram interesse pelo curso de Letras, como possibilidade para aprender outro idioma. Durante os intervalos, grupos de crianças/individualmente se aproximavam da estagiária pedindo-lhe que pronunciasse seus nomes ou que lhes ensinasse o idioma.

(2) **Curiosidade pelos conteúdos tratados:** Um aluno de 3º ano considerado ativo quis assistir várias vezes ao vídeo sobre a Espanha enquanto a estagiária mostrava o vídeo para outros estudantes da sala e teve

interesse em estabelecer relações de equivalência entre os Euros e as moedas brasileiras. Uma aluna também de 3º ano levou uma apostila de geografia do estado de São Paulo em uma das aulas, com o intuito de mostrar os mapas para a estagiária. A partir disso, outros alunos identificaram na sala um mapa do Brasil. No 4º ano outro estudante observou que não existia moeda de vinte e cinco cêntimos de Euro. Em uma turma do 3º ano, um dia a estagiária chegou com uma mala e um aluno lhe perguntou se ela estava indo para a Espanha.

(3) Interesse pela universidade pública: Na saída, uma aluna de 3º ano perguntou à estagiária se ela estava indo para a universidade e disse que havia “prestado bastante atenção” no que ela dissera. Outra aluna de 3º ano relatou que pediria a sua mãe que a levasse para conhecer a UNESP.

Considerações

O projeto demonstrou que a experiência da estagiária durante o intercâmbio acadêmico, contribuiu para a organização do conteúdo e para que os alunos conhecessem mais acerca da Espanha. A estagiária sentiu-se altamente motivada para a realização da atividade, pois, à medida que foi desenvolvendo o projeto, identificou que esse tema possibilitou uma abordagem multidisciplinar (geografia, linguagem, história e matemática) e de diferentes países (Brasil e Espanha) que foi estimulante aos alunos. Constatou-se que as crianças podem se sentir motivadas a aprender quando lhe são apresentados temas e perspectivas que estão distantes de suas vivências cotidianas. Nesse caso, apostamos no que era diferente e distante, mas que poderia despertar interesses, curiosidades e comparações. Destacamos a importância do PIBID para a formação docente da estagiária que planejou, executou e ainda pôde repensar criticamente aspectos de sua aula, sendo um deles a importância do oferecimento de outras aulas que considerassem a diversidade étnica presente no Brasil abordando em especial o continente Africano e os indígenas.

Agradecimentos

As autoras agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio material e financeiro oferecido para a

execução deste trabalho. Agradecem também a UNESP pelo auxílio transporte complementar oferecida aos bolsistas de iniciação à docência.

Referências

AMORIM, M. **Raconter, démontrer, ... suivre**: formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine. Paris: Éres, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> >. Acesso em: 01 dez. 2018.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 77-154.

PRIOSTE, C. D. **Relatório de pesquisa**: as próteses televisuais e a aprendizagem escolar. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2018.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED
Semana da Educação

SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018

PIERIN, Leonice Aparecida Zago. Paralisia cerebral: dificuldades vividas por uma professora iniciante. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 84-88.

PARALISIA CEREBRAL: DIFICULDADES VIVIDAS POR UMA PROFESSORA INICIANTE

Leonice Aparecida Zago Pierin¹

Modalidade: Relato de Experiência

Resumo

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre vivências de uma professora de início de carreira em uma escola de educação infantil municipal do interior de São Paulo. Seu objetivo foi socializar as dificuldades encontradas no início da carreira docente a partir das experiências desenvolvidas em seu primeiro ano na carreira docente, cuja oportunidade de trabalho se deu na Educação Especial em caráter excepcional, durante os meses de junho a setembro de 2018. A experiência permitiu conhecer as peculiaridades da docência e suas dificuldades para trabalhar na perspectiva de educação inclusiva de um portador de paralisia cerebral. Embora tenha havido avanços no aprendizado da criança, os improvisos prevaleceram sobre o conhecimento mais aprofundado do tema por parte da equipe escolar.

Palavras-chave: professor iniciante; educação inclusiva; paralisia cerebral.

Introdução

O início da carreira dos professores é um momento marcado por medos, inseguranças e a sensação de se ter uma formação insuficiente, principalmente quando é necessário que estes profissionais atuem numa área onde seu conhecimento é muito restrito, pois, de modo geral, os cursos de licenciatura em pedagogia oferecem apenas duas disciplinas na área de educação especial. De acordo com a política de educação na perspectiva inclusiva, o professor que atua com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2014).

¹ Professora da rede pública municipal de Descalvado-SP. Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. nicezago9@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo socializar as dificuldades encontradas no início da docência, a partir das experiências vividas por uma professora em seu primeiro ano na carreira, cuja oportunidade de trabalho se deu na Educação Especial em caráter excepcional, dada a falta de especialistas em certa rede municipal de ensino. Mais precisamente, a experiência de acompanhar um aluno de cinco anos de idade matriculado em sala regular, na modalidade de pré-escola nível II da educação pública do interior do estado de São Paulo.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as relações interpessoais e a valorização da criança são beneficiadas na Educação Infantil por meio de elementos como “[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças” (BRASIL, 2014).

Segundo Mendes, Cia e Valadão (2015), a educação especial é parte integrante da educação básica, sendo ofertada desde as creches e pré-escolas até os níveis mais elevados da Educação, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial mediante avaliação diagnóstica comprovada e visando sua inserção social e cultural.

De acordo com a lei 13.146/2015, em seu art. 2º, pessoa com deficiência é:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

O artigo 27 da mesma lei considera a educação como direito da pessoa com deficiência, que deve ter por objetivo “[...] o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Santos (2008) afirma que as escolas precisam diversificar os currículos de modo que a inclusão de crianças portadoras de deficiência siga o Relatório da

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI². Nesse sentido, os sistemas de ensino devem organizar espaços, recursos pedagógicos e providenciar comunicação que favoreçam a aprendizagem e a valorização das diferenças em favor de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Desenvolvimento da experiência

O acompanhamento do referido aluno ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2018, em uma escola da rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. O aluno necessita de atendimento especial, por apresentar dificuldades motoras e sua fala ainda está comprometida. Embora apresente grande dificuldade com a coordenação motora fina, com ajuda, o aluno é capaz de segurar lápis e tubo de cola e consegue folhear livros. A professora da sala, por vezes, estimulava os alunos a usarem massa de modelar ou papel amassado em atividades artísticas, das quais o aluno também participava, embora não conseguisse modelar a massa para qualquer formato solicitado. A professora da sala, também, utilizava-se de jogos com peças de montar, ocasião em que se trabalha o movimento de “pinça” (uso simultâneo dos dedos indicador e polegar de uma mesma mão para pegar peças) por todos os alunos, além do reconhecimento de formas e padrões.

Diante das dificuldades do aluno em manusear os materiais, algumas adaptações foram improvisadas para permitir que ele tivesse contato com o material didático, desenvolvendo não só sua coordenação motora como também seu senso de autonomia, como jogo de memória, alfabeto móvel, palavras contextualizadas, nome do aluno, entre outros. No caso, as peças receberam pedaços de ímãs a fim de permitirem sua colocação em uma base metálica sem que fossem facilmente removidas com os movimentos das mãos. Além dos ímãs, foram colados pedaços de espuma vinílica acetinada (EVA) nas peças para permitir que o aluno referido pudesse pegá-las com facilidade.

² Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por >. Acesso em: 5 dez. 2018.

Para melhor atender ao aluno facilitando a realização das atividades em mesa apropriada, foi solicitada à escola uma bancada em madeira, que se assemelha às carteiras da sala regular, com encaixe em sua cadeira de rodas, de modo que sua postura e conforto fossem preservados durante as atividades pedagógicas. Vale ressaltar que o aluno demonstrou bastante alegria ao utilizá-la, facilitando-lhe o manuseio dos materiais escolares e melhorando sua autoestima.

O aluno sempre foi incentivado a participar de todas as atividades, sendo que as aulas de educação física e enriquecimento curricular eram especialmente prazerosas, onde ele tinha autonomia para escolher a postura desejada para participar de todas as atividades, se preferia estar sentado em um banco próprio, ou no chão (apoiado por uma professora), ou mesmo deitado em um tapete específico. As professoras dessas especialidades, diferentemente da professora da sala, procuravam realizar um trabalho colaborativo com a professora de educação especial, buscando estratégias para que ele pudesse realizar as tarefas dentro das suas especificidades.

Considerações

Gomes e Barbosa (2006) afirmam que, enquanto os docentes não se ocuparem efetivamente de educar também os alunos com necessidades especiais, o portador de paralisia cerebral será um “obstáculo”, e não uma oportunidade, para o docente, de revisão das próprias crenças e valores e exercício de suas habilidades técnicas. No entanto, desde que iniciei meu trabalho nessa escola, pude observar as atitudes da maioria de profissionais que compõe a equipe escolar e reavaliar as minhas próprias ações. Embora a inclusão escolar seja determinada em lei e esteja acontecendo, a maioria dos profissionais (grupo em que me incluo) ainda não está preparada para atender esse público, no que se refere a possuir conhecimentos mais aprofundados sobre as limitações físicas ou intelectuais do aluno, os temores e anseios dos pais e do aluno e os métodos e as técnicas mais indicadas para lidar com esses aspectos, desde a proposição de modificações de uma atividade até o conhecimento de como abordar determinados assuntos com alunos, pais e demais pessoas envolvidas. A desvalorização do professor de Educação Especial dentro de uma sala regular é algo recorrente. Somos vistos como

“babás” de nossos alunos, sem poder participar dos planejamentos periódicos da sala e observando que as atividades propostas para a turma não são pensadas para alunos PAEE e nem discutidas com a equipe de coordenação pedagógica e outros membros da equipe multidisciplinar que atende esses alunos.

É preciso adaptar as escolas para que ocorra a promoção de educação para todos, fazendo com que as salas de aula tornem-se espaços sociais, de respeito, solidariedade e companheirismo, de desconstrução de conceitos e trabalhando pelo aluno e para o aluno. É necessário enfrentar muitos desafios, mas em primeiro lugar é preciso mudar a concepção da escola como um lugar apenas de integração, que em alguns casos simplesmente tolera o aluno deficiente. Para esta tarefa, o professor precisa ser continuamente treinado e educado para as ações inclusivas e necessita, também, agir na transformação da aprendizagem no contexto escolar.

Quando o aluno é efetivamente incluído no planejamento de aulas, recebe o devido estímulo e é incentivado a participar, pode ser observada expressiva evolução em sua autonomia, interação com o meio social e, inclusive, domínio de conteúdos destinados à sua faixa etária, por mais que, aparentemente, a maioria dos profissionais envolvidos entenda a inclusão desse tipo de aluno mais como gesto humanitário do que meio de alcançar objetivos pedagógicos e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

SANTOS, R. A. A responsabilidade do educador face aos desafios do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. **Revista Direcional Educador**, v. 3, n. 4, p. 42-43, jun. 2008.



1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO

SEMAED **SÃO CARLOS, SP - 15 a 20 de outubro de 2018**
Semana da Educação

COSTA, Maria Carolina Branco. Educação especial e tecnologias na educação: a formação inicial docente em foco. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: IFSP, 2018. p. 89-93.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM FOCO

Maria Carolina Branco Costa (FE UNICAMP/IFSP São Carlos)¹

Modalidade: Relato de Experiência²

Resumo

Discute-se aqui as implicações da participação de uma discente do curso de Pedagogia em um projeto de extensão - envolvendo a tecnologia computacional e o público-alvo da educação especial - para formação inicial docente. Realizaram-se ações pedagógicas no laboratório de informática de um Centro de Educação Especial, no interior do estado de São Paulo, as quais visaram, para além da aprendizagem destes alunos, analisar a formação inicial docente, problematizando as fragilidades curriculares do curso em relação à realidade objetiva da educação contemporânea. Os resultados apontam para a necessidade de reflexão sobre a formação inicial e a atuação profissional de Pedagogos, educadores e licenciados que pretendem atuar em sala de aula.

Palavras-chave: deficiência intelectual; informática; formação inicial.

Introdução

O atendimento educacional a alunos com deficiência(s) tem tido, ao longo dos anos, formatos diferenciados. Isto se justifica em virtude das mudanças na compreensão social que se tem de suas habilidades e possibilidades.

O modelo escolar vigente ancora-se em um pressuposto homogeneizador, em que são elegíveis aqueles que se enquadram em determinados parâmetros sociais, culturais, econômicos, intelectuais, entre

¹ Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Estudante do Curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP São Carlos. ma.carolinabc@gmail.com

² Versão preliminar publicada em: COSTA, M. C. B.; CARNEIRO, R. U. C. O uso da informática como recurso pedagógico para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: < <https://proceedings.science/cbee7/papers/o-uso-da-informatica-como-recurso-pedagogico-para-o-desenvolvimento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual> >. Acesso em: 24 set. 2018.

outros, e que se enquadram no “desenvolvimento normativo”. Desta forma, notavelmente, alunos com deficiência intelectual, condição psíquica que faz com que o indivíduo tenha um nível cognitivo e/ou comportamental limitado em suas habilidades mentais, por não se enquadrarem nestes parâmetros, não têm recebido da escola condições ideais para desenvolverem suas capacidades a partir de suas possibilidades.

Nesta direção, observa-se que os cursos de Pedagogia, ainda que não intencionalmente, reiteram estes pressupostos ao não priorizarem, em suas matrizes curriculares obrigatórias, disciplinas que discutam as peculiaridades do público-alvo da Educação Especial, destacando que quando o fazem, oferecem disciplinas com carga horária inadequada para contemplar a complexidade desta área de estudos.

Em comparação, problematiza-se também a temática das tecnologias, cuja discussão nos cursos de formação docente se faz extremamente pertinente em uma sociedade digital e midiaticizada, cujos equipamentos são encontrados cada vez mais frequentemente nas escolas, contudo, não são enfocados de forma crítica, sob o ponto de vista do planejamento e da intencionalidade pedagógica, nos cursos de formação inicial.

A experiência aqui descrita tece considerações acerca de um trabalho realizado, no ano de 2016, em um projeto de extensão universitária, que atuou como formação complementar da futura pedagoga envolvida. Configurou-se como experiência prática ampliada, visto que demandou habilidades docentes (compreendidas no planejamento, regência, organização e avaliação do ensino), em um ambiente envolvendo tecnologias (fundamentalmente, o computador) e tendo como alunos, pessoas com deficiência intelectual de idades variadas (entre 9 e 60 anos).

O advento da informática, focalizando o acesso a computadores, aqui tomados como ferramenta pedagógica, possibilitou ampliar o olhar crítico e o repertório da pedagoga em formação, alertando para o fato de não haverem discussões sobre as pertinentes temáticas para a maioria dos discentes do curso, posto que não são oferecidas na matriz curricular obrigatória.

Objetivo

Analisar o impacto de uma experiência de extensão universitária para a formação inicial docente, focalizando alunos do curso de Pedagogia, problematizando a matriz curricular oferecida na graduação e questões educacionais objetivas.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado o procedimento metodológico da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que consiste na investigação e intervenção do pesquisador, visando a promoção de ações transformativas no lócus empírico, integrando teoria e prática. A escolha de tal abordagem decorreu de interesses dos gestores da instituição de ensino investigada e da pesquisadora, por avaliar possibilidades de colaboração mútua. Teve como aporte teórico a Psicologia Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2007), cujos dados foram analisados sob abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Resultados

Observa-se que atualmente, todos os cursos de licenciatura são obrigados a oferecer disciplinas de Libras (BRASIL, 2005), o que é considerado extremamente pertinente, contudo, importa ressaltar que no momento da experiência aqui descrita, ocorrida em 2016, esta disciplina ainda não era obrigatória e amplamente ofertada.

Enquanto discente do curso de Pedagogia, problematiza-se o fato de não haver nesta época disciplinas obrigatórias que discutissem as temáticas da educação especial e das tecnologias aplicadas à educação. Com efeito, embora extremamente atual e pertinente, ainda é incipiente a discussão deste último aspecto.

Defende-se ainda que a expectativa social atual para com o professor é de que busque, em sua prática docente, estar constantemente atualizado, sob leitura crítica e inclusiva de seus alunos, vislumbrando a participação na formação de seres humanos igualmente habilitados nestes aspectos.

Em uma sociedade digital, na qual se observa frequentemente laboratórios de informática em escolas públicas e particulares, muitos

professores consideram as aulas de informática apenas como momentos de lazer, espaço para jogos digitais e acesso a informações arbitrárias, sob imperativos dos alunos e das próprias mídias, despidos de intencionalidade pedagógica ou de planejamento prévio.

Os equipamentos que podem ser uma ferramenta pedagógica interessante, a serviço de um ensino articulado à contemporaneidade e que permite a ampliação das discussões de sala de aula, são inócuos quando o professor não percebe sua potencialidade, ou não o utiliza de forma crítica e alheia à dimensão do ensino.

Haja vista pouco ou nenhum contato com a elaboração científica da área, organizadas e viabilizadas por disciplinas teórico-práticas e/ou espaços para debates sobre educação especial e tecnologias na formação docente, não é de se estranhar a realidade observada.

Considerações

A partir do exposto, considera-se que as aprendizagens observadas nesta experiência de extensão universitária foram positivas para todos os envolvidos: alunos e pedagoga em formação, tendo sido especialmente profícuas para a segunda, uma vez que a realidade objetiva da educação contemporânea abrange, cada vez mais, o público-alvo da educação especial, sob as políticas da inclusão e considerando que as tecnologias podem converter-se em recurso pedagógico interessante para o trabalho pedagógico escolar.

Considera-se que duas temáticas importantes: *educação especial e tecnologias na educação*, devam ser discutidas nos cursos de formação inicial, a fim de ampliar o repertório docente e minimizar o frequente distanciamento entre teoria e prática, materializado entre o currículo prescrito do curso de formação docente inicial e a complexa realidade profissional.

Considera-se que a formação é estendida para o longo da vida e defende-se que os profissionais, fundamentalmente os da educação - posto que trabalham essencialmente com ensino, aprendizagem e desenvolvimento, estejam constantemente atualizados, contudo, considera-se que o fato destes temas não serem debatidos na formação inicial torna os profissionais fragilizados quando se deparam com estas questões no espaço profissional, o que é acentuado quando inexperientes.

Ainda que sejam observados avanços neste sentido, estas questões devem ser constantemente enfatizadas, em prol de um currículo formativo docente mais amplo para a consequente efetivação de um ensino mais equânime, inclusiva, crítica e atualizada. Espera-se, finalmente, que esta experiência reverbere em outras ações, inspirando-se nesta, para que os temas em voga possam ser amplamente debatidos nos cursos de formação inicial de Pedagogos, licenciados e demais agentes envolvidos com a educação, dada a pertinência e emergência de tais temas no cerne educativo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 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. Brasília: Casa Civil, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.