

Organizadoras

Elena Maria Billig Mello

Diana Paula Salomão de Freitas

Fabiane Ferreira da Silva

Renata Hernandez Lindemann

Anais do
XIV EIE

XIV Encontro sobre Investigação na Escola:
"Educar para a Democracia e a Justiça Social"

Organizadoras

Elena Maria Billig Mello

Diana Paula Salomão de Freitas

Fabiane Ferreira da Silva

Renata Hernandez Lindemann

ANAIS

**XIV ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA:
“EDUCAR PARA A DEMOCRACIA E A JUSTIÇA SOCIAL”**

**UNIPAMPA
URUGUAIANA/RS**

2017

Os trabalhos publicados nos Anais do **XIV ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA**, no que se refere ao conteúdo, correção linguística e estilo – são de responsabilidade dos(as) respectivos(as) autores e autoras.

Edição:

Cristiane Barbosa Soares

Registros Fotográficos:

Jackson Luis Martins Cacciamani

Ronan Moura Franco

E56 Encontro sobre investigação na escola

Anais do XIV Encontro sobre investigação na escola [recurso eletrônico]: “educar para a democracia e a justiça social” / organizadoras Elena Maria Billig Mello [et al.]. – Uruguaiiana, RS: Unipampa, 2017.

1198 p. : il..

ISBN 9788563337627

Inclui referências.

Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>

1. Educação I. Mello, Elena Maria Billing

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Marcos Anselmo CRB/1559.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
SALA 01	20
UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO.....	21
<i>Adriano Esteve Oliveira, José Vicente de Lime Robaina, Márcia Garcez de Ávila</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESPIRAÇÃO E SAÚDE	28
<i>Ana Helena Brittes, Paula Costallat Cantão, Renata Hernandez Lindemann</i>	
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS QUE SURGEM.....	35
<i>Andréia F. Eduardo de Deus, Tatiani C. Ferreira de Lima</i>	
APRENDIZAGENS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SOB O OLHAR DOS PROFESSORES	44
<i>Daniela Pesenti, Sandra Maria Wirzbicki</i>	
A QUÍMICA DOS ALIMENTOS.....	54
<i>Eliane de Lourdes Fontana Piffero, Milene Miletto</i>	
ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	63
<i>Juliana da Silva Silva, Bruna Pires dos Santos Menezes</i>	
GÊNERO, NEGRITUDE E CURRÍCULO DE QUÍMICA EM NARRATIVA: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE	69
<i>Paloma Nascimento dos Santos</i>	
A EXPERIMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO	78
<i>Alisson Araújo Antunes, Lidiane Esteve Oliveira, Renata Texeira Gomes de Freitas, Francéli Brizolla</i>	
O AUXÍLIO DAS FRUTAS EM SALA DE AULA: O ENSINO DE CITOLOGIA....	85
<i>Rômulo Hohemberger, Jéssica de Góes, Renato Xavier Coutinho</i>	
COMPARATIVO ACERCA DOS LABORATÓRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UMA ESCOLA PRIVADA DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA	91
<i>Sindje Rayane da Silva Rehmann, Ana Beatriz de Souza Cunha, Cristiane de Freitas Rodrigues, Robson Cassiano Bastos Schmidt</i>	
O TANGRAM E SUAS APLICAÇÕES.....	101
<i>Viviane Poersch Maldaner, Carolina Gonçalves Bento, Fiana Motta de Arrial, Luciano Brandão Garcia, Sonia Maria da Silva Junqueira, Claudia Laus Angelo</i>	

SALA 02	107
AS BRINCADEIRAS HISTÓRICAS E TRADICIONAIS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA TURMA DE 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA/RS.....	108
<i>Amanda Machado Teixeira, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
ESTÁGIO: UM MOMENTO PARA REFLETIR E CRESCER	116
<i>Camila Thomazi Ruviaro, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS USUAIS PARA A EXPERIMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	123
<i>Cassiano Santos Rodrigues, Caroline Resena Gonçalves, Loraine Rodrigues Jardim</i>	
EXPERIÊNCIAS DOCENTES ENQUANTO SUPERVISORA DO PIBID (2014-2016), ALUNA DO MESTRADO PROFISSIONAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BOLSISTA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO	127
<i>Danieli de Cássia Freitas Vasques</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	132
<i>Danielle Costa da Silva, Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA REALIZAÇÃO DE AULAS EXPERIMENTAIS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: RELATO DE UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA	143
<i>Édila Rosane Alves da Silva, Marcelo Fonseca Vivian, Priscila Fonseca Luiz Leal, Denise Rosa Medeiros, Daniane Stock Machado, Mara Elisângela Jappe Goi, Ricardo Machado Ellensohn</i>	
I SEMINÁRIO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR REALIZADA NA FAMPER – FACULDADE DE AMPÈRE.	152
<i>Marcos Willian da Silva Santos, Adriana Cristina Kozelski, Lucilia Gouveia</i>	
CONFLITOS ESCOLARES: CONVIVÊNCIA PACÍFICA POSSÍVEL	161
<i>Nara Rosane Machado de Oliveira, Claudete da Silva Lima Martins</i>	
PERSONAGENS LÚDICOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	169
<i>Natalia Palhoza, Francini Carla Grzeca, Gleici Kelly de Lima</i>	
A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS COLETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA/RS.....	181
<i>Thiago Francisco Rodrigues, Gabriéli Deponti Bombach, Carlos Eduardo Izaguirre da Silva, Susane Graup, Jaqueline Copetti</i>	

SALA 03	193
USO DO MAPA CONCEITUAL COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS	194
<i>Aline Maria Tonet, Diandra Maíne Alberton, Sandra Maria Wirzbicki</i>	
O OLHAR MINUCIOSO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	204
<i>Ana Lucia da Silva Oliveira, Marcio Jonas Dornelles Oliveira</i>	
QUEM DISSE QUE PARA ENSINAR PRECISA SER ATLETA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS AULAS DE HANDEBOL- EDUCAÇÃO FÍSICA – PIBID..	211
<i>Andressa Silva Tavares, Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar, Vinicius Gonçalves Mariano, Daniela Noronha da Silva, Cesar Augusto dos Santos Ribeiro, Any Gracyelle Brum dos Santos, Ellen Bandeira Martins</i>	
TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	218
<i>Bruna Adamar Castelhana Soares, Anne Ribeiro Streb, Thais de Lima dos Santos, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
RELATO DO PROJETO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO	225
<i>Geanete Teresinha Carreiro Rodrigues, Camila Camejo Pinto</i>	
PRODUZINDO CIÊNCIA NO CAMPO: IMPLEMENTANDO O CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C.) COMO FORMA DE VALORIZAÇÃO E RE-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS LIGADOS A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	230
<i>Camila Martins Grellt, Andressa Luana Moreira Rodrigues, Janaína da Rosa Pereira, José Vicente Lima Robaina</i>	
RAÇA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EDIÇÃO ESPECIAL “RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO”	239
<i>Cristiane Barbosa Soares, Alinne de Lima Bonetti</i>	
PRIMEIRAS IMPRESSÕES, SENSações E INTENÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA EJA DO CAMPO NA EMEF ÁLVARO ALMEIDA	246
<i>Daiane Silva de Oliveira, Dilmar Luiz Lopes</i>	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E JOGOS PEDAGÓGICOS EM LIBRAS	254
<i>Edimarcia Virissimo da Rosa, Lucília Gouveia, Adriana Cristina Kozelski</i>	
QUINZE ANOS DE FEIRAS DE CIÊNCIAS, UM BREVE RELATO DO OLHAR DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA.....	261
<i>Emilson Braga Santana, Alícia da Costa Martins, Waldemar Pinto Bilhalva, Maria De Lujan Barreneche, Luis Roberval Bortoluzzi Castro, Edward Frederico Castro Pessano</i>	

O BRINCAR COM OS CANTOS LÚDICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	268
<i>Gleici Kelly de Lima, Francini Carla Grzeca, Natalia Palhoza</i>	
SALA 04	279
ANÁLISE INVESTIGATIVA DIANTE DA METODOLOGIA E DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO ENCONTRADAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E EM PRÁTICAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	280
<i>Alicia da Costa Martins, Emilson Braga Santana, Waldemar Pinto Bilhalva, Elena Maria Billig Mello</i>	
O ESPORTE DE ORIENTAÇÃO COM SUAS VERTENTES AMBIENTAL E PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA SAÚDE	286
<i>Carlos Luciano da Silveira Alves, Deivid Cristiano Cooper Alves, Marcos Ferrari, Mauren Bergmann, Susane Graup, Jaqueline Copetti, Marília Bastiani</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	296
<i>Carmem Maria Silva dos Santos</i>	
ARTEFATOS PEDAGÓGICOS: CONSTRUINDO UM NOVO JEITO DE ENSINAR CIÊNCIAS DA NATUREZA	304
<i>Fernanda de Lima Pinheiro, Elena Maria Billig Mello</i>	
UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS COMO LOCAL ALTERNATIVO PARA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO SOCIAL DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA DA CIDADE DE URUGUAIANA-RS.	312
<i>Gabriéli Deponti Bombach, Thiago Francisco Rodrigues, Carlos Eduardo Izaguirre da Silva, Susane Graupe, Jaqueline Copetti</i>	
O ENSINO DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS BÁSICAS DE MANEIRA LÚDICA	321
<i>Isis Dienely Froehlich Petim, Sharon Genevieve Araujo Guedes, Nathálie dos Santos Mendonça, Aline Palma Meirelles, Rosiane Costa da Silva Valério, Raquel Jardim Alves, Cristiano Peres Oliveira</i>	
INTRODUÇÃO DE LÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	327
<i>Jader Rodrigues Sousa Oliveira, Mariana Pereira Cardoso, Pedro Fernando Dorneles</i>	
MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: LEMBRANÇAS DE NORMALISTAS PEDRITENSES DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO HORTO	333
<i>Luciana Simões Rodrigues</i>	
COLETA SELETIVA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	339
<i>Luíza Damaceno da Silva, Aline Farias Maia, Débora Muller, Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOBRE “REINO FUNGI”	347
<i>Martha Menin, Luciana Borowski Pietricoski</i>	
SALA 05	356
RELATOS: REFLEXÕES DE AÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	357
<i>Aline Guerra Dytz</i>	
ATLETISMO E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	363
<i>Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar, Amanda Machado Teixeira, Jaqueline Copetti</i>	
DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: CONHECENDO A IDENTIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DO PIBID	370
<i>Brasília Castelhana Soares, Fernanda de Lima Pinheiro, Vera Beatriz Borgmann Reppetto, Carla Rosangela Bairros Alves, Suélem Martins Figueiredo, Cássia Viviane dos Santos Gallarreta, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
ESCUA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA POLÍTICA DEMOCRÁTICA.....	381
<i>Caroline da Costa Cardoso</i>	
CINE CIÊNCIAS E A ABORDAGEM SOBRE A CRISE POLÍTICA NO BRASIL: PERCEPÇÃO E OPINIÃO DE ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	389
<i>Daisy de Lima Nunes, Maria Elisabete de Barros Soehn, Murilo Ricardo Sigal Carriço; Viviane de Moura Muller, Tania Denise Guimarães Guarenti, Rita Cristina Gomes Galarça, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
VIVENCIANDO A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	395
<i>Gustavo Salgado Carrazoni, Amanda Machado Teixeira, Mauren L. de Araújo Bergmann</i>	
OCUPAÇÃO DE ESTUDANTES NO INSTITUTO ESTADUAL PAULO FREIRE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.....	405
<i>Luci Paola Paré da Rosa, Priscila Nunes Paiva, Maria do Carmo Machado Victorino</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDO DA POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA EM SALA DE AULA COM TECNOLOGIA - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	416
<i>Paula Costallat Cantão, Ana Helena Carlos Brittes, Renata Hernandez Lindemann</i>	
APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE FORMAÇÃO SOBRE SER PROFESSORA FORMADORA E EM FORMAÇÃO	423
<i>Renata Hernandez Lindemann</i>	

UM JEITO DIFERENTE DE CONTAR HISTÓRIAS: PENSANDO NO PROTAGONISMO DISCENTE	430
<i>Rhenan Ferraz de Jesus, Jaqueline Copetti, Rafael Roehrs</i>	
SALA 06	440
RODAS DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUÍMICO.....	441
<i>Aline Machado Dorneles</i>	
UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM RECONSTRUÇÃO	449
<i>Carmen Regina Deantoni</i>	
POR QUE UMA EDUCADORA MATEMÁTICA ESTÁ FOCALIZANDO DANÇAS CIRCULARES?	456
<i>Claudia Laus Angelo</i>	
PROJETO INTERDISCIPLINAR DE ESTÁGIO: MASSA E PESO SÃO CONCEITOS IGUAIS OU DIFERENTES?.....	468
<i>Fernanda Rodrigues de Rodrigues, Crisna Daniela Krause Bierhaz</i>	
DENGUE: A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO E A FALTA DE CUIDADOS AMBIENTAIS	476
<i>Graciane Marchezan do Nascimento Lopes</i>	
O PIBID CONVERSANDO COM A GURIZADA.....	481
<i>Jean Rodrigo Thomaz, Vanessa Ferreira Backes, Maria Eduarda Trindade Barreto, Marli Spat Taha</i>	
CULTURA DE BACTÉRIAS: ANÁLISE DA PRESENÇA DE MICROORGANISMOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	488
<i>Leci Kaufmann, Diovana Santos dos Santos, Débora Muller Correa, Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	
EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EXTRATO DE REPOLHO ROXO COMO INDICADOR DE pH	495
<i>Liziane Padilha Mena, Caroline Dos Santos Xavier, Quelen Colman Espíndola</i>	
VIVÊNCIAS DOCENTES A PARTIR DO ESTÁGIO DE CIÊNCIAS: RELACIONANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO CONHECIMENTO COMUM.....	504
<i>Mayara do Nascimento, Martha Menin, Sandra Maria Wirzbicki</i>	
ELA GANHOU FILHO E JÁ ESTAVA AGARRADA COM OUTRO: TRAMAS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE ENTRE ESTUDANTES DO 9 ^o ANO DE UMA ESCOLA DE URUGUAIANA/RS	515
<i>Vanessa Ferreira Backes, Alinne de Lima Bonetti</i>	

SALA 07525

CONHECENDO O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO: ESCOLA SANTA MADALENA, GRAVATAÍ, RS 526

Aline Guterres Ferreira, Carina Gularte, Greice de Souza, Guilherme Gomes Borges, Jean Filipe Viana da Silva, Antonio Marcos Dalmolim, José Vicente Lima Robaina

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 533

Cibele Ambrozzi Correa, Guilherme Moreira de Melo, Claudete da Silva Lima Martins

PESQUISA SOCIOANTROPOLÓGICA EVIDENCIANDO A IMPORTÂNCIA DO PAPEL ESCOLAR E FAMILIAR NA FORMAÇÃO CIDADÃ..... 540

Cristiane Costa Gobbi, Anelise Pereira Bordignon, Alvaro Trindade Vale, Carla Cristina Borges Medina, Cecília Elenir dos Santos Rocha, Jefferson Maurício Nolasco Arcaro, Fabiane Ferreira da Silva

DESMISTIFICANDO O UNIVERSO: A FORMAÇÃO DO SISTEMA SOLAR 549

Diovana Santos dos Santos, Leci Kaufmann, Debora Müller Correa, Crisna Daniela Krause Bierhalz

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) COM PROPOSIÇÃO DE PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINARES..... 554

Elena Maria Billig Mello

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-TRANSFORMADORA 567

Gisandro Cunha Ilha, Cristiane Muenchen

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL..... 575

Guédulla de Senna Dias, Aniele Valdez, Andressa Machado, Sandra Hunsche

A PRAÇA DO PARCÃO (DOM PEDRO II) COMO ESPAÇO PARA ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM 583

Heitor Estella Felippelli, Ailton Jesus Dinardi, Bruno Peruzzi Peres, Mariana Carvalho de Oliveira, Suelen Figueiredo

A POTENCIALIDADE DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO-TEMPO DO PIBID DE QUÍMICA..... 592

Jackson Luís Martins Cacciamani, Flávia Caroline Bedin, Rosane Aparecida Bettin Baldissera, Miro Alfonso Klinger, Tatiani Cristina Ferreira de Lima, Edson Frozza, Katiane de Moraes Gasperin, Fernanda Cássia Baú Morgan, Aline Dresch Bonfanti, Aline Lopes Carvalho, Daniela Ferrandin Hansen, Luana Marciele Morschheiser, Francieli Sal

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/FURG – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE	603
<i>Luísa Severo Quadros, Rinelly Pazinato Dutra</i>	
SALA 08	610
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	611
<i>Aline Azevedo Medeiros, Claudete da Silva Lima Martins.</i>	
INTERAÇÕES ECOLÓGICAS: UMA VIVÊNCIA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA	618
<i>Caroline Resena Gonçalves, Cassiano Santos Rodrigues, Loraine Rodrigues Jardim</i>	
IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS DE DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	623
<i>Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa, Emerson de Lima Soares, Lilian Oliveira de Oliveira, Luciana Uchôa Barbosa, Vanderlei Folmer</i>	
RELATO DA ATIVIDADE ARTE E CIÊNCIAS: O ENSINO DE PINTURA RUPESTRE E EVOLUÇÃO.....	630
<i>Edson Frozza, Mayra Alonço, Luciana Graciano, Daniela Pesenti</i>	
MINICURSO DE EXPERIMENTOS DIDÁTICOS DE FÍSICA COM MATERIAIS ALTERNATIVOS.....	641
<i>Gêison Mendes de Freitas de Oliveira, Marília Britto Corrêa de Oliveira</i>	
SUPERPOPULAÇÃO CANINA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	648
<i>Jeferson Rodrigues, Daniela Ferrandin Hansen, Daiana Franciela Hansen, Gilsa M. de Souza Franco, Jackson Luís Martins Cacciamani</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DO ESPORTE.....	656
<i>Juliana Alves dos Santos, Taís Prates Muler, Guilherme Salgado Carrazoni, Felipe Müller Machado, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
O ENSINO DE CIÊNCIAS COMPREENDIDO ATRAVÉS DO CÂNCER E A QUIMIOTERAPIA ANTINEOPLÁSICA	663
<i>Mayara Cristina Mombach, Daniela Ferrandin Hansen, Neusa da Silva, Jackson Luís Martins Cacciamani, Flávia Bedin</i>	
ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO INTERDISCIPLINAR.....	672
<i>Nycollas Stefanello Vianna, Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	680
<i>Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia</i>	

SALA 09	688
ECOPAMPA: SERPENTES ENDÊMICAS E EXÓTICAS DO BIOMA.....	689
<i>Aline Farias Maia, Luiza Damaceno da Silva, Crisna Daniela Krause Bierhalz, Débora Müller Corrêa</i>	
CONHECENDO E RECONHECENDO UMA ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO EMANCIPATÓRIO.....	695
<i>Diego Carneiro dos Santos, Aniara Ribeiro Machado, Marilisa Bialvo Hoffmann</i>	
SEMENTES CRIOULAS: RECOBRIMENTO NA BUSCA DE MELHORIA DA QUALIDADE.....	702
<i>Francelina Elena Oliveira Vasconcelos, Ana Flavia Corrêa Leão, Patricia da Silva Dias, Rosilda Teixeira de Freitas</i>	
TRANSDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	710
<i>Ione dos Santos Canabarro Araujo, Marcelo Leandro Eichler</i>	
PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAÇÕES	720
<i>Juliana Schwingel Gasparotto, José Claudio Del Pino</i>	
UTILIZAÇÃO DO MINHOCÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	730
<i>Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS INCLUÍDOS	736
<i>Luciane Grecilo da Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA EM UMA OLIMPIÁDA DE CONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	747
<i>Luis Roberval Bortoluzzi Castro, Andrielli Vilanova de Carvalho, Edward Frederico Castro Pessano</i>	
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO TÉCNICO.	758
<i>Rildo Goulart Peres, Flávia Maria Teixeira dos Santos</i>	
A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA APÓS A FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	769
<i>Tamine Santos Sául, Luciana Almeida Severo Ferreira</i>	
SALA 10	778
PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO A PARTIR DE CURSO DE FÉRIAS: DROSOPHILAS MELANOGASTER COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....	779

Aline Flores da Silva, Andréia Fernandes Salgueiro, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa, Vanderlei Folmer

SER PROFESSORA EXPERIENTE? 787
Ana Laura Salcedo de Medeiros

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: TREINAMENTO FUNCIONAL COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 798
Carlos Eduardo Izaguirre da Silva, Thiago Francisco Rodrigues, Gabriéli Deponti Bombach, Jaqueline Copetti

REFLEXÕES SOBRE O USO DE BLOGS NO ENSINO DE CIÊNCIAS 806
Débora Cátrin Navarrete Goulart

A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM 812
Elisângela Luz Costa Martello, Débora Pimentel Pacheco

CLUBE DE CIÊNCIAS SEMEANDO O SABER: ESCOLA SANTA MADALENA, GRAVATAÍ, RS 823
Aline Guterres Ferreira, Carina Gularte, Greice de Souza, Guilherme Gomes Borges, José Luis Alves de Souza, Juliana Felipe Costa, Patrícia Selister Pereira, Antonio Marcos Dalmolim, José Vicente Lima Robaina

PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: UMA DISPUTA DE PODER..... 827
Marli Spat Taha, Jean Rodrigo Thomaz, Maria Eduarda Trindade Barreto, Lilian Cristiane Gavião Amaral, Fabiane Ferreira da Silva

MULTA DA CONSCIÊNCIA 834
Milene Ferreira Miletto, Eliane Fontana Píffero, Francelina Elena Oliveira de Vasconcelos

O ESTUDO DO MOVIMENTO UNIFORME COM USO DE SIMULAÇÃO COMPUTACIONAL 840
Taís Pinto Rodrigues Saldanha

SALA 11 847

A TEMÁTICA SANEAMENTO BÁSICO AUXILIANDO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 848
Andriéli Vilanova De Carvalho, Luis Roberval Bortoluzzi Castro, Edward Frederico Castro Pessano

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 857
Danieli Medeiros, Sabrina da Rosa Dornelles, Jaqueline Copetti

O ENSAIO FILOSÓFICO COMO ATIVIDADE FORMADORA DO ESTAGIÁRIO DE FILOSOFIA	865
<i>Gilson Luís Voloski</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	872
<i>Jeisiane Cristina Demarchi, Jennifer Lourdes Furtado, Sandra Wirzbicki</i>	
PESQUISA SOCIOANTROPOLÓGICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.....	880
<i>Melicia de Souza Silva, Marília Gabriela Brasil Barrera, Rita Freitas Ribeiro Pessano</i>	
ESTUDANDO REAÇÕES QUÍMICAS ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO, OBSERVAÇÃO E DISCUSSÃO DE UMA ATIVIDADE EXPERIMENTAL	886
<i>Renata Deli da Rosa Ribeiro</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE MONITORIA EM VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES EM TEORIAS DA EDUCAÇÃO E EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS III A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	891
<i>Silvana Chaves Araujo, Elena Maria Billig Mello</i>	
A MULHER NO UNIVERSO DA CIÊNCIA	905
<i>Sue Ellen Doleski Weber, Andrea Magale Berro Vernier, Gerson Jader Araújo de Oliveira, Emerson Juliano dos Santos Silva, Diego Ramos Barbosa, Bárbara Gehrke Bairros</i>	
O RECONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIFERENTES AMBIENTES DE ATUAÇÃO, NA VISÃO DOS ALUNOS	912
<i>Suelen de Souza Paim, Juliana Alves dos Santos, Tais Prates Muler, Guilherme Salgado Carrazoni, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA COMUM	920
<i>Tenely Cristina Froehlich, Claudete da Silva Lima Martins</i>	
SALA 12	926
PIPAS: UM VOO DE MATEMÁTICA.....	927
<i>Gregório Bages Sanches, Claudia Laus Angelo, Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	
O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	934
<i>Guilherme Salgado Carrazoni, Juliana Alves dos Santos, Felipe Muller Machado, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
ÁGUA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO SOCIOAMBIENTAL.....	943
<i>Jéssica de Góes Bilar, Renato Xavier Coutinho, Rômulo Hohemberger</i>	
INTRODUÇÃO AO AMBIENTE ESCOLAR	949
<i>Leonardo Barboza Benites</i>	

AULAS MISTAS: VISÃO DOS ALUNOS.....	958
<i>Luciano Tadiello Marasca, Any Gracyelle Brum dos Santos, Juliana Alves dos Santos, Felipe Müller Machado, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: REGISTRO E REPRESENTAÇÃO DE HISTÓRIAS GUARANI MBYÁ	966
<i>Rita Fabiana Silveira de Melo, Antonio Marcos Teixeira Dalmolin, José Vicente Lima Robaina, Tatiana Souza de Camargo</i>	
A TEMÁTICA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR: HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS	978
<i>Rita Freitas Ribeiro Pessano, Marília Gabriela Brasil Barreira, Melícia de Souza Silva</i>	
REFLEXÕES REALIZADAS A PARTIR DO USO DAS MODALIDADES DIDÁTICAS COMO INSTRUMENTO DO ENSINO DE BOTÂNICA NA BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	985
<i>Rossana Gregol Odorcick, Sandra Maria Wirzbicki</i>	
UBUNTU	994
<i>Tania Denise Guimarães, Daisy de Lima Nunes, Viviane de Moura Muller, Rita Cristina Gomes Galarça, Vanussa Daiana Aires Charão, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA, NA VISÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA.....	1001
<i>Thais de Lima dos Santos, Noélia Carolina Rodrigues, Guilherme Salgado Carrazoni, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
SALA 13	1009
POTENCIALIDADES DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS)	1010
<i>Diana Paula Salomão de Freitas, Claudia Laus Angelo</i>	
O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS REALEZA (PARANÁ): UM RELATO DE CASO.....	1018
<i>Diana Paula Perin, Luciana Graciano, Luciana Borowski Pietricoski</i>	
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA PIBID: A TEORIA DE LUTAS COLOCADA EM PRÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1027
<i>Diego de Matos Noronha, Claudia Trojan Cassol, Danieli Medeiros, Fernanda da Silva Carvalho, Lourenço Vargas da Silva, Marluce do Canto Rodrigues, Rose Keli Gimenes Jacques, Marta Iris Camargo Messias da Silveira</i>	

O RESGATE DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MOVIMENTO ATRAVÉS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	1039
<i>Felipe Müller Machado, Rafael Magrini da Silva, Juliana Alves dos Santos, Tais Prates Muler, Guilherme Salgado Carrazoni, Anne Ribeiro Streb, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM MÓDULO: A ÁGUA E A QUÍMICA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, PARA ALUNOS DO QUINTO ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO ALZIRA BARCELLOS - DOM PEDRITO –RS	1046
<i>Graciela Marques Suterio, Sherol Acosta Rodrigues</i>	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: IMPACTO DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SEU PRIMEIRO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1055
<i>Jéssica Mello, Vânela Soares, Juliane Calixto, Jaqueline Copetti</i>	
O ENSINO DA MICROBIOLOGIA À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN.....	1063
<i>Peterson Ayres Cabelleira</i>	
OS DESAFIOS PARA INCLUIR PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	1068
<i>Rui Seabra Machado, Ariadna Ramos Boldori Pinto, Leandro Ibalde da Silva, Paula Celina Sobral Gavião, Antônio Roberto Silva Caravagio, Mariana Lima Gomes, Marta Iris. C. Messias da Silveira</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÃO DE UNIDOCENTES APÓS A PRESENÇA DE ESTAGIÁRIOS DA ÁREA	1074
<i>Sabrina da Rosa Dornelles, Thiago Francisco Rodrigues, Jaqueline Copetti</i>	
A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1083
<i>Taís Prates Muler, Marília de Soares Braga, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
SALA 14	1092
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	1093
<i>Anne Ribeiro Streb, Bruna Adamar Castelhana, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO FUTUROS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA	1101
<i>Anne Suély Pinto Savall, Daniel Henrique Roos, Simone Pinton</i>	
AÇÕES CONTRA O Aedes Aegypti no Campus Rio Grande.....	1109
<i>Cleiva Aguiar Lima, Rosilene D’Alascio D’Amoreira,</i>	

A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS QUE POSSIBILITEM A PRESENÇA DE DISCENTES EM LICENCIATURA NO AMBIENTE ESCOLAR DURANTE A GRADUAÇÃO: PIBID CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS	1116
<i>Dulcilene Barreto Ruiz Dias, Eder Lucas Moreira Moleda, Lidiane Kelling, Antonio Marcos Sousa. Melícia de Souza Silva</i>	
AVES DO BRASIL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	1122
<i>Eva Olibia Mena, Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO DE PROJETO DE EXTENSÃO	1131
<i>Janaina Midori Hirata, Mara Elisângela Jappe Goi, Sandra Hunsche, Ricardo Machado Ellensohn</i>	
O ENSINO JURÍDICO NA ESCOLA COM O ADVENTO DA DISCIPLINA DE DIREITO CONSTITUCIONAL: REFLEXÃO SOBRE SUA METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 70 DE 2015	1139
<i>Lenice Rodrigues Antunes, Vanessa David Acosta</i>	
A JUVENTUDE DA PERIFERIA NA ESCOLA: O QUE É PROBLEMA?	1150
<i>Michele Lopes Leguiça, Alinne de Lima Bonetti</i>	
CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA.....	1161
<i>Noélia Carolina Rodrigues, Felipe Müller Machado, Guilherme Salgado Carrazoni, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
ANÁLISE DA PRESENÇA DE ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO BÁSICO.	1169
<i>Priscila Nunes Paiva, Carla Beatriz Spohr</i>	
PROBLEMATIZAÇÃO, DIÁLOGO E REFLEXÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM UM CURSO DE ENSINO SUPERIOR.....	1179
<i>Thiago Magoga, Cristiane Muenchen</i>	
A TRAJETÓRIA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE ENSINO BÁSICO EM BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS PARA UMA MELHORA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	1190
<i>Valéria de Souza Cruz</i>	

APRESENTAÇÃO

Considerando que o momento histórico do qual participamos pede que a democracia e a justiça social estejam na agenda da educação nacional, e que os Encontros sobre Investigação na Escola há treze edições vem promovendo o compartilhamento de práticas educativas realizadas entre professores(as) experientes e iniciantes, em parceria universidade-escola, para atingirmos objetivos comuns, na construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade, anunciamos os **Anais do XIV Encontro sobre Investigação na Escola (EIE)**.

O XIV EIE teve foco na temática “Educar para a Democracia e a Justiça Social” e foi realizado na Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana, nos dias 27 e 28 de agosto de 2016. O encontro teve como objetivo possibilitar espaços-tempos de problematizações e produções sobre temáticas relacionadas ao campo da educação e à formação de professores(as), articulando a escola básica e a educação superior. Teve como público-alvo: professores(as) da Rede de Investigação na Escola (RIE), professores(as) universitários(as), professores(as) da Educação Básica, licenciandos(as).

Enquanto professoras integrantes da comissão organizadora dos Anais do XIV EIE, assumimos, com Paulo Freire, Roque Moraes, Pedro Demo, Otávio Maldaner, Maria do Carmo Galiazzi, Maurivan Ramos, dentre outros(as) pesquisadores(as), que apreendemos¹ em processos de imersão na escrita, na leitura, na pesquisa, na construção de argumentos, na partilha de conhecimentos e saberes, na interação dialógica com outros(as). Enfim, constituímos-nos em espaços de participação, o que nos coloca em condições de rever a postura de aprender com hábitos culturoológicos de passividade.

Nesse sentido, a participação no XIV EIE esteve condicionada à produção de um relato de experiência, escrito em coautoria ou não, que foi lido e discutido criticamente por pares, em etapas realizadas virtual e presencialmente, que iniciou no mês de maio e culminou com o encontro presencial no final de agosto. Dos 151 relatos submetidos,

¹Segundo Anastasiou (2010, p. 19), a distinção entre os termos aprender e apreender existe no processo educativo. Aprender está relacionado a memorizar, a receber a informação, de forma passiva; enquanto que o verbo apreender requer a "apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse de informação, é preciso se reorganizar, (...), segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender." (ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.).

143 relatos, que foram socializados presencialmente em rodas de conversa², constituem estes Anais.

Desejamos uma prazerosa leitura dos relatos de experiências que carinhosamente foram submetidos e partilhados no XIV EIE!

Organizadoras dos Anais do XIV EIE

²A roda de conversa é "um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo" (MOURA e LIMA, 2014, p. 99). (MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A REINVENÇÃO DA RODA: RODA DE CONVERSA: UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO POSSÍVEL. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014). Warschauer (2001) expressa que essa configuração favorece o diálogo, a partilha de experiências e a reflexão sobre ser professor(a). (WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.).

SALA 01



Imagens do XIV EIE.

UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Adriano Esteve Oliveira
adrianoesteve.lcn@gmail.com

José Vicente de Lime Robaina
jose.robaina@ufrgs.br

Márcia Garcez de Ávila
ya_colorada@terra.com.br

INTRODUÇÃO

É preciso pensar em diferentes maneiras de facilitar o processo ensino-aprendizagem e o uso dos vídeos pode ser encarado como uma estratégia de ensino para agregar a construção de conhecimento, visto que nem sempre as tradicionais aulas conseguem atingir resultados esperados. Com o grande avanço da tecnologia, as aulas a maioria das vezes, deixam de ser atrativas desviando o interesse dos alunos em estar dentro de uma sala de aula sendo necessário pensar em maneiras de facilitar o ensino-aprendizagem.

Nesse contexto o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são importantes ferramentas facilitadoras na conexão aluno/professor. Diante deste cenário, é importante criar alternativas e ferramentas que ajudem o professor a superar tal realidade. Uma das alternativas pode estar na produção destes materiais, com o auxílio de tecnologias, que possam ser utilizados pelos professores, que motivem os alunos e que possibilitem o uso de recursos disponíveis nas escolas. Em uma de suas citações Paulo Freire no livro pedagogia da autonomia fala que: "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.22).

Desse modo podemos subentender que o aluno assim como o professor tem igual parcela de "responsabilidade" em contribuir, para que haja de forma simbiótica e instigante a tão esperada e necessária alegria de ensinar e aprender. Porém, infelizmente isso não tem ocorrido justamente pela não percepção do professor em se adequar às necessidades de seus alunos, visando atender toda a demanda, visto que em uma única

sala de aula encontraremos diversidades não só de pensamentos, mas também no que diz respeito a fatores socioculturais.

Acontece também na esfera cognitiva, exigindo assim do professor habilidades tais que de algum modo consiga estimular seus alunos a participarem do processo ensino-aprendizagem, visto que sem os mesmos não há como acontecer esse processo. Daí a necessidade de dar a esses alunos significado para aquilo que estarão sendo submetidos a fazer, proporcionando assim, prazer no que está sendo produzido, gerando o desprendimento para uma busca sincera, onde ir a escola seja encarado tanto por professor quanto aluno como um momento de satisfação mútua.

O uso do computador e das mídias digitais tornou-se cada vez mais importantes para a melhoria do ambiente escolar. Mas essa melhoria só se torna significativa a partir do momento que o professor toma consciência que para ser eficiente ele deve conhecer e ter um conhecimento básico da tecnologia que irá utilizar para não correr o risco de se perder perante indivíduos críticos que dominam esse tipo de equipamento.

As TIC devem ser usadas no ambiente escolar como um aliado para a construção do aprendizado, não se esquecendo de que o professor não é só quem determina o conteúdo e o aluno é o sujeito que aprende, mas sim, é ele quem decide o melhor caminho para o processo de aprendizagem, e mutuamente constroem juntos entendimentos relacionando o ensino.

Existem muitas maneiras que se podem utilizar as TIC no contexto escolar, uma delas é fazer com que alunos produzam suas próprias videoaulas abordando os conteúdos trabalhados na disciplina pelo professor e interagindo com as diversas tecnologias presentes no cotidiano destes alunos.

A partir de uma reunião com a supervisora da escola, foi pensado, discutido e debatido diversas demandas que se viu ser urgente no quesito tecnologias. O grupo de pibidianos que desenvolve suas atividades na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio entrou em consenso em trabalhar um dos assuntos surgidos nesta reunião. O tema “videoaulas” foi escolhido por ser muito difundido entre as redes sociais, sendo então uma ferramenta de ajuda da maioria dos estudantes do Brasil. Essa ação foi trabalhada de acordo com o solicitado pela professora das disciplinas de Química e Biologia da escola. Após consenso, chegou-se a conclusão que deveriam trabalhar assuntos na área de Ciências da Natureza, mais precisamente temáticas relacionadas às disciplinas de Química e Biologia, pois, era a área que apresentava maior dificuldade de assimilação pelos alunos.

Foi proposto inicialmente uma análise da turma escolhida onde a pesquisa seria realizada. No primeiro encontro, organizamos uma roda de conversa e discutimos sobre o uso de metodologias diferenciadas nas aulas. Surgiram diversos assuntos, onde um deles, foi o problema do uso de celulares e tablets. Muitos alunos usavam somente para escutar músicas e acessar as redes sociais, acontecendo muita distração e ocasionando deficiência na aprendizagem.

Observou-se também neste encontro que muitos alunos possuem *smartphones* e *tablets* com função filmadora e a partir deste benefício, reunimos os componentes do grupo de pibidianos e debatemos estratégias para executarmos essa tarefa.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Organizamos a oficina com o seguinte tema: Ciclos Biogeoquímicos, onde abordaríamos os ciclos do nitrogênio, fósforo, carbono, oxigênio e água, de forma interdisciplinar, entrelaçando a Química e a Biologia. Para o segundo encontro, dividimos os alunos em cinco duplas e cinco trios. Distribuimos por sorteio os 5 ciclos entre os grupos, abrangendo assim, todos os 25 alunos de uma turma de 2ª série do ensino médio, do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio e fizemos a proposta da confecção por parte deles de uma videoaula. Cada bolsista ficou responsável por explicar um ciclo e usamos o Power Point como ferramenta para isso.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Dividimos as oficinas em três momentos. O primeiro momento foi somente de investigação, com duração de 1 período de 50min. O segundo momento, foi de 2 períodos de 50min cada, onde ministramos os conteúdos dos 5 ciclos aos alunos e fizemos a proposta da construção dos vídeos por parte deles. No terceiro momento, uma semana após o pedido da tarefa, nos encontramos no LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) da Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito e iniciamos esta fase com um problema, pois, 3 grupos não tinham confeccionado os vídeos. Então partimos para outra alternativa, distribuimos livros didáticos para os grupos que não tinham feito os vídeos e pedimos para iniciarem uma releitura do conteúdo, e esquematização dos vídeos a serem apresentados. Os alunos dispuseram de

30 minutos para que isso acontecesse. Neste tempo editamos os vídeos para os outros grupos de alunos que tinham realizado a tarefa. Após foi feita a filmagem dos vídeos pelos 3 grupos e a edição dos mesmos, sempre com a ajuda dos bolsistas. Por fim, foi socializada as filmagens entre os participantes da pesquisa, fazendo com que eles próprios pudessem se auto avaliar, e corrigir algum comportamento errôneo que por ventura pudessem ter realizado durante as filmagens. Abaixo, podemos visualizar duas fotos onde uma dupla de alunas explica o ciclo do Carbono.

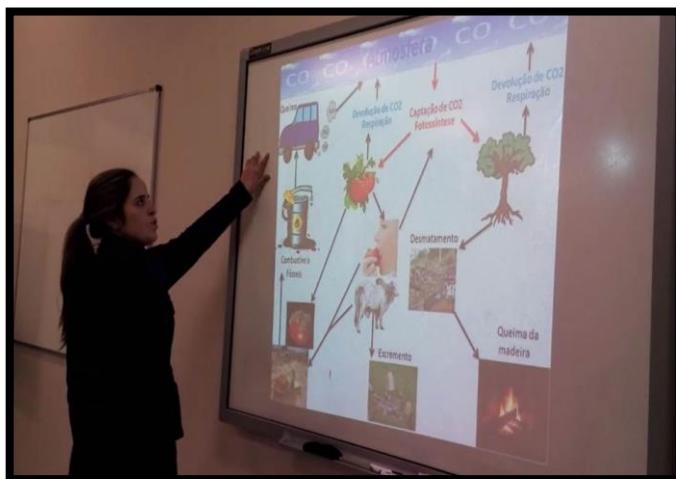


FOTO 1- Aluna explicando o ciclo do carbono.
Fonte: Adriano Esteve

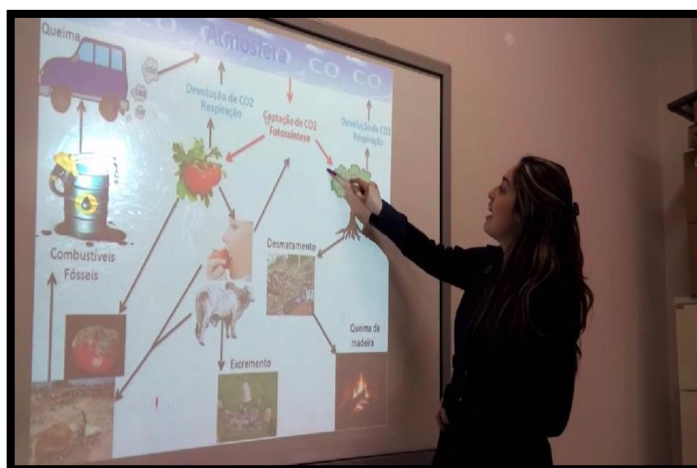


FOTO 2- Aluna explicando o ciclo do carbono.
Fonte: Adriano Esteve

Nesta terceira parte, tivemos o auxílio dos computadores e das tecnologias do LIFE para ajudar a edição dos vídeos. Os três momentos da oficina duraram 5h e 50min. No final da oficina, foi aplicado um questionário para averiguar o que os educandos acharam desta ação inovadora na escola.

A seguir veremos dados de uma pergunta executada neste questionário. Conforme gráfico 01.

A confecção das videoaulas contribuíram para o aprendizado do conteúdo ?

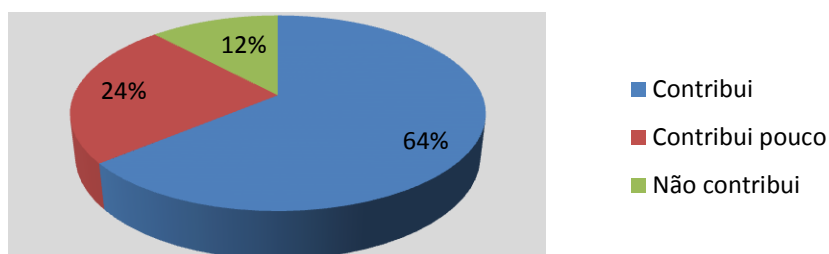


Gráfico – 01:
Questão 3 do questionário
Fonte: Autor (2016).

Dos 25 alunos que participaram da intervenção, 16 alunos responderam que o trabalho contribuiu para seus aprendizados, 6 disseram que pouco contribuiu e somente 3 acharam que não contribuiu.

Dos 16 alunos que responderam que tinha contribuído, o argumento foi que tiveram que estudar o conteúdo para confeccionar as videoaulas, ao contrario dos 3 que responderam que não tinha contribuído. Eles disseram que não gostavam de aparecer em público e tinham vergonha de gravar vídeos e os 6 que acharam que tinha contribuído pouco, 2 não sabiam responder e 4 para eles não fazia diferença em fazer o vídeo ou não e acharam uma bobagem.

Alunos das escolas públicas estaduais ou municipais, já estão sabendo diferenciar os métodos pedagógicos dos professores e dias após dia querem ter aulas diferenciadas. Estão acostumados com conteúdo no quadro, copiar e fazer cálculos. Tarefas estas que já estão defasadas e ultrapassadas, onde as tecnologias já estão abrangendo uma totalidade de professores e quem não obtiver formações e aperfeiçoamentos ficarão para traz. Dallacosta *et al* (2004, p.1), ainda afirma que “A videoaula quando bem planejada, consegue fazer com que os alunos participem ativamente, muitas vezes procurando certo conteúdo que os professores tem dificuldade de encontrar devido às diversidades e acessibilidade de fontes de informações em nossa sociedade”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As videoaulas produzidas pelos alunos apresentaram um tempo médio de 10 minutos cada, assim conseguiu-se abordar todos os tópicos do assunto com clareza sem torná-la entediante.

De acordo com Silva (2012, p. 190):

O vídeo traz uma forma multilinguística de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, apoiada no discurso verbal-escrito, partindo do concreto, do visível, do imediato. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, pois solicita constantemente a imaginação.

Os alunos gravaram suas videoaulas de forma descontraída e com a emoção de descobrir maneiras diferentes de usar seus dispositivos móveis, não só para lazer, mas também, para fins didáticos. Observou-se que para a gravação das videoaulas pelos estudantes foi necessário um estudo prévio, fazendo com que o conteúdo fosse assimilado mais facilmente e sem a pressão normal de uma sala de aula tradicional. Para Demo (1998) “a qualidade da educação básica depende, sobretudo, da qualidade do professor”, sendo assim é necessário que este profissional busque sempre estar atento aos avanços dos recursos tecnológicos, mantendo-se atualizado na condição de estar sempre à procura de conhecimento e atualização.

A videoaula além de ser uma ferramenta que auxilia a tornar as aulas mais dinâmicas, propicia uma alternativa aos alunos de retornar ao conteúdo trabalhado através de seu dispositivo móvel que está ao alcance das mãos.

O resultado do questionário aplicado demonstrou uma grande aceitação dos educandos na construção das videoaulas, confirmando que muitos já possuem ferramentas (*tablets* e *smartphones*) e apenas era necessário um estímulo para descobrirem o potencial pedagógico delas.

Conforme Freire (1993), “Parece ser fundamental para os profissionais de hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos, é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonizá-la, nem, de outro, divinizá-la”.

Atualmente todo profissional necessita transitar no ambiente das TIC, visto que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Estes recursos só têm a acrescentar, possibilitando a criação de novos ambientes de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como futuros educadores, assume-se a importância em aprender a usar as tecnologias a favor da docência, sendo a videoaula um importante recurso que vem para apoiar o professor ajudando-o a investir em melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

O projeto realizado demonstrou aos alunos da escola e ao professor da disciplina que há possibilidade de utilizar dispositivos móveis em sala aula, pois, esses são um dos principais problemas encontrados hoje em dia nas escolas públicas. Também mostramos que a gravação de videoaulas não necessita de equipamentos com alta tecnologia e de alto custo para as escolas (como presenciados na 3ª etapa ministrada no LIFE). Uma das vantagens em trabalhar com celulares, é que permitem ser compartilhados facilmente por eles via telefone e redes sociais, ocasionando uma maior visibilidade destes vídeos.

REFERÊNCIAS

ATKINS, P. W.; JONES, L. **Princípios de química – questionando a vida moderna e o meio ambiente**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SILVA, José Luiz; *et al.* **A utilização de vídeos didáticos nas aulas de Química do ensino médio para abordagem histórica e contextualização do tema vidros**. Química nova na escola. V. 34, n. 4, p. 189-200, 2012.

DALLACOSTA, A.; TAROUCO, L. M. R.; DUTRA, R. L. de S. A Utilização da Indexação de Vídeos com MPEG-7 e sua Aplicação na Educação. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, p. 1-10, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13903/7812>> Acesso em: 25. Jun. 2016.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. **Processo de Produção de Vídeo-Aula**. Santa Catarina: [s.n.], 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adriano/Desktop/13903-47538-1-PB.pdf>> Acesso em: 25. Jun. 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESPIRAÇÃO E SAÚDE

Ana Helena Brittes
ahbrittes@yahoo.com.br

Paula Costallat Cantão
paulaccantao@yahoo.com.br

Renata Hernandez Lindemann
relindemann1311@gmail.com

INTRODUÇÃO

O sistema respiratório é o conjunto de órgãos do nosso corpo que possui a função de realizar as trocas gasosas necessárias ao funcionamento do corpo humano. Este sistema leva oxigênio às células e elimina o dióxido de carbono produzido por elas.

As doenças respiratórias afetam especificamente os órgãos do sistema respiratório e neste relato iremos abordar as mais comuns, os principais sintomas e como evitá-las.

O presente relato socializa a experiência de sala de aula sobre respiração e saúde e tem por objetivos entender as doenças do sistema respiratório, suas causas, bem como compreender o efeito da qualidade do ar em nossa respiração. A aula foi ministrada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, em uma escola particular, do município de Bagé.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente trabalho foi realizado no Colégio Franciscano Espírito Santo, localizado no centro da cidade do Município de Bagé – RS. Este colégio integra a rede particular de ensino e pertence à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis (Zona Norte, Santa Maria - RS). O Colégio Franciscano Espírito Santo foi fundado em 1905, pelas Irmãs Franciscanas, oferecendo serviços educacionais segundo os ideais franciscanos.

As atividades sobre Respiração e Saúde foram realizadas com uma turma de 27 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. As atividades ocorreram durante o período das aulas de Ciências, totalizando dois encontros.

O tema sobre respiração e saúde contemplou também a poluição atmosférica e está inserido no conteúdo de Ciências do 8º ano. Anteriormente os alunos trabalharam conceitos relativos ao sistema respiratório, tais como: a função deste sistema, como ele está constituído, órgãos que fazem parte deste sistema, movimentos respiratórios, trocas gasosas, etc.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente uma aula expositiva e dialogada foi realizada e a questão da Poluição *versus* Respiração foi problematizada, com discussão sobre a causa das doenças respiratórias e como a qualidade do ar impacta a nossa qualidade de vida. A cada um dos alunos foi entregue uma história em quadrinhos sobre o assunto para discussão do tema. Também foi mostrado um vídeo, de autoria própria, para sensibilizar os alunos sobre o tema em questão.

Para este plano de aula os recursos utilizados foram:

- Data Show;
- Notebook;
- Vídeo
- Quadro Negro
- Giz
- Folha com a história em quadrinhos

Para iniciar a aula foram feitas perguntas para os alunos sobre a poluição do ar e doenças respiratórias.

- O que vocês acham do ar da nossa cidade?
- O que é poluição do ar?
- Como a poluição do ar nos afeta?
- Vocês conhecem alguma doença respiratória?
- Vocês sabem o que causam as doenças respiratórias?

Logo em seguida, as principais doenças respiratórias trazidas no livro didático foram apresentadas e discutidas.

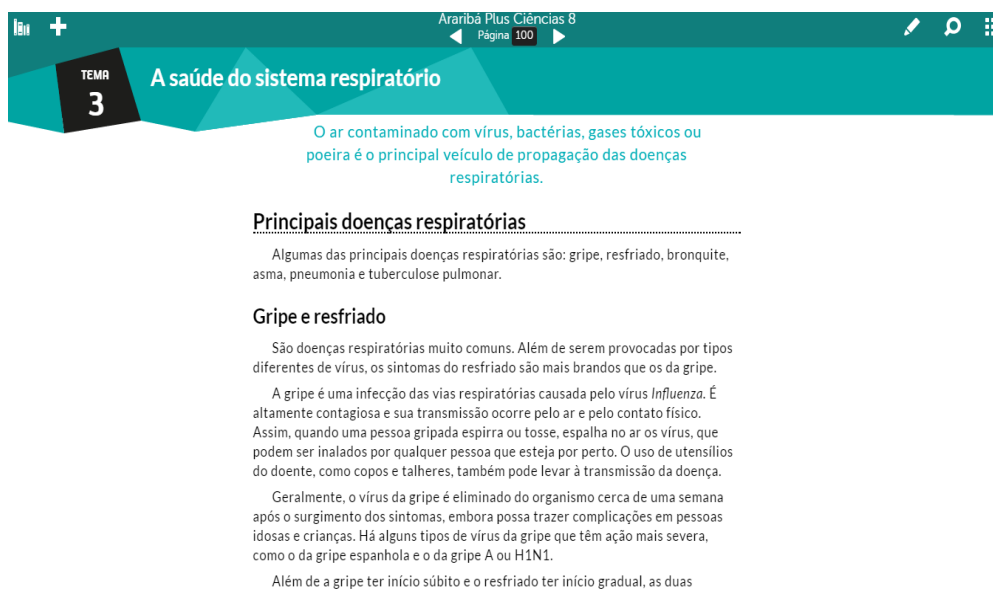


Figura 1: Versão digital do livro didático adotado na componente curricular Ciências do 8º Ano. Tema abordado: Doenças respiratórias – gripe e resfriado



Figura 2: Versão digital do livro didático adotado na componente curricular Ciências do 8º Ano. Tema abordado: Doenças respiratórias – bronquite



Figura 3: Versão digital do livro didático adotado na componente curricular Ciências do 8º Ano. Tema abordado: Doenças respiratórias – asma.

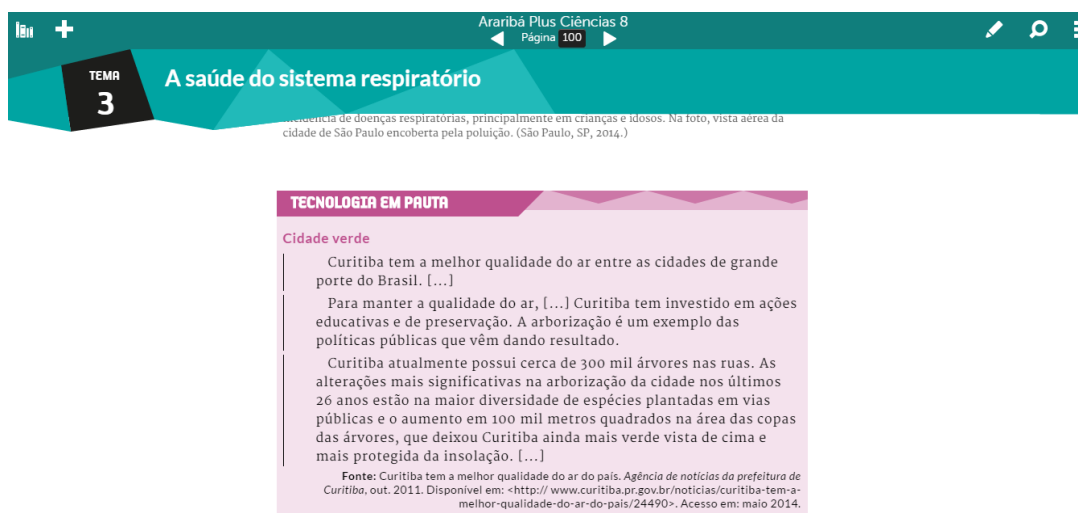


Figura 4: Versão digital do livro didático adotado na componente curricular Ciências do 8º Ano. Tema abordado: Tecnologia em pauta: Cidade Verde

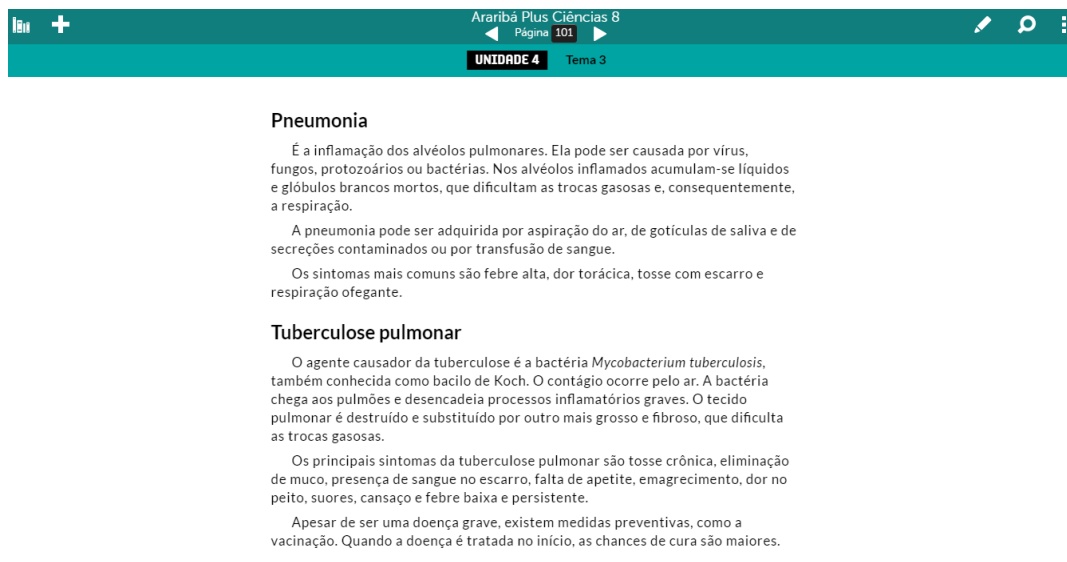


Figura 5: Versão digital do livro didático adotado na componente curricular Ciências do 8º Ano. Tema abordado: Doenças respiratórias – Pneumonia; tuberculose pulmonar.

Após a apresentação das doenças (gripe, resfriado, bronquite, asma, pneumonia e tuberculose) os alunos receberam uma história em quadrinhos para completarem o final da história.

Os alunos tiveram um tempo para terminar a HQ e cada um fez a leitura da sua história para os colegas. Em uma roda de conversa os alunos contaram e discutiram as HQ.

Logo em seguida, foi apresentado um vídeo sobre Poluição Atmosférica, também de autoria própria, para que houvesse uma maior sensibilização sobre o tema em questão.

Para finalizar, cada aluno fez uma produção individual de um pequeno texto/frase sobre a importância da preservação do ar e a importância de sua preservação para uma respiração saudável.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O plano de aula sobre a Respiração e Saúde teve como objetivo inicial uma discussão sobre as doenças que podem afetar o sistema respiratório e a partir dos questionamentos feitos aos alunos, o assunto que faz parte do conteúdo programático, foi apresentado para a turma. Este plano foi aplicado em uma turma do 8º ano (turma 803), com 27 alunos e a turma é extremamente questionadora e interessada quando se tratam de doenças. Para este relato a participação e interesse dos alunos foram de grande

valia, visto que foram eles que deram o impulso inicial da aula quando participaram de forma bem ativa quando questionados sobre a qualidade do ar da nossa cidade. Alguns relataram que não percebem a qualidade do ar, outros disseram que o ar é poluído, que existem cidades próximas que podem estar poluindo a cidade e que por isso a qualidade do ar pode afetar diretamente a saúde de todas as pessoas.

No segundo momento em que foram apresentadas as doenças que o livro didático descreve os alunos colaboraram e ficaram atentos às informações. Após a apresentação do tema as histórias em quadrinhos foram entregues para os alunos. A aula aconteceu no laboratório de ciências e eles estavam dispostos em uma mesa única e foi um momento de bastante troca de informações, pois eles queriam saber o que os colegas ao redor estavam fazendo. Percebi que estavam motivados para concluir a história em quadrinhos que foi entregue para eles. Após a conclusão desta etapa, e antes de fazer a roda de conversa, foi mostrado o vídeo sobre poluição atmosférica que eu e outra professora de ciências fizemos para aplicação deste plano de aula. Esta foi a melhor parte da aula. Os alunos gostaram muito, perguntaram como que fizemos a experiência e nos incentivaram para que produzíssemos mais vídeos porque acharam as professoras engraçadas.

Por último, uma roda de conversa foi feita em aula, e novamente a turma colaborou de forma que o plano de aula correspondeu às expectativas. A proposta de aula pode ser reaplicada e o ideal é que os períodos não sejam interrompidos para que a motivação seja a mesma do início ao fim. A proposta foi bastante produtiva e esclarecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato de experiência aqui apresentado, evidenciamos que as estratégias de ensino, como o vídeo e histórias em quadrinhos, podem ser aplicadas em outros assuntos de ciências.

A aula planejada para escrever este relato foi importante para a formação de alunos mais críticos, reflexivos e criativos na medida em que as atividades iam acontecendo.

É importante salientar que, para falarmos sobre as doenças do sistema respiratório, os alunos deveriam ter conhecimento da parte teórica do assunto e por isso a reflexão e a contextualização foram importantes.

Neste sentido, o plano de aula exerce grande importância para a discussão de assuntos que são muitas vezes pouco abordados, no caso da poluição ambiental, e a implementação deste plano, proporcionou aos alunos um espaço de troca de experiências e esclarecimentos de dúvidas em relação às doenças que podem afetar o sistema respiratório. Como consideração final, observou-se que durante a aplicação dessa proposta de ensino poderíamos ter contemplado com maior aprofundamento alguns aspectos interdisciplinares, a saber: gases poluentes, liberação de gases industriais e de particulados na atmosfera, relação entre gases poluentes e chuva ácida, relação entre poluição atmosférica e a respiração e efeito da poluição na saúde, etc.

REFERÊNCIAS

BROCKELMANN, R. H. **Observatório de ciências**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

CARNEVALLE, M. R. **Araribá plus ciências**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Fundamentos da Biologia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAGA, A., *et al.* **Poluição atmosférica e saúde humana**. Revista USP 51, p. 58-71, 2001.

JARDIM, W. F. **A evolução da atmosfera terrestre**. Química Nova na Escola - Cadernos Temáticos de Química Ambiental, v.1, p. 5-8, 2001.

LEITHOLD, A. A. **Um breve resumo da Atmosfera e Ionosfera da Terra**. Curitiba, 2006.

MOZETO, A. A. **Química atmosférica: a química sobre nossas cabeças**. Química Nova na Escola - Cadernos Temáticos de Química Ambiental, v. 1, p. 41-48, 2001.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS QUE SURGEM

Andréia F. Eduardo de Deus
andreaiflorencio98@gmail.com

Tatiani C. Ferreira de Lima
tatibudi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste relato trazemos a construção de experiências vividas por duas servidoras em relação a inclusão no ensino superior. A educação inclusiva é uma realidade posta no cenário educativo mundial, mesmo que a pouco tempo, é bastante claro as competências da pessoa com deficiência da mesma forma que ainda é clara também a falta de conhecimento sobre o tema.

A universidade Federal da Fronteira Sul traz no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) entre os princípios norteadores a

Democracia e autonomia, que respeitem a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais. Combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade. (UFFS, 2010).

Fazer cumprir as políticas de inclusão nacionais e institucionais, em uma instituição em início de funcionamento é um grande desafio. Apesar de o termo inclusão, nos remete logo instante a um determinado grupo social, ele é muito mais amplo.

As experiências vivenciadas e aqui relatadas se referem ao atendimento realizado pelo Setor de Acessibilidade da UFFS Campus Realeza, a alunos com deficiência e alunos indígenas. As diferenças são um potencializadoras de aprendizagem, é naquilo que não conhecemos que descobrimos quanto ainda precisamos aprender.

Recebemos neste primeiro semestre de 2016 cinco alunos indígenas e duas alunas com deficiência. Entre os alunos indígenas apenas uma permanece no seu curso os demais desistiram, as alunas com deficiências continuam em seus cursos. O ingresso

desses e outros alunos nas universidades é um grande avanço, porém a permanência ainda é um grande desafio.

O setor de Acessibilidade do Campus Realeza da UFFS, em suas primeiras experiências percebeu as barreiras que ainda precisam ser vencidas para que ensino superior seja para todos. Dentre essas barreiras, física, arquitetônicas, e outras tantas a principal é a barreira atitudinal. Ainda precisamos avançar no que diz respeito as diferenças sejam elas quais forem.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Universidade Federal da fronteira sul nasceu da reivindicação dos movimentos sociais pela oferta de ensino superior público e de qualidade no mesorregião da fronteira sul. Com o desafio de ser não só multicampi mas também multiestado a UFFS, traz em seus seis anos de implantação algumas conquistas e muitos desafios a serem superados.

O Campus Realeza localizado no sudoeste do Paraná na cidade que lhe empresta o nome, veio para além de outras ações, suprir a necessidade de formação de professores latente na região, para tanto além dos quatro cursos de licenciatura, o Campus ainda oferta dois bacharelados: Medicina Veterinária e Nutrição.

Ao nos remetermos ao passado e a história da educação brasileira, percebemos que esta esteve fortemente vinculada as elites em cada tempo e espaço. Portanto, oferecer educação superior gratuita, de qualidade e de acesso livre a população é um avanço que merece destaque.

A UFFS além de possuir características diferenciadas das instituições mais antigas, desde o seu processo seletivo (o qual destina 98% de suas vagas para alunos oriundos de escola pública), também busca cumprir os ditos da legislação vigente na área da educação e ir mais adiante, na busca por uma formação igualitária para todos os seus alunos.

A instituição conta com programas de acesso e permanência a seu público-alvo (alunos da escola pública), além disso, oferece processos seletivos especiais para grupos específicos, como o PIN (Programa de acesso e permanência de povos indígenas), o ProHaiti (Processo Seletivo Especial para acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes Haitianos) e o setor de acessibilidade que no campus Realeza atende aos alunos com necessidade especiais, bem como alunos indígenas.

Atendendo ao disposto na lei, entendo que é o dever da instituição com base em seus princípios norteadores, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Realeza, através do setor de acessibilidade atende duas alunas com deficiência e uma aluna indígena, as acadêmicas ingressaram este ano de 2016, sendo os primeiros alunos declarados em suas condições a serem atendidos no campus com a entrada desse alunos novos desafios surgiram para o campus. O setor de acessibilidade vem construindo diálogos com o corpo docente a fim de contribuir no acesso e permanência destas alunas, buscando desenvolver esclarecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem junto a comunidade acadêmica.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul, criado há quatro anos através da Resolução nº 003/2012 – CONSUNI /CGRAD, iniciou suas atividades com apenas um servidor em cada campi, onde se designa Setores de Acessibilidade.

No campus Realeza naquele momento ainda não se tinha alunos com deficiência. O setor desenvolveu algumas atividades de formação na área, com o intuito de oferecer conhecimentos em relação ao público-alvo do setor a toda comunidade acadêmica, para tal contou com parcerias de profissionais e instituições vizinhas com maiores experiências, porém o interesse não foi o esperado. Outra frente de atividade se deu através de visitas às escolas a fim conhecer o trabalho realizado no município para este público-alvo.

A partir do ano de 2016 os alunos com deficiência bem como os alunos indígenas começaram a chegar no Campus. No primeiro semestre efetuaram matrícula cinco alunos indígenas, um aluno com deficiência física (não declarada oficialmente) e um aluno com deficiência visual.

Iniciando o semestre ainda sem muita experiência prática, o Setor de acessibilidade, que conta duas servidoras, procurou os colegiados e os alunos público-alvo do setor para uma conversa, dialogou com cada representante dos respectivos colegiados a fim de esclarecer e contribuir no atendimento de cada discente, da mesma forma com os setores mais utilizados por todos os alunos, a Secretaria Acadêmica, Biblioteca e Setor de Assuntos Estudantis. De forma ainda inicial, a tentativa foi

contribui no esclarecimento de algumas dúvidas quanto ao atendimento e relacionamento da comunidade acadêmica com este público.

Na conversa com os alunos eles relataram suas necessidades, porém ainda sem o conhecimento da vida acadêmica, e com os anseios de todos os calouros, não sabiam muito o que dizer ou do que precisariam. Durante o semestre foram realizados alguns atendimentos em relação as necessidades materiais dos alunos com deficiência, e também atendimento pedagógico para aluna indígena.

O atendimento pedagógico realizado com a aluna indígena durante todo o primeiro semestre de 2016, nos trouxe grande aprendizados. Distante de sua cultura de seus familiares os desafios são imensos, com dificuldades no uso dos recursos tecnológicos, na comunicação oral, as dificuldades de adaptação, não só à vida acadêmica, mas na comunidade, traziam angústia que por muitas vezes foram compartilhadas com as servidoras do setor.

Inicialmente nos primeiros atendimentos, o solicitado eram noções de informática, para que tal aluna tivesse acesso as plataformas do site da universidade, onde os professores trabalhavam algumas atividades. Foram trabalhados o funcionamento do Moodle e portal do aluno. Porém, conforme as semanas se passavam e a aproximação entre a aluna e as servidoras do setor aumentava, as dificuldades com a língua portuguesa escrita por parte da aluna foi predominado, as conversas. Em conversa posterior as servidoras optaram por trabalhar a língua portuguesa, o manuseio do computador e das mídias, usando as próprias atividades disponibilizadas/solicitadas pelos professores através do portal Moodle.

Todas as semanas os encontros aconteciam na sala do Setor de Acessibilidade, em dia e horário que não havia aulas. Além de questões relacionadas acima, formas de estudos eram compartilhadas com aluna. O interesse foi bastante presente, assim como a compreensão até mesmo de alguns conteúdos, retransmitidos em linguagem mais comum e portanto, com maior facilidades de compreensão, mas sem deixar de lado a forma culta da escrita e os termos técnicos do curso. Já no encerramento do semestre a aluna nos relatou que foi aprovada em cinco das seis disciplinas que cursou neste primeiro semestre do curso.

O atendimento técnico se deu em relação a uma aluna com baixa visão e uma aluna com acondroplasia. A acondroplasia é uma das causas de nanismo que altera o crescimento afetando, dessa maneira, a ossificação endocondral (LIMA; SILVA; CERVAN; COSTA, 2008) a aluna não declarou deficiência no ato da matrícula, porém

observando algumas dificuldades, o setor a procurou a fim de tentar minimizá-las. As servidoras sem muita experiência, tiveram receio de causar alguma situação de desconforto a aluna, já ela não declarou deficiência, porém a conversa se desenvolveu-se normalmente, a aluna relatou que sua principal dificuldade era em relação as cadeiras universitárias, pois por não alcançar o chão ao sentar-se sentia dores nas costas. A aluna indicou que um apoio para os pés resolveria a situação. Diante disso com a colaboração do servidor dos laboratórios, que confeccionou dois apoios um para a sala de aula e outro para a biblioteca a solicitação foi atendida. A aluna teve um bom desenvolvimento acadêmico no primeiro semestre de 2016 em curso.

O atendimento técnico-pedagógico foi realizado com a intenção de atender as necessidades da aluna com baixa visão. Em conversa com o colegiado do respectivo curso, o Setor de Acessibilidade informou os professores sobre as necessidades da aluna. Após a primeira semana de aula a aluno solicitou ao setor que os professores usassem pincel de tinta preta na lousa branca e também fonte maior nos slides e atividades avaliativas. Tais solicitações foram prontamente atendidas pelos professores do curso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

No contexto educacional como um todo teve (e ainda tem) seus enfrentamentos ao longo da história. As questões relacionadas as pessoas com deficiência, tem ainda lutas particulares. A história recente nos mostra que pouco ou nada se fazia a fim de incluir as pessoas com deficiência no ambiente escolar. Nos primórdios da humanidade eram considerados subumanos e portanto, desprovidos de qualquer direito ou ato cidadania, diante disso era comum o extermínio dos considerados frágeis e sem chances de chegar ao limite natural da vida. Porém em pleno século XXI “resquícios” de marginalização sobreviveram aos séculos e chegaram a sociedade de hoje.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) a qual demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. é um dos principais documentos que tratam sobre os direitos da pessoa com deficiência visando a inclusão social.

No Brasil a além da LDB 9394/96, existem outras leis e resoluções que regulamentam os direitos e deveres da pessoa com deficiência, recentemente a Lei nº. 13.146/2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que no Art.30, na qual

destaca os ingressos em processos seletivos e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, adotando assim, medidas de atendimento. Desta forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência incumbiu as universidades o papel igualitário de acesso e permanência nas mesmas, permitindo a formação de pessoas deficientes nos mais diversos campos de atuação.

Porém apesar de uma conquista as leis ainda precisam de um ponto principal: serem cumpridas em sua plenitude. Ainda é muito comum até mesmo em a não execução completa das leis que regulamentam esse direito e pior, situações onde se cumpre a lei porém, não atende realmente as necessidades das pessoas com deficiências.

Neste cenário entendemos que o trabalho realizado pelo Setor de Acessibilidade da UFFS Campus Realeza ainda está muito aquém não só daquilo que dispõe a lei mas, também dos próprios objetivos e entendimento da instituição em relação a temática.

Um outro ponto importante em relação ao acesso e permanência de alunos com deficiências nas instituições de ensino é formação de professores. Excluídos da escola as pessoas com deficiência não faziam a parte de preocupações com a formação docente até pouco tempo atrás. Foi apenas a partir da década de 60 que tal formação foi exigida em nível superior, (IACONO; SILVA, 2014 p. 58). Foi através do Parecer 295/1962 do Conselho Federal de Educação, que a formação em nível superior do professor primário foi determinada (BRASIL, 1962).

Historicamente o conceito de deficiência é sinônimo de vulnerabilidade e incapacidade (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013 p. 25). Quebra com tal estigma tem sido a luta das pessoas com deficiência, e o grande caminho sem dúvida e a educação.

Ao falarmos de inclusão nos dias atuais é comum que remetermos somente as pessoas com deficiência, porém o termo “inclusão” é mais abrangente, no dicionário o termo é definido como “ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar”, não dando nenhum direcionamento específico.

A necessidade de incluir significa em nosso entendimento que deixamos alguém de fora, e é exatamente isso que fizemos ao longo tempo também com os povos indígenas.

No século XX, o extermínio dos povos indígenas no Brasil resultou no menor índice populacional desde o século XVI: a população indígena no país foi estimada entre 80 e 150 mil pessoas no final de 1950,

conforme levantamento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), conduzido por Darcy Ribeiro.(JÓFEJ, 2013, p. 51).

A população indígena no Brasil que ainda resiste a nossa flata de consciência esta resumida em pouca s localidades no país. A lei 6001 de 19 de Dezembro de 1973, que dispõe sobre Estatuto do índio, regulamenta a condições jurídicas das comunidades indígenas a fim de preservar a cultura promover a integração. (PLANATO, 1973). Anteriormente ao Estatuto do Índio, em 1971, através da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, foi criada pelo governo federal a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, que descreve que “Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.”.

Como é possível perceber, temos grande avanços relacionados a inclusão, porém os desafios ainda são gigantescos, ainda nos limitamos a cumprir leis, mas em muitos casos ainda não compreendemos o sentido da inclusão. No Setor de Acessibilidade do Campus Realeza da UFFS, o trabalho realizado com esses alunos apesar de todo o esforço ainda limitado, por falta de conhecimento/formação, por falta de estrutura e por tanto outros motivos, porém acreditamos ser este o caminho, o que esperamos é contribuir com maior qualidade para a real inclusão desse alunos, e o que desejamos para o cenário educacional brasileiro é chegarmos uma situação de estes tipo de trabalho não seja mais necessário, que não tenhamos uma educação inclusiva, mas sim uma educação não excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste relato trazer um pouco de nossa ainda pequena experiência, e muito de nossas angústias. Trabalhar com a inclusão é uma tarefa penosa, não por aqueles que pretendemos integrar, mas principalmente por aqueles que precisamos conscientizar sobre a não exclusão.

Iniciamos o semestre letivo muito apreensivas, quanto ao que poderíamos fazer, quanto ao apoio, pedagógico, técnico, ou qualquer que fosse. Tínhamos (e temos) a função de concretizar políticas, postas na origem de nossa instituição e também nas leis nacionais. Sem grandes conhecimentos específicos em cada área, por vezes nos questionamos sobre o que estávamos fazendo. Porém um dos pontos mais importante

que compreendemos nesse percurso foi que, sim o conhecimento técnico e específico é indispensável, mas aprender com os alunos é também muito importante e essencial.

Acabamos por concluir que aprendemos mais do que ensinamos, que fomos ajudados por eles, mas do que fomos capazes de ajudar. Um outro ponto importante, foi que a inserção que tanto buscávamos entre o corpo docente a dois anos, sem muito sucesso em um semestre esses alunos nos proporcionaram.

A entrada de alunos com deficiência e indígenas e tantos outros na Universidade contribuí para fomentar a discussão em torno das políticas de inclusão, as mudanças legais e atitudinais ocorridas nos últimos tempos nos mostram que qualquer pessoa tem condições de acessar a educação como os demais de forma igualitária, não minimizando as condições mas com adaptações conforme suas necessidades.

Compreendemos assim que as experiências trouxeram grandes aprendizados, principalmente do podemos fazer e do que nosso público-alvo pode alcançar com as condições necessárias atendidas. A atitude de todos frente as necessidades existentes, através de ações em conjunto pode-se reconstruiu a forma de ensinar e de receber o conhecimento.

Somos uma instituição que tem em sua essência o caráter social, de atendimento as minorias, e elas estão chegando, nosso maior desafio agora e mantê-los e oferecer a eles todas as condições necessárias para seu desenvolvimento educacional. Enfim, ainda estamos desbravando o desconhecido no que se refere a acesso e permanência de nossos alunos, porém iniciaremos o segundo semestre com desejo de novas aprendizagens, com pessoas diferentes de nós, e com muito a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

CAIADO, Katia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Liz Amaral. **Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos, EduFSCar, 2013 p. 18-33.

LIMA, Rodrigo lopes; Márcia Cristina Pires, SILVA; CERVAN, Mariana Pereira; COSTA, Roberto Fernades. **Acondroplasia:** revisão sobre as características da doença. Arq Sanny Pesq Saúde 1(1):83-89, 2008. Disponível em: <http://www.cepsanny.com.br/pdf/v1n1a10.pdf> Acessado em 06. Set, 2016.

DECLARAÇÃO de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994, Salamanca, Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 07. Jul, 2016.

IACONO, Jane Peruzo, SILVA, Luzia Alves da. **Reflexões sobre a política de formação de professores para a Educação Especial/ Educação Inclusiva.** A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Edunioeste, 2ª ed, Cascavel, 2014.

LEI 13.143 DE 6 DE JULHO DE 2015 .Estatuto da pessoa com deficiência.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

LEI 6001 DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Estatuto do Índio. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm Acesso em: 07. Jul, 2016.

JÓFES, Lucia Fernanda. **TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NOS GRAFISMOS KAINGÁNG:** As marcas do futuro que queremos. In: KAIGÁNG, Suzana Fakój (Org). Eg Rá Nossas Marcas, 1 São Paulo: DM Projetos especiais, 2013. p. 47-

APRENDIZAGENS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Daniela Pesenti
danipesenti@hotmail.com

Sandra Maria Wirzbicki
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Sobre os avanços que ocorrem na sociedade em vários aspectos, inclusive na área educacional, pode-se perceber a tecnologia como o mais notável entre eles. Reconhecendo sua importância surgiu o interesse em estudar sobre esse tema, em especial analisar os documentos oficiais educacionais brasileiros, e o que as pesquisas atuais trazem sobre esse assunto relevante na atualidade, não somente no âmbito educacional, mas em várias outras esferas sociais.

Nos dizeres de Cachapuz *et al.* (2011), essas mudanças tiveram início na Revolução Industrial, em que as pessoas formaram estratégias científicas e tecnológicas para melhorar a produção de seus produtos nas atividades industriais, assim a ciência e a tecnologia ficaram evidentemente interligadas.

A tecnologia é um termo amplo e abrange diversas ferramentas que se tornaram uma necessidade na vida da maioria dos seres humanos por estar presente em diferentes aspectos e meios, e ainda facilitar as diversificadas atividades do dia a dia. Segundo Lévy (1993), as tecnologias intelectuais são uma contribuição para fazer surgir as fundações que comandam nossa percepção do real.

De acordo com Altoé *et al* (2005), a tecnologia no espaço educacional surgiu nos Estados Unidos, na década de 1940, com o objetivo de especializar e instruir os militares que iriam participar da Segunda Guerra mundial, disponibilizando cursos com o auxílio de ferramentas audiovisuais. Já como disciplina, as Tecnologias da Informação (TIs) surgiram na Universidade de Indiana, no ano de 1946, com o propósito de criar um campo de investigações, o que é contínuo até os dias de hoje. No Brasil as TIs tiveram início primeiramente com ações voltadas para o ensino à distância via rádio, que ocorreram no Instituto Rádio Monitor de 1939 e no Instituto Universal Brasileiro de

1941, com o objetivo de ensinar crianças e jovens através de chamadas “escolas radiofônicas”.

Na educação a tecnologia é hoje considerada um conjunto de ferramentas e métodos utilizados para auxiliar, complementar e estimular de maneira agradável e atrativa o desempenho e os conhecimentos construídos, ao longo do tempo letivo, pelos alunos e também pelos professores. É importante frisar a importância da cautela e responsabilidade na inclusão desses métodos tecnológicos em sala de aula, pois ela pode se tornar uma ferramenta que auxilie ou que prejudique o aprendizado. Auler *et al* (2006), afirma que uma compreensão ambígua, incompleta pode ser uma das causas das contradições presentes no pensar dos professores, aspecto que dificulta uma compreensão mais crítica sobre as interações entre ciência tecnologia e sociedade.

Shiroma et al (2011), em seu livro *Política Educacional*, diz que as reestruturações ocorridas nas políticas educacionais a partir de 1930 na educação brasileira foram seguidas sequencialmente entre os anos 1970 a 1980. Mas foi na década de 1990 que financiamentos de programas educacionais foram concretizados, onde começam a ser implantadas novas pedagogias que estabelecem o desenvolvimento de habilidades de comunicação entre os estudantes.

Nesse sentido, conhecer como as TIs no ensino estão sendo abordadas nos documentos oficiais, bem como verificar os enfoques em pesquisas nesta temática é de fundamental importância. Ainda o conhecimento sobre as concepções dos professores sobre sua utilização se faz importante, pois possibilita aos pesquisadores da área refletirem sobre os aspectos positivos, negativos, bem como servir de base para futuras intervenções a nível de estado.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Neste estudo foram realizadas análises dos documentos oficiais educacionais brasileiros com o intuito de conhecer, identificar e refletir o que as leis, parâmetros, diretrizes e orientações voltadas para o Ensino Médio (EM), estabelecem e transcrevem sobre a implantação das tecnologias da informação na escola, suas concepções e quais os direitos e deveres que os alunos possuem em relação a essa revolução tecnológica. Os dados levantados nessa análise documental foram comparados com depoimentos de professores de Biologia do Ensino Médio do município de Realeza/PR.

O estudo desenvolvido foi de muita importância para conhecer e analisar tais documentos e desta forma puderam ser comparados e enriquecidos com os depoimentos de professores de Biologia do Ensino Médio, para contrastar a realidade das TIs em sala de aula com aquilo que prevê a lei. Ao final da análise nos documentos, foi realizado contato com as escolas da rede estadual do EM, sendo elas: o Colégio Estadual Doze de Novembro, Escola Estadual João Paulo II, Escola Estadual do Campo de Flor da Serra, todas do município de Realeza/PR. O contato inicial foi realizado com a direção da escola, momento em que foram feitos esclarecimentos sobre a pesquisa desenvolvida naquele espaço.

A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores de Biologia no Ensino Médio de três escolas (da rede pública estadual do município de Realeza/PR). O critério de escolha dos professores (sujeitos da pesquisa) foi ministrar aulas de Biologia no EM das escolas mencionadas, e se mostrar disposto a contribuir com este estudo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Os documentos oficiais que orientaram essa temática são vários e foi constatado que as pesquisas na área de tecnologia no ensino de Ciências/Biologia estão em fase de desenvolvimento. Portanto, o estudo desenvolvido foi de muita importância para conhecer e analisar tais documentos e pesquisas, e desta forma puderam ser comparados e enriquecidos com os depoimentos de professores de Biologia do Ensino Médio (EM), para contrastar a realidade das TIs em sala de aula com aquilo que prevê a lei.

Foram realizados neste trabalho, pesquisas e estudos bibliográficos sobre o tema, contudo, teve como principal objetivo a análise dos documentos oficiais educacionais brasileiros, com o intuito de observar o que estes informam sobre as TIs em sala de aula.

As entrevistas com os professores foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas e analisadas. A análise esteve centrada nos turnos de falas relacionados aos objetivos desta pesquisa, a exemplo: Compreensões, utilização, importância, acesso as TIs no contexto escolar, bem como a presença do termo ‘tecnologia’ e suas relações, dentre outros aspectos relevantes. Para garantir o anonimato aos sujeitos participantes, os Professores do Ensino Médio de Biologia foram identificados por PEMB1, PEMB2 e PEMB3.

Para a busca dos dados empíricos, tanto dos documentos, quanto nas entrevistas, foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2007) que segue as seguintes etapas: unitarização; categorias temáticas e comunicação.

Leituras atentas aos dados levantados, permitiram construir categorias de análise que emergiram de cada uma das unidades de análise, na perspectiva de triangular informações obtidas tanto nos documentos e artigos, quanto junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, acerca das TIs. Estas categorias são identificadas: 1. Aspectos sobre a comunicação e linguagem nos objetos da pesquisa, 2. Um olhar sobre a tecnologia científica relacionada aos fundamentos educacionais, 3. Perspectivas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e 4. Outras perspectivas sobre os desenvolvimentos e os impactos das Tecnologias da Informação no âmbito educacional, sobre as quais foram construídos os tópicos a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Pode-se perceber ao relacionar as categorias formadas, com as falas dos professores de Biologia, que de uma forma geral as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas que auxiliam os alunos na compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula, e que permite uma melhor visão do mundo sob o olhar do ensino de Biologia.

Os documentos educacionais brasileiros trazem aspectos sobre a comunicação e linguagem que nos permitem entender que as tecnologias no ensino, proporcionam ao educando acesso a referências e informações, que junto de um bom planejamento em equipe podem fazer com que a realidade do desenvolvimento científico possa estar presente no seu dia a dia.

As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), é a mais importante das leis referentes a educação, pois neste documento são estabelecidas as diretrizes e bases que regulamentam e organizam o sistema educacional brasileiro. Foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, tem como principal formulador Darcy Ribeiro, político e educador brasileiro. É composta por 92 artigos que descrevem os mais diversos pontos da educação em todas as suas etapas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), são documentos que compõe o currículo de instituição escolar, que norteia o trabalho que será realizado pelos educadores durante todo o ano letivo, a fim de melhorar a qualidade dos métodos

didáticos de ensino aprendizagem. O processo de elaboração desse documento ocorre entre os anos de 1995 e 1996, sua implementação ocorreu somente no ano de 1997, junto de discussões entre as delegacias do MEC, professores e pessoas vinculadas a área do ensino brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 1998), é um documento educacional homologado pelo presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 26 de junho do ano de 1998, são estabelecidas neste documento definições, princípios e fundamentos sobre a organização do espaço e do currículo escolar. Uma das intenções dessas diretrizes é de preparar os alunos para o trabalho, vinculando assim seus aprendizados em sala de aula com o seu futuro profissional e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, BRASIL, 2000), é um documento formulado por especialistas e educadores brasileiros, com o intuito de contribuir no trabalho das equipes escolares, principalmente os professores no preparo e desenvolvimento de suas aulas.

As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), foram construídas através de discussões com equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O principal objetivo é realizar contribuições acerca da prática docente.

É também reafirmado o papel norteador do professor quanto ao uso dessas ferramentas tecnológicas, para que sejam experiências vividas de forma responsável e que tornem o aprendizado o mais qualificado possível.

Esses aspectos também são observados nas entrevistas com os professores que de uma maneira geral, afirmam que as TIs são instrumentos capazes de tornar a aula mais atrativa e criativa, o que traz motivação ao cotidiano escolar dos alunos.

Os documentos trazem também informações sobre a tecnologia científica junto dos fundamentos educacionais, onde dizem que as TIs na educação, vem como uma forma de relacionar a teoria com a prática, desenvolvendo sempre as capacidades dos alunos, essas sendo a parte de mais interesse em todo o processo de aprendizagem, mediado sempre pelo professor. Assim, as OCNEM (2006), trazem que:

As ações, nesse nível de ensino, devem propiciar que as informações acumuladas se transformem em conhecimento efetivo, contribuindo

para a compreensão dos fenômenos e acontecimentos que ocorrem no mundo e, particularmente, no espaço de vivência do aluno (OCNEM, 2006, p. 33).

Os acessos a essas ferramentas tecnológicas, no espaço escolar, devem estar ao alcance de todos os alunos, independente da classe social, para que assim junto dos conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala, possam acompanhar as frequentes transformações do ensino de Biologia em todas as suas áreas.

Dados esses que se pode comparar com as falas dos professores entrevistados neste estudo, que ressaltam a importância das TIs, na facilidade no acompanhamento de novidades da área biológica, de interesse dos alunos e professores em seus estudos e pesquisas, mas que na realidade escolar, nem sempre as tecnologias estão ao alcance de todos os alunos, seja por não serem em número suficiente para todos eles, ou por não estar em condições adequadas para uso, o que faz com que os professores recorram a outros subsídios para incluir as TIs em suas aulas.

A primeira categoria formada: “Aspectos sobre a comunicação e linguagem nos objetos da pesquisa”, descreve sobre as transformações no que diz respeito à comunicação, ao acesso à informação e as diversas formas de linguagem. Uma das finalidades da educação é auxiliar na socialização de conhecimentos e as trocas de ideias entre professor e aluno, expressando ideias e construindo conceitos. A intensa transição de conceitos faz com que as pessoas estejam constantemente em busca de novos conhecimentos e novas formas de aprender. Neste sentido, a tecnologia faz parte do diálogo previsto na comunicação, nas informações acessadas e na interação presente nos processos de construção do saber, a fim de contribuir nos momentos de ensino aprendizagem presentes nas salas de aula.

A segunda categoria descrita: “Um olhar sobre a tecnologia científica relacionada aos fundamentos educacionais”, traz aspectos sobre a sociedade contemporânea, e as vivências de um intenso desenvolvimento científico-tecnológico, e sobre um dos objetivos da educação que é tarefa de mediar reflexões e ações que minimizem essas diferenças. Diante disto, através das falas dos PEMB buscou-se compreender o quanto as TIs contribuem de forma considerável para o dinamismo das aulas. No ensino de Biologia proporcionam de forma mais facilitada a compreensão das mais diversas áreas desta disciplina. Em resposta à pergunta 2): “Em sua opinião as TIs são importantes para o ensino de Biologia? Justifique”, PEMB2 coloca que:

São importantes porque através das TIs os alunos podem pesquisar assuntos atuais de acordo com os conteúdos que estão sendo aplicados em sala de aula (PEMB2).

Todos estes estudos permitem o desenvolvimento de diversas pesquisas, e as TIs permitem que os alunos, com o auxílio do professor, tenham interesse e possam ter acesso a todos esses conhecimentos.

A terceira categoria: “Perspectivas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)”, ressalta a discussão sobre incluir a relação entre CTS nas salas de aula, onde o aluno pode compreender os desenvolvimentos que ocorrem na sociedade que vive e a evolução do ser humano nesse meio. O que é importante aprender muda muito depressa, e é importante que o aluno e o professor estejam de certa forma, sempre atentos a essas mudanças, permanecendo sempre informados sobre as transformações no mundo, assim as TIs, vem como uma forma de facilitar o acesso a esses novos conhecimentos.

As novas perspectivas sobre o desenvolvimento das TIs no espaço escolar, foi uma discussão exposta em todos os passos deste trabalho de análise, onde, apesar das carências e dificuldades, são observadas formas diversas de inclusão das TIs no ensino escolar, com o intuito de enriquecer os conhecimentos, principalmente os científicos, dos alunos.

A quarta categoria: “Outras perspectivas sobre os desenvolvimentos e os impactos das Tecnologias da Informação no âmbito educacional”, mostrou que diante dessas novas perspectivas na vida escolar é possível e necessário inserir as TIs, basta estarem disponíveis no momento em que é preciso usa-las, e que o professor reconheça através das experiências, as potencialidades da sua inclusão no currículo escolar. Por isso é fundamental a participação e a realização de programas de formação continuada para professores, nesta área tecnológica.

Os professores vivenciando as dificuldades que são encontradas no acesso a essas tecnologias, e preocupados com a qualidade e interesse dos alunos em suas aulas, não deixam de adicionar as TIs no dia a dia escolar, realizando ajustes necessários para isso. Para amenizar as dificuldades encontradas veem como saída, trazer dos próprios alunos um outro subsídio tecnológico, a exemplo do uso dos telefones celulares, muitas vezes visto de uma forma não tão agradável por outros professores, mas que pode contribuir para a busca de pesquisas e informações pertinentes ao conteúdo estudado em sala de aula.

Em resposta à pergunta 6) “Para além do que é disponibilizado na escola, busca outros subsídios/ferramentas tecnológicas, para o desenvolvimento das aulas?”, PEMB1 e PEMB3, afirmaram que:

O subsídio diferente do que estava no planejamento é o celular que a gente acaba mesmo utilizando a internet para pesquisa (PEMB1).

Acabamos buscando o que não tem aqui, por exemplo quando usamos o que eles trazem de casa, o celular (PEMB3).

As iniciativas de PEMB1 e PEMB3 em explorar o recurso tecnológico que a grande maioria dos estudantes dispõe sempre, ampliam as possibilidades de inclusão e utilização das TIs no âmbito da sala de aula, sem ficar à mercê do que a escola disponibiliza, que em geral, são recursos limitados.

As categorias formadas mostram que os documentos educacionais brasileiros trazem aspectos sobre a comunicação e linguagem que nos permitem entender que as tecnologias no ensino, proporcionam ao educando acesso a referências e informações, que junto de um bom planejamento em equipe podem fazer com que a realidade do desenvolvimento científico possa estar presente no seu dia a dia.

Esses aspectos também são observados nas entrevistas com os professores que de uma maneira geral, afirmam que as TIs são instrumentos capazes de tornar a aula mais atrativa e criativa, o que traz motivação ao cotidiano escolar dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o papel de formar cidadãos críticos e conscientes sobre o mundo em que vivem, e o conhecimento sobre as mudanças que acontecem diariamente na sociedade devem estar presentes nesta formação. As tecnologias na educação são um meio de trazer esses conhecimentos e transformações para mais perto da realidade dos alunos.

Os documentos educacionais analisados, trazem falas positivas e discussões relacionadas a temática em questão, mas não são direcionadas ferramentas tecnológicas específicas para serem usadas durante as aulas, muito menos algo que garanta um acesso de qualidade aos equipamentos, nota-se um pequeno envolvimento com este tema.

Através das afirmações dos PEMB, observou-se que as TIs estão presentes na educação com o papel de intermediar os conhecimentos adquiridos em sala de aula juntos das novidades que surgem diariamente no mundo contemporâneo. Foi reconhecido através das afirmações dos professores entrevistados a precariedade dos recursos tecnológicos presentes nas escolas. Observações estas que entram em contradição com o que trazem os documentos educacionais analisados.

As conclusões relatadas aqui acenam para a necessidade de um maior envolvimento por parte de autoridades governamentais, das universidades e da comunidade escolar como um todo. Espera-se que os discursos observados nos documentos educacionais, possam ser concretizados para que as TIs estejam presentes de forma mais acessível aos alunos e aos professores, tanto em suas compreensões, quanto em suas abordagens. Ou seja, que as orientações em relação às TIs correspondam com as expectativas do cotidiano escolar, para que professores e estudantes tenham como direito, o acesso facilitado e, principalmente, de qualidade ao conhecimento e informação, através das TIs no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AULER, D.; DEMETRIO, D; **Ciência – Tecnologia – Sociedade**: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, n. 2, vol.5, 2006.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993. 208 p.

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. 3. ed São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M. C. Maria; EVANGELITA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá.: Eduem, 2005, p 13-25.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica; **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Brasília: 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica; **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**; Brasília: 2000. 109p.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretária da Educação; **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**; Brasília: 1998. 8p.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Básica; **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**; Brasília: 2006. 135p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

A QUÍMICA DOS ALIMENTOS

Eliane de Lourdes Fontana Piffero
eliane.fp@hotmail.com

Milene Miletto
mmiletto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Sou bióloga por formação, mas atualmente para melhor organizar o horário na escola, trabalho com química, o que de certa forma muito favorece a interdisciplinaridade da área ciências da natureza, sempre procuro aliar meus conhecimentos biológicos com os químicos trabalhados em aula. E tenho um aliado bem significativo, que é o livro didático adotado, que sempre traz excelentes contextualizações envolvendo os assuntos, o livro é Química cidadã do Projeto de Ensino de Química e Sociedade (PEQUIS) organizado por Wildson Santos e Gerson Mol, a abordagem adotada busca contextualizar o ensino de química orgânica, apresentando uma visão articulada de seu conhecimento com o contexto de suas aplicações evidenciando as aplicações do conhecimento.

Esta proposta foi desenvolvida em três terceiros anos do turno da manhã da Escola Dr. Lauro Dornelles localizada na periferia (zona leste) da cidade de Alegrete, onde ministro aula a cinco anos.

No terceiro ano, no trabalho com química orgânica a busca é sempre mostrar que esses conhecimentos fazem parte de nossa vida, nos alimentos, na medicina, nas indústrias, enfim sempre estão no nosso dia-a-dia. No trabalho com algumas funções orgânicas, trabalhar sobre a importância de uma boa alimentação se torna fundamental, sendo trabalhado junto com a bioquímica, para perceberem que estruturas moleculares diferentes alteram as propriedades das substâncias e o metabolismo de nosso organismo.

A instituição e o sistema escolar, independente de seu grau de ensino, cumprem o papel primordial de transmissão da cultura e do saber estabelecido (FILHO, pg. 178). A indústria dos alimentos cada dia mais aperfeiçoa suas pesquisas na produção de alimentos mais duradouros e atrativos, fazer a transposição destes conhecimentos para a sala de aula é importante para permitir ao aluno a capacidade de decisão em relação a ingestão e escolha de alimentos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Na componente curricular em Educação Inclusiva no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé juntamente com minha colega Milene, buscávamos formas de trabalhar o assunto alimentos com alunos que possuíam necessidades especiais compreendessem a importância de uma alimentação saudável e diferenciassem os diferentes tipos de alimentos. Criamos uma pirâmide alimentar adaptada e concluímos que ela facilita a compreensão de todos os alunos, independente de possuir necessidades ou não. Para confirmar essa possibilidade resolvi fazer a aplicação de algumas das atividades e outras atividades experimentais nas minhas turmas do ensino médio.

A Escola Dr. Lauro Dorneles possui ensino fundamental completo, ensino médio politécnico, Eja (fundamental é médio) e ensino técnico em contabilidade pós-médio. Tem em torno de 1400 alunos e um quadro de 90 professores e 20 funcionários, distribuídos nos três turnos da escola.

As atividades foram desenvolvidas no mês de junho nos dois períodos semanais da disciplina de química, sendo que muitas vezes os alunos usavam seu tempo extra-escolar para desenvolver atividades solicitadas em sala de aula, principalmente de observação, pesquisa e análise de alimentos de suas residências.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Na busca de uma aprendizagem significativa começamos as atividades procurando saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre alimentação. Conversamos sobre as preferências alimentares, o que gostam, o que acham que faz bem para o corpo, o que faz mal e que construíssem um cardápio de um dia, tendo nele o café da manhã, lanche do meio da manhã, almoço, lanche da tarde e janta.

O processo de aprendizagem significativa se dá quando o aluno consegue conectar, de modo interativo, os novos conhecimentos aos já existentes em sua estrutura cognitiva. Esses conceitos pré-existentes, os quais o novo conhecimento se liga, são chamados de *subsunçores*.

Segundo Moreira (2006, p.15) o “subsunçor”, é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradoura” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo. O

conhecimento dos subsunçores foi possível através da conversa inicial e análise do cardápio construído, as próximas atividades desenvolvidas levaram muito em consideração as informações contidas nesses instrumentos.

Em grupos trabalhamos com o texto: Alimentos, do livro didático (páginas 58 a 63) ele trata sobre como alimentar a população mundial, produção de alimentos, qualidade nutricional, aparência dos alimentos e engenharia dos alimentos. Um texto muito rico de informações, que possibilitou um bom debate sobre a alimentação de antigamente da época dos avôs e a atual, sobre o consumo de alimentos industrializados e hábitos alimentares.

Nos dois próximos encontros foram feitas aulas expositivas sobre a química dos alimentos com informações sobre: carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas, minerais, água, conservantes, corantes, aromatizantes.

Sempre problematizando com situações reais do dia-a-dia, retomando o conhecimento prévio com as novas informações, comparando posicionamentos pessoais com o conhecimento científico e utilizando diversos recursos como apresentações de Power point, filmes e experimentos.

Quando foi trabalhado sobre as vitaminas, foi feito o questionamento qual suco apresentava maior quantidade de vitamina C, o de pó, o concentrado ou o natural, alguns ficaram em dúvida entre o concentrado e o natural, diante disto foi proposto a realização de um experimento para verificar a presença da vitamina C, através do teste do complexo iodo-amido. Como descrito a seguir:

Materiais:

- 1 comprimido efervescente de 1g de Vitamina C;
- tintura de iodo a 2% (comercial);
- sucos de laranja em pó, de caixinha de uma laranja;
- 5 seringas descartáveis;
- água quente;
- copos;
- 1 garrafa de refrigerante;

- 1) Dissolva uma colher de chá de amido de milho em 1/3 de copo de água aquecida, agite a mistura e depois complete com água fria para atingir a temperatura ambiente;
- 2) Prepare uma solução de vitamina C. Em uma garrafa de refrigerante de 1L adicione mais ou menos meio litro de água. A seguir adicione um comprimido de vitamina C. Agite e complete com água até dar um litro;

- 3) Numere 5 copos de vidro e coloque em cada um deles 20mL da mistura de (amido + água);
- 4) No copo 2 adicione 5mL da solução de vitamina C;
- 5) Nos copos 3, 4 e 5 adicione 5 ml de cada suco disponível;
- 6) A seguir, pingue, gota a gota, a solução de iodo no copo 1, agitando até que apareça a coloração azul. Anote o número de gotas;
- 7) Repita o procedimento nos outros copos e anote os resultados.

AMOSTRAS	NÚMERO DE GOTAS
AMIDO (COPO 1)	
VITAMINA C (COPO 2)	
SUCO LARANJA NATURAL (COPO3)	
SUCO DE LARANJA DE CAIXA (COPO 4)	
SUCO DE LARANJA EM PÓ(COPO 5)	

Após o experimento realizaram diferentes exercícios problematizadores como:

1. O que você pode observar com o experimento?
2. O que ocorreu quando se adicionou a solução de iodo à solução contendo amido?
3. O que ocorreu quando se adicionou a solução de iodo à solução contendo amido + sucos?
4. A vitamina C produzida em laboratórios tem a mesma eficácia do que as propriedades encontradas nos produtos naturais?
5. Em quais sucos de laranja foi necessário colocar mais gotas de iodo? O que isso significa?
6. O que causa deficiência de vitamina C no organismo?
7. Laranja e goiaba são duas frutas ricas em vitamina C, esta última conhecida como ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$), de massa molar igual a 176,0g/mol. Um comerciante compra mensalmente de um determinado fornecedor 5.000 dúzias de laranja e 3.000 dúzias de goiaba. Sabendo-se que em cada laranja e em cada goiaba há, respectivamente, 0,044g e 0,0704g de ácido ascórbico, pode-se concluir que, através da fórmula $n=m/M$, a soma do número de mols de ácido ascórbico total adquiridos a cada mês pelo comerciante é:

- a) $1,6 \times 10^{-19}$
- b) $6,5 \times 10^{-4}$
- c) 5,45
- d) 29,4
- e) 50

8. O que você entende com a frase: “Vitamina se compra na feira, não na farmácia”.

Foi feita também a análise das funções orgânicas presentes no ácido ascórbico.



Em outra aula realizaram a análise de substâncias descritas nos rótulos dos alimentos, onde cada grupo pegou alguns rótulos de alimentos industrializados, verificaram algumas componentes para pesquisar as funções e preenchimento de tabela sobre os aditivos presentes nos alimentos.

ADITIVOS	CÓDIGOS	AÇÃO	ALIMENTOS
Acidulante			
Antioxidante			
Flavorizante			
Conservante			
Corante			
Espessante			

Estabilizante			
Edulcorante			
Umectante			

A socialização da atividade foi através uma roda de conversa sobre a necessidade de a indústria alimentícia colocar essas substâncias, e os riscos que isso pode oferecer ao funcionamento do corpo.

Para exemplificar a ação dos aditivos nos alimentos para a sua conservação, foi realizado outro experimento, presente no livro didático página 95 e 96, como relatado a seguir:

Materiais

- Uma maçã
- 1 comprimido de vitamina C
- Açúcar
- Suco de 1 limão

Procedimentos

- 1) Corte uma maçã em quatro partes iguais.
- 2) Antes de retirar o comprimido de vitamina C do envelope, bata nele com um objeto duro para triturá-lo.
- 3) Em uma das partes da maçã, passe, com seu próprio dedo, um pouco do pó do comprimido de vitamina C em toda a polpa da fruta que estiver aparente.
- 4) Na segunda parte da maçã, passe suco de limão.
- 5) Na terceira, passe açúcar.
- 6) Na última parte, não passe nada, reserve-a, apenas.
- 7) Depois de alguns minutos, compare as quatro partes da maçã e anote suas observações.

Análise dos resultados

- 1) Que diferenças você observe entre as partes da maçã com o passar do tempo?
- 2) O escurecimento da maçã é um processo químico ou físico?
- 3) Por que a maçã escurece depois de partida?
- 4) Como você justifica o resultado desse experimento?

- 5) Que materiais não permitiram o escurecimento da maçã?
- 6) Eles podem ser considerados aditivos químicos? Por quê?

Para finalizar as atividades foi apresentado a pirâmide alimentar adaptada.

Mostrar a pirâmide alimentar em madeira para os alunos observarem e tocarem para a verificarem que ela está dividida em diferentes partes, em umas o espaço é maior, em outras bem pequeno tendo botões variados. Neste momento os eventuais alunos cegos terão oportunidade de realizar a exploração tátil, compreendendo que o tamanho dos espaços é análogo à quantidade adequada de ingestão de determinado alimento.

Logo após questionar o motivo da diferença de tamanho das divisórias da pirâmide.

- Por que algumas partes da pirâmide são bem grandes? Outras bem pequenas?
- Que tipos de alimentos vocês acham que devem ir aos espaços maiores?

Explicação que apesar de haver variações de necessidades nutricionais entre os indivíduos, em geral, uma alimentação saudável pode ser formulada ao se observar a pirâmide alimentar. Nela, os alimentos foram divididos em grupos, de acordo com os principais nutrientes que os compõem. Além disso, essa pirâmide nos informa sobre a quantidade que necessitamos ingerir de alimentos em cada grupo, podendo dar sacos com as quantidades de alimentos para os alunos identificarem. Na base da pirâmide encontram-se os alimentos que devem ser consumidos em maior quantidade e, no topo, os que devem ser consumidos em menor quantidade.

Pedir para organizarem os alimentos na pirâmide alimentar.



Imagem da Pirâmide Alimentar

Tendo como base tudo o trabalhado sobre a química dos alimentos, foi solicitado que refizessem o cardápio inicial construído na primeira aula, para que fosse feita uma comparação se ocorreu mudanças, para a verificação se ocorreu uma aprendizagem significativa sobre o assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O engajamento dos alunos na realização das atividades foi muito bom, por se tratar de um assunto da vivência de todos, desde a primeira conversa informal até a reconstrução final do cardápio a maioria participou de tudo que foi sugerido.

Segundo Mello contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, incorporar o aprendizado em novas vivências, contextualizar o conhecimento nas questões presentes na vida pessoal do aluno, vivenciar intelectual e afetivamente a relevância do conhecimento para compreender e resolver seus próprios problemas, tomar decisões que afetam a qualidade de sua vida, construir uma visão de mundo e um projeto com identidade própria.

O estudo das funções orgânicas associado a bioquímica facilitou muito o entendimento. Através das discussões feitas a partir do trabalho com o texto do livro sobre alimentos, onde o valor nutricional foi destacado, ressaltando os dos hábitos alimentares importantes para o funcionamento correto do corpo.

A realização dos experimentos possibilitou uma integração do conhecimento teórico e prático, tornando a aprendizagem mais interessante e motivadora, sem a fragmentação do conhecimento, promovendo a produção de argumentos através da observação e manipulação de substâncias. O trabalho com atividades práticas não podem ser ações mecânicas sem reflexão e desarticuladas com a teoria e o cotidiano dos alunos, deve possuir objetivos claros desafiadores que promovam a construção do conhecimento.

O trabalho com os rótulos dos alimentos ampliou o trabalho de pesquisa, ampliando o nível de informações e promovendo muitas discussões sobre a necessidade da conservação dos alimentos e o uso de aditivos químicos, onde a preocupação com a saúde deve ser o ponto sempre a ser destacado.

A pirâmide alimentar favoreceu o trabalho sobre alimentação equilibrada, onde foi destacado que cada um tem que levar em consideração suas preferências e

necessidades, e que nosso corpo necessita de inúmeros nutrientes para o pleno funcionamento.

A partir da comparação dos dois cardápios construídos foi possível verificar uma ampliação do conhecimento. No primeiro nota-se uma quantidade grande de alimentos industrializados, com pouco valor nutricional, já no último cardápio fica claro a tentativa da criação de uma alimentação equilibrada, tendo diferentes nutrientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos pensada como recurso pedagógico e para possibilitar uma educação para a cidadania concomitante à aprendizagem significativa de conteúdos.

Através desta experiência foi possível perceber que o trabalho com o conhecimento científico torna-se mais motivador e interessante quando o cotidiano dos alunos é aproveitado, diferentes atividades proporcionam situações de discussões que auxiliam muito a construção de novos conhecimentos. As descrições das atividades podem ser úteis a outros professores que desejarem realizá-las, todas as atividades desenvolvidas foram realizadas na sala de aula, sem necessidade de grandes organizações e materiais, apenas a vontade de integrar a biologia com a química proporcionando momentos de troca e contextualização.

REFERÊNCIAS

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.19, n.3, p. 291-313, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Por uma didática dos sentidos**. Disponível em <www.rededosaber.sp.gov.br/.../SIGS.../Porumadidaticadossentidos.pdf> . Acessado em 04. Jul. 2016.

MOREIRA, M.A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira, MÓL, Gerson de Souza (coords.) **Química Cidadã: Volume 3- Ensino Médio**, 2. Ed. São Paulo Editora AJS, 2013.

ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Juliana da Silva Silva
pedag_juliana@hotmail.com

Bruna Pires dos Santos Menezes
brunaps.menezes@live.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende discutir a prática docente vivenciada por duas professoras, alfabetizadoras dos Anos Iniciais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), no município do Rio Grande/RS. Visamos apresentar algumas considerações acerca dos desafios e as possibilidades na alfabetização, partindo das nossas vivências, do nosso chão: a sala de aula. Traçamos um panorama destes desafios e destas possibilidades que, nós professoras alfabetizadoras, enfrentamos como a desvalorização social da escola, a multiplicidade de níveis de aprendizagem refletidos na heterogeneidade das classes de alfabetização, entre outros. A ação docente é desenvolvida num contexto de classe popular, numa comunidade periférica que, muitas vezes, é vítima de questões como grande vulnerabilidade social, drogadição, violências e negligência. Essa comunidade visa a sobrevivência como prioridade, permeada pela falta de perspectiva de vida e de esperança por um futuro digno, a desvalorização do saber impera, de maneira que muitas famílias não atribuem a escola o seu grande significado: a construção do conhecimento. Desta forma, refletimos sobre a constante práxis, questionando sobre qual é o papel da escola na contemporaneidade e as estratégias que buscamos no processo de alfabetização de nossos educandos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nossa escola faz parte do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/FURG). Esta parceria foi constituída por um convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande - FURG e a Secretaria Municipal de Educação - SMed, este estabelece cláusulas entre as instituições definindo que a direção da escola seja exercida

pela universidade e a vice-direção seja composta por professores cedidos pela SMEd e eleitos pela Comunidade Escolar, assim os coordenadores, supervisores e professores são cedidos também pela SMEd.

A escola atende atualmente a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos. As condições de vida de grande parte dos estudantes atendidos pela escola são precárias. Isso se manifesta no que tange a inserção no mercado de trabalho, a vulnerabilidade em suas diferentes formas, a injustiça social e ambiental e a violação de direitos humanos básicos, de acordo o Projeto Político Pedagógico da Escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Partindo da leitura da nossa realidade, das discussões durante nossa formação pedagógica, dos estudos relacionados a educação popular e a alfabetização, das nossas angústias enquanto alfabetizadoras, notamos que os desafios que enfrentamos no fazer pedagógicos estão relacionados ao contexto social dos nossos educandos, a heterogeneidade dos níveis de aprendizado numa turma, a indisciplina dos alunos, a inclusão de alunos com necessidades especiais, entre outros.

Nos deparamos com grandes desafios, no âmbito social, na Educação Básica como o descaso e negligência de muitas famílias com o processo de ensino aprendizagem, a falta de limites nas relações sociais infantis, a infrequência nas aulas, a reprodução de diversos tipos de violências, a indisciplina, as várias dificuldades de aprendizagens e síndromes não diagnosticadas ou em processo de diagnóstico.

Desta forma, o desafio do trabalho docente é diário e é preciso que a Escola Pública se questione sobre qual o seu papel para romper com práticas culturais veladas pelas famílias no que tange ao exercício da cidadania.

No cotidiano da alfabetização encontramos desafios como o desafio da heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, na alfabetização, se apresenta em 3 níveis: alunos completamente alfabetizados, alunos em nível intermediário de alfabetização e alunos em nível inicial de alfabetização, essa disparidade é evidenciada do 1º ano estende-se até o 3º ano, que se caracteriza como o ciclo de alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os alunos que consolidaram a alfabetização demonstram interesse em ir além, na busca de novos conhecimentos, enquanto que alguns alunos em nível inicial de alfabetização se negam a participar das atividades e não demonstram interesse algum pelos projetos desenvolvidos, evidenciando como afirma Tardif (2002:132): “Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.”. Lutamos diariamente para despertar nestes estudantes o empenho no processo de ensino aprendizagem, pois é preciso a disponibilidade deste para o saber.

Outros apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, das quais os professores não conseguem dar conta, totalmente, devido a grande quantidade de alunos nas turmas, ainda aqueles que usam a indisciplina como fuga para não aprender. Além disso, neste contexto encontram-se também os alunos incluídos, portadores de laudos médicos, temos também muitos alunos sem o laudo médico, mas com alguma dificuldade que vai além das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes por descaso e negligência da família e ineficiência dos órgãos públicos não tem o atendimento na área da saúde necessário, estes também povoam as salas de aula exigindo do professor uma atenção redobrada e configurando um sentimento de fracasso para o professor que sozinho, apenas com o apoio da escola, não consegue dar conta.

Logo abordaremos algumas das possibilidades que buscamos no nosso fazer pedagógico, primeiramente entendemos que precisamos nos enxergar enquanto sujeitos sociais que somos compreendendo a realidade que atuamos e qual nosso papel. Neste sentido, a formação continuada é a ponte que sustenta nossa práxis, é na formação que nós podemos fazer o exercício de refletir nossa prática, de entender nossos desafios e vislumbrar as possibilidades, de nos enxergar, nos assumir e de nos modificar assim nos reconhecendo como seres não acabados, seres em constante construção, nesse sentido:

(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (FREIRE, 1996:44)

A Formação Continuada tem como principal compromisso ser um espaço de estudo e reflexão coletiva para que faça sentido ao grupo de professores, se aposta em uma formação que tenha na práxis um componente fundamental, buscando contribuir no

planejamento das aulas, nos processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem dos estudantes, se caracterizando num momento de partilha e diálogo entre os professores e a coordenação pedagógica. Como acrescenta Imbérnon:

... o trabalho colaborativo entre professores (as) não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto. (2009:60-61)

Acreditamos nos projetos como possibilidade, pois a escola precisa ter sentido para esses estudantes, eles não podem estar nela só porque são obrigados, a escola precisa significar na sua realidade, precisa despertar sonhos, despertar desejos:

A escola deve propiciar atividades ou criar situações que vão ao encontro dos ritmos internos de seus alunos, ajudando a marcar “passagens” de um ciclo para outro ou de uma fase para outra. Como? Criando “ritos de passagem” no cotidiano dos alunos. (ROSSINI, 2007:66).

Outra possibilidade que encontramos é o planejamento diferenciado, que consistem num planejamento desenvolvido por níveis de aprendizagem. Entretanto para que o planejamento diferenciado contemple a construção de conhecimento sobre a mesma temática partimos do mesmo ponto com todos os educandos, por exemplo, de um mesmo texto. A partir, deste ponto comum, propormos aos alunos atividades designadas para seu nível de aprendizagem, acreditamos que este tipo de atividade precisa ser desenvolvida em grupos de acordo com os níveis de aprendizagens também para facilitar a intervenção do professor, que se faz necessária pois é um dos momentos aonde a professora interage diretamente com os estudantes, como Freire (1996: 22) caracteriza este momento de ensino aprendizagem: “ Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”.

Apostamos na formação permanente dos professores e no planejamento coletivo e diferenciado como momentos específicos de reflexão e ação pensando como Freire (1996:39): “... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Encontramos como possibilidade para

despertar sonhos nos nossos estudantes o atendimento no contra turno, já que todos educandos são atendidos, também de acordo com níveis de aprendizagens, oferecemos apoio pedagógicos para os níveis iniciais e intermediários de alfabetização e para os alunos com o processo de alfabetização consolidada oferecemos oficinas temáticas. A proposta é diferenciada do turno da tarde, na turma regular, devido ao número menor de alunos, tentamos explorar as vivências dos alunos de forma mais prática, interagir mais com o bairro onde a maioria do público da escola reside e não perdemos a oportunidade de levar os alunos para o Campus da FURG, na qual estamos inseridos, pois acreditamos que o processo de alfabetização fundado nas vivências sociais dos estudantes constitui significado as práticas docentes e na construção do conhecimento. Como questiona e nos encoraja Freire (1996:30): “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Desta forma, construímos conhecimento com os educandos através das várias linguagens como informática (vídeos, leitura de imagens, jogos pedagógicos, digitação de textos), música, jogos pedagógicos, produções textuais verbais e não verbais, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático através de desafios práticos e material concreto como: material dourado, tampinhas e palitos, fichas escalonadas, blocos lógicos, tangram.

Cada aluno frequenta então cinco tardes e uma manhã, eles podem optar neste dia por almoçar na escola, onde além de almoçar são oferecidas atividades como teatro, jiu-jitsu, capoeira, informática, atividades na horta da escola e artesanato. Estes momentos caracterizamos como possibilidade para os estudantes conhecerem outros estilos e percebam que existem outras formas de interação com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos salientando que esta reflexão não está finalizada, pois temos convicção que durante nossa trajetória docente ainda enfrentaremos muitos desafios e teremos que buscar tantas outras possibilidades para o nosso fazer docente. Precisamos ter propriedade da realidade em que atuamos e sempre buscar alternativas pedagógicas para que a nossa prática seja condizente ao interesse e a necessidade de nossos educandos.

Temos a clareza de que não podemos nos deixar vencer pelo comodismo, precisamos manter vivo em nós a capacidade de sermos afetados e sendo afetados pensar, refletir e agir na nossa sociedade e na nossa prática. Como nos incentiva Freire (1996: 28) “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervir no mundo, conhecer o mundo”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza, 7ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), (2015).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÊNERO, NEGRITUDE E CURRÍCULO DE QUÍMICA EM NARRATIVA: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Paloma Nascimento dos Santos
pns.paloma@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste texto apresento o relato de uma experiência docente relacionada ao estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências (PPGEEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma das atividades do estágio foi construir, junto com uma turma da licenciatura em Química, um diário de aula, onde alunas e alunos puderam narrar sobre si, sobre as discussões feitas em sala e articular com os conteúdos propostos no módulo de ensino. Aqui neste relato pincei trechos das narrativas da turma durante a discussão sobre currículo em sua relação com o pós-estruturalismo centrado nas temáticas do gênero e negritude. Como futuras professoras e professores de química narram as aulas sobre essa temática? Em seus escritos elas e eles evidenciam alguma dificuldade que nos apontariam uma certa assepsia sobre essas discussões na formação de professoras e professores da área das ciências? Há espaço para essas discussões nas aulas de Química a partir do que narram essas e esses estudantes?

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade foi desenvolvida no segundo semestre de 2015 no curso de Licenciatura em Química da UFRGS como parte da avaliação do estágio de docência do PPGEEC. Como bolsista, acompanhei as atividades de duas disciplinas do currículo da licenciatura noturna, a *Evolução da Química* e *Fundamentos da Educação em Química*. As disciplinas da área de Educação da licenciatura em química são cursadas na faculdade de educação e a Área de Educação em Química (AEQ) oferece ensino e pesquisa dentro do Instituto de Química, concentrando-se na produção mais específica, voltada para a didática, ensino e saberes para o Ensino e Educação em Química. As atividades relatadas aqui foram experienciadas na disciplina de *Fundamentos da*

Educação em Química sendo o estágio dividido em dois momentos: observação de aulas e regência.

A referida disciplina tem como objetivo discutir as pesquisas na área da educação em química e sua articulação com o currículo e saberes, mas este perfil se flexibiliza a partir da/do docente responsável pelo semestre e também, quando há divisão da disciplina entre duas/dois docentes e estudantes oriundas/dos de estágios de docência. Tive a oportunidade de participar da dinâmica das aulas de uma turma pequena (7 estudantes) e com uma característica interessante: todas as pessoas matriculadas estavam cursando a licenciatura como segunda graduação, duas já tinham mestrado concluído, dois alunos estavam matriculados no mestrado e uma era estudante de doutorado.

O módulo de regência foi estruturado previamente pela professora responsável pela disciplina e orientadora do estágio e contemplou um conjunto de 4 aulas, conforme mostra a tabela 1. Não houve discussão entre a professora orientadora e a professora estagiária sobre os temas a serem abordados nas aulas, nem sobre os textos escolhidos, tendo o cronograma sido disponibilizado para as/os estudantes e para mim, estagiária, no início do semestre.

Tabela 1. Atividades propostas e textos para o período de regência

Aula	Tema	Estratégia	Texto para discussão
1	Currículo: Teorias Críticas	Leitura e discussão de texto	“Das teorias tradicionais às teorias críticas” <i>in</i> Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, 156 p.
2	Currículo: Teorias pós-críticas	Leitura e discussão de texto	“As teorias pós-críticas” <i>in</i> Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, 156 p.
3	Construtivismo em debate	Leitura e discussão de texto	MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? <i>Investigações em ensino de Ciências</i> , v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.
4	Atividades discursivas	Leitura e discussão de texto	MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. <i>Investigações em Ensino de Ciências</i> , Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002

O perfil multifacetado da turma trazia algumas problematizações para as aulas e discussões. Elas e eles deixavam explícita a insatisfação com a pouca discussão sobre educação e ensino de química dentro do instituto de Química e da licenciatura, criticando – e ao mesmo tempo celebrando – a formação centrada na faculdade de educação. Também faziam uma crítica ao próprio currículo, que deveria, segundo a turma, ser de formação de professoras/es, e compartilhavam que o instituto se propunha a formar professoras e professores mas tinha pouca preocupação em discutir especificidades da educação em química, sendo a formação na área dita *dura* um processo difícil, até mesmo para eles e elas que estavam cursando a segunda graduação. Deixavam evidentes que as discussões e reflexões nesta disciplina de Fundamentos da Educação Química se apresentavam como um respiro em um instituto tão fechado e com poucas e localizadas discussões sobre educação.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As leituras dos textos foram o ponto de partida para a discussão do módulo de atividades, que se iniciava sempre com uma retomada teórica do texto da semana. Durante esse momento expositivo, eu tentava dialogar com a turma e discutir dúvidas e conceitos-chave com as/os colegas. O módulo concentrava-se, nas duas primeiras aulas, numa problematização teórica sobre o currículo, apresentando aspectos históricos e pesquisas sobre o tema. As duas últimas aulas, mais aplicadas ao ensino de Química não serão objeto de investigação nesse relato. No primeiro encontro, as discussões centraram-se na definição do currículo como política cultural, nas contribuições de Paulo Freire para os estudos da área do currículo, o currículo como construção social e sobre currículo oculto. Durante as aulas duplas eram formadas para discussão depois da exposição. No segundo encontro foram discutidos os conceitos de diferença e identidade e sobre a relação do currículo com os estudos feministas e de gênero e raciais. A dinâmica de discussão em duplas se repetiu.

Mas, qual o espaço para a escrita ou narrativa nessas poucas aulas? A cada encontro as alunas e alunos recebiam um “diário de classe” em que eram convidadas/os a escrever sobre o que quisessem. Poderiam narrar um pouco sobre si, sobre questionamentos a partir das aulas, sobre alguma coisa que as/os atravessou durante a discussão. Reconheço que a turma tinha pouco tempo para arrazoar e escrever (cerca de 20 minutos antes do encerramento da aula), tempo reduzido esse que pode ter sido

responsável pelo compartilhamento de narrativas tão sucintas do grupo de estudantes. Os diários eram entregues a mim e uma “conversa” se iniciava: eu lia os escritos delas e deles e escreveria em seguida num diálogo não presencial. Na aula seguinte o processo se repetia num ciclo escrita da/do estudante – escrita da professora-estagiária - escrita da/do estudante - escrita da professora-estagiária até o encerramento do módulo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As narrativas têm sido utilizadas na pesquisa sobre a formação e trajetória profissional docente a partir de um olhar preocupado em trazer à tona as subjetividades do ser professor/a. As narrativas podem ser entendidas como descrições de um evento ou de uma série de eventos em sua relação com a vivência pessoal. A investigação narrativa nos auxilia a compreender como as pessoas chegaram onde estão em suas vidas, como um programa se desenvolveu e se transformou ou como um conjunto de circunstâncias influenciou o desenvolvimento de um evento (LOCK & CHURUKIAN, 2004). Para Jorge Larrosa (2004) as narrativas são mecanismos fundamentais para a compreensão de si mesmo e dos outros e pode articular

“de um modo filosoficamente interessante certas ideias tradicionais sobre a autoconsciência ou identidade, sobre a compreensão do sujeito e sobre as práticas educativas como lugares onde se produzem, interpretam e mediam histórias (LARROSA, 2004, p. 461).

Aqui nesta seção, então “faremos falar”, por meio da narrativa de um diário, licenciandas e licenciandos que confrontarão a sua própria concepção de sujeito com as práticas educativas oriundas da discussão sobre currículo. Num primeiro momento solicitei que a turma ficasse livre para escrever sobre o que quisesse no diário, sem se preocupar em encará-lo como um tipo de avaliação da aula ou qualquer coisa nesse sentido. A atividade travou. Aquelas e aqueles estudantes nunca tinham se deparado com um processo de escrita livre, em que pudessem se relatar ou relatar livremente qualquer tipo de experiência dentro e fora daquele espaço da universidade, o espaço escolar. As leituras e discussão naquela turma fluíam de forma tranquila (especialmente por causa do referido perfil apresentado anteriormente, de ser uma turma de segunda graduação) mas, me perguntava qual o motivo da resistência à escrita? Não estariam acostumadas e acostumados a escrever? A escrita dentro do processo de formação de

professoras e professores de Química é engessada e exercitada apenas na forma de relatórios ou súmulas experimentais? A estrutura curricular tão dura não permitia um tempo para refletir e escrever sobre si e sobre sua trajetória de formação profissional?

Estes questionamentos foram fundamentais para o redirecionamento da atividade. A partir dessa dificuldade de falar de si apresentada pelo grupo, pensei em partir de uma pergunta disparadora articulada com o eixo temático que estávamos discutindo para movimentar a escrita da turma. Durante as aulas em que foram discutidas e apresentadas pesquisas sobre a articulação entre currículo, gênero e negritude, o grupo de estudantes foi estimulado por mim a escrever a partir dos questionamentos mais relacionados às aulas. Para melhor efeito de compreensão, resolvi agrupar os relatos em três blocos: (i) sobre as dificuldades; (ii) sobre a assepsia do currículo e (iii) sobre subjetividades.

Sobre as dificuldades (raça e gênero)

Quando convidadas a pensar se teriam alguma dificuldade enquanto professoras e professores em formação em pensar as articulações do currículo ou propor atividades com uma das três perspectivas citadas, alguns escreveram que discussões étnico-raciais são um gargalo. Em um dos diários o questionamento dizia respeito sobre o que é ser negro enquanto identidade:

“Relações raciais e étnicas, pois como definimos ser branco, negro, pardo, asiático, caucasiano? Simplesmente pela cor, origem, cultura... A lei define o que a pessoa é ou o que a pessoa pensa que é?”

Outra aluna apontou que há uma dificuldade derivada do racismo estrutural, mas semelhante ao primeiro excerto, levanta um questionamento sobre como “identificar” o racismo no cotidiano:

“Acho que as raciais são as mais difíceis pois estão extremamente enraizadas na nossa cultura, brincadeiras e piadinhas são comuns. Como chegar a conclusão que uma piada racista não é engraçada?”

No último relato em destaque, a estudante admite que discutir as questões raciais para ela é uma discussão interessada, mas não no sentido de uma educação para a

democracia e a diversidade, e sim por causa de seu entendimento em relação às políticas de acesso, como aponta o trecho abaixo:

“Tenho muita dificuldade em pensar num currículo que inclua a discussão sobre relações raciais e étnicas porque acredito que existe muita polêmica neste bloco de interesse. Eu particularmente passei por situações que levantam este contexto. Não tenho problemas com pessoas de outras raças ou etnias, mas é difícil para mim pensar nas relações de “privilegio” que, por exemplo, a raça negra tem com o assunto “educação”.

As discussões sobre a obrigatoriedade da inserção das temáticas sobre raça/etnia e sobre cultura afro-brasileira é pauta histórica do movimento negro brasileiro mas só tomou corpo a partir da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). A lei dirige-se especialmente para as áreas das humanidades? É possível pensar formar uma professora ou um professor de química sensível a essas questões? Nos relatos acima as/os estudantes assumem uma preocupação (e nos debates em aula até um certo desconforto) mas um total desconhecimento. Há uma tensão que reside no ensinar uma ciência androcêntrica, branca e europeia vivendo em um país de muitas cores, culturalmente e historicamente negro mas que ainda não assume o racismo em sua estrutura. Aos questionamentos apresentados pelos dois primeiros relatos, um alento: pesquisadores da área de ensino de química já tem se mobilizado para pensar um currículo mais enegrecido e político (MOREIRA *et al*, 2011; PINHEIRO & SILVA, 2010).

Esta turma era composta de estudantes brancas e brancos, mas como num invertido espelho, a professora estagiária – eu – é uma mulher negra. No último excerto apresentado a aluna falou de privilégios, o que nos faz refletir sobre a formação de professores na área de química e de ciências em geral, como espaço para discussão sobre privilégios, muitos deles apoiados em conceitos científicos. É possível pensar em privilégios sendo, por exemplo, professora de química de uma escola estadual de periferia onde a maioria de suas alunas e alunos é negra?

As discussões de gênero (que incluem também as discussões sobre diversidade sexual e de gênero aglutinadas na teoria *queer* em nossas discussões) também foram apontadas como difíceis de articular nas narrativas da turma, como é possível verificar nos trechos dos diários abaixo:

“Pessoalmente eu teria mais dificuldade de discutir gênero, todas as outras me parecem um assunto mais batido”.

“Acho mais difícil pensar sobre gênero, pois por ter uma formação familiar tradicional e ter uma orientação sexual hétero, me deparo com pessoas que tem orientações diferentes da minha, mas na verdade são cidadãos iguais a mim e com mesmos direitos que eu”.

O combate à visão androcêntrica da ciência passa pelo currículo. Tomaz Tadeu da Silva (1999), afirma que “na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina” (p. 94). Professoras e professores em formação que são as/os estudantes de minha turma admitiram uma dificuldade de pensar uma educação em ciências para a diversidade especialmente por estarem inseridos em um discurso da ciência que reforça o caráter androcêntrico, a partir da dualidade objetividade/subjetividade, razão/emoção centrada em um método científico rígido, reproduzível e universal.

Sobre a assepsia do currículo

“Nunca discuti nada sobre isso em nenhuma aula de química, são sempre apenas conteúdos jogados no quadro, matérias e assuntos muitas vezes sem exemplos práticos (principalmente no colégio) mas não deixa de se estender à graduação. É frustrante ser um professor em formação dessa maneira. Lembro de uma oportunidade em que com a genética já discuti sobre gênero e raça/etnia e consigo imaginar um pouco mais de como trazer esses assuntos na aula de biologia mas não consigo imaginar como abordar isso em sala de aula e num currículo (principalmente em química)”

Os estudos na área de ciência e gênero tem demonstrado que mais do que facultar o acesso às mulheres nas ciências, é importante questionar os discursos e o processo de produção de verdades. A formação dual que as estudantes e os estudantes tem no Instituto de Química, onde não se fala – ou se fala pouco - de gênero reflete em docentes que narram suas dificuldades em introduzir essa temática na construção das suas aulas.

Volto ao espelho invertido novamente: onde estão as mulheres e as discussões de gênero no currículo (ou em suas propostas) de química? A professora-estagiária, a professora titular da disciplina e a maioria da turma são mulheres, reiterando a presença.

Sobre as subjetividades

Em sua discussão sobre identidade, Stuart Hall (2011) afirma que, numa concepção sociológica, a identidade é uma relação que encontra-se entre o mundo pessoal e o mundo público. Afirma que “o fato de que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (p.12). O estudante que escreveu o trecho abaixo em seu diário, compartilhou comigo não só sobre sua identidade, mas sobre a circulação dela, da saída de um espaço “tradicional” para outro espaço de questionamento, político, enquanto espaço de formação para um futuro professor:

“Eu consigo me colocar no lugar da outra pessoa (empatia, eu acho). Acho que minha educação foi um tanto quanto tradicional, mas sempre com olhares respeitosos quanto às diferenças. Na UFRGS, na Faculdade de Educação, fiz uma cadeira em que a diversidade foi abordada e debatida também. Foi muito bom, mudei muito”.

Jorge Larrosa Bondía (2002) defende que a experiência no sentido de mudança deve acontecer a partir daquilo que nos toca e que muda algo em nós. Um estudante que escreve em seu diário de classe um processo de mudança que se deu em uma disciplina durante seu processo de formação nos ensina que pensar a formação na área das ciências deve incluir as narrativas sobre subjetividades porque através delas é possível questionar o currículo e contribuir para a construção de educadoras e educadores preocupados com um ensino de ciências democrático e para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de narrar-se e escrever sobre o processo de aprendizado, tanto para mim, professora-estagiária, quanto para a minha turma de licenciandas e licenciados foi fundamental para que pudéssemos questionar as assepsias e dificuldades

quando se pretende pensar um currículo de química. A partir das histórias e compartilhamentos de dúvidas nos diários de classe é possível pensar que todas as indagações daquelas alunas e alunos servirão para pensar um currículo e um ensino preocupado com as experiências das alunas e alunos e com a promoção de um ensino questionador e que sirva para eliminar as formas de discriminação e violência, muitas vezes disseminados pelos discursos científicos.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade** in A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

LOCK, Corey; CHURUKIAN, George. **Narrative inquiry as a research design** in A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

MOREIRA, Patricia; RODRIGUES FILHO, Guimes; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela. **A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 2, 2011
MORTIMER, Eduardo Fleury. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos?** Investigações em ensino de Ciências, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, P. H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002

PINHEIRO, Juliano Soares; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. **Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais, no contexto da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana estabelecida pela Lei 10.639/2003**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, n. 2, 2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, 156 p.

A EXPERIMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO

Alisson Araújo Antunes
alisson.dp1104@gmail.com

Lidiane Esteve Oliveira
lidianeestev@gmail.com

Renata Texeira Gomes de Freitas
renata.tgf.tg@gmail.com;

Francéli Brizolla
francelibrizolla@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na apresentação do exercício de planejamento e desenvolvimento de uma atividade didática interdisciplinar, desenvolvida pelos discentes do 5º Semestre da LCN na componente curricular **Práticas pedagógicas: temas estruturadores o para o Ensino de Ciências**.

Atualmente, o Ensino em Ciências nas escolas não tem despertado muito a curiosidade dos alunos devido à monotonia com que o mesmo é ministrado por seus respectivos professores; falta a essência atrativa que desperte o discente para esta área, principalmente no que se refere à vinculação do conhecimento de Ciências com o contexto e a vida prática dos estudantes – significação e relevância dos conteúdos. Sendo assim, uma questão que merece atenção especial e se apresenta como objeto de reflexão, está ligada á interdisciplinaridade, como um princípio educativo que deve estar presente na ação escolar, permeando o processo educativo no ensino de ciências a partir da interlocução das disciplinas da área, relacionando as situações com a realidade escolar a fim de torná-las contextualizadas.

Segundo *as* Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (2006):

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. (BRASIL, 2006 p. 5).

Conforme a maioria das escolas brasileiras, as instituições educacionais pesquisadas neste trabalho apresentam a sua estruturação curricular em disciplinas fragmentadas.

Neste contexto, a pesquisa se consolida na interdisciplinaridade como um instrumento moderno e adequado para a realização do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002). Assim, propiciar aos alunos do EM a vivência real da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de uma prática pedagógica - atividade didática interdisciplinar. A principal meta foi desenvolver uma pesquisa entre as relações existentes entre a interdisciplinaridade e a experimentação no ensino de CN. Procura-se similarmente mostrar as CN de uma forma diferente, mais abrangente e com maior compreensão, desenvolvendo no aluno uma nova forma de pensar e agir, buscando sempre transformá-lo em um indivíduo ativo e questionador.

Veremos ao longo desse projeto que é inevitável o confronto entre a interdisciplinaridade \times ensino fragmentado. Como comenta Fazenda (1994), a Interdisciplinaridade está voltada para a formação do indivíduo, propondo a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não em partes ou fragmentos.

De acordo com o documento Orientações Curriculares (2006), a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização é fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, pois a interdisciplinaridade é hoje um tópico em discussões e debates educacionais, como podemos analisar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que discute a condução do aprendizado nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Portanto, consideramos a necessidade da inserção dessa discussão sobre o ensino de Ciências a partir da formação ofertada no curso de LCN, sendo este, construído com a proposta de currículo diversificado a partir da articulação das áreas da CN (Projeto Político do Curso, UNIPAMPA, 2015) do conhecimento na perspectiva interdisciplinar

entre a Química, Física e Biologia, as quais são as mais temidas disciplinas no EM. Dentre as escolas envolvidas nesta pesquisa, apontamos o ensino e aprendizado nessa área em uma escola pública profissionalizante e em uma escola privada voltada a pré-vestibular, ambas na cidade de Dom Pedrito/RS.

METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste em análise de dados qualitativos referentes ao aprofundamento dos temas abordados (Evolução, Hidrostática e Solução) e de como ela será compreendida pelos alunos, procurando explicitar o porquê da experimentação através da interdisciplinaridade como instrumento de pesquisa, explorando os dados que necessitam ser obtidos.

O projeto foi planejado com uma sequência de atividades que foram desenvolvidas igualmente em ambas as escolas. O desenvolvimento das atividades teve a duração de três horas-aula e duas horas-aula em cada escola, com a finalidade de observação e aplicação das atividades práticas, ocorrendo na respectiva ordem: (a) Primeiramente, foram realizadas três observações nas turmas de segundo ano de uma Escola Privada e de uma Escola Pública no referido município, para uma construção diagnóstica - análise do perfil dos alunos; (b) Após esta análise iniciaram-se as atividades partindo de um vídeo referente à Teoria da Evolução, posteriormente foram elaboradas atividades de experimentação de caráter interdisciplinar relacionadas aos conteúdos a serem trabalhados na área de CN, sendo eles: Evolução (Brigadeiro: doce e salgado e Relação: bico e semente), Hidrostática e Hidrodinâmica (Guindaste hidráulico e Mini Caixa d'água) e Soluções (Torre de líquidos). Após as práticas os alunos relataram sobre as experiências realizadas. Ambas as turmas das escolas pesquisadas dispunham de dezoito alunos presentes nas intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interdisciplinaridade é um princípio organizador do trabalho pedagógico, também compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, pela qual se propõe um tema que passa a ser abordado por diferentes disciplinas. Todavia compreender, entender as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-se para transpor, realizar algo inovador, construir saberes, resgatar possibilidades e

ultrapassar ou superar o currículo fragmentado. É a busca constante de investigação na tentativa de superação do saber fragmentado.



Figura 01- Alunos realizando as práticas propostas.
Fonte: Dados dos autores.

Evidenciou-se que na escola pública houve uma maior contribuição para a pesquisa no que tange a participação, entusiasmo e aceitação por parte dos gestores, professores e alunos durante a realização das práticas, interferindo positivamente na liberdade dos pesquisadores quanto à inserção da experimentação através da interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares relacionados à área de CN.

Os resultados foram obtidos diante das experimentações que se deram da seguinte forma (Quadro 01).

Experimentos	Conteúdos		
	Química	Física	Biologia
Brigadeiro	Consequências do alto teor de Sódio Metabolismo (capacidade de digestão)	Energia	Evolução (Adaptações)
Bico e semente	A influência nutritiva da semente quanto à quantidade presente de H ₂ O Metabolismo (capacidade de digestão)	Energia	Evolução (Adaptações)
Torre de Líquidos	Densidade das soluções Cadeias de glicídios insaturadas e saturadas	Fluidez das diferentes soluções	Consequências da dissolução de cada solução no meio ambiente
Mini Caixa D'água	A diferença de escoamento devido à densidade dos Líquidos	Vazão e Viscosidade dos fluídos	Consequências da dissolução de cada solução no meio ambiente

Guindaste Hidráulico	Densidade dos Líquidos	Teoria de Pascal *Pressão *Força *Área	Reutilização de materiais recicláveis para a construção do experimento. Reciclagem e seu impacto no meio ambiente
-----------------------------	------------------------	---	--

Os objetivos do projeto foram atendidos ao propiciar aos alunos do EM a vivência real da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de uma prática pedagógica experimental e uma atividade didática interdisciplinar. A interdisciplinaridade se concretizou na aplicação sequencial das atividades experimentais, onde ficou notória a percepção por parte dos estudantes e seu respectivo professor que no momento se fez presente, havendo uma compreensão dos mesmos referente a ligação entre as áreas de CN, podendo ser constatado pelos relatos citados logo abaixo:

Relato aluno 1:

"...Muitas vezes não nos damos conta que a prática está ligada com o conteúdo da aula e as matérias todas juntas..."

Relato aluno 2:

"As atividades estavam muito interessantes, foram divertidas e diferentes, comparando com o que é dado em aula "explicação, atividades e prova", nada diferente disso, então foi algo que descontraiu a turma" .

Relato aluno 3:

"...Acredito que foi uma experiência muito válida e que deveriam ser feitas com mais frequências nas escolas, com intuito de informar e diferenciar o que é feito na sala de aula, tendo em vista que o aprendizado tem mais rendimento e compreensão quando dinamizado" .

Assim, podemos constatar que contribuímos com a formação de cidadãos mais críticos, com uma visão mais ampla sobre o meio em que os cercam e, conforme planejado, com uma experiência interdisciplinar em suas aprendizagens.

CONCLUSÕES

A partir do exposto pode-se afirmar nas conclusões desta experiência de planejamento e implantação de atividade didática interdisciplinar que desenvolvemos nas duas escolas, que metodologias de ensino alternativas ao método tradicional, favorecem uma educação de maneira lúdica e experimental, propiciando o reconhecimento da interdisciplinaridade por parte dos gestores, professores e estudantes, contribuindo na qualificação das práticas educativas nas escolas, no sentido da abstração e da relação dos conteúdos estudados na vida cotidiana, para além dos limites da sala de aula.

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, tratando-as como uma só, concebê-las como processos históricos e culturais, volver necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino aprendizagem.

É nesse sentido que se busca instruir a nova prática curricular, produzindo um novo ambiente social na qual os conhecimentos das ciências venham a fazer parte de novas formas de interlocução, interpretação e ação, valorizando relações com o dia-a-dia fora da escola, pois assim o aluno compreenderá de uma maneira mais significativa o que foi estudado em sala de aula. Portanto assim ao finalizar o projeto deixamos evidente de acordo com os relatos dos alunos a importância de uma prática interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARNS, Ulrika. *et al.* **Projeto Político do Curso de Ciências da Natureza**. UNIPAMPA, Dom Pedrito - RS, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

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

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

Experimentoteca – CDCC – USP – **Evolução – Seleção Natural**. Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/exper/medio/biologia/4evolucao_al.pdf> Acesso em: 06 de jun. 2016.

YouTube. **Teoria da Evolução – Charles Darwin**. Vídeo (2min25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iMJMHWqiPb0>>. Acesso em: 06 de jun. 2016.

YouTube. **Torre de Líquidos**. Vídeo (5min20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6JCxDhOVKcM>>. Acesso em: 06 de jun. 2016.

O AUXÍLIO DAS FRUTAS EM SALA DE AULA: O ENSINO DE CITOLOGIA

Rômulo Hohemberger
romuloiff@gmail.com

Jéssica de Góes
jessicaiffsvs@gmail.com

Renato Xavier Coutinho
renato.coutinho@iffarroupilha.edu.br

INTRODUÇÃO

A palavra ensino traz em sua essência a ideia da ação ensinar, criar e construir, tendo diversas interpretações variando a cada pessoa que a descreve. Porém nas escolas, possuímos casos em que os educandos não criam seus próprios conceitos, eles são repassados pelos professores ocasionando o não reconhecimento e falha na interpretação, desta forma o educando acaba por não ver as relações intrínsecas existentes, ou seja, o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado não foi realmente apreendido (FREIRE, 1996).

No ensino de ciências, porém se observarmos a riqueza natural local, como o pátio da escola, as ruas, fica mais fácil ensinar boa parte das temáticas que compõem o currículo. Além disso, encontramos acesso a internet com vasto material de pesquisa. Conforme propõe Coutinho (2011), antigamente o educador era praticamente única fonte de saber, hoje, com a internet, os estudantes podem buscar informações nas mais diversas fontes.

Assim, segundo Krasilchik (2008) o processo do ensino, em geral, e de ciências e biologia em particular, deve ser adaptado conforme o raciocínio se desenvolve, enfatizando-se o aprendizado ativo por meio do envolvimento dos estudantes em atividades de descoberta. Deste modo, é fundamental a utilização de abordagens que atraiam a atenção dos educandos e auxiliem em seu processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, em um determinado momento em sala de aula o professor foi questionado sobre o formato de uma célula, após a explicação um dos educandos fez uma comparação entre uma bergamota e a célula, assim após este momento, pensou-se esta atividade propondo a comparação entre células e frutas, utilizando as frutas como

um aliado para ensino de biologia. Além disso, esta abordagem culminou em um seminário, em que os educandos após uma terem uma noção geral sobre o tema, foram deslocados ao laboratório fazer a comparação e após o planejamento da apresentação.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Esta intervenção desenvolveu-se no Instituto Federal Farroupilha *campus* São Vicente do Sul, em uma turma de primeiro ano com cerca de 36 educandos, do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Esta abordagem também utilizou o estudo de caso como método de pesquisa. Conforme Ventura (2007), estudo de caso é uma metodologia ou uma escolha de um objeto de estudo que se define pelo interesse em casos específicos, os quais devem ser bem definidos e contextualizados para que se possa realizar uma ampla busca de informações num determinado tempo e lugar.

A proposta foi pensada e planejada segundo os pressupostos da metodologia da problematização do Arco de Magueréz, que pressupõe levar os alunos a uma prática de ação – reflexão – ação, ou seja, aprenderem o conteúdo de maneira crítica e reflexiva partindo de sua própria realidade social (ROCHA, 2008).

Contudo, propondo alcançar a intenção destacada anteriormente a intervenção foi distribuída nas cinco etapas que compõe o Arco de Magueréz: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática) (BERBEL, 1998).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Após delimitado o tema citologia e frutas, e também que a atividade seria exposta como um seminário, passamos a aplicação da proposta descrita abaixo, segundo as etapas do Arco de Magueréz:

1º Ponto: Observação da realidade

Para ter uma noção da compreensão de célula dos educandos foi aplicado um questionário, no qual através das perguntas estes descreveram os seus conhecimentos sobre célula. As questões eram: A partir do conhecimento que você tem, fale sobre célula, onde podemos encontrar células? pensando na estrutura de uma célula, você consegue fazer relação desta com alguma outra estrutura? se sim, qual? e represente

uma célula. Este processo é importante, pois auxiliou no planejamento da intervenção do educador para as próximas etapas.

2ª Ponto: Pontos-chave

Munido da noção conceitual dos educandos, foram preparados alguns slides sobre as células, os tipos e suas organelas presentes, diferenças de célula animal e vegetal. Após estas definições, tivemos uma aula prática de mucosa bucal e elodea, a fim de diferenciar as estruturas entre estas e também que os mesmos visualizassem uma célula e suas características.

Em outro período os alunos foram divididos em grupos, onde cada um escolheu uma fruta, para comparar com as células. Em outra aula, deslocou-se para o laboratório, a fim de comparar a uma célula animal ou vegetal, para facilitar a comparação, no quadro do laboratório encontrava-se um desenho de uma célula animal e vegetal. Assim, estas foram cortadas em sua porção ventral, para a melhor observação das estruturas internas, ocasionando a comparação entre esta e a célula escolhida pelos educandos.

3ª Ponto: Teorização

Neste ponto, providos das estruturas de suas células após os comparativos, os educandos foram pesquisar e aprofundar seus conhecimentos. Além de definirem o modo como os mesmos iriam expor as informações obtidas.

4ª Ponto: Hipóteses de solução

Após a coleta das informações, os educandos construíram o seminário, utilizando a maneira a qual cada grupo julgou pertinente.

5ª Ponto: Aplicação à Realidade

Nesta etapa desenvolveu-se o seminário, no qual foram expostas todas as comparações e conceitos elaborados durante a atividade pelos educandos, levando ao processo de reflexão-ação-reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Abaixo apontam-se algumas imagens que foram produzidas pelos educandos para facilitar a apresentação.

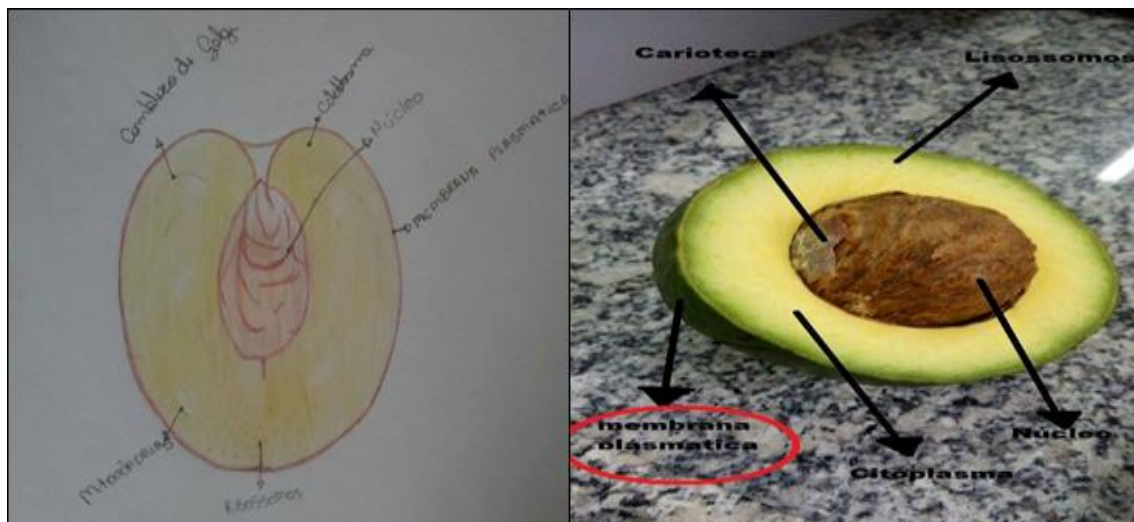


Ilustração 1: Imagens da composição das células.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A atividade foi pensada levando em consideração o atual momento educacional vivido, propondo rever o processo de ensinar, baseado em um questionamento oriundo dos educandos. Lembrando que, o professor não é transmissor de informações, mas um orientador de experiências, em que os alunos buscam conhecimento pela ação e não apenas pela linguagem escrita ou falada (KRASILCHIK, 2008).

A proposta mostrou-se efetiva em outros aspectos, pois a maioria dos estudantes demonstrou interesse pela pesquisa, procurando o professor com o intuito de tirar dúvidas, esclarecer suas ideias e discutir sua proposta. Resultando com isso em apresentações com alto nível de conhecimento e aprofundamento. Conforme relata Rocha (2008), a partir do momento em que se apossam do conhecimento, os alunos se tornam capazes de refletir e tomar suas próprias escolhas.

Além disso, também pode-se visualizar a importância de proporcionar a autonomia aos educandos, tornando-os sujeitos da ação, na qual este faz a observação e a reflexão enquanto está praticando. A disciplina de Ciências Naturais é uma disciplina na qual a prática não deveria ser desvinculada da teoria. Por isso, acredita-se que o reconhecimento por parte dos alunos na construção do pensamento científico, atesta o caráter investigativo das aulas práticas (PRIGOL, 2008).

Segundo Prigol (2008), o estudante para ter esta predisposição para aprender de modo significativo - conectando e inter-relacionando conceitos - deve estar motivado

para a disciplina e reconhecer a importância dela para a sua vida futura. Portanto, é importante que os educandos identifiquem relações entre o seu cotidiano e as atividades em sala de aula, pois aproximando estas realidades podemos facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as ações realizadas nesta intervenção pode-se inferir que as mesmas foram além da teoria e da simples explanação dos conceitos, demonstrando maior interação e participação dos educandos. Assim estes se propuseram a pesquisar e elaborar seus próprios conceitos e definições, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, baseado no interesse dos educandos.

Compreende-se então, a importância das aulas práticas, onde os educandos conseguiram ver as diferenças a partir do contato direto, identificando a teoria na prática, facilitando as suas interpretações e as analogias existentes. Provocando desta maneira, o desenvolvimento da proposta, ocorrendo à finalização com a apresentação de maneira satisfatória, pois se observou que a maioria dos educandos havia compreendido a proposta por meio da contundência da sua explanação.

Portanto, apesar do curto espaço de tempo a proposta foi efetiva, porém o ideal seria ter um maior tempo de trabalho, propiciando além de uma apropriação pelo discente acerca da importância do mesmo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. Navas. **“Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways?** Interface —Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

COUTINHO, Renato. **Motivos para o (des)interesse de estudantes do ensino médio pelos conteúdos escolares.** Disponível em <www.sieduca.com.br/2011/index986e.html?principal=lista_trabalhos&eixo=4&modalidade=1> Acesso em 12. Jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia.** 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

PRIGOL, Sintia. GIANNOTTI, S, M.: **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor.** Disponível em [//www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf](http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf) > Acesso em 12. Jul. 2016.

ROCHA, Rosana. **O Método da Problematização:** Prevenção às Drogas na Escola e o Combate a Violência. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/552-4.pdf> Acesso em: 10. Jul. 2016.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro. V. 20, n. 5.

COMPARATIVO ACERCA DOS LABORATÓRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UMA ESCOLA PRIVADA DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA

Sindje Rayane da Silva Rehermann
sindje_@hotmail.com

Ana Beatriz de Souza Cunha
anabeatrizsouzacunha@gmail.com

Cristiane de Freitas Rodrigues
cristianedfr@gmail.com

Robson Cassiano Bastos Schmidt
rcbs_bast@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é a base para a formação das pessoas, a qual esta formação independe de idade ou condição social, sendo de suma importância na construção do nosso juízo de valor para o comportamento adequado. A mesma, consiste em exercer a liberdade de pensamento, sentimento e imaginação e, de tal modo, que possibilita o pleno desenvolvimento de talentos e habilidades ao aluno (CRUZ, 2009).

À medida que amplia-se a base dos estudos psicológicos, onde, consideram-se as fases de operações lógicas, sendo elas senso motor (18 meses), pré-operacional (até 7 anos), concreta operacional (dos 7 aos 11 anos) até o formal operacional (dos 11 até os 15 anos), passou-se a perceber o laboratório como elemento de equilíbrio e comparação com a teoria, no estágio de desenvolvimento do aluno e de ativação do progresso ao longo desses estágios e do ciclo de aprendizado (KRASILCHIK, 2000).

Neste contexto, o trabalho no laboratório pode se desenvolver de várias formas, como demonstrar um fenômeno, ou ilustrar um princípio teórico, além de coletar dados, ou testar uma hipótese, e também desenvolver habilidades básicas de observação ou medida, todos com intuito de propiciar à familiarização com os instrumentos e propiciar experiências. Essa infinidade de ações e procedimentos a serem desenvolvidos em um laboratório, não relacionam apenas o uso do microscópio ou a mistura de reagentes químicos, mas um trabalho pedagógico coerente o qual propicia ao aluno o desenvolvimento de atividades didáticas evidenciado (CRUZ, 2009).

As aulas de experimentação no Ensino Fundamental e Médio são de substancial importância para a aprendizagem prática dos fenômenos da natureza, onde os alunos testam experimentos, exercitam o raciocínio e solucionam problemas, assim sendo estimulados ao desafio (BEREZUK; INADA, 2010).

Apesar disso, os professores encontram dificuldades que impossibilitam a realização desse tipo de aula, acabando por se prender as aulas teóricas, muitas vezes monótonas, por não terem os equipamentos ou locais específicos para a execução. Por outro lado, nas escolas privadas as aulas teóricas podem gerar dúvidas nos alunos e as mesmas tornam-se insuficientes, contudo, as aulas práticas em laboratório passam a ser uma alternativa em prol de proporcionar uma melhor absorção do conhecimento transmitido pelo professor de ciências (PRIGOL & GIANNOTTI, 2008).

Além disso, a forte convicção da necessidade e da possibilidade em oferecer uma didática expositiva aos alunos faz com que haja estímulo ao aprendizado dos conteúdos curriculares, desempenhando uma tentativa de compensar as diferenças. Essa forte convicção na necessidade e na possibilidade dessa empreitada vem da experiência de trabalho em escolas das mais diversas realidades – particulares, públicas, de grande, médio e pequeno porte, da periferia e do centro, do interior e da capital – ao longo dos últimos 5 anos (MENDES, 2012).

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

De acordo com o PCN (parâmetros curriculares nacionais), os aspectos destacados em estratégias para a ação no ensino de ciências. Constituem-se de atividades experimentais, estudos do meio, diversificação de materiais ou recursos didáticos, o uso do computador, desenvolvimento de projetos, avaliação (BRASIL, 1998). O primeiro aspecto carece de laboratório e materiais básicos, como vidrarias e reagentes, para garantir uma atividade experimental coerente ao conteúdo que se trata em dado momento.

Tendo em vista que, um número significativo de alunos ao chegarem a universidade relatam a falta de aulas práticas e o desconhecimento de materiais e equipamentos pertencentes aos laboratórios de Ciências, esse trabalho baseou-se em observações e visitas a duas escolas, uma pública e outra privada, em Uruguaiana/RS.

Conforme já abordado, a proposta do PCN é promover aulas experimentais objetivando suprir o déficit que surge na relação entre teoria e prática. Para isso, é

imprescindível uma infraestrutura de qualidade e, que acolha as necessidades dos alunos para com as aulas de ciências na Educação Básica. Suscitar a educação demanda a garantia de um ambiente com competências suficientes para que a aprendizagem possa suceder. É importante adequar um ambiente físico, aqui citado infraestrutura laboratorial, que estimule e cultive o aprendizado, além de sustentar as interações humanas. Com isso, a proposta inicial deste trabalho visa averiguar a infraestrutura e a frequência com que os alunos tem acesso aos laboratórios.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As visitas ocorreram nos laboratórios de Ciências da Escola Marechal Candido Rondon e Escola Marista Santana. Primeiramente foram entregues as cartas de apresentação disponibilizadas pela Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, logo, foram agendadas as visitas que ocorreram duas vezes à escola M. C. Rondon e uma vez à escola M. Santana. Utilizando caneta, folha A4, câmera fotográfica e celular, como material de suporte para a metodologia adotada neste trabalho de observação semiestruturada.

Escola Pública

O laboratório de Ciências da Escola Marechal Candido Rondon foi observado em dois momentos, primeiramente uma apresentação com a responsável Merieli Doviggi, graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, atual professora do 6º ano ao 9º ano. Em um rápido diálogo com a docente, ela informou que o laboratório de Ciências existente na escola, é utilizado somente pelos alunos de Ensino Médio, pois a mesma relatou que a matéria dada no Ensino Fundamental é superficial e não exige muito aprofundamento. Desta forma, eventualmente havendo necessidade de uma aula prática no Ensino Fundamental, a professora solicita aos seus alunos que tragam material de casa para realizarem os experimentos, dentro da sala de aula. Entretanto, foi informado que há falta de materiais no laboratório, como microscópios e reagentes; muitos perdidos e jogados fora por falta de uso.

No segundo momento, a responsável técnica e educadora conduziu-nos até o laboratório, após o término de suas aulas do dia. Ao entrar, observou-se uma sala bem espaçosa, com capacidade para 30 alunos, apesar do espaço, notou-se falta de cadeiras para todos os alunos. Além disso, o laboratório possui duas bancadas com pias para

higienização das mãos, janelas amplas que possibilita a ventilação e a iluminação do ambiente (fig.1).



Fig.1 – Ambiente do laboratório de ciências.

Em relação aos materiais de uso, vidraria notou-se uma grande quantidade de béqueres, pipetas, balões volumétricos, porém encontram-se empoeirados, mal cuidados e infelizmente, sem uso (fig.2). Em outra prateleira, havia uma balança quebrada e antiga, outro equipamento que a escola possuía era um microscópio, mas não se encontra mais na escola. Em uma caixa, existem vários reagentes químicos, sendo nenhum vencido, pois foi relatado que houve descarte dos reagentes que não estavam de acordo (fig.3).



Fig.2 – Armário das vidrarias.



Fig.3 – Caixa com reagentes químicos.

Outro material para as aulas são os bonecos anatômicos, encontrados na escola no mesmo laboratório (fig.4), principalmente na parte de reprodução humana. Alguns destes materiais encontravam-se danificados.

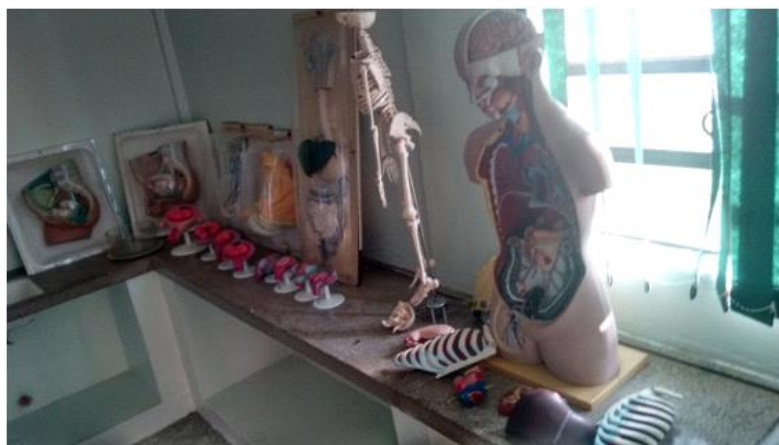


Fig.4 – Modelos anatômicos.

Escola Privada

A visitação da escola Marista Santana sucedeu em vários momentos, o primeiro em pedir autorização à direção, onde foi agendado para falar com a mesma, após a permissão foi entregue documento de vínculo com a universidade e em seguida encaminhada para a responsável pelo tele marketing da instituição, a qual repassou para a responsável técnica dos laboratórios, sendo então agendada a visitação. A instituição contempla laboratórios de informática, biologia e química juntos, robótica e matemática e física, a mesma informou que o professor de física prefere realizar as aulas práticas no pátio.

A responsável técnica informou que os laboratórios são muitos utilizados, tanto pelo ensino médio quanto pelo ensino fundamental, e todos os professores seguem um planejamento o que incluem práticas nos laboratórios e todas as salas comportam em torno de 30 alunos, com excelente infraestrutura e ventilação. O primeiro laboratório visualizado foi o de química e biologia, contendo bancas de mármore com um microscópio no centro de cada (Fig.5), caso o professor necessite de mais microscópio tem alguns guardados. Na mesma sala num ambiente fechado, como um depósito onde localizam-se os reagentes, organizados em prateleiras de acordo com sua classificação (fig.6).



Fig.5 - Laboratório de Química e Biologia



Fig.6 - Reagentes Químicos

As aulas práticas neste laboratório são devidamente agendadas e tem uma ficha de controle, para a técnica e todos que usufruem o laboratório saber quem foi à última pessoa a utilizá-lo e qual o procedimento que realizou. Em relação às vidrarias havia béquer, bureta, erlenmeyer, tubo de ensaio e lâminas, todos em excelente estado e devidamente guardado em armários fechados e de fácil acesso (fig.7). Como citado anteriormente, há mais microscópios disponíveis caso haja necessidade (fig.8).



Fig.7 - balcão de armazenamento de vidrarias.



Fig.8 - microscópios adicionais.

O segundo laboratório visitado, foi o de ciências, encontra-se em excelente estado, e bem iluminado. O primeiro tópico citado foi o do sistema solar (fig.9). O segundo aspecto, foi o de estruturas anatômicas (fig.10 e 11).

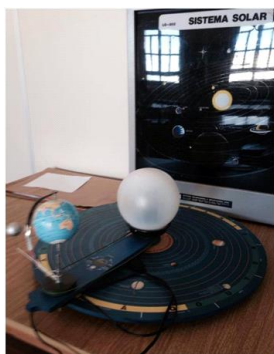


Fig.9 - Sistema Solar.

Fig.10 e Fig. 11 - Estrutura Anatômica.

Além disso, a instituição conta com um laboratório de Matemática e Física (fig.12) e outro laboratório de Robótica (fig.13), possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporcionando um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teórico a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada. Permite uma diversidade de abordagens pedagógicas em projetos que desenvolvam habilidades e competências por meio da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos em grupos, organização e planejamento de projetos. Neste ano o projeto é montar um carrinho de controle remoto (fig.14), pois a proposta do laboratório é mais ampla, os alunos do ensino médio têm mais acesso.

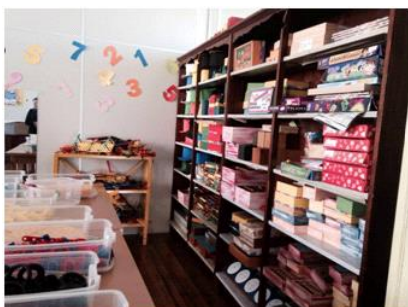


Fig. 12 - Lab. Matemática e Física.

Fig. 13 Lab. Robótica.

Fig. 14 Carrinho de controle.

Comparativos das escolas

	Escola Pública	Escola Privada
Ensino	Fundamental e Médio	Fundamental e Médio
Nº de laboratório	2	4
Utilização do laboratório	Somente Ensino Médio	Ensino Fundamental e Médio
Reagente químico	Contém Reagentes	Contém Reagentes
Maquetes de corpo humano	Contém	Contém
Nº de microscópio	0	10
Animais conservados em formol	Contém	Contém
Vidraria	Bom estado	Bom estado
Controle do uso do laboratório	Não Há	Com controle

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com os dados obtidos nesta pesquisa, observou-se que as condições de utilização dos laboratórios de escolas públicas e particulares apresentam diferenças bem contrastantes, principalmente no aspecto de infraestrutura e condições materiais, em que as escolas públicas têm dificuldades em manter os laboratórios pela falta de auxílio para custeio, enquanto as escolas particulares dispõem de recursos para investirem nestes ambientes, adquirindo equipamentos modernos e organizando o ambiente de forma agradável (BEREZUK; INADA, 2010).

Desta forma, uma grande parcela das escolas não tem acesso à tecnologia, o que também dificulta o ingresso fora da escola, em virtude das condições sociais a que estão submetidas. Esta caracterização da discriminação digital possibilita um agravamento causado pela má qualidade da escola pública, entretanto, esta situação é encontrada com muito menos frequência entre as escolas particulares (DEMO, 2005).

Portanto, há uma grande disparidade a ser analisada comparando-se o ensino público brasileiro com o ensino privado, não somente em relação ao uso de novas tecnologias, como a informática, mas o próprio contexto de aprendizagem dos alunos. De tal modo, que o uso do laboratório de ciências fornece uma base sobre fenômenos e eventos que se contrapõem à percepção desordenada do cotidiano. Necessitando criar oportunidades para que o ensino experimental e o ensino teórico se efetuem em concordância, permitindo ao aluno integrar com o conhecimento prático e conhecimento teórico (BORGES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, esta organização dos espaços experimentais na rede de Ensino Básico se torna primordial para o desenvolvimento das aulas de ciências, sendo possível afirmar que a infraestrutura da escola pública, em comparação a escola privada, pois a mesma é debilitada para as aulas práticas de ciências, desde o estado em que os materiais se encontram até o ambiente do laboratório, além da falta de utilização do mesmo. Deste modo, o uso dos laboratórios é de grande valia para consolidar o aprendizado, propondo ao aluno conseguir interligar a parte prática com a teórica, favorecendo o conhecimento.

Com isso, pode-se refletir, conforme os dados observados a grande diferença entre as duas escolas analisadas, no qual a escola privada os alunos têm mais acesso ao

conhecimento, além de materiais e laboratório mais adequados. Enquanto isso, na escola de rede pública, infelizmente, nem todos os alunos tem acesso aos laboratórios, ou por falta de iniciativa dos professores e/ou pelo descuido da infraestrutura dos mesmos, além de materiais danificados.

Do mesmo modo, o ensino de ciências, pode ocorrer de maneira integrada com as atividades de laboratório, pois se sabem que o experimento é a ferramenta mais adequada à construção do conhecimento. Além do mais, o investimento em tempo e energia, o custo de se providenciar espaço para laboratórios especializados, equipamentos e materiais de consumo é totalmente justificado quando observamos a importância do trabalho prático e os bons resultados aos que produziram.

Logo, todos têm direito à educação e uma escola de qualidade infelizmente existe instituições de ensino consideradas melhores e outras nem tanto, o que está diretamente relacionado aos laboratórios, já que esta desencadeia outros quesitos, como a estrutura e indicadores educacionais. Enfim, observa-se que a contribuição política e social das desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas, demonstrando o quanto o município de Uruguaiana, RS ainda está distante, não somente pela equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade aos seus alunos da rede pública.

REFERÊNCIAS

BEREZUK, Paulo Augusto; INADA, Paulo. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010.

BORGES, A. Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno brasileiro de ensino de física**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais. **MEC/SEF**. Brasília, v. 4, p. 115-131, 1998.

CRUZ, Joelma Bomfim Da. Profucionário: Curso Técnico de Formação para funcionários da educação. Laboratório. **Universidade de Brasília**, Brasília, p.104, 2009.

DEMO, Pedro. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.14, n.1, 2000.

MENDES, Fabio. A nova sala de aula. **Autonomia Editora**, Porto Alegre, 2012.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. **1º Simpósio Nacional de Educação-XX Semana de Pedagogia**, Cascavel, 2008.

O TANGRAM E SUAS APLICAÇÕES

Viviane Poersch Maldaner
vivi_maldaner@hotmail.com

Carolina Gonçalves Bento
krolgbrs@hotmail.com

Fiama Motta de Arrial
mottafiama@hotmail.com

Luciano Brandão Garcia
lucbrgarcia@hotmail.com

Sonia Maria da Silva Junqueira
soniajunqueira.unipampa@gmail.com

Claudia Laus Angelo
claudia.angelo@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho relata-se como ocorreu uma atividade aplicada por estudantes do Curso de Matemática-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, durante o Estágio de Práticas Interdisciplinares. A atividade teve como objetivo trabalhar uma oficina interdisciplinar para mostrar a versatilidade de figuras geométricas presentes no tangram, e como se estabelecem as relações nesse jogo, entre suas partes e o todo. Nesse sentido, foi preciso propor uma atividade a fim de compreender a fração correspondente a cada figura e qual percentual a mesma representa do todo que forma o quadrado do jogo. Os discentes também foram levados a trabalhar com a narrativa de uma lenda sobre este quebra cabeça, para depois construir seu próprio jogo, e em seguida elaborar uma história baseada nas figuras por eles construídas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Tendo em vista que a atividade abrange temas como frações, porcentagem e figuras geométricas, a mesma foi aplicada em uma turma de oitavo ano, em uma escola

localizada no município de Candiota, e foi desenvolvida durante o período regular, nas aulas de matemática e artes.

Durante o estágio houve um período para observação, em que puderam ser vivenciadas algumas práticas interdisciplinares realizadas na escola e para conhecer a realidade e a comunidade escolar. Assim, a aceitação da oficina ocorreu de forma satisfatória, porém foi necessário analisar e estudar o que estava sendo proposto em sala de aula, para adequar a oficina ao contexto escolar e para evitar que a atividade não se tornasse repetitiva e cansativa, de forma que pudesse contribuir para a compreensão dos temas abordados.

Através da construção textual representada nas narrativas dos alunos, estes compartilharam suas diferentes realidades e estabeleceram um diálogo por meio das escritas construídas, da mesma forma como ocorreu com a lenda relatada no vídeo de construção do tangram.

A oficina foi desenvolvida com vinte alunos. Como o grupo de proponentes da oficina era formado por quatro estagiários, foi possível auxiliar a todos os alunos durante o desenvolvimento da atividade, o que favoreceu o processo de diálogo contínuo com os discentes, priorizando que no decorrer dessa prática pedagógica ninguém ficasse sem compreender ou acompanhar as explicações e as construções propostas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Com base nas orientações recebidas durante as aulas de Estágio de Práticas Interdisciplinares foi elaborada essa oficina, por meio da qual se pretendeu desenvolver uma prática interdisciplinar que fosse compreensível e diferenciada para os alunos das séries finais do ensino fundamental.

Ao optar pelo jogo de tangram, foram decididos quais conteúdos matemáticos poderiam ser abordados – as frações e as porcentagens no jogo de tangram; desde que estes pudessem estabelecer uma conexão com pelo menos uma outra área do conhecimento, de maneira compreensível e lógica. Desse modo, as narrativas dos alunos foram incluídas como um ponto importante de abordagem na oficina.

O jogo tangram é um quebra cabeça milenar de origem oriental e, por ser um jogo simples, constituído por sete peças (2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo) se torna facilmente manipulável,

sendo muito utilizado por sua versatilidade e por se tornar desafiador na construção de imagens (FERNANDES, 2015).

Em primeiro lugar, foi realizada uma atividade lúdica, em que contou-se uma lenda do Tangram, destacando que o jogo não possui uma origem definida. Em seguida, os alunos foram levados a analisar as sete figuras do Tangram e a identificá-las através de suas definições particulares na geometria. Neste momento, os alunos demonstraram muita curiosidade sobre o material que lhes estava sendo apresentado, um Tangram de madeira. Foi possível observar também que muitos alunos já conheciam e tentavam formar figuras com as sete peças, principalmente o quadrado.

Com um conhecimento formado sobre quais figuras geométricas estavam presentes neste quebra cabeça, os alunos foram instruídos a montar um quadrado com as sete peças, e a considerar esse quadrado como um inteiro.



Fig. 1 - Fonte: Arquivo pessoal

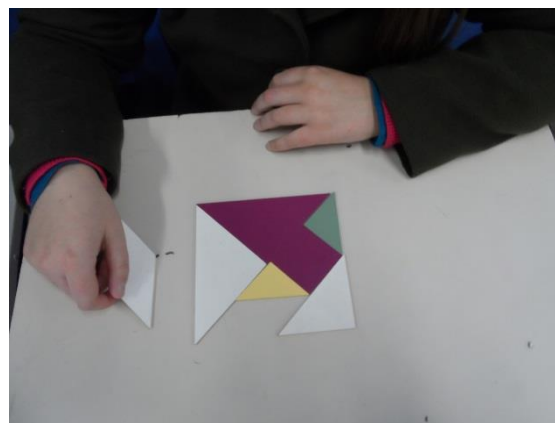


Fig.2 - Fonte: Arquivo pessoal

A partir deste ponto, foram orientados a observar inicialmente a fração que representa os dois triângulos maiores quando unidos, ou seja, a metade do quadrado do jogo. Em um segundo momento, os alunos foram instigados a descobrir as frações correspondentes a cada uma das outras figuras geométricas e, para isso manusearam o material de várias formas, até que pudessem além de compreender, também visualizar o motivo pelo qual o maior triângulo equivale a um quarto do quadrado que representa o inteiro.

Durante este processo muitos alunos não compreendiam realmente como identificar as frações, lê-las, somá-las, multiplicá-las; porém, com o andamento da atividade, estes que antes encontravam dificuldades, começaram a apresentar uma melhor desenvoltura, principalmente, no momento de identificar a fração correspondente à determinada peça do tangram.

Em continuidade foi abordada a porcentagem, levando-se em conta a porcentagem correspondente a cada fração representativa das peças do tangram, de uma forma que os discentes percebessem como ela estava presente em cada figura geométrica.

Toda essa parte da atividade que relacionava as peças do tangram com frações e porcentagens foi inspirada no trabalho de Veríssimo e Gafuri (2016).

Depois de finalizada essa etapa, os alunos assistiram ao vídeo “A história do tangram” que contava a história de um quadrado (CARVALHO; FERNANDES, 2010) e, a partir dele foram feitas dobraduras e recortes que no final formaram as sete peças geométricas que compõem o tangram.

O tangram é um jogo bem fácil de construir, e por isso, os alunos foram auxiliados a elaborar seus próprios jogos. Tratando-se de algo bem prático os alunos se mostraram muito interessados e envolvidos, o que tornou esta etapa da prática interdisciplinar muito produtiva.

Para finalizar os discentes foram organizados em grupos e montaram várias figuras com o material que haviam produzido. Essas figuras foram montadas com base em imagens que foram disponibilizadas para inspirá-los e são imagens comumente apresentadas em jogos de tangram. Na sequência, cada grupo escreveu uma história envolvendo a imagem que formou com seu tangram. Todas as histórias foram contadas pelos alunos e depois fixadas em cartazes.



Fig. 3 - Fonte: Arquivo pessoal

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao observar a forma como os alunos visualizaram e reconheceram as frações e porcentagens com a utilização do tangram, e como se expressaram usando as peças do tangram em forma de narrativas, foi possível perceber a forma como os discentes buscam e expressam sua relação com o conteúdo a partir de seu ponto de vista.

De acordo com Fazenda, Varella e Almeida (2013) a interdisciplinaridade constrói conhecimentos recíprocos dentre as áreas envolvidas de modo que essas conversam entre si. Assim a prática interdisciplinar pode contribuir para a construção de conhecimentos e estabelecimento de vínculos entre as diversas disciplinas abordadas, o que pode também despertar nos discentes questionamentos e curiosidade para continuar a aprender.

Cabe destacar, no entanto, que a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica (POMBO, 1993), pois já vem sendo utilizada por professores com o intuito de experimentar este método particular de trabalho, integrando a visão de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse aspecto, a proposta da interdisciplinaridade da oficina foi alcançada, pois a atividade realizada tornou por base os conceitos de diferentes áreas do conhecimento, que contribuíram para uma melhor compreensão de conceitos matemáticos e de formas de narrar e de contar uma história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da experiência exposta foi possível identificar que a oficina realizada com o tangram foi muito bem aceita pelos estudantes, pois estes se mostraram participativos e inseridos em todas as etapas da atividade.

Os estudantes demonstraram entender o tema abordado, e conseguiram manter um diálogo questionador ao longo da oficina, o que tornou a aula muito produtiva.

Apesar de ser uma nova experiência para os proponentes da oficina, aplicar essa atividade de ensino com o objetivo de desenvolver interdisciplinaridade mostrou-se grandemente construtiva desde a elaboração da atividade até a sua aplicação.

Como futuros professores é importante apontar que o trabalho com práticas interdisciplinares vem sendo proposto às escolas e muitas delas ainda não sabem exatamente como agir diante dessa orientação. Assim, esse aprendizado permitiu

perceber o quanto esse modelo de prática pedagógica é possível e viável ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, B. C.; FERNANDES, E. **A História do Tangram**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R0kLmupaoOk>>. Acesso em: 13 Mai. 2016.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **E-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v.3, p. 847-862, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>>. Acesso em: 17 Fev. 2016.

FERNANDES, A. S. **Construindo o tangram**. 2015. Disponível em: <<https://tematematica.wordpress.com/2015/06/16/construindo-o-tangram/>>. Acesso em: 15 Mai. 2016.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1993. p. 08-14. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 19 Mar. 2015.

VERÍSSIMO, W.; GAFURI, R. C. **Relato: Tangram, fração e porcentagem**. Disponível em: <<http://www.matematica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=175>>. Acesso em: 13 Mai. 2016.

SALA 02



Imagens do XIV EIE.

AS BRINCADEIRAS HISTÓRICAS E TRADICIONAIS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA TURMA DE 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA/RS

Amanda Machado Teixeira
amandateixeira.m@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann,
moliaraujo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com o início da era tecnológica, e, conseqüentemente, o célere processo de urbanização, diversas mudanças ocorreram nos hábitos de vida da população (NETO, 2011). Hoje, por vezes, os pais preferem manter seus filhos em casa, do que expostos ao ambiente externo, brincando na rua, por exemplo, ou frequentando parques e praças próximas ao local onde vivem (MARTINS, 2013).

No mundo contemporâneo, caracterizado como a “era digital”, percebe-se que a maioria da população está cada vez mais dependente das tecnologias. E, com isso, as relações sociais com o passar dos anos têm tornado-se, cada vez mais, pobres e limitadas, visto que, é mais cômodo, prático e rápido enviar uma mensagem através de um aparelho eletrônico do que deslocar-se para ir ao encontro de uma pessoa para conversar.

O brincar, por sua vez, com o passar das gerações, foi “evoluindo” e sofrendo alterações em concomitância com as mudanças de contexto social, urbano e tecnológico. Para Sarmiento e Gouveia (2008, p.210), hoje, as brincadeiras se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, brinquedos eletrônicos, “compondo um sistema de comunicação e informações ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces”.

Sabe-se que o brincar proporciona diversos benefícios para o indivíduo, quando realizado de forma que possa vir a contribuir para o crescimento e o aprendizado do mesmo, facilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social (KISHIMOTO, 2010). Uma das formas para se atingir esses objetivos é através das brincadeiras tradicionais, que:

Propiciam além de contato privilegiado com a cultura da comunidade, um melhor desenvolvimento motor e da criatividade dos participantes, visto que as regras não se encontram regulamentadas (são variadas e flexíveis) e cujos terrenos de jogo dependem das disponibilidades da ocasião, podendo assim a criança atuar de forma reflexiva sobre algum problema que venha ocorrer durante seu momento lúdico, ao invés dos jogos eletrônicos que induzem os participantes a pensarem de maneira mais indutiva, por tentativa e erro, e impulsiva (FERES, 1996, p. 115).

Ainda, Neves (2012) destaca que, as brincadeiras tradicionais contribuem para o desenvolvimento da criança, “enriquecendo sua cultura corporal além de possibilitar a valorização do saber e da cultura popular”.

Diante disso, este relato tem como objetivo apresentar as experiências obtidas a partir das intervenções de uma voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, utilizando-se do conteúdo jogos e brincadeiras, em uma turma de 6º ano de uma escola pública da cidade de Uruguaiana/RS, durante o primeiro trimestre letivo de 2016.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, localizada na Rua Antônio Monteiro nº 3272, bairro São Miguel, na cidade de Uruguaiana/RS. A escola situa-se em um bairro de periferia e acolhe principalmente estudantes de baixa renda, e de diversas regiões da cidade.

Desde o ano de 2014, a escola faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana, através de duas professoras de Educação Física, supervisoras do PIBID na escola. Um dos motivos da escolha desta escola para participação no programa foi os resultados do último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, onde a média de pontos foi de 3.2, abaixo do esperado para o ano, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

As intervenções foram realizadas na turma de 6º ano A, por uma voluntária do programa, na qual participa do PIBID desde o início do subprojeto, e por dois anos atuou como bolsista, e por um bolsista ingressante no PIBID, que auxiliava na

organização da turma durante as aulas. As mesmas ocorreram ao longo do primeiro trimestre letivo de 2016, durante duas vezes por semana, no período da manhã, com duração de 1 hora cada aula. Na escola, as aulas de Educação Física são realizadas no turno oposto das demais disciplinas curriculares.

Atualmente, a instituição vem sofrendo com índices elevados de evasão escolar, não só nas aulas de Educação Física, mas nas disciplinas de uma forma geral. E, a realidade da turma 6ºA, não foi diferente. Durante as intervenções, dos 35 alunos da lista de chamada, 07 nunca compareceram as aulas de Educação Física, e estes, estavam infrequentes ainda, nas demais disciplinas. A turma é caracterizada também, pela faixa etária dos alunos, que variam entre 11 e 15 anos.

Em relação aos espaços para as aulas de Educação Física, a escola dispõe de diversos locais que possibilitam a realização das aulas, tanto práticas quanto teóricas, porém, os mesmos apresentam qualidade bastante precária. Entretanto, em relação aos materiais, a escola possui uma variedade muito boa, que contemplam diversas manifestações da cultura corporal de movimento, e grande parte deles, encontra-se em bom estado.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No início do ano letivo, a partir de reuniões com a coordenadora, supervisoras, bolsistas e voluntários do PIBID, foram construídos os planos de disciplina da Educação Física, que trazem os objetivos e conteúdos específicos de todas as turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola, para os três trimestres letivos de 2016. Para as turmas de 6º ano, foi decidido que seria abordado durante o primeiro trimestre, o conteúdo jogos e brincadeiras, a fim de realizar o resgate histórico multicultural das gerações anteriores, produzindo alternativas para preservar as brincadeiras e os jogos da cultura popular, reconhecendo a importância do patrimônio lúdico para a preservação da memória e de diferentes configurações identitárias.

Para isto, na turma de 6º ano A, as aulas foram construídas e elaboradas a partir da interação dos alunos com seus familiares e amigos, onde os mesmos questionaram sobre quais brincadeiras e jogos os sujeitos costumavam brincar/jogar durante a infância. Também, foi levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos, pois os mais velhos demonstraram já ter conhecimentos sobre aquilo que estava sendo questionado.

A partir de pesquisa bibliográfica realizada em artigos e livros, e das informações trazidas pelos alunos, as aulas foram divididas em três eixos principais: a) brincadeiras e jogos sem uso de material; b) brincadeiras e jogos com pouco uso de material; c) brincadeiras e jogos com uso de materiais alternativos. Desse modo, conseguimos trabalhar diversas atividades, tais como: cinco marias, brincadeira do elástico, passa anel, pular corda, jogo de taco, bolita, construção de brinquedos a partir de materiais recicláveis, entre outras. É importante destacar também, que os planos de aula foram estruturados a partir das três dimensões de conteúdos, conceitual, procedimental e atitudinal, buscando dar sentido e significado àquilo que estava sendo ofertado (BRASIL,1998).



Jogo de taco



Cinco Marias



Bolita

Além disso, ao longo das aulas, conseguimos consolidar a discussão a respeito das mudanças nos hábitos de vida, com o passar das gerações, contrastando as brincadeiras antigas com as brincadeiras atuais e os possíveis fatores que levaram os indivíduos a essas mudanças, como a violência, a tecnologia, etc.

Nas últimas duas semanas do trimestre, foi feito um chamamento para os alunos faltantes, com o intuito de dar uma oportunidade aos mesmos, ainda que de maneira

sucinta, para apropriação do conteúdo trabalhado, através de uma revisão de tudo que foi abordado até então, antecedendo a avaliação que seria realizada.

Por fim, a avaliação foi feita na última aula do trimestre, em formato de jogo de perguntas e respostas, onde os alunos em equipes deveriam percorrer o circuito disposto na quadra, pegar uma questão que estava escrita em um pedaço de papel dentro de um arco, e durante um tempo determinado, deveriam discutir entre si e argumentar uma resposta. Todas as perguntas foram elaboradas a partir do conteúdo e dos conceitos abordados no trimestre, e cada questão valia uma determinada pontuação, que ao final, quando somados os acertos, a pontuação total da equipe tornou-se a nota final da avaliação para todos os membros da mesma.



Jogo de perguntas e respostas

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A aceitação dos alunos para com o conteúdo proposto foi muito boa, pois na maioria das vezes, ao questioná-los sobre quem conhecia determinada brincadeira, um ou mais alunos se manifestavam e auxiliavam na explicação para os colegas que ainda não conheciam. Em relação às diferenças entre as brincadeiras antigas e as atuais, ao serem questionados, os alunos relacionaram de imediato às tecnologias, alegando que hoje, as crianças preferem brincar com jogos e equipamentos eletrônicos.

Corroborando com estas afirmações, no estudo de Silva *et al.* (2015), realizado também no município de Uruguaiana/RS, onde foi composto por 1.455 alunos de 10 a 17 anos, identificou-se que 61,8% dos meninos e 66,5% das meninas apresenta tempo médio de tela (televisão, jogos eletrônicos, computador e outros equipamentos eletrônicos) superior a 3 horas diárias, o que demonstra um elevado período de tempo

gasto com atividades sedentárias, que está positivamente associado à obesidade (DUMITH *et al.*, 2012).

Na aula de construção de brinquedos, abordamos várias questões, dentre elas a utilização de materiais recicláveis, adentrando o tema transversal meio ambiente, bem como, o consumo, onde os alunos foram estimulados a refletir sobre o dinheiro gasto com brinquedos e equipamentos eletrônicos, sendo que é mais interessante e significativo construir o próprio material, utilizando apenas o seu esforço, criatividade e um material que seria jogado fora.

Galindo (2016, p. 44) ressalta a importância da construção de brinquedos, e afirma que:

As crianças devem ser motivadas a jogar ou brincar e a confeccionar brinquedos na infância, pois a brincadeira incentiva a sua imaginação e a movimentação corporal, explorando o espaço por meio das descobertas em suas vivências. No ato de construir seu próprio brinquedo, ela desenvolve sua criatividade, criticidade e autonomia de forma ativa no contexto em que está inserida, ou seja, torna-se sujeito produtor de sua própria cultura.

Em relação aos alunos infrequentes, mesmo sendo realizado um chamamento no turno oposto das aulas de Educação Física, nenhum dos alunos passou a frequentar assiduamente as aulas, e alguns ainda alegaram que o motivo da não participação, era por residirem em bairros distantes da escola, e por vezes a família não ter dinheiro para comprar combustível ou passagem de ônibus, impossibilitando-os de realizarem o deslocamento até a escola através de veículos particulares ou de transporte público. Ainda, até mesmo, pela aula se dar na primeira hora da manhã, dificultando também o acesso até a escola em dias muito frios, quando o deslocamento é realizado a pé.

E, sobre a avaliação realizada ao final do trimestre, os alunos conseguiram responder e argumentar as questões de forma bastante coerente, demonstrando ter obtido a apropriação do conhecimento que lhes foi oportunizado ao longo das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste relato, acreditamos que os objetivos do conteúdo jogos e brincadeiras da disciplina de Educação Física na EEEM Dr. João Fagundes, para a turma de 6º ano A, foram alcançados. Conseguimos explorar de forma significativa, os

três eixos principais no qual o conteúdo foi dividido. A partir das discussões e reflexões feitas ao longo das aulas, e dos resultados da avaliação realizada, ressaltamos a importância do conteúdo jogos e brincadeiras ser ministrado nas aulas de Educação Física escolar, pois além dos benefícios como manifestação da cultura corporal, da maneira que foram estruturadas as aulas, conseguimos estimular a reflexão sobre questões que perpassam as mudanças nos hábitos de vida da população.

Do mesmo modo, conseguimos conscientizar os alunos como seres críticos e pensantes, e estimulá-los a refletir sobre os próprios hábitos de vida, e sobre a importância da prática de atividades físicas para a saúde e para o bem estar psicossocial. E, contudo, principalmente, sobre o papel da Educação Física como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 11 de julho de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUMITH, S. C.; GARCIA, L. M.; SILVA, K. S.; MENEZES, A. M.; HALLAL, P. C. **Predictors and health consequences of screen-time change during adolescence-1993 Pelotas (Brazil) birth cohort study**. J Adolesc Health. 51(6 Suppl):S16-21, 2012.

FERES NETO, A. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte: suas influências na vivência lúdica com a criança em especial com o brinquedo. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n 9, p.109-117, 1996.

GALINDO, V. A. **Lazer e cultura: construção de brinquedos nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Metodista de Piracicaba. 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, S. M. B. Medo e insegurança nas cidades: a violência no uso dos espaços públicos. **Revista de Direito da Cidade**, vol.05, nº02, p. 206-227, 2013.

NETO, J. V. O FENÔMENO DA URBANIZAÇÃO NO BRASIL E A VIOLÊNCIA NAS CIDADES. **Espaço em Revista**, vol. 13, nº 2, p. 125-149, jul/dez, 2011.

NEVES, S. M. As brincadeiras tradicionais na prática da educação física na 4ª série do ensino fundamental da escola estadual mãe Angélica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade de Brasília, Pólo Unifap, 2012.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, ed. Vozes, 2008.

SILVA, T. M. C; OLIVEIRA, H. L. R.; BERGMANN, M. L. A.; BERGMANN, G. G. Associação entre atividade física e tempo de tela com o nível socioeconômico em adolescentes. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, Pelotas/RS, 20(5):503-513, Set.2015.

ESTÁGIO: UM MOMENTO PARA REFLETIR E CRESCER

Camila Thomazi Ruviano
camilaruviano@hotmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Como parte da matriz curricular do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana, o componente curricular de Estágio Supervisionado III, de caráter obrigatório, tem por objetivo que o discente ministre aulas no ensino médio em uma das áreas do saber das Ciências da Natureza (Química, Física e/ou Biologia), bem como promover a reflexão da prática docente e a escrita de relatos referentes a regência de classe, turma e escola.

Nessa perspectiva, o presente relato tem como proposta apresentar descrições e reflexões sobre o estágio supervisionado III, contendo uma análise das turmas onde o estágio foi realizado, organização e reflexão das práticas docentes realizadas.

O referido Estágio III aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Uruguaiana, na disciplina de Química, em duas turmas de primeira série do ensino médio dessa escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A escola escolhida para ser desenvolvido o estágio III, foi a escola estadual de ensino médio Uruguaiana. O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Uruguaiana traz como objetivos:

- A compreensão dos direitos e deveres das pessoas, cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade.
- O exercício consciente da cidadania mediante sua integração ao contexto geográfico-sócio-econômico-cultural;
- A orientar a qualquer tratamento desigual, por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou de raça.

- O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.
- A sensibilização e mobilização visando a uma tomada de consciência e a uma conduta responsável em relação ao ambiente;
- Oportunizar espaços de formação para educadores, na perspectiva de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, objetivando a qualificação da ação pedagógica e o resgate da cidadania.
- Construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos acumulados na humanidade.

A escola Uruguaiana conta com os espaços de sala de aula climatizados, laboratório de Ciências, Sala audiovisual, sala de aula digital, sala de educação física, quadra poliesportiva, pátios, Sala de leitura, Laboratório de Artes, expressão e linguagem, Rádio Escolar, Salão de atos Biblioteca e espaço pra cópias reprográficas (com venda de materiais escolares).

No ano de 2014 foi realizado uma pesquisa socioantropológica para aproximar o trabalho realizado na escola da comunidade e seu entorno. Após a visita e a sistematização dos dados optou-se por ter como norteador das atividades pedagógicas da escola, O Teu Valor e os Nossos Valores, Reflexão e Ação.

A disciplina ministrada as turmas do estágio foi a disciplina de Química, e quanto as turmas, o estágio III foi realizado em 2 turmas da primeira série do Ensino Médio, sendo 15 aulas em cada turma, totalizando 30 aulas entre as duas turmas. O perfil da turma foi observado antes das práticas docentes serem iniciadas.

Turma 1 (T1):

A turma se demonstrou-se agitada, e com dificuldades de se concentrar na aula. Conversam muito e caminham muito pela sala de aula. Porém penso que todo este “agito” pode ser canalizado para um lado positivo, e que elxs³ podem contribuir muito com a aula. Os alunxs são bem frequentes. Nesta turma terei 2 períodos semanais, sendo um de 45 minutos e outro de 30 minutos (o horário da escola pode sofrer mudanças). A

³ As reflexões presentes neste relato trazem uma linguagem inclusiva de gênero, ou seja, é usado o termo “X” para substituir os radicais de gênero das palavras (letras “a” e “o”). Linguagem inclusiva de gênero é uma opção de linguagem que busca desconstruir duas ideias: 1) a ideia do masculino como universal e 2) o sexismo estabelecido na linguagem. (Miranda, et al. 2011)

sala onde a turma se encontra é pequena para a quantidade de alunxs, assim os alunxs ficam muito próximos uns dos outros, o que tem seu lado positivo e negativo. Positivo, pois elxs trocam informações facilmente, negativo por que estas “informações” podem não ser obre a aula, e em uma avaliação individual facilitaria a “cópia” uns dos outros. A sala de aula possui ventiladores e um ar condicionado em funcionamento. Os (as) alunxs (as) se demonstraram empolgados com o fato de ter uma estagiária e já fizeram pedidos como: não ter muito texto e ir para o laboratório de ciências.

Turma 2 (T2):

A turma se demonstra calma e tem facilidade em trabalhar o que lhes é proposto. Os alunxs são infrequentes, ou seja, nas aulas observadas os alunxs estavam em pouco número (pouco mais que a metade), e segundo a chamada é sempre assim. Existe alguns alunxs no fundo da sala de aula que utilizam muito o aparelho celular para outros fins que não tem ligação com a aula. Nesta turma terei 2 períodos semanais, sendo um de 45 minutos e outro de 30 minutos (o horário da escola pode sofrer mudanças). A disposição das classes nesta turma nunca é em filas, as classes estão sempre organizadas em pequenos grupos, por escolha dos alunxs. Creio que esta disposição possa ser mudada de maneira que não fique em filas (organizar em círculos por exemplo). As condições estruturais da sala seguem o modelo da outra turma (sala pequena, com ventiladores e um ar condicionado em funcionamento). Quando comunicados sobre a regência da estagiária alguns ficaram animados, outros não se manifestaram.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O estágio supervisionado III teve por objetivo de regência de classe, desenvolver junto aos educandos os conhecimentos estabelecidos de maneira contextualizada e dialogada, com o intuito de leva-lxs a conhecer alguns princípios da química, seus conceitos e aplicações.

Além disso, outros objetivos foram traçados, como conhecer conceitos químicos, sejam microscópicos e/ou macroscópicos, esquematizar problemas afim de instigar o conhecimento, compreender conceitos químicos (teorias, modelos, leis), problematizar a química do cotidiano, propor atividades em sala de aula e externas, avaliar o processo de ensino-aprendizagem através de uma avaliação conceitual, incentivar os educandos a construir seu conhecimento e instigar os educandos a pesquisa, utilizando fontes de

informação (Livros, Internet, Aplicativos, e TIC's em geral).

Os conteúdos foram desenvolvidos ao longo das 30 aulas : Sistemas Químicos, Substâncias Puras, Misturas, Processos de Separação de misturas, Matéria, Transformações da Matéria, Lei de Proust e Lavoisier, Compostos, Elementos Químicos, Pirólise, Eletrólise, Fotólise e Densidade.

As metodologias foram diversificadas, porém, sempre priorizando o diálogo, a discussão, a problematização e principalmente a contextualização dos conteúdos, para que assim o educando possa estabelecer vínculos com o que estava sendo ensinado e o mundo real onde o educando estava inserido. Além disto, ao longo das aulas pode-se contar com listas de exercícios, trabalhos em grupo, atividades práticas e avaliação teórica.

As duas turmas apresentaram perfis totalmente diferentes ao longo das 30 aulas dadas. As aulas eram iguais em planejamento, porém a sua execução dependia do comportamento de cada turma, e isso já aconteceu logo na primeira aula ministrada, porém precisa-se ver os lados positivos de ter duas turmas diferentes, pois qual seria os desafios se fossem iguais? Qual seria a graça de ter turmas exatamente iguais? Nenhuma. Ser educadora é também se desafiar todos os dias, é viver na diversidade de informações, de personalidades, de sorrisos, de vozes, de talentos.

A turma 1 apresentou-se muitíssimo agitada, o maior desafio foi redirecionar agitação delxs para algo produtivo, o que realmente aconteceu, a turma como um todo foi muito produtiva. Já a turma 2 demonstrou-se calma e pouco participativa, uma turma agitada não é fácil de trabalhar, mas uma calma demais, também não é.

Em muitos momentos do estágio a aula teve que ser interrompida para que alguns diálogos pudessem ser abertos para diversas situações, como por exemplo, quando os alunxs se demonstravam muito agitados e pouco participativos, tivemos que conversar sobre o comportamento delxs em relação a aula e que elxs deveriam colaborar positivamente para o andamento da aula. Muitas vezes tentei outras estratégias, como organizá-lxs em círculos e/ou propor muitos tipos de atividades em uma mesma aula (dinâmicas, aula expositiva, diálogo, tira-dúvidas, experiências, etc.)

Durante o estágio, algumas vezes ocorreram as observações da docente regente (orientadora) da disciplina de estágio, reflito então sobre a grande importância de ser observada. Muitas vezes não percebemos algumas coisas que quem está olhando percebe.

O estágio é um momento de testar metodologias, praticar o que aprendemos, mas muito além de ensinar algo, o estágio é um momento de aprender, e aprender muito. O quão bom sermos pessoas que podem se desconstruir para se construir novamente, para que a nova construção seja positiva e isso reflita no nosso “eu” educador. Que todos possam ter a chance de reconhecer suas falhas e se melhorar, para que assim possam ser profissionais melhores naquilo que fazem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Um ponto forte do estágio e das aulas ministradas foi a contextualização dos conteúdos. Segundo as DCNEM,

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática para na qual a linguagem joga papel decisivo. (1998, p.41)

O educando enquanto aprendiz constrói conceitos sobre o mundo e o ensino de Ciências se torna efetivo em explicar o mundo em um sentido racional. Neste momento, é importante que ocorra a contextualização do que está sendo ensinado, de modo a possibilitar ao estudante estabelecer relações entre os conceitos estudados em sala de aula com o seu cotidiano, sentindo-se parte efetiva do meio que o cerca.

Com certeza trazer o ensino de química para perto dos alunos, para a realidade dos alunos foi fundamental para que eles pudessem compreender alguns conceitos da química.

Ainda Carvalho *et.al* (2010), traz três enfoques possíveis sobre contextualização: o enfoque didático, o epistemológico e o social-cultural. O enfoque didático busca nos documentos do governo e nos discursos de educadores a ideia de um ensino contextualizado. O enfoque epistemológico considera que a escola teria também o papel de proporcionar aos educandos a capacidade de abstração e de entender a relação entre um modelo teórico e a realidade. E por fim, o último enfoque apresentado pelos autores, é o enfoque social-cultural, que articula os outros dois enfoques, relacionado às transformações sofridas pelos saberes escolares até chegarem à sala de aula, como produto de uma didatização.

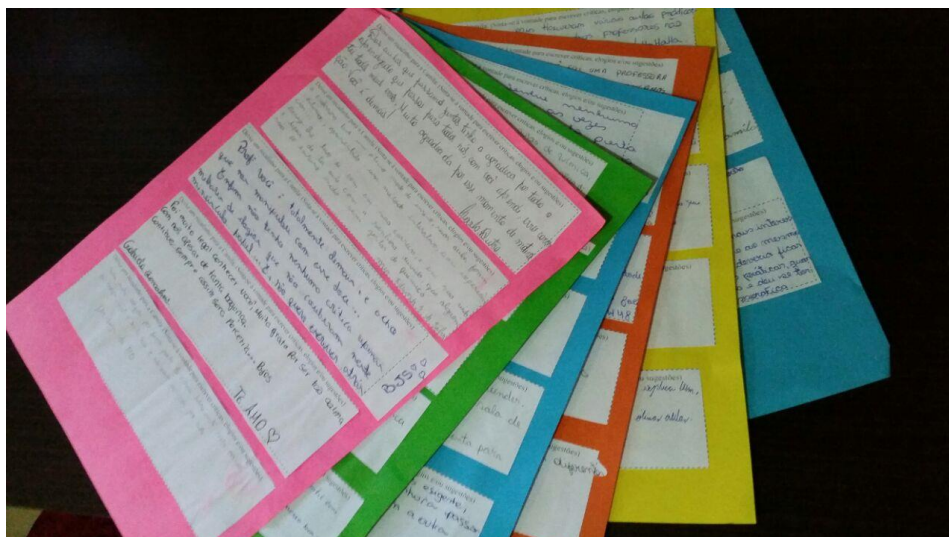
O jovem enquanto aprendiz constrói conceitos sobre o mundo e o ensino de Ciências se torna efetivo em explicar o mundo em um sentido racional. Neste momento, é importante que ocorra a contextualização do que está sendo ensinado, de modo a possibilitar ao estudante estabelecer relações entre os conceitos estudados em sala de aula com o seu cotidiano, sentindo-se parte efetiva do meio que o cerca. Para Chassot (2011), o ensino de Ciências proporciona uma participação do aluno não como produto, mas como parte do processo, relação próxima à realidade, mostrando um mundo real a partir de uma linguagem mais acessível, ensinando a trabalhar com incertezas e a entender a Ciência na história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliando o estágio como um todo, desde o início ao fim, eu percebo um pouco mais da minha construção enquanto educadora, penso que um educador deve se construir todos os dias para que seu ensino não fique defasado, mas sim em constante melhora. Enfim, cada aula foi um momento de me construir, ou me desconstruir para construir novamente.

Na última aula, propus aos educandos que me dessem um “retorno” do meu desempenho enquanto educadora. Em um pedaço de papel, em material impresso havia um espaço para escrita, intitulado da seguinte maneira: “Deixe um recadinho para a Camila: (Sinta-se à vontade para escrever críticas, elogios e/ou sugestões)”.

Os recadinhos foram cheios de carinho, afeto, dizendo para eu seguir em frente nesta profissão, que fui a melhor professora que eles tiveram neste ano, que iriam sentir saudades, que sempre que eu quisesse conversar, eles estariam ali, que minhas aulas foram muito boas e eles tinham aprendido e gostado de química. Isso é muito gratificante, mesmo com todos os desafios que vejo em sala de aula, a cada dia eu tenho mais certeza que escolhi a profissão certa. Sinto que neste estágio consegui deixar um pouquinho de mim em cada um e cada uma das alunas.



Os recadinhos foram colados em papéis coloridos e guardados com muito carinho.

Meu relacionamento com as turmas e com a escola foi muito bom, sentirei saudades de todos que estiveram comigo nesta caminhada e tenho certeza que os levarei comigo (em meus pensamentos e coração) para o resto da vida. Que eu possa ter a sorte de encontrar novas turmas pelo meu caminho, novas histórias para serem ouvidas, novas chances para me tornar imortal. Nas palavras de Rubem Alves (1994): *“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”*.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A **Alegria de Ensinar**. 3. ed. Ars Poética: São Paulo, 1994.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de. [et al]. **Coleção Ideias em Ação: Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica – Questões e Desafios para a Educação**. 2. Unijuí: Ed. Ijuí, 2001.

MIRANDA, A. A [et al.]. **Introdução crítica ao direito das mulheres**. ORG. José Geraldo de Sousa Junior, Bistra Stefanova Apostolova, Livia Gimenes Dias da Fonseca ; – Brasília : CEAD, FUB, 2011.

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS USUAIS PARA A EXPERIMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cassiano Santos Rodrigues
cassianosantosr@gmail.com)

Caroline Resena Gonçalves
carolresena@gmail.com

Loraine Rodrigues Jardim
lorodrigues2@gmail.com

INTRODUÇÃO

As atividades práticas são importantes para o processo de construção do conhecimento em Ciências, mas embora exista o consenso da relevância das aulas experimentais, professores apontam algumas razões para tentar justificar a não utilização dessas atividades.

O presente relato é referente a uma aula prática sobre o tema “Osmose da Célula Vegetal”, realizada por um acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, Campus São Gabriel na Escola Municipal José Lima, também no mesmo município. O relato busca expor alternativas para a elaboração e realização de atividades experimentais quando não se há laboratórios ou infraestrutura adequada.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A presente atividade ocorreu com a turma de oitavo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ferreira da Fonseca Lima, no município de São Gabriel, RS. A prática foi proposta na disciplina de Práticas Formativas e Educativas VII, sob a orientação da Prof.^a Loraine Rodrigues Jardim, com o intuito de realizar uma atividade prática em uma escola e auxiliar o professor da turma da referida escola em uma melhor construção do conhecimento dos alunos. A escola escolhida para o desenvolvimento da aula prática, embora localizada no centro da cidade, recebe alunos de bairros periféricos desta, pela sua proximidade. A escola é pequena e carece de vários ambientes que

facilitam o aprendizado dos alunos, tal como um laboratório de ciências. O tema da aula, “Osmose das células vegetais”, foi utilizado devido à sugestão da professora de Ciências da turma. A atividade experimental foi realizada em sala de aula e foram utilizados matérias e alimentos usuais do dia-a-dia, como batatas, alface, sal de cozinha, açúcar, pratos e copos descartáveis. Salienta-se aqui a realização da prática em sala de aula e com os referidos materiais, não justificando a não realização de aulas práticas quando há a ausência de um laboratório de Ciências.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Na etapa de planejamento, foi realizada uma visita à escola com o intuito de conversar com a professora da turma e estipular o conteúdo e a data da realização da aula prática. Neste momento verificou-se a ausência de equipamentos na escola para a realização da prática e partir disso, a ação foi planejada.

A atividade ocorreu no dia 02 de Junho de 2016 e teve início com uma breve conversa com os alunos, a fim destes retomarem os conceitos sobre a composição das células e transporte entre membrana. Logo em seguida, deu-se início à prática, no qual separados em dois grupos, os alunos realizaram experimentos com batatas partidas ao meio e folhas de alface, que dispostas em pratos descartáveis foram colocadas em meio hipertônico e hipotônico, utilizando água, açúcar e sal de cozinha. Os educandos seguiram por um roteiro elaborado pelo acadêmico ministrante. Durante o tempo de ação do experimento, os alunos assistiram a um vídeo em um notebook, mostrando como ocorria o movimento de água dentro das células. Ao final da atividade, os alunos verificaram qual foi a diferença entre os vegetais que foram postos em meio hipertônico dos que estavam em meio hipotônico por vinte minutos e também qual foi a diferença do início para o final do experimento. Os resultados analisados foram registrados em um relatório em forma de perguntas que foi utilizado como avaliação para a professora da turma.

A maior parte da turma se mostrou interessada pela prática e participaram respondendo às perguntas do ministrante, demonstraram bastante conhecimento sobre o tema, estiveram atentos para as explicações e demonstraram um bom comportamento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As aulas práticas representam uma importante ferramenta para um melhor dinamismo em aula e uma forma mais efetiva do aluno sistematizar seus conhecimentos. Segundo Freire (1996), para compreender a teoria é preciso experimentá-la. A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.

Pessoa (1985) discute que as atividades práticas são bastante importantes para o ensino de ciência, pois com as aulas práticas consegue-se colocar o aluno diante de um fenômeno que ele pode investigar com seus próprios recursos mentais.

Conforme Lima (1999), a experimentação inter-relaciona o aprendiz e os objetos de seu conhecimento, a teoria e a prática, ou seja, une a interpretação do sujeito aos fenômenos e processos naturais observados.

Mostrando assim que a grande relevância da experimentação está em sua abordagem e contextualização, não em recursos caros e grande infraestrutura. De acordo com Capeletto (1992), para a realização de aulas práticas, não são necessários aparelhos e equipamentos caros e sofisticados. Na falta deles, é possível, de acordo com a realidade de cada escola, o professor realize adaptações nas suas aulas práticas a partir do material existente e, ainda, utilize materiais de baixo custo e de fácil acesso.

A partir disso, salienta-se que a ausência de um laboratório de Ciências, não justifica a não realização de aulas práticas. Foi possível constatar que a execução da atividade gerou um impacto positivo na turma e todos os objetivos estipulados em relação aos alunos foram atingidos. Levando ainda mais em conta os estudantes não estarem habituados a este tipo de tarefa, devido ao fato da escola não dispor do laboratório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de infraestrutura influencia bastante no fato de não haver utilização de atividades práticas, mas como exposto existem alternativas viáveis para que o professor realize aulas experimentais. De fato, não é uma tarefa simples, mas é importante que o professor de Ciências busque formas de proporcionar aos seus alunos melhores meios de construir o conhecimento.

A partir desta atividade foi possível constatar o que diversos autores já confirmam sobre a realização de aulas práticas no contexto aplicado, além da realização do que foi proposto pela disciplina do curso.

REFERÊNCIAS

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho**. Editora Ática, 1992. p. 224.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, M.E.C.C.; JÚNIOR, O.G.A.; BRAGA, S.A.M. **Aprender ciências – um mundo de materiais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1999. 78p.

PESSOA, O. F., GEVERTZ, R., SILVA, A. G. **Como ensinar ciências**. 5ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES ENQUANTO SUPERVISORA DO PIBID (2014-2016), ALUNA DO MESTRADO PROFISSIONAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BOLSISTA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Danieli de Cássia Freitas Vasques
danielicpsfreitas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos meus dez anos de magistério venho atuando em sala de aula como professora de Ciências e Biologia, no município de Bagé - RS, e observo que os alunos se mostram muito interessados, quando o conteúdo abordado em aula está relacionado com o seu cotidiano ou com a sua realidade e tenho acompanhado o quanto os alunos apresentam dificuldades quando não conseguem associar o conteúdo estudado ao seu dia a dia. Desta forma, tenho buscado sempre em minhas aulas a contextualização e a atualização que façam esse tipo de inserção, uma vez que os documentos oficiais recomendam um ensino contextualizado. (Brasil, 2013;2014), durante o período de dois anos tive a oportunidade de trabalhar como supervisora do Programa Institucional de bolsa de Iniciação a docência, esta experiência proporcionou uma renovação de minha prática docente, possibilitando uma nova visão em busca de uma formação continuada o que me fez ingressar no mestrado profissional do ensino em ciências e neste mesmo período exercer atividades de bolsista do observatório da educação.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Minha experiência profissional começou no ano de 2006 quando exerci a função de técnica de laboratório na área de biologia no Curso de Farmácia da Universidade da Região da Campanha, neste período participei de muitos projetos de pesquisa e projetos de extensão. No ano de 2008 comecei a ministrar aulas na mesma Universidade nos Cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. No ano de 2009 através de um contrato na Rede Estadual de Ensino trabalhei nas disciplinas de Química e Biologia até o ano de 2013, neste mesmo ano fui chamada em um concurso público para a Rede Municipal de Ensino na disciplina de Ciências. No ano de 2014 fiz um concurso para professora

substituta no Instituto Federal Sul Rio Grandense/ IFSUL Campus Bagé, permanecendo por dois anos como titular da disciplina de Biologia nos Cursos Técnicos em Informática e Agropecuária.

No período de março de 2014 a abril de 2016 supervisionei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência vinculado ao Curso de Ciências Biológicas da URCAMP essa experiência docente ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Perola Gonçalves situada no município de Bagé- RS no período letivo de 2014- 2016, na qual ainda ministrou aulas.

No ano de 2015 teve início meus estudos na Universidade Federal do Pampa como aluna especial do mestrado profissional do ensino em ciências, no ano de 2016 através de um processo seletivo foi aprovada como aluna regular obtendo a segunda colocação, mês de abril de 2016 participei da seleção para bolsista do observatório da educação e fui selecionada em primeiro lugar.

Dentre as atividades em destaque quero evidenciar meu trabalho de supervisora do Pibib e Bolsista do Observatório da educação.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O Trabalho do PIBID ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola Gonçalves onde supervisionei um grupo de 5 estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade da Região da Campanha, tínhamos algumas ações a serem implantadas na escola:

- Elaboração de um manual de aulas práticas de ciências, com materiais de baixo custo ou reaproveitamento de sucatas, elaboramos este manual digital com aulas práticas onde utilizamos material reaproveitado e disponibilizamos para outros professores.
- Ministramos várias palestras para alunos do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental e sustentabilidade através do reaproveitamento de resíduos, trabalhamos a utilização de óleo de cozinha para fabricação de sabão ecológico.
- Aulas práticas em Laboratórios montados com sucatas com o objetivo de reforçar conteúdos vistos na disciplina de ciências, na escola não temos um espaço destinado as aulas de ciências, então através da reutilização de sucatas, confeccionamos material para um laboratório itinerante.

- Construção de uma horta escolar, destinamos um espaço para a construção da horta com a utilização de pneus
- Utilizamos a horta escolar como fonte de aprendizagem dos educandos, estudo das vitaminas e reeducação alimentar através da horta.
- Seminários internos na escola sobre Educação Ambiental, organização de Feira de Ciências e palestras para os alunos da escola.



Figura 1- 2- 3 Horta construída na EMEF Pérola Gonçalves

O trabalho do Observatório da Educação surge para complementar a minha formação enquanto aluna do mestrado profissional do ensino de ciências, dentre as ações relacionadas ao observatório está a composição de um repositório de vídeo aulas que trabalha temas relacionados a bioquímica da célula e também oficinas de formação sobre uso de tecnologias para acadêmicos e professores.



Figura 4- 5 Criação e edição de vídeo- aulas para o ensino de Química.

Neste item descrevi algumas das atividades que desenvolvidas como formadora do PIBID e como professora mestranda bolsista do OBEDUC.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Nas atividades sinalizadas acima aprofundarei as discussões referente as atividades da horta escolar construída na escola pelos bolsistas do PIBID e as oficinas de uso de tecnologias do OBEDUC, mostrando o quanto estas atividades modificaram minha prática e forma de trabalhar na sala de aula.

Destacando a importância do trabalho do PIBID com a horta, esta pode ser um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas. Além disso, o seu preparo oferece várias vantagens. Dentre elas, proporciona uma grande variedade de alimentos a baixo custo, no lanche das crianças, permite que os alunos tenham acesso a essa variedade de alimentos. Além disso, o consumo de hortaliças cultivadas em pequenas hortas auxilia na promoção da saúde. Há várias atividades que podem ser utilizadas na escola com o auxílio de uma horta onde o professor relaciona diferentes conteúdos e coloca em prática a interdisciplinaridade com os seus alunos. (MORGADO, 2006, p. 9).

Percebermos, que a horta como atividade dinâmica, em espaço alternativo, vem sendo, interessante em estimular a curiosidade do educando, despertando o seu interesse em aprender. Os próprios alunos mostram-se gradualmente conhecedores de que práticas alimentares inadequadas como o consumo exagerado de frituras, pizzas e hambúrgueres, podem causar prejuízos a sua saúde, por isso, devem aderir a hábitos alimentares saudáveis, compreendendo o valor de se ter uma horta na escola, aliado a isso entendendo a importância do uso de pneus para reaproveitar algo que poderia poluir o meio ambiente. Assim, juntamente acompanhados do conhecimento teórico já trabalhado na sala de aula, propicia um aprendizado mais rico, mais consistente, pois a prática torna o aprender mais agradável e de fácil entendimento. Com esse trabalho tivemos como objetivo que o conhecimento dos estudantes com relação à alimentação e nutrição torna-se mais sólido, influenciando assim nas suas escolhas nutricionais e consequentemente colaborando na formação de cidadãos conscientes e cuidadosos com sua saúde.

Na importância do trabalho como bolsista do OBEDUC, destaco as oficinas de formação de docentes e acadêmicos que tem contribuído para a inserção de novas tecnologias no ambiente escolar, nas oficinas tem sido trabalhada a utilização e confecção de vídeos no ambiente escolar.

Segundo Moran (1994) desde que se iniciou a inserção de tecnologia no ambiente escolar, até hoje, muito pouco se investiu em programas de formação que

capacitem os professores para uma melhor utilização do vídeo e/ou visem um real aproveitamento do potencial didático educativo deste recurso. Desta forma as oficinas de criação de vídeos tem possibilitado a utilização de aulas mais dinâmicas e atrativas, as oficinas continuarão a ser ofertadas no segundo semestre de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas acima explicitam o quanto a inovação da prática pedagógica tem se mostrado significativa e importante no meu processo de formação docente. A minha experiência enquanto supervisora do PIBID proporcionou um crescimento e uma busca profissional através de qualificação, desta forma ingressei no mestrado profissional em ensino de ciências, através de uma nova postura profissional proporcionando maior motivação e entusiasmo. O mestrado profissional trouxe a oportunidade do trabalho como bolsista do OBEDUC o que tem contribuído muito para uma busca constante de novos métodos tecnológicos a serem testados e apresentados para acadêmicos e docentes interessados no assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

MORAN, José Manuel. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento**. Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo. v. 07. Pg. 36- 49. jul/dez 1994.

MORGADO, Fernanda da Silva. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar**: experiências do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Agradecimento:

Este trabalho teve o apoio do Observatório da Educação (OBEDUC).

RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Danielle Costa da Silva
daninegrin@hotmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente relato refere-se ao estágio supervisionado realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Vieira, com uma turma do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Ciências, no qual desenvolveu-se um projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Física, Química e Biologia, foi denominado Quem sou eu?, e tem como tema principal a Sexualidade.

Este trabalho tem como objetivo relatar a prática de estágio, vivenciada no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. O estágio supervisionado possibilita ao graduando compreender as relações existentes entre os conteúdos acadêmicos e a realidade escolar, podendo assim analisá-las de forma crítica colaborando para estabelecer transformações neste processo para que este venha a desempenhar sua função da melhor forma possível. O momento anterior a este, realizou-se uma observação, oportunizando condições de integração ao contexto escolar, o que permitiu identificar características do funcionamento interno e, sobretudo o conhecimento do desenvolvimento da turma, metodologia da professora, para melhor planejamento do projeto de estágio.

O tema do projeto Quem sou eu? surgiu de uma pesquisa prévia com os alunos da turma, onde os mesmos demonstraram interesse em temas como, sexualidade e saúde, concomitante ao conteúdo de Ciências presente no currículo do oitavo ano, sobre Sistema Reprodutor e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), resolveu-se desenvolver um projeto que possibilita-se na escola a criação de um espaço de reflexão e discussão destes temas, estimulando no aluno a compreensão da sexualidade como algo inerente ao ser humano bem como a autonomia e responsabilidade, a fim de favorecer a redução de gestações indesejadas na adolescência e a prevenção de DST's.

As informações sobre o tema sexualidade devem chegar aos adolescentes conforme critérios familiares, o que não exige a escola de participar desse processo de construção do ser humano, na realidade o que se observa é que os adolescentes não estão recebendo nenhum tipo de informação, estão sendo incentivados pela mídia que vem evidenciando a sexualidade, o que acaba por propiciar uma iniciação precoce a atividade sexual que pode trazer sérios problemas a vida dos adolescentes.

Visando preencher essa lacuna e atender a essa atual e crescente demanda, pretendeu-se através deste projeto criar na escola um espaço para se compartilhar informações, através de uma metodologia que busque promover o diálogo, a reflexão sobre conceitos pré-estabelecidos, possibilitando desenvolver e rever atitudes, permitindo assim que os adolescentes se expressem, contribuindo para que adote uma postura mais crítica em relação aos temas abordados, o desenvolvimento de uma sexualidade mais saudável e responsável.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência de estágio apresentada neste relato, ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Vieira, localizada no Município de Dom Pedrito-RS. A Escola situa-se na periferia da cidade afastada três quilômetros da sede, atende os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Séries Iniciais e Finais (1º ao 9º ano), durante o ano 1997 a escola passou a receber os alunos da Zona Rural.

O estagio foi realizado com a Turma do 8º ano, com 20 alunos, com uma faixa etária entre treze e dezoito anos, em sua maioria meninos. Como na escola frequentam alunos pertencentes à zona rural, do entorno da escola, e ainda da sede do Município a turma possui um perfil diversificado, e três alunos são moradores da Zona Rural.

A Regente da Turma na disciplina de Ciências é formada em Pedagogia, é professora do Município concursada e suplementada para atuar na turma, é docente a trinta e três anos, atuando há três anos na disciplina de Ciências do oitavo ano da escola, sua carga horária possui três períodos semanais de quarenta e cinco minutos cada.

A escola possui espaços com diferentes recursos tecnológicos, bem como estão disponíveis Livros de Ciências, separados por séries/anos na Biblioteca. Para o desenvolvimento do projeto do estágio supervisionado foram utilizadas a biblioteca, a sala de informática, e a sala de aula tendo esta um espaço amplo podendo assim ser utilizada para diversas atividades.

Para as autoras Pimenta e Lima (2004), “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.” (p.34), percebe-se a importância desta percepção prévia do contexto onde será realizado o estágio, devido a proporcionar aos acadêmicos um melhor conhecimento sobre o perfil dos alunos que compõem esta escola, além da interação dos recursos disponíveis na mesma, sendo que estes poderão ser utilizados durante o período de estágio, outro aspecto relevante é interar-se das metodologias utilizadas pelos professores de Ciências no Ensino atualmente.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O projeto realizado no Estágio Supervisionado intitulado, Quem sou eu? , abordou os temas Saúde e Sexualidade. Salienta-se que o tema emergiu da escolha dos alunos. Antes de iniciar o estágio, coletaram-se dados a partir de um questionário, com o propósito de conhecer melhor os alunos, seus interesses e definiu-se uma temática do interesse dos mesmos.

O planejamento das atividades foi desenvolvido com base nesta escolha, o que despertou nos alunos um maior interesse em participar das atividades e compreender questões pertinentes a seu corpo, sua sexualidade e implicações na saúde.

A partir disto, este projeto teve como objetivo criar um espaço de reflexão e discussão do tema Sexualidade na escola, estimulando a autonomia e responsabilidade dos adolescentes, a fim de favorecer a redução de gestações indesejadas na adolescência e a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis. O projeto Quem sou eu? foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, envolvendo conteúdos das áreas de Biologia, Física e Química, enfatizando o conteúdo presente no currículo do oitavo ano sobre o Sistema Reprodutor, Doenças Sexualmente transmissíveis (DST's) e prevenção.

Este projeto foi desenvolvido em seis aulas, de quarenta e cinco minutos. Primeiramente fez-se uma sondagem através de um pré-teste, conforme figura 1, neste os alunos escreveram em um cartaz o que para eles significava a palavra Sexualidade, as respostas foram analisadas e percebe-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, diante a análise das respostas é perceptível que a minoria dos alunos não relaciona a sexualidade somente ao sexo.

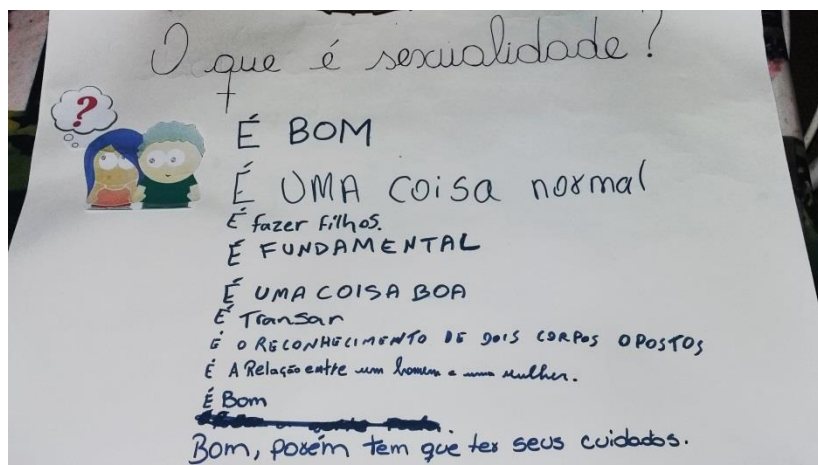


Figura 1: Cartaz do pré-teste

Fonte: Danielle Costa

A análise desses dados foi importante para a execução do estágio, sobretudo para uma se ter uma ideia geral da concepção da turma sobre o tema. O primeiro encontro teve como objetivo reconhecer a sexualidade como algo inerente ao ser humano e identificar a diferente anatomia do sistema reprodutor masculino e feminino.

Na sala de informática, conforme exposto na figura 2, utilizou-se um simulador do Site Planeta Bio (planetabio.com), este possui os órgãos dos sistemas reprodutores masculinos e femininos detalhados, com as devidas explicações, durante a exploração do recurso tecnológico os alunos registraram os termos específicos do aparelho reprodutor masculino e feminino no material impresso neste continha os desenhos dos órgãos, este material serviu como subsídio para uma futura avaliação.

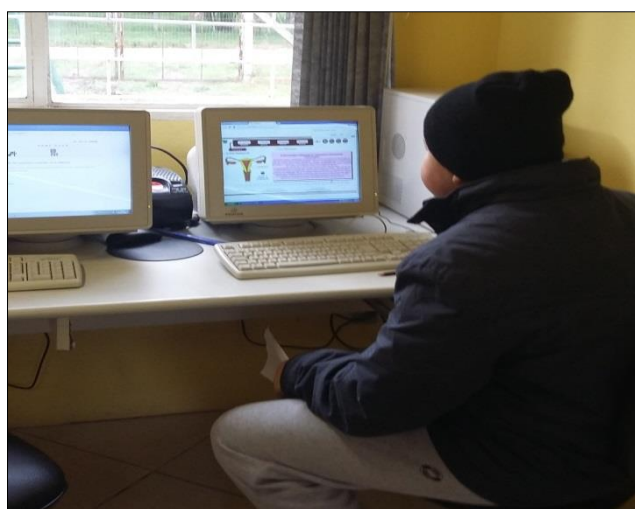


Figura 2: Aluno utilizando o simulador na sala de Informática

Fonte: Eva Mena

Por ser um projeto interdisciplinar o segundo encontro teve como objetivo reconhecer a importância da Química no corpo humano, para tal foi exibido na Sala de Informática o vídeo, *Paixão: O que acontece com o nosso corpo?* (www.youtube.com/watch?v=f8VKYppQsbs)

Dando sequência participaram de um jogo didático, conforme exposto na figura 3, denominado Certo ou errado, uma disputa entre meninos e meninas. Um aluno de cada grupo escolhia uma das questões que estavam dentro de uma caixa, relacionadas ao conteúdo de anatomia do sistema reprodutor e ao vídeo assistido anteriormente, cada questão respondida corretamente premiava o grupo com uma pontuação. Nesta atividade teve-se o objetivo de analisar os conhecimentos dos alunos até o momento, foi perceptível o interesse dos alunos em participar, devido a ser uma atividade prática e que exigia a interação dos mesmos, e pode-se perceber que houve compreensão do conteúdo já estudado, após o jogo os alunos realizaram tarefas sobre o conteúdo no caderno.

- QUESTÕES**
1. Os testículos são as glândulas sexuais masculinas que produzem os espermatozoides. CERTO
 2. A ejaculação é o nome do processo de expulsão dos espermatozoides do corpo para o meio externo. CERTO
 3. A testosterona é um hormônio masculino. CERTO
 4. A menstruação é o nome que recebe a eliminação dos restos da parede uterina, misturados com sangue proveniente do rompimento dos vasos sanguíneos. CERTO.
 5. É no útero que o feto se desenvolve - CERTO
 6. Quando duas pessoas estão apaixonadas, existe química entre elas. CERTO
 7. Chamamos de Epidídimo o local onde os espermatozoides sofrem maturação. CERTO
 8. Os ovários produzem o óvulo. CERTO
 9. Os hormônios não influenciam em nossas sensações. ERRADO – Resposta certa: São os principais responsáveis por nossas sensações;
 10. A Vagina é o órgão que aumenta de tamanho durante a gravidez. ERRADO – Resposta certa: Útero
 11. A próstata é uma Glândula do sistema reprodutor Feminino. ERRADO – Resposta certa: Sistema Reprodutor Masculino
 12. Progesterona e estrógeno são hormônios Masculinos. ERRADO- Resposta Certa: São hormônios femininos.
 13. A uretra é um canal que vai da bexiga até a extremidade do pênis e serve somente para a saída da urina. ERRADO – Resposta certa: Serve também para a saída dos espermatozoides
 14. A vagina é um órgão externo feminino. ERRADO – Resposta certa: É um órgão interno.
 15. O pênis é um órgão interno Masculino. ERRADO- Resposta Certa: É um órgão externo.

Figura 3: Questões Jogo didático.
Fonte: Danielle Costa

No último momento refletiu-se sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis e a gravidez na adolescência, possibilitando aos alunos compreender os motivos envolvidos na ausência de prevenção e identificação dos métodos contraceptivos. Nesta mesma oportunidade foi abordado o conteúdo de Física com os alunos, sendo este a importância do Ultrassom na gravidez e quais as contribuições da Física para a

medicina. A aula iniciou com uma roda de conversa sobre as DST's que os alunos conheciam, ficando registrado que a maioria dos alunos apenas conhecia a AIDS (Síndrome da imunodeficiência adquirida).

Ainda neste dia os alunos participaram de uma dinâmica, onde cada um recebeu um copo com um líquido transparente, com água ou vinagre, sem eles saberem o que significava, este copo representava o corpo, foi colocada uma música e os mesmos circularam pela sala de aula e interagiram uns com os outros trocando o líquido dos copos se julgassem necessário. Ao final foi colocado nos copos outro líquido que mudava a cor. Os copos com vinagre ficaram rosa e os copos com água permanecerão da mesma cor, sendo que os copos com vinagre representavam uma pessoa infectada pelo vírus da AIDS. Esta dinâmica foi utilizada com o objetivo de demonstrar que quando uma pessoa está infectada com alguma DST não é perceptível e que devemos valorizar o nosso corpo, prevenindo-se. Os alunos demonstraram insatisfação com o resultado da técnica, devido a apenas duas meninas terem permanecido com os líquidos da mesma cor de quando iniciou-se, este resultado foi importante para que se reforça-se o alerta de cuidados com o corpo e prevenção.

As próximas atividades foram para fixação do conteúdo estudado e avaliação, foi solicitada a realização de uma pesquisa sobre outras DSTs', onde os alunos preencheram uma tabela.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Estágio supervisionado: aproximação do licenciando ao contexto escolar

A experiência vivenciada durante o estágio supervisionado permite aos acadêmicos em formação no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, uma maior interação, ampliando-se assim o conhecimento sobre o contexto da sala de aula, no qual iremos ser inseridos futuramente.

Segundo Santos (2005),

O Estágio Supervisionado Curricular, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica. (p.95)

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Deste modo o estágio passa da compreensão, de que seria a parte prática do curso e adquirir uma nova postura, que parte de uma reflexão, a partir da realidade.

Esta aproximação da realidade só obtém um sentido se sua intenção for de comprometimento, por isso parte-se do conhecimento prévio do contexto escolar ao qual se insere, bem como da indagação e um aprofundamento das concepções dos alunos sobre determinado tema, elaborando-se projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam e vivenciam, desenvolvendo-se assim uma postura diante as mesmas, é preciso que o aluno analisem seus limites e possibilidades a partir do que por ele é vivenciado. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se contribua e favoreça a construção não somente do conhecimento, mas de algo intrínseco a vida.

Estágio supervisionado: relações teoria-prática perpassando pela interdisciplinaridade

A partir disto percebe-se que o Estágio Supervisionado tem por objetivo principal propor um vínculo real relacionando teoria e prática, pois encontramos uma aplicabilidade dos conhecimentos acadêmicos nas atividades que foram realizadas em sala de aula, dessa forma a teoria, realmente ganha sentido ao atingir seu objetivo, ou seja, o conhecimento teórico dando sustentação para a prática interdisciplinar no estágio supervisionado aqui relatado. A vivência durante a aplicação deste projeto interdisciplinar proporcionou uma melhor compreensão de como pode ser desenvolvida à interdisciplinaridade, tão debatida no meio acadêmico, em sala de aula. A questão da interdisciplinaridade tem sido amplamente defendida como uma forma de dar sentido aos conteúdos, aproximando-os do conhecimento proporcionado por diversas disciplinas assim como a vivência do aluno. Dessa forma esta metodologia pode ser uma alternativa para ligar diferentes conteúdos em um único projeto educativo.

Conforme Japiassu (1976), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. (p.74) Conforme o autor a interdisciplinaridade não separa as disciplinas, pelo contrário, mantém sua individualidade, mas as integra a partir de temas, assim estas ganham mais sentido e vão além da busca das conexões de conteúdos entre as disciplinas, visando assim à interação

da comunidade escolar como um todo. Com isso é possível dar maior significado aos conteúdos diante a realidade.

Este movimento de integração de conteúdos através de temas pode ser um dos primeiros passos na interação entre pessoas, desenvolvendo condições para uma atitude interdisciplinar. Esta proposta de intervenção, através da aplicabilidade de um projeto interdisciplinar através do estágio, com as diversas situações em que o ensino pode ocorrer, implica na possibilidade de implementação de novas práticas metodológicas dentro da sala de aula e conseqüentemente da escola.

A temática sexualidade na escola

Como visto nas atividades acima relatadas, podem-se inserir temas voltados ao interesse dos alunos sem mesmo deixar de incluir os conteúdos que são necessários serem desenvolvidos no decorrer do ano, porém, isto implica uma dedicação maior do professor em seu planejamento, o que hoje se torna uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes. É possível perceber que as escolas em sua maioria possuem espaços diversos que possibilitam que as aulas tornem-se mais dinâmicas e atrativas, obtendo-se assim bons resultados, pois aulas totalmente tradicionais somente com conteúdos e em sala de aula, podem se tornar insuficiente para uma melhor compreensão teórica, há conteúdos que o aluno somente compreenderá se associado à prática.

A temática da sexualidade proposta no projeto está associada a muitos tabus, crenças e preconceitos, e para que este possa se efetivar de maneira significativa, as dúvidas e questionamentos sobre estes diversos aspectos necessitam de um espaço para se expressar, através de um diálogo aberto, o aluno poderá dialogar e refletir, reconstruindo as informações prévias, contribuindo para que desenvolva o respeito por si próprio e pelo outro. Segundo os PCNs “As informações corretas, aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade, ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.” (p.14) a partir disto percebe-se que o desenvolvimento deste projeto pode auxiliar o aluno de maneira que ele desenvolva sua identidade, sem repressões e preconceitos.

Construção de conhecimentos

No início do desenvolvimento do projeto foi feita uma análise através de um pré-teste, um cartaz na qual os alunos deveriam responder a questão, O que é Sexualidade? ,

esta é uma questão aberta, que permite aos alunos responder livremente, usando linguagem própria, emitindo assim suas opiniões. O resultado deste serviu para compreender a concepção dos alunos sobre o tema que seria proposto no projeto, à mesma metodologia foi utilizada no pós-teste, onde os alunos responderam a mesma questão, conforme exposto na figura 4.

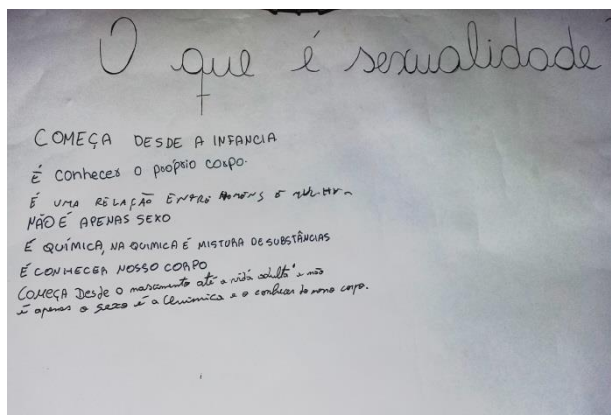
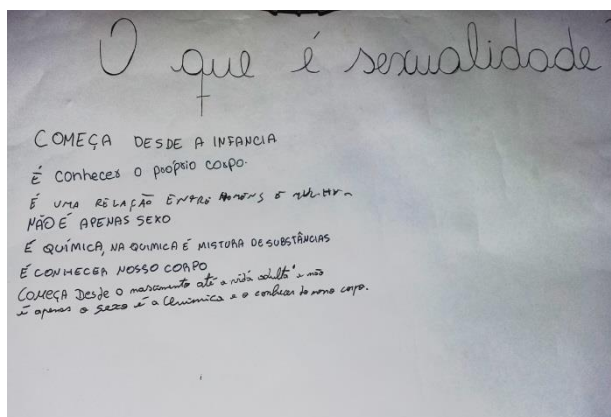
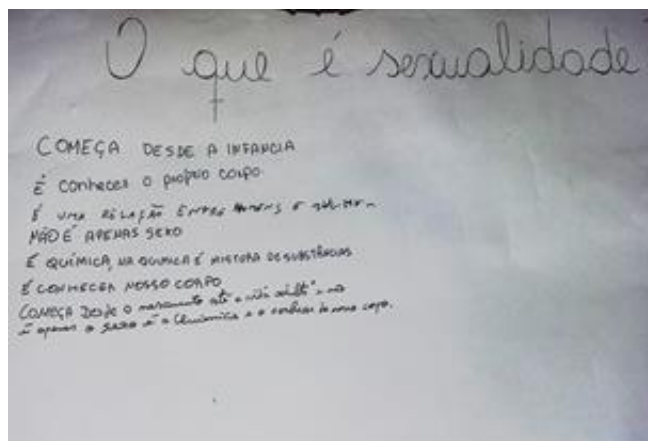


Figura 4: Cartaz do pós-teste
 Fonte: Danielle Costa

A partir da análise do pós-teste em comparação ao pré-teste pode perceber-se que houve uma mudança nas opiniões referentes ao que para eles é a sexualidade, este serviu como subsídio para se verificar que ocorreu a aprendizagem significativa. Comparando-se os resultados do pré- teste com o pós-teste, concluiu-se que objetivo do projeto foi alcançado, pois houve reflexão sobre o tema na escola, e os alunos através de sua escrita demonstraram a compreensão do que realmente é a sexualidade, diferente do que escrito anteriormente.

Durante o desenvolvimento do projeto os alunos realizaram os exercícios e as atividades propostas, houve interação e participação durante os diálogos e jogos, quando questionados durante a aplicação do jogo didático, demonstraram compreensão do conteúdo desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado faz parte de um ciclo, momento em que a atividade teórica-prática se apresenta num constante processo de ação reflexão, se configura como um momento de trabalho inteiramente reflexivo, promovendo a interação do novo profissional com o meio escolar com suas objeções e oportunidades, é nesse espaço do contexto da escola, que as teorias acadêmicas serão validadas. Torna-se um período em que buscamos vincular aos aspectos teóricos com aspectos práticos, associando-os de maneira interdisciplinar para que se torne possível apresentar um bom resultado. E, sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela.

Esta experiência é extremamente válida, pois compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem exige envolvimento, discussões, reflexões, incluindo as vivências e as contribuições do aluno. O ato educativo como prática social tem a intenção de transformar o conhecimento, já obtido por eles seja em sala ou em seu próprio cotidiano. Este trabalho dinâmico e que constrói saberes ancorados em atividades práticas, que superam a fragmentação do conhecimento, e que ocorrem fora do contexto de sala de aula é um viés para que se proponha uma nova perspectiva de uma melhor educação.

Nesta perspectiva esta pratica ela não é, entretanto, suficiente e apresenta alguns limites, como os currículos escolares, o reduzido período de aulas disponíveis ao

professor, porém, não podemos como futuros docentes reduzir a observar os professores em aula e a imitar seus modelos, pois devido a esses aspectos o profissional se restringe e acomoda-se, não buscando um aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos, ficando assim tão somente ligado a rotina escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente, Saúde** / Volume 9, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**/ Volume 10, Brasília: MEC/SEF, 1997.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**, In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA REALIZAÇÃO DE AULAS EXPERIMENTAIS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: RELATO DE UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Édila Rosane Alves da Silva
edilaas@hotmail.com

Marcelo Fonseca Vivian
marcelovivian@farrapo.com.br

Priscila Fonseca Luiz Leal
priscilafonsecaluiz@gmail.com

Denise Rosa Medeiros
roza.de@hotmail.com

Daniane Stock Machado
danianestock@hotmail.com

Mara Elisângela Jappe Goi
maragoi@unipampa.edu.br

Ricardo Machado Ellensohn
ricardoellensohn@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências há muito vem sendo criticado pela reprodução de fórmulas, equações e conceitos descontextualizados da realidade do aluno, entre outros aspectos (GONZÁLEZ, 1992, GIL-PÉREZ, 1996). O ensino de Química não é diferente, pois além dessas, juntam-se críticas referentes a tecnicidade com que é tratada na sala de aula. Visando um ensino mais crítico, contextual e que priorize a articulação entre a realidade do aluno em oposição aos aspectos puramente técnicos da disciplina é que os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estão atuando nas escolas.

O PIBID⁴, subprojeto Química possui 15 bolsistas, divididos em dois grupos de trabalho. Cada um dos grupos conta com a colaboração de uma supervisora- professoras

⁴O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (Edital 2013), da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil.

em exercício em escolas do município e, com os dois coordenadores de área do subprojeto.

O desenvolvimento da proposta descrita neste trabalho foi realizada por ambos os grupos de pibidianos, porém este relato descreve as experiências vivenciadas por apenas um desses grupos.

A proposta desenvolvida, objeto deste relato, ocorreu nos períodos destinados às aulas de Química, com alunos do 1º Ano do Ensino Médio Politécnico, com idades entre 15 e 17 anos, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Caçapava do Sul, RS. As ações do presente trabalho tiveram como objetivo a implementação de uma prática experimental desenvolvida em consonância com os conteúdos que estavam sendo ministrados na disciplina de Química, sendo a última etapa uma sequência que perpassava pesquisa teórica e aulas conceituais.

Sob essa perspectiva, o grupo elaborou e desenvolveu uma proposta de atividade experimental, tendo como base para a sua aplicação no contexto escolar, objetivando a construção dos conceitos químicos a partir de práticas experimentais, articulada à matriz curricular do 1º Ano do Ensino Médio Politécnico. A proposta experimental desenvolvida pelo grupo de pibidianos, juntamente com a professora supervisora, procurou despertar o interesse dos alunos pela Química articulada com um tema que referenciava aos fogos de artifício. Para isso, o conteúdo ministrado pela professora supervisora partiu da seguinte questão: Como você poderia explicar as diferentes cores observadas na explosão dos fogos de artifício?

Entendemos que partindo de uma sequência metodológica que vise a promoção do conhecimento a partir de fatos observados no cotidiano dos alunos, coadunando-os com conceitos científicos e técnicas experimentais, teremos condições de minimizar a abstração que acometem os conteúdos de Química, facilitando assim o entendimento de conceitos científicos por parte dos alunos e despertando seu interesse para as questões relacionadas à esta disciplina. Dessa forma, também pretendemos nos aproximar dos objetivos para o Ensino de Ciências segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2010) e os propósitos da experimentação no Ensino de Ciências.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade foi implementada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino, situada na região urbana do município de Caçapava do Sul, RS. Nesta escola as modalidades de ensino ofertadas abrangem: Ensino Médio Politécnico, nos turnos matutino e noturno; Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno e Ensino Fundamental no turno diurno.

Em relação à turma, esta era constituída por 32 alunos, com idades que variavam entre 15 e 17 anos. Segundo relato da professora da disciplina de Química, esta turma tem a característica de ser heterogênea quanto à participação em sala de aula. Apesar de uma parte do grupo ser participativa, existe uma parcela de alunos que pouco interage em aula, mostrando-se habituados a receber os conteúdos prontos, esperando sempre pelo professor. Por este motivo, questionamentos em relação ao conteúdo realizados pela turma tornam-se menos frequentes, fato que exige ações do professor que visam o incentivo a participação mais ativa dos estudantes.

A partir da situação da turma em questão, o grupo de pibidianos passou a estudar maneiras para auxiliar a professora supervisora na tentativa de motivar seus alunos para os conteúdos ministrados em sala de aula, bem como para auxiliá-los na compreensão dos conceitos científicos estudados. As questões que permearam as discussões sobre qual o tipo de atividade poderia ser realizada na turma, foram analisadas em diversos aspectos, pois imaginávamos que a falta de motivação e interesse dos alunos poderia referir-se a abstração dos conteúdos que estavam sendo trabalhados. A saber, os conteúdos ministrados naquele dado momento eram os modelos atômicos, eletrosfera e salto quântico.

A partir das discussões em grupo, foi elaborado um planejamento para a sequência das aulas a serem implementadas. Estas contavam com a contextualização do conteúdo a partir de algo conhecido pelos alunos, seguido da apresentação do conteúdo específico, vídeo aula e atividade prática experimental, na qual o grupo de pibidianos atuaria. A opção por incluir aulas experimentais no planejamento elaborado teve como objetivo, além dos mencionados anteriormente, promover aulas experimentais na escola, pois não é frequente o uso do laboratório na mesma.

Entendemos que a participação dos integrantes do PIBID na sala de aula, pode vir a contribuir tanto e não somente para a formação inicial dos graduandos, mas também para a formação continuada dos profissionais em exercício. Além disso, a

integração entre pibidianos, supervisores e coordenadores com o ambiente escolar, aliando práticas teóricas e experimentais, propicia a todos os atores envolvidos nos meios educacionais, uma aproximação com os processos de ensino- aprendizagem.

Na análise da referida atividade, a metodologia aplicada foi qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (1994,p.2) seu enfoque é multi-metodológico envolvendo abordagens interpretativas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador estuda em seu ambiente natural e dá sentido ou interpreta os fenômenos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades realizadas foram divididas em três etapas, que consistiram em pesquisa teórica, aulas conceituais e atividade experimental. Em um primeiro momento foi solicitado, pela professora da disciplina de Química da turma (e supervisora do grupo de bolsistas PIBID), uma pesquisa teórica sobre a origem dos fogos de artifício. Esta pesquisa foi desenvolvida como atividade extraclasse, tendo prazo de uma semana para que os alunos efetuassem a entrega.

Após esta etapa, foram introduzidos pela professora conteúdos referentes à estrutura atômica, a eletrosfera e o salto quântico. Este momento consistiu em aulas conceituais, tendo duração de 04 horas aula.

Na aula seguinte a turma foi encaminhada ao laboratório de multimídias onde assistiram a uma vídeo-aula⁵ que trabalhava o conteúdo, permitindo, assim, a reflexão acerca do tema.

Dando continuidade ao desenvolvimento da proposta, os alunos receberam um questionário e foram conduzidos até o laboratório de ciências, onde foram divididos em três grupos, sob a responsabilidade dos pibidianos e a supervisão da professora. Organizados nestes grupos, os próprios alunos realizaram o experimento do teste de chamas, borrifando alguns sais na chama que permitem a visualização de diferentes colorações de acordo com o comprimento de onda, como mostra a figura abaixo. Após a prática experimental, os alunos relataram suas observações, respondendo o questionário (Quadro 01) que havia sido entregue a eles no início da aula.

⁵Video-aula: Salto Quântico, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aGzTZ4HskyA>.



Figura 1: teste de chamas (Fonte: autores)

QUADRO 01: Questionário aplicado após a execução do experimento

1) Na tabela, complete com a cor da chama de acordo com os sais utilizados:	
K^+	
Li^+	
Na^+	
Cu^+	
Ca^+	
Sr^+	
Ba^+	
2) Utilize o modelo atômico de Rutherford-Bohr para explicar a observação de cores nos sais expostos a aquecimento.	
3) Você já observou o uso de lâmpadas amarelas (diferentes das residenciais) na iluminação pública? Com base nas observações deste experimento, explique a diferença de cores nas diferentes lâmpadas.	
4) Explique o surgimento e a coloração dos fogos de artifício.	

(Fonte: autores)

Na aula seguinte os alunos entregaram os questionários com suas conclusões e foi realizada uma discussão com a professora supervisora sobre as atividades desenvolvidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com relação ao planejamento, que incluiu o vínculo de práticas experimentais, aliada a abordagem contextual dos fogos de artifício, como forma de executar uma proposta abrangendo conteúdos específicos, situações conhecidas pelos alunos e experimentação, configurou-se uma alternativa para que os alunos possam aperfeiçoar suas habilidades de pesquisa, análise e seleção de informações, ampliando sua capacidade de aprendizado.

Ainda sob esta ótica, acreditamos termos nos aproximado dos objetivos propostos pelos PCNEM (2010) para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias que prevê que:

A aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centrada na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimento, bens e serviços (PCNEM, 2010, p. 20).

Ainda neste sentido, adentrando nos objetivos expostos neste mesmo documento (PCNEM, 2010) para a disciplina de Química, percebe-se a indicação de que o ensino dos conteúdos advindos dessa disciplina incentive a construção de conhecimento químico específico sem deixar de lado a contextualização da realidade do aluno, de maneira que estes compreendam os processos químicos que ocorrem no cotidiano e desenvolvam a capacidade de julgar informações e tomar decisões autonomamente enquanto cidadãos.

Neste sentido, julgamos ter alcançado a finalidade proposta, pois o projeto elaborado para implementação na escola contou com aulas contextuais a partir de um assunto conhecido pelos estudantes, além de articular os conhecimentos específicos e experimentais necessários para o entendimento do mesmo.

O que tange as práticas experimentais, consideramos relevante a associação dos conteúdos específicos à experimentação, pois a Química é uma ciência genuinamente experimental e separar seus conceitos teóricos das atividades práticas, não seria ensiná-la na íntegra, por isso optamos por desenvolver uma atividade que articule aspectos teóricos e experimentais.

Com relação às atividades experimentais, concordamos com Moraes *et al* (2008, pg. 197) ao argumentarem que “o uso de atividades práticas permite maior interação entre professor e aluno, oportunizando um planejamento conjunto e o uso de estratégias de ensino que melhoram a compreensão das ciências”. Nesta perspectiva, percebemos que os alunos conseguiram compreender melhor o conteúdo a partir da realização do experimento. Fato este observado a partir de uma das respostas obtidas no questionário respondido pelos alunos, em uma pergunta que visa a explicação das cores observadas no teste de chama por meio do modelo atômico de Rutherford-Bohr:

O modelo de Bohr explica e se baseia na quantidade de energia que é fornecida a um elétron de um dado elemento químico, este absorve-a e passa para um nível de energia mais elevado (estado excitado). Porém, esse elétron tende a voltar ao estado fundamental, sendo este mais estável. Quando esse elétron volta ao seu estado fundamental emite uma certa quantidade de energia, cujo comprimento de onda é característico do elemento. Isto explica o aparecimento de riscas no espectro. Quando as amostras das substâncias são levadas à chama a energia emitida é expelida sob a forma de luz de cores diferentes. Por fim, através da cor emitida podemos identificar qual o elemento presente na amostra. (A1).

De forma semelhante ocorre em questão sobre a coloração de fogos de artifício:

Cada sal, presente nos fogos de artifício possui um cátion de elementos químicos diferente. Quando são aquecidos, os elétrons destes elementos saltam de nível de energia, mas quando voltam para o nível original, eles emitem a energia que foi absorvida na forma de luz visível. Cada cor corresponde a uma quantidade de energia característica. (A2).

De forma geral, com relação às estratégias e planejamento de ensino existem muitas metodologias possíveis de serem trabalhadas, mas de acordo com Moraes *et al* (2008) qualquer dessas metodologias devem priorizar o vínculo com as aulas teóricas e as discussões em grupo, conforme exposto a seguir:

O que foi exposto em aula e o que foi obtido no laboratório precisa se constituir como algo que se complementa. Às vezes, pode parecer

difícil, mas essa unidade é fundamental, pois as atividades experimentais realizadas sem fundamentação com uma integração teórica não passa de ativismo (MORAES et al, 2008, p. 197).

Isso foi visualizado nesse trabalho, pois a partir do questionário entregue pelos alunos podemos perceber que os mesmos conseguiram relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a atividade prática realizada, como mostra algumas respostas já descritas anteriormente.

Destacamos que ao desenvolver esse trabalho, com alunos da Educação Básica encontramos algumas dificuldades no que diz respeito a atividade prática. Essas dificuldades assentam-se na falta de materiais necessários para a realização do experimento na escola, assim como a estrutura do laboratório, que por ser bastante iluminado durante o dia, dificultaria a visualização da coloração das chamas quando colocadas em contados com sais utilizados. Entretanto, tais dificuldades para esta atividade parecerem terem sido foram superadas a partir do trabalho conjunto dos bolsistas, supervisora e coordenadores. Assim sendo, materiais de baixo custo, como latas de refrigerante e álcool substituíram o Bico de Bunsen; soluções de sais foram fornecidas pela Universidade; e a questão da luminosidade foi resolvida fixando papel pardo nas janelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atividade desenvolvida, percebe-se a possibilidade de uma articulação entre pesquisa teórica, aulas conceituais e experimentação, mantendo a consonância ao conteúdo específico para aquela série. Assim sendo, por meio da utilização de diferentes atividades e estratégias pode-se reduzir a linearidade muitas vezes presentes em aulas de Química.

No que se refere à atividade experimental, objeto principal deste relato, buscamos, por meio do questionário, que os alunos associassem as observações com os conteúdos trabalhados e aspectos do cotidiano (tais como coloração de fogos de artifício e diferentes tipos de lâmpadas). Assim sendo, objetivamos também um alinhamento com os PCNEM (2000, p. 36), os quais definem que “Qualquer que seja a atividade a ser desenvolvida, deve-se ter clara a necessidade de períodos pré e pós atividade, visando à construção dos conceitos. Dessa forma, não se desvinculam “teoria” e

“laboratório”. Por fim, concordamos com Moraes et al (2008) no favorecimento a interação entre alunos e professores promovido pelas atividades experimentais.

No entanto, o desenvolvimento de atividades experimentais por licenciandos em colaboração com professores da Educação Básica podem ocasionar benefícios à formação inicial. Este fato pode ser exemplificado na experiência relatada, pois planejar esta a atividade prática perpassou por momentos de conhecimento das características da turma, dos conteúdos ministrados pela professora, assim como das condições materiais da escola, e momentos de análise das dificuldades e possibilidades. Desta forma, podemos refletir sobre a importância de vivenciarmos durante a formação acadêmica o planejamento e execução de atividades práticas na Educação Básica, para que possamos melhor utilizá-las quando professores.

Assim sendo, destacamos a importância de projetos como o PIBID para a formação docente, exatamente pela aproximação com este nível de ensino, conhecendo sua dinâmica e peculiaridades. Também por propiciar a interação entre licenciandos, professores atuantes na Educação Básica e professores universitários no desenvolvimento conjunto de atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Circulares Nacionais para o Ensino Médio**, parte I: Bases Legais, Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros Circulares Nacionais para o Ensino Médio**, parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994. 643p.

GIL PÉREZ, Daniel. New trends in science education. **Int. J. SCI. EDUC**, v.18, n.8, p.889-901, 1996.

GIL PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 14, n.4, 1992.

GONZÁLEZ, Eduardo M. Qué hay que renovar en los trabajos prácticos? **Enseñanzas de Las Ciencias**, v.10, n.2, p. 206-211, 1992.

ROSITO, B.A; HARRES, J.B; GALIAZZI, M.C; RAMOS, M.G; COSTA, R.C; BORGES, R.M.C. **O construtivismo e o ensino de Ciências**. In: MORAES, R. (Org). Reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

I SEMINÁRIO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR REALIZADA NA FAMPER – FACULDADE DE AMPÉRE.

Marcos Willian da Silva Santos
marcoswilian50@outlook.com

Adriana Cristina Kozelski
adrianaccristo@yahoo.com.br

Lucilia Gouveia
luciliagouveia@live.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a realização do I Seminário de Tecnologias Assistivas, que descreve a elaboração e/ou adaptação de recursos educacionais para alunos acometidos ou não de alguma deficiência, atividade realizada na disciplina de Educação Inclusiva e LIBRAS da Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampére/PR, em uma atividade interdisciplinar, envolvendo os cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Serviço Social. Enfatiza a importância da utilização de recursos específicos e da adaptação de materiais para esses alunos, sempre pensando em como oferecer atividades que possam ser realizadas com o apoio dos outros sentidos – tato, audição, olfato –, garantindo a acessibilidade curricular. Investigação de natureza qualitativa e teve como subsídios: a análise de documentos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394-96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o levantamento de literaturas publicadas sob formas de livros, revistas, sites e artigos científicos para fornecer um caráter científico ao tema proposto. Verificamos que a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Constatamos que os a elaboração e/ou adaptação de materiais para o ensino de alunos com deficiência, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2002 e 2006) para a Educação Básica são referenciais de qualidade que tem como objetivo, garantir à população brasileira o direito de usufruir um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício pleno da cidadania, numa sociedade fortemente marcada pelas desigualdades sociais, pelo avanço galopante da ciência e tecnologia e mudanças de paradigmas.

A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas diferenciadas e sobre a formação dos professores que atuam junto a estes alunos (BRASIL, 1996). Temos também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172/2001, que estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e aponta, dentre outros, um déficit referente à formação docente (BRASIL, 2001). Além disso, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Nos últimos anos a inclusão de alunos com deficiência tem sido alvo tanto das políticas públicas que garantam esta inclusão como de pesquisas que abordam este tema oferecendo ao professor abordagens diferenciadas.

Este estudo foi idealizado visando à inclusão que se faz cada dia mais presente, no cotidiano escolar do aluno portador de necessidade educacional especial, não bastando somente colocá-lo em sala de aula, sem garantir-lhe práticas pedagógicas que lhe permitam romper com as barreiras da aprendizagem e com o preconceito com aquele considerado “diferente”. Portanto, busca-se condições que permitam se fazer uma educação inclusiva, que não exclua esse aluno ou leve-o ao fracasso escolar. O presente estudo vem ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), cujo artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar prerrogativas aos educandos com necessidades especiais. Ou seja, que os currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas devem atender às suas necessidades.

No artigo 2º da LEI nº 7.853/89 é recomendada a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa; a sua oferta, obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de necessidades especiais capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Diante disso, nas disciplinas de Educação Inclusiva e LIBRAS da Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampére ocorreu o I Seminário de Tecnologias Assistivas, atividade interdisciplinar, que foi realizado no primeiro semestre do ano de 2016, no mês de Junho, contando com acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Serviço Social, disciplinas ministradas pelas co-autoras deste relato, foram confeccionados ou adaptados alguns recursos educacionais para alunos acometidos de deficiência ou não, atividades que podem contribuir para o aprendizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Médio e Ensino de Jovens.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O I Seminário de Tecnologias Assistivas foi pensado e organizado pelas professoras das disciplinas de Educação Inclusiva e LIBRAS da Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampére, com o objetivo de realizar uma atividade interdisciplinar. A interdisciplinaridade é vista “como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas” e que a integração do conhecimento entre as diferentes áreas responde à demanda da sociedade atual. Com a participação de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Serviço Social.

Os materiais foram frutos de um trabalho denominado AEC – Atividade extra Classe, das disciplinas de Educação Inclusiva e LIBRAS, onde os acadêmicos confeccionaram todos os materiais em casa. Também foram expostos *Softwares* que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Foram criados ou adaptados materiais para estudantes com algum tipo de deficiência, materiais estes para diversas disciplinas, como Geografia, Matemática, Português. Os materiais serão disponibilizados para formação de professores e estágios supervisionados que os acadêmicos devem prestar nas escolas municipais e estaduais, sendo nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A tecnologia assistiva (TA) na mediação dos processos inclusivos.

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2006)

A expressão Tecnologia Assistiva (TA), surge pela primeira vez em 1988:

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral. (BERSCH, 2005).

Introduzirmos o conceito da TA com a seguinte citação: “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. (RADABAUGH, 1993)

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, entretanto, remonta aos primórdios da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. Como faz notar Manzini:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-adia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas.

A interdisciplinariedade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem

Diferente da multi- e da pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade surgiu para promover a interação entre as disciplinas. Conforme Piaget (apud CHAVES, 1998, p. 5), o termo interdisciplinaridade deve ser utilizado para designar “o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio, levando a um enriquecimento mútuo”.

O enfoque interdisciplinar busca conceitos originais, métodos e estruturas teóricas por meio da aglutinação dos conceitos, dos métodos e das estruturas teóricas de diferentes disciplinas (ROGERS e RIZZO, 2006). Para Nicolescu (2005), se há interdisciplinaridade, acontece uma transferência dos métodos de uma disciplina para outra, e isso ocorre nos seguintes graus:

- Grau de aplicação: os métodos da física nuclear são transferidos para a medicina e isso leva ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer, através da medicina nuclear;

- -Grau epistemológico: transfere métodos da lógica formal para a área de lei geral e gera análises interessantes da epistemologia da lei;
- -Grau de geração de novas disciplinas: é o que ocorre quando, dos métodos da física transferidos para biologia, nasce a biofísica; e da transferência de métodos computacionais para a arte, a arte computacional é gerada (NICOLESCU, 2005), podendo haver casos em que várias disciplinas se associam, por exemplo, a neuropsicobiologia.

Magalhães (2005) diz que a “interdisciplinaridade busca um conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seja partido em vários campos, o que faz com que, cada vez mais, se sinta a necessidade de se estar afastado do mundo real, fechado em apenas uma área, o que acaba por abstrair seu objeto de estudo.”.

De acordo com o Instituto Paulo Freire (2005), a interdisciplinaridade nos projetos educacionais se baseia nos seguintes princípios:

- 1º - Na noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula.
- 2º - Na crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar etc. ao indivíduo e não a um coletivo amorfo.

Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

- 3º - Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes.
- 4º - A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

Esse mesmo Instituto acredita que a metodologia de um trabalho interdisciplinar implica em: “1º - integração de conteúdos; 2º - passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; 3º - superar a dicotomia entre ensino e

pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; 4º - ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.”

Magalhães (2005) salienta que as práticas interdisciplinares “tendem a buscar um conhecimento unitário, onde a integração de todas as disciplinas e a ligação delas com a realidade do aluno tornam o conhecimento real e atrativo, sendo que às vezes o aluno consegue enxergá-lo como essencial”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno portador de deficiência na escola está garantida por lei, mas para que ele possa ser realmente incluído no ambiente de ensino, como qualquer outro aluno, é necessário que o professor tenha orientação específica e, principalmente, boa vontade.

Para que o aprendizado do aluno com deficiência se efetive, é preciso que a escola, os professores, a família e os demais alunos estejam unidos em prol do processo de inclusão. Ao professor cabe adaptar os recursos didáticos de modo que lhe possibilite entender as atividades e/ou tarefas propostas e participar da aula.

Santos (1995) aponta que, em Educação a interdisciplinaridade é vista “como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas” e que a integração do conhecimento entre as diferentes áreas responde à demanda da sociedade atual, que exige – dos alunos de cursos de educação superior e dos de pós-graduação – a busca de um conhecimento que vá contra um saber fragmentado e o “babelismo” empregado pelas disciplinas separadas.

Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Este estudo proporcionou um melhor entendimento sobre as TA, e interdisciplinariedade fazendo a utilização de materiais adaptados ou já utilizados em salas de apoio, trazendo assim mais conhecimentos e idéias para uma real integração e

aprendizagem de todos os alunos e, o mais importante, melhorar a relação entre professor e aluno.

Além disso, os usos de recursos diferenciados e de estratégias adequadas tornam a aula descontraída e interessante para toda a turma. Da parte do professor, é fundamental que atue com criatividade, dedicação e amor ao ofício de ensinar. Acreditamos que os materiais criados – podem contribuir positivamente para o aprendizado de diversas disciplinas.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em:
< http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html > Acesso em 16 Jul. 2016.
- _____. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: Ensaio Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2.ed.revista. Brasília: MEC/SEESP, 2004.(Educação Infantil, nº 7).
- _____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- CHAVES, M. M. **Complexidade e Transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor saúde**. 1988. Disponível em:<<http://www.ufrj.br/leptrans/3.pdf>>Acesso em: 20 de Jul. 2016.
- INSTITUTO Paulo Freire. **InterTransdisciplinaridade e Transversalidade**. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48 >. Acesso em: 20 de Jun. 2016.
- RADABAUGH, M. P. NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research Section Two: NIDRR **Research Agenda Chapter 5: Technology**

for access and function – Disponível em:

<http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html> Acesso em 16 Jul. 2016.

MAGALHÃES, E. M.. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada.**

Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/AnaisImemorial>>. Acesso em: 15 de Jun. 2016.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação:** recursos pedagógicos adaptados.

In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MORAES, R.; GOMES, V.. **Uma unidade de aprendizagem sobre unidades de**

aprendizagem. In: GALIAZZI, M. do C.; *et al.* (Org.). Construção curricular em rede na educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NICOLESCU, B. **The transdisciplinary evolution of learning.** Disponível em:

<http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf > . Acesso em: 8 de Jun. 2016.

ROGERS, Y.; RIZZO, A.. **Isn't Multidisciplinarity Enough? When Do We Really**

Need Interdisciplinarity? Disponível em: <<http://www.irit.fr/ACTIVITES/GRIC/>> Acesso em: 10 de Jun. 2016.

SANTOS, R. P. dos. **Transdisciplinaridade.** Cadernos de Educação nº 8, pp. 7-9.

Instituto Piaget, Lisboa. Disponível em: <<http://www.reniza.com/renato/artigos/>> Acesso em: 20 de Jun. 2016.

CONFLITOS ESCOLARES: CONVIVÊNCIA PACÍFICA POSSÍVEL...

Nara Rosane Machado de Oliveira
profenarita@gmail

Claudete da Silva Lima Martins
claudeteslm@gmail.com

UM OLHAR CONVERGENTE DE AFETIVIDADE SOBRE CONFLITOS ESCOLARES: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este relato de experiência faz parte de uma pesquisa que está sendo construída para ser apresentada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural, oferecido pela Universidade Federal do Pampa. A pesquisa aborda os “conflitos” cotidianos (violentos ou não), no meio escolar e que apresentam como protagonistas adolescentes, professores, pais e suas diversidades. Portanto, o objetivo deste relato é compartilhar um momento da prática de palestras e troca de ideias com adolescentes, que acontece desde o ano de 2008, e que se desenvolveu em uma Escola Estadual de Ensino Médio do município de Bagé, no mês de junho de 2016. A seguir apresentarei o contexto da experiência, alguns dados preliminares, análises e algumas considerações finais.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Tratamos aqui conflito de modo geral, que segundo o dicionário, significa estado de desordem, luta, embate, oposição, e parece-nos que dia após dia novos formatos e novas motivações estão levando nossos jovens aos conflitos, o que de certa forma só faz aumentar nossas dúvidas e acabamos por ter sempre mais perguntas do que respostas.

Sim, são muitos os questionamentos e para os quais nem sempre estamos encontrando respostas que possam levar a soluções harmônicas e pacíficas. Partindo da premissa de que a Educação é o caminho, e diríamos o único caminho digno e para todos, mais e mais inquietações surgem, pois estamos vivendo momentos de tensão, justamente, no território chamado Escola, um espaço antes consagrado ao compartilhar, ao educar, ao ensino/aprendizagem e que atualmente percebe-se como um “campo

minado” de diversidades, que vez ou outra explodem e os recursos pedagógicos conhecidos, experimentados e usados há décadas parecem não dar conta. Torna-se preciso externar os conflitos para além muros da Escola e outras instituições são chamadas a participar do processo como forma de tentativa de resolução às divergências diuturnas.

Dentro deste contexto de incertezas a Escola vai pedindo socorro ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público, ao Poder Judiciário e às Polícias Militar e Civil. E, passamos a nos indagar já com algumas desconfianças e perturbações: mas o quê estas instâncias de Estado e Poder tem a ver com a Escola? O que, exatamente, está escapando ao nosso olhar educacional?

Todos estes olhares e indagações partem das inquietações de uma pesquisadora curiosa que labuta na área de segurança pública, há quinze anos, dos quais aproximadamente quatro, atendendo adolescentes, em ato infracional, e que passou a perceber e a constatar que os meninos e meninas que vão parar na Delegacia de Polícia por práticas delituosas as mais diversas, estão com baixa escolaridade (ensino fundamental incompleto), a maioria forma parte de uma classe econômica desfavorecida (classes média e alta também são apresentadas), por vezes apresentam famílias desestruturadas (família tomada aqui como o conjunto de pessoas que vive na mesma casa e sobre quem deveria pairar a responsabilidade de educar) e em outras não, entretanto o mais surpreendente é que em aproximadamente 98% dos casos, querem mesmo é chamar a atenção, uma espécie de “pedido de socorro” por “limites”, uma vez que a bandeira que trazem erguida é a de que sendo “menor” podem fazer o quiserem que não dá nada.

Sendo assim, a experiência apresentada neste relato, diz respeito à realização de palestras e ações realizadas em uma Escola Estadual de Ensino Médio do município de Bagé, no mês de junho de 2016, que envolveu a participação de 120 alunos e 6 professores. Essas atividades tinham por objetivo informar aos adolescente/discentes sobre suas obrigações e possibilidades de resolução de conflitos pacificamente. Para tanto, foram utilizados materiais diversos como slides sobre os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como uma fala da pesquisadora, abrindo logo após o diálogo com todos os participantes que através de questionamentos e simulações de fatos iam esclarecendo suas dúvidas. Terminadas as falas, foram realizados grupos de trabalho onde os adolescentes reunidos em grupos de cinco confeccionaram cartazes com suas percepções sobre a conversa.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Inquieta com suas percepções, a pesquisadora estando diariamente com inúmeros adolescentes em conflito com a lei e autuados em Ato Infracional criou, no ano de 2008, o que chamou de “Projeto Convivência Pacífica”, com o intuito de informar e desmistificar o “Mito nº 01” do ECA, ou seja: "sou "menor", posso fazer o que eu quiser que não dá nada". O projeto revelou-se pioneiro, pois levou para dentro das Escolas, um policial civil, com o propósito de informar diretamente aos adolescentes sobre o Título III da Lei 8069/1990, que trata especificamente do Ato Infracional e todas as consequências advindas do cometimento de crimes e contravenções penais praticadas por esta faixa etária de indivíduos.

Desta forma desde sua criação, o projeto vem sendo desenvolvido pela pesquisadora, inspetora de polícia, a qual percebe que ano após ano, os conflitos se multiplicam, criam novas formas e contornos sendo preciso maior atenção e discussão.

Nestes oito anos, de desenvolvimento, o projeto já visitou aproximadamente cinquenta escolas no município de Bagé entre públicas e privadas, bem como aproximadamente dez entre os municípios de Aceguá, Hulha Negra e Candiota e cerca de 8.000 (oito mil adolescentes) já participaram. Nos registros ficam sempre marcadas a atenção e o interesse dos adolescentes, que recebem a pesquisadora e participam das ações propostas que por vezes são de produções coletivas e em outras de produções individuais.

Neste relato a Escola participante solicitou que as turmas do sexto e sétimo ano fossem atendidas pela palestra, que na verdade é uma conversa da pesquisadora esclarecendo as obrigações dos indivíduos em desenvolvimento, na faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos incompletos, e todas as consequências que advém do não cumprimento da legislação em vigor no território nacional, incluindo com muita ênfase as regras de convívio da escola.

Aproximadamente 30 minutos de fala e exposição de exemplos, e aparece uma chuva de perguntas por parte dos adolescentes que não se cansam de questionar sobre abordagens policiais, sobre as regras da escola, sobre o comportamento de professores e de colegas, curiosidades sobre o bullying, redes sociais, anonimato e *fakes*, e com respostas francas e diretas a pesquisadora vai colhendo as intenções que cada um manifesta.

No caso desta Escola, especificamente, além da conversa que se mostrou uma verdadeira troca de ideias, foi proposto que os alunos produzissem cartazes em grupos, com frases, ou citações que pudessem revelar justamente o momento da fala e do novo saber que acabavam de compartilhar. Os estudantes interagem com a pesquisadora de forma simples e muito natural, como se fossem uma equipe de muitos anos. Abaixo algumas imagens que formam parte do acervo pessoal da pesquisadora, bem como imagens das criações textuais que foram propostas, em forma de cartaz que ficaram com a Escola para serem afixados a vista dos demais discentes da instituição:



Imagens 1 e 2: Confecção dos Cartazes
Fonte: acervo pessoal da autora, 2016

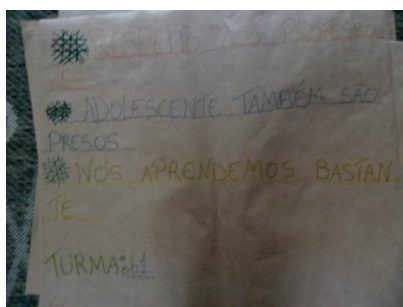


Imagem 3: Cartaz 01

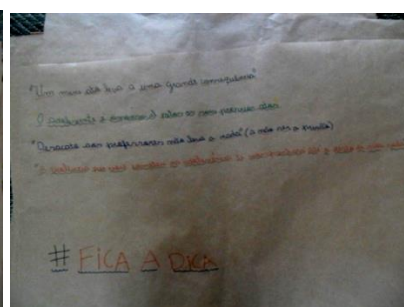


Imagem 4: Cartaz 02

Fonte: acervo pessoal da autora, 2016.

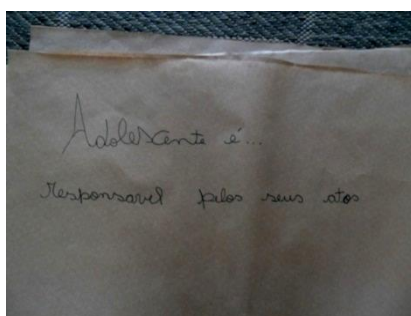


Figura 5: Cartaz 03

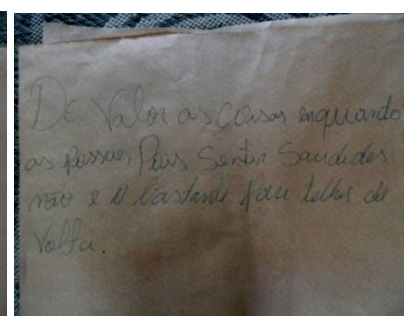


Figura 6: Cartaz 04

Fonte: acervo pessoal da autora, 2016

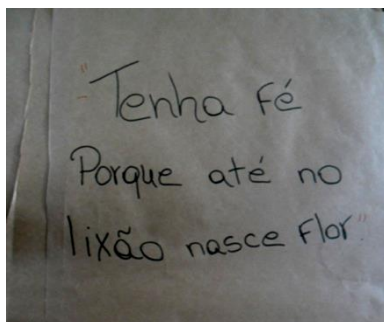


Figura 7: Cartaz 05

Fonte: acervo pessoal da autora, 2016

Assim, com tanta sensibilidade por parte dos alunos, a pesquisadora vai afirmando sua percepção de que as instituições de educação que reúnem desigualdades econômico-sociais, etnias, gêneros, ideologias, valores, religiões, dentro de um mesmo ambiente, principalmente quando referenciam adolescentes e suas especificidades etárias dentro do ambiente escolar, necessitam refletir sobre as muitas maneiras de tratar com conflitos: fugir deles, fazer de conta que eles não existem, tomar partido cedendo ao lado que parece mais forte e/ou massacrando o outro como se fosse inimigo potencial, “lavar as mãos”, ou atualmente, com bastante frequência, recorrer ao Poder Judiciário? Ou, percebê-los como uma realidade e oportunidade de crescimento que conduzirá a mudanças pacíficas, positivas, generosas e criativas dentro de um convívio possível, cheio de novas informações e descobertas?

O modo como vemos um conflito influencia sobremaneira nosso modo de enfrentamento do mesmo. Estamos em movimento, precisamos buscar alternativas, somos de certa forma, alquimistas descobrindo caminhos, revisitando teorias e criando novas.

Essa recepção de interesse por parte das escolas e, sobretudo dos adolescentes é o que mantém viva e acessa a curiosidade da pesquisadora que se sente cada vez mais responsável, pelo que as professoras das escolas visitadas, chamam de “semente” que começou a ser plantada. Pois, que dessas sementinhas alguns brotos são aparentes. Não são quaisquer brotos, são, na verdade, ar puro oxigenando conhecimento e fazendo florescer falas, reflexões e novos discursos.

Sim, sim e sim para Educação! Não se pode concluir o que está em constante mutação e construção. Pode-se pesquisar, constatar, compartilhar, interferir, produzir novos saberes e sempre colher novas e revigoradas sementes que saem das mãos de quem, em algum momento esteve conosco são destas sementes que nascem a esperança e a crença da pesquisadora.

Sementes que surgem da produção de adolescentes como mostra, de que o futuro não está perdido e que é preciso investir nos seres humanos que estão em desenvolvimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Da experiência vivenciada por alguns anos, a pesquisadora, ao dialogar com estes indivíduos e seus responsáveis, pode perceber que esta geração da “informação”, da “tecnologia”, da “globalização”, no que tange às suas obrigações faz de conta nada saber, e alguns até buscam ignorá-las. Inquieta com esta pequena descoberta, resolveu conversar com amigas professoras e descobriu que este era um assunto “belicoso”, uma vez que tem como pano de fundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90 (ECA). Lei esta que desde sua implantação trouxe a criação de muitos “mitos”, dentre os quais, o de que crianças e adolescentes “tem somente direitos”.

Em um tempo, em que segundo Bauman, (1999, p.5) “globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; [...] um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira.”, percebeu a pesquisadora que havia entre os docentes uma espécie de sentimento de “abandono”, pois lidar com adolescentes diversos, tendo que atender um Sistema Educacional cheio de “regras, cobranças, prazos, conteúdos, etc.” não é tarefa fácil, e sobretudo, agigantada foi a percepção de que apesar de os adolescente clamarem por limites, os mesmo não lhe eram impostos em casa e as tentativas de impô-los na escola, por muitas vezes eram frustradas.

Era preciso problematizar. Sair da Delegacia de Polícia e ir até às escolas compartilhar as experiências diárias, com o objetivo de construir novo saberes. Afinal, Escola é ou deveria ser lugar de seres em constante construção, seres que:

Se identifiquem com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1987)

Nesta perspectiva, “olhando para frente” é que a presente experiência, fundamenta nossas intenções de pesquisa, pois desejamos aprofundar esta discussão,

realizando projeto de pesquisa que teorize sobre práticas próximas a relatada, trazendo elementos para compreendê-la e qualificá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PORTOS DE PARTIDA

Do caminho trilhado até o momento, muito tem sido o aprendizado da pesquisadora que se emociona com as perguntas dos adolescentes que só fazem evidenciarem seu momento pessoal de seres em desenvolvimento e de passagem pelo mundo, isto é, em 2016 as dúvidas de um adolescente com 15 anos, por exemplo, continuam sendo as mesmas das que tinham os adolescentes em 2008. Apesar de os conflitos irem criando formas distintas, as inquietações, os receios e aspirações são muito semelhantes. Quem precisa buscar melhorar a forma de diálogo com os novos adolescentes e suas contendas contemporâneas é a pesquisadora, que mesmo observando semelhanças percebe o quanto há por compreender.

Este relato de experiência é somente uma pequena mostra, e ainda não tem parâmetros para conclusões, pois durante o desenvolvimento do projeto, nas mais diversas escolas, sempre atendendo adolescentes em níveis de conhecimento diferentes surpreendeu-nos a capacidade imediata de recepção pelo assunto abordado, a curiosidade, a criatividade, a reflexividade, a mobilização, discussão apropriada e em alguns casos a construção textual e oral dos adolescentes.

Entende a pesquisadora que o compartilhar dessas experiências podem entusiasmar professores e alguns outros policiais civis para que possam também trabalhar com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Título III trazendo discussões e novas construções sobre como lidar, tratar e resolver as contendas diárias que formam o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. **Lei 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 28. Mai. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso: 07. Mai. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. In: Caderno de Formação: Formação de Professores, Educação, Cultura e Desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERSONAGENS LÚDICOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Natalia Palhoza
nataliapalhoza@hotmail.com

Francini Carla Grzeca
francini.grzeca@ifc.edu.br

Gleici Kelly de Lima
gleicikellydelima@hotmail.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se como uma reflexão acerca do emprego de personagens infantis como elemento lúdico nas práticas educativas na Educação Infantil. A abordagem é tecida a partir da análise das vivências das práticas do estágio na educação infantil – componente obrigatório curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Videira.

O estágio no curso de Pedagogia é orientado pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Em seu artigo 6º, inciso IV, este documento afirma que a integralização da formação do pedagogo dar-se-á, entre outros aspectos, pelo:

Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

A partir desta, fica instituído o estágio em Educação Infantil como uma etapa necessária para a formação do profissional pedagogo. Este é o primeiro estágio a ser

realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-Videira – de acordo com o Projeto Político do Curso Superior (2014) – com carga horária de 75 horas, considerando o período de observação, planejamento e de aplicação. Posteriormente, é seguido pelos estágios em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Modalidades da Educação Básica e Gestão Educacional, nos períodos subsequentes.

O estágio tem finalidade de inserir o estudante de licenciatura no campo de atuação do pedagogo, oportunizando a aprendizagem sobre o papel do docente, bem como a possibilidade de estabelecer relações da prática com o que foi aprendido teoricamente durante o curso. Segundo Ostetto (2014), o estágio deve ser visto como uma jornada rumo a si mesma, pois, ao entrar em contato com a realidade educativa, a professora-estagiária encontra relações complexas e específicas que a obrigam a voltar-se para si própria. Assim, num processo interno de reflexão, a futura educadora aprende mais sobre suas próprias práticas. Ainda, de acordo com a autora:

Em tal processo, atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra – podem vir a tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: a medida que eu me vejo, posso melhor ver e compreender o outro (OSTETTO, 2014, p. 129).

Desta forma, a partir do desafio de se colocar pela primeira vez em uma sala de aula enquanto docente, o estagiário aprende sobre si, reflete sobre suas dificuldades e potencialidades a fim de melhorar sua prática pedagógica enquanto possibilidade de aposta no aluno. Essa reflexão só pode ser feita quando embasada teoricamente em estudos realizados previamente realizados.

Nesse sentido, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias para a realidade (PIMENTA & LIMA, 2005, p.12).

Através das teorias que o embasam é que o estudante pode analisar aspectos próprios da realidade a qual ele se insere, bem como sua própria atuação enquanto docente: seus erros e acertos. Coloca-se, então, em ação a práxis: a ação, a reflexão da mesma e uma nova ação (repensada graças à análise da primeira).

Neste artigo, a proposta é analisar as práticas de sala de aula durante o período de estágio em Educação Infantil. O foco da análise volta-se ao trabalho pedagógico com personagens lúdicos, de forma a ofertar ludicidade e situações de aprendizagem às crianças.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O projeto de estágio, cujas vivências embasam este artigo, foi realizado em uma turma de maternal I em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de Videira - SC. A turma composta por vinte alunos – sendo oito meninas e doze meninos - com idades entre dois e três anos. O tema delimitado para o desenvolvimento de tal projeto se deu como “Cuca: entre malvadezas e feitiços, o brincar no maternal I” e foi constituído baseando-se nas histórias do folclore popular e no “Sítio do Picapau Amarelo”, escrito pelo brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948). De acordo com o site “Época de Ouro 80”:

[...] "Sítio do Picapau Amarelo" surgiu através de seu primeiro livro infantil "A menina do narizinho arrebitado", de 1920. Na série de livros, os personagens vivenciam estórias fantasiosas no sítio "Picapau Amarelo", pertencente à Dona Benta, avó de um casal de crianças: Pedrinho e Narizinho. Esta última, dona de uma boneca de pano "Emília" que ganha vida ao ter contato com um pó mágico.

Como o Sítio do Picapau Amarelo envolve um número muito grande de personagens e diferentes enredos, foi optado pela realização de um recorte temático: o foco do projeto foi a Cuca e, através desta, outros elementos foram inseridos no repertório cultural das crianças, como a Emília e o Capoeirão. Tais escolhas se justificaram pela identificação, durante o período de observação diagnóstica, da necessidade de criar um ambiente lúdico no trabalho com as crianças, como nos fala Oliveira et. al. (2009, p. 59):

O prazer da criança pequena em ouvir histórias de fadas e bruxas tem uma origem semelhante [a das brincadeiras de faz-de-conta]. A criança identifica-se com os personagens, com o chapeuzinho vermelho, por exemplo, revivendo com eles emoções e sentimentos contraditórios, de rebeldia aos pais e medo de punição, por exemplo. O distanciamento possibilitado pela situação de fantasia é

extremamente importante para a criança trabalhar suas emoções mais fortes.

A Cuca, por ser uma bruxa que persegue as crianças do Sítio do Picapau Amarelo, é um personagem que mexe com o imaginário infantil, despertando reações de medo e curiosidade nas crianças, como foi verificado durante o período de estágio. Por não fazer parte da realidade das crianças, considerando que a série “Sítio do Picapau Amarelo” não é mais exibida na televisão, foi oportunizado às crianças o conhecimento de um personagem diferente, com novo enredo e novas aventuras para compor seus referenciais culturais.

Ainda de acordo com a observação diagnóstica realizada na turma, foram definidos como objetivos a ampliação da noção de esquema corporal das crianças, a vivência de momentos de brincadeira e faz de conta, a ampliação da linguagem oral, o aprendizado do nome das cores e a letra inicial do nome, assim como dos números e, por fim, a ampliação do conhecimento sobre o folclore brasileiro. Para que tais objetivos fossem alcançados, foram planejados momentos de visita de personagem, brincadeira, músicas, histórias, entre outros.

Chegamos a tais situações planejadas considerando como pressuposto fundamental a oferta de momentos de jogo e faz de conta nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. É impossível abordarmos o tema ludicidade sem trazermos Huizinga para dialogar conosco. O historiador neerlandês, cujos estudos datados da década de 1940 são referências na área até a atualidade, toma o jogo como um elemento cultural, na qual a própria cultura possui caráter lúdico. Em sua obra *Homo Ludens*, ele discorre:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1993, p. 16).

Assim, tendo como pressuposto a teoria histórico-cultural, tomamos como fundamental e indispensável a utilização do jogo de faz-de-conta no trabalho com a

educação infantil. Segundo Rocha (1997, p. 64), “a atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que, por sua vez, instaura possibilidade para o desenvolvimento em vários sentidos”. É através do faz-de-conta que a criança conhece, experimenta o mundo e transpõe sua realidade, torna-se outro. O faz-de-conta possui caráter revolucionário, pois não se subordina às condições do concreto para se liberar do real. É “com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades” (BORBA, 2007, p. 36). A autora frisa que a brincadeira não é algo dado na vida das pessoas, mas que se aprende a brincar a partir da relação com os sujeitos culturalmente mais experientes. Da mesma forma, a criança não imagina a partir do nada, mas sim a com base nos elementos que lhe são fornecidos pela cultura em que é inserida: primeiro ela conhece papéis e objetos, depois age sobre eles. Assim, a criança observa o real e o reconstrói em um tempo e espaço:

A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço. Mais que um comportamento específico, a brincadeira define uma situação onde esse comportamento adquire nova significação [...] (WARJKOP, 2012, p. 35).

Através do brincar, a criança ressignifica seu papel na sociedade, transformando-se em pai, mãe, bombeiro, cantor ou qualquer outro personagem que o imaginário lhe solicite – ela transgride sua real condição de desenvolvimento. A criança não simplesmente se imagina como tais personalidades, mas vive aquilo que está brincando e, desta forma, aprende a agir na sociedade em que está inserida. Desta forma, o brincar ocupa espaço privilegiado no processo de desenvolvimento infantil.

Sobre a utilização do brincar na sala de aula, é papel do professor organizar o espaço para tal manifestação como tempo de aprendizagens, considerando, como nos traz Warjkop (2012), que as crianças vão conhecendo o mundo a partir dos intercâmbios sociais que a brincadeira proporciona. Segundo Fortuna (2000, p. 10), o jogo:

[...] é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os

próprios conteúdos. Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa – é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende e afetiva.

Desta forma, o professor deve permanecer atento ao brincar de seus alunos, tanto para aprender sobre eles, como corroborou Fortuna, quando para acrescentar elementos à brincadeira, fornecendo subsídios para que se amplie o referencial lúdico da criança. Por exemplo, em uma sala de aula, a professora observa os alunos brincando de piratas. Para acrescentar elementos, ela providencia tapa-olhos de TNT, ou faz dobraduras de chapéus de pirata com jornal para que as crianças utilizem. Assim, a partir da mediação do adulto mais experiente na cultura, há a possibilidade da ampliação do imaginário e, conseqüentemente, da aprendizagem. Sobre a participação do adulto na brincadeira, Rocha (1997, p. 73), completa, ao afirmar que “essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros – adultos parceiros – no transcorrer da vida da criança”.

Oliveira (2009, p. 95), nos diz que é preciso organizar as atividades das crianças com base na brincadeira, no jogo, na dramatização, na necessidade da criança contar o que está fazendo, de correr e saltar. Desta forma, ao pensarmos em um planejamento de aula, devemos levar em consideração o elemento lúdico que cativa a atenção das crianças e proporcione momentos de brincadeira e, indissociavelmente, de aprendizagem. Segundo Warjko, “[...] a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (2012, p. 37).

Ao refletirmos sobre os sujeitos que estamos formando com nossa prática pedagógica é que fizemos a escolha de elevar os pequenos estudantes à condição de protagonista de seu aprender. Assim, nos preocupamos em planejar situações que levem os alunos ao plano do imaginário, proporcionando situações que as crianças não estavam habituadas a vivenciar. É nesse momento que se insere o personagem lúdico, no que Fortuna (2000) chama de aposta: a utilização do jogo como suporte de aprendizagem.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Como anteriormente explanado, o planejamento de estágio foi desenvolvido em uma perspectiva lúdica. O primeiro momento vivido na prática do estágio foi caracterizado pela introdução do tema. Este ocorreu através da visita personagem Emília, do Sítio do Picapau Amarelo. Mas, considerando que o tema do estágio é “Cuca: entre malvadezas e feitiços, o brincar no maternal I”, porque a visita foi da Emília e não da Cuca? Pelo fato de que a Cuca é uma bruxa e havia possibilidade de causar medo e assustar as crianças, que não há conheciam. Emília foi escolhida por ser uma exímia contadora de histórias, e teceu uma narrativa envolvente que entregava as características da Cuca e dos demais personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

A professora estagiária, após o momento do lanche, voltou para a sala caracterizada como a personagem Emília, causando surpresa e curiosidade nas crianças. Logo na primeira situação, Emília explicou às crianças que estava fugindo da Cuca, a bruxa que morava no Capoeirão perto de sua casa, além de ensinar a música do Sítio do Picapau Amarelo, de Gilberto Gil, presenteando as crianças com um cartaz da letra da música. No fim, ainda jogou “pó de pirlimpimpim” sobre as crianças, já que este é utilizado no Sítio do Picapau Amarelo para iniciar grandes aventuras – e é isso que o estágio teve a pretensão de se tornar para as crianças, uma grande aventura por um mundo completamente novo, o mundo do faz-de-conta.



O momento posterior foi da construção coletiva do desenho da personagem que visitou a turma. Foi utilizando tinta em um cartaz já com a referência das cores. No momento seguinte, foi a vez das crianças criarem seus desenhos, primeiro, colorindo uma folha A3 com rolinho e anilina amarela, depois, as crianças utilizaram pincel e nanquim, desenhando o rosto da personagem em um prato de papel. Este já possuía o cabelo colorido da Emília feito de papel crepom pela professora. A

conclusão se deu com o desenho do corpo da Emília na folha amarela já seca, com nanquim vermelho e pincel.

Ao longo dos dez dias de desenvolvimento das práticas de estágio, as crianças realizaram diversas brincadeiras, como a “A Cuca mandou”, que é uma adaptação da tradicional “O mestre mandou”. Nela, a Cuca – professora – solicitava que as crianças encostassem-se a partes do corpo ou nas cores presentes na sala. As crianças também brincaram com balões e com bolinhas coloridas, fazendo a separação nas caixas de cores adequadas, de acordo com o cartaz referência. Inicialmente, a professora é que direcionava as brincadeiras e, depois, foi permitido que as crianças criassem suas próprias regras. Desta forma, permitiu-se que as crianças constituam jogos, contando que “todo jogo tem suas regras. São estas que determinam o que ‘vale’ dentro de um mundo temporário por ele circunscrito” (HUIZINGA, 1993, p. 14).

Outra situação interessante foi uma surpresa que a Cuca deixou para a turma. Enquanto as crianças estavam em círculo, cantando a música que a personagem Emília ensinou, ouviu-se uma batida na porta e, quando a professora e as crianças foram abrir, não havia ninguém, apenas dois cartazes bem grandes com o formato de caldeirão. As crianças ficaram muito curiosas, procuravam a Cuca, inclusive, espiando pela janela para tentar encontrá-la: não precisou que ninguém falasse que era um presente da Cuca, as próprias crianças estabeleceram essa relação sozinhas, interpretando um fato real com respaldo no faz-de-conta, como caracteriza Oliveira et. al. (2009). Os cartazes representavam novas chamadas para a turma.

Durante o projeto, houve a contação de história feita pela própria Cuca, em fantoche. A história foi inspirada no conto “O Saci” (LOBATO, 2013). Nesta obra, o autor cria uma caracterização dos personagens e do ambiente do Sítio do Picapau Amarelo. Na prática da contação com o fantoche, o mais interessante é que as crianças, mesmo vendo a professora usando o fantoche e criando as falas da personagem, demonstravam medo e se escondiam. O passo seguinte desenvolvido após a visita da Cuca em fantoche foi a criação, por parte das crianças, dos seus próprios fantoches. Para isso, foram utilizadas caixinhas de pasta de dente viradas ao contrário, de forma a deixar a parte lisa para fora. As crianças já receberam duas caixinhas unidas, formando a boca da Cuca e as coloriram com as próprias mãos.

As crianças do Maternal I não conheciam a personagem Cuca e nem o Sítio do Picapau Amarelo. Para mostrar a elas um pouco do enredo e dos personagens, optamos por assistir um vídeo de um episódio do “Sítio do Picapau Amarelo em Desenho”. A partir deste, as crianças fizeram uma receita de “Massa Podre”, que nada mais é do que massinha de modelar, dentro de um caldeirão. Depois de explorar a massa, moldaram pequenos caldeirões que serviram de móbile na sala.



Também foi trabalhado com a obra “A Cuca”, de Tarsila do Amaral (1920) e, a partir dela, construindo uma releitura. O projeto foi finalizado com uma grade festa sob uma tenda em que as crianças ganharam capas verdes como analogia à Cuca do Sítio. Foram momentos divertidos em que as crianças dançaram, cantaram, jogaram balões e brincaram com o caldeirão. Desta forma, o projeto se encerrou com o mesmo princípio que iniciou: com o protagonismo do faz-de-conta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A experiência relatada neste texto, nos ajuda a pensar sobre o papel desempenhado por personagens, no contexto da prática pedagógica, na mediação da imaginação. Durante a presença da personagem Emília na sala, as crianças demonstraram muita curiosidade, questionaram-na sobre o lugar de onde tinha vindo, mas logo perceberam que se tratava da professora caracterizada. Em um momento, uma criança chegou a perguntar onde estava o tênis da professora que, vestida de Emília, respondeu, apontando para o pé “Está aqui!”, mas a criança insistiu, “Não esse, aquele que você estava usando antes”. Contudo, apesar de terem reconhecido a figura da professora, as crianças mostraram envolvimento com a história que a Emília contava, especialmente quando a Cuca era o assunto tratado, demonstrando susto e medo da bruxa. Neste sentido, Rocha (1997, p. 72) nos diz que “o faz-de-conta exige da criança capacidade de ignorar algumas características de um objeto, ao mesmo tempo em que é necessário que considere outras, para que a ação substitutiva seja possível [...]”. Nesta situação, é possível perceber que as crianças ignoraram o fato de que o personagem na

frente deles era, na verdade, a professora e consideraram os elementos da fantasia e da história contada, de forma a vivenciarem uma situação lúdica.

Sobre esta situação, podemos considerar que “[...] arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário á atividade criativa é a própria realidade” (FORTUNA, 2000, p. 09). Naquele momento a professora não era a professora, mas sim a Emília. A realidade foi substituída pela invenção de outra realidade paralela, iniciada pela professora e efetivada pelo imaginário das crianças. “O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa” (HUIZINGA, 1993, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as práticas de estágio, podemos assegurar que as crianças vivenciaram muitos momentos de brincadeira, de ludicidade, ouviram histórias novas e, principalmente, conheceram um personagem completamente alheio a elas, mas de importância inquestionável ao folclore brasileiro. Assim, os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. Porém, algo de muito significativo pode ser notado: o semblante alegre e as expressões de felicidade das crianças ao participarem de cada situação proposta. Neste sentido, corrobora Benjamin (2012), ao considerar que a brincadeira não é um fazer de conta que, mas um sempre fazer de novo. Esta é apontada pelo autor como a essência dos hábitos, e, tais, como formas petrificadas da primeira felicidade e do primeiro terror dos sujeitos.

Refletir sobre a experiência de estágio aqui registrada, nos permitiu ressignificar nosso próprio conceito de práticas educativas lúdicas na educação infantil. Estar inserida no contexto da prática se mostrou uma oportunidade significativa de pensar as ações à luz das teorias que estudamos na academia. Isso porque, por diversas vezes as situações se mostraram desafiadoras ou simplesmente não apresentaram os resultados esperados, porém, foi possível ter clareza do que era necessário ser repensado para que as experiências fossem mais significativas às crianças. Nessas circunstâncias, nota-se a práxis em ação: as situações planejadas foram postas na prática, seus resultados foram analisados criticamente com base nas teorias estudadas e, posteriormente, refletidas em novas ações transformadas.

Destacamos, ainda, que o desenvolvimento deste trabalho nos possibilitou ampliar a visão sobre a educação infantil, especialmente sobre o caráter lúdico da prática educativa neste espaço. Reconhecemos o papel mediador dos personagens lúdicos na ampliação do imaginário da criança, naquilo que a teoria histórica-cultural aponta para a transposição do objeto/significado para o significado/objeto, promovendo a emancipação do pensamento da criança das restrições situações (VIGOTSKI, 2007).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila. **A Cuca**. Óleo sobre Tela, 1920.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v.1. 8ªed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORBA, Ângela M.. **O Brincar como um modo de ser e estar no Mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do [Orgs.]. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006.

Época de Ouro Anos 80. **Sítio do Picapau Amarelo**. Disponível em: <<http://www.epocadeouro80.com/sitio%20do%20picapau%20amarelo.htm>> Acesso em 17 Jun. 2015.

FORTUNA, Tânia R.. **Sala de aula é lugar de brincar?** In XAVIER, M. L. M, DALLA ZEN, M. I. H. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso Superior: Pedagogia – Licenciatura**. Videira: 2014.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2013.

OLIVEIRA, Zilma. *et al.* **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OSTETTO, Luciana E.. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. In: _____ (org.). Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíses**. Vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24: 2006.

ROCHA, Sílvia P. M. L. da. **O real e o imaginário no faz-de-conta**: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GOES, Maria C.; SMOLKA, Ana L. B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: Uma história que se repete. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS COLETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA/RS

Thiago Francisco Rodrigues
bilachy@yahoo.com.br

Gabriéli Deponti Bombach
gabrielibombach@hotmail.com

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva
eduizaguirre@yahoo.com.br

Susane Graup
susigraup@yahoo.com.br

Jaqueline Copetti
jaquecopetti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Sedentarismo apresenta altas prevalências mundiais, sendo considerado fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas (DA SILVA, et al., 2015) e visto como um importante problema de saúde pública no Brasil (DA SILVA, et al., 2013). A natureza do trabalho desempenhado pelo professor apresenta uma associação positiva com o sedentarismo, em decorrência de fatores como a elevada carga horária e o excesso de atividades extraclasse (CALIXTO, et al., 2015), com isso, aproximando esta classe profissional dos sintomas e agravos à saúde relacionados à inatividade física.

A prática regular de atividades e exercícios físicos trás inúmeros benefícios à saúde, sendo amplamente incentivada pelos órgãos de referência como uma estratégia eficaz na redução dos riscos para a saúde e na melhora da qualidade de vida das pessoas (WHO, 2010).

Sendo assim, optamos por investigar como está a saúde dos professores de uma escola pública estadual do município de Uruguaiana/RS, tentando estabelecer uma relação desta com os relatos sobre a prática de atividades físicas. A partir desta aproximação, o desafio proposto e apresentado no presente relato foi de convencer os

professores da escola, em sua grande maioria sedentários e com agravos à saúde já instalados, a participar de uma prática coletiva de atividades físicas na própria escola.

Por fim, nosso objetivo principal foi mostrar uma visão ampliada sobre as diversas possibilidades de atuação que tem o professor de Educação Física na escola, através do direcionamento do olhar deste profissional para os demais atores sociais presentes neste ambiente, no caso, seus colegas de trabalho, os professores. A partir deste contexto e com um olhar menos pedagógico e mais relacionado à promoção da saúde, esta intervenção teve como objetivos identificar os fatores de risco para as principais doenças, disseminar informação de saúde e, sobre tudo, propor ações concretas de promoção da saúde e prevenção das doenças para todos na escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente relato originou-se de uma atividade proposta pelo Componente Curricular - Prática de Componente Curricular 7 do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Consistiu em investigar os determinantes de saúde da escola onde os alunos do curso em fase final de formação realizaram Estágio Curricular Supervisionado (ECS) durante o primeiro semestre letivo do corrente ano. Com base nesta investigação, buscou-se estabelecer um “diagnóstico de saúde” e, a partir dele, desenvolver uma proposta de intervenção visando modificar o panorama encontrado.

Assim sendo e considerando os diversos atores sociais presentes no contexto escolar (alunos, professores, pais), optou-se em ter como foco de investigação os professores da escola. Tal direcionamento teve como justificativa o fato de que o professor de Educação Física escolar, além da docência da cultura corporal do movimento humano, é também, por ofício, o representante da área da saúde na escola. Como tal, deve ter um olhar ampliado e crítico a todos os fatores que envolvem a promoção da saúde e na prevenção de doenças não só dos alunos, mas de todas as pessoas que, de alguma forma, relacionam-se com a escola.

A saúde é tida como um tema transversal prevista nos PCN, devendo ser trabalhada e assumida por todos no ambiente escolar (BRASIL, 1998). A escola é um importante núcleo social onde as crianças e os adolescentes passam boa parte do dia recebendo dos professores, orientadores e dos próprios colegas diferentes estímulos, visando seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a disciplina de Educação Física

que se desenvolve pelo e através do corpo, tem a possibilidade de contribuir nesse aspecto, pois se caracteriza como uma disciplina singular, capaz de atuar diretamente na promoção da saúde através do incentivo à prática de um estilo de vida mais ativo e saudável (MARQUES & CATUNDA, 2015), aos frequentadores da escola.

Considerando a transversalidade do tema saúde e a orientação de que o assunto seja abordado por todas as disciplinas, portanto, por todos os professores, é imperativo que os docentes, além de ensinar o tema, adotem estilos de vida saudável. O professor é o espelho e figura inspiradora do aluno. É um elemento chave na influência e na aquisição de diversos hábitos pelos alunos. Diante disso, e ressaltando a importância da figura do professor no contexto escolar, optamos por desenvolver o presente trabalho focado nos docentes.

Assim sendo, surgiram as perguntas norteadoras do presente trabalho:

1. Como está a saúde dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto Bermúdez?
2. Qual é a relação do panorama de saúde encontrado com a prática de atividades ou exercícios físicos?

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades tiveram como ponto de partida uma breve revisão da literatura buscando estabelecer uma relação entre o desempenho da profissão docente, a prática de atividades ou exercícios físicos e os determinantes de saúde dos professores. Logo após, foi elaborado pelos autores um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando investigar os seguintes itens: 1. Dados gerais e profissionais; 2. Hábitos de vida e, 3. Relatos de queixa/dor ou doença já instalada. Este questionário foi respondido voluntaria e individualmente por vinte e um professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto Bermúdez.

Os dados foram agrupados e analisados utilizando o programa Microsoft Excel, versão 2010. Foram observadas as frequências relativa e absoluta dos dados, e apresentadas através das Tabelas 1 e 2.

Professores	Frequência dos dados		
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Gênero	Feminino	19	90,5
	Masculino	2	9,5
Atividades ou Exercícios Físicos	Praticantes	7	33,3
	Não Praticantes	14	66,6
Rotina de prática de Atividades ou Exercícios Físicos	Atingem as recomendações da OMS	2	9,5
	Não atingem as recomendações da OMS	19	90,5
Queixas de dor ou doença já instalada	Ambos os sexos	13	61,9

Tabela 1. Dados gerais, hábitos de vida e histórico de dor ou doença dos professores.

Professores	Frequência	
	Locais de dor ou doença já instalada	Costas / coluna
Membros inferiores		4
Hipertensão Arterial		3
Fibromialgia		1
Quadril		1
LER		1

Tabela 2. Locais de manifestação de dor ou presença de doença já instalada nos professores.

Ao analisar os dados provenientes da Tabela 1, identifica-se nos professores da escola um alto índice de sedentarismo. Ao confrontá-los com a literatura, percebe-se que a classe profissional dos professores é uma das categorias profissionais mais acometidas por disfunções osteomusculares em decorrência de sua ocupação (CALIXTO *et al.*, 2015). A alta carga horária de trabalho, o baixo gasto energético e o elevado número de atividades extraclasse estão entre os fatores que induzem a um quadro de sedentarismo, o qual tem íntima relação com a instalação de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), segundo Silva *et al.*, (2015).

Em função destes dados alarmantes, e seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2010) - que sugere índices mínimos de prática de atividades físicas visando a melhora da saúde e da qualidade de vida da população - optamos por realizar três intervenções de natureza teórico-prático, no sentido de conscientizar os professores sobre o risco do sedentarismo, discutir os dados com a literatura específica e, sobre tudo, estimular ações que visem modificar o panorama apresentado. Sendo assim, as três atividades desenvolvidas foram:

1. A confecção e posterior distribuição de uma mídia impressa (Folder), contendo os dados provenientes dos próprios professores da escola, informações gerais

sobre a relação de risco entre a profissão docente, o sedentarismo e a instalação de doenças crônicas e, ainda, dicas e sugestões para prática de atividades físicas regulares, que pode ser visualizado nas imagens 1 e 2.



Imagem 1. Capa do Folder confeccionado e distribuído aos professores

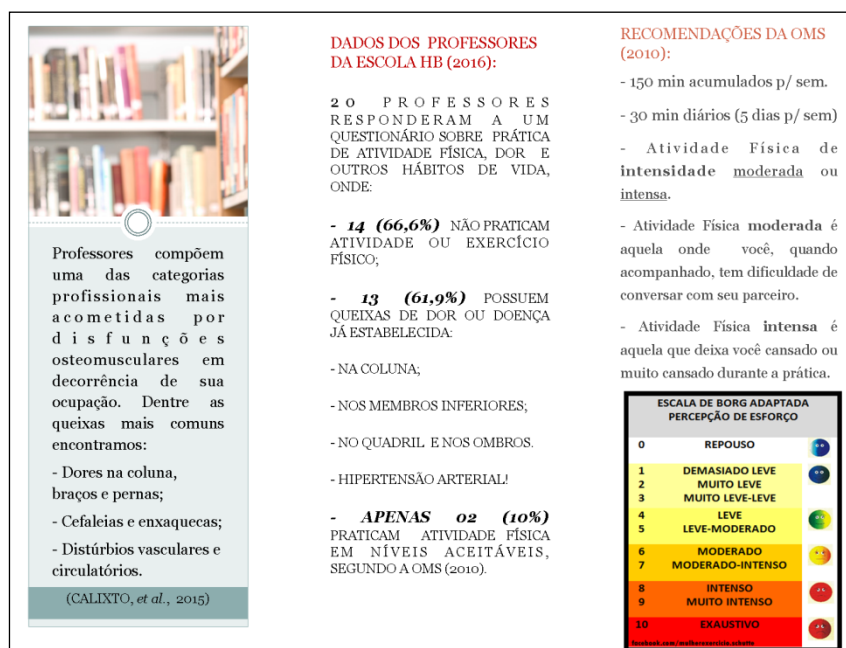


Imagem 2. Verso do Folder confeccionado e distribuído aos professores

2. Apresentação dos dados coletados na escola, na forma de palestra dirigida aos professores, conforme ilustração apresentada na imagem 3.

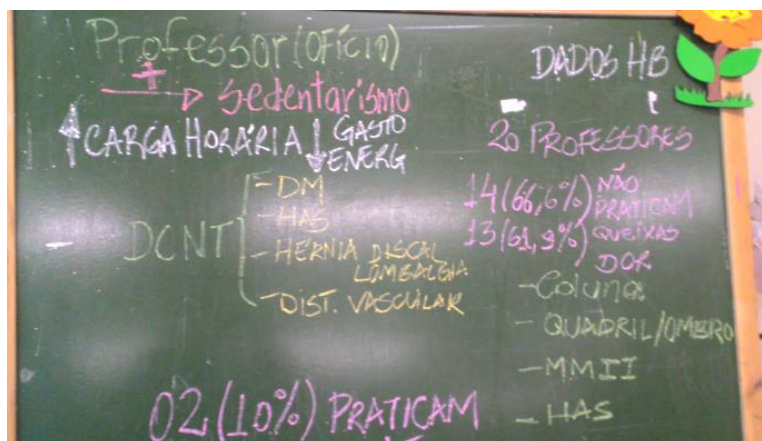


Imagem 3. Quadro apresentando os resultados aos professores

3. Realização de uma prática de atividades físicas coletivas pelos professores, com a utilização de exercícios do Treinamento Funcional distribuídos em um circuito de estações.



Imagem 4. Professores e acadêmicos após a prática do circuito de Treinamento Funcional

As atividades propostas foram desenvolvidas no dia 25/05/2016, na sala de recursos audiovisuais da escola, tendo como temática “o dia do desafio”. Houve uma articulação dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA com a direção da escola e desta com os professores para a realização da atividade. O convencimento dos professores em participar da proposta deu-se sob o argumento de que seria “um desafio” a ser vencido por eles naquele dia. O dia do desafio é uma data mundialmente conhecida por estimular a prática de atividades físicas pelo maior número possível de pessoas, visando à conscientização da população mundial sobre a

importância dessa prática. Historicamente, as escolas, as repartições públicas e as organizações militares participam em massa do dia do desafio.

Refletindo a própria prática

Apesar de terem sido propostas três atividades, elas aconteceram de forma simultânea. As duas primeiras atividades (Folder e apresentação dos dados da escola) visavam, em um primeiro momento, impactar os professores sobre a perigosa relação existente entre o sedentarismo e o adoecimento da população, o que de fato ocorreu. Ao se depararem com dados que indicavam altos índices de sedentarismo e a instalação de doenças crônicas e queixas de dor, os docentes ficaram muito impressionados, apresentando reações como:

[...] capaz, esses não somos nós [...]

[...] esses valores são muito altos, não pode [...]

É importante destacar que os dados encontrados são similares a outros encontrados na literatura científica, indicando um panorama muito comum nesta classe profissional (CALIXTO *et al.*, 2015; DA SILVA, *et al.*, 2015).

A terceira e última atividade, de natureza eminentemente prática, objetivou desmistificar a relação da prática de atividades ou exercícios físicos com grandes estruturas, equipamentos ou o dispêndio excessivo de tempo. Buscou-se mostrar ao público envolvido que a prática regular de atividades físicas independe de grandes aparatos tecnológicos e acessórios, mas sim, depende muito da motivação individual e de pequenas articulações coletivas para que, a partir daí, possa ser realizada em diferentes formatos e locais, incluindo a própria escola.

Foi proposta uma sequência de seis exercícios oriundos do Treinamento Funcional (BOYLE, 2015) a serem realizados no próprio ambiente escolar, em um pequeno espaço de tempo, com a participação de várias professoras simultaneamente. Considerando o público envolvido, foram selecionados exercícios de fácil execução que buscaram trabalhar as capacidades físicas básicas como: capacidade cardiorrespiratória, força muscular localizada e coordenação motora. A atividade foi desenvolvida no formato de circuito intermitente de tarefas (1 minuto ativo por 1 minuto de repouso e troca de tarefa) (DEL VECCHIO *et al.*, 2014) tendo uma duração total de 15 minutos, incluindo o aquecimento, a atividade principal e o alongamento e volta à calma.

Obviamente, convencer um público repleto de sedentários a participar de uma prática coletiva de exercícios físicos não foi tarefa fácil. Porém, o espírito de equipe e companheirismo das professoras envolvidas foi determinante para que a prática transcorresse com mais de 20 participantes. Com o auxílio primordial da professora de Educação Física da escola e de um repertório musical motivador, a atividade desenvolveu-se de forma alegre, descontraída e, sobretudo, efetiva. Ao final da atividade, surgiram comentários como:

[...] foi muito bom [...] atividade maravilhosa [...]

[...] poderíamos repetir outras vezes [...]

[...] poderíamos fazer algumas vezes por semanas juntas [...]

Por fim, as atividades desenvolvidas proporcionaram uma oportunidade impar de aproximação do professor de Educação Física dos demais professores da escola que, em virtude das peculiaridades de seus ofícios, trabalham em locais distintos na mesma escola. Evidencia-se que o trabalho do professor de Educação Física pode ir além da vertente pedagógica ao investigar e abordar temas relacionados à saúde e à qualidade de vida dos diferentes públicos existentes no contexto escolar, incluindo aí os professores e demais colaboradores da escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O sedentarismo foi apresentado por 66,6% (13 dos 21) dos professores que compõe o presente relato, o que se apresenta como um dado alarmante. Em estudo realizado por Da Silva et al., (2015), também com professores da rede pública, constatou-se um índice de sedentarismo na ordem de 69% dos participantes de ambos os sexos, valor semelhante ao encontrado nesta intervenção. Sabidamente, Indivíduos sedentários têm maior predisposição aos distúrbios de saúde, uma vez que esta condição está frequentemente relacionada ao desenvolvimento de várias DCNT, tais como as coronarianas, a hipertensão arterial sistêmica, o diabetes mellitus e as disfunções osteomoleculares (SANTOS et al., 2006).

A prática regular de atividades e exercícios físicos constitui-se como uma importante ferramenta no combate ao sedentarismo, além de ser um importante tratamento não farmacológico no tratamento das comorbidades a ele associadas

(LANCHA JR & LANCHA, 2016). A OMS preconiza que os indivíduos pratiquem atividades ou exercícios físicos de intensidade moderada a vigorosa pelo menos 5 vezes por semana, contabilizando um mínimo de 150 minutos semanais (WHO, 2010). Estas recomendações visam promover um estilo de vida ativo e saudável em contraponto aos crescentes índices globais de sedentarismo e aos efeitos negativos deste sobre as diversas populações, incluindo crianças, adultos e idosos.

No presente trabalho, apenas 9,5% dos professores (2 dos 21) relataram atingir os níveis mínimos de atividade física semanalmente recomendados pela OMS. Sendo assim, a esmagadora maioria, 90,5%, e mesmo aqueles que realizam algum tipo de atividade ou exercício físico (19 dos 21), não se exercitam com a frequência e intensidade mínimas preconizadas pelo órgão de referência para a obtenção de resultados satisfatórios para a manutenção da boa saúde e da qualidade de vida. Este alarmante achado dialoga com os achados de Da Silva et al, (2015) que indica a necessidade de reflexão sobre que tipo de tarefas estes professores da rede pública vêm realizando em seu tempo livre, e principalmente, de que maneira eles vêm convertendo esse tempo em saúde.

As queixas de dores osteomusculares e, até mesmo, a presença de doenças já instaladas foram constatada em 61,9% (13 dos 21) dos professores entrevistados no presente trabalho. Sobre isso, Cardoso *et al.*, (2009) apontam que professores compõem uma das categorias profissionais que mais sofrem com os sintomas osteomusculares, apontando acometimentos dessa natureza na ordem de 40,9 a 91,9% em docentes de diferentes níveis de ensino, implicando em uma das três principais causas de afastamento da sala de aula. Sobre isso, Branco *et al.*, (2011) constataram que 36,6% dos professores que relataram sintomas osteomusculares também sofreram alteração no desempenho das atividades de vida diária.

Diante deste panorama, pequenas mudanças no estilo de vida dos professores, como a realização de exercícios físicos com maior frequência, podem diminuir significativamente os sintomas das doenças já instaladas e evitar o surgimento de novos agravos à saúde (SILVA *et al.*, 2015). Essas mudanças podem ser alcançadas através das diversas possibilidades de se exercitar, como correr, pedalar, malhar, dançar, fazer ginástica, entre outras práticas, que podem ser realizadas individual ou coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alto índice de sedentarismo e sua relação com queixas de dor pelo corpo e a presença de DCNT foi constatado na presente investigação em professoras de uma escola pública.

Contudo, evidenciamos que a estratégia promover uma prática coletiva de atividades físicas teve uma boa aceitação por parte das professoras, contribuindo para a adesão e motivação durante a prática. Considerando que a promoção de atividades físicas está associada com a prevenção e com o tratamento das DCNT, tendo impactos positivos na melhora da qualidade de vida da população em geral (OLIVEIRA-CAMPOS, MACIEL & NETO, 2013), o incentivo a realização de práticas coletivas de atividades físicas no próprio ambiente escolar pode ser uma boa estratégia para integrar e aproximar os professores da escola e, ainda, servir como ferramenta de combate à inatividade física e aos agravos à saúde dela provenientes.

Os distúrbios osteomusculares relacionadas ao trabalho e as lesões por esforço repetitivo estão entre as doenças que mais acometem a categoria docente, sendo a segunda maior causa de afastamento do trabalho no país (FERNANDEZ, ROCHA & COSTA-OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, entendemos que ao incentivar os professores a ter um estilo de vida mais ativo e saudável, contribuimos para a melhora da qualidade de vida em aspectos que vão além da “saúde”, proporcionando uma melhor qualidade para o desenvolvimento do trabalho e contribuindo para a diminuição do número de licenças e afastamentos, reduzindo, assim, os impactos sociais e econômicos em decorrência destes.

Por fim, destacamos a importância da atuação do professor de Educação Física no ambiente escolar que, devido à peculiaridade de sua formação profissional, pode transitar com proficiência entre as áreas da Educação e da Saúde. Este profissional, a partir de um olhar mais crítico e ampliado sob o aspecto saúde e seus determinantes, pode proporcionar inúmeras contribuições a todos os atores sociais da escola, dentre eles os alunos, os pais e, no caso do presente trabalho, aos professores e colaboradores da escola, através do incentivo e do desenvolvimento de ações efetivas de promoção da saúde e prevenção das principais doenças crônicas.

REFERÊNCIAS

- BOYLE, M.. **Avanços no Treinamento Funcional**. Artmed, Porto Alegre-RS, 2015.
- BRANCO, J. C.. *et al.*. **Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental**. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 307-314, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.
- CALIXTO, M. F.; GARCIA, P. A.; RODRIGUES, D. da S.; ALMEIDA, P. H. T. Q. de. **Prevalência de sintomas osteomusculares e sua relação com o desempenho ocupacional de professores do ensino médio público**. *Cad. Ter. Ocup UFSCar*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 533-542, 2015.
- CARDOSO, J. P. *et al.*. **Prevalência de dor músculo esquelética em professores**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 604-614, 2009.
- CARVALHO, A. J. F. P.; ALEXANDRE, N. M. C. Sintomas osteomusculares em professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 10, n. 1, p. 35-41, 2006.
- SILVA, R. M.; PINTO, W.; KOIFMAN, R. J.; MUNIZ, P. T.. Prevalência de atividade física de lazer e fatores de risco associados em adultos de 18 a 65 anos. **Revista Baiana de Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 350-364, 2013.
- SILVA, L. O.; BAIA, C. F.; ROMANHOLO, R. A.; SOARES, W. N.: Nível de sedentarismo em professores do ensino regular da rede pública do município de Cacoal-RO. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 9, n. 52, p. 166-174, 2015.
- DEL VECCHIO, F. B. *et al.*. **Exercício Intermitente: Estado da arte e aplicações práticas**. OMP, 1.ed, Manaus-AM, 2014.
- MARQUES, A.; CATUNDA, R.. **Educação física no currículo escolar: para que serve? que opções existem? o que queremos escolher?**. *Fiep Bulletin*, v.85, 2015. Disponível em <<http://www.fiepbulletin.net>> Acesso em 05. Jun. 2016.
- FERNANDEZ, M. H.; ROCHA, V. M. da; COSTA-OLIVEIRA, A. R.. Fatores associados a prevalência de sintomas osteomusculares em professores. **Rev. Salud Publica**. Bogotá, v. 11, n. 2, 2009.
- LANCHA JUNIOR, A. H.; LANCHAS, L. O. P.. **Avaliação e prescrição de exercícios físicos: normas e diretrizes**. Manole, Barueri-SP, 2016.
- SANTOS, J. CARDOSO, P.; MATTOS, A.; ANTÔNIO, T.. Atividade física na sociedade tecnológica. *Lecturas: Educacion física y deportes*. **Revista Digital**. Buenos Aires. Año 10. n. 94, 2006.

OLIVEIRA-CAMPOS, M.; MACIEL, M.; NETO, J. F. R.. Atividade física insuficiente: fatores associados e qualidade de vida. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v.17, N. 6, p. 562-572, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global Recommendations on Physical Activity for Health**, 2010. Disponível em <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf> Acesso em 07 de Jun. 2016.

SALA 03



Imagens do XIV EIE.

USO DO MAPA CONCEITUAL COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Aline Maria Tonet
ali_tonet@hotmail.com

Diandra Máine Alberton
diandraalberton@hotmail.com

Sandra Maria Wirzbicki
wirzbicki@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Pensar a escola hoje envolve muitas dimensões, sejam elas das bases históricas, epistemológicas, como também, o quadro social em que ela está inserida, todo esse conjunto está organizado em um sistema que se apresenta conservador e restritivo em disseminar a reprodução da realidade social. Mas é justamente neste espaço que está instalado um dos desafios da docência de possibilitar o ato de provocar mudanças, ou seja, construir uma escola com autonomia, sem esquecer as configurações do sistema da qual a instituição está organizada (GASCHO, 2000). Conforme Uliana (2009):

O estágio supervisionado representa um momento disparo da crise entre teoria e prática. Esse é o momento em que os alunos que não vivenciaram outro tipo de prática podem fazer uma aproximação real entre o que aprendem na universidade e o que vão ensinar, nos diferentes campos de atuação (p. 2-3).

Nessa perspectiva Mizukami *apud* Uliana (2009) afirmam que formar um docente não é apenas possibilitar a construção de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo a desenvolver competência de reflexão. Levando em consideração a proposta de estágio na vertente da pesquisa é mencionada por (PIMENTA, 2011) como uma estratégia de desenvolver potencialidades na formação do estagiário como futuro docente. E conseqüentemente na medida em que a pesquisa passa a nortear as mobilizações dos contextos vivenciados pelo estágio, pode-se reconstruir uma abordagem mais ampla e ao mesmo tempo aberta, em que seja possível

analisar, compreender e problematizar as experiências vivenciadas ao estar em contato com a realidade.

Nosso objeto de estudo foi diagnosticado durante o período de observação do estágio em que buscamos analisar uma problemática ou potencialidade que nos chamou a atenção, para então desenvolvermos uma reflexão pautada na teoria e na prática como forma de investigar os desafios da docência e assim, possibilitar um momento de troca de conhecimento e de reflexão.

A problemática que norteou à investigação no decorrer dos estágios esteve pautada no uso de Mapa Conceitual como instrumento potencializador no processo de ensino-aprendizagem de Ciências. Esta emergiu no segundo dia de observação, em meio à aplicação de uma prova, pois durante este momento os alunos conversaram bastante, tiveram muita dificuldade em fazer uma leitura atenta para compreender, levantaram-se várias vezes para pedir ajuda para a professora em busca da resposta correta. Pode-se perceber que poucos buscaram estudar antecipadamente ao dia da prova, mesmo com aulas expositivas, com muitas discussões e revisões feitas pela professora na véspera da prova e os resumos passados, poucos se deterão a estudar.

Por conta desta problemática procuramos trazer para a pesquisa do estágio, a utilização do Mapa Conceitual como uma possibilidade de instrumento que venha a auxiliar e facilitar o estudo não somente na escola, como também, em casa. Desta forma, durante a vigência do estágio, orientamos os alunos para conhecer o que é um Mapa Conceitual, o objetivo da elaboração deste durante este processo, além de como elaborar um Mapa Conceitual, analisarmos como este interferiu no processo de ensino-aprendizagem e no processo avaliativo.

Os Mapas Conceituais se constituem como uma importante ferramenta na tentativa de buscar como cita Moreira as “Relações Significativas”, estas podem ser demonstradas a partir de conceitos contemplados durante uma única aula, em uma das unidades de estudo ou mesmo em um curso, pois estas são representações das “Estruturas Conceituais”. As Estruturas Conceituais agem como um mecanismo facilitador na aprendizagem dessas estruturas (MOREIRA, 2012).

Os Mapas Conceituais não são autoexplicativos, embora possam ser usados para possibilitar uma visão do todo em assunto a ser abordado estas devem ser explicadas pelo docente. O uso dos Mapas Conceituais é indicado quando o aluno já consegue estabelecer associações com o assunto, de modo que, seja potencializado o que o aluno

já tinha como conhecimento prévio permitindo sua integralização, significação e ressignificação dos conceitos (MOREIRA, 2012).

A utilização de Mapas Conceituais segundo o autor proporciona aos alunos diferenciar, integrar e reconciliar conceitos com as diferentes técnicas, livros, materiais educativos, artigos e experimentos que ao serem mapeados constituem-se como um importante recurso de aprendizagem. Sem deixar de mencionar que na avaliação da aprendizagem os Mapas Conceituais podem auxiliar como ferramentas importantes no processo de construção do conhecimento o que facilita para o professor visualização a organização conceitual que o aluno tem atribuído ao conhecimento e o grau de relevância desses no processo. Segundo Moreira, esta técnica não é tradicional para a avaliação, pois favorece o estabelecimento de relações significativas a uma determinada palavra/conceito chave que norteou todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como, na busca de informações significativas (MOREIRA, 2012).

Desta forma, todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola requer uma participação ativa entre professor e aluno, mas este participar ativamente por parte dos alunos, não quer dizer que eles devem sentar em filas, não conversar, prestar atenção e concordar em tudo o que é dito em sala. Muito pelo contrário, a participação ativa de um aluno requer momentos em que o aluno debata, questione, troque ideias, converse e aprenda a trabalhar em cooperação.

Segundo Bizzo (2000), ao propor situações em que os alunos sejam instigados a refletir seus próprios conhecimentos, leva-os a comparar com os de outros e mediante a isso, cativa-os para procurar por explicações diferentes, com um nível de crescimento, pois passam a perceber que não pode existir plena compatibilidade entre elas.

A expectativa do presente estágio foi dimensionada com intuito que pudéssemos enquanto, aprendizes, ou melhor, eternos aprendizes, construir de forma processual mecanismos que nos auxiliassem a sempre analisarmos nossa prática, desde a construção de conceitos até a significação e sentido da docência em nossas vidas.

O presente artigo tem por finalidade sistematizar e discutir as práticas docentes realizadas através do Estágio Supervisionado em Ciências II, ofertada no Curso Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo esta uma atividade que foi desenvolvida no Colégio Estadual Padre Réus, no Município de Pérola D' Oeste, com os alunos do Sétimo "A" matutino. Este Estágio se caracterizou na perspectiva de uma atividade investigativa, ou seja, com pesquisa, como forma interativa de buscarmos como professores uma prática voltada à construção crítica e reflexiva para desenvolver um

processo participativo e permanente de contextualização do espaço educativo. A metodologia foi desenvolvida através da revisão bibliográfica sobre Mapas Conceituais e pelos relatos das experiências que foram vivenciadas durante o período de Estágio. Os resultados desse período de estágio possibilitaram experiências de aproximação com os documentos, contexto educacional, conceitos, planejamento e regências favoreceram a reflexão da prática docente no desenvolvimento da mediação do conhecimento.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O Estágio Supervisionado em Ciências II foi desenvolvido no Município de Pérola D' Oeste no Estado do Paraná, no Colégio Estadual Padre Réus - Ensino Fundamental e Médio, com a turma do sétimo ano "A" no turno matutino. Foi pensando nestas dimensões que a proposta de sistematização do Estágio Supervisionado em Ciências II foi direcionada ao processo de desenvolvimento de práticas que possibilitam e embasam o trabalho docente, sendo esta norteada pela pesquisa e pela reflexão.

Ao longo do período das observações percebeu-se por parte dos alunos certo descaso em relação aos trabalhos/atividades propostos a eles, não importando se fossem de matemática, geografia, artes, ciências e assim por diante.

A proposta deste presente Estágio foi norteada com bases teóricas do Estágio por Pesquisa, mediante as observações e dentro das variadas situações que a sala de aula nos permite identificar e investigar, nos propomos à levantar como problemática a ser investigada a falta de compromisso com os trabalhos de casa, bem como, a falta de estudo individual e as inconvenientes conversas e trocas de informações durante a prova. Desta forma, na tentativa de possibilitar uma melhor forma de aprendizagem e ao mesmo tempo, abordar um facilitador para este processo, optamos pelo uso dos Mapas Conceituais como instrumento que talvez pudesse aproximar a temática estudada com o cotidiano dos alunos, ou ainda, como uma forma de compreender melhor o conteúdo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Pode-se considerar que ao explicar o que é um MC (Mapas Conceituais), muitas dúvidas surgiram, sendo supridas conforme as mesmas foram surgindo. No entanto, no momento em que explicamos procuramos construir junto com os alunos, uma forma de desenvolver a ideia de qual era o objetivo dos MC em nossas aulas, que nada mais é do

que uma forma de “resumo” dos conteúdos, mas ao invés de ser em forma de texto é desenvolvido com palavras chaves interligadas umas com as outras, ou seja, possibilitar que o aluno construa suas próprias relações com o que aprendeu em sala de aula.

Durante as aulas conforme as dúvidas surgiam tentávamos supri-las imediatamente, sempre reforçando a ideia de que o Mapa Conceitual que estávamos trabalhando com eles não deveria ser utilizado apenas com nós durante o nosso período de estágio, mas que também os mesmos poderiam ser utilizados no decorrer de todas as jornadas que envolvessem estudo e pesquisa, pois é uma ferramenta facilitadora de aprendizado.

Ao trabalhar com Mapas Conceituais assumimos o compromisso de que toda aula deveríamos propor a eles que construíssem em casa e individualmente um Mapa Conceitual sobre cada aula, por exemplo: num dos dias de regência foi trabalhado sobre características, estrutura e reprodução dos vírus, em casa os alunos deveriam construir um Mapa Conceitual sobre tal assunto e trazê-lo pronto para entregar na próxima aula e assim sucessivamente durante todo o período de regência.

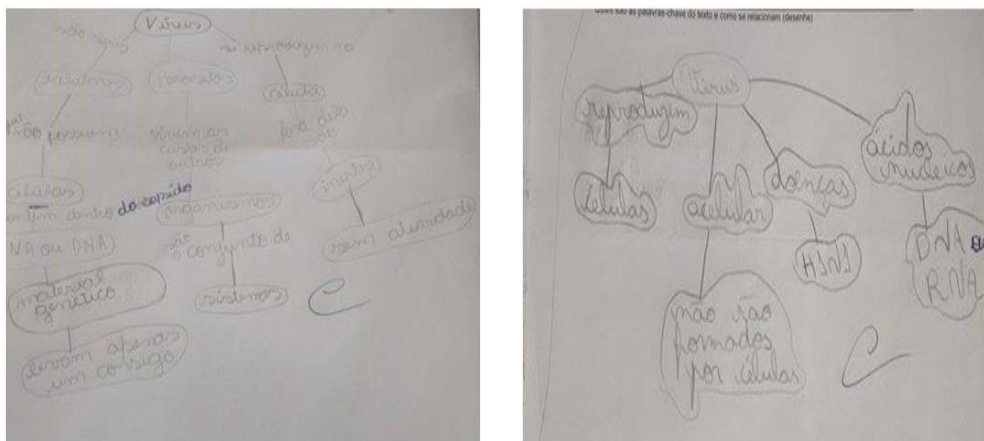
No decorrer de cada aula dois alunos eram sorteados aleatoriamente para transcrever e explicar no quadro, o seu Mapa Conceitual. Este foi sugerido como forma de instigar os alunos a desenvolverem os trabalhos propostos, sem ficar buscando resumos prontos e formidáveis, mas como um mecanismo de conduzi-los ao estudo individual e de estabelecimento de relações com as situações cotidianas, demonstrando que é possível estudar, sem ficarem horas e horas no dia que antecede a prova. Era admissível que nesse processo nem todos os alunos se adaptariam a esse processo de construção de Mapas Conceituais, pois de fato não conseguimos atingir todos os alunos com uma única ferramenta, mas como já mencionado esta foi uma tentativa.

De modo geral, houve um crescimento relativamente bom da turma em relação às atividades propostas para serem realizadas em casa, tivemos alguns Mapas excelentes e outros nem tanto (anexos). Ficou evidente o Mapa de quem realmente prestou atenção em sala e dedicou-se a fazê-lo o MC com tempo, estabeleceu relações relevantes e significativas de acordo, com a proposta inicial do estágio. Perceberam-se também cópias idênticas de colegas, da internet e também aqueles que não fizeram ligações entre as palavras, sabiam que não estava correto e mesmo assim não procuram arrumar talvez por desinteresse, dificuldades ou outros motivos.

A recuperação também foi feita em forma de Mapa Conceitual pois foi a ferramenta avaliativa mais utilizada durante o período de regência, com isso optamos por utilizá-lo também na recuperação.

Entre meio a análises, observações e conclusões percebeu-se que o Mapa Conceitual foi uma ferramenta bastante proveitosa no decorrer das aulas, pois tínhamos observado problemas em relação a falta de compromisso com as atividades propostas para serem feitas em casa, a partir do momento em que foram propostos à eles os MC como uma ferramenta para auxiliá-los não somente nos trabalhos de casa mas também facilitaria muito até mesmo para estudar para as provas, percebeu-se grande avanço tanto no desenvolvimento das atividades quanto no crescimento dos alunos por parte dos Mapas Conceituais.

Dois exemplos dos significativos Mapas desenvolvidos pelos alunos:



Dentre as atividades desenvolvidas em sala, uma delas foi a proposta aos alunos para o desenvolvimento de uma atividade prática, com o objetivo de que em grupos os alunos construíssem um vírus para que em seguida os mesmos os apresentassem. Após as apresentações, os trabalhos foram expostos no saguão da escola para que os mesmos fossem compartilhados com os demais alunos. Desenvolvimento do trabalho prático sobre a construção de um vírus:



ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao escolher trabalhar com Mapa Conceitual decidimos contemplá-lo como uma ferramenta tanto de ensino como também de aprendizagem tendo-o sob diferentes perspectivas: ensinando com e através dele e também aprendendo com o mesmo.

O Mapa Conceitual é apenas um meio para se alcançar um fim. Ele pode configurar-se uma estratégia de ensino/aprendizagem ou uma ferramenta avaliativa entre outras diversas e multifacetadas possibilidades. Todavia, não deve ser compreendido ou efetivado desligado de uma proposição teórica clara e de metas previamente estabelecidas (SOUZA & BORUCHOVITCH, 2010).

Muito se aprendeu com os Mapas Conceituais, pois eles estavam diretamente relacionados com os conteúdos trabalhados em sala, com o auxílio dos mesmos os alunos puderam organizar suas ideias e ainda com as explicações em sala conseguiam construir em uma ordem lógica e coerente dentro das perspectivas da temática e com os MC.

A estrutura dos Mapas Conceituais tem por alicerce a aprendizagem significativa, que consiste na integração de novos conceitos à estrutura cognitiva do aprendiz, "[...] com o propósito de estabelecer aprendizagens inter-relacionadas" (RUIZ-MORENO *et al.*, 2007, p. 454).

Um tópico servirá de ideia ou ideias de esteio para os subtópicos em que se subdivide; ou ainda, na sequência dos tópicos, se ordenados com o princípio da diferenciação progressiva, aqueles que vierem antes fornecerão base de assimilação ou esteio para os que vierem depois (FARIA, 1989, p. 29).

Ao longo de todo o período da regência bons frutos foram colhidos. Ao perceber o interesse dos alunos em geral em buscar, aprender e pesquisar sobre os MC nos deixou imensamente felizes, mesmo que infelizmente nem todos os alunos agiram de tal forma, alguns mesmo com toda a fala e apoio para que os trabalhos melhorassem e fossem feitos com tempo, capricho e dedicação não o fizeram ou não se dedicaram tanto assim, nós sabíamos que eles sabiam os conteúdos, mas não os colocavam nos MC e quando colocavam não tinham coerência e lógica. Sempre ao entregar a devolutiva dos trabalhos explicávamos para eles e estes falavam que haviam entendido, mas no Mapa seguinte o mesmo problema se repetia.

Segundo Ausebel e Novak *apud* Moreira (2011) o aluno apresenta uma predisposição para aprender e a outra que não é menos importante que a anterior, é o

material que será utilizado neste processo, pois este deve dar condições de aprendizado, de potencialização e de significância. Os autores ainda comentam que esta predisposição está associada de forma íntima com as experiências afetivas em que o aluno está inserido no que tange ao processo educativo.

A utilização de Mapas Conceituais como instrumentos de avaliação implica uma postura que, para muitos é diferente usual. A prática da avaliação através de Mapas Conceituais foi utilizada como mecanismo central, visando avaliar o que o aluno sabe em termos conceituais, ao analisar como ele relaciona e correlaciona, por meio da estrutura que usou para organizar suas ideias, bem como, a maneira como hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra, conceitos de uma determinada unidade temática (MOREIRA, 2006).

Para isto, não podemos deixar de mencionar a relevância que o conhecimento prévio e que influencia significativamente no que Ausubel (1978, 1980) chama de “Aprendizagem Subsequente” da qual possibilita aos alunos exteriorizar o que o aluno já sabe. É fato, que esta representação não será o todo do conhecimento prévio que o aluno possui, ou seja, ela pode não ser completa, mas atribui-se a uma aproximação significativa nesta busca (MOREIRA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de seis semestres obteve-se um grande aporte teórico e didático baseado em que se trata a docência, acompanhado sempre de boas leituras e discussões e como sabemos que toda teoria vem acompanhada de uma prática, cumprimos com a carga horária de nosso Estágio Supervisionado em Ciências II.

O Estágio Supervisionado em Ciências II foi um período de grandes vivências, aprendizagens, obstáculos vencidos, surpresas e alegrias, na medida em que os dias foram passando, aumentavam ainda mais a certeza que estamos no caminho certo: no caminho da docência.

Dentre nossas alegrias está presente a história de uma aluna que se destacou em meio a nossa ferramenta avaliativa: os Mapas Conceituais. Tal aluna apresenta distúrbio de aprendizagem e muitas dificuldades na leitura e escrita, o que prejudica suas notas, ela com o passar das aulas foi crescendo gradativamente e chamando nossa atenção pelo fato de seu esforço, vontade e motivação nos desenvolvimentos dos trabalhos.

Ao desenvolver o período de regência do estágio, o Mapa Conceitual foi à ferramenta avaliativa que prevaleceu mais fortemente, sendo que a partir disso pode ser percebido como os Mapas Conceituais são importantes nas aulas, sejam elas de ciências ou qualquer outra disciplina. Um professor que utiliza os MC tem muito mais do que uma simples forma de avaliar os alunos, ele tem também um “leque” que oferece muito aos alunos de forma simples e prática. Os MC podem ser utilizados como forma de “resumos” para estudos, uma forma diferente de conseguir assimilar e fazer ligações entre os conteúdos e também propõem aos alunos a capacidade de desenvolver o seu raciocínio e percepção entre um conteúdo e outro.

Trabalhar com Mapas Conceituais foi muito proveitoso e satisfatório, pois ao observar os alunos na regência já percebemos a necessidade de mudar a ferramenta avaliativa, abordando algo diferente e que fosse despertar o interesse dos alunos. Ver os alunos interessados em aprender, fazer pesquisas fora da escola e dispostos a participar, isto nos fez perceber que a nossa escolha havia feito a diferença, é de grande relevância trazer para a sala de aula diferentes formas de trabalhar com o conteúdo, podendo desfrutar das modalidades didáticas que a nós são ofertadas, pois o “novo” desperta o interesse nos alunos e conseqüentemente gera uma melhoria significativa na aprendizagem do aluno.

É importante ressaltar que nosso interesse com os Mapas Conceituais, não está relacionado em conscientizar nenhum docente a utilizar esta ferramenta como definitiva pronta e acabada no processo de aprendizagem, mas sim, uma ferramenta que pode constituir-se durante este processo como um instrumento significativo, levando em consideração as especificidades de cada turma, ou até mesmo de cada aluno.

Força de vontade, motivação e empenho foram às palavras que melhor se encaixaram no presente estágio, dia após dia nos fez perceber o quão amplo e apaixonante é o caminho da docência.

Enfim, nada mais somos do que eternas aprendizes no caminho do saber e temos um mundo pela frente, muitos são os caminhos a percorrer e as descobertas a fazer, mas temos uma certeza, quem acredita numa educação melhor à conquistará.

REFERÊNCIAS

FARIA, W. de. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Ática, 1989.

GASCHO, J. A. **Escola: força restritiva ou impulsora?** In: Saberes, Jaraguá do Sul, N.1, p.30-41, 2000.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. - 2 ed. ampl.- Sao Paulo: EPU, 2011.

_____. **Mapas conceituais e diagramas V**. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:

<http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf> .

Acesso em: 19. Jun. 2016.

_____. **Aprendizagem Significativa, Organizadores Prévios, Mapas Conceituais, Diagramas V e Unidades de Ensino Potencialmente Significativas**. Instituto de Física – Ufrgs, Porto Alegre, p.1-87, 2012. Disponível em:

<http://paginas.uepa.br/erasnorte2013/images/sampledata/figuras/aprend_signif_org_pr_ev_mapas_conc_diagr_v_e_ueps.pdf>. Acesso em: 19 Jun. 2016.

RUIZ-MORENO, L.; SONZOGNO, M. C.; BATISTA, S. H. S.; BATISTA, N. A. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 13, n. 3, p. 453-463, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a12v13n3.pdf>>. Acesso em: 15 Mai. 2016.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educ. rev.** vol.26 no.3. Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300010>.

Acesso em: 15 Mai. 2016.

ULIANA, E. R. Estágio Supervisionado: Uma oportunidade de reflexão das práticas na formação de professores de ciências. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE** - 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3377_1677.pdf>. Acesso em: 12 Mai. 2016.

O OLHAR MINUCIOSO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lucia da Silva Oliveira
alu-so@hotmail.com

Marcio Jonas Dornelles Oliveira
marcio_jonas@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ser professor coordenador requer conhecimento, sabedoria, flexibilidade e sensibilidade para colaborar, trocar e direcionar a prática pedagógica de educadores nas instituições de ensino. É uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo gratificante, pois lida diretamente com os docentes, funcionários e educandos.

A escolha dessa temática se deu justamente por ser essa função uma das principais responsáveis dentro das instituições de ensino pela garantia de uma educação de qualidade.

Lidar com profissionais de escolas públicas não é tarefa fácil, pois o serviço "estável" favorece para uma segurança que, poderá levar ao comodismo ou desmotivação, para exercer atribuições quando a maioria dos colegas não cumprem os seus afazeres. Também, é cultural e histórico que, quem trabalha em uma escola e, não é "professor", se sinta diminuído ou não responsável pela aprendizagem dos alunos.

Então para romper com essa ideia de que, na rede municipal de ensino, não se tem qualidade de aprendizagem é que venho, através, desse relato, dividir a experiência de exercer minha função de coordenadora na Educação Infantil. Pontuando sim, obstáculos encontrados no trabalho realizado, mas principalmente, ressaltando o quanto somos capazes de fazer a diferença, quando temos um olhar mais observador em relação aos nossos colegas, oportunizando motivá-los através de formações continuadas e, apropriando-os do saber, com fundamentações, estudos realizados e valorização dos mesmos.

Assim, segue a trajetória percorrida durante essa experiência que vivenciei e vivencio a cada dia no meu local de trabalho, ressaltando o que me fez escolher essa temática para relatar e dividir na Roda de Conversa do XIV EIE.

A SENSIBILIDADE DO OLHAR NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

Minha experiência de coordenação é numa escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, na cidade de Uruguaiana, desde sua fundação em 30 de dezembro de 2013. Minha atuação corresponde ao turno da manhã, com carga horária de 20 horas.

Foram vários desafios e obstáculos encontrados durante essa trajetória, pois exercer minha função é, envolver-se diretamente ao trabalho dos demais funcionários e, como todos são educadores, é de extrema importância a atuação da coordenação para formação continuada desses profissionais.

O grupo da manhã, o qual estarei me referindo durante esse relato, por ser os que atendo no meu turno, são tranquilos, mas como em toda escola, há os mais comprometidos e aqueles que necessitam de uma atenção maior, seja por dificuldade ou desleixo na execução de suas atribuições. A maioria dos profissionais participam de reuniões de formação continuada na escola e na secretaria de educação. Possuem boa relação, clareza de suas atribuições e são valorizados como integrantes fundamentais para o progresso do trabalho desenvolvido.

Apesar da boa vontade de atender a todos em suas necessidades, devido a algumas situações em relação ao quadro de funcionários ou tempo, a atenção maior acaba sendo para os profissionais que atendem diretamente as salas de aula (professores, auxiliares e estagiários).

Quis trazer o relato de minha atuação, por considerar de fundamental importância essa função, para a compreensão do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino da Educação Infantil da Rede Municipal. Sendo assim, fazendo uma releitura da trajetória percorrida percebo o crescimento do grupo e a luta diária para uma educação melhor. Inicialmente, confesso que cheguei muito eufórica, querendo e desejando mudanças rápidas, como se todos tivessem que compreender, ao mesmo tempo, o que é certo fazer em suas atribuições. Mas, ao decorrer do caminho, passei a ter mais cautela e fui observando que minha atuação com o grupo implicava em um olhar minucioso, onde atendesse as necessidades e especificidades de cada um. Passei a enxergá-los como vejo meus alunos na sala de aula e assim, fomos construindo uma relação de trocas, onde a sensibilidade de compreender a história de cada um, me permitiu um novo olhar e oportunizou avançarmos na formação continuada, aprofundando em estudos significativos sobre concepções e prática. Passei a perceber que não basta apenas uma titulação que lhe permite prestar um concurso público e atuar

como "educadores" em uma instituição de ensino, vai além disso, é preciso acima de tudo querer, ir atrás, seguir estudando e estabelecer muitas trocas. Tudo isso para mim era como dever de cada um, mas na rede pública, aprendi que chegam profissionais com diferentes histórias de vida, concepções, experiências e vontades. Alguns vão logo se adequando ao que é de sua competência, outros demoram um pouco mais e há quem precisa ser conquistado para perceber o quanto é essencial dentro da instituição.

Para aproximação do grupo e estabelecimento de confiança foi preciso partir da valorização de cada um, através da participação de todos nas reuniões de formação, ressaltando que juntos somos uma equipe e que sozinhos não conseguiremos manter uma educação de qualidade. Desse modo, partimos para o aprofundamento de estudos e discussões da nossa proposta pedagógica

OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para dar início a formação continuada dos profissionais foi de extrema importância estabelecer planejamentos e estratégias de ensino para releitura da Proposta Política Pedagógica da escola, pois mesmo tendo em vista que cada um recebeu uma cópia da mesma se fez necessário a discussão para o entendimento do trabalho e a contextualização na prática. Desse modo, com as demais colegas da equipe pedagógica e diretiva pontuamos em estudos realizados concepções, leis e exemplificações de situações corriqueiras do dia a dia. Assim, todos foram compreendendo melhor a importância desse documento que norteia e fundamenta a nossa prática e o comprometimento de cada um. Também discutimos com olhar crítico o regimento e diagnóstico da escola. Tem-se em vista que é essencial o conhecimento do público que atendemos, a proposta da escola e o entendimento da atribuição de cada um.

Trabalhar com a metodologia de projetos foi um grande desafio para muitos educadores, talvez por terem realizado a graduação em diferentes instituições de ensino superior, as concepções e conhecimentos eram os mais diversificados. Para que todos pudessem realizar um trabalho voltado a proposta da escola, foi preciso retomar essa metodologia de ensino desde fundamentações teóricas, leis de diretrizes e bases, parâmetros curriculares, etc. Claro que paralelo a essas formações, recebiam também formação da mantenedora, inclusive nós da equipe pedagógica. Esses espaços e trocas que recebemos na secretária de educação nos oportuniza seguir adiante com um trabalho de qualidade.

A percepção da contextualização entre o que é registrado e o que é realizado foi e é uma luta constante para que ocorra a compreensão. Isso porque, muitos educadores ainda apresentam dificuldade de estabelecer a interdisciplinariedade entre os conteúdos de ensino. Para isso, continuamos estudando e buscando fundamentação.

Com os demais funcionários a necessidade maior é fazê-los entender que são parte corresponsáveis pela educação dos nossos alunos, porque principalmente vindo dos funcionários da limpeza e cozinha, por si mesmos excluem-se do envolvimento e participação na prática pedagógica. Assim, tem sido realizado reuniões onde são solicitados a participarem, a fim de que possam se fundamentar e compreender o trabalho realizado em sala de aula que, muitas vezes, é criticado pelos próprios, claro que lembrando que não são todos.

Durante essa caminhada foram realizadas nas reuniões de formação estudos sobre referenciais teóricos, pesquisas de concepções sobre educação, criança, ensino, escola, aprofundamento da PPP e atividades práticas.

Atualmente com olhar otimista percebe-se que o grupo cresceu muito em relação ao profissionalismo e consciência de que é necessário estar sempre estudando, pesquisando e atualizando-se. No geral, é uma equipe comprometida e que busca atender as crianças nas suas necessidades e especificidades. A coordenação com os demais integrantes da equipe precisam buscar a confiança e a compreensão de que estão na escola para colaborar e participar do trabalho dos demais educadores como parceiros e não fiscalizadores. É com esse olhar que se conquista e oportuniza a reconstrução do fazer pedagógico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Estudar e retomar a Proposta Pedagógica com os profissionais da escola é de suma importância para o conhecimento do trabalho realizado, a fim de garantir intencionalidade e ação- reflexão contínua na prática realizada.

É necessário que todos além da participação na construção da mesma, tenham clareza das concepções que norteiam e direcionam o ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral dos educandos. Esse documento norteia o trabalho desenvolvido por todos, a partir, de princípios éticos, políticos e estéticos.

O professor precisa conhecer o educando, nas necessidades, especificidades e particularidades de cada um. Muitos educadores afirmam ser importante propiciar

autonomia e criticidade aos seus alunos, mas no dia a dia acabam impossibilitando essa aprendizagem, por imposições e direcionamentos inadequados em que prevalecem o autoritarismo ao invés da flexibilidade e diálogo aberto. Segundo Vygotsky (2007; 2008), a interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiro no nível social (interpessoal), depois, no nível individual (intrapessoal). A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Da mesma forma, há muitas controvérsias em relação ao olhar dos demais profissionais que criticam o trabalho realizado em sala de aula por desconhecerem ou ignorarem a intencionalidade do que é realizado, bem como a importância do seu papel como educador que também são. E por essa situação acaba gerando muitas vezes conflitos e constrangimentos desnecessários, pois o pessoal (profissionais) da limpeza, por exemplo, reclama de atividades que na sua visão causam "sujeiras, desordens e bagunça", o pessoal da cozinha reclama das "culinárias ou refeições" onde as crianças são desafiadas a comerem sozinhas, o que inevitavelmente pode cair comida no chão. A secretaria envolve-se com a parte burocrática e deixam de vivenciar momentos ricos de aprendizagens com as crianças e colegas.

Para que haja uma linha de trabalho, onde, todos possam caminhar na mesma direção e com a mesma linguagem é que se faz necessário a participação de todos os envolvidos na educação das crianças. Mas apenas ler e estar a par do que diz a proposta não é o suficiente, é preciso ver cada um desses profissionais na sua individualidade, assim como buscamos enxergar nossos alunos na sala de aula. Isso porque cada um tem uma história de vida, é impregnado em uma cultura, tem formação diversificada e crenças que nem sempre vão em direção ao que se almeja. É aí que entra a importância da função do professor coordenador que junto aos demais colegas da equipe pedagógica direcionarão olhar atento as necessidades de cada um, buscando através de reuniões e formações encantar e resgatar o comprometimento de cada profissional.

Envolver os demais profissionais no processo de construção de uma educação de qualidade requer conhecimento, confiança, parceria e otimismo. A valorização do diálogo, e a interação entre os diferentes sujeitos, propicia espaços de formação contínua e continuada.

O coordenador que está presente nas salas de aulas é capaz de entender de que forma o educador está ensinando os seus alunos e terá subsídios para auxiliá-lo nas

dificuldades ou até mesmo valorizá-lo em seus progressos. Afirmação esta, que concorda com a proposta dos PCN (1997), com relação ao processo de formação dos professores, quando cita que: além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL-PCN, 1997, p. 25).

Aproximar-se dos profissionais dos diferentes setores, fazendo-os compreender o quanto são educadores e essenciais para a educação dos alunos, oportuniza o trabalho em equipe minimizando conflitos e más interpretações.

Participar e vivenciar cada momento como esses, oportuniza também (re) construir nossa própria prática, através da reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa experiência verificou-se que para haver educação de qualidade nas instituições de ensino se faz necessário a participação e envolvimento de todos os profissionais da educação. Mas para isso, é preciso que o professor coordenador seja o elo de ligação entre os diferentes setores para que se apropriem e exerçam o que realmente construíram na proposta pedagógica. Claro que reforço que essa não é apenas responsabilidade exclusiva da coordenação, é preciso todo o empenho, apoio e colaboração da equipe diretiva e orientação. Porém, como enfatizei nesse relato minhas vivências é que ressalto o olhar observador do professor coordenador que está diretamente envolvido com o fazer pedagógico dentro das salas de aulas e demais espaços da escola, aprendizagens dos alunos e atento se a postura e trabalho realizado, condizem com o contexto e, concepções pontuadas no documento que norteia o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao compartilhar essa experiência, pensei exatamente o quanto posso estar contribuindo com quem está iniciando na área da educação e somando com quem já atua dentro de uma instituição. Não é fácil ter esse olhar minucioso como destacado aqui, já que nós profissionais da educação nos deparamos a cada dia com muitos

desafios e obstáculos que muitas vezes tendem a nos desmotivar e talvez até nos fazer desistir de lutar por aquilo que acreditamos.

Penso e acredito que depende de cada um a vontade de querer estar sempre buscando e se atualizando. Ensinar não basta apenas receber um diploma, é uma profissão que exige atualização, interação, flexibilidade e capacidade de se colocar no lugar do outro. E no ensino público, onde a estabilidade que deveria favorecer e motivar o educador, acaba por vezes acomodando e desvirtuando a maioria, por vários motivos que não cabem aqui entrar em detalhes, mas deve sim ser citado para conhecimento de que, infelizmente, é um dos maiores empecilhos para que todos andem na mesma direção da qualidade do ensino e não apenas cumprir expediente.

É importante que cada um saiba e traga para si a responsabilidade que temos de fazer a nossa parte e somar com o outro, assumindo de vez a nossa função. Os professores, funcionários da limpeza, merendeiras, orientadores, coordenadores, diretores e secretários devem estar em constante (re)construção da prática educativa, a fim de acompanhar as mudanças na sociedade, avanços tecnológicos e principalmente atender as necessidades dos educandos e das famílias, rompendo paradigmas que dificultam para uma educação aberta em prol do construtivismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

QUEM DISSE QUE PARA ENSINAR PRECISA SER ATLETA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS AULAS DE HANDEBOL- EDUCAÇÃO FÍSICA – PIBID

Andressa Silva Tavares
andressa_tavares63@hotmail.com

Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar
anabelleaguiar@gmail.com

Vinicius Gonçalves Mariano Coautor
viniciusmarianno.unipampa@gmail.com

Daniela Noronha da Silva
daninoronha15@hotmail.com

Cesar Augusto dos Santos Ribeiro
cesar1379_august@hotmail.com

Any Gracyelle Brum dos Santos
any.gracy@gmail.com

Ellen Bandeira Martins
ellenbandeiramartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto Educação Física. Segundo Coletivo de Autores, 1992 á Educação Física que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, vem contribuindo de maneira histórica para que sejam preservadas as vantagens da classe que detêm o poder econômico, sustentando um modelo de organização de sociedade capitalista, de modo que ainda se apoia em princípios sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, reforçando os aspectos biológicos para educar o homem competitivo, vencedor, e assim fomentar um modelo de organização social capitalista conservando seus privilégios e vantagens.

Além disso, para considerar o esporte como fenômeno social, como tema da cultura corporal, estabelecemos questionamentos aos seus princípios, pois é preciso considerar o contexto social da comunidade que realiza as práticas, adaptar e oferecer condições frente a realidade cultural desses indivíduos, e ainda retomar e atribuir a

escola os valores que priorizam o coletivo mais do que o individual, e o entendimento de que o jogo não é feito por um só, mas se constrói por um coletivo, se jogando com um companheiro e não “contra” um adversário. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Buscamos desenvolver o esporte como prática educacional para os alunos do Complexo Escolar Elvira Cerati - CAIC, nas aulas do PIBID Educação Física, com o propósito de inserir conceitos e práticas do Handebol, que como outros esportes coletivos, assume um importante papel educacional frente a realidade social em que vivemos, podemos ensinar através do jogo, aspectos que devem ir além do ensino-aprendizagem, como valores morais, disciplinares, relações pessoais, coletividade, cooperação, participação, respeito ao próximo, entre tantos outros, levando-se em conta seu caráter pedagógico. Os jogos e suas execuções devem ser combinados e aplicados em situações que vão ao encontro do desenvolvimento do ser humano na sua totalidade, onde o educador deve orientar o aluno para o entendimento da competição e da cooperação e não da predominância de um sobre o outro.

A Educação Física é que se permite que se perceba a liderança, o controle de si próprio, a lealdade, a cooperação, a autodisciplina iniciativa, tenacidade e o espírito esportivo (SCAGLIA, 2003). Para ser um professor não é necessário que seja um treinador, para ensinar não é necessário ser atleta. Diante desse ponto de vista é que nos detemos em levar a iniciação do Handebol aos alunos, deixando claro que nosso objetivo não é a formação e descoberta de talentos, o que eventualmente pode acontecer, mas a do cidadão, fazendo-os sentirem-se parte importante da sociedade, com valores individuais e coletivos que eles mesmos irão construir através das práticas, além da resolução de desafios e problemas que o jogo traz, podendo levar este conhecimento para outras atividades e necessidades em suas vidas.

Entendemos que o Handebol é, sem dúvida, o esporte coletivo menos praticado no Brasil, se comparado ao Voleibol, ao Basquetebol e ao Futebol. A diferença mais significativa entre o futebol e o handebol é que o handebol é jogado com as mãos (...). Então, onde é que descobrimos como praticar o handebol? A resposta é simples: nas aulas de Educação Física (RONDINELLI, 2016). O handebol contribui de forma efetiva nas capacidades coordenativas dos seus praticantes, a percepção e conhecimento do seu próprio corpo, a percepção e estruturação espacial. Inclusive ocasiona a aquisição das habilidades motoras fundamentais no processo de socialização da criança; assim como, o desenvolvimento das capacidades motoras. Este esporte proporciona o desenvolvimento das habilidades de locomoção e de manipulação, o estímulo do padrão

inicial e elementar. Outro fator de destaque é que a modalidade do handebol sendo um jogo é de extrema importância na atividade motora da criança, no desenvolvimento da tomada de decisão, e no exercício do cumprimento de suas regras; na caracterização das noções espaciais e de espaço de jogo (BARBOSA, TRICHÊS, 2010). Nesse contexto é que nos detemos na teoria e prática desse esporte, além de trazer a vivência e experiência do mesmo para os alunos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

As intervenções do PIBID foram realizadas no EMEF -Complexo Escolar Elvira Cerati- CAIC, localizada na rua Vinte e Um de Abril, sem número, Vila São Cristóvão, no município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul.

As turmas possuem características bem distintas entre si, porém o número de alunos se aproximam a 43 alunos atendidos entre meninos e meninas. Realizamos intervenções com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, uma vez que as turmas são separadas por sexo. A partir das observações realizadas e optamos por utilizar as abordagens, construtivista e crítico-superadora, que partem da perspectiva de que os conteúdos devem partir dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre os conteúdos a serem trabalhados em aula. Considerando a realidade e o contexto social em que os alunos estão inseridos, de modo a tornar o conhecimento significativo a eles.

Observamos as aulas durante duas semanas seguidas, onde realizamos anotações relacionadas a questões como horários, conteúdos abordados pelos professores titulares, locais e materiais disponíveis para as aulas práticas, comportamentos inesperados dos alunos durante as aulas de Educação Física e a forma com que os professores da escola interagem com as suas turmas. Levando em consideração as observações realizadas optamos por dar continuidade ao conteúdo que já estava sendo abordado pelos professores de Educação Física, o Handebol. Adotamos uma proposta de jogo não só pelo jogo, mas do esporte também como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento das relações pessoais como: coletividade, cooperação, participação, respeito ao próximo, entre tantos outros.

As aulas ministradas nas turmas observadas foram realizadas de quinze em quinze dias, sendo alternadas entre os dois professores da escola e Pibidianos, de modo que, uma semana os bolsistas elaboravam o planejamento e ministravam as aulas, e na outra os professores de Educação Física e assim sucessivamente. Os materiais utilizados

nas aulas ministradas pelos bolsistas foram disponibilizados pela escola, a escola apesar das precariedades possui bons materiais para desenvolver as aulas de Educação Física.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As intervenções do PIBID são ministradas nas segundas-feiras, terças-feiras, e sextas-feiras, contemplando as turmas do 6º ao 9º do ensino fundamental, composta por meninos e meninas. Quando chegamos à escola, logo ficamos chocados com a realidade da comunidade e da própria escola, por ser carente e apresentar condições precárias no caso o ginásio, na contrapartida fomos cativados pelo compromisso da gestão, se caracterizando como solícitos e acolhedores nos surpreendemos com tamanho carinho e afetividade dos alunos.

Neste semestre viemos trabalhando com a modalidade do esporte de Handebol, neste sentido, usamos como subsídio teórico o livro: Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo, volume I. O livro traz em um dos seus capítulos o histórico da modalidade, fundamentação teórica, as regras básicas, características técnicas e táticas, bem como os fundamentos técnicos do Handebol e em anexo exemplos de planos de aula.

No primeiro momento iniciamos com exercícios de aquecimento, posteriormente íamos dialogando junto aos alunos sobre os fundamentos do Handebol. Em sequência, propomos trabalhos práticos em duplas, e/ou trio, para assim promover a coletividade e cooperação entre os alunos, com um jogo informal, sem regras e da maneira que quisessem executar os movimentos do passe e da recepção.



Imagem 1- Início da aula com exercícios de aquecimento e dialogo inicial sobre as atividades.

Ao observar a turma, percebemos diversos tipos de alunos, os calmos, que ficam a maioria do tempo sozinhos e falam pouco, os mais agitados que quando em grupo ficam muito alterados, e com isso manifestam agressividade verbal, os dispostos que

aceitam prontamente a atividade e são proativos e também os que são resistentes e que não querem participar das atividades propostas. As turmas são muito competitivas, e com isso a violência pode aflorar em aula, sentimos a necessidade de trabalhar, por exemplo, gincana com jogos cooperativos, para assim minimizar a competitividade entre os alunos.

Alguns alunos já apresentam compreensão corporal em alguns esportes. Quando estávamos ensinando as técnicas como de empunhadura, passe e recepção, eles conseguiram executar os movimentos sem grandes dificuldades, porém apresentaram-se agressivos no sentido da competitividade nas atividades realizadas em grupo, no momento em que dividimos a turma em duas equipes de oito jogadores, para que eles assim compreendessem e aprendessem, colocando em prática os ensinamentos adquiridos em aula.



Imagem 2- Jogo informal para colocar os ensinamentos adquiridos durante a aula em prática.

Enfim, os alunos gostaram das atividades de Handebol que desenvolvemos, pois na última aula da modalidade realizamos um jogo onde eles tiveram que colocar em prática tudo o que aprenderam sobre a modalidade, e assim o jogo ganharia um aspecto de competitividade entre os times, porém dois alunos voluntariamente se dispuseram a arbitrar o jogo, assim a aula ficou mais participativa e perdeu-se automaticamente o rótulo de que o professor está ali como um atleta da modalidade a qual ensina.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Analisando as experiências vividas podemos afirmar o importante papel da cultura corporal do movimento como parte da formação do indivíduo. Durante o nosso processo de aprendizagem escolar, aprendemos que corpo e mente são coisas distintas,

porém, hoje estando do outro lado como futuros docentes entendemos que corpo e mente são um só, que nós não estamos contribuindo apenas para a e na formação de corpos e sim de cidadãos para a construção de uma sociedade melhor e mais colaborativa. (MEDINA, 1990)

De forma geral acreditamos que nossas intervenções contribuíram para que esses alunos tenham uma nova visão sobre o esporte. Quando chegamos a escola todos em quase todas as aulas pediam pelo futebol, pois é a modalidade esportiva mais oportunizada nas escolas e fora do ambiente escolar, portanto a que tinham mais vivências. Porém após algumas intervenções podemos notar um resultado satisfatório em relação ao conhecimento sobre esporte institucionalizado.

A compreensão se deu a partir das aulas onde procuramos ministrar as intervenções de maneira que os alunos pudessem vivenciar o jogo não só pelo jogo, mais entendo seus valores e aprendendo através de suas regras, que por um jogo não é “contra” um adversário, mais sim com um companheiro de equipe.

Sendo assim entendemos a importância e o papel do educador na construção da vida social do educando, compreendemos que programas como o PIBID devem ser mantidos e valorizados, para que nós futuros profissionais possamos compreender e vivenciar a realidade com a qual vamos trabalhar e os desafios que são apresentados no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta experiência vivenciada na escola CAIC, podemos perceber as dificuldades de ser um professor de Educação Física, em relação a estrutura física deficitária da escola, com a identidade do professor de Educação Física vista pelos outros membros da escola. Porém o mesmo foi e está sendo muito importante para a formação docente dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, porque permite termos um primeiro contato com a docência, fazendo com que percamos o medo e a ansiedade de estar frente aos alunos. Mesmo com pouca experiência na temática do handebol, conseguimos desenvolver uma aula com sucesso, porque o principal papel do professor é oportunizar aos alunos a experiência da cultura corporal do movimento humano. O papel do professor de Educação Física na escola não visa desenvolver atletas de alto rendimento, vai além disso, porque se ministrarmos aulas com único objetivo, o esporte de alto rendimento, transformando a aula em um treino de

“escolinha “, sendo ainda uma aula excludente, onde os alunos que não estiverem corporalmente aptos para desenvolver a atividade serão oprimidos por aqueles que que as tem, a maioria são os alunos que são rotulados de menos hábeis e precisamos ter claro que não podemos construir conhecimento pautado na minoria e sim proporcionar a todos as condições de aprendizagens.

Enfim, aprendemos que ensinar handebol e qualquer outra modalidade da Educação Física não é simplesmente uma transmissão de conhecimentos ou imitações de gestos, é sim, uma pratica pedagógica, desenvolvida através do processo de ensino e aprendizagem, que durante as aulas o professor não precisa saber executar a técnica dita “correta” e nem ser um atleta especializado na modalidade em questão, mas precisa dominar metodologicamente as estratégias de fazer com que os alunos aprendam, e que se apropriem também da técnica destes esportes que forma construídos historicamente e a humanidade precisa sim se servir deste conhecimento. O professor precisa ser acima de tudo proporcionar aulas enriquecedora, que tenham sentido e significado para os alunos, possibilitando que depois destas experiências os alunos possam transferir valores como participação, autonomia, solidariedade e determinação para outras esferas de suas vidas dentro e fora da escola, e que no futuro sejam sujeitos críticos que transformem seu contexto em prol do agir e da conquista coletiva.

REFERÊNCIAS

AUTORES, Coletivo. **Metodologia do Ensino de Educação Física**: série formação de professores. 2º grau. Editora Cortez. São Paulo: 1990.

PELEGATI, Aline. **Valores humanos no esporte de competição**: Reflexões a partir da pedagogia do treinamento e do método de análise de conteúdo aplicado a declarações midiáticas. Campinas. (TCC). SP: [s.n], 2007.

RONDINELLI, Paula. "**Handebol**". Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/handebol.htm> . Acesso em 10 de Jul. 2016.

TRICHÊS, Patricia Barbosa Martins; TRICHÊS, José Roberto. Handebol: Importância do esporte na escola. EFDesportes.com. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, N° 148, Septiembre de 2010.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruna Adamar Castelhana Soares
bruna_castelhana@hotmail.com

Anne Ribeiro Streb
tina.anne@hotmail.com

Thais de Lima dos Santos
thais.limas2015@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Analisando a tematização da prática e entendendo seu significado decidimos olhar para as Lutas e tratá-las como um tema de reflexão, levantando teorias a seu respeito para escolares. Podemos conhecer as Lutas como o esporte mais antigo, e que ao longo dos séculos vem sendo praticada de maneira competitiva, recreativa e com fins estéticos.

Na Grécia Antiga, as Lutas ocuparam um lugar de destaque nas lendas e na literatura; competições de luta, brutais em muitos aspectos, foram o esporte número um dos Jogos Olímpicos, sendo introduzido nos Jogos Olímpicos da Antiguidade em 708 a.C., através da prática do estilo pancrácio, pouco depois da data histórica do início dos Jogos Olímpicos, em 776 a.C. Os antigos romanos tiveram fortes influências da luta grega.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que conforme “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam os conteúdos dança, jogos, ginástica, esportes e lutas como uma representação corporal das diversas culturas humanas que tenham como característica o lúdico”. Segundo o estudioso da cultura Daolio, (2004), a Educação Física (EF) é considerada como disciplina escolar e a escola como espaço e tempo de desenvolver a cultura, entendo como tarefa precípua da área garantir ao aluno a apreensão de conteúdos culturais, no caso, relacionados à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança, luta.

Na atualidade vivemos em constantes batalhas, as quais podem ser contextualizadas como lutas, encontradas em quase todas as ações humanas, a disputa pela sobrevivência, contra os problemas sociais, e inúmeros outros oponentes visíveis e invisíveis. Desta forma, destaca-se a importância do desenvolvimento contextualizado deste conteúdo no ambiente escolar como ferramenta importante para o desenvolvimento, afetivo-social, cognitivo e motor do educando.

Temos que levar em consideração o conhecimento dos alunos e a bagagem que eles trazem consigo, para tornar as aulas mais significativas para todos, mas sempre construindo reflexões sobre o conteúdo para que eles se tornem um ser crítico participativo em suas relações sociais.

Para introduzir os conteúdos de Lutas, foram utilizadas atividades lúdicas, por meio dos jogos de oposição como método de ensino nessas aulas. Escolhido o conteúdo de Lutas, por ser uma representação da Cultura Corporal do Movimento Humano. As Lutas podem ajudar no desenvolvimento do cidadão, assim os alunos recebem os estímulos, incitando o educando a entender o real significado do esporte e também aprender a refletir sobre as diversas batalhas cotidianas.

O objetivo da Tematização da Prática de Lutas nas aulas de EF foi proporcionar experiências sobre o conteúdo, com atividades lúdicas, promovendo o diálogo para a compreensão dos conceitos, diferenciando a modalidade de Lutas dos conflitos que ocorrem no cotidiano. Este relato decorre das experiências de aulas de Educação Física com a turma do 8º ano B do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS. Esta prática mostrou e é então justificada e embasada pelas considerações acima, bem como devido os questionamentos de qual seria a visão desses escolares.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas supervisoras de escola. A escola em questão efetuou como o último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para

o ano, segundo o Governo Federal. A escola situa-se em um bairro de periferia e acolhe principalmente estudantes de baixa renda.

As aulas de Educação Física (EF) nessa escola, atualmente, são desenvolvidas e ministradas por bolsistas do PIBID, com supervisão de duas professoras, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. As aulas estão estruturadas por dois períodos semanais com duração de uma hora cada um, ocorrendo no turno oposto dos demais componentes curriculares, organizadas em turmas mistas.

As intervenções supervisionadas são uma iniciação à docência para os bolsistas, planejada desde 2014 pelo grupo de bolsistas do subprojeto EF. Este planejamento envolveu inserção gradual no ambiente escolar, envolvendo ações com professores, observações de aulas, reuniões semanais de estudo e planejamento coletivo de intervenções desde o início deste ano. Estas ações possibilitam envolvimento com as rotinas escolares, onde assumimos as responsabilidades de uma turma, que englobam planejamento coletivo anual para a EF, conversa com responsáveis, participação em conselho de classe e reuniões, realização de avaliações, organização e cuidado com os escassos materiais, dentre outras.

A turma do 8º ano B da escola possui vinte e nove alunos, destes, dezesseis são meninas e treze são meninos. A média de idade dos educandos é de 13 anos. Os alunos moram nas proximidades da escola e se locomovem para a escola a pé. Oito dos referidos alunos possuem auxílio do Programa Bolsa Família, representando assim uma boa parcela de alunos e compactuando do contexto social da escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Atuar como professora do conteúdo Lutas na EF escolar é desafiador, por se tratar de uma prática onde existem prejulgamentos que confundem seu desempenho com as brigas e violência. Quando começamos as aulas, já havia um planejamento realizado contemplando as Lutas como um dos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo. O referido planejamento foi desenvolvido, através de diversas reuniões, por supervisoras e bolsistas ID e apresentado para a orientação pedagógica no início do ano letivo, portanto todos decidiram isso.

Ocorreram encontros semanais, sendo duas aulas por semana, em períodos compostos por uma hora no turno oposto as aulas, que no caso desta turma era pela manhã. O planejamento englobou oito aulas, no período entre 20/06/2016 e 15/07/2016.

O início das aulas deu-se através de uma aula mais lúdica para introduzir o conteúdo. Já na segunda aula, fizemos uma sondagem, através de um questionário objetivo para os alunos com questões relacionadas às Lutas e às brigas. Havia questões sobre as expectativas dos estudantes em relação às Lutas e quais modalidades eles gostariam de conhecer. Questões relacionadas às diferenças entre Lutas e Brigas, qual o objetivo, qual sentimento envolve os praticantes, qual o local onde acontecem, se gostaram da aula e o que mais adorariam aprender relacionado a esse tema.

Sendo assim, ao longo do trimestre, realizamos aulas a fim de levar novas perspectivas, uma visão de que as Lutas e as brigas são totalmente diferentes, e que a prática das Lutas contribui para a formação desses alunos.

Além das lutas, abordamos jogos de oposição, como característica o ato de confrontação que acontece entre duplas, trios ou até mesmo em grupos. Seus objetivos são vencer o adversário, impor-se fisicamente ao outro, respeitando as regras e acima de tudo assegurando a segurança do colega durante as atividades, incentivando a participação de todos os alunos, visto que alguns se sentem excluídos nos esportes coletivos. Em todos os momentos de aula a competição foi abordada de forma lúdica, a fim de fazer com que os alunos compreendessem que é bom ganhar, mas ganhar a todo custo não vale a pena.

**Questionário sobre a aula de
“LUTAS” Projeto PIBID –
Licenciatura em Educação Física**

1. Você notou diferença entre LUTA e BRIGA? Se sim, quais?
2. Quando uma pessoa BRIGA qual o objetivo? Existe algum sentimento envolvido?
3. Quando uma pessoa LUTA qual o objetivo? Existe algum sentimento envolvido?
4. Onde acontecem as BRIGAS? Existe um espaço próprio para este evento?
5. Onde são realizadas as LUTAS? Existe um espaço próprio para este evento?
6. Gostou das aulas de LUTA? Se sim, existe um motivo em especial?
7. Gostaria de mais aulas sobre LUTAS? Quais LUTAS gostaria de aprender?
8. Qual opinião que gostaria de deixar aos professores sobre as aulas de LUTAS?



Algumas imagens.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Constatou-se uma superficialidade dos conhecimentos sobre o tema, da sua especificidade e de seu papel dentro da escola, o que destacou aspectos importantes do currículo da EF e da riqueza da Cultura Corporal do Movimento Humano.

O envolvimento da turma com o conteúdo das aulas foi muito bom, os alunos nunca haviam trabalhado esse conteúdo em suas aulas de EF anteriormente, foi o primeiro contato deles com as Lutas dentro da escola. Sempre haviam bastante questionamentos e dúvidas, e ao nosso ponto de visto isso é ótimo, porque demonstrou interesse pelas atividades propostas.

Pode-se notar que houveram conhecimentos adquiridos pelos alunos durante esse período, quando se comparou a primeira aula com a última aula, onde, primeiramente eles estavam cheios de dúvidas e questionamentos sobre a prática das Lutas e na última aula aplicada no dia 15/07/2016 eles já estavam dominando o assunto.

Sobre os questionários, pode-se notar que a visão da maioria dos alunos é errônea, compreendem as lutas na maioria das vezes como brigas de acordo com a representação de lutas dos estudantes. Podemos perceber que esta é de acordo com o imaginário social de cada um deles, sendo compreendidas como brigas. Dados semelhantes a estes foram encontrados por Corrêa, Queiroz e Pereira (2010), onde os alunos também demonstravam desconhecer as Lutas e que seu ensino proporciona aos alunos oportunidades de desenvolvimento auto perceptivo.

Contudo alguns souberam diferenciar, como podemos constatar através dessas respostas: Questão 1: “Sim, Lutas é um esporte com regras, e brigas é selvagem com intuito de machucar.” (T.V.S. 13 anos); Questão 2: “Não existe nenhum sentimento envolvido so o de machucar o outro.” (A.R.R. 13 anos); Questão 3: “O objetivo é

ganhar, já o sentimento eu não sei.” (M.C.F.V. 14 anos); Questão 4: “As brigas acontecem em qualquer lugar aonde as pessoas não se dão bem ou tem algo envolvido. Não existe espaço próprio, as brigas podem acontecer em qualquer lugar.” (L.T.B. 13 anos); Questão 5: “Existe um espaço próprio. São realizadas em um ringue.” (L.P.C. 13 anos); Questão 6: “Sim gostei muito essa luta tem que ser mais platicada.” (J.P.V.R. 14 anos); Questão 7: “Eu gostaria de aprende tudo que é luta.” (J.G.P.P. 13 anos) e Questão 8: “Eu acho legal aula de luta tem um objetivo bem legal.” (Y.M.B. 13 anos).

Sobre o objetivo, no início das aulas, eles tinham a ideia que Lutas tem que vencer o adversário e brigas tem que machucar o adversário. No final do período de abordagem deste conteúdo, alguns possuíam o conhecimento dos locais onde acontecem as lutas, devido a mídia hoje em dia estar dando ênfase para essas competições, entretanto poucos deles desconheciam esses lugares propícios para o esporte. Todos relataram que gostaram do tema, e que gostariam de aprender mais sobre a modalidade.

A implantação do tema lutas dentro das escolas é benéfica, porém, se deve demonstrar aos alunos as diferenças existente entre Lutas e brigas antes de qualquer ensinamento sobre a modalidade. Essa diferenciação é de extrema relevância, pois faz com que os alunos percebam que nas lutas existem respeito, disciplina, honra entre outros, entretanto, nas brigas existem violência, agressão, indisciplina e vingança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização da prática de Lutas através do desenvolvimento dos jogos de oposição nesses escolares tornou-se uma alternativa de caráter prático e positivo. Através de aulas de caráter lúdico e mediadas pelo diálogo, os alunos demonstraram interesse e foco para participar das atividades propostas.

Considerando os estigmas sobre esta prática, existentes na sociedade, optamos por compreender as perspectivas e expectativas dos alunos em relação a esta diferenciação entre Lutas e brigas, onde encontramos elementos positivos nos questionamentos dos alunos do 8º ano. Os mesmos parecem ter compreendido as diferenças entre lutas e brigas, após as aulas de lutas, que utilizaram o método de jogos de oposição para o seu desenvolvimento.

Através desse levantamento de informações, partindo da percepção dos alunos e relacionando com o histórico da imagem relacionada as Lutas pela sociedade em que estão inseridos, compreendemos que trabalhar abordagens pedagógicas faz com que os

alunos entendam que a competição pode (e deve) ser algo saudável, sendo assim utilizada com aprendizado social, além de proporcionar aos alunos o aprendizado de novas práticas corporais. Sendo assim, concluímos que ao desenvolvermos aulas com o conteúdo Lutas, podemos estimular a competição de forma saudável e lúdica e proporcionar a inclusão de todos os alunos da turma nas aulas.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; ALMEIDA, Luciano. A tematização das **lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades**. Movimento. v. 13, n. 03, p. 91-110, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental M. /SEF Ed. Brasília: Ática LTDA, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Brasília: Ática LTDA. V.7, 2001.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**. São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

RODRIGUES, Diulien Helena Pereira, SOUZA, Pâmela Caroline Roberti Dos Santos, FILHO, Walter Batista De Lacerda, CESANA, Juliana e MARQUES, Ana Lúcia. **Lutas e Brigas: Questionamentos com alunos da 6ª ano de uma escola pelo projeto PIBID/UNIFEB DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. I SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – SID/PIBID, Barretos. v. 1, n.1, março, 2015.

CORRÊA, Adriano de Oliveira, QUEIROZ, Gisele e PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos. **Lutas como conteúdo na Educação Física Escolar**. Caraguatatuba – SP, dezembro de 2010.

RELATO DO PROJETO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

Geanete Teresinha Carreiro Rodrigues
geanetecarreiro@hotmail.com

Camila Camejo Pinto
camila.camejo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Assim que inicia o ano letivo é conveniente que a pessoa que acompanha a criança possa ficar um pouco mais na escola e estabelecer um pequeno contato com a educadora de maneira que a criança perceba uma relação entre ambas, o que é muito importante para ela.

Um outro aspecto que pode realizar uma boa adaptação é que o tempo de permanência inicial na escola seja progressivo e contribua para que a criança possa acostumar-se de maneira gradual ao tempo de estada neste espaço.

Após as férias, num primeiro encontro entre a equipe diretiva e os professores da Escola Municipal de Educação Infantil Manoelina Araújo, localizada na Rua Professor Miranda, 1380, Bairro Vicente Gallo Sobrinho, no município de Bagé - RS, conversamos sobre o desafio das primeiras semanas de aulas e buscamos a partir desta conversa soluções para que este processo não fosse tão estressante como nos anos anteriores, devido aos choros.

Decidimos então, que os pais participariam da adaptação, que funciona da seguinte forma: durante a primeira semana de aula os alunos ficam na escola duas horas por dia, inicialmente, aumentando de forma gradativa. No ano de 2016, os pais acompanhariam seus filhos nestas duas horas. Eles poderiam entrar em sala de aula, sentar com os filhos, manusear os brinquedos e acompanhar as atividades.

Percebemos que desta forma a criança conseguia acostumar-se a nova rotina de uma forma mais tranquila e os pais confiavam na escola passando segurança aos filhos.

Para mostrar a criança que a escola é um lugar lúdico, convidamos alguns personagens para vir até nossa escola e entregar mimos às crianças e deixamos um “gostinho de quero mais”, no dia seguinte a criança viria até a escola e na expectativa de qual visita iria receber.

E assim foi possível que nas primeiras semanas de março os pais já pudessem se despedir dos filhos e estes permanecessem em sala sem chorar, pois sabiam que os pais retornariam porque eles também fazem parte da escola e que podem entrar e participar sempre que quiserem.

Alguns alunos levaram mais tempo para se adaptar, a participação seguiu só que a carga horária era normal, ou seja, os alunos participavam da aula durante toda manhã ou tarde.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nem todas as crianças adaptam-se com a mesma facilidade ou dificuldade às situações novas. Isso depende de muitos fatores, entre os quais podemos destacar: a idade e suas experiências de segurança em contextos anteriores. A partir disso, foi realizado o projeto "PERÍODO DE ADAPTAÇÃO" na Escola Municipal de Educação Infantil Manoelina Araújo, uma escola pública que atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade. Oferecendo as seguintes modalidades de ensino: berçário, maternal 1, maternal 2 e pré 1.

O projeto teve como objetivo, introduzir mudanças na vida das crianças pequenas de nossa escola de maneira bem preparadas e de forma gradual e não bruscas. Este objetivo geral, foi realizado a partir dos seguintes objetivos específicos: a) proporcionar um ambiente harmonioso e acolhedor para as crianças; b) passar segurança aos pais; c) mostrar que a escola além dos cuidados é também um lugar lúdico; d) dedicar um tempo mais individualizado a cada criança; e) manifestar suas emoções; f) aceitar progressivamente a separação dos seus familiares; g) compartilhar entre os pais, alunos e educadores o espaço da sala de aula, os objetos e brinquedos; h) promover a continuidade entre a casa e a escola, bem como entre a escola e a casa.

Assim, após uma conversa entre a equipe diretiva, ficou decidido fazer uma despedida alegre e diferenciada para que despertasse o interesse das crianças em retornar a escola, além das atividades que as professoras desenvolveriam em sala de aula.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente cumprimentar pessoalmente a criança e chamá-la pelo nome, fazer referência a quem a acompanha, aos objetos pessoais, chamar a atenção das outras sobre a chegada de cada criança, estimulando-os para que a recebam e a ajudem a incorporar-se na sala.

Organizar a sala de maneira que seja possível atender as crianças e os familiares. Propor atividades mais descentralizadas, como cantinhos, livros de histórias, para poder dispor de tempo para receber cada criança e seus familiares. Trabalhar com as famílias para que não saiam sem se despedir da criança. A partir daí, de 22 de fevereiro a 29 de fevereiro de 2016, cada dia da semana um personagem infantil visitou nossa escola, trazendo um mimo ao nossos pequenos.

O encerramento das atividades, ou seja, a visita dos personagens foi realizada no último dia do mês, sendo que o período de adaptação pode ser prolongado o tempo necessário para a criança se sentir segura ao despedir-se de seus familiares.

As imagens a seguir, mostram alguns destes momentos, onde a família foi bastante participativa e importante na adaptação:



IMAGEM 1: Visita da Chapeuzinho Vermelho. O aluno ganhou da personagem um geladinho, para alegrar o final da primeira aula e se refrescar no forte calor de fevereiro.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 2: Visita da Chapeuzinho Vermelho. A satisfação dos pais ao buscarem seus filhos na escola e verem que a adaptação foi tranquila, sem choros.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 3: O pirata.
Neste dia o pirata distribuiu balas aos pequenos.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 4: A Cinderela.
Contação de história feita pela personagem Cinderela.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 5: O pirata.
Uma das mães que estava bastante insegura em relação a adaptação do filho. Hoje ele fica na escola tranquilamente.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 6: Contação de história.
Os pais participaram da hora do conto e demais atividades realizadas em sala de aula.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.



IMAGEM 7: Troca e higienização dos bebês.
Os pais participando da adaptação dos bebês, que levam mais tempo para acostumarem-se a nova rotina e separarem-se dos pais.
Fonte: Camila Camejo e Geanete Rodrigues.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Os resultados foram positivos, pois em relação aos anos anteriores, observamos que os choros diminuíram e os pais permaneceram mais tempo na escola integrando-se às atividades em sala de aula.

Como contratempo tivemos alguns pais que apresentaram dificuldade em separar-se do filho, mesmo percebendo que ele estava adaptado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho desenvolvido concluímos que a criança ao ingressar na escola necessita sentir-se segura e confiar nas pessoas as quais está tendo contato pela primeira vez.

Percebemos a partir daí que a presença da família, a qual a criança já possui este vínculo torna o trabalho de adaptação a este novo local de convivência bem mais fácil e prazeroso, porque no momento em que a criança percebe que a família está criando um vínculo com a professora e participando das atividades iniciais a criança também passa a entender que ali é um local seguro, agradável e que a família sempre irá retornar para buscá-la.

Por tudo que acabamos de dizer, consideramos que o contato entre a família e o educador é uma questão primordial, que convém cuidar e fazer funcionar. Na educação infantil o contato com os pais é mais frequente do que qualquer outra etapa do processo educacional, este contato informal proporciona resultados positivos no desenvolvimento escolar da criança e na visão dos pais em relação a estada dos filhos na instituição de ensino.

Antes do projeto, entendíamos que a saída dos pais da sala de aula, o quanto antes seria melhor para não atrapalhar o decorrer das atividades, e neste ano vimos que, pelo contrário, quanto mais tempo de sua permanência em aula o rendimento também será crescente.

Acreditamos que nosso trabalho serve como base para outras escolas que tem a mesma insegurança quanto a participação dos pais ativamente do trabalho em aula. A primeira impressão que temos é que os pais estão ali para supervisionar e avaliar o professor, mas no momento em que os envolvemos nas atividades há uma parceria e divisão das tarefas, tendo por objetivo comum o bem estar do aluno.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Camila Camejo & RODRIGUES, Geanete Carreiro. **Projeto Período de Adaptação**. Bagé, 2016.

PRODUZINDO CIÊNCIA NO CAMPO: IMPLEMENTANDO O CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C.) COMO FORMA DE VALORIZAÇÃO E RE-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS LIGADOS A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

Camila Martins Grellt
camilagrellt@bol.com.br

Andressa Luana Moreira Rodrigues
andressaluana.mr@hotmail.com

Janaína da Rosa Pereira
janapereira2@hotmail.com

José Vicente Lima Robaina
jose.robaina@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

A criação do Clube de Ciências deve possibilitar o desenvolvimento interativo entre escola e comunidade, onde além da construção dos conhecimentos científicos, será estimulada a versatilidade, a criatividade e ideias para soluções de problemas, criando assim competências intelectuais e comportamentais importantes para a construção da cidadania. O clube de Ciências Saberes do Campo iniciou suas atividades no final do mês de Maio deste ano, realizando uma caminhada pela comunidade para explorar e conhecer o ambiente no entorno da escola.

Tem como objetivo incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, e assim contribuir com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com sua realidade e cotidiano. As atividades do Clube de Ciências serão desenvolvidas todas as terças-feiras, no turno da manhã, e as temáticas trabalhadas irão partir das necessidades e interesses dos educandos e poderão ser relacionados com as aulas. Os assuntos desenvolvidos no Clube farão parte do planejamento trimestral e da avaliação dos educandos nos aspectos formativos, havendo integração entre as turmas e intercâmbio entre alunos mais velhos e mais novos.

Pretendemos realizar saídas de campo para conhecer e acompanhar outras vivências a fim de fazer um paralelo com nossa realidade. Utilizando materiais

disponíveis, os alunos vão poder realizar experiências simples e divertidas que ajudem a compreender as maravilhas e magia que acontece no mundo à nossa volta. Os alunos participantes serão desafiados a questionar os fenômenos do dia a dia e tentar dar resposta a partir da realização de algumas experiências, sua interpretação e conclusão. Poderão, ainda, realizar atividades de pesquisa e/ou de investigação, cujos trabalhos resultantes serão divulgados na Comunidade Escolar.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O Clube de Ciência Saberes do Campo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa é um espaço onde se pretende que os alunos desenvolvam atividades extracurriculares, com principal ênfase numa componente científica experimental. Pretende-se, desta forma, motivar os alunos para a aprendizagem das Ciências e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, e ocupar o tempo livre dos alunos, através da concretização de atividades, com carácter formativo. Os alunos participantes serão desafiados a questionar os fenômenos do dia a dia e tentar dar resposta a partir da realização de algumas experiências, sua interpretação e conclusão. Poderão, ainda, realizar atividades de pesquisa e/ou de investigação, cujos trabalhos resultantes serão divulgados na Comunidade Escolar.

O Clube de Ciências Saberes do Campo, está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada na cidade de Nova Santa Rita/RS, dentro do Assentamento Capela. Nossa escola atende 50 alunos, da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental em turno integral. Nesta primeira fase das atividades, o espaço utilizado como campo de estudo consiste no âmbito escolar e arredores da escola, onde residem a maioria de nossos educandos. Por ser uma região de zona rural e a Escola estar situada em área de assentamento, onde há uma agrovila no formato de cooperativa, onde a produção agrícola e a pecuária possuem grande importância econômica e social para a comunidade local, além de trazer benefícios financeiros para o município, temos um amplo recurso para realização dos trabalhos de pesquisa. Por outro lado, também há entre nossos educandos, crianças residentes em uma pequena vila, oriunda de uma invasão, onde as famílias que lá residem possuem baixa renda, vivem em moradias precárias, onde se quer existe saneamento básico para suprir as necessidades básicas dos moradores. Este dois locais com realidades extremamente distintas, serão o cenário e o objeto dos estudos do Clube de Ciências

Saberes do Campo. A análise da realidade e a investigação de possibilidades serão constantes instrumentos utilizados pelos docentes para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos.

Para implementação deste projeto, onde a curiosidade das crianças impulsiona a busca de conhecimentos e a continuidade da pesquisa e da investigação, contamos com o suporte e a orientação do professor José Vicente Lima Robaina, docente da faculdade de Educação do Campo Ciências da Natureza da UFRGS. Esta parceria aconteceu a partir de uma formação realizada pelo professor José Vicente Robaina, para o coletivo da Escola por intermédio da diretora da Instituição, aluna do curso da UFRGS. Neste momento percebemos que tínhamos elementos e condições para realização deste trabalho. Hoje, contamos com visitas periódicas do professor José Vicente Robaina para acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo Clube, e o apoio da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura e Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Utilizando materiais disponíveis, os alunos irão realizar experiências simples e divertidas que ajudem a compreender as maravilhas e magia que acontece no mundo à nossa volta. Nos primeiros encontros, discutir-se-á o regulamento do Clube de Ciências Saberes do Campo. As atividades do Clube de Ciências serão desenvolvidas todas as terças-feiras, no turno da manhã, e as temáticas trabalhadas irão partir das necessidades e interesses dos educandos e poderão ser relacionados com as aulas. A duração dos trabalhos dependerá da atividade executada. Todas as turmas, de pré à 5º ano, trabalharão o mesmo tema, sendo que as atividades estarão de acordo com o nível de cada turma. Os assuntos desenvolvidos no Clube de Ciências farão parte do planejamento trimestral e da avaliação dos educandos nos aspectos formativos. Haverá integração entre as turmas e intercâmbio entre alunos mais velhos e mais novos, além de parcerias com outras escolas que também trabalham com o Clube de Ciências.

Pretendemos realizar saídas de campo para conhecer e acompanhar outras vivências a fim de fazer um paralelo com nossa realidade. Iniciamos nossas atividades com uma saída de Re-Conhecimento da comunidade escolar “Vilinha”, onde residem vários de nossos educandos. Durante a caminhada eles deveriam observar e identificar os variados tipos de cultivos nas propriedades, também a variedade de animais que encontramos na natureza e na criação, perfil de moradia, possíveis problemas de

infraestrutura e possíveis focos de doenças. Após esta saída de re-conhecimento os educandos realizaram atividades variadas, como resgate histórico do local, debates, maquetes e mapa construídos pelas crianças.

Durante nossa saída de Re-conhecimento da comunidade – parte II, visitamos a COOPAN (Cooperativa de Produtos Agropecuários de Nova Santa Rita), onde os educandos tiveram a oportunidade de observar os variados setores de trabalho coletivo e todo processo de cultivo de produtos orgânicos, como carne de porco e arroz.

Observando a natureza foi encontrado um casulo na horta da escola, onde despertou a curiosidade nas crianças. Desde então iniciamos uma pesquisa sobre a metamorfose das borboletas. Todas as turmas se envolveram neste processo, onde decoraram as portas das salas de aula com cada etapa, que era confeccionada dia a dia. Enquanto acontecia a metamorfose muitos conhecimentos eram trabalhados nas turmas, onde surgiram pesquisas de como os pais faziam a prevenção das lagartas em suas propriedades e também mais curiosidades, tanto sobre as especificidades das borboletas, como de outros animais que também realizam esse processo.



Foto 1 – Chegando na “Vilinha”.



Foto 2- Observando as plantações.



Foto 3 – Tipos de moradias.



Foto 4 – Construção de mapa



Foto 5 – Tipos de moradia e animais de criação.



Foto 6 – Maquetes



Foto 7 – 1º estágio construído pela pré escola.



Foto 8 – Fases da metamorfose.



Foto 9 – Lagarta



Foto 10 – Frigorífico



Foto 11 – Entrega de panfletos do Clube.



Foto 12 – Na maternidade.

Abaixo, apresentamos o cronograma de atividades previstas para serem desenvolvidas no segundo semestre de 2016, culminando com um evento de

socialização das ações realizadas pelos clubes de ciências do campo que fazem parte do projeto.

Cronograma do Clube de Ciências Saberes do Campo (2º semestre/2016)

<p>MAIO – Discussão com os alunos sobre o que é ciências, abertura do Clube de Ciências Saberes do Campo (C.C.S.C).</p>
<p>JUNHO – - Conhecendo a Comunidade Escolar (visita à COOPAN e à Vilinha); - Confeção de caixa de sugestões e mural; - Escolha do mascote do Clube de Ciências; - Início do plantio da horta; - Confeção da composteira para horta; - Confeção das carreirinhas do Clube;</p>
<p>JULHO- - Conhecendo as hortas da comunidade; - Debate: Porque a agricultura é importante para as sociedades? - Qual o impacto do uso dos agrotóxicos para o planeta e o ser humano? - Pesquisa sobre a profissão dos pais e futuro dos filhos. - Visita dos docentes à EFASC – Escola Família Agrícola Santa Cruz</p>
<p>AGOSTO- - Integração das comunidades; - Cuidados com o meio Ambiente; - Confeção do minhocário;</p>
<p>SETEMBRO- - Alimentação livre de agrotóxico; - A importância dos alimentos para saúde; - Culinária saudável.</p>
<p>NOVEMBRO – - Fechamento das atividades e sugestões para o próximo ano; - Apresentação do relatório com atividades desenvolvidas;</p>
<p>DEZEMBRO – - Apresentações das atividades desenvolvidas durante o ano.</p>



Foto 13: Logo do Clube de Ciências Saberes do Campo.



Foto 14: Carteirinha do Clube de Ciências Saberes do Campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Como é um projeto que está dentro do Programa de extensão de formação de professores do Campo, iniciado no final do primeiro semestre de 2016, as atividades aqui apresentadas retratam o início da nossa caminhada no Clube, onde ainda precisamos entender e reconhecer esse campo de estudo tão rico, aliando as vivências e saberes da comunidade aos conhecimentos trabalhados na escola, aproveitando todos os espaços educativos disponíveis.

Para tanto, é preciso que todo o entorno da escola se torne efetivamente um território educador, permitindo que os alunos aprendam a toda hora, em diferentes lugares e com as mais variadas pessoas, cada qual contribuindo com uma parcela de sua formação. (MOLL, 2013)

Nesse sentido precisamos nós, educadores entender esses espaços e nos aproximarmos deles, conhecer a comunidade, onde moram nossos educandos e como podemos conectar nosso conhecimento científico a toda sabedoria produzida nas famílias e propriedades locais. Para isso se concretizar, precisamos sair da sala de aula e

vivenciar, apreciar, conhecer e refletir sobre tudo a nossa volta, com um olhar calibrado e pesquisador. “[...] nesse sentido uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada a cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.” (ARROYO.2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a continua evolução e transformação da sociedade nos dias de hoje, a Escola não pode ser um mero transmissor de conhecimentos. Nós como educadores dos professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), devemos proporcionar aos educandos a troca de conhecimentos através de práticas significativas e que façam parte de seu cotidiano, segundo Ernandes (1998, p 31). “[...] Nessa concepção considera-se que, na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que o indivíduo possa compreender o mundo no qual vive e que saiba como acessar, analisar e interpretar a informação recebida.”

A Escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portanto, a ideia de criar no espaço escolar um Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos. Esta possibilidade ofertada, analisada, discutida e debatida pelos professores da escola, proporcionará aos educandos um novo olhar para a ciência e uma nova forma de visualizar o cotidiano e a comunidade onde sua escola está inserida. Com certeza, o Clube de Ciências do Campo será um marco na educação destes jovens do campo que possibilitará a eles uma nova possibilidade de visualização do mundo em que eles estão vivendo, oportunizando também um ensino de ciências que valorize a construção do conhecimento, a reflexão e a participação coletiva destes futuros jovens do campo.

REFERÊNCIAS

MANCUSO, Ronaldo. **Clubes de Ciências: Criação, funcionamento, dinamização.** Ronaldo Mancuso, Valdez Marina do rosário Lima, Vera Alfama Bandeira. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.365p.

PEREIRA, Antonio Batista. Feiras de Ciências. **Antonio Batista Pereira, Edson Roberto Oaigen, Georg Hennig.** Canoas: Ed. ULBRA, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. 1º ed. Ed. Vozes, 2004.

RAÇA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EDIÇÃO ESPECIAL “RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO”

Cristiane Barbosa Soares
cristi.soa@gmail.com

Alinne de Lima Bonetti
alinnebonetti@unipampa.edu.br

REFLEXÕES INICIAIS

Esta proposta é um recorte de uma pesquisa que objetiva analisar a constituição histórica da presença da temática racial na área da educação e, para tanto toma, como universo de pesquisa, os Cadernos de Pesquisa (CP) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Para este ensaio trazemos uma análise sobre a Edição Especial no. 63, do ano de 1987, intitulada “*Raça Negra e Educação*”. Nesta edição se destacam os enfoques sobre a representação do negro no material didático, estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor e a identidade e a socialização da criança negra, os quais serão discutidos.

As relações raciais no Brasil são marcadas por profundas contradições. Ao mesmo tempo em que parcelas significativas da população negra se encontram no quadro de desigualdade social, fruto do histórico processo de discriminação, o racismo é negado tanto oficialmente como no senso comum. Em muitos casos, evoca-se a mestiçagem do povo brasileiro como fator de unidade e ausência de conflito, ou seja, “continua-se mascarando a desigualdade racial, preferindo-se ressaltar a crença no mito da democracia racial e na convivência harmônica entre etnias, mas reproduzindo estereótipos que desvalorizam os negros e os colocam em posição hierarquicamente inferior” (SILVEIRA, SILVEIRA E TIER, 2013, p. 192) No entanto, a população negra tem se mantido fortalecida e denunciando as condições de vida a ela imposta.

Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves. (CAVALLEIRO, 2005. p. 9)

Com isso, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. No ano seguinte, 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Entretanto, após 13 anos de sua implementação estudiosas/os e militantes da área ainda estabelecem debates de enfrentamento para a articulação eficaz da lei nos sistemas de ensino. Frente a este quadro, interessa-nos compreender como se constituiu o campo de estudos sobre educação e raça no Brasil, que deu origem a estas mobilizações e conquistas.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Compreendendo que o papel fundamental da educação amplia-se, sobretudo, na constituição da cidadania dos sujeitos e na construção de uma sociedade justa e plural, a inclusão do debate das relações raciais na educação tem o desafio de uma educação antirracista, que busca o diálogo sobre uma outra história do povo negro, indo além da ideia de escravidão. Além disto, visa discutir o acesso e permanência de negras e negros na escola, bem como o seu reconhecimento na sociedade.

A edição especial “*Raça Negra e Educação*” (CP nº. 63, 1987), contém trinta e sete (37) artigos apresentados no seminário o “Negro e a Educação”, realizado em 1986 pela FCC. Estes trouxeram para discussão os principais ângulos sob os quais a questão era debatida naquele momento por estudiosas/os e militantes do movimento negro que, durante o seminário, externaram seus pontos de vistas e suas reivindicações. Segundo Regina Pahim Pinto (1992), o seminário é o marco histórico para a ampliação dos debates acerca das relações raciais e educação nos cadernos de pesquisa. Portanto, o CP nº. 63 se torna importante ferramenta para análise do contexto das primeiras articulações entre raça e educação na área educacional e nos possibilitará compreender a constituição deste campo de estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As produções presentes no CP nº. 63 se desdobram em 37 artigos que abordam as questões raciais e educação e as articulam de forma a construir um cenário que

denuncia que o sistema de ensino brasileiro de então não dava conta da diversidade social e cultural do país. Destacam-se os enfoques sobre a representação da população negra no material didático, estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor e a identidade e a socialização da criança negra, os quais serão discutidos.

Quanto à representação da/o negra/o no material didático, as análises giram em torno de pesquisas realizadas em livros didáticos de História, Geografia (Estudos Sociais, na época) e na área das linguagens (Comunicação e Expressão, na época). Os artigos chamam atenção para a maneira preconceituosa, deturpada e estereotipada na qual algumas categorias étnico-raciais são representadas no material, principalmente em ilustrações e textos sobre a história do país.

“No livro didático, com poucas exceções, o negro é apresentado como minoria e em último lugar. É associado em ilustrações e texto a mau, incapaz, feio, sujo, malvado. Aí, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema. Essas ideologias formam as bases teóricas das dos estereótipos com que são representados e percebidos na sociedade, o índio, o negro, o mestiço, a mulher, o trabalhador e demais oprimidos”. (SILVA, Ana Célia da, 1987. p. 97 – CP 63)

Acompanhando estas denúncias, está a crítica à escola que se intitula democrática, mas que contribui, através de suas práticas e dos materiais didáticos que utiliza, a legitimar e reproduzir tais discriminações.

“O problema do livro didático não se reduz a ações simplistas, que o tempo se incumbem de resolver, pois aí está a ponta de um grande iceberg de resolver. Por isso, a problemática do livro sintetiza a problemática da escola pública que é produto da sociedade dominante, portanto, é necessário que a discussão de uma não se faça sem a outra”. (LOPES, Ademil, 1987, p. 102 – CP. 63)

Ainda, esta edição alerta-nos sobre o efeito prejudicial que tais representações podem acarretar para a constituição das identidades das crianças negras. Os artigos: “A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis”, de Esmeralda Vailati Negrão; “A representação do negro em livros didáticos de leitura”, de Regina Pahim Pinto; “Relações raciais e rendimento escolar”, de Fúlvia Rosemberg; “O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros”, de Vera Regina Santos Triumpho;

“Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau – nível I - projeto de pesquisa”, de Ana Célia da Silva; “Livro didático: um mal necessário?” de Joel Rufino dos Santos e o “Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal”, de Ademil Lopes, apontam que o baixo desempenho escolar das crianças negras estaria associado ao ambiente discriminatório mantido pelo livro didático. Com a desvalorização e discriminação explicitada pelos materiais didáticos, a sala de aula e a escola se tornam ambientes com os quais as crianças negras não se identificam e não se relacionam em harmonia. Assim, estes sujeitos, desmotivados a cumprir as exigências impostas por um currículo escolar que não os reconhece, acabam evadindo da escola e repetindo o ano, o que contribui para os números significativos do fracasso escolar das crianças negras.

Seja discutindo a escola como reprodutora de discriminações sociais, seja explicitando a metodologia empregada, problematizando ilustrações e textos, os artigos conseguem nos alertar para as discriminações mais veladas, aquelas que se configuram “através do silêncio ou da ausência de representatividade de outras raças e etnias” (PINTO, 1992, p. 42). Os artigos citados, além de produzirem tais denúncias, colaboram com a reflexão das/os profissionais da educação, aquelas/es que produzem o material didático e aquelas/es que irão utilizá-lo, na expectativa de reverter essa situação e configuram-se como referências para demais estudos nesta área.

Os artigos: “A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão”, de Tereza Cristina N. Araujo, “Negro, mercado de trabalho e educação na grande São Paulo”, de Miguel Wady Chaia e “Relações raciais e rendimento escolar”, de Fúlvia Rosemberg abordam a temática das estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor nesta edição. A abordagem deste tema permite ao campo de estudo identificar especificidades que atingem a população negra na sociedade brasileira, particularmente no sistema educacional. Além disto, chamou a atenção para os problemas de ordem metodológica e ideológica enfrentados pelos sistemas oficiais na coleta de dados referente à raça num país que recorre à imagem de uma “democracia racial”.

A temática da identidade e socialização da criança negra permeia todos os artigos desta edição além dos que a tratam com foco específico. Os artigos dessa edição especial, “Educação e identidade”, de Helena Theodoro Lopes; “A criança negra: identidade étnica e socialização”, de João Baptista Borges Pereira; “Identidade, cultura e educação”, de Maria de Lourdes Teodoro, “Socialização e identidade racial”, de Irene

Maria Ferreira Barbosa; “Experiências de recuperação da identidade negra”, de Lydia Garcia Bezerra de Mello e “Formação da identidade e socialização no Limoeiro”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que tratam da identidade e socialização da criança negra colocam em discussão a questão de como os valores e as imagens negativas forjadas durante séculos de escravidão ainda repercutem para a construção de uma identidade negra insegura e inferiorizada. A preocupação é o reflexo das discriminações, das omissões e consequentes restrições sociais na constituição das identidades, da autoestima e para o reconhecimento do pertencimento da população negra. No campo da educação, este reflexo se dá no acesso e permanência desta população, seja na educação básica, seja na superior.

Problematizando os materiais didáticos, questionando as pesquisas estatísticas e principalmente criticando o sistema de ensino que se configurou a partir de um ideal de branqueamento da sociedade brasileira, o número 63 dos CP contém relatos que conseguiram abranger as propostas para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Com a inserção, neste contexto, da luta do movimento para que o Estado e a escola reconheçam a cultura negra integrando-a ao currículo escolar e que reconheçam a sua importância para que a/o negra/ o possa identificar e valorizar suas raízes. Desta forma, a edição especial dos cadernos de pesquisa, de 1987, n.63, se torna um importante instrumento referencial para análise da constituição do campo de estudo sobre as questões raciais na educação. Sabemos, no entanto, que estes estudos não se iniciam nesta edição, mas que esta reúne as principais preocupações de estudiosas/os e militantes do movimento negro que colaboraram para constituição de um longo caminho a percorrer no campo da educação.

REFLEXÕES FINAIS

Segundo Patrícia Maria de Souza Santana (2001), a temática das relações raciais no campo da educação vem sendo alvo de estudos e pesquisas em diversos pontos do Brasil. O tema apresenta cada vez mais possibilidades de estudo e análise e está longe de se esgotar como campo de estudo. Desta forma, algumas pesquisas demonstraram que a escola se apresenta como principal espaço de constituição do caráter discriminatório da sociedade brasileira. Se manifestando em todos os seus espaços pedagógicos, seja nos livros didáticos, nos objetos de conhecimentos desenvolvidos ou omitidos, nos silenciamentos das/os profissionais da educação etc. (Hasenbalg, 1990,

1999; Rosemberg, 1998; Barcelos, 1992; Gomes, 1995; Gonçalves, 1985; Figueira, 1992; Pinto, 1997, 1992, 1993, 1999 entre outros).

Ao assumir um ideário de branquidade como a principal matriz social, o sistema de ensino acaba não apenas por vincular estereótipos raciais negativos aos grupos não brancos e reforçar a sua posição de subalternidade. Ele configura-se como uma estrutura reprodutora, ao mesmo tempo que reprodutora, de padrões de relações sociais que naturalizam hierarquias sociais e perpetuam estruturas de poder. O sistema de ensino, assim, não é compreendido apenas como um reflexo de uma realidade social racialmente excludente. Ele também é um importante campo reprodutor do consenso cultural que possibilita a perpetuação de tal realidade. (ROSA, 2016, P. 34)

Com esse cenário que inscreve a educação brasileira a legitimar um único valor civilizatório, o eurocentrado, a Lei 10.639/03 apresenta-se como restabelecimento do diálogo, rompendo com o falar e fazer escolar até então instituído.

A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira. Contribuirá para isso conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, com o exercício de seus direitos. A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro. (ROMÃO, 2005, p. 12).

A educação para as relações étnicas e raciais não se restringe à aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos currículos escolares, questão de indiscutível importância, mas ela amplia o debate sobre a democratização do acesso e permanência da população negra na educação básica e no ensino superior, do reconhecimento desta população que construiu este país às custas da escravidão de seu povo.

Assim como o evento, este relato além de possibilitar a compreensão do processo histórico de raça e educação no cenário educacional brasileiro, traz a discussão política de “Educar para a democracia e justiça social”. Pois, de acordo com Nina Lino Gomes (2012), ao refletir sobre a atuação do movimento negro, parte-se da premissa de

que este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social.

Desta forma, este relato pretende contribuir para algumas de nossas reflexões como educadoras e educadores comprometidas/os com uma educação popular e democrática. Como afirma, Georgina Helena Lima Nunes (2013, p. 223), “todo conhecimento gera igualmente, autoconhecimento e, nesse sentido, este lugar de acesso reivindicado *a posteriori*, deve ser reinvidicado nas suas imprescindíveis mudanças em relação a uma desracialização pedagógica, epistemológica e comportamental”.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. In.: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Apresentação, p. 9 -10.

GOMES, Nina Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

PINTO, Regina Pahim. **Raça e Educação: uma articulação incipiente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, 1992.

ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSA, WALDEMIR. Políticas afro-reparatórias na educação brasileira: estado, identidades políticas e o debate sobre a diferença racial na atualidade. In: SILVA, Fabiane Ferreira da. BONETTI, Alinne de Lima. **Gênero, interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016. cap. 2. p. 33 – 46.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Rompendo as Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos Discutem Relações Raciais em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: Fonseca, Marcus Vinicius da. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo, 2001.

SILVEIRA, Paulo Roberto C. da. SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. TIER, Cenir Gonçalves. As relações étnico-raciais e a implantação da Lei 10.639: reflexões necessárias e alguns apontamentos metodológicos. In: SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. BIANCHI, Paula. (Orgs). **Núcleo Interdisciplinar de Educação: articulação de contextos & saberes nos (per) cursos das Licenciatura da Unipampa**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013. p. 187 – 218.

NUNES, Georgina Helena Lima. Políticas de Ação Afirmativas: balanço da década. In: _____. p. 219 – 234.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES, SENSAÇÕES E INTENÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA EJA DO CAMPO NA EMEF ÁLVARO ALMEIDA

Daiane Silva de Oliveira
daianinha_oliveira@yahoo.com.br

Dilmar Luiz Lopes
dilmar.lopes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A introdução deve compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (CALDART, 2004, p. 37).

A partir do que afirma Carldart, o processo de formação e aprendizagem nas escolas do campo deve acontecer de forma crítica, ou seja, priorizando a formação de um ser que tenha condições de pensar, refletir e agir sobre as circunstâncias de sua vida, sobre o que acontece no mundo, assim, fazendo com que o mesmo atue e participe desse processo ação, reflexão e transformação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ter um caráter prioritário de valorizar e respeitar esse processo; entendendo que os saberes sociais e culturais trazidos e envolvidos dos/nos educandos devem ter o mesmo ou mais valor do que os saberes escolares, esses fechados e sistematizados em “caixinhas”.

Sendo assim, o que segue é um pequeno relato observado, apontado e vivenciado na EMEF Álvaro Almeida, onde as impressões são necessárias para se fazer um diagnóstico, assim, ter ciência de público, zoneamento e cultura; as sensações são imensamente sentidas devido ao contato direto e tentativas de ações para a valorização da bagagem trazida pelos educandos e, por último, as intenções é o que faz planejar, projetar e tentar executar o que se pretende no processo de aprendizagem e ensino na

EJA da EMEF Álvaro Almeida, com o objetivo de colaborar no processo constante de ação – reflexão – ação (FREIRE, 2014), considerando os valores do sociais e culturais vivenciados por eles.

CONTEXTUALIZANDO AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA EJA DO CAMPO NA EMEF ÁLVARO ALMEIDA

A área a qual está localizada a EMEF Álvaro Almeida é distante do centro do Município de Nova Santa Rita. Foi titulada como escola do campo, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

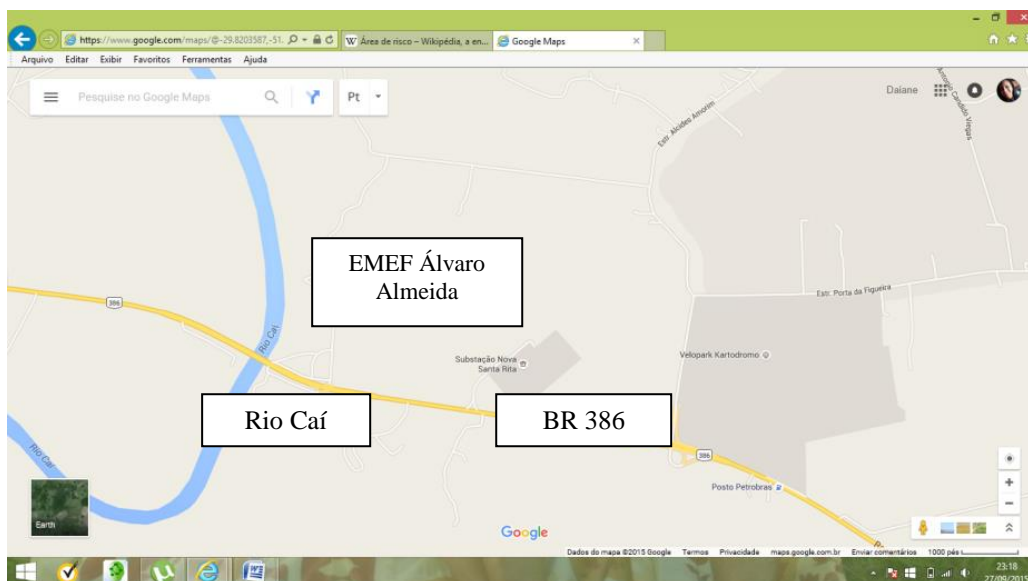
§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Não há uma área de grande plantação em seus arredores e sim casas as quais possuem pequenas hortas para consumo próprio, árvores frutíferas ou não.

O assentamento Santa Rita é um território próximo que realiza plantações para consumo próprio, mas também, faz parte da Agricultura Familiar e realiza outros tipos de comercialização com os produtos cultivados, como pequenas feiras no Centro da Cidade. O bairro Olaria também fica próximo à escola, bairro esse que tem uma olaria ainda ativa com poucos funcionários e pequena produção. Com base nas delimitações territoriais acima, se pode caracterizar uma comunidade envolvida com o movimento social, MST, e com uma renda precária. As famílias que moram na Olaria dependem somente desse emprego informal, mas é o que traz comida para dentro de casa.

Para localizar melhor a EMEF Álvaro Almeida: ela está situada no bairro Porto da Figueira, na rua Álvaro Moreira e seu acesso é pela BR 386, está bem próxima ao Rio Caí, conforme o mapa que segue:



Ambos territórios mencionados possuem alunos da escola e a frequência à escola é garantida pela disponibilidade do transporte escolar. Nem sempre, se consegue garantir a frequência escolar, pois os alunos da EJA acabam desistindo por muitos motivos, os quais nem todos consigo elencar por falta de certeza e conhecimento, mas os principais percebidos e confessados por eles são: a falta de persistência, cansaço e falta de estímulo.

São alunos que possuem uma renda mensal muito baixa, como já mencionado, alguns trabalham com a terra e para complementar a renda exercem outras funções e para isso se deslocam para o centro da cidade ou outras cidades, gerando assim, um desgaste físico e mental ainda maior.

Em virtude de tudo isso, se deve pensar em uma educação voltada para uma aprendizagem crítica e que desenvolva uma prática pedagógica diversificada, e ainda, que coloque como prioridade a motivação, pois segundo Vigotski citado por Santos, toda aprendizagem só é possível quando se baseia no próprio interesse, ou seja,

(...) as atividades propostas devem suscitar nos estudantes emoções positivas em relação ao conhecimento que será adquirido por meio da interação social. Isso será possível à medida que elas se configurarem como situações culturalmente significativas e interpretáveis a partir de sua dimensão, de forma a estimular aquilo que Vigotski denomina de chamamento à ação.

Pensar em uma educação de jovens e adultos deve ser sinônimo de respeitar as suas vivências, sua caminhada, enfim, sua vida “vivida”. Entender que são jovens e adultos que carregam uma bagagem para além do conhecimento e trazem consigo, todas as noites, o seu dia de trabalho e de mais um dia de luta.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA EMEF ÁLVARO ALMEIDA

A escola foi criada em 1952 e se localizava às margens do Rio Caí em um prédio de madeira onde um professor atendia todos os alunos que eram filhos dos oleiros que trabalhavam na olaria que ali funcionava, no lugar chamado Porto da Figueira, em Santa Rita, 2º Distrito de Canoas.

Em uma única sala, o professor dava aula a todos os alunos, os menores eram atendidos em suas carteiras e os maiores copiavam do “quadro-de-giz”, além de terem aula de catecismo que era dada pelo padre, a escola chamava-se Escola Unitária Álvaro Almeida. Recebeu esse nome em homenagem ao filho falecido do seu Manoel Almeida doador do terreno.

Em 1977, abriram uma estrada no meio da fazenda do seu Manoel Almeida e foi construído por funcionários da prefeitura de Canoas um prédio novo de alvenaria para funcionar a escola e, em 1978, a escola passou a denominar-se Escola Municipal de 1º grau incompleto Álvaro Almeida. Em 1983, a escola recebe uma nova denominação e passa a ser a Escola Municipal Rural de 1º grau incompleto Álvaro Almeida. Em 1999, a escola, agora, pertencente ao município de Nova Santa Rita passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro Almeida.

Atualmente, é uma escola de turno integral para atender alunos do pré ao quinto ano, conta com quatro professoras, uma funcionária e oficineiros, além da diretora. Durante a noite, a Educação de Jovens e Adultos foi conquistada com muita luta, pois não havia transporte e tampouco professores disponíveis.

Esse ano, as aulas da EJA começaram, em abril, e atualmente contam com uma professora para a alfabetização, outros quatro professores para as outras áreas, sendo que uma dessas professoras sou eu e trabalho como voluntária na área de ciências.

O problema de se desafiar em um caminho desconhecido é a incerteza constante, o receio de inovar, e principalmente, o medo de não conseguir associar e respeitar os saberes trazidos por esses alunos.

Essas sensações são o resultado de entender e ter consciência que “ser professor é coisa séria”, como afirma Werneck (2007). E ainda, o autor critica o sistema de ensino e a forma como, nós, professores atuamos, na grande maioria das vezes, em nossas escolas. Alerta, também, a postura do aluno em aceitar essa forma de metodologia que não condiz e nem dá conta das necessidades atuais dos alunos. Por fim, afirma que a educação está num círculo vicioso em “se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”, e assim, todos se tornaram escravos desse sistema falido da educação.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser além de mera repetição, pois o saber tradicionalmente sedimentado que normalmente a escola (re) produz não faz pensar, e o aluno ou professor fica incapaz de dizer o diferente, de pensar sobre e de se tornar um ser crítica, capaz de refletir sobre um âmbito geral.

Uma aprendizagem efetiva para a EJA não deve ser baseada apenas nos saberes e processos educativos tradicionalmente escolarizados, os quais a repetição é de forma mecânica e sistêmica. Nesta linha de raciocínio, Nelton Dresch ensina que

(...) a EJA é muito mais abrangente, englobando todos os conhecimentos aprendidos e ensinados pelos sujeitos entre si, tacitamente ou não, em todos os meio-ambiente socioculturais de atuação e/ou participação – reconhecidos como espaços educativos e educadores para muito além da circunstância da Escola; a EJA deve ser reconhecida e assumida politicamente como dimensão do processo existencial humano, onde os conhecimentos e os processos de conhecê-los devem ser reconhecidos, abordados, problematizados, resinificados e descritos de forma contextualizada, reconhecendo os seus e os nossos limites de alcance, percepção e representação. Por conseguinte, podem assumir características ímpares, particulares, complexas, não-lineares e vivas, não-estéreis e não-assépticas, mas reconhecidamente contaminados por suas condições de produção, representação e ressignificação (...) (Dresch, 2014)

A escola deve ser um ambiente de constante debate, de diálogo, de perguntas, e mais, deve ser o lugar onde a educação libertadora deve prevalecer, assim transformando o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Para isso, é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, conforme afirma Mészáros (2008), mas também, ter uma intencionalidade clara e definida para o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas para uma aprendizagem na

perspectiva da educação do campo condizente com a realidade da EMEF Álvaro Almeida, desafio esse nada fácil.

CONCLUINDO: INTENÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA EJA DO CAMPO

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humano, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Caldart, 2004).

A partir disso, pode-se entender por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, nas suas mais diversas formas de trabalho e de organização, assim, produzindo e fortalecendo valores, conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico de forma igual desta população.

Sendo assim, a escola do campo deve proporcionar os momentos de troca de saberes, equiparar os campos de conhecimentos (tanto acadêmicos como sociais e culturais) para não haver desigualdade de significância. Esse processo é lento, mas altamente construtivo e significativo para esses alunos que possuem uma vasta bagagem de saberes e vivências adquiridos durante o percurso de suas vidas. Fazê-los sujeitos de sua ação educativa deve ser um processo contínuo a partir de temáticas que tenham relevância aos alunos, independente da área de conhecimento.

O grande desafio para um professor de ciências, por exemplo, é colocar toda essa “utopia” em prática, que para mim em particular, não é nada fácil. Pois fico me perguntando por que tantos desistem? Me parecia que esses alunos do campo ou não, não tinham persistência, não havia sentido estarem ali ou talvez, não se reconheciam nesse espaço escolar? Eu ainda hoje não sei.

Fico me questionando do que eles precisam? Qual o caminho a seguir para despertar o seu interesse pela aprendizagem, conseqüentemente, a sua permanência na escola? Estou há um ano e meio observando-os, mas durante esse período, as minhas

idas não foram contínuas e por isso me identifico com eles, já que não conseguimos manter o processo sequencial.

Quando aplicava alguma atividade na turma, me sentia parte desse meio, me satisfazia e saía acreditando que havia deixado uma semente e que, durante esses encontros esporádicos, havia feito a diferença, e mais, tinha dado significado aos saberes dos alunos; mas doce ilusão.

A verdadeira mudança só acontece em conjunto com o coletivo e esse mesmo coletivo deve estar disposto a fazer as mudanças necessárias para contemplar práticas de ensino em uma perspectiva do campo, respeitando e valorizando os educandos, bem como, suas experiências. Por fim, até o fim do ano passado, percebi o que estava acontecendo: efeito pólvora. Ou seja, conversamos, trocamos experiências, realizamos atividades práticas, analisamos o solo, falamos sobre a diferença de lugar e local, território e territorialidade, reconhecemos o nosso lugar e território, ampliamos mapas, trabalhamos em grupo, falamos sobre a Lua Nova, assistimos a vídeos sobre o Universo, discutimos experiências e vivências, enfim, contemplamos alguns saberes do forma mais prática (penso eu), entretanto, em um piscar de olhos, tudo isso desapareceu quando vamos embora. Sem deixar rastro, cheiro e nem fumaça. Todo dia partíamos do zero.

Hoje, estou com o desafio das Ciências da Natureza fico à procura do meu “Graal”, tentando saber onde “fincar os meus pés”, pois

do que adiantaria toda a Beleza do Universo se Alguém não a acolhesse? De que adiantariam as palavras sem o Entendimento? De que adiantaria o nosso Corpo se o “Artista” não lhe desse Vida? Encontrar o Graal é perceber a Sincronicidade dos Eventos. É saber por que estou Aqui, neste Momento. (Santos,2007).

Para dar sentido deles (jovens e adultos) estarem na escola, estamos realizando atividades contínuas que envolvam os seus saberes, como a construção de uma horta suspensa, realização de experiências simples e assistimos a vídeos e comentários sobre as diversas mudanças do meio que nos cerca (natureza e cidade de Nova Santa Rita).

E, neste momento, tenho ciência que ainda não estou nem na metade do caminho para contemplar tudo que foi exposto até agora, ainda faltam bons e longos passos para chegar a um dos objetivos que considero essencial: respeitar e somar os saberes do campo.

Tenho consciência dessa importância, mas sempre que paro para refletir e não consigo ver essa diversidade contemplada em minhas práticas, respiro e lembro que “nada melhor que o dia seguinte”, como explana a crônica de Martha Medeiros:

Foi o dia mais tedioso da sua vida, mas sem nexos, perdido em sonolência e paralisia, 24 horas inúteis, uma postergação de tudo, porém serviu para alertar que este abatimento não representa você, e o dia seguinte, mesmo não sendo tão diferente, ao menos lhe devolveu o ânimo para ler um livro, sempre há uma maneira de se salvar do nada absoluto. E se todos os dias têm sido repetecos dos dias anteriores, se você está cansado de aguardar que o dia seguinte traga alguma novidade que lhe tire o chão e abra um novo céu, se você já se convenceu de que o dia seguinte é uma esperança que nunca se concretiza e que só serve para enganar os trouxas, ainda assim, prepare-se: um desses dias seguintes iguais não terminará como você espera.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SANTOS, Emerson Izidoro. **Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: produção de atividades em uma perspectiva sócio-histórica**. 1. ed. São Paulo: Anzol, 2012.

DRESCH, Nelton Luis. **Olhares Múltiplos e Contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos**. In: FORELL, Leandro; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). **Por uma Educação de Jovens e Adultos Contemporâneo no Campo**. Porto Alegre: UERGS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MEDEIROS, Martha. **O dia seguinte**. Disponível em <<https://www.facebook.com/marthamattosmedeiros/?fref=ts>> Acesso em 15. Jun. 2016.

WERNECK, Hamilton. **Se Você Finge que Ensina, Eu Finjo que Aprendo**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E JOGOS PEDAGÓGICOS EM LIBRAS

Edimarcia Virissimo da Rosa
edimarciavirissimo@hotmail.com

Lucília Gouveia
luciliagouveia@LIVE.com

Adriana Cristina Kozelski
adrianaccristo@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A experiência relatada foi desenvolvida na Faculdade de Ampére – Famper, situada em Ampére - PR, realizada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Serviço Social, nas disciplinas de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Educação Inclusiva, sendo as docentes ministrantes destas disciplinas a Especialista Lucília Gouveia e Me Adriana Cristina Kozelski, com duração de um semestre. As cargas horárias de cada uma das disciplinas foram de trinta horas totalizando durante o semestre sessenta horas. A princípio, começamos em março os estudos, reflexões e aprofundamentos, pois necessitaríamos da teoria para embasar a prática. Reunimos-nos todas as terças-feiras para buscarmos conhecimentos, com a mediação das professoras.

Após pesquisarmos, refletirmos e intercalarmos os conhecimentos das duas disciplinas durante o semestre, percebemos a falta de instrumentos e recursos nas escolas que abordassem o ensino da LIBRAS, para as pessoas surdas e ouvintes. Nos estágios supervisionados não conseguimos ver nenhum material que pudesse divulgar e ensinar LIBRAS. A falta de acessibilidade para garantir a permanência dos surdos na Educação Básica dificulta a inclusão. Então, fomos desafiados a criar Jogos Pedagógicos em Libras, voltados para o Curso de Pedagogia, alfabetização/letramento. Os acadêmicos dos cursos envolvidos foram pesquisar e criar jogos. O maior desafio para mim acadêmica do curso de Pedagogia foi criar os jogos de forma criativa, destacando os conteúdos, objetivos, metodologias para ensinar LIBRAS desde a Educação Infantil. Uma das regras dos jogos era que os jogos deveriam ser criativos, originais e de longa duração para explorar nas aulas ensinando os interessados em aprender LIBRAS.

Depois, às pesquisas de materiais que nos auxiliariam, sendo instigados a criarmos jogos em LIBRAS, que deveriam ser originais e de grande durabilidade. Ao final do bimestre, fizemos uma exposição desses jogos e também de Tecnologias Assistivas para professores da instituição e outros convidados da comunidade. Por fim, estivemos em uma conversa formativa para conciliarmos dúvidas, anseios, experiências e relatos de objetivos alcançados.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência foi desenvolvida em prol da inclusão de pessoas acometidas de defeitos auditivos, ou seja, Surdos, partindo de acadêmicos e acadêmicas dos Cursos de Pedagogia, Matemática e Serviço Social, da Faculdade de Ampère – FAMPER, organizados pelas professoras Adriana Cristina Kozelski e Lucilia Gouveia, entre os meses de março a junho de 2016, durante o primeiro semestre. Nos primeiros meses tivemos o embasamento teórico das disciplinas com o objetivo do final de semestre culminar em uma exposição dos materiais didáticos confeccionados o qual podemos chamar de tecnologias assistivas para as pessoas surdas e ouvinte que tivessem interesse em aprender e ensinar LIBRAS. Na semana Acadêmica dos Cursos de Licenciatura no mês de maio os cursos de Matemática e Pedagogia fizeram a primeira mostra das tecnologias assistivas. Foram expostos no Auditório da Faculdade para demais cursos e professores avaliarem por meio da escrita, com o intuito de pesquisar, criar ou reproduzir e apresentar materiais pedagógicos em LIBRAS e Tecnologias Assistivas, permitindo à todos uma reflexão sobre a importância desses materiais para as pessoas que algum defeito ou que tenham interesse em aprender LIBRAS brincando. Apresentamos os materiais de apoio para atividades diárias como é o caso das Tecnologias Assistivas, podendo serem usadas para o trabalho, estudos e atividades caseiras como forma de acessibilidade, e também atividades de recreação e alfabetização/letramento, como por exemplo, os jogos pedagógicos em LIBRAS. Vale ressaltar que os acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Letras, Matemática, Serviço Social, Artes e Pedagogia trabalham nas redes municipais, estaduais, com as etapas de Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, levando jogos já citados no Planejamento das aulas e dando ênfase no ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No período de 16 a 20 de maio de 2016, na “Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Licenciatura em Artes, Letras, Matemática e Pedagogia”, realizado pela Faculdade, uma das oficinas que compôs a semana acadêmica foi a oficina Elaboração e materiais didáticos, as acadêmicas Edimarcia Virissimo da Rosa, Marilde Albuquerque e mais três acadêmicos de Matemática fizemos a parte teórica explicando sobre a Lei 10.436/02, que no seu Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias e serviços públicos, formas institucionalizadas e apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio e comunicação objetiva e de utilização coerente das comunidades surdas do Brasil. Aproveitamos a semana integrada dos cursos de Licenciaturas para difundir a LIBRAS, oportunizando aos participantes o conhecimento e o reconhecimento esta língua.

Logo no próximo mês (junho), houve a confecção de Tecnologias Assistivas, refletindo sobre os recursos e serviços que proporcionem uma comunicação alternativa e auxiliem as pessoas acometidas de defeito.

Já dia 21 de junho de 2016 fizemos a exposição de todos os materiais confeccionados durante o semestre. Nós acadêmicos e acadêmicas dos cursos já citados organizamos mais uma vez a exposição dos materiais confeccionados e as professoras convidaram acadêmicos de outros cursos, terapeuta ocupacional da Escola de Educação Básica 6 de Março – Modalidade Educação Especial para avaliarem os trabalhos expostos.

As Tecnologias Assistivas foram desempenhadas com a ajuda do Site “Assistiva”, o qual possui um leque de materiais adaptativos para todos os tipos de defeitos, sendo reproduzidos de formas diferentes, entre elas: Relógio em LIBRAS, tapete sensorial, mapas táteis, Banner do ABC em LIBRAS, Braille, Sorobã, Calendários em LIBRAS, Avental para contação de Histórias, entre outros.

Alguns dos Jogos pedagógicos em LIBRAS foram: Dominó em LIBRAS, Jogo da Memória das cores, Jogo da memória das frutas, baralho da família, corrida dos animais em LIBRAS, Caixa das Sensações, Histórias para pessoas surdas (por exemplo: O feijãozinho surdo, Cinderela surda, O elefantinho surdo), entre outros.

Relógio em LIBRAS e Baralho da Família em LIBRAS



Mapas Táteis e Histórias infantis de Inclusão



As atividades realizadas estiveram a todo o tempo articuladas com o momento histórico em que vivemos, em meio a inclusão de pessoas acometidas de algum defeito

nas escolas ditas “regulares”, mostrando como é possível utilizar práticas diferenciadas e atrativas e facilitar a adaptação dos alunos, porém, com ênfase principalmente nas tecnologias assistivas e na adaptação dos espaços escolares e recursos pedagógicos.

As Tecnologias Assistivas (termo criado em 1988, nos EUA) e os Jogos em LIBRAS, apresentados tinham como objetivo levar até as pessoas o conhecimento sobre estes, visto que participamos de uma sociedade a qual necessita de educadores cada vez mais conhecedores dos recursos e serviços que podem melhorar a integração, comunicação, aprendizagem e mobilidade, ou seja, precisa-se colocar em efetivação uma pedagogia transformadora.

Sabe-se que as escolas que temos não estão suficientemente preparadas para receberem alunos acometidos por algum defeito em seus aspectos físicos, materiais e profissionais. Porém, ainda possuem em funcionamento Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), mas sente-se a necessidade de um professor qualificado, pois não têm auxílio de Intérpretes, profissional este que não temos na região sudoeste do Paraná.

Conhecer recursos que ampliam as possibilidades de integração das pessoas com defeito é mais do que apenas saber, mas colocá-las em prática na realidade, levando uma melhor qualidade de vida, com maior significado para estes, aí então a grande importância das Tecnologias Assistivas para a formação de professores e demais pessoas, as quais por várias vezes muito falam e pouco praticam.

Acreditamos em minimizar os problemas encontrados pelas pessoas acometidas de defeitos e não apenas, mas também do educador, através da disponibilidade dos produtos de apoio para atividades recreativas em LIBRAS e as tecnologias assistivas, uma vez que, a limitação dificulta a aprendizagem, e como cita Godinho (1999): “Para a maioria das pessoas, a Tecnologia torna a vida mais fácil, para uma pessoa com necessidades especiais, a tecnologia torna as coisas possíveis”, colocando o indivíduo em contato com o mundo para serem aceitos na sociedade e no mundo do trabalho, vencendo obstáculos e quebrando paradigmas.

Podemos citar um exemplo que facilita muito a vida de uma pessoa surda, como o Relógio em LIBRAS, possibilitando uma vida autônoma, bem como mapas táteis, softwares para celulares e computadores, bengala, equipamentos de comunicação alternativa, entre outros recursos, que melhoram as capacidades funcionais de qualquer cidadão com defeito, desempenhando suas habilidades, como já dizia Fernando Cesar

Capovilla (1997), pesquisador de diagnóstico, tratamento e reabilitação de pessoas com distúrbios de comunicação e linguagem:

Já temos no Brasil um acervo considerável, e em acelerado crescimento, de recursos tecnológicos que permitem aperfeiçoar a qualidade das interações entre pesquisadores, clínicos, professores, alunos e pais na área da Educação Especial, bem como de aumentar o rendimento do trabalho de cada um deles." (Em um resumo expandido, não se faz necessário utilizar citações com recuo, poderia ser como parágrafo normal).

Cabe às Secretarias desenvolverem programas de formação continuada para todos os profissionais, e investirem nestes recursos, pois é também o lúdico que ajuda a aprimorar e fixar os conhecimentos, criando oficinas para a confecção de jogos ou materiais pedagógicos, pois é como Berschn (2008) afirma, será “um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada que se encontra impedida por circunstâncias de deficiência ou pelo envelhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do relato percebe-se que falar de inclusão é tão difícil quanto praticar. Ninguém nasce com ideias transformadoras, mas ao longo de nossa formação vamos adquirindo conhecimentos necessários para exercê-las.

Desenvolver ambientes colaborativos e espaços adaptados, com tecnologias assistivas e materiais pedagógicos especializados, que busquem aprimorar a educação é essencial para que estejamos a frente para receber alunos com defeitos nas salas regulares.

A inclusão para SASSAKI (1997, 41) é:

(...) um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

Acreditamos que essa experiência foi de grande valia para todos, principalmente para o Curso de Pedagogia, que muito se empenhou em refletir sobre práticas transformadoras que venham de encontro com as novas demandas e realidades que a sociedade está recebendo, bem como, educadores comprometidos com a inclusão e a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

OLIVEIRA, Emanoelly Caldas de. **Jogos na Educação e Surdos: Proposta de uso de objetos e aprendizagem**. Disponível em <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/JOGOS-NA-EDUCACAO-DE-SURDOS-PROPOSTA-DE-USO-DE-OBJETOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>> Acesso em: 07. Jul. 2016.

PIMENTEL, Ilma Ferreira; SABINO, Eliane Barreto. **Jogos adaptados utilizados como recurso pedagógico facilitador para o ensino de LIBRAS em Castanhal-PA**. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_03_11_2014_00_24_14_idinscrito_792_8be562e8fdf7fd84fc297832854691f2.pdf> Acesso em: 07. Jul. 2016.

SANTANA, Crislayne Lima; SANTOS, Alex Reis dos; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares. **Inclusão escolar: a utilização da Tecnologia Assistiva na Educação Regular**. Disponível em <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-345-355.pdf>> Acesso em: 07. Mai. 2016.

VIEIRA, Gisele Amanda. **A Tecnologia Assistiva como recurso de inclusão: cruzando perspectivas e conceitos**. Disponível em <https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_54234696408a5.pdf> Acesso em: 07. Jul. 2016.

QUINZE ANOS DE FEIRAS DE CIÊNCIAS, UM BREVE RELATO DO OLHAR DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA

Emilson Braga Santana
santana.emilson@gmail.com

Alícia da Costa Martins
aliciadacosta_m@hotmail.com

Waldemar Pinto Bilhalva
juniorbilhalva@gmail.com

Maria De Lujan Barreneche
santana.emilson@gmail.com

Luis Roberval Bortoluzzi Castro
lbortoluzzi@gmail.com

Edward Frederico Castro Pessano
edwardpessano@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiências ocorreu após a participação do Laboratório de Biologia e Diversidade Animal (LBDA) da Universidade Federal do Pampa, em uma Feira de Ciências em uma escola pública de Uruguaiiana.

Atualmente, sabe-se que, principalmente na área de Ciências, o processo de busca e construção de conhecimento pode ser facilitado quando o aluno entra em contato com práticas experimentais e análises, contextualizado dos temas tratados. Mancuso (2000), cita que a realização de Feiras de Ciências traz benefícios para alunos e professores e mudanças positivas no trabalho em ciências, tais como: o crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos; a ampliação da capacidade comunicativa; mudanças de hábitos e atitudes; o desenvolvimento da criticidade; maior envolvimento e interesse; o exercício da criatividade conduz à apresentação de inovações e a maior politização dos participantes.

É pertinente salientar as possibilidades que a organização de uma feira de ciências pode oportunizar uma escola, o despertar do interesse de alunos através de ações práticas, a necessidade de preparo e estudo durante para a fundamentação de tais

atividades, abre a possibilidade de criação de oficinas específicas criadas por professores, espaços que possam estabelecer as bases para a organização de projetos e a alfabetização científica através do estudo. A educação em ciências não pode mais ater-se ao contexto estritamente escolar. Esta afirmação, cada vez mais recente entre educadores em ciências enfatiza o papel de espaços de educação não-formal, como feira de ciências, museus de ciência e tecnologia para a alfabetização científica dos indivíduos (CORSINI e ARAÚJO, s.d.).

Diante disso, os membros do LBDA ao dialogarem a respeito da importância das feiras de ciências no ensino básico, lembraram da feira de ciência da Escola Estadual de Ensino Médio Dom Hermeto que ocorre anualmente a mais de uma década. E foi nessa direção que o grupo procurou os responsáveis pela realização deste evento para questionar e registrar alguns acontecimentos importantes no olhar dos docentes envolvidos e assim relatar o quão significativo é a construção e a continuidade de um evento deste porte na comunidade escolar.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A descrição do presente relato ocorreu no mês de julho de 2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Hermeto, após contatos com a direção da escola e a comunidade, fomos indicados para buscar informações junto a uma docente da escola que se envolve e mobiliza toda comunidade escolar desde a primeira feira de ciências.

Nesta perspectiva, o grupo do LDBA procurou a docente indicada para uma conversa inicial, onde foi apresentada a proposta do presente relato e foi convidada para uma roda de conversas construída por perguntas norteadoras a fim de resgatar informações a respeito da construção deste trabalho e assim buscar mais informações sobre as feiras de ciências, visto que as mesmas são desenvolvidas no ambiente escolar, contemplando a realidade da comunidade da escola, sendo o local de desenvolvimento da cidadania e das habilidades do aluno.

Com base nestes fatos e levando em consideração as respostas e informações da docente buscou-se analisar a organização e realização de feiras de Ciências, em escolas de Educação Básica, como uma ferramenta que possibilite aproximar o aluno de atividades que lhe propiciem realizar experimentos e trabalhar temáticas de sala de aula com uma abordagem que facilite a aproximação da ciência com suas ações cotidianas, conferindo-a, assim, caráter contextualizado. Podemos dizer ainda que o aluno acaba

por construir sua aprendizagem e seus conhecimentos científicos, uma vez que o mesmo desenvolve as atividades que socializada no ato da mostra no ambiente escolar.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, por meio de uma roda de conversas, com a docente atuante na área de Ciências Naturais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Hermeto, na cidade de Uruguaiana, RS, que realiza esta atividade há pelo menos 15 anos. Para Gil (2008) pesquisas deste porte buscam descrever as características de determinadas populações ou fenômenos e a utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados, tais como o questionário, perguntas norteadoras e a observação sistemática, são importantes para a construção sólida de documentos científicos.

Foram utilizadas perguntas norteadoras para facilitar o diálogo com a docente onde, foi questionado qual a importância que se percebe quanto a realização das Mostras Científicas e potencialidades que estas possam apresentar. Para isso foram utilizadas como perguntas norteadoras sete questões norteadoras, que seguem:

1. Como e quando começou? Quem tomou a iniciativa?
2. Todos os professores colaboram? Como se dá esse processo?
3. Na sua visão, qual a significância da feira?
4. O envolvimento dos alunos é importante, por quê?
5. Como é o envolvimento da comunidade?
6. Em toda sua trajetória neste trabalho, como é o envolvimento com parceiros e colaboradores?
7. Cerca de quantas pessoas já passaram pela feira?

Em um segundo momento as falas da docente foram registradas para serem analisadas a fim de da construção dos resultados da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A entrevista ocorreu na forma de diálogo aberto, as perguntas foram feitas de maneira aleatória, visto que foi um momento de conversa, vale ressaltar que a medida que a docente se expressava, contemplava mais de uma questão. Os dados foram registrados em escritas e gravação de um áudio, sendo assim considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si, pois esta

última é mantida pelo próprio prazer de estabelecer contato sem ter o objetivo final de trocar informações, ou seja, diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz (Haguete, 2001; Lodi, 1991).

De acordo com a professora pesquisada, a feira surgiu no ano de 2002, por meio da integração do programa de educação ambiental, organizado pela Secretaria municipal de educação e a Coordenadoria regional de Educação, no município de Uruguaiana, RS. No momento inicial deste processo, existia um grupo de docentes, denominados de multiplicadores – ao qual fazia parte a docente entrevistada - responsável de trazer a proposta da realização das feiras para as escolas municipais e estaduais. A entrevistada ainda cita que a proposta das feiras vão de encontro com as legislações educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais – por ter uma abordagem contextualizada e interdisciplinar e também tratar dos temas transversais na escola.

As propostas para a renovação do ensino de Ciências Naturais orientavam-se, então, pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico e às demandas pedagógicas geradas por influência do movimento denominado Escola Nova. Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica dos aspectos puramente lógicos para aspectos psicológicos, valorizando-se a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos formativos. As atividades práticas passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos, mesmo que sua implementação prática tenha sido difícil, em escala nacional (BRASIL, 1998).

A feira de ciências na escola, atua com o um aspecto da educação não-formal, na qual o aluno pode construir o conhecimento a partir de vivências sociais e científicas. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (GOHN, 2006).

Quanto a participação do corpo docente, a professora afirma que não são todos os professores que participam, mas existe um grupo que se coloca sempre à disposição quando a feira está em pauta e estes acabam importantes para a realização do evento, estes professores atuam fazendo com que o aluno realize produções textuais, artísticas e possam utilizar a tecnologia, garantindo o processo interdisciplinar e transversal da feira, um exemplo disto é que todos os anos ocorre um tipo de concurso, no qual o melhor desenho feito por alunos é usado como logotipo da própria feira, de acordo com

a temática abordada no ano. Para tanto, se faz necessário, o incentivo por parte do professor, e que o professor esteja “aberto” para visualizar os benefícios que podem surgir quanto a realização destas práticas. Quando o professor consegue se ver de outra forma, pode realizar trabalhos diferenciados, que envolvam outros recursos de aprendizagem e que na escola repercuta em aprendizado para todos os segmentos que a compõem. Para isso, é necessário que o professor se entenda como um professor-pesquisador, que, uma vez na escola, crie, dialogue e depois publique os resultados de seu trabalho. (Bernardes, 2011).

Ao citar sobre a importância da participação do aluno, ela também afirma que a feira possibilita a valorização do estudante, por atuar como protagonista no processo de elaboração de atividades expositivas e interativas, podendo desenvolver atividades que aliam teoria e prática, otimizando a prática pedagógica. A mesma ainda aponta, em sua visão, que a feira tem significado de integração, uma vez que é um momento de interação da escola com a comunidade, trocando conhecimentos e aprendizagens, estando por dentro do processo e podendo conhecer as metodologias da escola, em todo esse processo, já passaram cerca de 2000 (duas mil) pessoas pela feira.

Cabe destacar nesta discussão a importância da participação e da relação entre a escola e a família para a formação pessoal e cidadã, conforme citam Dessem e Polônia (2007) a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Tendo recebido o nome de feira de saúde e meio ambiente, a partir do momento em que foi elaborada, a mesma pode contar com a participação e o apoio de empresas e organizações presentes no município. A professora entrevistada relata a colaboração de empresas ligadas à produção e distribuição de energia elétrica, água potável e saneamento básico, ela ressalta também a participação da secretaria de saúde do município e da Universidade, das quais alunos e outros participantes expõem materiais e trabalhos. Cabe trazer a informação de que esta feira é realizada a, pelo menos, 14 anos na escola. Facilitar o processo de construção científico-tecnológica, nos diz respeito ao desenvolvimento social e cultural de determinada região, incentivando a prática da pesquisa. Um ensino investigativo que estimule o estudante a pensar cientificamente, pode nos ajudar, em um futuro próximo, a construir uma sociedade participativa, com ferramentas necessárias para gerar ideias próprias e decidir nosso próprio rumo. Se os estudantes não aprenderem a pensar cientificamente, corremos o risco de formar uma

sociedade que, em seu conjunto, não possui pensamento científico. (MACHADO; BORDUQUI; PEIXOTO; 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir o trabalho, podemos perceber que a feira de ciências realmente se demonstra de grande importância para a comunidade escolar. A realização de um evento deste tipo, pode funcionar como um meio de integração da escola com a sociedade na qual está inserida, como uma possibilidade de conexão da comunidade escolar, propiciando a relação de diversos seguimentos sociais que se dispõem em participar do evento.

Desta forma, gerar uma fonte de discussões, trocar de conhecimentos, experiências e aprendizagens, resultará no aprimoramento das concepções de ciência-tecnologia e relações sociais, na comunidade que a escola está inserida. Em uma investigação realizada por Jowett e Baginsky (1988), relacionada aos potenciais benefícios decorrentes da parceria família e escola no ensino básico, os respondentes (inspetores de educação e diretores de escolas) indicaram melhor compreensão dos pais sobre a escola e a educação em geral, realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família, beneficiando os alunos, dentre outros, como resultados desta integração. No entanto, quando predomina uma fraca ou pouca integração entre a família e a escola, as consequências são variadas. Com isso, pode-se afirmar que é extremamente importante garantir este diálogo entre a família e a escola, e isso pode ser facilitado com a promoção destes encontros.

Neste contexto, fica evidente que a descrição de boas práticas em educação ambiental, como a continuidade de feiras de ciências, são importantes para o registro de uma localidade, podendo evidenciar que ações transversais como a relatada só ocorrerem quando o contexto escolar está em afinidade com a comunidade. Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares para as Ciências naturais, os temas transversais destacam a necessidade de dar sentido prático às teorias e aos conceitos científicos trabalhados na escola e de favorecer a análise de problemas atuais. (...) Os textos de cada eixo temático de Ciências Naturais apontam várias conexões com todos os temas transversais, seja

para a melhor compreensão dos conhecimentos e questões científicas, seja para a ampliação das análises. Alguns deles tradicionalmente estão presentes em muitos currículos de Ciências Naturais, como Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Neste aspecto, as feiras de ciências colaboram para a aplicação destes eixos temáticos citados nos PCNs, fazendo com que, além dos alunos, todas as pessoas envolvidas possam ter contatos com estas temáticas, garantindo o acesso à informação por meio da interação ocorrida no ato da mostra.

REFERÊNCIAS

BERNRDES, A. O.. **Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências.** Disponível em

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0006.html>
Acesso em: 22. Jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CORSINI, A.M.A.; ARAÚJO, E.S.N.N. Feira de Ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental. In: DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L.. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar**, v. 5, no. 2, p.42-58, nov. 2011. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 22. Jun2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C.. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>> Acesso em: 15 de Jul. 2016.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. da G.. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em 15 de Jul. 2016.

LODI, J.B. (1991). A entrevista: teoria e prática. In: FRASER, M. T. Dantas; GONDIM, S.M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>> Acesso em: 15.Jul. 2016.

O BRINCAR COM OS CANTOS LÚDICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Gleici Kelly de Lima
gleicikellydelima@hotmail.com.br

Francini Carla Grzeca
francini.grzeca@ifc.edu.br

Natalia Palhoza
nataliapalhoza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui o objetivo de problematizar sobre a experiência pedagógica dos cantos lúdicos, bem como analisar e refletir sobre o exercício de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia (prática obrigatória) no espaço da Educação Infantil. Da mesma forma, pretende-se pensar o processo de construção do professor, tecendo os conflitos, diálogos, tensões e relações da sala de aula. O estágio supervisionado, desenvolvido no âmbito da educação infantil, ocorre na demanda posta ao curso de Licenciatura em Pedagogia na formação do pedagogo para atuar neste espaço educativo. Esta proposta de estágio é pautada em duas perspectivas teóricas, que fundamentam a prática na educação infantil: o brincar enquanto prática social da criança e a organização do espaço enquanto categoria pedagógica. Segundo o artigo 7º, inciso II da resolução CNE/CP, Nº 1, de 15 de maio de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, são necessárias “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (p.04).

No estágio, somos chamados a pensar e repensar nossa prática enquanto professores em formação, mas, quando não sabemos por onde começar, essa prática torna-se rarefeita. Ao pararmos a cada dia para refletir sobre os limites e possibilidades de continuidade do projeto, começamos a entender o que é se tornar professor entre tensões e conveniências. Refletir sobre o que planejamos e atuamos é a:

Atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é o ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2012, p.199)

Partindo deste olhar crítico na realidade escolar, o ambiente educativo na educação infantil deve proporcionar um espaço de aprendizado por excelência. O professor é o adulto privilegiado na cultura, por estar mais tempo nela, assim, torna-se responsável pela transmissão cultural na educação. O professor é “(...) visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem infantil” (REGO, 1995, p.115). Neste artigo, veremos que o meio pelo qual as crianças humanizam-se é pelo brincar. O estudo se desenvolverá através da análise da docência, com enfoque na ludicidade e nos cantos lúdicos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O estágio, aqui considerado, aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI – do município de Videira/SC, em uma turma de PRÉ II. A turma era composta por 20 crianças, cujas idades variavam entre 5 e 6 anos. O primeiro passo para a elaboração de um planejamento de estágio, que compreendesse a realidade das crianças, foi a observação de algumas aulas da professora regente. Assim, foi viabilizada uma aproximação com o grupo de crianças e identificadas as situações que poderiam ser investidas em uma proposta de estágio. Notou-se a necessidade do trabalho com situações lúdicas e também em um espaço educativo que ofertasse momentos de faz de conta e criação às crianças.

Objetivando trabalhar com ações pedagógicas lúdicas, o tema encontrado para a construção destas situações de aprendizagem foi: “Navegando com os Piratas”. Desta forma, o projeto de estágio, considerado para as práticas aqui analisadas, foi pensado com o intuito de conhecer os personagens desta temática através de situações lúdicas,

brincadeiras, jogos e literaturas. Objetivou-se a ampliação do desenvolvimento das crianças nos âmbitos psíquico, físico, social, cultural e político. Desta forma, buscou-se transitar pelas mais variadas áreas do conhecimento, em um movimento de transdisciplinaridade. Neste sentido, nos embasa Girotto (2006), quando considera que este processo não se resume a justapor conteúdos para trabalhar certo tema considerado importante na educação infantil, mas em um processo de “recorrer às áreas de conhecimento, que, de fato, nos possibilitam compreender aquele fragmento de realidade. Assim, as áreas de conhecimento são postas a favor do assunto em questão” (p.36).

O planejamento fora elaborado com a metodologia de projeto, pois entendemos que o trabalho com projetos, de acordo com Girotto (2006), traz uma nova perspectiva no processo de aprender e ensinar. O planejar, como corrobora Ostetto (2012), é uma forma de ligação entre os atores da educação infantil, ambos, o professor e o aluno, tornam-se cúmplices pela busca do conhecimento. Além disso, afirma a intencionalidade da ação educativa, distanciando-as de práticas espontaneístas. Por isso,

(...) elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2012, p.190).

Desta forma, fora pensada uma série de situações que envolvem o imaginário infantil, além do trabalho com materiais polivalentes – que ofertam registros com grande qualidade estética.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A prática de estágio foi iniciada com a visita do personagem “Capitão Gancho”, transpondo a ordem do real através da contação de histórias às crianças. Procurando o “Peter Pan”, a estagiária caracterizada como o personagem ofertou às crianças a possibilidade de se comportarem como os meninos perdidos. Estes o ajudaram a remar para chegarem até o tesouro. No percurso, as crianças cavaram e encontraram o pó

mágico da fada Sininho. Ouviram o capitão contando suas desventuras em série. Momentos significativos, em que o faz de conta foi o elemento chave na vivência das crianças. Podemos pensar esta situação a partir da contribuição de Huizinga (1993), quando o autor pontua o uso de máscaras para os povos primitivos, desenha esta mesma ocasião, explicando a característica do jogo, na qual “(...) o indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa” (p.16). Naquele momento, o professor torna-se outro e realiza em sala de aula a magia da fantasia, “(...) é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”. (HUIZINGA, 1993, p.05).



Outro momento significativo na prática do estágio foi a contação da história do “Peter Pan”, já conhecida pela turma. Os alunos interrompiam a história para contar as experiências anteriores que tiveram com o capitão Gancho. Craidy (1998) ilustra como, nesta idade, as crianças se envolvem em enredos de monstros, fadas e bruxas, vivem cada situação da luta do bem contra o mal. Eles haviam presenciado cenas do livro, sentiam como se estivessem dentro dele. Posteriormente, o lúdico ganhou espaço na brincadeira de estátua, na qual as crianças eram fadas e paralisavam seus colegas. Craidy (1998) entende que a motricidade global da criança desenvolve-se assim, através de brincadeiras, e que o adulto, muito mais que observador, deve participar e interagir com as crianças. Elas eram fadas naquele momento, tinha nas varinhas de brinquedo toda uma magia, e é nesse momento que “tanto o feiticeiro como o enfeitado são, ao mesmo tempo, conscientes e iludidos” (HUIZINGA, 1993, p.27). No momento da brincadeira, ninguém fugia das regras e do ambiente que se tinha proposto: todos estavam imersos em uma realidade imaginária de jogo. Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. “É-lhes reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade”. (HUIZINGA, 1993, p.23).

Um aspecto a ser elencado é o momento de apreciação das imagens de cenas, personagens, mapas, animais, tudo que envolvesse a temática. Construímos o primeiro

cartaz referência. Cada criança ajudava colar uma foto. O interessante, em uma das imagens, é que o macaco estava mostrando os dentes e as crianças queriam chegar perto da foto para que ele pudesse mordê-las. Uma situação de aprendizagem que transpôs a realidade e foi para um mundo mágico, mostrando como nem toda proposta de brincadeira é lúdica e nem toda situação de aprendizado é deslocada da imaginação. Vê-se nestes momentos, como propõe Rocha (1997), as crianças tomando posse de uma atividade que permitia a transgressão do real e sustentavam-se nela. No segundo cartaz referência, foram levados alguns objetos e escritas que caracterizavam os piratas, um dos momentos mais silenciosos de todo o estágio. Não porque estavam passivos ou submissos, mas porque estavam tão inundados por aqueles objetos que não podiam perder nenhuma elucidação. Ora, dirão que o que virdes foram macacos, papagaios, bússolas e barcos. Cada criança colou uma referência e uma palavra no cartaz, mas também colaram em seu imaginário situações vividas pelos corsários. Foi tão significativo que, em quase todas as situações de aprendizagens propostas no projeto de estágio, fora utilizado este cartaz como referência.

Uma contação de história sobre um bom pirata fez com que as crianças mudassem o olhar estigmatizado que se tem geralmente em relação aos personagens de contos de fadas (ou de piratas). As relações de poder e magia estão implicadas aos personagens, mas são



inseridos no olhar infantil de forma “adultocêntrica”, cabendo a nós, professores, repensar as histórias e propor às crianças as várias interpretações de cada literatura. Oliveira (2011) defende a ideia de se trabalhar as mais diversas linguagens com as crianças, a fim de explorar seu papel construtivo no desenvolvimento delas, “necessita-se trabalhar com essas linguagens verbais, musicais, dramáticas e plásticas, entre outras, e dar-lhes a oportunidade de imergir no mundo da cultura escrita pelo contato com os livros e o microcomputador”. (OLIVEIRA, 2011, p. 234). Percebemos a importância de se trabalhar de forma lúdica e usar através de histórias um meio de viajar a diversos lugares, sem limites até onde nossa imaginação consiga nos levar.



Para finalizar as situações de aprendizagens, foi realizada uma caça ao tesouro, terminando com a classificação dele. Vale ressaltar que os tesouros levados eram da nossa infância, pois entendemos que é através da brincadeira que as crianças tornam-se humanas, como elucida Benjamin, “o mundo perceptivo da criança está

marcado pelos traços da geração anterior e confronta-se com eles, o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura” (BENJAMIN, 2012, p.268). As crianças são iniciadas no mundo da brincadeira através dos outros, sejam eles crianças ou adultos. Em relação à classificação, vale ressaltar a importância de se trabalhar este conceito com as crianças, subsidia como propõe Craidy (1998) que “a partir desse entendimento, poderão dar continuidade ao processo de aquisição e elaboração de inúmeros outros atributos e relações ao longo de sua trajetória na instituição e na vida e fora dela” (p.63).



Em um determinado momento, as crianças ganharam de seus amigos piratas barcos de papelão e roupas de piratas. Começaram a navegar na sala e uma aluna chamava para pegarmos uma carona com ela, caso contrário, iríamos nos afogar. Posteriormente, começaram a construir cantos lúdicos: de um lado, foi criada uma



casinha do tesouro. Em outro canto, havia pequenos baús e uma carta que servia de mapa do tesouro. Era a ilha perdida cheia de mistérios. Para refletir sobre este momento, trago à luz Benjamin (1987) apud Kramer (2007, p.15) quando explica

como “as crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem e caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas”. Mas presenciar estes momentos, melhor, participar deles, é “imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta

brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar” (KRAMER, 2007, p.17).

No momento da brincadeira naquele espaço, crianças e professoras estavam inundadas pela magia do faz de conta. Começara a ventar e os pequenos marujos trataram logo de remar, “Kraquem” (polvo), o monstro marinho começou a se aproximar do barco e atrás vinha o “Tic Tac”, um jacaré muito temido pelos piratas. Todas as crianças resistiram aos monstros, até a tempestade passar. As luzes se apagaram e as cortinas foram fechadas, à noite chegou e todos os piratas, com exceção do bandeira e o capitão, estavam dormindo. Amanheceu e novas regras começaram a fazer parte deste novo mundo. Para conseguirem chegar a terra e encontrar o tesouro perdido, tiveram de passar por um desafio. Todos os pequenos corsários passaram pela prancha de cadeira, não poderiam cair, pois estavam em um mar repleto de tubarões famintos. Depois continuaram a brincadeira em terra, procurando o X que incita o início da busca pelo tesouro.



Na educação infantil, além de encontros entre o real e o imaginário, presenciam-se encontros de gerações, pois as infâncias ocultadas e silenciadas pelos adultos, fez-se presente em diversas situações de fantasia. Assim, como um jogo, é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação. A aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor, situando-os como sujeitos do processo pedagógico. A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno, evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar e inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade. (FORTUNA, 2000, p. 09).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As situações de aprendizagens descritas anteriormente dão conta da ludicidade na sala de aula, pois entendemos que a especificidade da infância é o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência de cultura”

(KRAMER, 2007, p.15). Compreendemo-las enquanto construto social e histórico, que mesmo historicamente mascarada sua significância social, pois, não seria concebível ter tanto apreço por um alguém que ainda não era um adulto. A criança tornou-se uma ferida humana, mostrando que nossa existência é marcada por contingências de um vir e devir a ser. Estamos tão obcecados em educá-las para viverem em sociedade que as negligenciamos. As crianças vão ficando perdidas e confusas como Kramer (2007, p.19) elucida, “muitos adultos parecem indiferentes e não mais a iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças”.

Pensar com intencionalidade pedagógica uma sala de aula é propor situações significativas às crianças, as quais não precisam ser necessariamente de aspecto conteudistas nem baseadas em um brincar banalizado. A aula lúdica é aquela que ocupa ambos os sujeitos da sala de aula, professor e aluno na busca pela humanização das crianças através de situações que as façam pensar. As crianças brincam e é isso que as caracterizam, constroem o novo a partir dos restos. Elas possibilitam a criação de novas brincadeiras quando viram as coisas pelo avesso. Elas se aproximam dos inúteis e dos marginalizados, pois “reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços”, são produto e produtor daquilo que as deu origem, a história. (BENJAMIN, 1984-7 *apud* KRAMER, 2007, p.15-16).

Dentre as situações de aprendizagem propostas, a que mais chamou atenção, quanto à significativa participação e envolvimento das crianças, foi o canto lúdico do barco pirata. Neste sentido, Oliveira (2011) corrobora explicando que deve ser planejado áreas organizadas como cenários, ajudando no desenvolvimento de situações do faz de conta, trabalhando com a imaginação, “(...) a expressão corporal dramática, a representação da vida diária e do fantástico.” (p.237). Em momento nenhum as crianças quebraram regras do momento lúdico. Os que caíram da cadeira ficaram no mar e foram mortos. Depois ressuscitavam e voltavam ao barco. Nas situações lúdicas, vividas no canto do barco pirata, faziam da sala um livro repleto de histórias e aventuras. Todos sentiam o submundo criado pela turma. Situação explícita da capacidade real do jogo, pois ele “(...) transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade e confirma a característica antes citada de ser uma atividade que ocorre em espaço e tempo determinados.” (FORTUNA, 2000, p.02). A sala equivaleu-se aos lugares sagrados elucidados por Huizinga (1993), o terreno criado pela turma era somente dela, tornou-se proibida a externos, era sagrado.

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado”, (...) terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras (HUIZINGA, 1993, p. 13).

Pensar sobre a brincadeira de acordo com Rocha (1997) é cogitar a emancipação, é tornar presentes objetos ausentes, pois é no aprender a brincar que a criança “toma posse de uma atividade que permite a transgressão do real, sustentando-se nela” (p.69). A autora explica também a importância do faz de conta para o desenvolvimento das crianças, a partir de Vygotsky, em que considera o brincar como zona de desenvolvimento proximal por excelência, pois,

A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que, por sua vez, instaura possibilidades para o desenvolvimento em vários sentidos. [...] No jogo do faz de conta, a criança “torna-se” aquilo que ainda não é, “age” com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que, na realidade, ocupa em seu espaço social. O faz de conta possibilita uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real, e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal (ROCHA, 1997, p. 64).

É importante salientar a linguagem, nestes momentos lúdicos, em que a criança garante como corrobora Rocha (1997) a participação de objetos “(...) sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes. (...) Opera-se, então, uma nova emancipação, para a qual o papel desempenhado pela palavra é imprescindível.” (p.84-85). E é assim que os sujeitos se constituem, falando, relacionando-se com o outro.

A criança constrói assim conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir (OLIVEIRA, 2009, p.51).

Para finalizar as situações de aprendizagem da prática de estágio, fora montado novamente o canto lúdico do barco, observando que, conforme o espaço, não era possível deixá-lo fixo e que “a montagem e o sucesso dos cantinhos em dar condições para o aumento das brincadeiras infantis, depende do educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das crianças” (OLIVEIRA, 2009, p.84). Oliveira desenha muito bem o que foi a (re)construção do canto lúdico, pois as crianças recriaram a partir da ideia inicial conforme seus interesses e levaram uma cozinha para lá. Além de todas as situações vividas, criaram a mamãe pirata alimentando sua filha no barco, cozinheiros que pegavam um pequeno barbante, içavam ao mar e pescavam o jantar do dia. Todos, na sala, estavam enlaçados pela magia daquele momento. A realidade criada fazia com que criança nenhuma avançasse para além do barco, as regras, o tempo, o espaço eram deles. Negar estes momentos aos pequenos é negar-lhes aquilo que os constituem, o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subversão do real no brincar e a recriação dos restos dos adultos fazem das crianças os construtores de uma nova história humana. Aquele que aposta nesta infância, renegada por muito tempo às margens da sociedade, agora tem sede de serem ouvidas para além de mercadorias que pensam por elas. Por fim, pode-se perceber como o “brincar na sala de aula é uma aposta” (FORTUNA, 2000, p.10).

A vivência da prática de estágio supervisionado em educação infantil, sobretudo a reflexão sobre o vivido, significou em nosso processo de tornarmos professoras o brincar na educação infantil como categoria pedagógica. Mostrando toda sua potência no processo ensino aprendizagem em curso neste espaço educacional. Destacamos também, a importância do planejamento e intencionalidade de novos repertórios e espaços para o brincar, no ambiente da instituição de educação infantil, possibilitando a criança ampliar o seu universo lúdico.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas, v.1. 8^oed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 12, Jan. 2016.

CRAIDY, Maria Carmen (org.). Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. In: **Cadernos Educação Infantil**, nº 5. Porto Alegre: Medicação, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In XAVIER, M. L. M, DALLA ZEN, M. I. H. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 5).

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas.** In: Educação em Revista. Marília, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homoludens.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília:

Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____, **Planejamento na educação infantil:** mais que a atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios. 10ªed. São Paulo: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, [et al]. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórica – cultural da educação.** Petrópolis, R. J. : Vozes. 1995. (Educação e conhecimento)

ROCHA, Sílvia P.M.L da. **O real e o imaginário no faz-de-conta:** Questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GOÉS, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SALA 04



Imagens do XIV EIE.

ANÁLISE INVESTIGATIVA DIANTE DA METODOLOGIA E DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO ENCONTRADAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E EM PRÁTICAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Alicia da Costa Martins
aliciadacosta_m@hotmail.com

Emilson Braga Santana
santana.emilson@gmail.com

Waldemar Pinto Bilhalva
juniorbilhalva@gmail.com

Elena Maria Billig Mello
profelena@gmail.com

INTRODUÇÃO

Percebemos em nosso processo de graduação em licenciatura a diversidade existente de teorias da educação, a partir do estudo destas diferentes possibilidades, e de como foram transformadas ao longo da história, passamos a sentir a inevitabilidade de nos posicionar como futuros docentes da área de Ciências da Natureza. Fato que torna indispensável a necessidade de uma aproximação ao contexto escolar como objeto de estudo, com o propósito de conhecer como se dá o planejamento político e teórico da escola em questão. Conforme afirma Veiga (2008) é necessário que se afirme que a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) propõe a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e a integração entre escola e comunidade. Assim a investigação realizada de maneira interdisciplinar nos componentes curriculares Teoria da Educação e Práticas Pedagógicas III permitiu aos discentes reconhecer além do ambiente escolar e seus recursos, membros da equipe gestora, professores e suas estratégias de ensino, obtendo informações sobre a organização política a partir de observações realizadas sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Deste modo, o projeto de investigação estabeleceu uma aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, em uma escola da rede municipal, com alunos do ensino fundamental do EJA, permitindo a investigação sobre em que perspectivas encontramos as teorias da educação no PPP, relacionando as informações obtidas com a metodologia utilizada pelos professores(as). O estudo foi realizado com base em observações estruturadas a partir da coleta de dados ocorrida em um encontro, entre a equipe de discentes responsável pela pesquisa, membros da equipe gestora e professoras de Ciências da escola. As informações obtidas foram organizadas em forma de um relato como maneira de elucidar a percepção dos integrantes do grupo de pesquisa a respeito de como ocorre a estruturação teórica e política da escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O grupo de discentes de licenciatura em Ciências da Natureza realizou sua visita investigativa em uma escola municipal localizada na zona central da cidade de Uruguaiana. O encontro foi mediado pelos membros do grupo em conjunto com professoras e membros da equipe gestora da escola. Durante a realização do encontro obtivemos a informação de que atualmente a escola contém 970 alunos, sendo aproximadamente 130 destes, pertencentes ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), objeto de nossa pesquisa. O projeto teve uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, uma vez que os acadêmicos investigadores observaram e interagiram com os sujeitos ativos no contexto escolar. A atividade consistiu em identificar metodologias e teorias da educação presentes no planejamento da escola, bem como verificar como ocorre a construção de seu Projeto Político-Pedagógico com o objetivo de compreender como estes constroem a realidade em que atuam, no sentido planejar e vivenciar as teorias da educação

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Foi realizado um encontro com a equipe gestora e professores de Ciências do local, no qual foi organizada uma roda de conversa entre os sujeitos participantes, utilizado de um roteiro semiestruturado organizado previamente, como forma de desenvolver um debate sobre questões pertinentes à organização do espaço de

aprendizagem. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise do grupo responsável pela pesquisa.

Foi feita uma análise documental do PPP da escola, com a intenção de obter informações sobre a base teórica estabelecida por sua equipe gestora, o que oportunizou verificar se existe coerência entre o que é proposto e o que está sendo realizado. Também foram realizadas observações sobre o contexto social onde a instituição está inserida, a partir de visitas às ruas próximas, com o intuito de conhecer a realidade da região através de conversas com moradores vizinhos ao ambiente da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

De acordo com Silva (2015), o Projeto Político-Pedagógico tem como função definir estratégias, as quais permitam a escola estabelecer objetivos. É um projeto, pois reúne propostas a serem executadas em um período de tempo, sendo político por considerar a escola como espaço de formação de cidadãos que atuarão individual e coletivamente na sociedade, e pedagógico porque define atividades e projetos educativos, vinculados ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a respeito do PPP da escola em questão, constatamos que o documento teve sua reformulação iniciada em 2008, e no próprio documento está previsto a sua reavaliação trimestral, o que, segundo os membros da gestão da escola relataram, ocorre semestralmente. Sobre a elaboração do documento, como resposta obtida em nossa investigação, tanto professora em questão, quanto membros da equipe de gestão da escola, consideram e defendem a importância da participação de todos os professores no processo de construção do PPP, pois esse é, segundo suas observações, o documento que estabelece as diretrizes a serem seguidas pela escola, orientando os docentes em suas ações pedagógicas cotidianas. Ainda como parte da organização de seu PPP, a equipe gestora possui o interesse em disponibilizar o documento para os alunos e seus responsáveis, como forma de aproximar, e despertar o interesse da comunidade escolar sobre o que é desenvolvido e planejado em relação a estratégias de ensino da escola.

Fato que é muito relevante, pois como afirmam Ghisleni e Pereira (2014) “A escola se faz na união de todos que dela fazem parte. Para que esse processo de pertencimento se efetive, é necessário que o gestor o inicie promovendo a participação de todos na reelaboração do PPP.” O que reforça a ideia de que é através da participação

efetiva na reelaboração do PPP, que podemos construir melhores alternativas para o desenvolvimento do trabalho como professores.

Através de nossa investigação, percebemos que a estruturação do PPP e a organização prévia realizada durante o início de cada ano, que define temáticas a serem desenvolvidas por professores(as) da escola durante o ano letivo, segue uma orientação freireana, pois é baseada em “ação, reflexão e ação”, objetivando a promoção de uma educação igualitária, democrática e justa. Como sugere Moraes (2007), uma abordagem crítica é aquela em que o sujeito deixa de ser apenas um mero receptor e passa a produzir o seu conhecimento a partir da reflexão sobre os saberes.

É importante ressaltar que a escola realiza um trabalho de conhecer a realidade e as possibilidades que seus alunos veem na relação entre o educando e a escola, trazendo relatos dos próprios alunos sobre esses aspectos por meio de diários de vivências. Conforme citam Longhi e Bento (2006) quando o Projeto Político-Pedagógico é elaborado, é necessário conhecer a realidade em que vivem os alunos da escola, a sua história de vida e os seus sonhos para o futuro e refletir sobre eles. Neste sentido, a equipe articuladora precisa buscar alternativas que possam abranger todos os alunos nesta elaboração, observar, dialogar e entender a importância da escola para a vida deles.

Em relato feito por uma das professoras da escola, seu planejamento consta em realizar um diagnóstico da turma, em que é levado em consideração os conhecimentos que o aluno já possui, suas dificuldades e sua realidade. Tal aproximação, segundo a professora, permite uma melhor contextualização dos conteúdos, método este indicado como sendo uma ferramenta a favor da problematização, pois permite a reflexão dos temas de acordo com os saberes prévios dos alunos, e possibilita ao docente atuar como mediador do conhecimento, pois pode oportunizar ao indivíduo a construção de seus próprios saberes, através de uma contextualização mais efetiva de acordo com sua realidade.

De acordo com as informações obtidas durante nossa visita, entendemos que existe o interesse e o planejamento por parte da equipe gestora na utilização de uma metodologia crítica. Como a própria gestão afirma, os professores(as) que a escola possui são a grande riqueza nesta formulação que a escola desenvolve, e que por isso a escola possui uma intervenção e organização diferenciada, visando o desenvolvimento de uma educação com perspectiva crítica, baseada na ideia de “ação, reflexão e ação”, afirmando ter Paulo Freire como referência na construção de seu projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a experiência adquirida na realização do projeto foi extremamente valorosa, pois contribuiu para o enriquecimento de nossos saberes como discentes em um curso de licenciatura, além aproximar a Universidade da Educação Básica, a interação proposta nos colocou frente às diferentes questões que determinam, muitas vezes, as estratégias a serem seguidas pelas escolas, interferindo tanto em questões políticas quanto pedagógicas.

A partir da investigação realizada, compreendemos que a estruturação de um planejamento político e pedagógico é influenciada por inúmeros fatores inerentes à realidade social no qual a escola se encontra. Assim consideramos que o projeto atingiu os objetivos previamente estabelecidos, uma vez que nos permitiu reconhecer na (re)construção do PPP da escola, traços que sugerem estratégias de ensino baseadas na teoria crítica, ideia reforçada através do relato das professoras sobre suas estratégias de ensino, que tem como fundamento a ideia de “ação, reflexão e ação”, além do interesse por identificar as características de cada aluno através de diagnósticos, como forma de reconhecer cada sujeito de forma individual no processo de ensino.

Consideramos assim extremamente relevante a aplicação deste projeto, bem como a sua continuação, tendo em vista a necessidade da exploração do tema e de escolas em diferentes locais da cidade, não apenas na zona central de nosso município, entendemos que a cidade possui inúmeras escolas em diferentes regiões e situações, o que abre a possibilidade de estudo sobre como essas diferentes realidades que podem interferir na organização política e metodológica das escolas, sendo este um fator social possível de ser aliado ao estudo das diferentes teorias da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília, Diário Oficial da União. 1996.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 3ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cad. Cedes, Campinas, v.28, n. 76, p.333-335, setembro-dezembro 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876> > Acesso em: abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GHISLENI, Ana Cristina; PEREIRA, Maristela Martins. Discutindo o processo avaliativo na reformulação do Projeto Político-Pedagógico. In: **Formação a Distância para gestores da Educação Básica: Olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006

MORAES, Roque. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: mar. 2016.

SILVA, Eduardo Dias da. Concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas do Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal. **Revista UNIABEU Belford Roxo.** v.8 n.20 setembro- dezembro 2015. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/2000>> Acesso em: abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** Campinas, SP. Papirus, 1998 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

O ESPORTE DE ORIENTAÇÃO COM SUAS VERTENTES AMBIENTAL E PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA SAÚDE

Carlos Luciano da Silveira Alves
carlosalves1970@gmail.com

Deivid Cristiano Cooper Alves
deividcooper@hotmail.com

Marcos Ferrari
pachecoferrari@hotmail.com

Mauren Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

Susane Graup
susigraup@yahoo.com.br

Jaqueline Copetti
jaquecopetti@yahoo.com.br

Marília Bastiani
mariliabastiani@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência a ser relatada teve como objetivos promover intervenções de aulas de Educação Física na escola campo de estágio a fim de provocar uma melhora na qualidade de vida dos alunos, no que tange à saúde, através do esporte de orientação, e a partir desse: proporcionar que os alunos explorem e apropriem-se de parques e praças nas proximidades da escola, demonstrando a preocupação com o patrimônio (público ou privado) e com o ambiente; proporcionar que os alunos identifiquem e explorem áreas naturais e neste ambiente percebam a degradação praticada e busquem alternativas para melhorá-la, iniciando por suas moradias; usar as práticas da corrida de orientação para ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A presente proposta de aula foi construída no decorrer do Componente Curricular Estágio Supervisionado III, sob orientação da Profa. Ma. Mauren Bergmann,

relativo ao 7º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, com duas turmas de 9º ano (9º ano A e 9º ano B), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto José Pinto Bermudez, realizada no dia 16 de junho de 2016.

Já estávamos, calcados no estágio em cima de atividades com a proposta de trabalhar um esporte que fugia as características dos tradicionais (Futebol, Vôlei, Basquete e Handebol), que além de muito bem aplicar a especificidade da Educação Física, pode proporcionar aos discentes a Interdisciplinaridade, o princípio da Inclusão e ainda trabalhar com Temas Transversais.

Orientação é um esporte no qual os competidores navegam de forma independente através do terreno, auxiliados somente por mapa e bússola, devem passar no menor tempo possível em uma série de pontos de controle distribuídos no terreno. (CBO, 2016).

O Esporte de Orientação, torna-se uma excelente ferramenta pedagógica como meio para a aprendizagem pode atuar de forma interdisciplinar e na área transversal do conhecimento: educação ambiental. Feio (1987, p.17) afirma que: A orientação poderá servir de base para a interdisciplinaridade, de motivação, a certos exercícios de algumas disciplinas e também como espaço de aplicação para as noções abstratas estudadas, numa perspectiva multi ou mesmo pluridisciplinar [...].

A página eletrônica do Colégio Militar de Santa Maria (2015), que incentiva muito a prática do Esporte de Orientação, nos diz que ele vai além de uma prática esportiva, torna-se uma forma de integração e respeito à natureza. Difere de outros esportes pelo fato de sua atividade não causar mudanças no meio ambiente; inversamente, é a própria natureza quem serve de campo para a competição.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 51), traz a Educação Ambiental onde indivíduos e coletividade traçam metas para conservação do meio ambiente, como necessários para uma melhor qualidade de vida e sustentabilidade. No que tange à Educação Física são inseridas as práticas corporais de aventura, sendo no meio urbano para o 3º ciclo e na natureza no 4º ciclo, novamente o ambiente escolar e seu entorno são relacionados como locais para as práticas e tendo como objetivos: Realizar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental e fruir e apreciar práticas corporais de aventura na natureza, valorizando o cuidado com o meio ambiente (BRASIL, 2016, p. 393).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A ideia da presente proposta de aula deu-se no início dos Componentes Curriculares Prática de Componente Curricular VII e Educação e Saúde, onde teríamos de desenvolver dois projetos, um relacionado aos Determinantes Sociais e outro sobre os Determinantes de Saúde, teria de envolver um componente de Mídia e para tanto foram utilizados muitos subsídios da Disciplina Complementar de Graduação Temas Transversais, tudo isso paralelo ao Estágio Supervisionado procurando envolver a comunidade escolar da nossa escola campo de Estágio, foi trabalhada uma aula a partir da vertente ambiental do esporte de orientação diretamente relacionada à Saúde. As condições em que uma pessoa vive e trabalha farão a relação com os determinantes sociais da saúde, segundo prescrito pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Segundo a página eletrônica PENSE SUS, estudos sobre determinantes sociais indicam que existem diferentes formas de tratamento para o assunto, não sendo apenas as doenças causadas que devem ser analisadas, existem diversos outros fatores que intervêm nos métodos de saúde da população, tanto individuais quanto coletivos. Ainda traz no assunto Saúde e Ambiente, que amparados pela Constituição Federal de 1988, o direito universal e igualitário do cidadão à saúde, se estabelece o direito a um ambiente equilibrado, com condições de saneamento básico, moradia e água potável condizentes com uma vida digna e com a saúde socioambiental.

Metodologia

A proposta de aula deu-se com 45 (quarenta e cinco) alunos dos 9º anos A e B, turmas mistas, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto José Pinto Bermudez, pertencente à 10ª CRE, localizada na rua Dr. Maia, 4665, no bairro Cidade Nova, zona oeste do município de Uruguaiana, estado do Rio Grande do Sul, escola com 870 (oitocentos e setenta) alunos, sendo que à noite a escola tem a modalidade EJA, localizada próxima (atende), a outros três bairros de periferia de Uruguaiana, os bairros Santana, Santo Inácio e Vila Hípica, o presente trabalho se desenvolveu em três fases distintas:

1ª Fase - Levantamento de dados em bases eletrônicas disponíveis em sites do Município, acesso a informações digitais a respeito da comunidade em que a escola está inserida;



Figura 1 - Notícia triplo homicídio Bairro Cibraçém
Fonte: Site G1 - Rio Grande do Sul

2ª Fase - Levantamento de dados (mapeamento) dos locais próximos à moradia dos alunos envolvidos no projeto, palestras e intervenções nas aulas de Estágio Supervisionado.

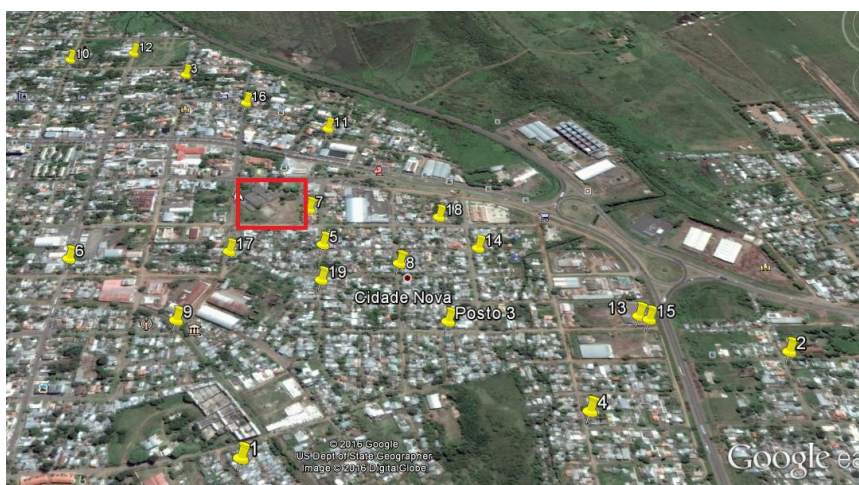


Figura 2 - Local de moradia de nossos alunos
Fonte: Imagem GOOGLE Maps - editada PAINT



Figura 3 - Saneamento básico no bairro
Fonte: Arquivo pessoal dos acadêmicos

3ª Fase - Execução da proposta, através do Esporte de Orientação, com três intervenções.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.40), a escola entra agora no contexto através das aulas de Educação Física, pois o projeto pedagógico de cada estabelecimento de ensino pode contemplar o Meio Ambiente no dia-a-dia das aulas, utilizando-se tanto espaços internos quanto áreas adjacentes, tais como parques e praças, com áreas disponíveis para as práticas.

Darido e Rangel (2011, p. 92) nos dizem que as intervenções nas aulas de Educação Física, bem como nos eventos temáticos orientados para as questões relacionadas com o meio ambiente, se mostram como um caminho possível para a condução do trabalho. Para tanto o professor pode: Levar os alunos a vivenciarem situações práticas em ambientes diferenciados (parque, praça, praia, clube...) a fim de estabelecer comparações com a realidade vivida no dia a dia, indo ao encontro dos PCNs (1997), onde as interseções dessa Educação Física com este tema transversal, no que diz respeito ao cuidado de si mesmo como um elemento integrante do meio ambiente e à responsabilidade social decorrente, estão diretamente vinculadas aos aspectos desenvolvidos no item Saúde.

1ª Intervenção - Parque Dom Pedro II - 12 de maio - Foi realizada um pista com 6 pontos, os alunos foram divididos em trios o aproveitamento foi excelente.



Figura 4 - Pista Parcão
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos

2ª Intervenção - Parque Agrícola e Pastoril - 07 de junho – Após solicitação ao Sindicato Rural de Uruguaiana e autorização, foi realizada em duplas, teve início na escola com a reunião dos alunos, transporte, chegando na Pastoril foram passadas as orientações de como seria atividade, regras de conduta, principalmente de respeito ao patrimônio privado, divisão em duplas (2 trios), sorteio da ordem de partida, largada, realização da pista propriamente dita, chegada, apuração dos resultados, premiação e retorno para a escola, novamente o aproveitamento foi excelente.



Figura 5 - Pista Pastoril
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos

3ª Intervenção - Margens do Rio Uruguai (Área de Instrução da 2ª Bda C Mec) - 16 de junho. Nesta oportunidade foram reunidas as duas turmas (meninos e meninas), com a presença da professora Marília, foram transportados com ônibus do Comando da 2ª Bda C Mec até a Sede Campestre do Grêmio Tiradentes, lá chegando foram reunidos,

sentados onde foi explicada a atividade, medidas de segurança, divisão de grupos (mistos), largada, chegada, apuração dos resultados e lanche. A atividade foi coroada de êxito, muito acima da expectativa, além da coleta de muito material, o envolvimento por parte dos alunos e a aceitação da ideia foram os pontos altos.



Figura 6 – Introdução pista
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos



Figura 7 - Pista Área Instrução 2ª Bda

Pode-se observar na imagem a execução da pista, abordagem de um ponto, transporte de material e o acompanhamento do grupo por parte de um militar.



Figura 8 - Pista Área Instrução 2ª Bd
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos



Figura 9 – Material coletado na pista
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos

Resultados

Após a realização das atividades e cumprindo mais uma meta: mídia, foi enviado ao Jornal local Diário da Fronteira matéria que foi publicada na edição dos dias 18 e 19 de junho.



Figura 10 - Resultados da Pista na Área de Instrução da 2ª Bda C Mec
Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos

Parcerias

Foram solicitados e atendidos os seguintes apoios: Exército Brasileiro, através do Comando da 2ª Brigada de Cavalaria Mecanizada, transportes e autorização para utilização de área restrita, Sindicato Rural de Uruguaiana, autorização para utilização do Parque Agrícola e Pastoril e Grêmio Recreativo Tiradentes, dos Subtenentes e Sargentos da Guarnição de Uruguaiana para utilização de sua sede campestre como local de largada, chegada e concentração.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A proposta inicial, prontamente aceita pela supervisora do Estágio, Profa. Marília, seria realizada apenas com os meninos do 9º ano A e 9º ano B, da Escola HB; na atividade realizada na Pastoril foi relatado pelos acadêmicos como ocorreria a “tal pista”, que de início não foi bem aceita pela maioria. Porém a referida proposta foi tomando uma proporção em que as meninas das turmas foram convidadas (desafiadas) a participarem. Foi realizada uma palestra para as duas turmas onde foram apresentados os dados levantados sobre o bairro e uma breve introdução sobre o esporte de orientação que vinha sendo desenvolvido com os meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira concluímos que promover a saúde através da conscientização de alunos e comunidade escolar por meio de esporte de orientação como ferramenta pedagógica alcançou de forma satisfatória o objetivo da proposta de aula. Por meio das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, foi possível trabalhar diversos temas transversais, principalmente o tema Saúde, e ao mesmo tempo nos deram suporte para novas reflexões sobre a ligação entre a natureza e a atividade física como fator preponderante na melhora dos determinantes de saúde no âmbito escolar. Os alunos por serem a última turma da escola podem contagiar através desse gesto, positivamente, os mais novos, assim como a comunidade que estão inseridos. Ao ser publicada em um meio de grande circulação outras pessoas irão refletir sobre essa atitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Proposta preliminar, 2ª versão revista, abr. 2016.

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

CMSM. **Conheça o Esporte de Orientação. O desporto da natureza**. Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/index.php/gremios/orientacao>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
DARIDO, Suraya Cristina e SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física, possibilidades de intervenção na escola**. 7ª Ed.. Papyrus Editora, 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (Escola Pública Estadual). Disponível em: <<http://www.escol.as/250727-hermeto-jose-pinto-bermudez>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

FEIO, V. C. **A corrida de orientação**. Lisboa: Tip. Minerva do Comércio, 1987.

PENSE SUS. **Determinantes Sociais**. Disponível em: <<http://pensesus.fiocruz.br/determinantes-sociais>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Carmem Maria Silva dos Santos
carmemmariasilvadossantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado I em Educação Física Escolar é um componente curricular que possibilita ao futuro educador a inserção numa escola e consiste numa atividade, diversificada e indispensável à preparação de uma formação profissional que permita ao acadêmico interagir com o contexto escolar através de propostas de ensino que considerem todos os fatores que envolvem a docência. Constitui-se, desta forma, numa etapa de relevância para nós, acadêmicos de Educação Física, durante a formação, por proporcionar-nos uma oportunidade de articular conhecimentos teóricos e práticos refletindo se estamos ou não no caminho certo.

Nesse sentido, considerando que a Proposta Pedagógica da escola de educação infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, este trabalho relatará as minhas experiências como estagiária de Educação Física em uma turma da etapa IV da Escola Municipal de Educação Infantil José Maria Argemi Filho.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato descreve as experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I na Escola Municipal de Educação Infantil José Maria Argemi Filho na Etapa VI. A escola está localizada na Avenida Presidente Vargas 4400, bairro São João, com 100 funcionários, 540 alunos de 0 a 6 anos. Na etapa VI são 24 alunos, 12 meninos e 10 meninas de seis anos, a professora titular e uma auxiliar. Os espaços para as aulas são salas arejadas, saguão, pátio bem amplo com pracinha, um minijardim, auditório, sala de brinquedos, cantinho da leitura, uma sala usada como minimercado, 2 refeitórios, berçários, amplos banheiros (adaptados), um espaço para aniversário e um espaço para práticas de atividades físicas, nesse conjunto, percebi o ambiente como uma escola acolhedora.

A sala de aula é bastante ampla e confortável, com boa iluminação e ventilação. Possui ainda mobiliário adequado, armário para guardar materiais, mesa para a professora, mesas e cadeiras de tamanho apropriado para a idade dos alunos. Nas paredes da sala estão expostas produções de desenhos realizados pelos alunos durante as aulas. A sala contém painéis educativos, a altura dos alunos para que possam visualizar melhor, pois a organização da sala de aula é fator fundamental que contribui com o desenvolvimento do ensino aprendizagem. No início das aulas a professora, reservava o espaço para “roda de conversa”, onde as crianças têm a liberdade de se expressar livremente.

A experiência, realizada em dupla, iniciou com quatro observações e progrediu com dezesseis intervenções duas vezes por semana com duração de 40 minutos, além das aulas participamos de duas atividades extras. Nossa primeira atividade extra ajudamos na organização da homenagem ao dia das Mães. Nesta oportunidade teve apresentação de dança, poesia, brincadeiras, brindes, pinturas com os filhos e uma mesa partilhada de salgados e doces.

Em nossa segunda atividade extra levamos as crianças para assistirem uma palestra, seguida de um filme, sobre o meio ambiente ofertado pela Odebrecht. Logo após terminar o filme, as funcionárias da Odebrecht fizeram uma roda de conversa com auxílio de marionetes onde as crianças responderam às perguntas sobre o filme. Acompanhamos as crianças durante as atividades e todos queriam responder, participar e dar ideias. As crianças adoraram porque era o que estavam trabalhando em aula com a professora porque era a semana do meio ambiente. Eles trouxeram mudinhas de plantas e fizeram um minijardim com a ajuda da professora.

Antes de iniciar as intervenções, desenvolvemos um projeto de ensino, cujo tema foi: Vivenciando a Realidade de Atuação na Escola. Na experiência do primeiro estágio a expectativa do primeiro contato com a escola instigou questões como: Será que estou preparada? O que é uma boa professora de Educação Física? O que é uma professora eficaz? Como fazer com que as crianças me vejam como professora de Educação Física? Quais os materiais adequados para o desenvolvimento das aulas? O que devo esperar das aulas?

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Quando entramos na sala de aula sentimos um receio de como os professores e os alunos iriam nos receber. Com o tempo, já segura de nossas responsabilidades, participando dessa etapa dando o possível de nós para os professores e os alunos, pois sabíamos que muito em breve teríamos que nos colocar diante de uma sala de aula e desempenhar o papel de professoras. Os professores que observamos foram todos firmes em colaborar com o nosso trabalho. Hora das observações, sou apresentada as crianças pela professora da turma. Foi àquela agitação, todos gritaram “bem-vinda professora”. Sentei num canto e fiquei observando a professora conduzir a aula e me perguntando será que consigo?

Primeiro dia da observação às crianças fizeram trabalhos de pinturas sobre a Páscoa. A professora trouxe máscaras de coelhinho para pintarem. Máscaras prontas, crianças sujas de tinta para todo lado, hora de limpar a bagunça, depois correram para o banheiro para limpar a tinta do rosto, das mãos, roupas e cabelos.

Segundo dia de observação à aula foi de música no laboratório, fizeram alongamentos, cantaram e dançaram. Contaram historinhas e voltam para sala de aula para ter o horário livre para brincar do que quiserem. As crianças montaram castelos, brincaram de casinha, desenharam e pintaram o que mais gostam de fazer em casa. A professora teve o controle da turma sendo carinhosa, mas firme.

Terceiro dia de observação foi à hora da historinha, as crianças nos pediram para lermos para elas. Depois assistiram a um vídeo sobre a Páscoa e uma apresentação feita pelos professores no auditório. No quarto dia de observações, assistiram a um vídeo sobre como salvar o planeta e economizar água. Depois foram para uma sala que está montada um minimercado e as crianças tiveram uma aula de como fazer compras, fizeram muita bagunça. Conhecemos a professora auxiliar que começou a trabalhar com a turma.

Chegada a hora de colocar em prática a teoria aprendida em sala de aula. É chegado o momento de planejar, realizar aulas planejadas para que contemplem tudo que até agora foi estudado no curso, para crianças que não têm a vivência regular da Educação Física escolar. Tive que fazer dessas aulas uma experiência boa para mim e as crianças, que eu levasse e deixasse uma contribuição para a escola. Ao fazer os planos de aula, me questiono se estou preparada para essa fase da minha formação acadêmica, o estágio é o momento para refletir como se dá a prática da docência.

Um dia antes de começar a primeira aula fomos à escola apresentar nosso projeto para a coordenação e à professora da turma. Conversamos sobre as crianças, recebemos orientação sobre as atividades realizadas pelas crianças, a escola se colocou à disposição para ajudar no que precisássemos. Meu primeiro dia de estágio foi uma mistura de nervosismo, ansiedade, expectativa de como as crianças reagiriam a minha aula e se me veriam como professora deles e acredito que meu colega sentiu o mesmo.

A primeira aula correu tranquila porque era tudo novidade para as crianças, participaram de tudo com algumas paradas para ir ao banheiro. Na segunda aula, tentando aprender os nomes de cada um, usamos balões para nossas atividades. As crianças não gostaram muito, queriam apenas estourá-los. Conseguimos realizar todo o plano de aula, mas a aula não foi da maneira que idealizamos. Então percebi que era necessário não criar expectativas quanto ao feedback das crianças, pois pode ser surpreendente. Na terceira aula tudo ocorreu de forma perfeita, correram, pularam, cooperaram com todas as atividades. Estava somente a professora auxiliar porque a professora titular estava fazendo os planos de aula. Na quarta aula recebemos a professora Jaqueline, orientadora de estágio, para a primeira observação. Nada deu certo, as crianças não cooperaram. Nossa aula foi no auditório e não delimitamos espaço, teve crianças correndo e pulando para todo lado, um desastre, tentamos trabalhar habilidades psicomotoras e sociais.

Depois da conversa que a professora orientadora de estágio teve conosco, nos mostrando os pontos positivos e principalmente os negativos modifiquei meu olhar. Estamos aprendendo, em processo de formação e esse é o momento certo para errarmos, perguntarmos, pesquisarmos e aprimorarmos nossas intervenções. Fomos para casa decepcionados. O que fazer para melhorar para a aula seguinte?

Com o decorrer das aulas continuei não me sentindo totalmente preparada para a docência, fiquei ansiosa e insegura ao ser observada. Trabalhar com a educação infantil talvez seja o maior desafio para um estagiário, tem dias em que é possível ocorrer uma ótima aula, mas isso não é garantia de que a próxima seja boa também. Cada oportunidade é um desafio. Manter a atenção das crianças por mais que cinco minutos é um objetivo a ser pensado em cada plano de aula, sendo importante considerar o uso de um “plano B”. Tenho muito que aprender, lidar com crianças é desafiador: umas horas estão alegres, daqui a pouco já tem um choroso, outro que não quer mais participar da aula, um tapa aqui, outro ali e como agir nessas horas? Quem nos prepara para isso?

Sexta aula. Recebemos a visita do professor Márcio, orientador de estágio, para nos observar, ansiedade outra vez, mas aos poucos fomos dando nossa aula e parece que as crianças perceberam nossa ansiedade com a observação e colaboraram bastante. Uma das atividades feitas foi telefone sem fio, achamos que não daria certo, que acharia chata, mas nos enganamos. Foi um sucesso e repetimos três vezes. Fomos bem, segundo a conversa que tivemos com o professor.

Cada aula foi pensada com carinho para que, sem fugir da especificidade da Educação Física pudesse entrar no mundo infantil e conquistar as crianças. Vestimo-nos de caipiras, falamos de olimpíadas e fizemos medalhas olímpicas para os alunos que participaram dos circuitos de psicomotricidade. Minha visão desta experiência de estágio supervisionado é que chegamos crus e aos poucos fomos adequando à escola, às crianças, aos espaços para dar nossas aulas, aos nossos medos e expectativas do quanto estamos preparados.

Oitava aula e tivemos de volta a professora orientadora de estágio a nos observar. Naquela oportunidade conseguimos desenvolver a aula com mais tranquilidade e com mais domínio das crianças. Trabalhamos motricidade ampla e fina e organização, através de atividades de arremesso de bola de jornal construídas pelas crianças e, após foi realizada a limpeza do campo onde pegaram um saco de lixo e juntaram toda a bagunça feita durante as atividades. Ao final recebemos um feedback positivo que nos deixou mais tranquilos e confiantes para as próximas aulas.

Ao longo do semestre as crianças foram se soltando e participando mais das aulas, querendo ficar mais tempo na aula de Educação Física, sempre contando com a colaboração e disponibilidade das professoras da turma. A coordenadora da escola passava regularmente para observar nossas aulas e para ver se estávamos precisando de algo.

Acredito que poderíamos passar mais tempo em cada fase de estágio, pois são poucas aulas para que o nosso aprendizado seja melhor. Embora na expectativa e ansiosos com a professora nos observando, acredito que deveria ter mais vezes a presença dela para não ficarmos tanto tempo sem um retorno. Já em estágio final das aulas, a da turma professora auxiliar nos comunicou que estava usando nossos planos de aula para aplicar na turma dela. Sentimo-nos muito valorizados com esta atitude.

Na penúltima aula do estágio viramos super-heróis, fizemos capas, máscaras e símbolos para cada aluno. Trabalhamos com circuito, e conforme as crianças fossem percorrendo as atividades, ganhavam marquinhas. Com três marquinhas ao final do

circuito cada um se transformaria em super-herói. Uma marquinha por comportamento, outra amizade e outra por completar o circuito. Todos fizeram muito rápido e ainda repetiram. Logo, todos estavam vestidos com as fantasias. Os super-heróis alçaram altos voos pelo pátio da escola. Deu tudo certo, os alunos adoraram e nós nos sentimos realizados com uma aula que deu muito certo. Entre uma corrida e outra, ouvíamos um “Eu te amo professor, professora”. Foi gratificante, valeu a pena todos esses dias de ansiedades e preocupações.

Na última aula trabalhamos motricidade ampla e fina, tivemos uma mesa de conversa com os alunos sobre o que eles acharam das nossas aulas, fomos surpreendidos com presentes e terminamos com uma confraternização onde todos estavam presentes: as professoras, coordenadora e a diretora da escola. O que nos motivou também foi toda atenção que a escola nos ofereceu (direção, secretaria e serviços gerais), pois fomos bem acolhidos e nos deram todo apoio. Ao contrário do que imaginávamos, fomos tratados como professores e tivemos total apoio e incentivo na sala de aula.

Fomos convidados para voltar e participar da festinha de aniversário que as professoras estavam organizando com a ajuda das mães das outras crianças da turma para uma coleguinha com uma história de vida delicada. No dia do aniversário fomos participar da alegria da menina ao ver a cama elástica, bolo, salgadinhos cachorro quente e vários presentes. Ficamos comovidos com a solidariedade da turma e das professoras. As crianças não queriam nos deixar ir embora, perguntando quando voltaríamos para dar aula para eles novamente. Foi gratificante sentir todo aquele carinho conosco.

Ao final do estágio podemos observar nas crianças, melhora em aspectos como participação, interação e uma melhora significativa na socialização. Sobre os aspectos ligados ao desenvolvimento motor foi possível identificar algumas fragilidades no desenvolvimento de coordenação, equilíbrio e lateralidade. Isso mostra a necessidade da presença do professor de Educação Física no ensino infantil para promover o desenvolvimento integral da criança através de atividades lúdicas recreativas que integrem corpo, cultura e linguagem corporal.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A experiência do primeiro estágio da graduação me fez perceber que a docência envolve diferentes responsabilidades e comprometimentos. Pimenta (1997) já relatava a importância desse primeiro contato com a docência: “O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança.” Acredito que é nesse momento que nos vemos professores. Avançar ou recuar, se identificar ou não com a sala de aula. Somos professores ou estamos professores?

Percebi-me constantemente pensando sobre as experiências que vivi e que ainda estavam por vir. Ao refletir sobre a prática, o sujeito acaba contribuindo para sua formação uma vez que “as lembranças pessoais e práticas dos professores, assim como seus comentários, estão diretamente vinculados com seu trabalho e prática diária” (GOODSON, 2003, p.739).

Ainda sobre a docência reflexiva, Josso (2004) afirma que quando realizamos o exercício de reflexão sobre as vivências, as mesmas ganham status de experiência, uma vez que esse exercício reorganiza e dá sentido singular para as experiências.

Ao longo do percurso proporcionado por todas as etapas do estágio, senti-me bastante apoiada pela rede de suporte que fez parte desta experiência; desde a preparação na universidade até a recepção na escola por professoras e crianças, apesar de todos os meus receios iniciais.

O Estágio Supervisionado I mostrou-se uma excelente oportunidade de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas profissionais, pessoais e sociais. Considero que, ao longo deste processo, cresci muito como pessoa e como futura professora de Educadora Física que chegou despreparada e que termina o estágio se sentindo capaz de dar uma aula e pronta para continuar a busca de maiores conhecimentos para sua formação. Nesse sentido, segundo Pimenta e Lima (2010), o estágio é a oportunidade onde os acadêmicos encontram oportunidades de ressignificar suas identidades profissionais, que estão em construção. Essas oportunidades ocorrem a partir das missões atribuídas à escola pela sociedade. Desta

forma, professores formados, professores formadores e professores em formação articulam seus conhecimentos e permanecem constantemente construindo suas identidades de forma individual e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta importante etapa de formação pode afirmar que esta experiência foi enriquecedora, primeiramente por saber que plantei uma sementinha da Educação Física na vida daquelas crianças e em segundo lugar porque, ao mesmo tempo, faz com que eu queira me preparar melhor a cada nova etapa porque assim como para mim, para eles também pode ser uma primeira experiência com a Educação Física planejada e orientada.

Ao final desta experiência, pude perceber a grande contribuição do estágio supervisionado para nossa vida acadêmica e profissional, pois é o momento onde temos a autonomia para relacionar teoria e prática, para conhecer a realidade da Educação Física na escola, as dificuldades e os desafios para os quais devemos estar preparados, buscando alternativas e soluções que só são possíveis quando a formação ocorre dentro da prática e quando há acompanhamento das intervenções.

O estágio é um momento da prática de aspectos que fundamentam a vida profissional. A prática não se restringe a um fazer específico, mas se constitui numa atividade de reflexão que enriquece os conhecimentos já estabelecidos. Além dessas características, o estágio é uma atividade integradora das instituições de ensino da região, pois, é realizado fora da universidade, configurando-se num momento e numa oportunidade de integração entre as escolas da comunidade e a Universidade.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOODSON, I. F. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 8, n. 19, p. 733-758, set/dez 2003.

JOSSO. M. C.. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARTEFATOS PEDAGÓGICOS: CONSTRUINDO UM NOVO JEITO DE ENSINAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

Fernanda de Lima Pinheiro
abbatuamente@gmail.com

Elena Maria Billig Mello
profelena@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando nós começamos a nos constituir como licenciados(as), é inevitável que escolhamos entre dois caminhos: ser um(a) professor(a) ou ser um(a) educador(a)? Nós optamos por ser educadoras e a partir dessa decisão passamos a pensar em maneiras de educar nossos alunos da melhor forma possível. Com as indagações de como melhorar o ensino e aprendizagem de alunos da rede básica de ensino, surgiu a possibilidade de trabalhar utilizando artefatos pedagógicos sob uma abordagem interdisciplinar e mobilizadora para a (re)construção do conhecimento.

Artefatos pedagógicos são uma mistura homogênea e balanceada entre materiais didáticos diferenciados e conteúdos de diferentes áreas. Essas ferramentas didáticas podem ser livros, vídeos, blogs, jogos, filmes, entre outras infinitudes de coisas. Prova de que artefatos pedagógicos possuem uma ideia ampla, é o fato de Galiazzi e Gonçalves (2004, p. 2) defenderem a necessidade de se trabalhar a experimentação como artefato pedagógico, além do mais, as autoras ainda ressaltam que "alunos e professores têm teorias epistemológicas arraigadas que necessitam ser problematizadas, pois, de maneira geral, são simplistas, cunhadas em uma visão de Ciência neutra, objetiva, progressista, empirista". Ou seja, artefatos pedagógicos não se limitam a apenas coisas palpáveis, pode ser também um formato de aula diferenciado e são necessários para promover a quebra de tabus e preconceitos com componentes curriculares menos atrativos.

Para organizar melhor esse relato, optamos por dividi-los nos três momentos pedagógicos propostos por Vasconcellos (1992, p. 3), e corroborados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), são eles: a mobilização para o conhecimento, a

(re)construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. O que significam na vida de um educador(a)? Significam nossas maiores inquietações.

Nosso objetivo, com esse presente relato, é mostrar o que viemos estudando e construindo durante este ano para otimizar o ensino e a aprendizagem de alunos do ensino regular e público de Uruguaiana (RS) fazendo uso de artefatos pedagógicos de maneira interdisciplinar e inovadora durante o estágio supervisionado II e III de uma das pesquisadoras (dois semestres regulares no total).

CONHECENDO O CONTEXTO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Este relato está vinculado a aplicação de um projeto de pesquisa sobre artefatos pedagógicos para o ensino de Ciências da Natureza, que foi desenvolvido, até o momento, em seus aspectos de diagnóstico e referencial teórico-conceitual e a sua aplicabilidade na prática pedagógica dar-se-á durante o estágio supervisionado de uma das pesquisadoras. A pesquisadora em questão é acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana. Na Universidade desde 2013, a mesma passou a fazer parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da UNIPAMPA, no subprojeto Ciências da Natureza atuando no subgrupo de Biologia em uma escola situada no centro de Uruguaiana, a partir de março de 2014 onde atua até a presente data. Através do PIBID, a pesquisadora passou a ter aproximação com os alunos da rede básica de ensino, o que gerou pesquisas e trabalhos a respeito de uso de materiais didáticos adaptados para alunos regulares e de inclusão. Tais projetos surgiram a partir das atividades realizadas no subgrupo. Todas as atividades do PIBID são registradas em um blog/portfólio da pesquisadora, daí surge a proximidade da mesma com relatos reflexivos e interação com alunos também em ambiente virtual. Vale ressaltar também que ambas pesquisadoras fazem parte do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), grupo que incentiva atividades de caráter inovador. O GRUPI é o responsável pelo projeto “guarda-chuva” desta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do oitavo ano do ensino fundamental e os de uma turma do Ensino Médio ainda a ser escolhida. A turma dos anos finais do ensino fundamental em que a pesquisa será implementada inicialmente, possui 30 alunos entre 13 e 14 anos; é uma turma bastante calma, mas também bem participativa nas questões que a professora propõe. Iniciar este projeto no ensino fundamental, durante o estágio

supervisionado II, para depois aplicar no ensino médio, durante o estágio supervisionado III, nos dará uma perspectiva do processo interdisciplinar e inovador do uso de artefatos pedagógicos no ensino de Ciências da Natureza em diferentes etapas da Educação Básica.

A escola estadual, campo de pesquisa, localizada no município de Uruguaiana, possui uma boa estrutura; a limpeza do pátio é feita pelos alunos juntamente com o diretor da Instituição através do projeto "Escola limpa: um dever de todos" idealizado pelo mesmo; os demais locais são limpos por funcionários e mantidos pelos alunos. Essa instituição escolar é organizada e possui rede wi-fi disponível nos corredores, tem mais de dois mil alunos divididos entre três turnos. Conta com um amplo espaço ao ar livre e prédios bem conservados, assim como um ginásio com dimensões oficiais. Ocupa um espaço total de um quarteirão inteiro, possui laboratório de ciências, sala áudio-vídeo e salão de atos, embora estes espaços sejam pouco frequentados.

A escola é situada em uma região central da cidade. A mesma fica sempre aberta e os alunos podem entrar e praticar esportes a qualquer hora do dia, exceto quando há aulas acontecendo próximo às quadras. Possui um anexo apenas para a biblioteca, outro anexo para a educação infantil e um ginásio com dimensões oficiais. O restante do espaço é destinado a quadras de esportes, jardins, bar, caramanchão com churrasqueira e uma horta. É próxima a farmácias, lotéricas, praças de esporte e lazer, postos de gasolina, supermercados, terminal de ônibus, entre outros locais de uso comum da população. A seguir, passamos a relatar os momentos pedagógicos.

A MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Iniciando os momentos pedagógicos (VASCONCELLOS, 1992; DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011), a mobilização para o conhecimento pode ser descrita como um vínculo inicial que o educador promove entre o tema e os sujeitos (VASCONCELLOS, 1992, p. 3). Nesse momento, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 201), o educador deve fazer com que o aluno “sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado”.

Como ainda não colocamos em prática nossa pesquisa, este tópico não se voltará aos alunos, mas sim, a nós, pesquisadoras. A ideia de utilizar artefatos pedagógicos foi uma ideia audaciosa, tendo em vista que pouco se fala nessa forma de ensinar. Portanto,

pesquisamos referenciais teóricos que nos ajudassem nesta missão. Com uma abordagem inovadora, não poderíamos nos limitar a um estilo de pesquisa arcaico. Dessa forma, optamos por fazer uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, que, segundo Thiollent e Colette (2014, p. 213): "O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução"; portanto, haverá mais liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse tipo de pesquisa coloca os estudantes e o pesquisador-educador em um processo de formação em que uns aprendem com os outros (THIOLLENT e COLETTE, 2014, p. 213). Segundo André (2001, p. 60), Dadds (1995) propõe que na metodologia da pesquisa-ação sejam levados em consideração o conhecimento gerado pela pesquisa, a qualidade do texto produzido, o impacto da pesquisa na prática do pesquisador e a qualidade da colaboração na pesquisa. Desta forma, a pesquisa-ação será o tipo de pesquisa que melhor caracterizará teórico-metodologicamente as proposições desta investigação. Além de ser inovadora, a pesquisa-ação possui um modelo que se preocupa em entender como se constitui e se organiza a própria prática da pesquisadora, assim como os impactos e resultados durante o processo.

O acompanhamento da turma acontecerá por meio de observações, conversas informais, exercícios e anotações com reflexões escritas registradas no diário de itinerância e nos cadernos de estágio de uma das pesquisadoras. Esses registros serão analisados e, posteriormente, categorizados em unidades de significado/sentido, com aproximação ao proposto na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2011) a partir de movimentos de leituras, unitarização e categorização para interpretação das categorias. O acompanhamento e avaliação deste projeto dar-se-á também pelo ambiente virtual (blog ou página em rede social de preferência da turma) que será construído com os alunos no primeiro dia de aula e seguirá sendo alimentado pelos mesmos e pela pesquisadora. Desta forma, poderão ser analisados como os artefatos pedagógicos estão sendo implementados e quais desses foram os mais adequados para o ensino de Ciências da Natureza.

Os artefatos pedagógicos serão escolhidos e implementados após uma primeira aula onde acontecerá uma roda de conversa com toda a turma. Desta forma poderemos conhecer as afinidades dos alunos e o perfil da turma, podendo assim fazer saídas de campo, aulas em laboratório, jogos e associação de ficção com o componente curricular tema do estágio (Ciências da Natureza). É nesta aula que nortearmos os trabalhos.

Tendo em vista que cada turma possui um perfil diferente, não podemos propor algo inovador e ao mesmo tempo trazer um modelo pronto e inalterável. A ideia principal é conhecer a turma e entender suas afinidades e, apenas após esse reconhecimento, criar os planos de aula com os artefatos pedagógicos que melhor atendem os alunos, assim como as melhores formas de alimentação do blog de acordo com os mesmos.

A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Chegando no segundo momento o qual é descrito por Vasconcellos (1992, p. 3) como o momento em que os sujeitos penetram na temática e o educador deve colaborar na construção da representação mental do objeto em estudo. Tal momento também pode ser descrito como o momento em que "os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados" (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 201). Trazendo até a nossa realidade de escrita, esse momento é quando analisamos o que estamos propondo de forma que seja possível (re)construir uma nova forma de adquirir conhecimentos.

Como os alunos podem ser beneficiados com o uso de artefatos pedagógicos? Bem, artefatos pedagógicos estão sendo inseridos aos poucos na educação, isso nos faz trabalhar sob uma perspectiva inovadora. Segundo Matos (2010, p. 38), inovar seria o mesmo que mudar, quebrar e promover rupturas no antigo sistema tradicional de educação, romper paradigmas e até mesmo construir uma nova perspectiva epistemológica. Segundo Oliveira e Silva (2011, p. 4), a área das ciências naturais propicia um ambiente de inovação pedagógica, pois "somos desafiados a encarar paradoxos e buscar o desconhecido, através do diálogo estabelecido entre as diferentes áreas, numa proposta que contempla o estudo de temáticas problematizadas e contextualizadas, favorecendo a vivência de abordagens interdisciplinares".

Isso nos traz a seguinte indagação: e a interdisciplinaridade? Bem, a interdisciplinaridade, por sua vez, segundo Barthes (1988, *apud* AUGUSTO et al. 2004, p. 280) não se trata de "confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um 'assunto' (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em um objeto novo que não pertença a ninguém".

Para entender a interdisciplinaridade antes precisamos saber os conceitos de pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade, ou multidisciplinaridade, segue uma perspectiva de coordenação (componentes curriculares trabalhando paralelamente). A transdisciplinaridade segue uma perspectiva de fusão (mais de um componente curricular se tornando um só), significa combinar componentes curriculares (POMBO, 2003, p. 3). Já a interdisciplinaridade é mais de um componente curricular trabalhando em conjunto, algo inovador, sem um rótulo ou um componente curricular norteador (BARTHES 1988, *apud* AUGUSTO et al. 2004, p. 280). Segundo Pombo (2003, p. 3), a interdisciplinaridade pode ser definida como uma convergência e um “conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento” (POMBO, 2003, p. 4), ou seja, algo que nos leva além daquilo que estamos habituados. Para ser interdisciplinar, não existe uma receita pronta, os temas devem conversar entre si e o resultado não pode permitir que os componentes curriculares se sobressaiam uns sobre os outros. O produto de uma educação interdisciplinar é a união entre dois ou mais componentes curriculares em que todos são os personagens principais.

Se o conteúdo ficaria mais interessante com a utilização dos artefatos pedagógicos, nós podemos dizer que certamente sim. Se isso ajudaria no melhor entendimento dos alunos, talvez. E é esse um dos nossos objetivos: saber se o uso de artefatos pedagógicos de fato pode propiciar um melhor aproveitamento no ensino e na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula na área de Ciências da Natureza.

A SÍNTESE DO CONHECIMENTO

Por fim, o terceiro, e último momento, caracterizado por Vasconcellos (1992) como o momento em que o educador deve auxiliar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento que se mobilizou para construir. Esse momento é descrito por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 202) como o momento em que os alunos devem compreender muito bem o tema “para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento”.

Como ainda pretendemos colocar em prática essa pesquisa, podemos dizer o que esperamos que aconteça. É esperado que se consiga escolher artefatos pedagógicos adequados com a idade e conteúdos trabalhados. Também esperamos implementar estes instrumentos pedagógicos e analisá-los para saber se estes são adequados e se mobilizaram os estudantes para a (re)construção de conhecimentos de maneira inovadora e interdisciplinar na área de Ciências da Natureza. E, como consequência dessas atividades, os alunos tenham um melhor aprendizado, assim como se interessem mais pela área de Ciências da Natureza.

Olhando assim, parece difícil colocar todas essas ideias em prática, mas se formos pensar nas dificuldades do processo e se fossemos pelo caminho mais fácil, não estaríamos na profissão certa. A licenciatura, embora seja muito desvalorizada nos dias atuais, é uma área desafiadora e que requer grande força de vontade para seguir em frente.

É o grau de comprometimento que determina o sucesso, não o número de seguidores.

Remus John Lupin

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64. 2001.

AUGUSTO, T. G. S. *et al.* Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15163132004000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em jul. de 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALIAZZI, M. C.; GONCALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-0422004000200027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em jul. de 2016.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores [manuscrito]**: em busca da ruptura paradigmática. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MORAES, R. GALIAZZI, M do C. **Análise Textual Discursiva**. 2ed. Ijuí: Editora da Unijuí. 2013.

OLIVEIRA, G. F.; SILVA, M. F. G. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. **VIII ENPEC**. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0986-2.pdf>>. Acesso em abr. de 2016.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 83, 1992.

UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS COMO LOCAL ALTERNATIVO PARA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO SOCIAL DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA DA CIDADE DE URUGUAIANA-RS.

Gabriéli Deponti Bombach
gabrielibombach@hotmail.com

Thiago Francisco Rodrigues
bilachy@yahoo.com.br

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva
eduizaguirre@yahoo.com.br

Susane Graupe
susigraupe@gmail.com

Jaqueline Copetti
jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A importância de um estilo de vida ativo já faz parte do senso comum. Na literatura os benefícios da atividade física para a saúde, assim como as baixas prevalências de estilos de vida ativo em todas as faixas etárias já está bem documentado. (HALLAL et al., 2009).

Entretanto sempre é importante salientar elementos que favorecem ou não a prática de atividade física. A partir desse panorama é de suma importância salientar os modelos ecológicos relativos a prática de atividade física. Esses modelos ecológicos nada mais são do que uma visão ampla do comportamento de saúde, com o ambiente social e físico incluídos como contribuintes ou não para a inatividade física, tais como planejamento urbano, sistemas de transporte, parques e trilhas (BAUMAN et al., 2012).

De acordo com Hallal et al, 2009 os fatores associados a maiores níveis de atividade física são importantes para elaboração de estratégias de promoção deste comportamento. Neste contexto, o ambiente onde as pessoas vivem merece atenção especial, pois ser ou não ativo fisicamente está além de uma simples escolha individual.

A partir disso, ao estarmos inseridos na escola, em decorrência do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Educação Física traçamos um diagnóstico social,

relacionando a cultura corporal do movimento e o comportamento desses alunos. Em um primeiro momento foi realizado um mapeamento das áreas próximas a escola destinadas à prática desportiva, ou em que se podem realizar práticas esportivas, desmistificando apenas a quadra como local desportivo a esta comunidade escolar.

A comunidade deve se apropriar do que é seu, sejam esses locais, praças, pistas, parques, academias públicas, enfim, não basta existir o local nas proximidades, a comunidade seja escolar ou não, deve reconhecê-lo como local de prática esportiva, enxergar as possibilidades desses espaços. Fermino e Reis, 2013 afirmam que a proximidade de residências apresenta associação positiva com o uso dos espaços públicos, isso justifica e reforça a posição de apropriação e o mapeamento proposto nesse trabalho.

Caso haja dificuldade nisso, cabe ao professor de Educação Física escolar, porque não, identificar esses locais e suas possibilidades, além de mostrar aos seus alunos, para que em seus momentos de ócio, fora do horário da escola, tenham a possibilidade e a oportunidade de praticar uma atividade física como forma de lazer e entretenimento, além de desfrutar de espaços que são seus de direito.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto José Pinto Bermúdez localiza-se na cidade de Uruguaiana/RS e abrange os bairros Cidade Nova I, Santana e São João. Esses bairros possuem uma população típica de periferia, população esta que compõe grande parte da comunidade escolar. A Escola abrange os anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos, mais conhecido como EJA.

A Escola está intimamente ligada a projetos sociais em decorrência da comunidade em que está inserida, tais como: Projeto Feliz Cidade, Programa Mais Educação e Projeto Leitura, que visam dar um suporte a mais aos alunos considerados vulneráveis ou de risco social. Além de incentivar a musicalidade através da Banda Pixinguinha, e o esporte através das Hbíadas, que nada mais são do que uma competição interna entre os diversos anos escolares buscando a integração social dos alunos através do esporte, além da descoberta de novos talentos, as Hbíadas já fazem parte da tradição e identidade desta Escola. Dentre os projetos citados, apenas o Mais Educação e as Hbíadas colaboram com a iniciação esportiva dessa comunidade escolar.

O público alvo foram os estudantes do 9º ano A e B da escola Hermeto José Pinto Bermudez, turmas estas nas quais foram aplicados o Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Entretanto, a realização de um diagnóstico social, foi proposta pela disciplina denominada Prática de Componente Curricular 7 em associação com a disciplina de Educação em Saúde.

Essa proposta visava um diagnóstico social, a proposta de um projeto e a aplicação deste, a fim de intervir nos fatores diagnosticados previamente, com o intuito de contribuir positivamente com a população da comunidade escolar. O diagnóstico frisou o mapeamento e o não aproveitamento da população dos espaços públicos próximos a comunidade escolar, seguido da aplicação do projeto que propunha a visita e o reconhecimento dos locais, bem como a divulgação do mapa com os espaços e suas possibilidades aos demais alunos da escola.

Durante o processo de mapeamento da região a qual a comunidade escolar pertence, nos deparamos com os seguintes espaços:

- Parque Dom Pedro II (Parcão);
- Ciclovia;
- Praça Farroupilha;
- Academia Pública (anexa à Unidade Básica de Saúde do bairro);
- Quadra de Futebol Society (espaço privado).

Considerando a condição financeira local, bem como o contexto social, além de acreditar que o fator econômico é considerado uma barreira para a prática de atividades físicas, iremos trabalhar com a ideia de espaços públicos e não privados. Como uma maneira de apresentar estes espaços para a comunidade escolar foi proposta uma aula de Educação Física em um desses espaços, o espaço utilizado foi o Parque Dom Pedro II (Parcão), em detrimento a prática comumente realizada nas quadras ou campo da Escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A prática nesse local foi planejada anteriormente e previamente comunicada aos alunos e professora titular que concordou com o proposto. Assim os alunos se deslocaram à pé da escola até o parque no horário pré-determinado. Inicialmente se deu o reconhecimento dos espaços e das possibilidades de práticas naquele local. Foram explorados os seguintes espaços: Pista de caminhada, espaço frente a concha acústica, área gramada e arborizada, além da academia ao ar livre instalada no parque.

As atividades propostas em seus respectivos espaços foram as seguintes:

- Pista de caminhada: uma caminhada exploratória coletiva, seguida de uma corrida (alunos e professores); (Foto 1)
- Espaço em frente a concha acústica: Exercícios coordenativos com cones; (Foto 2)
- Espaço gramado e arborizado: Treinamento funcional, com corda, TRX, escada de agilidade, pliometria, além de exercícios localizados;(Foto 3)
- Academia ao ar livre: Circuito de exploração dos aparelhos existentes no local. (Foto 4)

A prática teve boa aceitação, relatadas in loco e posteriori em um relato sobre o andamento das práticas de Educação Física sob a ótica dos alunos. Seguem alguns relatos:

Aluno 1: “... A nossa atividade no parcão foi muito bom nos fizemos corrida, pulamos corda, fizemos muitas atividades muito legais, gostei muito e uma salva de palmas!!.” (SIC).

Aluno 2: “... Semana passada fomos no parcão e foi bem interessante por que nós demos voltas correndos, fizemos exercícios lá...” (SIC).

Aluno 3: “A atividade no parcão foi diferente, mas divertida.” (SIC).

Aluno 4: “Amei a atividades que nós fizemos no parcão, pulemos corda, corrida etc.” (SIC).

Através desses relatos, foi possível perceber que o local (parcão) enquanto possibilidade de prática não é um local muito visado, que a correlação Educação Física versus espaços públicos ainda é um bastante limitada. A Educação Física inicialmente é vista como uma atividade realizada apenas no perímetro escolar, não ultrapassando essas delimitações e que quando isso ocorre é “diferente, embora divertido.

Além de instigar os alunos sobre as diferentes possibilidades da cultura corporal do movimento humano, bem como diferentes espaços para suas atividades, esta aula visou demonstrar possibilidades alternativas de lazer, diversão e saúde, com pouco ou zero custo, o que corrobora com Bedimo-Rung, Mowen e Cohen, 2005 e com McCormack et al 2007 onde afirmam que espaços públicos abertos como parques, praças e ciclovias representam uma importante oportunidade para a prática de atividades físicas por serem relativamente seguros, gratuitos, equipados, acessíveis e com reduzida circulação de veículos. Facilitando assim o acesso a prática.

Como apenas uma parcela da comunidade escolar foi atingida através dessa ação, nos enquanto acadêmicos inseridos na comunidade escolar, decidimos abranger uma gama maior de indivíduos. Para isso, foi confeccionado um mapa demarcado com os locais próximos a comunidade escolar citados anteriormente e as possibilidades de prática nesses determinados espaços, tais como: caminhada, corrida, ciclismo, jogos coletivos, etc. Sempre visando espaços e possibilidades condizentes com a realidade social local, a fim de situar, informar e oportunizar um lazer econômico, de fácil acesso, democrático e saudável, apenas realizando um reconhecimento das localidades próximas a essa comunidade. Esses mapas serão distribuídos na escola, para que os alunos explorem e disseminem a informação também para seus familiares.



Foto 1: Pista de corrida e caminhada.



Foto 2: Espaço Frente a Concha Acústica.



Foto 3: Espaço Gramado e Arborizado.



Foto 4: Academia Pública.



Figura 1: Modelo do Mapa criado para situar a comunidade sobre espaços públicos onde existem possibilidade de práticas de atividades físicas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A partir da atividade realizada, foi possível perceber o quanto é importante a apropriação dos espaços públicos pelas comunidades, pois a distância de locais considerados adequados, o custo financeiro e a própria falta de reconhecimento local são consideradas barreiras para a prática de atividades físicas. Um estudo de Dell Castilho et al., 2011 reforça que estas intervenções são importantes pela possibilidade de estimular o uso dos locais e a prática de atividade física em outros períodos da semana em que as aulas de atividade física orientada não estejam disponíveis. Como por exemplo no turno inverso ao da escola, ou nos finais de semana, período geralmente ocioso entre crianças e adolescentes, e que merece muito cuidado visto que se trata de uma comunidade em vulnerabilidade social.

No momento em que o professor de Educação Física demonstra para sua comunidade escolar que ela pode e deve ocupar esses espaços, bem como as possibilidades de práticas sem ou com pouquíssimo custo, uma janela de oportunidades se abre. Sabe-se que a prática física em idade escolar representa uma ótima oportunidade e possibilita aderência a ela na fase adulta, no entanto, vale salientar que outros fatores de ordem social são determinantes para a prática de atividades físicas durante esse período da vida, como as condições econômicas e sociais (SOUSA et al., 2013).

Quando levado em conta que essa comunidade social é periférica, vulnerável e de risco social, demonstrar possibilidades saudáveis de lazer sem custo, encorajam a comunidade a optar por praticar atividades físicas em detrimento dessas atividades de risco, tais como: drogadição, e ingresso precoce no mundo do crime. Assim, esse tipo

de iniciativa atende, aos aspectos sociais e inclusivos da esportivização, utilizando o esporte como ferramenta social integrativa modificadora.

Esse é um dado relevante, visto que retrata a importância da atividade esportiva no cotidiano da criança e do adolescente. Pratta e Santos, 2013 afirmam que se o indivíduo costuma realizar algum tipo de atividade esportiva, isso pode levá-lo a apresentar maior preocupação com a saúde, fato que pode contribuir para a não utilização de substâncias psicoativas. Esse dado chama a atenção para a avaliação das possibilidades de prática de esportes oferecidas ao indivíduo na cidade em que ele reside. O incentivo ao esporte deve ser uma preocupação constante, uma vez que a prática de atividades esportivas pode funcionar como fator de proteção em relação ao uso de substâncias psicoativas.

A quebra de barreiras relativas a atividade física, é um fator de suma relevância quando se procura dirimir riscos sociais oriundos do meio em que os indivíduos vivem, principalmente quando se trata de questões sobre drogadição e marginalização. Evidências apontam que a presença e o acesso a espaços públicos estão associadas com um melhor bem estar físico, psicológico e social, além de maiores níveis de atividade física da população (FERMINO e REIS, 2013). Esses achados só reforçam a importância que a intervenção, pós diagnóstico social, têm para essa comunidade escolar, e como a adoção de práticas esportivas corroboram com a modificação do contexto social de uma determinada região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os dados apresentados e discutidos acima, pode-se dizer que realizar o diagnóstico social de uma comunidade escolar é de suma importância para uma professora fim de conhecer e reconhecer a comunidade em que se está inserido, seus costumes, comportamentos, suas potencialidades e possibilidades, bem como, seus riscos sociais e de vulnerabilidade.

Tendo em vista o perfil social, podem-se traçar objetivos, metas, além de visar a criação projetos sociais com finalidade de atingir a população de risco, objetivando dirimir problemas do contexto social local, tais como criminalização, uso de drogas, sedentarismo, etc. Nós enquanto professores de Educação Física, traçamos um diagnóstico social, relacionado a cultura corporal do movimento que caracteriza essa comunidade escolar.

Empoderados, então, da capacidade transformadora que as atividades esportivas possuem, temos a possibilidade de agirmos como agentes sociais através de propostas que visem atividades esportivas, auxiliando a comunidade a se apropriar de espaços que são seus de direito, para que desfrutem dos mesmos durante seus momentos de lazer, buscando atividades saudáveis servindo como elementos modificadores da realidade local, e reduzindo cada vez mais os riscos sociais, melhorando assim a qualidade de vida desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, A. E. et al. **Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?**. *The Lancet*, v. 380, n. 9838, p. 258-271, 2012.

BEDIMO-RUNG, A. L.; MOWEN, A. J.; COHEN, D. A.. The significance of parks to physical activity and public health: a conceptual model. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 28, n. 2, p. 159-168, 2005.

DEL CASTILLO, A. D. et al. Translating evidence to policy: urban interventions and physical activity promotion in Bogotá, Colombia and Curitiba, Brazil. **Translational Behavioral Medicine**, v. 1, n. 2, p. 350-360, 2011.

FERMINO, R. C.; REIS, R. S.. Variáveis individuais, ambientais e sociais associadas com o uso de espaços públicos abertos para a prática de atividade física: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 18, n. 5, p. 523-535, 2013.

HALLAL, P. C. et al. Avaliação de programas comunitários de promoção da atividade física: o caso de Curitiba, Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n. 2, p. 104-114, 2012.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Fatores de risco para o uso na vida e no ano de álcool entre adolescentes do ensino médio. SMAD. **Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas**, v. 9, n. 1, p. 18-24, 2013.

SOUSA, Thiago Ferreira de et al. Validade e reprodutibilidade do questionário Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos (Isaq-A). **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 1, 2013.

O ENSINO DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS BÁSICAS DE MANEIRA LÚDICA

*“O ser que brinca e joga é, também, o ser
que age, sente, pensa, aprende e se
desenvolve”.*
(Teixeira, 1995, p. 23)

Isis Dienely Froehlich Petim
isisdfroehlichp@hotmail.com

Sharon Genevieve Araujo Guedes
sharonguedes@hotmail.com

Nathálie dos Santos Mendonça
mnv9910@hotmail.com

Aline Palma Meirelles
alinemeirellesbg@hotmail.com

Rosiane Costa da Silva Valério
rosiane_valerio91@hotmail.com

Raquel Jardim Alves
rjardimalves@gmail.com

Cristiano Peres Oliveira
cristiano.oliveira78@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente relato trás informações sobre o projeto de aperfeiçoamento da aprendizagem de operações matemáticas básicas, que foi desenvolvido por um grupo de alunas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pampa, através do PIBID (Programa Institucional de Iniciação a Docência), para ser aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola Gonçalves da cidade de Bagé. O projeto tem como objetivo desvendar as maiores dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e auxiliar o professor de matemática a saná-las através de atividades complementares que reforcem a compreensão das operações básicas, para que os alunos possam alcançar sucesso na aprendizagem de conteúdos apresentados durante o ano letivo. Além de usar um método divergente daquele usado pelos

professores no cotidiano, apresentando os conteúdos de maneira mais lúdica, através de jogos que buscassem instigar o aluno a realizar as atividades de uma forma mais prazerosa e não automática como é feito na maioria das vezes durante as aulas de matemática. Como explica Teixeira:

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um intrínseco, canalizando as energias do sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motoras e cognitivas, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera ativa. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. (Teixeira, 1995, p. 23).

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O PIBID está implantado na escola Pérola Gonçalves desde o ano de 2011, a equipe diretiva e os professores sempre foram acolhedores na recepção dos bolsistas. Desta vez não foi diferente, as 6 bolsistas foram muito bem acolhidas por meio dos professores e equipe diretiva e as intervenções em sala de aula começaram no mês de abril, durante o decorrer do trimestre atuamos em duas turmas de sétimo, Sétimo Amarelo e Sétimos Azul, como são denominadas. Todas as semanas nos reuníamos na escola na quarta-feira para elaborar as oficinas e teste que seriam usados na aplicação, que aconteciam na sexta-feira pela manhã, usando 2 períodos de 45 minutos em cada turma. Em primeiro momento houve uma resistência dos alunos na realização das atividades propostas, os mesmos não se mostravam interessados pelo fato daquilo não acrescer em sua nota, mas com o tempo fomos conquistando o interesse deles e por fim todos participavam assiduamente das oficinas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente foram aplicados testes de nivelamento que continham 10 questões de adição e subtração, e 5 questões de cada umas das outras três operações, multiplicação, divisão e potenciação.



Aplicação dos testes de nivelamento

Depois de analisar os resultados dos testes, decidimos começar com a oficina de adição e subtração.

O primeiro jogo a ser utilizado foi a Loto Numérica de adição e subtração simples, onde todos participaram e repetidas vezes exercitaram as operações propostas. O jogo funcionou em duplas da seguinte forma: cada aluno pegou uma cartela e as bolsistas sorteavam os números. O participante que tinha a operação em sua cartela deveria pegar o número e preencher na cartela. Quem completasse a cartela primeiro venceria o jogo.

O segundo jogo explorado foi Matemática da Velha, tratando de adição e subtração simples e com uso da regra dos sinais. Semelhante a Loto Numérica o jogo se desenvolveu da seguinte maneira:

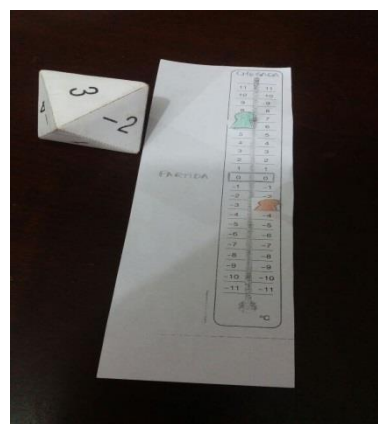
As turmas foram separadas em duplas e cada uma recebeu uma cartela com 6 operações, um dado de 8 lados contendo os números -4 , -3 , -2 , -1 , 1 , 2 , 3 e 4 , e seis pinos; Cada integrante da dupla deveria jogar o dado duas vezes e realizar a soma dos números que haviam sido tirados (exemplo: o aluno 1 joga o dado duas vezes, na primeira sai o número -3 e na segunda, o número 4 , ele realiza a soma de $-3 + 4$ e tem o resultado 1); Então, analisa em sua cartela se há alguma operação que também apresente 1 como resultado, por exemplo, $3 - 2$ que também é 1 ; Se isso acontecesse o aluno marcaria na cartela a casa com a operação de mesmo resultado, senão apenas passaria a vez ao colega que repetiria o mesmo procedimento; Ganharia o jogo o aluno

que preenchesse três casas em sequência, na diagonal, vertical ou horizontal, assim como no já conhecido, Jogo da Velha



Cartelas utilizadas nos jogos, “Loto Numérica” e “Matemática da Velha”.

O terceiro jogo foi o Termômetro Maluco. Neste jogo os alunos, também em dupla, jogavam o dado duas vezes e deveriam andar pelo termômetro como se a temperatura estivesse subindo e descendo, de acordo com os números tirados no dado. Após fazerem isso algumas vezes, os alunos puderam perceber que em andar as casas (negativas ou positivas) eles já estavam fazendo cálculos e isso fez com que eles reforçassem o conhecimento do conceito de número negativo de uma maneira investigativa e própria. Dessa forma os cálculos ficaram mais simples, e eles começaram a jogar os dados, efetuar as contas ao invés de andar duas vezes pelo termômetro sem calcular.



Após o término da terceira oficina aplicamos um teste e tivemos resultados satisfatórios da adição e subtração então partimos para a próxima oficina que foi a multiplicação e divisão.

Foi aplicado então, o Dominó da Multiplicação, o jogo era como o dominó comum, porém, em uma das extremidades das peças tinha um produto e na outra um número (resultado de outro produto). Os alunos sorteavam quem começaria o jogo, primeiro jogador colocava sua peça na mesa, o próximo à sua direita realizava o cálculo e encaixava nela o resultado, caso não o tivesse em suas peças passaria a vez para o próximo aluno, que repetiria o procedimento.



O dominó da divisão ocorreu do mesmo modo que o da multiplicação, porém nele, estavam expressas divisões exatas as quais os alunos encontrariam os quocientes.

Após a aplicação de cada oficina de multiplicação e divisão foi aplicado um teste com 6 produtos e seis divisões, onde pudemos perceber que havia ainda uma grande dificuldade de compreensão por meio dos alunos.

Foi assim que surgiu a ideia da terceira oficina de Multiplicação e Divisão, uma disputa, com a sala dividida em grupos de 4 e 5 alunos, os mesmos sorteavam um número, naquele número havia uma respectiva conta de multiplicação ou divisão, o grupo resolvia o cálculo e dava a resposta, o grupo que acertasse mais cálculos ganharia o jogo. O que nos trouxe um resultado melhor e nos permitiu avançar no conteúdo.

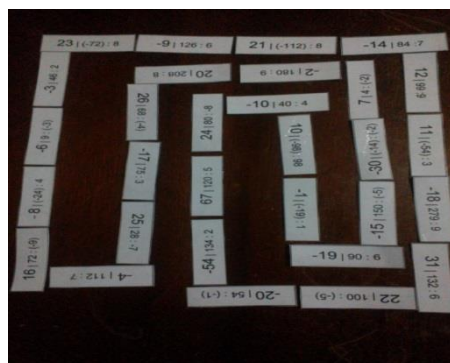
Assim, por fim, realizamos a oficina de potenciação, explicamos o conteúdo e separamos a turma em grupos de 4 a 5 alunos, para a realização da “Trilha da Potenciação”, cada aluno recebia uma trilha onde haviam cálculos de potenciação. O primeiro aluno jogava o dado e andava com seu pino na trilha, o número de casas que saiu no mesmo, após chegar a casa o aluno resolvia o cálculo se mantinha naquela casa e passava a vez, caso não soubesse realizar o cálculo voltava ao lugar da saída e perdia a jogada, ganhava o jogo o aluno que resolvesse todos os cálculos das casas sorteadas com o dado e chegasse primeiro à última casa da trilha.

Depois do jogo foi aplicado outro teste que não teve bom resultado, então para a próxima semana fizemos uma explicação sobre potenciação evidenciando as dúvidas que percebemos nos teste anteriores e distribuimos uma tabela, a qual os alunos deveriam resolver as potências contando com o auxílio das bolsistas e guardar consigo como material de consulta nas aulas.

Após aplicarmos mais um teste percebemos que o resultado havia sido muito positivo e encerramos assim, a oficina de potenciação com bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dos testes e oficinas sobre operações matemáticas básicas foi de grande importância para nós bolsistas do PIBID e também para os alunos, pois



percebemos uma grande dificuldade dos alunos, de sétimo ano, mesmo com as mais básicas operações, além de termos proporcionado aos alunos momentos de descontração, tirando-os do ensino cotidiano da matemática, este, que muitos acham chata e difícil. Mostramos que eles podem aprender matemática se divertindo, em grupo, trabalhando de maneira diferente. Acreditamos que esse trabalho tenha uma repercussão positiva para nossa futura carreira docente, já que trouxe ideias de jogos matemáticos e experiências de como mapear e sanar as dificuldades dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. F. (org.). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2001.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995

INTRODUÇÃO DE LÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jader Rodrigues Sousa Oliveira
jaderrodrigues15@hotmail.com

Mariana Pereira Cadorso
marianacardoso.bg@hotmail.com

Pedro Fernando Dorneles
pedroftd@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de uma atividade desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neli Betemps, situada em Candiota - RS, no Bairro João Emílio, através do grupo de bolsistas do Subprojeto PIBID - Física da UNIPAMPA Bagé. Com o aumento da tecnologia nos dias atuais, cada vez é mais importante que os alunos tenham uma aproximação com relação a conceitos de lógica e programação. Quanto mais cedo o aluno presenciar estes conceitos, mais tempo ele terá para estudar e aprofundar seus conhecimentos até atingir a fase adulta. Essa atividade foi voltada para alunos que não possuíam nenhuma experiência com relação à lógica e programação. Entre os nossos objetivos estavam, apresentar aos alunos conceitos lógicos relacionando-os com programação e despertar o interesse sobre o assunto.

Visto que a escola Neli Betemps já é adepta ao ensino de lógica e programação voltado para o Scratch, nossa atividade introdutória sobre lógica foi dividida em duas aulas, uma mais teórica e a segunda com o auxílio de uma atividade lúdica para a concepção dos conceitos abordados na aula teórica.

Na primeira aula apresentamos para os alunos, através de uma apresentação em slides, o porquê de se aprender a programar, o que se pode fazer sabendo programação e por fim apresentamos os conceitos e conectores lógicos: Se, então, e, ou.

Após essa aula introdutória de lógica, foi dada a segunda parte da atividade, o bingo lógico. Nesta atividade utilizamos cartelas com os blocos lógicos de diferentes cores, tamanhos e formas (figura 1). No qual, os alunos deviam marcar corretamente as figuras conforme os conectores e variáveis lógicas eram solicitadas (figura 2). Essa

atividade tinha por objetivo motivar a parte lógica do aluno através de atividades lúdicas e também ver se teve compreensão da parte teórica.

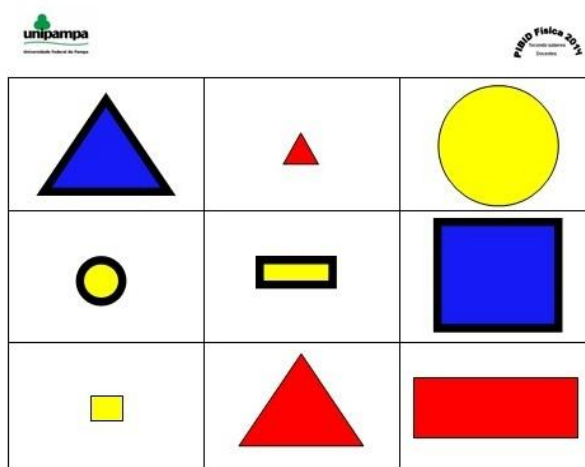


Figura 1- Cartela do Bingo lógico.

SE	E OU	SE
Cor = Azul	e	Forma = Quadrado
RESULTADO		
Cor = Azul	ou	Forma = Quadrado
RESULTADO		

Figura 2 – Conectores lógicos

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade foi desenvolvida em sala de aula, com aproximadamente 20 alunos. Foi aplicada em duas semanas, teve duração de duas horas aulas por semana, na qual contamos com a presença do professor supervisor Luis Augusto Zborowski. As atividades foram desenvolvidas em parceria com a E.M.E.F. Neli Betemps, que forneceu todo o apoio necessário, cedendo aulas de outros professores, auxiliando, inclusive, na divulgação e incentivando a participação dos alunos.

Um dos grandes desafios dos profissionais da educação é aumentar o interesse dos alunos e mantê-los motivados durante o processo de aprendizado, e o uso da tecnologia pode contribuir para este objetivo. Nesse cenário, uma oportunidade de

aplicação da tecnologia como instrumento de apoio à educação é o raciocínio lógico. Autores como Scolari (2007), sugerem que o raciocínio lógico deve ser ensinado desde cedo no processo educacional, já que aumenta a capacidade de dedução e conclusão de problemas.

Sendo assim foi de suma importância à aplicação dessas atividades, pois estimula os alunos a darem continuidade nos estudos de lógica após terminar as aulas e fazer com que eles possam entender que diante da realidade atual, o conhecimento em lógica da programação é tão importante quanto qualquer outro encontrado nas disciplinas do currículo escolar. É fundamental que as pessoas possam ter conhecimentos básicos de lógica da programação desde o início da vida escolar, visto que o ponto crucial desta ciência é a compreensão e habilidade de desenvolver o raciocínio, embora seja também onde se encontram as principais dificuldades de aprendizagem. Sendo também que hoje em dia o mercado de trabalho nas maiorias das empresas envolve programação e lógica, isso acaba por inspirar os alunos a gostarem e aprenderem mais. Podendo usar esse conhecimentos também em outras disciplinas futuras como a física.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Tendo em vista a relação da escola ao ensino de programação, decidimos trabalhar a parte lógica com alunos do 6º ano do ensino fundamental, visto que eles ainda não possuíam nenhum contato com a parte de programação.

No primeiro momento, foi debatido com os alunos o que se pode criar com a programação a fim de entusiasmar os mesmos, apresentando o porquê de ensinar a programação e conseqüentemente a lógica, reproduzindo um vídeo na sequência, onde continha o relato de várias pessoas ligadas diretamente à programação, incluindo Mark Zuckerberg, Bill Gates, Jack Dorsey e Evan Williams, mostrando para a turma que a maioria dos programadores começou na idade deles, aproximadamente 12 anos de idade. Após esse momento informal, de constante diálogo com a turma, apresentamos os blocos lógicos e suas variáveis, que são: cor, tamanho, forma e espessura. Abordamos os subgrupos dos blocos lógicos e na sequência foi introduzido o primeiro conector; e, a turma foi realocada em grupos e assim distribuimos alguns conjuntos de blocos lógicos onde eles tinham que separar conforme era solicitado. Logo após esse primeiro conector, apresentamos o, se, após o conceito ser transmitido, tiramos algumas

dúvidas restantes e mais alguns exemplos foram pedidos para que realizassem. Exemplos de fácil raciocínio eram solicitados para que pudéssemos acompanhar o real entendimento da atividade apresentada e prepara-los para a seguinte aula.

Após realização da aula teórica sobre lógica, partimos para o segundo momento, que se deu através de uma atividade lúdica chamada “Bingo Lógico”, no qual a turma foi dividida em duplas. Retomamos os conceitos de conectores e em seguida apresentamos as já pré-estabelecidas condições de conectores e variáveis, sendo sorteada somente a peça. Deste modo, o aluno tinha que prestar atenção em quais conectores e variáveis da peça era solicitado para marcar corretamente na sua cartela a(s) peça(s). Sendo a dupla vencedora, a primeira que preenchesse corretamente a cartela que continha nove figuras, foi repetida inúmeras vezes a atividade sempre alternando as cartelas entre as duplas.

Durante a realização das atividades, os alunos foram observados pelos bolsistas presentes e supervisor, com o objetivo de verificar o nível de compreensão, aproveitamento e para que possíveis erros fossem detectados e servissem de exemplo para que o restante da turma não os cometesse.



Figura 3 – atividade do bingo lógico



Figura 4 – atividade do bingo lógico

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

De maneira geral os resultados foram positivos, levando em consideração a avaliação dos conteúdos que foram compreendidos por parte dos alunos. Tal como também o julgamento da metodologia, que os agradou significativamente. Portanto, os objetivos definidos ao realizar este trabalho foram alcançados.

Apesar da falta de alguns alunos nos dias das aplicações das atividades os resultados foram otimistas, visto que os que estavam presente conseguiram alcançar os

objetivos propostos. Todos os que participaram das atividades, conseguiram entender mais sobre lógica da programação.

A contribuição desse trabalho certamente é corroborar com o pensamento atual e cada vez mais aceito de que a lógica da programação é sim importante no Ensino Fundamental e sempre que possível deve ser inserido no currículo das escolas. Especialistas como o professor e pesquisador da Unicamp João Vilhete defendem o ensino da programação nas escolas como meio de estimular a criatividade dos alunos. Aprender fazendo diversifica a forma de aprender, quando uma situação está num contexto que permite testar possibilidades e hipóteses. Para programar é preciso criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar programadores é um grande interesse do mercado, pensar em empregabilidade e possibilidades de futuro, a linguagem ajuda no raciocínio lógico e na criatividade, além de facilitar o aprendizado de disciplinas como o português e a matemática.

Dessa forma a escola Neli Betemps oferece a programação porque desenvolve habilidades que, no currículo tradicional, não têm tanto espaço, como raciocínio lógico e trabalho em equipe. Programar é uma necessidade crescente na sociedade.

Levando-se em consideração esses aspectos, somos levados a acreditar que a necessidade de adquirir estes conhecimentos na sua forma básica desde o ensino fundamental é válida, já que aprender programação não é uma tarefa simples, e se for compreendida desde cedo, com certeza irá beneficiar os futuros ingressantes na área. Ao mesmo tempo, os que optarem por outros ramos profissionais teriam desenvolvido competências de resolução de problemas que seriam úteis em suas respectivas áreas do conhecimento.

As atividades apresentadas neste trabalho foram conduzidas por alunos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Para os universitários que realizaram as atividades descritas, esta foi uma experiência essencial para a formação profissional, pois foi possível entender melhor como o trabalho de um docente é importante para o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, concluímos que este trabalho visa estimular outros trabalhos futuros na mesma escola, e com isso poder modificar a forma do processo de

ensino/aprendizagem, contribuindo assim, para que os alunos ao terminar o ensino básico possam ser mais confiantes e conseqüentemente mais críticos.

REFERÊNCIAS

SIMONS, U.M. **Blocos Lógicos** – 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio. ed. Vozes, 2007.

SCOLARI, A. T., BERNARDI, G., CORDENONSI, A. Z. “**O Desenvolvimento do Raciocínio Lógico através de Objetos de Aprendizagem**” - RENOTE, 2007.

MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: LEMBRANÇAS DE NORMALISTAS PEDRITENSES DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO HORTO

Luciana Simões Rodrigues
lucianasimoesrodrigues@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Como este ainda é um trabalho de pesquisa, um projeto para trabalho de conclusão do curso de Letras Português/Espanhol, farei um breve relato contando um pouco da história da Escola Nossa Senhora do Horto, que foi a primeira escola a implantar o curso normal na cidade de Dom Pedrito e pela qual passaram muitas professoras, a grande maioria do professorado desta cidade, muitas aposentadas e outras ainda em atividade. Curso que a partir de 1971 passou a chamar-se de magistério em decorrência da Lei 5.692/1971, fazendo com que as Escolas Normais desaparecessem instituindo em seu lugar a Habilitação específica de 2º grau para exercício do magistério e que hoje não funciona mais na Escola Nossa Senhora do Horto.

Desejo com este trabalho conhecer a construção pedagógica na trajetória de formação de professores através de relatos de mulheres que fizeram o curso normal/magistério. Pretendo a partir deste estudo, analisar a relação entre a formação de professores e o curso normal, identificando as transformações ocorridas nas diferentes décadas analisadas, desde o início do curso normal na Escola Nossa Senhora do Horto, até seu término, mais tarde, quando já se chamava magistério.

Para a realização deste estudo, serão entrevistadas uma média de dez professoras com formação em diferentes décadas e com especialização em diferentes áreas da educação, o objetivo é reviver as lembranças da época em que eram normalistas fazendo um relato do que representava cursar o normal ou o magistério em diferentes épocas, retratando as perspectivas pedagógicas, o saudosismo daqueles anos, o significado de ser normalista, o que as levou a tal escolha, a visão do curso perante a sociedade, como eram caracterizadas as normalistas de cada época (vestimentas, comportamento, classe social) e a influência que o curso exerceu em suas vidas como futuras professoras. Também será debatida como era integrada a religião católica no curso normal, devido ao curso fazer parte de uma escola de freiras.

O objetivo deste trabalho é buscar na história dessas ex-alunas um retrato da educação, o que era ser ou fazer-se normalista na Escola Nossa Senhora do Horto, resgatar o cotidiano e suas experiências, trazendo à tona as recordações, os sonhos, os desejos e a trajetória do tempo de normalistas, reconhecendo as responsabilidades e implicações sociais das mesmas e principalmente recuperar por meio dos relatos adquiridos o significado de ser ou tornar-se professora e o que motivou muitas meninas a optarem pela profissão, enfatizando o exercício do magistério, tentando compreender assim, o que é / o que foi ser professora, retratando a visão destas mulheres que estudaram na Escola Nossa Senhora do Horto e o significado que havia para elas e para a sociedade da época.

Almejo com esta pesquisa proporcionar ao leitor uma viagem no tempo, descobrindo com o passado algo que possa iluminar o nosso futuro, pretendo contar também a decadência que ocorreu no curso com o passar dos anos, a pouca procura pelas mulheres da atualidade em relação à profissão de educadoras e as mudanças perante a sociedade, ajudando a nos descobirmos como futuros professores e agregando a nossa bagagem o conhecimento relatado pelas normalistas entrevistadas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência será realizada através de professoras normalistas que foram alunas da Escola Nossa Senhora do Horto, na cidade de Dom Pedrito RS. Para a realização do estudo serão entrevistadas, uma média, de dez professoras que estudaram em diferentes décadas nesta escola, pretendo entrevistar desde a normalista da primeira turma do curso normal, do ano de 1947, quando teve seu início na escola do Horto, até a estudante da última turma, do ano de 1997, quando o curso já se chamava magistério e deixou de funcionar na escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Esta pesquisa será realizada com enfoque em narrativas de recordações e relatos autobiográficos, através de entrevistas semiestruturadas, a partir do relato de normalistas. Procurarei investigar suas avaliações sobre a representação do curso normal/magistério da Escola Nossa Senhora do Horto em relação a suas vidas na

sociedade pedritense, na formação de professores, na valorização da profissão e nos valores sociais da época.

Para a realização desse trabalho tenho a intenção de entrevistar uma média de dez professoras que foram alunas da Escola Nossa Senhora do Horto. Na construção desta metodologia serão vistos os conceitos de memória, histórias orais de vida e formação de professores.

Farei uso de abordagem autobiográfica, entrevistas, questionários, relato de memórias e narrativas de histórias de vida dos sujeitos.

O estudo será realizado através de relatos e entrevistas de mulheres professoras, que foram estudantes do curso normal/magistério da Escola Nossa Senhora do Horto, no município de Dom Pedrito, RS.

Para a coleta de dados serão convidadas em média dez professoras, algumas ainda no exercício da profissão, outras já aposentadas há bastante tempo, formadas em diferentes épocas, porém na mesma instituição de ensino.

Serão realizadas entrevistas com um roteiro de perguntas pré-selecionadas, cujo propósito, será analisar e resgatar as representações sociais, as perspectivas pedagógicas, o reconhecimento, a valorização e principalmente o compromisso com a docência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O curso normal, que em 1971 passou a chamar-se magistério e que atualmente voltou a ser curso normal, é algo praticamente em extinção na cidade de Dom Pedrito, existe apenas em uma escola estadual que luta a duras penas em mantê-lo ativo e que, além disso, tem uma baixa procura por alunos do município.

Curso este, que em outrora foi muito requisitado por moças pedritenses e visto com muito bons olhos pela sociedade, com famílias que sonhavam e faziam questão que suas filhas frequentassem o curso normal, quando oferecido pela Escola Nossa Senhora do Horto. Esse fator é explicado por Almeida (1998), quando aborda o fato de que a mulher era criada e vivia apenas para ser uma boa mãe e dona de casa.

As mulheres tiveram uma grande luta para não se conformarem com este papel que lhes era imposto pela sociedade e foi através do curso normal que elas encontraram uma maneira de exercer uma profissão remunerada dentro da sociedade como futuras professoras, mesmo que ainda, desempenhando um papel não diferente do que lhes

impunhava a sociedade machista de alguns anos atrás, pois continuavam na função de cuidar, educar e ensinar as crianças.

Além do mais, estas mulheres, futuras professoras, desempenhariam autoridade apenas dentro de suas salas de aula, pois em casa ainda deviam ser obedientes aos maridos, cuidar da casa e mantê-la em ordem em quaisquer circunstâncias e serem, acima de tudo, excelentes mães.

Esse era o tipo de mentalidade contra a qual as mulheres tinham de lutar ou conformar-se para viver em sociedade. Mentalidades vindas de meios intelectuais esclarecidos e aceitas como máximas de verdade e bom senso. Situa-se aí a extrema ambigüidade da posição feminina a respeito de trabalho e instrução, representada pelo *equilíbrio entre a condição desejável e a possível de se obter*. O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino para atingir esse equilíbrio. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém. (ALMEIDA, 1998, p. 31).

O curso normal, mais tarde, passou a chamar-se magistério, devido, a reforma instituída em 1971, que segundo Saviani (1997) se dá em decorrência ao golpe militar de 1964, que fez com que ocorressem algumas adequações no sistema educacional em decorrência a algumas mudanças na legislação do ensino.

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 1997, p. 8).

O magistério funcionou na Escola Nossa Senhora do Horto até o ano de 1997, fazendo com que eu não tivesse a oportunidade de fazer parte desta instituição e adquirir seus ensinamentos didáticos e pedagógicos como auxílio em meu futuro desempenho como professora, o que gerou em mim um profundo interesse em incorporar de alguma forma esses ensinamentos através do relato de mulheres que foram normalistas da citada

escola em diferentes décadas. Tomando como base o que diz Almeida (1998), “Os depoimentos das professoras permitiram escrever uns fragmentos de sua história e da história da sua profissão que, de modo algum, esgotam o muito que ainda se tem a contar sobre elas e por elas”.

Este trabalho foi pensado para descobrir através de relatos de normalistas um entendimento, uma visão, um espelhamento no sentido do que é ser ou tornar-se professor e por isso faço um convite a quem o lê, em fazer uma viagem no tempo em que se possa descobrir no passado algo para nos ajudar no futuro, como aponta Freitas (2000), quando diz que “ao trabalharmos com a memória de um tempo vivido por professoras aposentadas, desvelamos o passado, refletimos sobre o presente, pensando um outro futuro.”

De acordo com os propósitos desta pesquisa, o tipo de entrevista escolhido a ser realizado é o de história de vida, que tem como foco principal o indivíduo entrevistado e sua história de vida incluindo sua trajetória desde a infância até o momento atual de sua fala, para isso tomo como guia Alberti (2004).

Através da história oral chegaremos até a história de memórias, que nada mais é que uma representação do passado, Alberti (2004) fala que a constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade.

Pelas histórias de vida que serão contadas pelas normalistas entrevistadas pretendo formar um processo de construção de identidades pessoais e profissionais destas mulheres, seguindo Nóvoa (1992, p. 16), que nos diz:

Mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor. Neste sentido, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas para o presente trabalho são, de com muita dedicação, com muito respeito e com muito carinho visitar o passado de professoras normalistas e dar vida novamente às suas tão belas lembranças, hoje, talvez esquecidas no fundo do baú e deixadas de lado pelas atribuições de suas vidas atuais. Com isso repensar e, quem sabe

até, espelhar-me em suas visões perante o exercício do magistério e sobre a valorização da docência, mostrando a todos, o quanto é importante e iluminada esta profissão, além de ser primordial na formação educacional de todo e qualquer ser humano.

Tenho também a pretensão de, com este estudo, descobrir-me como futura professora, agregando os conhecimentos relatados aqui por essas mulheres a esta minha nova jornada e que, porventura, isso possa servir também como inspiração a tantos outros futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABATTI, Amabile. **Nos caminhos do Horto**. Dom Pedrito: Copyright de Amabile Abatti, 1ª ed., 1986.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar – Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto, Editora, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos últimos séculos**. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

COLETA SELETIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Luiza Damaceno da Silva
luiza2dasilva@gmail.com

Aline Farias Maia
alinefmaia97@gmail.com

Débora Muller
de-prof2011@hotmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

A oficina intitulada coleta seletiva no ambiente escolar, foi aplicada com 16 alunos do 7º ano Verde, de 12 a 14 anos de idade, da Escola Municipal Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatú, na cidade de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul, através do programa institucional de iniciação à docência- PIBID, subprojeto Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa-*campus* Dom Pedrito

Coleta seletiva é a separação de resíduos, segunda a sua composição, pois cada material possui características diferentes, se os materiais forem todos misturados podem poluir o meio ambiente e demorarem muito tempo para se degradarem. A coleta seletiva é a primeira etapa para a separação dos resíduos, esta iniciativa é uma das principais ações para a recuperação do meio ambiente. Sem a separação adequada dos resíduos, não se torna possível a reciclagem de materiais, e estes ocasionam a poluição: no solo, esgotos, ruas, rios, podendo causar enchentes, e conseqüentemente acarretando prejuízos aos moradores das cidades. (RIBEIRO, 2012)

De acordo com o Portal de Notícias Qwerty, o município de Dom Pedrito produz mais de 600 toneladas de lixo por mês, este têm como destino a cidade de Candiota, e é transportado diariamente. Um funcionário da empresa que faz a coleta no município, em uma conversa informal relatou, que há pessoas da comunidade que separam os resíduos, mas a maioria ainda deixa misturado, prejudicando a saúde dos coletores. Ainda mencionou que um dos colegas já se feriu com uma seringa.

A separação dos resíduos, é de suma importância pois muitas pessoas sustentam toda a família através da coleta destes resíduos. No município, existem pontos de coleta

que recolhem remédios, lâmpadas, pilhas e baterias, e as escolas também possuem as lixeiras ecológicas, incentivando os estudantes a separação dos resíduos, levando essa prática para suas casas.

A oficina objetivou conscientizar sobre a importância da coleta seletiva, explorar a função das lixeiras ecológicas, bem como reconhecer o prejuízo para a natureza do descarte incorreto de detritos e compreender o tempo de decomposição dos materiais.

O tema coleta seletiva, é de fundamental importância a ser trabalhado em sala de aula, pois para resolver os problemas ambientais, é preciso que tenha a conscientização de todos os cidadãos, e nada melhor desenvolvê-la também na escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O trabalho foi desenvolvido, através do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência-PIBID, na Escola Municipal Bernardino Tatú, na cidade de Dom Pedrito, a escola é situada na zona periférica da cidade.

A proposta foi desenvolvida com alunos do 7º ano verde, de 12 a 14 anos de idade em função da grande dificuldade que os alunos possuíam em relação ao descarte correto dos resíduos, alertando-os sobre a preservação do meio ambiente.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No primeiro momento, apresentou-se o tema “Coleta seletiva no ambiente escolar”, questionou-se sobre as lixeiras ecológicas, suas funções, quantidade excessiva de lixo produzida diariamente, o tempo de decomposição dos materiais: plástico, sacos plásticos, cascas de banana, ponta do cigarro, vidro, garrafas plásticas e caixa de leite, o registro desta atividade foi feito no quadro.

Em relação ao tempo de decomposição dos materiais o plástico leva aproximadamente 450 anos, sacos plásticos de 30 a 40 anos, cascas de laranjas e bananas 2 a 3 anos, ponta de cigarro aproximadamente 5 anos, vidro de 4 mil anos a 1 milhão de anos, caixa de leite em torno de 100 anos, garrafas plásticas e borracha, ainda não é definido.

Já no segundo momento da oficina, apresentou-se um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=hLVPqgySyI8>) sobre a importância da coleta seletiva de resíduos, tendo duração de 4 minutos, os alunos fizeram anotações das partes

que mais lhe interessavam. No vídeo explorou-se os materiais possíveis de serem reciclados: jornais, garrafas e vidros, e a função de cada lixeira ecológica de acordo com a cor.

Os vídeos caracterizam-se como recursos de fácil acesso e auxiliam na construção do conhecimento. Para Moran (1994) a integração do vídeo ao cotidiano da sala de aula não muda a relação ensino e aprendizagem. Serve, no entanto, para aproximar o ambiente educacional das relações cotidianas, das linguagens e dos códigos da sociedade urbana, levantando novas questões durante o processo.

Cada lixeira ecológica possui uma cor, a qual define sua função, tal como a azul corresponde a materiais de papéis, a verde para vidro, o amarelo para materiais constituídos de metais, o vermelho para plásticos, e o marrom para compostos orgânicos. A função das lixeiras ecológicas é reduzir o descarte de resíduos no solo, e incentivar a população a realizar a separação dos detritos, com esta prática terá menos resíduos jogados nos lixões, pois praticaremos a regra dos 3 Rs: reduzir, reaproveitar e reciclar.

No momento seguinte, realizou-se o jogo da corrida das lixeiras, a turma ficou dividida em dois grandes grupos, cada um tinha suas respectivas lixeiras, e recebeu uma quantidade igual de resíduos sólidos, assim deveriam descartar cada resíduo nas lixeiras ecológicas correspondentes.

Ao sinal dado pelo bolsista, o aluno escolheu um resíduo e deveria correr até uma das lixeiras para o descarte, observou-se neste jogo que o maior número de erros ocorreu na troca da função das lixeiras, pois, na azul alguns colocaram plástico e no verde papel, sendo estas respectivamente do papel e vidro. Lembrando que as lixeiras não eram identificadas com nome, apenas com a cor. O primeiro grupo que terminasse, e tivesse colocado cada resíduo corretamente nas lixeiras ganharia.

Na figura a seguir demonstra os alunos em suas equipes e a quantidade de 40 unidades de resíduos sólidos distribuídas entre elas, onde estes deveriam colocá-los nas suas respectivas lixeiras ecológicas.



Imagem 01: momento do jogo das lixeiras
Fonte: PIBID

Segundo PIAGET (1973), os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, reconstitui, reinventa as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa.

No último momento, foi solicitado aos alunos a produção de um texto sobre a aprendizagem e sobre a preservação do meio ambiente. É de suma importância a produção textual no processo de ensino aprendizagem, pois, se o estudante conseguiu produzir um texto, ele conseguiu aprender e compreender o que lhe foi proposto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Os resultados foram construídos com base em três categorias, quais sejam: questionamento sobre as lixeiras ecológicas, indagação sobre o tempo de decomposição de alguns materiais, e da importância da coleta seletiva.

Em relação a categoria: momento de questionamento sobre as lixeiras ecológicas, sabendo-se que a cor vermelha é para plásticos, azul papel, amarelo metais, verde vidro, e a marrom para orgânicos, quando questionados se conheciam as lixeiras ecológicas, dez alunos responderam que conheciam, mas apenas dois alunos conseguiram responder a função correta de cada lixeira ecológica como citado acima, e os mesmos relataram que seus pais fazem a separação dos resíduos.

Quanto a aplicação do jogo, os estudantes confundiram-se com a função das lixeiras verde e azul no momento do jogo, colocando na lixeira verde papel, e na azul vidro, mesmo já havido uma explicação sobre a função de cada lixeira.

Quanto a categoria: indagação sobre o tempo de decomposição dos materiais: plástico, sacos plásticos, cascas de banana, ponta do cigarro, garrafas plásticas e caixa de leite, pode-se verificar na tabela abaixo os resultados.

Tabela 01: Respostas dos estudantes sobre o tempo de decomposição.

OBJETOS	RESPOSTA DOS ESTUDANTES
Papel	Apenas um aluno respondeu que o decompõe-se em torno de cinco meses.
Plástico	Três alunos responderam, o primeiro estudante disse que era em torno de 20 anos, o segundo falou que era 100 anos, e o terceiro estudante disse que era 400 anos.
Cascas de bananas ou laranjas	Dois estudantes responderam respectivamente, 10 anos, e 30 anos.
Ponta do cigarro	Quatro alunos responderam respectivamente, 05 anos, 10 anos, 20 anos, e 25 anos.
Vidro	Apenas um aluno respondeu, e disse que era 500 anos.
Garrafas plásticas e borrachas	Cinco alunos responderam respectivamente, 500 anos, 100 mil anos, 500 mil anos, 1 milhão de anos, 100 milhões de anos.
Caixa de leite	Dois alunos responderam, um deles disse que era 20 anos, e outro falou que era 50 anos.

Como já citado anteriormente o tempo correto destes materiais é: o plástico leva aproximadamente 450 anos, sacos plásticos de 30 a 40 anos, cascas de laranjas e bananas 2 a 3 anos, ponta de cigarro aproximadamente 5 anos, vidro de 4 mil anos a 1 milhão de anos, caixa de leite em torno de 100 anos, garrafas plásticas e borracha, ainda não é definido.

De acordo com a tabela, percebe-se que os estudantes não tinham conhecimento sobre o tempo de decomposição de alguns materiais, e quando esclarecido o tempo de decomposição correto de cada material os estudantes ficaram surpreendidos, pois alguns relataram que pensavam que alguns materiais ficassem apenas alguns dias no solo. Nesse momento houve vários relatos dos estudantes, sobre pessoas que descartam lixos

perto de suas casas, acarretando a poluição no rio e as enchentes, pois a escola localiza-se perto da praia, em uma zona periférica da cidade.

Quanto aos textos produzidos pelos estudantes, pode-se verificar, que eles percebem da importância de cuidar do meio ambiente e de não jogar lixo nos rios, pois estas atitudes prejudicam o meio ambiente causando as enchentes, e assim atingindo toda população. Como pode ser observado nas figuras abaixo, os trechos dos textos de alguns estudantes.

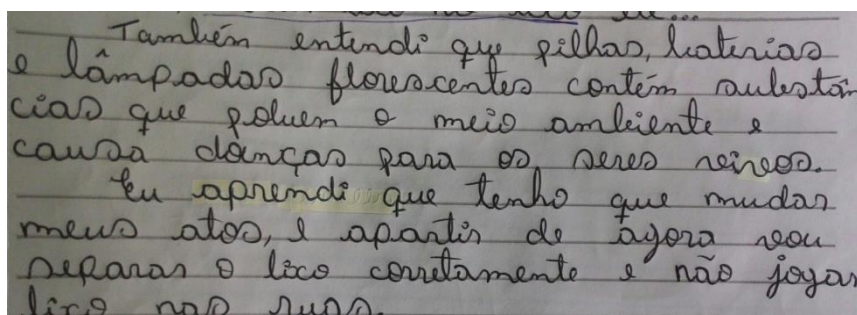


Imagem 02: trechos dos textos de alunos.

Fonte: PIBID

Produção textual dos alunos, onde os mesmos puderam descrever os conhecimentos adquiridos durante a realização da oficina,

Em relação a categoria: importância da coleta seletiva, observa-se que os alunos em sua maioria compreenderam a importância da coleta seletiva, pois citaram no texto os tipos de lixeiras ecológicas e as funções de suas respectivas cores. No entanto destaca-se trechos dos alunos: “a reciclagem é de extrema importância para manter a cidade limpa e assim preservar o meio ambiente”, como podemos ver na fala do aluno 03: “*Eu entendi que é muito importante reciclar e reutilizar para o meio ambiente não ser poluído, pois o plástico leva anos para se decompor.*” No texto do aluno 07 destaca-se a frase: “*Aprendi que não é tão difícil separar os lixos, aprendi que se tem que ajudar o meio ambiente, pretendo orientar as pessoas da importância de separar os lixos*”. Já no texto do aluno 10 destacou-se a frase: “*Eu irei tentar separar os lixos um dos outros e com os orgânicos tentarei fazer uma horta com alface, cenoura, milho, mostarda*”.

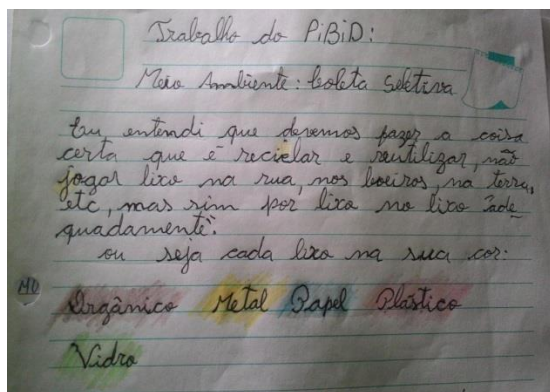


Imagem 03: Produção textual de um aluno
 Fonte: PIBID

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, foi verificado que, os estudantes modificaram-se seus conceitos através das atividades desenvolvidas na oficina, uma vez que, estas atividades contribuíram para adoção de novas práticas dos discentes, sendo que os mesmos demonstraram preocupação em terem novos hábitos. Como pode ser percebida no trecho de alguns dos textos dos estudantes, o texto do estudante 11 destaca-se: *“Eu aprendi que tenho que mudar meus atos, e a partir de agora vou separar o lixo corretamente e não jogar lixo nas ruas”*. O trecho que destaca-se do texto do aluno 08: *“E as pessoas não se importam em reciclar o lixo, e jogam em campos, pátios, rios, e esses materiais levam muitos anos para se decompor, e muitas vezes esses lixos causam as enchentes*. Percebe-se na frase seguinte do texto do aluno 03, a mudança de hábito: *“Eu não vou mais jogar lixo no chão e se eu ver alguém jogando eu vou dizer a pessoa que existe lixeira”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que com esta oficina, os estudantes compreenderam a importância da coleta seletiva, e os benefícios que ela traz para o meio ambiente e para a comunidade onde estão inseridos. Mesmo esta temática sendo tão explorada nos dias atuais, os alunos demonstravam-se em dúvidas na hora colocação dos resíduos sólidos nas lixeiras. Esta temática é de suma importância, pois, é através dela que os discentes adquirem novos hábitos em relação a preservação do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 14 abr de 2016.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo. v. 07. Pg. 36- 49. jul/dez 1994.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

QWERTY. **Portal de notícias**. Disponível em:
<http://www.qwerty.com.br/2015/04/02/2015-04-02_dom-pedrito-o-trabalho-dos-coletores-de-lixo-nacidade/>. Acesso em: 14 abr. 2016.

RIBEIRO, Rafaela. **Como e porquê separar o lixo?**. Ministério do meio ambiente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/8521-como-e-porqu%C3%AA-separar-o-lixo>>. Acesso em: 22 Jun. 2016

Vídeo sobre coleta seletiva: **Gente limpa**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=hLVPqgySyI8>>.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOBRE “REINO FUNGI”

Martha Menin
martha_menin@hotmail.com

Luciana Borowski Pietricoski
luciana.borowski@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

A inclusão é a ação de acolher e incluir ao meio social e sistema de ensino todas as pessoas, sem distinção, seja ela realizada por raça, religião ou deficiências. Muitas são as necessidades especiais, sendo que para cada uma das necessidades existe um tratamento específico e práticas pedagógicas adequadas, sem deixar de lado a qualidade no processo educacional e a garantia de acessibilidade (SILVA & OLIVEIRA, 2012). Uma destas necessidades é a Deficiência Visual (DV) sendo que o indivíduo que a possui, tem a visão diminuída em 40 a 60% ou cegueira total (SILVA & ARRUDA, 2014).

Os indivíduos com Deficiência Visual encontram diversos obstáculos em seu cotidiano, porém sua educação, segundo Vigotski (1997 *apud in* BAZON, 2012) não deve ser diferenciada dos demais alunos, contudo para que a educação possa ser realizada de forma igualitária, a utilização de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis ao aluno com Deficiência Visual se faz necessária, sendo que sua inclusão em salas de ensino regular é uma atitude amparada por lei e que auxilia no estímulo do desenvolvimento do deficiente visual.

Nas disciplinas de Ciências e Biologia muitos conteúdos são de difícil compreensão pelos alunos, pois necessitam de um grande poder de abstração e geralmente da visualização de imagens e esquemas. Este é um fator que dificulta a aprendizagem por parte de alunos deficientes visuais e através disto infere-se que reformulações são necessárias para que a inclusão realmente ocorra.

Um dos temas que necessita amplamente destas reformulações é o Reino Fungi, este compreende os organismos eucariontes, uni ou multicelulares, denominados de Fungos, popularmente chamados de mofos e bolores. As células desses organismos

agrupam-se em filamentos, com presença ou não de septos, que são denominados hifas e o agrupamento de hifas compõem o micélio. São organismos heterotróficos que absorvem os nutrientes através da parede e membrana celular ao lançarem enzimas aos substratos onde colonizam e são de grande importância ambiental e social (COELHO & SILVA, 2006).

O objetivo deste trabalho foi realizar uma reflexão a cerca da inclusão de alunos com deficiência visual em escolas de Ensino Regular, bem como, elaborar modelos didáticos concretos sobre o Reino Fungi. Os modelos didáticos foram utilizados em sala de aula com alunos normovisuais, do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual João Paulo II, localizado na cidade de Realeza – PR, e avaliados segundo as perspectivas dos alunos que foram vendados para a utilização dos modelos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Para a realização desta experiência e confecção deste trabalho foram elaborados dois modelos didáticos concretos que possuem o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual e também de alunos normovisuais, além de refletir sobre prática docente perante a inclusão e procurar estimular professores a realizarem adaptações simples, porém necessárias para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos inclusos.

Os modelos elaborados tiveram base no conteúdo de biologia sobre “Reino Fungi”, retratando as leveduras e sua organização e composição e foram construídos com materiais fáceis de encontrar e de baixo custo, pensando na possibilidade de reprodução pelos professores de escolas de Ensino Regular ou Escolas de Ensino Especial.

Após a construção dos modelos concretos, os mesmos foram aplicados a alunos normovisuais, do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual João Paulo II, localizado na cidade de Realeza - PR. Os modelos foram aplicados a alunos normovisuais, pois não foram encontrados alunos com deficiência visual na cidade, porém para realização da atividade os alunos foram vendados para assim simular a dificuldade de percepção e reconhecimento de objetos e estruturas por parte de indivíduos com DV.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Os modelos didáticos foram elaborados em dois períodos, sendo que no primeiro foram feitos os moldes básicos e no segundo foram realizadas adaptações para o melhor entendimento dos alunos. Foram construídos dois modelos, em que o primeiro modelo representava a levedura realizando o processo de brotamento (Imagem 01) e o segundo caracterizava a parte interior da levedura e as organelas presentes na mesma (Imagem 02).



Imagem 01. Modelo concreto de levedura realizando o processo de brotamento.



Imagem 02. Modelo concreto das estruturas e organelas de uma levedura.

Os modelos didáticos foram confeccionados com materiais básicos, tais como: massa de modelar para construção e modelagem das organelas e da levedura em processo de brotamento, gelatina diluída para representar o citoplasma, balão preenchido com água para representar o vacúolo e duas formas, uma de silicone para representar a membrana celular e outra de plástico mais rígida representando a parede

celular. Outro material utilizado e que pode ser facilmente modificado foram as sementes de coentro, que foram fixadas no molde de massa de modelar que representa o núcleo e as mesmas seriam os poros desta organela.

A aplicação dos modelos foi realizada em uma aula de Biologia, sendo que inicialmente foi realizada uma breve revisão do conteúdo, em seguida os alunos foram sendo chamados e vendados, e individualmente tocaram e identificaram os modelos, tendo apenas um pequeno auxílio no momento de localizar os modelos e suas estruturas. Após os alunos concluírem a atividade foi efetuada uma pequena síntese e alguns questionamentos sobre o conteúdo, em seguida foi entregue um questionário sobre a viabilidade dos modelos aos alunos e estes o responderam, finalizando assim a atividade.

As perguntas presentes na ficha avaliativa dos modelos foram as seguintes:

1. Ao colocar a venda e tocar os modelos didáticos você conseguiu aguçar seu sentido do tato e identificar do que se tratavam os modelos? Explique.
2. Conforme recebia orientações, a identificação ficou mais fácil? Você conseguiu identificar a parte questionada pelas acadêmicas? Se não, por quê?
3. Você gostou dos modelos? Acredita que seriam úteis para alunos com deficiência visual?

As respostas dos questionários auxiliaram bastante na percepção e avaliação dos modelos, sendo que na questão de número um os alunos responderam unanimemente que conseguiram identificar que os modelos referiam-se as leveduras, além de identificarem vários elementos, explicando que a partir da utilização do sentido do tato foi possível a identificação das estruturas dos modelos. Através disso conclui-se que os modelos didáticos foram de fácil compreensão e auxiliaram na aprendizagem dos alunos, além disso, os alunos demonstraram gostar do modo como os modelos foram confeccionados e os consideraram semelhantes às imagens que constavam em livros e demais fontes.

Na questão número dois foi observado que os alunos conseguiram identificar as estruturas dos modelos, principalmente após a breve explicação do conteúdo, pois conseguiram assim relacionar os conceitos com os modelos. A partir das análises das repostas da questão número três compreendeu-se que os mesmos consideraram os modelos didáticos altamente úteis, tanto para uma melhor compreensão dos conteúdos

por parte deles quanto para o ensino dos deficientes visuais, além de comentarem que os materiais são bons e de fácil identificação.

Com a conversa após a finalização da atividade e com a análise dos questionários foi possível identificar que os alunos demonstraram gostar e compreender a importância da mesma, além de relatarem que a experiência com modelos didáticos concretos auxiliou-os na melhor compreensão do conteúdo, sendo assim é possível aferir que os modelos elaborados neste trabalho também são viáveis e úteis para o aprendizado de alunos normovisuais.

A experiência proporcionada com a elaboração e aplicação dos modelos foi de grande importância para a carreira acadêmica e profissional da discente, pois proporcionou momentos de grande reflexão sobre a percepção de mundo e de conhecimentos científicos por deficientes visuais, além de instigar a pesquisa e sensibilização e por consequência um maior aprofundamento da acadêmica no tema pesquisado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A inclusão é um assunto amplamente debatido nos dias atuais e depende de diversos fatores, sendo os principais o fator social e o fator político. No âmbito social a inclusão é realizada através de campanhas, de planejamento de espaços inclusivos e de ações comunitárias, sendo que essas ações e campanhas podem ser realizadas em diversos espaços sociais. Os fatores políticos por sua vez, são baseados na criação e manutenção das políticas públicas que visam garantir a inclusão, inclusive em ações educacionais, pois foi decretado, pela Constituição Brasileira de 1988 que a educação é um direito de todos e é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, sendo este efetuado preferencialmente em rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Drago e Rodrigues (2008) defendem que a inclusão escolar deve ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar, pois a mesma é mais significativa que apenas matricular alunos com deficiências em escolas regulares e deve implicar em uma nova lógica escolar, na qual a mesma irá transformar suas práticas, formação, conceitos e relações interpessoais, para que assim não ocorra a exclusão do aluno com DV no ambiente escolar devido à falta de recursos educacionais eficientes para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos.

Segundo Silva e Oliveira (2012) para que a inclusão do aluno portador de deficiência visual realmente ocorra, são necessárias adaptações tanto na parte da infraestrutura da escola quanto no âmbito pedagógico, sendo que essas adaptações são garantidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7611/2011 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado.

No âmbito da infraestrutura escolar devem ser realizadas pequenas adaptações, sendo que o aluno deve ter o livre acesso para se locomover, para auxiliar nesse processo é necessária a utilização das chamadas “linhas-guia”, sendo esta uma linha com relevo colocada no chão para que os alunos consigam perceber a mesma e saibam por onde podem locomover-se. Além disso, deve ser feito com o aluno o reconhecimento dos diversos ambientes escolares, mostrando ao mesmo o local cada móvel presente nestes espaços, sendo uma técnica simples, porém imprescindível para a proteção do aluno (SILVA & OLIVEIRA, 2012).

A escola em que a atividade foi realizada não possui recursos de infraestrutura ou pedagógicos adaptados para receber alunos com deficiência visual, já que a mesma não possui rampas ou linha-guia, nem máquina de *Braille* e demais recursos didáticos em formatos acessíveis a deficientes visuais. Esses materiais e adaptações são liberados pelo governo do estado apenas quando um aluno com necessidades especiais é incluso no ensino regular.

No âmbito pedagógico, os professores devem assegurar aos alunos com deficiência visual o acesso a máquinas de *Braille*, livros didáticos e literários, jornais, revistas informativas, em formato acessível como *Braille* ou formatos digitais, além de utilizar materiais e práticas pedagógicas diferenciadas que auxiliem o DV no seu desenvolvimento escolar (SILVA, 2011). As práticas pedagógicas diferenciadas são importantes ferramentas no processo de inclusão, Góes (2002, *apud in* BAZON, 2012) aponta que o professor deve optar pela utilização dos caminhos alternativos e dos recursos especiais.

Os modelos didáticos são considerados recursos especiais de fácil elaboração para a potencialização do aprendizado de alunos com deficiência visual, e são construídos com a finalidade de realizar a estimulação da criatividade e reflexão dos estudantes, e podem representar diversos objetos e conceitos, podendo ser em tamanho real ou ampliado, e neles a percepção tátil é altamente estimulada, pois os mesmos são caracterizados por serem construídos tridimensionalmente e assim auxiliam na

compreensão de diversos conteúdos e no processo de ensino-aprendizagem desses alunos (GILBERT, 2004).

A importância da utilização de recursos especiais e práticas pedagógicas diferenciadas objetivando a inclusão e relevância e auxílio para aprendizagem destes modelos foram avaliadas por diversos autores, como, por exemplo, Santos e Manga (2009), Silva e Oliveira (2012) e Orlando (2009), e também no presente trabalho, no qual foi avaliado positivamente, pois os alunos relataram que os modelos didáticos sobre o Reino Fungi se caracterizam como ótimas ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem e compreensão de conteúdos abstratos.

Os materiais pedagógicos diferenciados e adequados a deficientes visuais também não encontravam-se disponíveis na escola em que a atividade foi realizada, porém com a confecção destes modelos, pesquisas realizadas e reflexão realizada em conjunto com a professora de Biologia acredita-se que este não pode ser caracterizado como um problema insolucionável, pois os modelos didáticos concretos são, exceto para alguns conteúdos, de fácil construção e aplicação e os mesmos caracterizam-se como meios pedagógicos de inclusão e desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas e discorridas neste trabalho e da aplicação dos modelos e questionário e posterior reflexão com os alunos e professora é possível compreender que a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Regular é uma atitude possível, sendo que devem ser realizadas apenas atitudes inclusivas simples e que os professores possuam conhecimentos específicos sobre as patologias e individualidades educativas de seus alunos e participem cada vez mais de cursos qualificadores, para que assim sua prática docente seja repensada e reformulada e para que o mesmo compreenda a importância dos materiais diferenciados no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual.

A pesquisa, construção e aplicação dos modelos foram de grande relevância para o processo de compreensão da acadêmica sobre a importância da educação inclusiva e da realização de adaptações nos conteúdos e materiais didáticos. Além disso, a partir da avaliação dos alunos normovisuais sobre os modelos didáticos é possível concluir que os modelos auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e foram

considerados por eles como ferramentas de grande importância para o ensino de alunos com deficiência visual.

Dessa forma, infere-se a necessidade de elaboração de materiais e modelos didáticos que auxiliem na inclusão do aluno portador de deficiência visual conciliado com prática docente inclusiva, visando possibilitar uma aprendizagem do conceito de Leveduras de forma mais significativa e concreta por esses alunos. Considera-se, portanto, que os modelos didáticos concretos a cerca do Reino Fungi que foram elaborados neste trabalho poderão ser importantes ferramentas no processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia, pois se adequam às especificidades dos alunos que possuem deficiência visual e constituem-se como materiais de fácil confecção e aplicação por parte dos docentes.

REFERÊNCIAS

- BAZON, Fernanda, V. M.; **Escolarização de alunos com deficiência visual: elaboração e utilização de materiais didáticos como recursos pedagógicos Inclusivos.** XVI
- COELHO, G. D.; SILVA, R. R.; **Fungos: Principais grupos e aplicações biotecnológicas.** Curso de Capacitação de monitores e educadores. Instituto de Botânica - IB. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.biodiversidade.pgibt.ibot.sp.gov.br/Web/pdf/Fungos_Ricardo_Silva_e_Glaucia_ne_Coelho.pdf> Acesso em 13. Jun. 2016.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, n. 1, 2. sem. 2008.
- GILBERT, J.K. Models and Modelling: Routes to More Authentic Science Education. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2004.
- ORLANDO, T. C. *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. n. 01. fev. 2009.
- SANTOS, C. R.; MANGA, V. P. B. B. Deficiência Visual e Ensino de Biologia: Pressupostos Inclusivos. **Revista FACEVV**, no. 3, p. 13-22, 2009.
- SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M.; O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes Da Educação**. Volume 5 – nº 1, 2014.
- SILVA, Jaqueline de Moraes. A Deficiência visual e a proteção à acessibilidade de informação no ordenamento jurídico brasileiro. **TCC - Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCS**: 2011.

SILVA, Natali S.; OLIVEIRA, Thereza C. B. C. O. Convivendo Com A Diferença: A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Visual. **Anais UEL**, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>> Acesso em 15. Out. 2014.

SALA 05



Imagens do XIV EIE.

RELATOS: REFLEXÕES DE AÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Aline Guerra Dytz
afisica@gmail.com

INTRODUÇÃO

Uma das ações mais características do subprojeto de física do PIBID/FURG está pautada na formação docente. Na proposta de ações, são realizadas ações de formação docente inicial dos licenciandos bolsistas e formação docente continuada dos professores supervisores e até a formação continuada do próprio coordenador de área, uma vez que estamos sempre aprendendo. Uma das propostas do subprojeto, além das rodas de conversa é a escrita de relatos para registro das ações e percepções dos participantes. Os relatos são registrados em um portfólio. Um dos grandes desafios que encontramos, é que todos os participantes leiam os registros, mas como isso nem sempre é feito, são realizadas rodas de conversa que acabam proporcionando a oralidade de um relato, mais informal, cujas reflexões são feitas em conjunto, do relator com seus ouvintes.

A grande vantagem de trabalharmos com os relatos decorrentes das ações é a possibilidade de reflexão tanto do relator como do ouvinte ou leitor. Alguns relatos são realizados no mesmo dia em que as ações foram feitas, ou seja, os licenciandos vão para a escola e posteriormente escrevem no portfólio. Apenas alguns relatos constam no portfólio, pois muitas vezes, o mesmo não vai até a escola, mesmo ficando com o professor supervisor. Assim, as escritas são realizadas em folhas que posteriormente são coladas no portfólio, mas, é muito importante socializar nas rodas de conversas do grupo as ações feitas, seja por leitura do portfólio, seja por relato oral. Inicialmente, os licenciandos tinham muita timidez para fazer o relato, escrevendo quando muito, um parágrafo, mas com o tempo, acabam por se acostumar, principalmente quando passam a entender as reflexões e a diferença que essa ação faz na sua formação. Alguns licenciandos já relataram oralmente que essa é uma oportunidade única para ver as dificuldades dos colegas, compartilhá-las e identificar situações semelhantes no qual nunca refletiram sobre o assunto, e que essa reflexão com auxílio das opiniões alheias são importantes e motivadoras no processo formativo pelo qual estão vivenciando.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência acerca dos relatos sejam estes escritos ou verbalmente expostos, vem ocorrendo desde 2009, mas no período de 2011 até 2013, outro coordenador de área assumiu o subprojeto da física e eu tive reinício dessas ações em março de 2014, na portaria 96 da CAPES, que reedita o PIBID através da escrita de novas propostas e novas regiões de atuação (troca de escolas). Assim, minha experiência começa em 2009, tendo como um dos objetivos que interligavam o subprojeto de física com o projeto institucional, as histórias e os relatos a cerca das ações dos alunos, professores supervisores e dos próprios coordenadores de área. Inicialmente, não achei relevante a exigência dos relatos na frequência com que os mesmos ocorriam, tinha receio de não conseguir ler todos. Mas, conforme íamos nos constituindo como grupo, alguns relatos lidos mesmo que as pressas eram posteriormente discutidos no grupo. Na construção dos portfólios com os relatos dos licenciandos a cerca das suas idas nas escolas, com os relatos dos professores supervisores e meus próprios comentários e observações, comecei a entender como esses relatos traziam reflexões das ações realizadas, não apenas como formação docente, mas também como seres humanos e como nos constituímos como grupo ou sociedade. Afinal não somos apenas professores na frente de uma turma despejando conhecimentos, estamos como numa via de mão-dupla, ensinando e aprendendo, falando e ouvindo (embora mais falando do que ouvindo) e justamente sobre esse aspecto, quando um dos licenciandos relatou observar mais um monólogo dos professores do que uma real interação e troca de conhecimentos que começamos a refletir mais sobre como vamos tentar mudar nosso conceito de ser professor e evitar aulas que sejam verdadeiros monólogos. Com base nisso eles perceberam que poderiam mudar o discurso baseado no fato de que o educador não deve ser um mero transmissor de conteúdos, mas deve incentivar o pensar e o raciocinar dos aprendizes. Assim, conforme já dito por Galliazzi (2013), o diálogo e a escrita quando trabalhado em função das ações dos docentes e licenciandos permitem uma ação reflexiva importante da formação docente, abre espaço para as discussões do ser docente e dos métodos de ensino. Os relatos e as suas reflexões, bem como os encontros semanais, sejam os encontros do grupo da física ou os encontros institucionais dos coordenadores de área, fizeram e fazem muita diferença no meu ser docente hoje, esta é uma formação continuada no qual me sinto pertencente e valorizada como docente. Fiz o curso de Física sempre focando no bacharelado, mas fazendo sempre algumas

disciplinas da licenciatura. Ao final de nove semestres, faltaram apenas três disciplinas de ensino de física e didática para eu concluir os requisitos do curso de licenciatura, mas eu estava mais disposta a fazer a pós-graduação e acabei por não concluir o curso de licenciatura. Obviamente que, como achava que jamais seria professora, não me importei com isso e fui atrás da formação acadêmica do curso de doutorado. Para a minha surpresa, ao final do doutorado, com o fim da bolsa, estava numa situação em que necessitava de um trabalho remunerado. Foi quando fui contratada no SENAC para dar aulas de física no curso de técnico em radiologia médica. No primeiro dia de aula, apesar de muito nervosa, enfrentei a sala de aula com certa tranquilidade e conforme fui conhecendo a turma, fui me identificando como professora, fui me apaixonando pela docência. Talvez por perceber como meus conhecimentos eram importantes de serem compartilhados com meus alunos, talvez pelo interesse que eles tinham nas minhas aulas, mas realmente comecei a gostar, e muito, e dar aulas. Disponibilizei-me para ministrar aula em outras turmas, e consegui perceber que estava gostando de ser professora. Foi então que, já com o título de doutora em ciências, comecei a procurar concursos para lecionar em universidade. Hoje, há 12 anos leciono na FURG, e tenho muito orgulho de ser professora e de participar da formação docente inicial dos acadêmicos do curso de licenciatura em Física. Embora não seja licenciada, valorizo muito os cursos de licenciatura e vejo grande potencial formativo em ações, como no caso deste relato, de relatos para a formação docente, inicial e continuada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento inicial seria a escrita do relato nos portfólios ou alguma forma em que a escrita pudesse vir a ser anexado a esse portfólio, mesmo que em outro momento. Preferencialmente tão logo a experiência vivenciada pelo licenciando ou professor supervisor ocorresse, a mesma deveria ser registrada. Na prática o planejamento não foi fielmente seguido, mas os relatos orais eram realizados semanalmente nas rodas de conversa. Essa atividade, semanal, de encontros para planejamentos, discussões, escritas de histórias e relato oral dos acontecimentos foi e é fidedigna ao cronograma da proposta do subprojeto de física.

As principais atividades para serem relatadas, são as atividades no qual os pibidianos desenvolveram e relataram como positivas, inclusive alguns questionando a possibilidade de se utilizar algumas ideias desenvolvidas no pibid e serem trabalhadas

para nortear o trabalho de conclusão de curso. A primeira ação do grupo, foi a elaboração de um almanaque de física, com o objetivo de familiarização de termos mesmo sem conhecimentos dos conceitos associados, para que através do entretenimento os alunos de ensino médio pudessem conhecer as termos e palavras utilizadas em física. A disponibilização do almanaque foi feita em sala de aula, e posteriormente um questionário sobre o que acharam do almanaque foi aplicado. Os pibidianos que aplicaram o almanaque com entretenimento relataram o quanto gostaram de fazer tal atividade, tendo em alguns casos, relatado que alguns alunos do primeiro ano do ensino médio perguntaram o significado de certas palavras que são referentes aos conteúdos de segundo ou terceiro ano. Nesse relato eles acharam muito interessante essa experiência para poder definir e explicar alguns conceitos de física. Relataram ainda da dificuldade que passaram de ter que explicar certas coisas sem terem imaginado a possibilidade de ensinarem em função da atividade proposta e comentou da importância do professor supervisor para auxiliá-los num momento como esse (GARCIA 2014). Outra atividade proposta foi um jogo de tabuleiro de termodinâmica aplicado entre os pibidianos e na escola. O jogo foi um sucesso que acabou sendo apresentado nas duas escolas participantes, e em todas as turmas da escola. Relataram que os alunos que jogaram comentaram com outros amigos na escola, e assim, o jogo foi cobrado pelos outros alunos de ensino médio, aumentando a interação dos pibidianos com outras turmas. Outro relato muito importante acerca do jogo foi da professora supervisora, que afirmou ter melhorado o conhecimento deles para aulas subsequentes, uma vez que quiseram estudar bem as perguntas do jogo (que havia sido entregue para eles na aula anterior a execução do jogo), para evitarem errarem e perderem para os outros grupos. Um dos relatos acerca do jogo quando aplicado em duas turmas do mesmo turno foi que teve repercussão positiva em uma turma do que em outra, sendo a segunda turma com mais alunos repetentes e desmotivados em assistir as aulas e, portanto, desinteressados em participar do jogo (RAMOS, 2014). Foram também realizados mais de 12 experimentos, levados para as aulas de ensino médio, cada qual com algum relato vinculado, e que acabam por contemplar quase todo o conteúdo de forma demonstrativa, para que os alunos possam associar a teoria com a prática. De um modo geral, os relatos mostram grande satisfação dos pibidianos em participarem na escola e muita satisfação por parte dos alunos de ensino médio que relataram se sentirem mais motivados e compreenderem conceitos de física quando podem visualizá-los. Em uma das turmas os alunos construíram um termômetro de álcool, que registra temperaturas ambientais. Os

relatos dos alunos foram muito motivadores para os pibidianos, inclusive houve o relato de uns alunos que estavam utilizando diariamente o termômetro, em casa, e que se sentiram muito valorizados pela própria família, por terem o feito (CRUZ 2015).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Nas leituras dos relatos percebo que os licenciandos, os professores supervisores e até eu mesma, tentamos sempre avaliar o lado positivo das situações. Uma reflexão sempre positiva acerca dos acontecimentos, mesmo quando são acontecimentos que nos desiludem. Já nos relatos orais, se percebe mais facilmente algumas dificuldades, amarguras e desilusões; versadas sem tanta reflexão. Percebe-se uma grande diferença nos relatos escritos e falados, pois na escrita o autor reflete as ações para registrá-las, já no relato oral, a reflexão é feita após as palavras serem expostas, muitas vezes motivadas pelos comentários e indagações do grupo. Não quero defender o relato escrito ou falado, mas sim a importância de ambos na nossa formação, na nossa constituição docente e nosso trabalho do dia a dia. Hoje, valorizo os relatos e procuro fazer o relato das minhas atividades, para mim mesma, de modo a tentar ser uma docente mais apta ao entendimento. Busco sempre não seguir uma única metodologia de ensino, afinal alguns relatos nos fazem refletir sobre as metodologias de ensino. Justamente em função desses relatos surgiram propostas de trabalhos a serem desenvolvidos em sala, buscando novas metodologias: lúdicas, interativas e mais sociais. Um exemplo desse interesse está nas ações já realizadas: o almanaque, o jogo de termodinâmica e os experimentos levados para as aulas, que foram propostas que surgiram no grupo, buscando uma maior participação dos alunos de ensino médio com seus aprendizados, e conseqüentemente, dos pibidianos com a escola e a busca do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação inicial e continuada é uma ferramenta essencial na busca de mais qualidade e de repensar ações pedagógicas, permitindo que os sujeitos se reinventem como docentes, fazendo com que os licenciandos se identifiquem como futuros docentes e aprendizes, valorizem os alunos do ensino médio, permitindo que eles se vejam em ambas situações, pois todo o professor já foi aluno um dia. Nesse

processo, os relatos permitem os licenciandos se sentirem pertencentes ao grupo, é uma metodologia que valoriza sua formação, no sentido de gostarem de ser professor, procurarem o conhecimento e necessário (em termos da aprendizagem significativa e contextualização), pois começam a ver a importância das metodologias de ensino, percebem que o almanaque desperta o interesse, mas sozinho não é uma ferramenta auto suficiente para isso, assim como os jogos didáticos também são um apoio ao conhecimento, não podendo serem as únicas ferramentas de aprendizado a serem utilizadas, e que os experimentos são úteis para associação teórico-prática, mas que a teoria precisa ser ensinada para que possa haver um entendimento mais completo acerca dos conteúdos envolvidos. Essas construções são parte da formação docente e da identidade que esses licenciandos irão assumir.

REFERÊNCIAS

GALIAZZI, M. C. (Org.) *et al.* **Comunidades Aprendentes de Professores: o PIBID na FURG**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GARCIA, G.; CRUZ, M. W. M.; DYTZ, A. G.; DIAS, D. M.; PEREIRA, C. M.. **Almanaque de Física: reforço didático lúdico. 13ª Mostra da Produção Universitária da FURG**. Rio Grande/RS, Brasil, 14 a 17 de outubro de 2014.

CRUZ, W. T. C. da C.; ROXO, D. R., ARAÚJO, M. N. de; PEREIRA C. M; DYTZ, A. G. **Construção de um termômetro de álcool para ensino de termodinâmica no ensino médio. 14ª Mostra da Produção Universitária da FURG**. Rio Grande/RS, Brasil, 14 a 17 de outubro de 2015.

ATLETISMO E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar
anabelleaguiar@gmail.com

Amanda Machado Teixeira
amandateixeira.m@gmail.com

Jaqueline Copetti
jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A infância é a fase mais importante para a prática da atividade física e incentivo ao desenvolvimento motor, isso porque é nesse momento em que se começa a aperfeiçoar os movimentos (COSTA, 2014). Para Gallahue (1979), é nessa fase que a criança deve desenvolver todas as capacidades coordenativas de maneira ampla e variada. Assim, entra o papel da Educação Física escolar nos anos iniciais, com a possibilidade de ajudar nesse aperfeiçoamento, corrigir, encontrar possíveis deficiências (cognitivas e motoras) e tentar superá-las. Buczek (2009) citado por Costa (2014), ainda destaca que:

É importante que o professor propicie aos alunos oportunidades que possibilitem o desenvolvimento de suas competências e habilidades, imprescindíveis a seu crescimento e desenvolvimento, sendo que todos os alunos são capazes de aprimorar seus movimentos por meio da Educação Física.

Na atualidade, a Educação Física escolar é movida sob uma nova concepção voltada, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente, para a formação de alunos capazes de expressar-se corporalmente, através do conhecimento e prática das manifestações da cultura corporal, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (BRASIL, 1998 apud DARIDO, 2003).

No que se referem à contribuição das diferentes áreas de conhecimento, os PCN para o Ensino Fundamental, apontam em relação à Educação Física “é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com

finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL 1997 p.62).

A partir disso, buscamos desenvolver o atletismo como prática educacional para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de inserir os conceitos e práticas do mesmo, haja que com isso, as vivências através do lúdico e recreativo, contribuam para a evolução das habilidades motoras fundamentais no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) II, realizado no segundo semestre de 2015.

Segundo Meurer (2008), pode-se afirmar que na classificação cultural esportiva e social dos esportes, o atletismo figura entre as últimas posições. E ainda, complementa que este fato se justifica na prática, sabendo-se que a metodologia para o ensino na escola e na universidade, prioriza-se, principalmente, desenvolver a modalidade com base no esporte institucionalizado, “tornando-o pouco atrativo e interessante, especialmente para aqueles que são caracterizados como menos habilidosos”.

Nesse sentido, também é visto como fator limitador nas escolas, a falta de infraestrutura e materiais para a prática deste desporto, e concomitantemente, a falta de interesse dos professores em trabalhar a modalidade, frente às dificuldades encontradas.

O atletismo assim como outros esportes, assume um importante papel perante a realidade social em que vivemos, onde através de sua ferramenta pedagógica, podemos ensinar mais do que o esporte institucionalizado, transmitindo aspectos que devem ir além do processo de ensino-aprendizagem. Devem incluir, bem como, os valores morais, disciplinares, relações sociais, coletividade, cooperação, respeito, entre tantos outros que irão contribuir para uma melhor qualidade de vida no âmbito escolar, familiar, na convivência em sociedade, e na promoção da saúde, visando desenvolver a melhoria em todos os aspectos possíveis relacionados à educação (MEURER, 2008).

E, para complementar esta afirmação, Costa (1992) citado por Meurer (2008) defende que:

O atletismo a ser utilizado na escola deve ser considerado como o “pré-atletismo”, onde, numa primeira fase, faz-se através dos gestos motores básicos de correr, saltar, lançar e arremessar; e numa segunda fase, mantêm-se os da primeira, avançando-se para as tarefas que exigem uma maior codificação dos gestos motores básicos, aproximando progressivamente a criança do Atletismo.

Diante disso, este relato terá como base, as vivências do projeto de ECS II, o qual foi desenvolvido com alunos de duas turmas do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marília Sanchotene Felice, a partir da proposta de Meurer (2008), que destaca o processo de ensino-aprendizagem do atletismo vinculado a aspectos lúdicos, onde brincar permita que o aluno desenvolva as capacidades motoras básicas, possibilitando, a aprendizagem do atletismo e a vivência de diferentes situações permitidas pelo brincar, favorecendo assim, o desenvolvimento integral da criança.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O ECS foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marília Sanchotene Felice, localizada na Rua Pinheiro Machado, nº 951, cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. Foram realizadas quatro semanas de observações, seguidas de treze semanas de aula, nas turmas de terceiro ano, 3ºA e 3ºC, escolhidas por indicação da direção da escola e disponibilidade das professoras das turmas.

As turmas eram constituídas de características bem distintas, porém, o número de alunos se aproximavam a 40, sendo 20 em cada turma. Como abordagens pedagógicas norteadoras, optamos por utilizar as abordagens Construtivista e Crítico-Superadora, que partem da perspectiva de que os conteúdos devem partir dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre os conteúdos a serem trabalhados. Levando em conta, também, a realidade a qual os alunos estão inseridos, de modo a tornar o conhecimento significativo a eles.

Para as observações realizamos as anotações de todas as atividades físicas realizadas pela docente durante os horários para Educação Física destas crianças, assim como horários disponíveis, rotina de atividades e locais disponíveis para prática. Também foram registrados, por escrito, os comportamentos inesperados das crianças durante a realização das atividades, para que, posteriormente, fossem questionados à professora da turma para esclarecimentos.

Entrevistamos as professoras responsáveis pelas turmas observadas, sendo que nestas entrevistas, as profissionais da escola foram questionadas sobre a importância que atribuem à Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a maneira que ela é trabalhada na escola.

Por fim, realizamos intervenções nas turmas observadas, respeitando a rotina da escola, onde foram realizadas as atividades com o objetivo de seguir o planejamento

aqui proposto. Todos os materiais utilizados durante as aulas foram disponibilizados pela escola, sendo previamente requisitados.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No início das atividades práticas foi preciso abordar e adotar combinados com os alunos para conseguirmos realizar as atividades com êxito, e assim, cada turma com suas individualidades, realizaram tudo que foi proposto. Um importante ponto de uma de nossas aulas foi em uma atividade, onde os alunos nos trouxeram desenhos e figuras, na maioria delas sobre outros esportes nem sequer relacionados ao atletismo. A partir disso, sentimos a necessidade de abordar o tema com recursos de mídia, através de uma roda de conversa sobre o atletismo, em seguida a apresentação de vídeos sobre a modalidade.

As atividades foram realizadas, mas por vezes percebemos que os alunos ficavam dispersos durante as atividades e acreditamos que atividades em filas contribuem bastante, pois ficavam ansiosos para realizar a tarefa, o que atrapalhava na questão de aguardar a sua vez na fila. A questão do recreio era um ponto negativo em nossas intervenções, pois como ministrávamos as aulas no pátio, era preciso interromper as aulas por conta do intervalo de outras turmas.

Percebemos a importância dos jogos cooperativos principalmente na turma 3°C, pois eles tinham muita dificuldade de trabalhar em equipe, além do respeito com os colegas e a disciplina em si. A turma 3° C por vezes, também, apresentou certa dificuldade para o entendimento das atividades, enquanto a turma 3° A compreendia com mais facilidade as propostas de intervenção das aulas, sem maiores dificuldades de entendimento.

Em dias de chuva existia a dificuldade para ministrar as aulas, pois os alunos não compareciam a escola, mesmo dispondo de espaços cobertos, como o pátio, as salas de aula e a quadra coberta. A quadra era apenas uma para todas as turmas da escola, portanto não havia outro espaço coberto para as práticas, que não fossem espaços improvisados, como o gramado lateral, o pátio, com grande fluxo de pessoas que não respeitavam o momento de aula, onde se era interrompido por pessoas que passavam no meio da aula e funcionários que interrompiam a aula para dar recados.

Assim, para a maioria das aulas dividíamos a quadra com os nossos colegas de ECS da UNIPAMPA, o que também dispersava as turmas, pois ficavam olhando a aula

do lado e até diziam que queriam jogar bola, quando os colegas da outra turma estavam trabalhando com este material.

Desse modo, por vezes se fez necessário explicar que a Educação Física não é só jogar bola e contextualizarmos o atletismo lúdico ministrado em nossas aulas com comparações a grandes atletas e provas. Eles realizaram todas as atividades, pois todos gostavam das atividades de saltos e corridas propostas. A aula de lançamentos foi uma das melhores aulas, as propostas foram realizadas dentro do planejado com muita diversão, sem agressividade e dispersão. As atividades foram muito bem aceitas pelas duas turmas e para esta aula foi utilizado o espaço da quadra.

Em se tratando de materiais, os mesmos são poucos e estão gastos, e ainda, alguns são separados e ficam nas salas das turmas, sendo que a escola possui uma boa estrutura física, porém, o espaço para as práticas de Educação Física se resume em uma quadra poliesportiva para toda a escola, o que prejudica as intervenções. Por fim, a questão da agressividade e dispersão em ambas as turmas nos acompanhou durante todo o estágio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A Educação Física como componente curricular da Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mostra que a prática tem como caráter essencial propiciar uma aprendizagem que mobilize aspectos afetivos, sociais e éticos, além de adotar hábitos saudáveis de higiene e alimentação, ter espírito crítico e conhecer as diferentes manifestações da cultura corporal. (BRASIL, 1996).

O acesso à educação é um direito do cidadão e um dever do Estado, sob o ponto de vista constitucional. Deste modo, a Educação Física como parte integrante do currículo escolar, também se torna um direito de todos aqueles que usufruem da escola, do mesmo modo que as demais disciplinas da Base Nacional Comum da Educação Básica. No entanto, isto não é realidade em muitas instituições de ensino em nosso país, estado e município. Em Uruguaiana, por exemplo, o componente curricular Educação Física só é proporcionado aos alunos a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Zinn et al. (2003, p. 59) citado por Costa (2014), não se pode negar a importância do aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano; desta forma a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois ela será determinante no processo de

desenvolvimento da criança. E ainda, para Finck (2011), a vivência da prática da Educação Física oportuniza o desenvolvimento não só de habilidades, mas de competências importantes para uma melhor convivência em grupo, como a capacidade de compartilhar, trocar, ouvir e aprender uns com os outros.

A importância da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se tornou evidente em uma entrevista realizada pelas estagiárias onde as professoras titulares unidocentes reconhecem o seu importante papel não só para o aprimoramento das habilidades e capacidades motoras, mas também para desenvolver valores como o trabalho em equipe, respeito ao próximo, cooperação, entre outros.

Além disso, nas atividades e intervenções ministradas pelas estagiárias, e também relatadas nas entrevistas com as professoras unidocentes, foram citadas as contribuições para o comportamento dos alunos, pois após as aulas de Educação Física e durante a semana se mostravam mais cooperativos e menos agressivos em sala de aula. Consideramos que tais atitudes podem se justificar, a partir das intervenções realizadas, onde em cada plano de aula, sentíamos a necessidade de estipular regras de convivência e combinados com os alunos para o bom andamento das aulas, bem como, de proporcionarmos atividades que buscavam estimular o trabalho coletivo, e principalmente, o respeito e o cuidado com o colega.

Percebemos também, a falta de conhecimento dos alunos frente a modalidade esportiva trabalhada, onde mesmo depois de apresentarmos o conteúdo proposto, na atividade onde eles deveriam fazer recortes ou desenhos de figuras relacionadas ao atletismo, recebemos imagens relacionadas à outras manifestações da cultura corporal, além de figuras nem um pouco relacionadas com o conteúdo em questão, a exemplo das corridas automobilísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da realização do ECS II destacamos aspectos positivos e negativos de nossa intervenção escolar, entre os aspectos positivos, elencamos algumas questões como: a receptividade, o atendimento e o tratamento da comunidade escolar ao nos receber em seus espaços de forma cortês; as dificuldades encontradas ao lidar com as turmas, relacionadas a agressividade, a dispersão, as questões de gênero, o respeito, a coletividade, que para nós foi um diferencial e, que se faz um ponto positivo por viver e aprender com diferentes realidades no âmbito escolar; ao nos depararmos com os

espaços de convívio para o recreio que são munidos de tabelas de basquete, cordas, bolas, amarelinhas, redes de voleibol, músicas, estimulando o movimento e o contato com os esportes e atividades físicas. E por fim, a evolução das turmas, mesmo que pequena, frente à agressividade, a dispersão, as questões de gênero, o respeito e a coletividade.

Com base no que foi exposto neste relato, e da proposta apresentada ao decorrer do desenvolvimento das práticas, julgamos que nossas perspectivas foram alcançadas. Conseguimos em um curto período de tempo, proporcionar diferentes vivências para os alunos, instigar quanto à importância de cada um dos conhecimentos disponibilizados a eles, e não apenas estimular a prática pela prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental (1ª a 4ª série) Brasília: MEC, 1997.

BUCZEK, M. do R. M.. **Movimento expressão e criativa pela Educação Física**. Metodologia Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano. 1ª ed. Curitiba: Base editorial, 2009.

COSTA, E. C. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver? **Revista Digital. Buenos Aires**. n. 190, 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

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

GALLAHUE, D. **Understanding motor development**: infants, children, adolescents. 2.ed. Indianapolis, Indiana, Benchmark Press, 1989.

MEURER, S. T.; SCHAEFER, R. J.; MIOTTI, I. M. L. O atletismo na escolar: uma possibilidade de ensino. **Revista Digital. Buenos Aires**, n. 120, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 31 ago. 2015.

DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: CONHECENDO A IDENTIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DO PIBID

Brasília Castelhana Soares
bracastelhana@hotmail.com

Fernanda de Lima Pinheiro
abbatuamente@gmail.com

Vera Beatriz Borgmann Reppetto
verareppetto@hotmail.com

Carla Rosangela Bairros Alves
carlabairros@hotmail.com

Suélem Martins Figueiredo
su.mf13@gmail.com

Cássia Viviane dos Santos Gallarreta
cv_gallarreta@hotmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente relato visa mostrar o caminho que bolsistas do subprojeto Ciências da Natureza, subgrupo Biologia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana, têm percorrido para elaboração do Dossiê socioantropológico da escola onde atuam há mais de dois anos.

Segundo Salomão de Freitas et. al. (2013, p. 89), um dossiê socioantropológico é “como um documento em que estão agrupadas informações referentes às interpretações do coletivo acerca das situações do contexto e do entorno escolar”. Com isso, podemos defini-lo como uma ferramenta organizada e que transparece a identidade da escola e sua comunidade como um todo.

Neste trabalho, trazemos um recorte deste processo, as perspectivas dos alunos e as reflexões acerca dos resultados que obtivemos através de uma pesquisa com os mesmos.

A ESCOLA

O dossiê socioantropológico foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon, localizada na cidade de Uruguaiana, no Estado do Rio Grande do Sul. A referida escola está situada no centro da cidade próximo a praças, mercados, postos de gasolina, farmácias e ao lado da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A escola possui mais de mil alunos divididos entre três turnos, do ensino fundamental ao médio. Em sua estrutura física, a escola possui um refeitório, uma biblioteca, sala de informática, sala de recursos, laboratório de ciências, sala de professores, salão de atos, sala de artes, quadra de esportes, galpão com churrasqueira, pracinha, pátio coberto, banheiros, salas de aula, entre outras dependências básicas. Cabe ressaltar que, a escola é referência em inclusão motivo pelo qual possui uma sala de recursos multifuncionais com uma biblioteca de livros em Braille.

A partir da proposta do PIBID de que cada subgrupo realizasse um dossiê socioantropológico na escola onde atuam, o subgrupo de Biologia da escola Rondon construiu um instrumento de pesquisa a fim de conhecer o perfil dos alunos e suas perspectivas com relação à escola (violência, Bullying, preconceito e temas que gostariam que fossem abordados), PIBID e UNIPAMPA. O dossiê foi construído através dos resultados desta pesquisa, a qual foi realizada no período de março a junho de 2016, com seis turmas do Ensino Médio, num total de cento e trinta e sete alunos, no período da manhã.

CONSTRUINDO O DOSSIÊ SOCIO ANTROPOLÓGICO

A PESQUISA

O subgrupo reuniu-se na escola e a partir de discussão sobre observações feitas durante o desenvolvimento de atividades do PIBID no ambiente escolar, produziu o questionário com dezessete questões objetivas que foi aplicado aos alunos do Ensino Médio.

O PIBID está há dois anos na escola, a partir disso pode-se observar algumas situações de violência envolvendo alunos, o que tornou necessário coletar dados sobre esta realidade escolar.

Segundo Osório, Gonçalves e Bierhalz (2014, p. 1),

Dossiê Socioantropológico é uma ferramenta de investigação, que possibilita compreender a importância do resgate tanto histórico, fotográfico, jornalístico [...] tanto da história quanto do desenvolvimento da escola, possibilitando a esta que tenham um registro sobre sua trajetória para que assim as gerações vindouras tenham total acesso aos documentos que evidenciam a biografia da escola.

Portanto, fazer a pesquisa para compor o nosso dossiê tem grande valia na construção da identidade da escola. Com o intuito de mapear as áreas de conhecimento que os alunos têm maiores afinidades, elaborou-se quatro questões, contemplando os componentes curriculares que os mesmos se identificam ou não. Também foi questionado como eles gostariam que fossem abordados tais conteúdos, bem como investigar temas extraclasse para serem discutidos em sala de aula.

Como já exposto acima, o PIBID através do subgrupo Biologia atua na escola há mais de dois anos o que tornou necessário perceber as concepções acerca das intervenções deste na escola, bem como o conhecimento que os alunos possuem sobre a UNIPAMPA na comunidade de Uruguaiana.

APLICANDO O QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário foi realizada pelas alunas bolsistas ID do PIBID, nos dias 27 e 29 de abril com o apoio dos professores regentes de classe no momento da intervenção.

Ao adentrar a sala de aula, as bolsistas fizeram uma breve apresentação do subgrupo, tendo em vista que esta atividade foi a primeira realizada neste ano de 2016 e as turmas do primeiro ano do ensino médio nunca haviam trabalhado com este subgrupo. Após foi apresentado o questionário ressaltando as temáticas do mesmo e forma de preenchimento.

O questionário foi respondido de forma rápida e os alunos não possuíam muitas dificuldades. Os alunos foram receptivos ao questionário e levaram cerca de dez minutos para respondê-lo. Organizamos as folhas respondidas em local seguro para em outro momento fazer o levantamento dos dados.

O LEVANTAMENTO DOS DADOS

De posse dos questionários respondidos, as bolsistas ID, reuniram-se a fim de discutir como seriam feitas as análises dos mesmos. Foram distribuídos os questionários

entre as bolsistas, onde ficou acordado que cada uma faria a apuração dos dados para após em conjunto efetuar a análise dos mesmos. Confeccionou-se gráficos com os dados percentuais para cada questão, assim ocorre uma melhor visualização dos resultados.

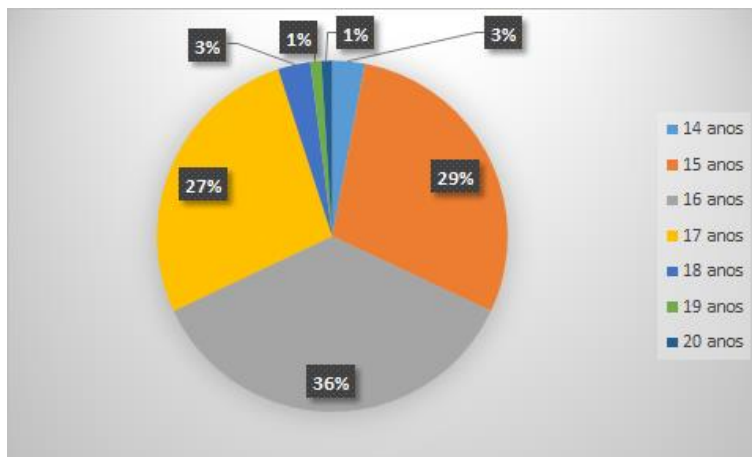


Figura 1. Idade

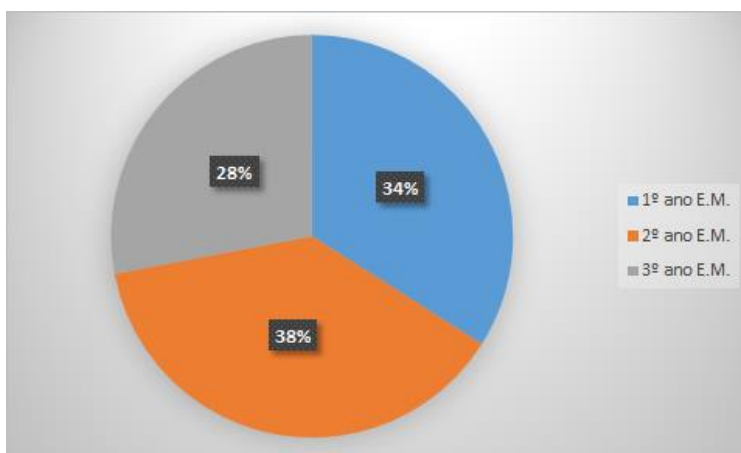


Figura 2. Turmas

Optamos por essas duas primeiras perguntas para que pudéssemos conhecer a faixa etária (Figura 1) e turmas dos alunos que responderam para melhor atender suas necessidades (Figura 2).

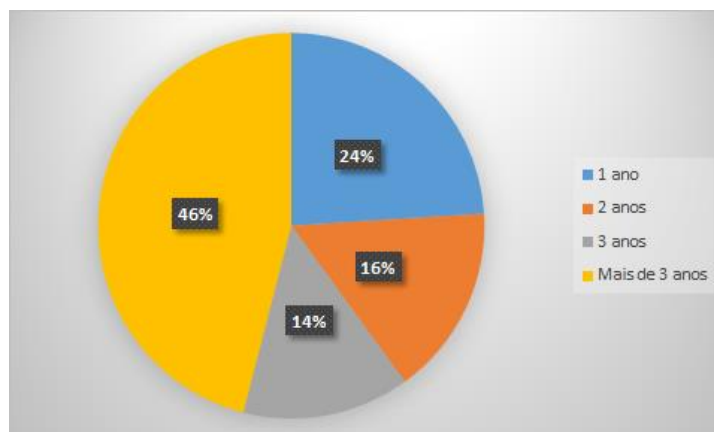


Figura 3. Há quanto tempo está nesta escola?

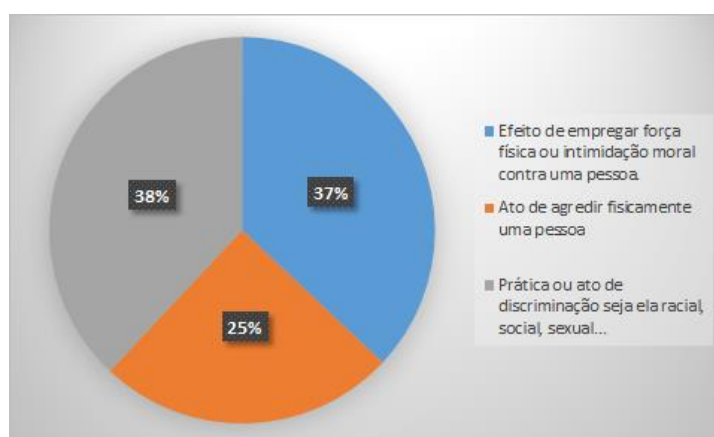


Figura 4. O que você considera violência?

Nessas outras duas perguntas, queríamos saber há quanto tempo os alunos estavam inseridos na escola (Figura 3). Assim como quisemos conhecer as percepções que os mesmos têm sobre violência (Figura 4).

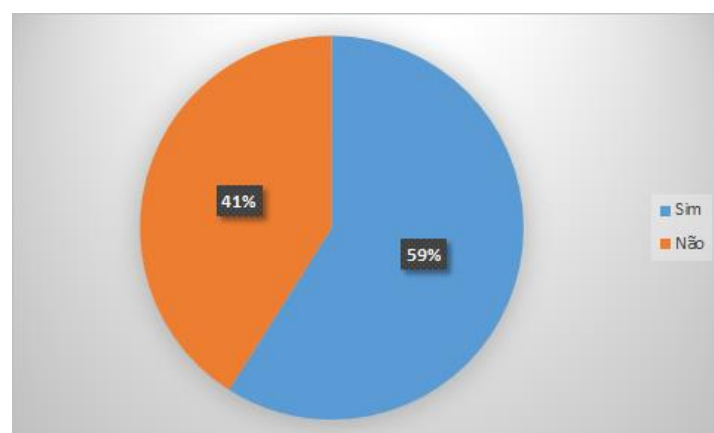


Figura 5. Você se sente seguro(a) dentro da escola?

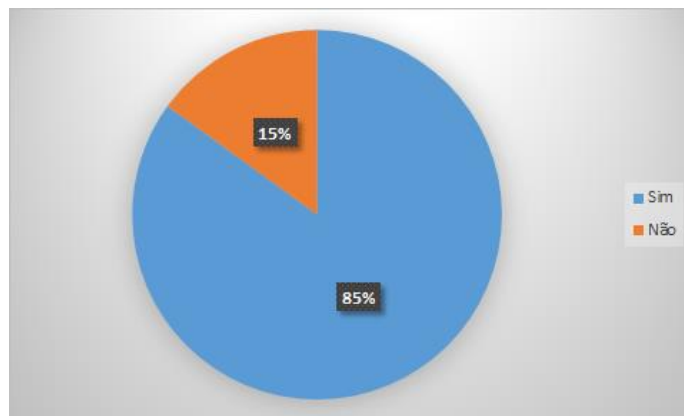


Figura 6. Você já presenciou algum tipo de violência dentro da escola?

Nessas duas perguntas quisemos entender como a violência está presente no dia a dia dos alunos (Figura 6) e se a escola transmite segurança a eles (Figura 5).

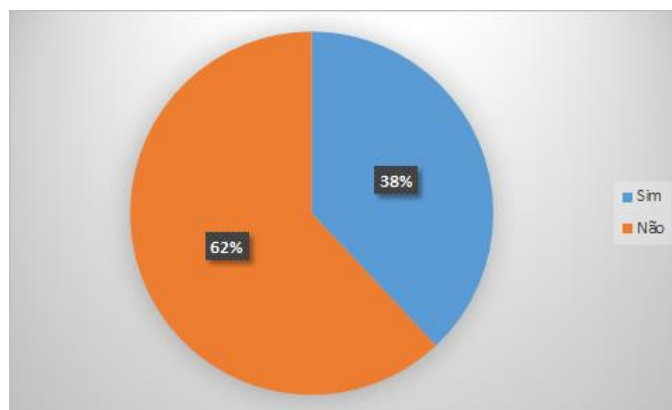


Figura 7. Você se sente seguro(a) na hora da entrada e saída da escola?

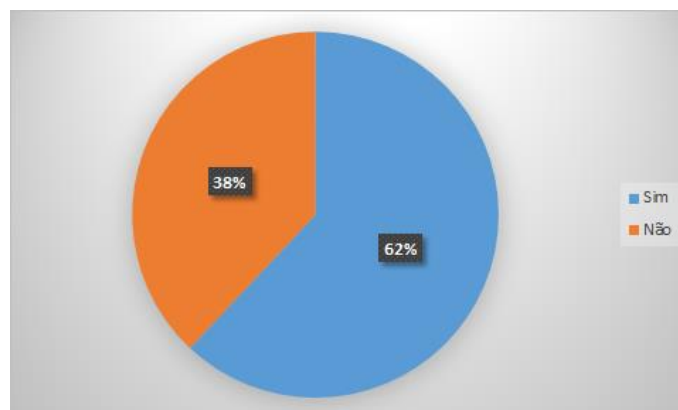


Figura 8. Você se sente confortável para conversar com a coordenação ou professores da escola sobre temas transversais (sexualidade, violência, drogas, etc)?

Nessas perguntas quisemos entender como eles se sentem a partir do momento que saem no portão da escola (Figura 7). Também procuramos saber se os mesmos se sentem confortáveis em conversar com a coordenação sobre temas pessoais (Figura 8).

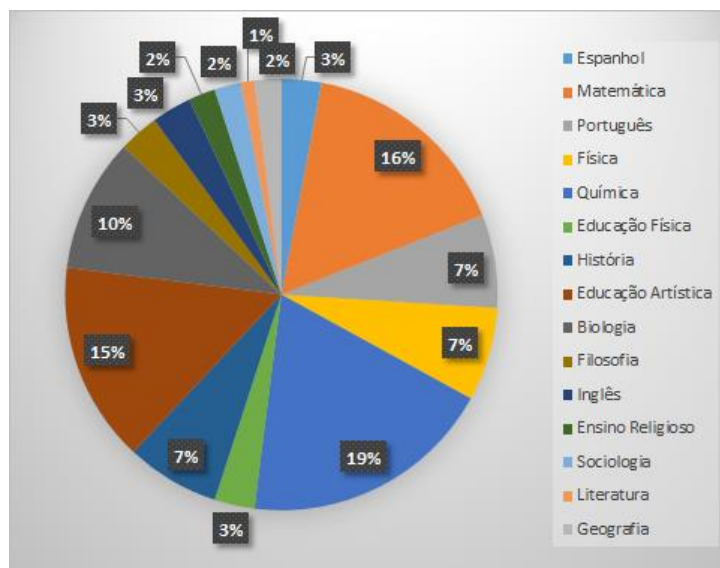


Figura 9. Qual sua disciplina favorita?

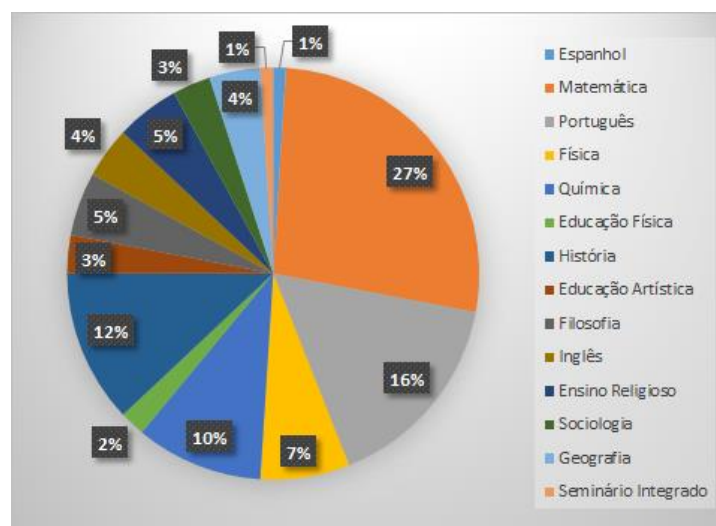


Figura 10. Qual a disciplina que você menos gosta?

Essas duas perguntas (Figura 9 e 10) foram, não apenas a título de curiosidade, como também para buscar meios junto aos professores e a escola para tornar os componentes curriculares mais proveitosos.

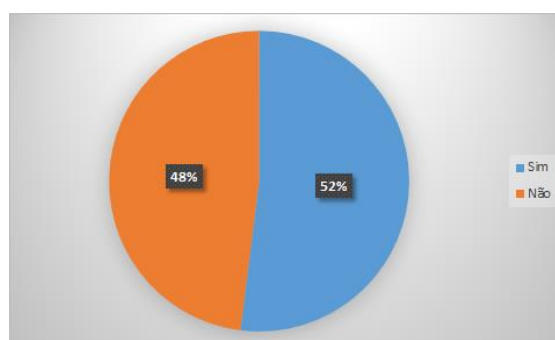


Figura 11. Você sabe o que é o PIBID?

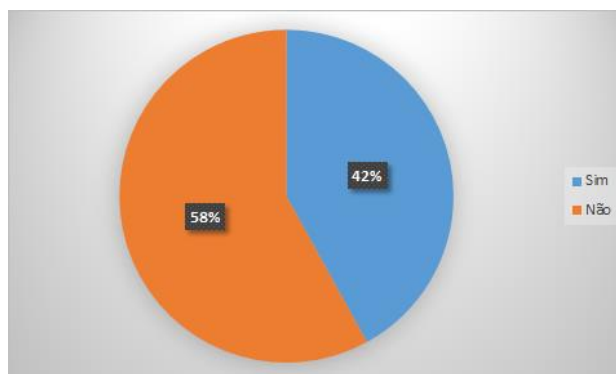


Figura 12. Você já viu ou participou de alguma atividade do PIBID?

Com esses dois questionamentos, procuramos saber se nossa divulgação está sendo eficaz dentro da escola (Figura 11) e qual a quantidade de alunos que já participou das nossas atividades (Figura 12).

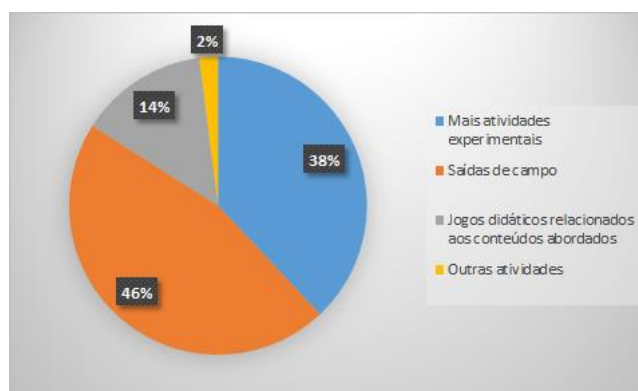


Figura 13. O que você gostaria que fosse trabalhado neste ano?

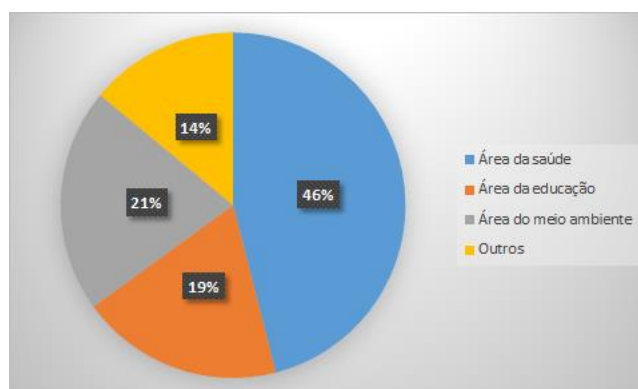


Figura 14. Qual profissional você gostaria que viesse fazer uma palestra?

Com essas perguntas (Figura 13 e 14), quisemos saber a opinião dos alunos antes de criarmos as atividades, pois o que pode ser importante para nós, para eles pode não ser tão relevante.

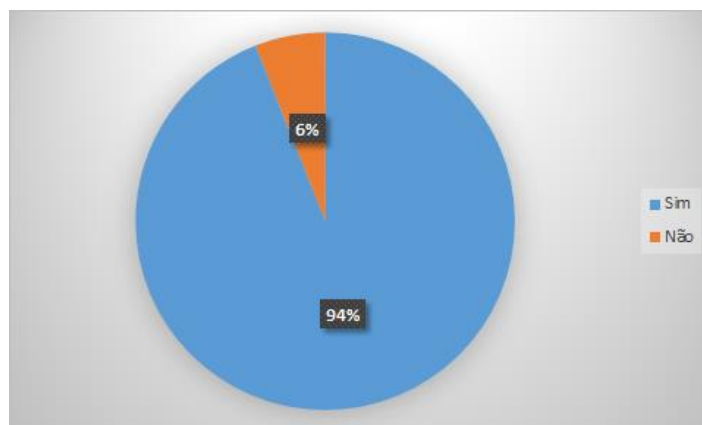


Figura 15. Você pretende fazer faculdade ou algum curso técnico após o término do ensino médio?

Com essa pergunta (Figura 15) quisemos saber se os alunos tinham pretensões de seguir na vida acadêmica.

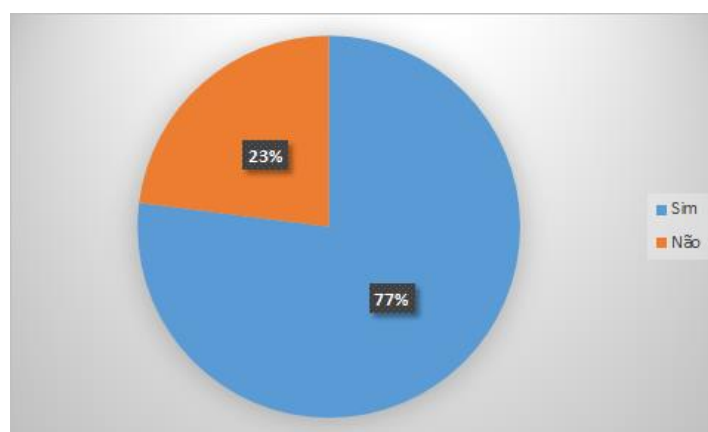


Figura 16. Você conhece a UNIPAMPA?

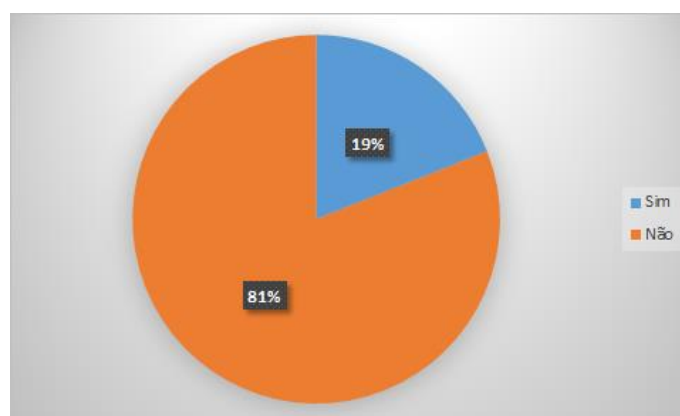


Figura 17. Você sabe quantos campus e quais cursos essa universidade gratuita (UNIPAMPA) possui?

E por fim, buscamos saber como anda a divulgação da UNIPAMPA na escola, se os alunos a conhecem pessoalmente (Figura 16) e se conhecem todos os campi e cursos da mesma (Figura 17).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O dossiê socioantropológico se faz necessário para uma melhor apreciação da realidade da comunidade escolar. O que nos diz Brandão (2003, p.129) “Uma das origens da pesquisa sócio antropológica da comunidade está nas investigações de realidade social e de levantamento de palavras, temas, problemas geradores das experiências de educação popular”. Ao fazermos este levantamento de dados, temos uma noção de como construiremos esse dossiê que, juntamente com a pesquisa realizada com a comunidade do entorno da escola, será um instrumento de identidade desta instituição.

Ao analisarmos os resultados, percebemos várias carências na escola, tais como segurança, informações sobre o PIBID e UNIPAMPA. A partir destes resultados, além da construção do dossiê, planejamos todas as atividades do próximo semestre focando nas necessidades apontadas pelos resultados, para que assim possamos minimizar tais deficiências. Essa intervenção para melhoria dos resultados, será por meio de palestras e jogos com os temas abordados nos questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa primeira parte de estudo, levantamento de dados e análise dos mesmos, passamos a conhecer melhor o público com o qual trabalhamos, agora podemos planejar nossas atividades pensando no perfil dos nossos alunos.

Pretendemos ainda, analisar as respostas da pesquisa realizada na comunidade para que assim possamos conhecer, não apenas com quem trabalhamos no nosso cotidiano, como também a vizinhança e saber, por exemplo, se os moradores também sentem as mesmas inseguranças que os alunos naquele bairro. É importante também, buscar lembranças que estes moradores têm sobre a escola, pois assim conseguiremos resgatar um pouco da história da instituição que não está registrada em lugar algum se não na memória daqueles que a conhecem.

Como pôde ser constatado com a leitura deste trabalho, a construção de um dossiê socioantropológico não é uma tarefa simples tendo em vista todos as etapas que temos que levar em consideração quando o construímos. Esperamos conseguir fazer um trabalho completo e que deixe registrada a identidade dos discentes e comunidade escolar, assim como deixe marcado que o PIBID esteve naquele local, fez seu melhor, modificou realidades, aprendeu e ensinou.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós”.*
Antoine de Saint-Exupéry

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.. **A Pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. v.1. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 27 Jun. 2016.

OSÓRIO, T. R.; GONÇALVES, V. R. N.; BIERHALZ, C. D. K. **A importância do resgate histórico da escola professora heloísa louzada**, através da construção do dossiê socioantropológico. PIBID, 2014.

SALOMÃO DE FREITAS, D. P. et. al. In: SILVEIRA, M. I. C. M. da; BIANCHI, P. (Org.). **Núcleo interdisciplinar de educação**: articulações de contextos & saberes nos (per) cursos de licenciatura da Unipampa. 1ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013, p. 87-106.

ESCUA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA POLÍTICA DEMOCRÁTICA

Caroline da Costa Cardoso
carolinecardosoo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência a ser discutida é resultado de trabalho em turma de Educação Infantil, com faixa etária de cinco a seis anos de idade, em escola privada de Uruguaiana. Ao trabalhar dentro de uma perspectiva que valoriza o protagonismo infantil e a produção de cultura na infância, através da escuta atenta de falas, gestos e outras manifestações das crianças, é possível torná-las autoras de seus próprios percursos de aprendizagem e construir experiências realmente significativas no contexto escolar. Como forma de tornar visíveis os pensamentos das crianças, a partir da prática da escuta, o registro reflexivo, inspirado na abordagem italiana de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, torna possível, também, visualizar a produção de cultura na infância.

A escuta exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por significado. Uma das primeiras perguntas que nos fazemos, como educadores é: “Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?”. RINALDI, 2016, p. 235.

Para o(a) educador(a), através dessa prática, abre-se um caminho de busca por interpretação de pensamentos profundos e singulares que buscam significados e, para os demais integrantes da comunidade escolar, através da documentação, a possibilidade de perceberem a infância como etapa singular do desenvolvimento, capaz de possuir formas próprias de pensamento, muitas vezes, tão ou mais complexas, quanto às dos adultos. A partir da exibição de um filme, que apresentava elementos da cultura indígena e tinha como objetivo provocar indagações, a turma iniciou diálogo espontâneo, que revelou suas percepções sobre a temática proposta. Compartilhando e complementando-se em suas falas, as crianças foram protagonistas de um momento

rico, em que foram documentados, atentamente, através da escrita, a construção de significados compartilhados feita por dez crianças.

Não podemos viver sem significado, porque isso deixaria nossas vidas sem identidade, esperança ou noção de futuro. E as crianças sabem disso; elas têm o desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem. RINALDI, 2016, p. 235.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade, caminha num crescente movimento de busca por espaço que a compreenda como singular no processo educacional. Considerar, de fato, as especificidades da infância e garantir que as crianças sejam compreendidas como sujeitos de direito, continua sendo desafio para essa etapa.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. SALLES E FARIA, 2012, p. 56.

Considerando essa questão, que expressa a ideia de escola como espaço democrático é que deve-se valorizar e potencializar o protagonismo infantil através das práticas cotidianas. Os pensamentos das crianças, expressos nesse caso, através de suas falas, foram ponto importante para a estruturação de percurso de trabalho junto a uma turma.

Contextualizando a realidade da turma na qual a experiência relatada ocorreu, considera-se que vieram de diferentes realidades. Compõem esse grupo crianças que frequentaram escolas desde bem pequenas, outras que foram inseridas nesse contexto há menos tempo e algumas que não haviam frequentado escolas anteriormente. Com tantas singularidades culturais que se entrelaçam entre si, a turma, como um todo, apresenta características comumente percebidas em crianças nessa faixa etária: são ativas, curiosas e possuem alta capacidade imagética.

Buscando valorizar a cultura que cada criança traz consigo para a escola e a possibilidade de compartilhar entre outras crianças e adultos, a prática da escuta acontece cotidianamente, em todos os momentos da jornada diária. Cada forma de

expressão das crianças é percebida como oportunidade para analisar e buscar interpretação para seus pensamentos, prática fundamental para a organização de um trabalho que as percebe como centro dos processos de desenvolvimento. Como parte dessas práticas, o diálogo, em diversos momentos, traz a tona a cultura infantil, maneira como sentem, percebem e compreendem a realidade em que estão inseridas, não apenas dentro de um contexto mais íntimo (casa e escola), mas também em nível mais abrangente, cidade, país, planeta, inaugurando novos olhares naqueles com quem convivem, através de registros reflexivos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Sentados no tatame da sala, crianças e professora, iniciaram momento de diálogo, um dia após assistirem o filme *Tainá – Uma aventura na Amazônia*. O filme em questão mostrava o contexto de vida de uma indiazinha na Floresta. Após falecer um índio adulto, que a acompanhava, a menina segue a vida sozinha dentro desse contexto e depara-se com nova realidade ao defender os animais ameaçados de extinção, quando entra em contato com culturas de pessoas brancas.

A apresentação deu-se pelo fato de a turma estar trabalhando um projeto sobre cultura indígena e se fez ainda mais significativa, ao ponto em que as crianças narraram suas interpretações sobre essa cultura com questionamentos e afirmações, complementando-se em suas falas, dentro de uma prática de construção de significados.

Após ser lançado o primeiro questionamento, que tinha o propósito de instigar a turma a falar sobre as constatações da experiência que tiveram na aula anterior, não interferiu-se no desenrolar espontâneo e natural de um diálogo. Foram documentadas, através da escrita, as falas que as crianças expressavam naquele momento, registro que possibilitaria boas investigações que, posteriormente, agregariam ao trabalho com a turma.

- A Tainá vivia na Amazônia. – **Criança 1**
- Aquele homem que andava com a Tainá era um vovô! – **Criança 2**
- Não era vovô, era o amigo dela, era o padre. Era o padre da igreja. – **Criança 3**
- Mas lá não tem igreja. – **Criança 4**
- Como é que os bichos vão fazer reunião se não tem igreja? – **Criança 2**
- Os índios não sabem de nada! – **Criança 2**
- Os índios sabem fazer reunião, porque eles são pessoas que sabem falar. – **Criança 5**
- Eles não sabem o que é frigideira só, eu vi no filme que eles não sabiam o que era aquilo que eles pegaram. Eles sabem o que é arco e flecha só. – **Criança 2**
- Os índios sabem de tudo! – **Criança 4**
- Eles fritam com outras coisas que não existem aqui. - **Criança 2**
- Com pau e fogo. – **Criança 6**

- Eles caminham pela floresta e acham coisas, pau, fita. Podem fazer um monte de coisas com o que eles acham. – **Criança 8**
- Os índios são iguais a tua bisavó. – **Criança 9**
- Toda a minha família eram índios. – **Criança 4**
- E porque não são mais? – **Criança 7**
- Porque era só quando tinha a floresta aqui, agora não tem mais. – **Criança 8**
- Tinha tudo que precisava a Tainá, ela podia construir sofás, geladeira, cama e até tudo que ela quisesse, muito feliz. – **Criança 10**

Ao final desse diálogo, que se constituiu de vozes e ouvidos, percebeu-se a riqueza do que havia acontecido. Com essa roda de conversa, as crianças lançaram constatações e indagações que buscavam a significação dos conhecimentos que haviam, momentaneamente, construído.

Uma documentação rica em possibilidades de análise e discussão se construiu naquele instante, oportunidade perfeita para ir fundo no pensamento infantil e buscar compreensão sobre a forma como, ao compartilharem aspectos de sua cultura, a turma desacomoda seus pensamentos e inicia novo processo de interpretação de uma realidade.

DISCUSSÃO DO RELATO

Analisando a primeira parte do debate:

- *Aquele homem que andava com a Tainá era um vovô!* – **Criança 2**
- *Não era vovô, era o amigo dela, era o padre. Era o padre da igreja.* – **Criança 3**
- *Mas lá não tem igreja.* – **Criança 4**
- *Como é que os bichos vão fazer reunião se não tem igreja?* – **Criança 2**

Percebe-se nesse diálogo inicial, que as crianças confrontam informações de um contexto de vida já conhecido, com outro contexto, que ainda está a ser desvendado. Buscando compreender a identidade de um índio, uma delas fala sobre padre, elemento pertencente à sua realidade. A **criança 3** nega a existência desse elemento, ao concluir a ausência de outro (igreja), que, dentro de sua compreensão, está intrinsecamente ligado ao citado anteriormente. Supõe-se que esse confronto de ideias, leva o grupo a pensar sobre como estrutura-se o modo social de vida indígena. Ainda há a frase final, em que a **criança 2** explana sobre os bichos fazerem reunião, revelando a relação que faz da sua vivência no contexto da igreja e o conceito que possui desse lugar, como local de encontro/reunião de pessoas. Como nas histórias infantis, no imaginário, tudo é permitido, assim, atribuem aos bichos as mesmas ações que vivenciam. Os animais são

semelhantes aos índios, ou vice-versa? Como são as pessoas dessa raça? Que espaço os animais ocupam dentro desse contexto? Que relações se estabelecem entre índios e animais? Seriam outras possíveis indagações implícitas na fala dessa criança.

Na sequência do diálogo, movidas pelas anteriores, as seguintes falas revelam outras ideias:

- *Os índios não sabem de nada!* – **Criança 2**
- *Os índios sabem fazer reunião, porque eles são pessoas que sabem falar.* – **Criança 5**
- *Eles não sabem o que é frigideira só, eu vi no filme que eles não sabiam o que era aquilo que eles pegaram. Eles sabem o que é arco e flecha só.* – **Criança 2**
- *Os índios sabem de tudo!* – **Criança 4**
- *Eles fritam com outras coisas que não existem aqui.* - **Criança 2**
- *Com pau e fogo.* – **Criança 6**
- *Eles caminham pela floresta e acham coisas, pau, fita. Podem fazer um monte de coisas com o que eles acham.* – **Criança 8**

Ao falar que os índios não sabem de nada, claramente, a **criança 2** manifesta a compreensão de que, o conhecimento que está fora de sua cultura possui diferente valor, o que comprova-se em sua próxima fala. Ouvindo o colega expor sua opinião, a **criança 5** confronta sua ideia, ao defender os índios como pessoas com características iguais às nossas, o que faz pensar que já possui certa compreensão sobre a existência de diferentes culturas e raças entre os humanos, o que compõe a diversidade existente em nossa sociedade. Ao ser confrontado pela **criança 5**, que defende os índios como pessoas com características iguais às nossas, a criança que iniciou o relato dizendo que “os índios não sabem de nada”, justifica e repensa sua afirmação, ao dizer que, no filme, os índios não sabia o que eram elementos conhecidos de nossa cultura(frigideira), mas conheciam arco e flecha, para nós, elemento conhecido, porém ausente. As três afirmações finais, expressam as ideias que as crianças conceberam sobre os índios, em contexto de vida diferente do nosso, encontrarem alternativas para executarem as mesmas ações nossas no fazer cotidiano. Em meio à essa discussão, dou destaque à fala da **criança 4**, que afirma veementemente: “os índios sabem de tudo”, defendendo a raça após falas que colocaram suas característica culturais em dúvida. Essa expressão se deve ao fato de essa criança ser descendente de família indígena e, informado pela família, conhecer e valorizar aspectos dessa cultura, além de possuir o nome e características fisionômicas da raça. Seu senso de pertencimento e representatividade enriquece as relações na turma, que passa a valorizar e respeitar essa cultura.

Ao transitar de uma linguagem à outra e de um campo de experiência a outro e ao refletir sobre essas mudanças, as crianças modificam e enriquecem suas teorias. Ainda assim, isso só será verdade se as crianças tiverem a oportunidade de realizar essas mudanças em um contexto em grupo – com os outros – e se tiverem a chance de ouvir e de serem ouvidas, de expressar suas diferenças e de se abrirem às diferenças dos outros. RINALDI, 2016, p. 238.

Uma terceira parte a ser analisada, põe em discussão o que significa “ser índio”:

- *Os índios são iguais a tua bisavó. – Criança 9*
- *Toda a minha família eram índios. – Criança 4*
- *E porque não são mais? – Criança 7*
- *Porque era só quando tinha a floresta aqui, agora não tem mais. – Criança 8*

Quando a **criança 9** fala, refere-se a mim(professora), relembrando o fato que relatei em um de nossos diálogos, sobre a ancestralidade indígena em minha família. Movida pela fala da **criança 9**, a **criança 4** afirma com ar de orgulho que sua família era descendente de índios, característica que se faz presente desde que houve espaço para o trabalho sobre essa cultura em nossa turma. Inquieta com os diálogos anteriores, a **criança 7** demonstra com seu questionamento inquietude por não compreender como é possível deixar de ser algo que, na percepção dela, se é desde que se nasce. A **criança 8**, complementando essas falas, apresenta percepção diferente, ao relacionar a cultura ao contexto de vida que se possui. Ou seja, como poderiam ainda existir índios, se eles viviam na floresta e, hoje, ao menos em nosso meio ambiente, isso não mais existe, afirmação essa que também revela a visão da cultura indígena como algo distante de nossa sociedade.

Finalizando, ainda há outra percepção sobre a cultura indígena, expressa por uma das crianças:

- *Tinha tudo que precisava a Tainá, ela podia construir sofás, geladeira, cama e até tudo que ela quiser, muito feliz. – criança 10.*

Claramente inspirada pelas situações que visualizou no filme, a **criança 10**, em sua fala, idealiza um modo de vida para a personagem principal, a indiazinha Tainá, que contenha aspectos os quais, no seu ponto de vista, são referências em conforto e felicidade, itens como sofá, geladeira e cama, que se fazem presente em sua cultura. Ainda me fez refletir sobre o pensamento que teve ao dizer que a menina poderia

construir esses utensílios, mesmo vivendo em contexto tão diferente, por-que “tinha tudo que precisava, e era muito feliz” – **criança 10**.

Nesse diálogo, as crianças comprovam o potencial da escuta na busca de conhecimentos. “Elas escutam a vida em todas as suas formas e cores, escutam os outros – adultos e pares, percebem rapidamente, como escutar é essencial para a comunicação”. RINALDI, 2016, p. 238. Sem interferência de adultos, complementaram-se umas às outras, suprimindo a necessidade que possuíam naquele momento, de buscar significados para a compreensão de uma cultura diferente das suas. Portanto, o processo de busca e as relações que as crianças estabelecem nesses momentos é o que faz a diferença em seu desenvolvimento, não o conhecimento final adquirido. Forman e Gandini (2016) afirmam que escutar também significa estar aberto à incerteza e viver na zona de desenvolvimento proximal. Somente quando temos dúvidas é que conseguimos perceber os outros e ter a coragem de pensar que o que acreditamos não é verdade, apenas o nosso próprio ponto de vista. Precisamos do ponto de vista dos outros para confirmar ou mudar o nosso ponto de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças que tem a possibilidade de perceberem o valor de suas falas, através da escuta atenta de outras pessoas, compreendem que ocupam uma posição importante dentro do contexto em que estão inseridas. As práticas cotidianas de escuta tem proporcionado crescimento às crianças, o que é visível em variadas situações na escola, não apenas no contexto restrito da sala, mas também entre outros educadores, com os quais não têm contato direto. Cada uma das crianças sente-se pertencente ao contexto e com voz ativa para demonstrar seu ponto de vista sobre diversos aspectos.

Conviver com crianças e reafirmar, a cada dia, o potencial que essa faixa etária possui, gera naqueles que as escutam verdadeiramente, diferentes formas de olhar o que está a sua volta. Segue junto o constante desafio, uma vez que todas essas falas não se constituem de entendimentos superficiais, mas de indagações profundas, que estão em suas entrelinhas. Com essas práticas, aprende a professora, constrói-se e reconstrói-se, sem possuir certezas e movendo-se pela inquietude das incertezas.

Possibilitar que adultos e crianças da comunidade escolar percebam a produção de culturas na infância é desconstruir ideias arraigadas de que a criança é um ser vazio,

que precisa ser preenchido por informações e conhecimentos daquele que mais experiências teve, por possuir idade superior a sua. A documentação pedagógica, como possibilidade de tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças ao ser compartilhado com a comunidade escolar, através de textos, fotografias, filmagens e produções, deixa evidente para pais, crianças e demais educadores, formas singulares de pensamento, reafirmando a função social da escola, que deve compreender o compartilhamento das ações e envolvimento de todos como forma de democracia.

A compreensão das crianças como atores sociais e produtoras de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas em adaptação ou interiorização de regras do mundo adulto. (DELGADO, 2015, p.13).

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um olhar voltado para as culturas da infância. **Revista Pátio - Educação Infantil**, n. 42, p. 12-15, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. A responsabilidade ética com a infância do século XXI. **Revista Pátio - Educação Infantil**, n. 44, p. 12-15, 2015.

HORN, Cláudia Inês e SILVA, Jacqueline Silva da. Planejar para e com as crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, n. 45, p. 12-15, 2015.

CINE CIÊNCIAS E A ABORDAGEM SOBRE A CRISE POLÍTICA NO BRASIL: PERCEPÇÃO E OPINIÃO DE ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daisy de Lima Nunes
d_lima_n@hotmail.com

Maria Elisabete de Barros Soehn
betedebarros9090@yahoo.com.br

Murilo Ricardo Sigal Carriço
murilocarrico@gmail.com

Viviane de Moura Muller
vivianemull@gmail.com

Tania Denise Guimaraes Guarenti
deniseguarenti@bol.com.br

Rita Cristina Gomes Galarça
ritagalarca@gmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A abordagem de questões políticas na escola é uma ação pouco usual no dia a dia da sala de aula, geralmente quando é abordada se restringe à disciplina de história e a sociologia no ensino médio. No entanto, a escola é um local que mesmo sendo apartidário, possui grande influência na construção social de seus alunos, ter um espaço para analisar e discutir a atual situação política brasileira se faz importante, ainda mais num momento em que acompanhamos uma situação histórica com grande repercussão econômica e social dentro do país e nas relações internacionais.

Martins (1995, p.10) desde a década de noventa, afirmava que a educação nos moldes como é aplicada, não está vinculada aos problemas sociais, econômicos e políticos e o professor se detém apenas aos conteúdos. Essa realidade ainda é presente nos dias de hoje, porém, é importante que os alunos possam ter um espaço, onde tenham a possibilidade de discutir, ouvir diferentes opiniões, vivenciar a democracia em seu local de estudo para melhor compreender o seu papel como cidadão. Além disso, é

essencial que os alunos compreendam a importância do voto e a necessidade das pessoas acompanharem e se importarem com a administração do país, estando atendo aos fatos. Assim, é interessante e construtivo conhecer diferentes pontos de vistas, o que os alunos percebem e acompanham na mídia e redes sociais, bem como, o que eles pensam.

Nessa perspectiva, com o presente relato buscamos apresentar uma atividade que foi desenvolvida em uma escola estadual, que, conta com a parceria da Universidade Federal do Pampa, através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Capes), onde atuam cinco bolsistas do curso de Ciências da Natureza e uma supervisora, professora de ciências da escola formando o Subgrupo de Ciências. Esse subgrupo atua em quatro turmas de oitavo ano, atendendo cerca de 140 alunos.

Contribuindo com a reflexão de temáticas diversas, os bolsistas desenvolvem um projeto denominado Cine Ciências, no qual, a cada mês, é disponibilizado um vídeo com um filme, reportagem ou documentário, em que os alunos, após assistirem, têm um espaço para o debate, problematizando o que foi assistido, defendendo sua opinião e ouvindo a opinião dos colegas, desenvolvendo assim, seu senso crítico e respeito à diversidade de opinião.

Assim, através da metodologia do debate, a partir de um estudo de caso oriundo de uma reportagem sobre a crise política no Brasil, foi possível abordar questões políticas e sociais em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, com a atuação dos bolsistas PIBID no Instituto Estadual Romaguera Corrêa.

A EXPERIÊNCIA

A escola onde a atividade foi realizada localiza-se no centro da cidade, mas atende alunos de diversos bairros do município de Uruguaiana/RS, possui cerca de mil alunos distribuídos em três turnos, entre o ensino fundamental e o médio, abrangendo assim, alunos de diferentes níveis sociais e econômicos. Caracteriza-se por ser uma escola pública, estadual, tradicional do município, tendo a peculiaridade de ter sido a primeira escola pública da cidade, estando este ano, fazendo 124 anos, atuando na educação.

A experiência relatada ocorreu em uma turma de oitavo ano, com cerca de 40 alunos, com diferentes personalidades e os mais variados tipos de aprendizagens e

devido à diversidade de pensamentos, seguidamente ocorrem divergência de pensamentos e acabam resultando em situações de bullying e violência em sala de aula.

Dentro desse contexto, foi possível abordar a temática sobre política, que não costuma ser tratada seguidamente no dia a dia da sala de aula, por ser um tema polêmico que pode causar discussões de difícil mediação. Assim, foi possível dialogar de forma produtiva com os alunos evitando conflitos e agressões. A mediação do trabalho desenvolvido foi um desafio, não somente à professora da turma, mas aos bolsistas do Pibid, que a atividade demonstrou-se de forma produtiva a temática com os alunos.

Outro motivo da escolha dessa temática, foi o fato da escola ser estadual, e estar envolvida, mesmo indiretamente, em muitos movimentos sociais que vem ocorrendo, como a greve dos professores e as ocupações de alunos em escolas e setores públicos, e embora a mídia estar toda hora anunciando notícias, ainda há a falta esclarecimento sobre essas mobilizações.

Portanto, a escolha do Profissão Repórter do dia seis de abril deste ano, tratando da crise política no Brasil, com objetivo de mostrar um fato atual, a fim de provocar e despertar a participação dos alunos a dialogar sobre política e cidadania.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A atividade ocorreu no mês de junho de 2016, com alunos de uma turma de 8º ano, que ao assistir uma da reportagem do programa Profissão Repórter sobre a crise política atual brasileira, foram estimulados ao debate através dos seguintes questionamentos:

- *Como está a situação atual do Brasil, há crise política? Por quê?*
- *Onde você percebe o reflexo da crise política no seu cotidiano?*
- *Como o povo pode cobrar respostas dos poderes legislativos?*
- *Se você fosse um político, qual sua proposta política para melhorar as condições do Brasil?*

A partir dessas questões, os alunos foram estimulados a pensar sobre a crise política do nosso país. Através da reportagem, analisaram as diferentes manifestações que ocorreram e ainda ocorrem, fatos políticos que a cada dia acontecem, relacionando com as consequências para toda a população e na vida dos brasileiros. Os alunos foram

estimulados a pensarem o que mais tem ocorrido, o que caracteriza essa situação, e que reflexos traz a população e à economia do país.

Verificou-se, portanto, que os alunos possuem boa consciência política, acompanham os fatos da crise pelos canais de comunicação e acreditam que a falta de educação cultural e social desestabilizam o país. Argumentaram que as manifestações nas ruas contra e a favor do governo não ocasionam reais resultados, pois o povo vai às ruas com a intenção de chamar a atenção para mudanças, mas quando vai às urnas, ocorre um esquecimento e elegem os mesmos políticos pelos quais lutavam contra suas opiniões de governança. A falta de ética política no poder legislativo, acaba sendo generalizada, onde o povo desacredita em benefícios para o país, tendo grande déficit na educação, saúde, segurança resultando em manifestações nas vias públicas comparados a uma guerra civil. Como consequência, o Brasil é manchete em todo o mundo por escândalos políticos, propinas e tragédias, se tornando uma nação sem lei na visão do mundo político.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O atual momento político brasileiro nos faz questionar sobre o conhecimento dos estudantes a respeito das questões políticas em uma época onde tal temática abrange tamanha problematização, o momento é oportuno para que possamos realizar debates sobre uma educação política de fundamentos e posicionamentos coesos ao discurso (SILVA, 2014). Dessa forma, a atividade do cine ciências torna-se uma ótima maneira de problematização com os alunos, fugindo do tradicional, e com um assunto polêmico como a situação política atual do Brasil, gerou um debate pacífico, mas com opiniões bem controversas. Os alunos têm consciência que há uma crise política no país, estão cientes que estão sendo afetados por ela no seu cotidiano, acompanhando os fatos pelos canais de comunicação.

Importante destacar, que os alunos sentem falta de assuntos com temáticas atuais e transversais, para debates, discussões e reflexões para aprimorar o senso crítico e construção da cidadania de futuros eleitores, pois a idade média dos alunos são 14 anos, sendo que na próxima eleição estarão aptos a votar, mesmo que opcional. Diante dessa necessidade, é que a escola deve atuar auxiliando o aluno, a se tornar protagonista de sua vida. Pois, as escolas, por serem espaços públicos, são locais privilegiados para efetivarem os processos de questionamento político, onde os alunos passam a enfrentar

situações que os colocam diante das diferenças, em termos de opiniões, hábitos, valores, etc. Assim aprendendo a negociar e a lidar com as diferenças da convivência social, compreendendo o respeito pelo senso crítico que cada aluno constrói junto com o ensino aprendizagem (LEGNANI e ALMEIDA, 2015).

Portanto, é necessário desenvolver práticas que abrem à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar os fatos atuais do país, e de produzir a capacidade de pensar, agindo com senso crítico. Como resultado final busca-se construir futuros cidadãos que compreendam seus direitos como um sujeito social atuante (CALLAI, 2014). Logo, a dinâmica realizada na escola, através do recurso audiovisual, permitiu o acesso a uma temática pertinente para pensar e problematizar. Além da exibição, foi proporcionada a experiência de mediação de debate entre os alunos, onde os bolsistas Pibid, puderam promover o diálogo, interlocuções e problematizações acerca dos elementos presentes na reportagem exibida, no que, conforme TONATO (2015), essa dinâmica se faz importante para pensar na realidade política atual do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da dinâmica enfatizam a importância para a qualidade do ensino aprendizagem e da necessidade de explorar temáticas que auxiliem a construir a consciência crítica de cidadãos com capacidade de repensar suas decisões futuras para melhorar as necessidades básicas da educação, e da construção de uma sociedade com valores éticos, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>>. Acesso em: 25 jun.2016.

LEGNANI, Viviane Neves; DE ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. **Interações**, v. 11, n. 38, 2016. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/8473>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PROFISSÃO REPÓRTER - **crise política**. 06 de abril de 2016. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4939404/>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

SILVA, Ângela Lutz. **Ciência política e sua importância na escola**. 07 de julho de 2014. Disponível em:< <http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/CIENCIA%20POLITICA%20%20E%20SUA%20IMPORTANCIA%20NA%20ESCOLA.PDF>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

TONATO, Edinéia et al. Cine educação: espaço de debate e formação. **Anais do SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/download/2727/1534> >. Acesso em: 27 jun. 2016.

VIVENCIANDO A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gustavo Salgado Carrazoni
gustavocarrazoni@hotmail.com

Amanda Machado Teixeira
amandateixeira.m@gmail.com

Mauren L. de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), Art. 26, § 3, “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. A referida lei auxilia no avanço da área da Educação Física, inserindo-a no currículo da Educação Infantil. Porém, estamos longe de encontrar uma realidade onde os conhecimentos da Educação Física sejam contemplados satisfatoriamente para os pequenos.

Quanto mais as crianças apropriam-se de saberes culturais através de diferentes experiências, maiores as possibilidades de ampliarem seus conhecimentos e desenvolverem-se nos aspectos mais variados (Proposta Curricular - Maringá, 2012). Logo, não devem ser privadas de uma educação de qualidade, que amplie suas capacidades como um todo, auxiliando em sua construção e desenvolvimento como ser integral. Isto inclui, uma Educação Física planejada e estruturada para suprir as necessidades e auxiliar com as dificuldades que caibam aos conhecimentos específicos desta disciplina.

O planejamento das aulas de Educação Física para a Educação Infantil, assim como todas outras etapas escolares, deve ser realizado considerando a criança em sua totalidade e individualidade. Aspectos físicos, motores e afetivos de cada criança, além dos modelos de desenvolvimento motor por faixa etária que a literatura nos traz, devem ser pensados para que o planejamento das aulas contemplem as reais necessidades da turma em questão.

Do mesmo modo, se faz necessário o conhecimento dos conteúdos específicos da Educação Física, e a partir disso, apresentar as possibilidades para os alunos nesta faixa etária. Também, é de extrema importância enfatizar durante as aulas aqueles que auxiliam, sejam através dos movimentos realizados ou princípios praticados, os alunos a alcançarem os objetivos propostos para cada etapa. Como cita, por exemplo, a Proposta Curricular para Educação Infantil de Patos de Minas (2005):

“O movimento nessa faixa etária, é essencial para que a criança conheça e domine gradativamente seu corpo, reconhecendo características físicas que integram a sua pessoa, afirmando a sua identidade, potencializando o seu desenvolvimento, nos aspectos físico, cognitivo e social.”

A Educação Infantil é um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos, permitindo a interação da criança com outras pessoas e com o mundo dos fatos e dos objetos socioculturais, sendo essas situações de aprendizagem diferenciadas qualitativamente daquelas que perpassam a vida fora da escola (SILVA, 2005).

Sabendo que a escola é um dos locais de oferta de espaço adequado para o desenvolvimento motor das crianças. E também que os jogos e brincadeiras são meios muito importantes e eficazes para aprendizagem de crianças pequenas. Conclui-se então que, durante a tenra idade, na escola de Educação Infantil, se faz oportuno a utilização do imaginário, das brincadeiras e dos jogos de caráter lúdico e fantasiosos. E assim, tenta-se alcançar uma aprendizagem satisfatória nas aulas de Educação Física nesta etapa da educação básica.

Este relato tem como objetivo apresentar as experiências obtidas no componente curricular de estágio supervisionado I, ocorrido durante o primeiro semestre de 2015, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uruguaiana/RS, bem como, refletir sobre a importância do professor de Educação Física estar inserido nesta faixa de ensino.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Escola Municipal de Educação Infantil José Maria Argemi Filho, localizada na Av. Presidente Vargas, nº 4400, Uruguaiana/RS, foi o local do estágio realizado. Esta

pode ser considerada uma escola nova com apenas 4 anos desde sua inauguração. É localizada em uma área central e atende a um público diversificado com alunos de diferentes bairros da cidade. Quanto à estrutura, conta com amplo espaço ao ar livre e dois espaços “solares” (dentro do prédio da escola, porém não são espaços cobertos) disponíveis para a prática de atividade física, e, além disso, pode-se agendar o uso do salão da escola, quando necessário. Os materiais disponibilizados pela escola são, em grande maioria, linhas de movimentos físicos confeccionadas em madeira e alguns colchonetes, que podem ser requisitados. Os materiais apresentavam-se em boas condições, porém, os colchonetes eram armazenados em local inapropriado (úmido e junto à materiais de limpeza).

Sobre a disposição dos horários para prática de Atividade Física entre as turmas, os espaços são predeterminados em horários distintos para cada turma, obrigatoriamente, utilizar os mesmos para a prática de atividades físicas, brincadeiras ao ar livre, exercícios e/ou jogos. Devido à inexistência de professor de Educação Física na escola, as atividades nestes horários são planejadas e conduzidas pelas próprias professoras de sala de cada turma. Além disso, elas podem utilizar de outros momentos para proporcionar atividades físicas para os alunos, pois o horário predeterminado pela coordenação da escola é visto simplesmente como um cumprimento da lei, não impedindo-as de impor mais horários para estas práticas. Assim, a maioria opta por realizar mais momentos voltados à prática de Atividade Física do que somente o horário imposto pela instituição.

A turma disponibilizada para o estágio foi uma turma da Etapa VI, possuía 23 alunos com idades entre 5 e 6 anos. No entanto, muitos alunos eram infrequentes nas aulas, de acordo com a professora, e, conseqüentemente, poucos encontros contaram com a presença de todos os alunos. Os horários de prática de atividades físicas para esta turma eram: segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira, das 14h às 15h30.

As práticas de AF, observadas no período de 2 semanas antecedentes ao início das intervenções, ocorriam nos mais diversos espaços disponibilizados pela escola, e as atividades planejadas pela professora de sala, eram, em sua maioria, brincadeiras que estimulassem a criatividade e as habilidades motoras fundamentais, tais como, brincadeiras com músicas em roda, com bola, com corrida e atividade de circuito. Durante estas observações, notamos a pouca participação, por vezes, recusa à participar por parte de alguns alunos. Estes, dependendo do ambiente onde fossem realizadas as atividades, optavam por brincarem sozinhos e isolados da turma. Além disso, foi

possível notar a pouca interação existente entre a maioria dos integrantes da turma, caracterizada pelas diversas atitudes por parte dos alunos de afastarem-se dos colegas, discutirem quando tocados durante a atividade e evitarem o contato físico.

Assim, visando uma abordagem à turma que estimulasse, não somente as habilidades motoras fundamentais, mas também, as relações socioafetivas e interpessoais, que propusemos as intervenções/aulas durante este estágio.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento das atividades iniciou-se, primeiramente, com as aulas teóricas do componente curricular (leituras e discussões) sobre a Educação Física na Educação Infantil, e sobre os aspectos da criança em geral. Estes encontros e estudos, realizados uma vez por semana em formato de seminários, nos proporcionaram uma melhor compreensão da Educação Física nesta idade, e o que poderíamos encontrar em nossas aulas. Em seguida, vieram as observações do período destinado à atividade física da turma, a entrevista com a docente responsável, bem como, com a direção da escola. Na sequência, iniciamos a construção do projeto de estágio e dos planos de aula.

A partir disso, após conhecer e analisar as necessidades e possibilidades para com a turma, decidimos oportunizar a prática física aos alunos visando estimular o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, as relações interpessoais e, principalmente, as relações sócioafetivas. E, por ser uma turma agitada, com um número expressivo de alunos, optamos por proporcionar vivências dinâmicas, que despertassem o interesse da turma e que por vezes contemplasse mais de um elemento da cultura corporal do movimento, apesar do curto período de tempo.

As aulas foram planejadas usufruindo da maioria dos espaços disponíveis para a prática física na escola, assim como, foi utilizado grande parte dos materiais existentes na instituição de ensino. Buscamos também, utilizar de materiais alternativos nas aulas, não contando com o empréstimo de materiais da universidade.

Todas as aulas tiveram o aquecimento como parte inicial, um maior número de atividades durante o desenvolvimento, e na parte final era realizado uma volta à calma para que os alunos não voltassem dispersos para a sala de aula.

Nas primeiras intervenções, desenvolvemos dinâmicas que estimulassem as relações sócioafetivas, oportunizando os alunos a conhecer melhor os professores e se relacionarem melhor entre si. Tanto que, notamos durante as observações a pouca ou

quase nenhuma participação de determinados alunos nas atividades propostas, e que a partir de nossas intervenções, começaram a se fazer presentes nas atividades e brincadeiras realizadas.

Também, a partir das primeiras intervenções, pudemos analisar de maneira mais precisa o comportamento da turma perante o tipo de atividade proposta. E, logo em seguida, passamos a trabalhar as habilidades motoras fundamentais, estimulando sempre a cooperação, o cuidado com o próximo e, o esperar sua vez.

As práticas foram pensadas, aula após aula, com o objetivo de sempre fazer uma progressão de uma aula à outra, estimulando a cada aula, habilidades motoras distintas, e de forma que uma auxiliasse na execução de outra. Oportunizando assim, um melhor aprendizado por parte dos alunos em relação ao seu desenvolvimento corporal. Com o passar das semanas, fomos incluindo atividades mais complexas, que envolvessem além das capacidades já citadas, também: noções de espaço (atividades em espaço delimitado), tempo e ritmo (pular corda, danças coreografadas), sociabilidade, confiança, lateralidade, atenção, entre outras. Também utilizamos de aulas temáticas, a exemplo da festa junina (Imagem 1), onde solicitamos aos alunos que trouxessem material reciclável de casa, para que construíssemos no período de aula um circuito de brincadeiras semelhantes as encontradas nas quermesses durante esta data comemorativa, tais como, pescaria com peixes de EVA e anzol de clipe de metal, jogo de argolas de jornal com garrafa PET e corrida do saco. Sempre questionando a importância do que estava sendo feito, o contexto em que determinada atividade está inserida e o porquê de se estar realizando tal atividade.

Além disso, realizamos o resgate das brincadeiras antigas (Imagem 2), proporcionando vivências completamente novas aos alunos, com brincadeiras que eles desconheciam, e estimulando o diálogo e a relação pais e filhos, quando pedimos aos alunos que questionassem os pais sobre quais brincadeiras eles mais gostavam na infância, e realizando-as em aula.

Por fim, apresentamos uma aula de introdução à esgrima (Imagem 3), também com material reciclável, onde as espadas foram feitas com jornal e foi atado no peito dos alunos com barbante um cartão com desenhos para demarcar onde deveriam acertar com as espadas, e que foi extremamente bem aceita pelos alunos e pela supervisora de estágio, docente da turma que sempre esteve conosco em nossas práticas.



1 Brincadeiras de Festa Junina com material reciclável



2 Brincadeiras Antigas - Pular elástico



3 Aula de introdução à esgrima

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O papel do professor de Educação Física, independente da etapa de ensino, deve estar claro, tanto para o professor desta disciplina, quanto para os professores unidocentes, que ministram esta disciplina na Educação Infantil e em grande parte dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1º à 5º ano), para que os objetivos desta não se percam e que sua especificidade não seja ignorada, fazendo com que retorne a ter um caráter de “momento de lazer”.

Para tanto, percebe-se que, o pensar a Educação Física, desde seus conteúdos e sua inserção na escola, deve iniciar com o embasamento teórico, a partir de leitura de pesquisas, teorias e relatos que auxiliem na compreensão desta disciplina e de sua importância no contexto escolar. Assim, o docente poderá construir o conhecimento necessário para escolher o que trabalhar com determinada população discente e compreender as diferentes manifestações que poderá receber como retorno. Para isso, defende Ehrenberg (2014):

“Se estivermos atribuindo à Educação Física a importante responsabilidade de contribuir para que o aluno se aproprie da linguagem corporal, [...] torna-se imprescindível que o interlocutor nesse processo, o professor, seja capaz de ler a comunicação gestual de seus alunos.”

Comprendemos como métodos válidos para apropriarmos-nos destes conhecimentos, os seminários e encontros realizados na Universidade durante o decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado, onde o propósito era semelhante à este.

A partir dos encontros e debates realizados, nós optamos por trabalhar com a turma, conteúdos e atividades que estimulassem o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, uma vez que, esta faixa etária é caracterizada por estarem propícios a aprender e desenvolver estas habilidades isoladamente, para então, posteriormente, combiná-las para formar habilidades motoras especializadas (GALLAHUE & OZMUN, 2001), que serão utilizadas em diversas manifestações da Cultura Corporal. Além disso, trabalhamos todos os conteúdos propostos de maneira lúdica, estimulando-os à brincar em busca deste conhecimento, e através da brincadeira, exercitem as habilidades. Pois, como trata Wajskop (1995), a brincadeira pode ser o

espaço onde diagnosticamos as necessidades e interesses das crianças, e transformar-se em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos. Assim, a brincadeira é considerada uma situação privilegiada de aprendizagem infantil.

Desde as primeiras intervenções, buscou-se, também, criar a relação de afetividade entre educadores e educandos, estimulando que conhecessem uns aos outros, para que este vínculo sócio-afetivo proporcionasse um ambiente mais convidativo para a execução das atividades para envolver a todos. E, ao longo das práticas desenvolvidas, foi possível notar a participação de alunos que não demonstravam interesse em participar das aulas. E, ainda, foram presenciados momentos em que os alunos demonstraram a existência de novos vínculos de amizade entre eles.

Já em relação às aulas temáticas, foram planejadas em conjunto aos conteúdos trabalhados pela professora regente da turma e de acordo com as possibilidades de estimularem as habilidades motoras fundamentais, desta forma, por exemplo, quando a professora estava realizando trabalhos relacionados à comemoração festiva da Festa Junina, então, propomos a construção de jogos e brincadeiras tradicionais desta festividade com materiais recicláveis, para os estudantes compreenderem as possibilidades de reciclagem e criação de jogos com baixo e/ou nenhum custo financeiro, e ainda, exercitem as habilidades de saltar, arremessar, agarrar, rebater e correr. Desta forma, seguindo o proposto pela Metodologia do Ensino da Educação Física (1992 *apud*. SILVA, 2005), que traz como conteúdo para o trabalho na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras populares, através do resgate da cultura, com aulas que implicam na construção dos próprios brinquedos com materiais reutilizáveis. Assim, também justificamos as aulas trabalhadas sobre a temática de brincadeiras antigas.

Por fim, destacamos o apoio referente às atividades propostas, e todo o projeto desenvolvido, pela professora regente da turma. A qual auxiliou-nos durante todas as intervenções, e inclusive, discutia conosco dicas e ideias para trabalharmos melhor com a turma e suas especificidades. Esta, a professora unidocente, pode ser destacada como parte vital no processo de planejamento e realização das aulas de Educação Física nesta faixa etária, dado que, a mesma encontra-se diariamente com os educandos, em diversas situações, convivendo com seus desejos e anseios, e podendo perceber quais as necessidades em termos de “movimentos” que eles podem ter. Bem como, a partir do conhecimento prévio que a professora tenha sobre a importância do movimento, e como trabalha-lo, nesta etapa de ensino, ela pode estimular o desenvolvimento de seus estudantes através de atividades cotidianas e trabalha-las além do horário destinado à

prática de Atividade Física. Os resultados desta cooperação entre estes dois profissionais, são evidenciados em relatos, como os de Sayão (2002):

“Tanto o planejamento das atividades quanto sua ministração foram elaborados conjuntamente pelo professor (especialista) e pelas Professoras (unidocentes). Elas, as Professoras elencavam temas que poderiam ser trabalhados pelo professor de Educação Física e participavam ativamente de todos os momentos [...] a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os professores e os outros profissionais que atuam nas instituições infantis, viabilizando a reflexão constante da docência.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância do Estágio Supervisionado I, por ser de grande valia para nossa formação como futuros docentes. Proporcionando reflexões sobre nossa postura diante desta faixa etária. E, mostrando-nos que a Educação Infantil é a porta inicial para mudarmos a realidade da Educação Física em nossa sociedade, uma vez que, as vivências que estas crianças terão hoje, repercutirão nas próximas etapas de suas vidas.

Inserimo-nos no contexto da escola e adequamos o nosso planejamento de acordo com a proposta da mesma neste período. É importante destacar também, que obtivemos êxito em trazer atividades dinâmicas e que despertassem o interesse da turma, tanto que alguns alunos que não participavam, a partir de nossas intervenções passaram a se fazer presentes nas atividades. Provando assim, que é possível, em curto período de tempo, proporcionar diferentes vivências para estes alunos, instigando-os quanto à importância dos conhecimentos e práticas realizadas, e não estimular somente a prática pela prática.

Além disso, pudemos refletir sobre a importância do papel do professor de Educação Física nesta etapa de ensino, dado que, apesar dos conhecimentos da professora unidocente referente à importância do desenvolvimento corporal dos educandos, sua prática carece de conhecimentos específicos da área, como práticas que incentivem a todos e explorem, além de diferentes manifestações da cultura corporal, da melhor maneira possível as possibilidades de movimentos nesta faixa etária. Estimulando-os e auxiliando no desenvolvimento de habilidades que serão necessárias, posteriormente, nas próximas etapas de ensino, e para toda sua vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Base da Educação. Brasília, 1996.
- EHRENBERG, Mônica C. **A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil.** Pro-Posições, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2014.
- GALLAHUE, David Lee & OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor.** 7. Ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- MATTOS, Aretuza Suzay. Educação Física e Cultura Infantil: Um Olhar sobre o Papel da Disciplina na Educação Infantil. **Anais do VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Pedagogias Alternativas.** São Paulo: UNINOVE, 2011.
- SAYÃO, Deborah T. Infância, Prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah T.; PINTO, Fábio M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física.** Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 45-64, 2002.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Prefeitura do Município de Maringá. 2012.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular – Volume 1 – Educação Infantil.** Prefeitura Municipal De Patos De Minas. 2005/2008.
- SILVA, E J. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte,** v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa, São Paulo.** n. 92, p. 62-69, 1995.

OCUPAÇÃO DE ESTUDANTES NO INSTITUTO ESTADUAL PAULO FREIRE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Luci Paola Paré da Rosa
lu_pare@hotmail.com

Priscila Nunes Paiva
priscilanunespaiva@gmail.com

Maria do Carmo Machado Victorino
i-e-paulo-freire@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O país está vivendo um momento muito importante, em que é possível perceber claramente a disputa pelo poder, e a sociedade está cada vez mais compreendendo e sentindo as consequências de decisões políticas, as quais influenciam nossas vidas. E ao perceber que muitos dos direitos conquistados, principalmente do/a trabalhador/a, estão ameaçados, está fazendo com que as pessoas se mobilizem, se informem e saiam às ruas em busca de suas reivindicações, como afirma Paulo Freire (2000) “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo o qual se pôs a caminhar”.

O fato das pessoas estarem mais atentas aos acontecimentos tem aproximado a sociedade a buscar conhecimento, como é o caso de alguns projetos encaminhados à Assembleia Legislativa/RS que interferem nas políticas públicas, ocasionando crises como na segurança pública e educação, entre os quais está o Projeto de Lei 44/2016, que qualifica entidades privadas sem fins lucrativos como “Organizações Sociais” a realizar parcerias e convênios com o Setor Público e utilização do espaço público, em projetos nas áreas de educação, saúde, meio-ambiente, tecnologia, cultura, esporte e ação social. Conforme já afirmava Paulo Freire (2001) ações como esta, descomprometem o Estado, que tem o dever de ofertar educação de qualidade e para todos/as. Em resposta a isso, reafirma a importância dos Movimentos Populares, para exigir que o Estado cumpra com o seu dever e tarefa pedagógica, para garantir a escola pública e de qualidade, portanto democrática e menos discriminatória.

Ao ter conhecimento da situação, o Grêmio Estudantil do Instituto Estadual Paulo Freire, eleito pelos/as educandos/as desta instituição, além de vivenciar situações

como falta de merenda e recursos humanos, como falta de educadores/as e funcionários/as tomou como exemplo outras escolas do estado que estavam sendo ocupadas pelo Movimento Estudantil e decidiu fazer o mesmo no Instituto. Comunicando a escola e demonstrando apoio à categoria de educadores/as que estavam em greve, também em defesa da escola pública de qualidade. Essa situação que vem ao encontro à afirmação de Paulo Freire (1996) de que *“Educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”*. E nesse sentido, a educação reconhece a capacidade e o potencial do educando, que se empodera como sujeito na procura de, e não como reprodução do efeito do educador (FREIRE, 2001).

O movimento de ocupação teve início com uma caminhada, com o apoio de educandos/as do Instituto e educandos/as e educadores/as de muitas escolas da cidade, que fez o percurso com muita alegria, conduzindo faixas e cantando os motivos da mobilização, alertando as comunidades por onde passou. Uma caminhada que demonstrou a união de estudantes e educadores/as em busca de um mesmo propósito. Durante os vinte e sete dias de ocupação os estudantes que faziam parte da ocupação e os/as que se somaram a essa luta, tiveram a oportunidade de compreender e discutir o sentido do movimento, de estudar e confrontar a realidade. Houve momentos em que os/as estudantes descreveram que teriam começado desacreditados, mas que cresceram nesse período de tempo, que não acreditavam no movimento, que era brincadeira e ao participar perceberam que estava sendo levado a sério e que estava organizado. Na procura de incentivar o movimento, porém mantendo o propósito e a identidade do Movimento Estudantil, educadores/as e equipe diretiva participavam de alguns encontros, trazendo sugestões e contribuindo para a roda de conversa com materiais e organização.

O movimento dos/as estudantes no Instituto proporcionou a convivência mais próxima com educadores/as, equipe diretiva, colaboradores familiares e educadores/as de muitas escolas, que tiveram a oportunidade de conhecer e desmistificar conceitos, por ser uma escola de periferia. O conhecimento gerou ainda mais curiosidade por outros temas como o ECA e a LDB, sugerido por um integrante durante a discussão dos Projetos de Lei. Foi revelado o conhecimento à sociedade sobre o movimento através das entrevistas dos participantes aos meios de comunicação, demonstrando clareza, e principalmente, conhecimento. Além de possibilitar a solidariedade, da comunidade,

familiares e educadores, recebendo doações de alimentos para as refeições, as quais chegavam todos os dias na escola, assim como visitas para conhecer o movimento e parabenizar a iniciativa.

O movimento de ocupação pelos/as estudantes, não somente no Instituto, mas que ocorreu no Estado representa um momento muito importante, de transformação, de compreender que é preciso reagir diante às imposições, de mostrar o descontentamento e a importância da união, que, mesmo com identidades diferentes, o Movimento Estudantil e a Greve dos Educadores se fortaleceram e escancararam para a sociedade a indignação frente à escolha do Governo estadual: privatizar os serviços públicos, entre elas, a educação.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência de Ocupação dos/as estudantes ocorreu no Instituto Estadual Paulo Freire, Escola de Ensino Médio da cidade de Uruguaiana, localizada na Chácara do Sol, situada na periferia da cidade no bairro União das Vilas. O Instituto segue os preceitos do educador Paulo Freire que, através dos seus princípios inseridos na filosofia e no cotidiano da escola, busca uma formação mais Humanizadora e de cidadãos/ãs capazes de interagir na sociedade.

A decisão de ocupar a escola ocorreu pelo/as educandos/as integrantes de Grêmio Estudantil e colaboradores após a decisão em Assembleia pela greve dos educadores/as do Estado, Rio Grande do Sul, e constatação da conjuntura atual do estado frente a situação da educação e momentos que a própria escola vivenciou em consequência do não repasse das verbas pelo governo estadual, como: a falta de merenda no início do ano letivo, a precarização da escola como espaços e recursos didático pedagógicos, falta de educadores/as e funcionários/as e atraso nas obras da quadra da escola. O coletivo do Grêmio Estudantil do Instituto sempre esteve mobilizado e atuante, realizando encontros de estudo, momentos que tiveram a oportunidade de conhecer melhor os projetos de lei propostos pelo governo como: O projeto de Lei nº 44/2016, o qual qualifica entidades privadas sem fins lucrativas como “Organizações Sociais”. Estas Organizações Sociais poderão, através de parcerias e convênios com o Setor Público, receber recursos, orçamentários e extraorçamentários, bem como a utilização de espaço público, para fins de projetos nas mais diversas áreas, como educação, saúde, meio-ambiente, tecnologia, cultura, esporte e ação social, e o

Projeto de Lei 190/2016 “Programa escola sem Partido”, já aprovada nos estados de Paraná e Paraíba, que propõe a não manifestação dos/as educadores/as e educando/as.

A escola em conjunto com os/as educadores/as e funcionários/as e Equipe Diretiva prioriza espaços de formação em que todos/as possam participar e ter a oportunidade de se construir na filosofia do Instituto, na busca de uma unidade pedagógica, valorização profissional e qualificação. A compreensão de princípios de Paulo Freire como: Rigoriedade, Autonomia, Ética, Participação, Amorosidade, Dialogicidade, Criticidade, Curiosidade, Amorosidade e Humanização, contribuem na vida das pessoas, não somente dos/as educandos/as como para educadores/as e de todos/as que fazem parte desta construção e transformação, que pode ir além dos muros da escola, chegando até as famílias e comunidade.

O Instituto tem as disciplinas distribuídas nos dias da semana com dias de formação por área do conhecimento e o Tempo Comunidade, nas quartas-feiras, em que educadores/as de disciplinas diferentes trabalham em conjunto, uma vez por semana, em contexto interdisciplinar, orientando para pesquisa no Seminário Integrado, com atividades e temas relacionados ao foco do ano. Todo início de ano letivo são trabalhados os focos dos anos, os princípios e, logo após os/as educandos/as preparam os questionamentos para a pesquisa socioantropológica que, após a análise das respostas e de todo processo e orientação dos educadores/as é construído um tema por grupo para a pesquisa e a partir disso, há a sociabilização-apresentação do Seminário.

Nesse sentido, os/as educandos/as são provocados/as a refletir as questões atuais no contexto das áreas do conhecimento, são problematizados, para que participem, para que se envolvam e posicionem-se, fortalecendo os princípios e se construindo como cidadãos/ãs conscientes e atuantes. Dessa forma, os/as estudantes do Instituto não poderiam ter outra atitude se não a de decidir ocupar a escola, apoiando a greve dos educadores/as e fortalecendo a luta, mas acima de tudo, compreendendo que a garantia de seus direitos como educação, direito de reivindicar e de ter voz, estão ameaçados pelos projetos de lei.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A decisão de ocupar o Instituto foi dada no dia 18 de maio de 2016 em que o Grêmio Estudantil e educandos/as comunicaram à escola em reunião com os/as

educadores/as que fariam a ocupação e, após alguns encontros do grupo e equipe diretiva para planejar o ato que seria de 20 a 22 de maio as 16h da tarde com o apoio de educandos/as e também educadores/as e familiares de outras escolas.

No dia 19 de maio do corrente ano, integrantes do Grêmio Estudantil, educadores/as e educandos/as de outras escolas, em conjunto com a equipe diretiva, elaboraram o cronograma das atividades para a ação da ocupação, incluindo horários de acordar, café, encontros de estudo e discussão, almoço e janta, bem como distribuição das tarefas, que foi exposto na escola para acompanhamento de todos/as. O ato iniciou com uma caminhada em frente à 10ª Coordenadoria Regional de Educação, com a presença de educadores/as do Instituto e educandos/as, bem como Educadores/as e educandos/as de outras escolas, além da presença do núcleo CPERS e acompanhamento da guarda municipal até a escola, com faixas sobre as reivindicações, falas e músicas sobre o tema. Na chegada à escola, ergueram faixas e cartazes sobre a ocupação e motivos da mesma. Houve o momento da recepção, roda de conversa, apresentações e janta. Logo após, os/as educandos/as e educadores/as se organizaram em dormitórios feminino e masculino, predeterminados. Na manhã do dia seguinte os educandos realizaram a limpeza da escola e a tarde uma roda de conversa e estudo com o tema: A História dos Movimentos Estudantis (Grêmios), conduzido pelo Centro Acadêmico da Unipampa e Educadores da disciplina de História do Instituto e de outras escolas. No mesmo dia, os/as estudantes realizaram uma Assembleia para definir os próximos passos do movimento que a cada dia se fortalecia e se consolidava, sendo referência para outras escolas. A comunicação do presidente do Grêmio Estudantil do Instituto, com estudantes de escolas de outras cidades do Estado, nessa Assembleia, os/as estudantes definiram que iriam continuar a ocupação por tempo indeterminado.

Após a decisão de continuação da ocupação, era preciso parar e avaliar os próximos passos, para isto foram realizados novos encontros e definição de um novo cronograma de atividades diário, incluindo hora para acordar, das refeições, momentos de estudo, reuniões, lazer e momento de recolher-se para os dormitórios. Os princípios da ocupação também foram construídos em conjunto, como: Cuidar da higiene pessoal e ambiente, respeitar os horários estabelecidos coletivamente, observar postura e os princípios Freireanos, garantir a participação. O cronograma de atividade e princípios foi exposto na escola junto com outros cartazes que eram renovados ao longo do período da ocupação.

O grupo de ocupantes totalizou ao final da mobilização: 5 meninas e 6 meninos, realizando e participando das atividades predeterminadas pelo grupo, integrantes do Grêmio Estudantil e educandos/as do Instituto. O grupo contou ainda com participações eventuais de educandos/as da escola, em momentos de estudo e de lazer.

Os representantes da ocupação estiveram presentes em muitas escolas para esclarecer o momento de ocupação e os motivos, para educandos/as e educadores/as, em que relataram momentos em que eram bem recebidos e agradecidos pela iniciativa como o contrário, nem ao menos serem ouvidos. Além de cederem entrevista aos meios de comunicação, demonstrando muita clareza e conhecimento, explicando os motivos, citando e comentando os projetos de lei que não estavam a favor e esclarecendo, quando em muitos momentos eram questionados a estarem sendo coagidos. O grupo também esteve presente em encontros com educadores/as no Instituto para relatar momentos e atividades da ocupação. Em relatos de integrantes que estiveram presentes em mobilizações de outras escolas, mencionaram a comoção que produziram em educadores/as presentes, afirmando que alguns a partir daquele momento passariam a fazer a greve, que teriam sido esclarecidos pelos estudantes da importância do momento vivenciado, agradecendo a atitude e parabenizando tamanha firmeza de conhecimento, também relatada por educadores/as que vieram até o Instituto em muitos momentos. O contrário também foi vivenciado e relatado pelos estudantes, quando ao ser rejeitada a presença do grupo por um educador e dizer que na escola não havia nenhum problema, que não faltava nada e não permitiu a fala dos/as estudantes.

Os/as estudantes solicitaram para o pedagógico do Instituto os Projetos de Lei nº 44/2016 e 190/2016 encaminhados para a Assembleia Legislativa do ano corrente na íntegra, para que pudessem compreender melhor do que se tratava. Alguns estudantes que recentemente haviam tido o conhecimento dos projetos ficaram espantados, relatando tamanho descaso com a educação, questionando como poderiam estudar sem ter as condições e recursos adequados, sendo que o governo não tivesse total responsabilidade e compromisso com a mesma, reivindicando que tem o direito à educação e de qualidade; passando a ser maior reivindicação e fala em vários momentos a retirada do governo da PL 44/2016. O Projeto de Lei 190/2016 denominado “Programa Escola sem Partido” que tramita em alguns estados do Brasil e já foi aprovado nos municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí - PB, também foi estudado e discutido pelos/as educandos/as, gerando maior espanto por parte de alguns e revolta, declarando ser contra tudo o que tem aprendido, contra os direitos que possuem

em participar e ao contrário do que está expresso no texto, se aprovado o projeto será uma forma de doutrinar o pensamento e determinar o que poderiam estudar conforme a visão do governo. Uma estudante afirmou que a escola fecharia, além de mencionar partes do texto que cita a vulnerabilidade dos estudantes, considerado ser a parte mais fraca. Os/as educandos/as discordaram, ressaltando que possuem consciência, que são capazes de entender e não são manipulados, que têm acesso à informação.

Durante o período de ocupação, muitas pessoas vieram até o Instituto para conhecer e saber mais sobre a iniciativa, como educadores/as de várias instituições estiveram presentes, estudantes de cursos de graduação da cidade, ex educandos/as do Instituto, familiares e estudantes, parabenizando, demonstrando surpresa pela organização e conhecimento dos/as ocupantes pelos motivos e da situação vivenciada, além de propiciar com que muitas destas pessoas trouxessem espontaneamente doações para as refeições diárias do grupo.

Ao final da ocupação, os/as integrantes responderam um questionário sobre o processo a ser respondido individualmente e que teve como questões: 1-O que te motivou a fazer parte da ocupação no Instituto Paulo Freire? 2-Quala relação da ocupação com a greve dos educadores/as? 3-Qualé a pauta de reivindicações do Movimento Estudantil? 4-A ocupação trouxe contribuições? Quais? 5-De que forma a ocupação contribuiu para o teu crescimento e conhecimento pessoal?



Imagens 01 e 02: Momento da chegada de educadores/as e educandos/as no Instituto, após percorrer as ruas da cidade e a colocação da faixa de Ocupado na fachada da escola.



Imagens 03 e 04: Educandos/as participantes da ocupação em momento de estudo. Reunião dos participantes da ocupação com educandos/as e educadores/as do Instituto, explicando os motivos do movimento e relatando as atividades diárias.



Imagens 05 e 06: Cartazes elaborados pelos educandos participantes da ocupação fixados no muro em frente à escola e, reunião para definir princípios da ocupação, horários, discutir a importância do movimento estudantil e próximas atividades.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 2000). Esta frase foi utilizada com o grupo de ocupantes em um dos momentos de intervenção em que cada um/a comentou a sua interpretação e a relação com o momento vivenciado. Foi mencionado por um dos integrantes que alguns não estavam prontos e saíram logo no início, neste momento foi questionado se ele estava pronto, já compreendido, quando entrou, descreveu que não, que aprendeu muito, a viver em grupo, a respeitar os horários e a entender melhor o que está acontecendo, como também mencionado por outros estudantes e ainda poder ajudar os/as colegas a entender melhor.

Aos questionamentos respondidos pelos/as educandos/as, para a primeira pergunta a maioria dos estudantes descreveu a indignação pelo descaso com a educação pública, a oportunidade de lutar pelos direitos, além da curiosidade e o conhecimento

sobre os projetos. Para a pergunta 2 prevaleceu a retirada do Projeto Lei nº 44/2016 e alguns citaram também o 190/2016, o que contribuiria com a melhoria da educação. Ao questionamento nº 3, foram mencionados novamente os projetos, em sua retirada, a ampliação da escola, o sucateamento das escolas, a falta de professores/as e término da quadra poliesportiva. A não votação do Projeto de Lei nº 44/2016 até o final do ano de 2016 foi respondida pela maioria dos estudantes, para o questionamento nº 4 e para a pergunta nº 5, os/as estudantes mencionaram que o movimento da ocupação contribuiu para que tivessem um ponto de vista; para aprender, que os/as jovens são capazes de lutar pelo seu futuro, a conviver com opiniões diferentes, a ter mais respeito pelo próximo, a ter disciplina, a conhecer e a valorizar mais o Instituto e a lidar com a sua timidez.

A aprendizagem pode ocorrer de várias formas, como pôde ser vivenciado pelos/as estudantes que ocuparam o Instituto, que se propuseram compreender o momento que a educação está vivendo, confirmando o que Gadotti et al. (1995) afirmava “*O que vai ficar na história é a luta fantástica do magistério e não se estudou ou não que Pedro Álvares descobriu o Brasil-aliás nem descobriu, conquistou. Além de produzir a educação para a virtude política (GADOTTI, 2001).*

A luta de todos/as estudantes, não somente do Instituto, mas no Estado em defesa da escola pública é confrontada com o Projeto de Lei 44/2016, que ameaça estes direitos de estudantes de hoje e daqui para diante, de forma que o Estado deixaria de ter responsabilidade de prover e garantir os meios, abrindo portas para organizações sociais intervirem, não somente financeiramente como ideologicamente, descaracterizando a educação. Nesse sentido, os/as estudantes defendem a retirada desse projeto que pode trazer consequências para a sociedade em várias áreas. Concordando com Paulo Freire (2001), quando afirma que ações como esta descomprometem o Estado, que tem o dever de ofertar educação de qualidade social e para todos/as. Em resposta a isso, reafirma a importância dos Movimentos Populares, para exigir que o Estado cumpra com o seu dever e tarefa pedagógica, para garantir a escola pública e de qualidade, portanto democrática e menos discriminatória.

O Projeto 190/2016 rejeitado pelos/as educadores/as e também compreendido e negado pelos/as educandos/as, por entenderem ir contra aos direitos do/a estudante, infringindo o Estatuto da criança e do Adolescente e, a LDB e ainda, por mostrar que filosofias como do Instituto estariam totalmente ameaçadas e prejudicadas por uma ideologia que amordaçaria estudantes ávidos/as por envolvimento e participação na

sociedade, como constituintes dela em defesa permanente da democracia. Esse contexto do movimento estudantil e das reações frente à situação da educação concorda com Paulo Freire (2001) em descrever a impossibilidade da educação ser neutra e reconhecer seu potencial de politizar e, a partir do momento em que se reconhece como um ser inacabado, em processo, com potencial para “ser mais” (FREIRE, 1981).

O movimento gerou ainda iniciativas solidárias, de pessoas da comunidade do Instituto, Educadores e Educadoras desta e de outras instituições e apoiadores/as que garantiram muitas refeições dos/as ocupantes durante o período, atitude que demonstra a compreensão e o apoio à luta, da qual certamente produziu muitos vencedores, que a partir da solidariedade permitiram o prosseguimento do movimento (GADOTTI, 2001).

O apoio dos/as estudantes aos/as educadores/as em greve, embora sendo movimentos separados, mas em busca de um mesmo objetivo, a educação de qualidade e garantia do direito a ela reforça a defesa de Estevão (2012), de uma educação orientada para os direitos humanos, produzindo ações como: capacidade de dialogar para resolver problemas, o respeito e a tolerância, a participação e exercitar o poder com e não contra, demonstrando a força da união de estudantes e educadores/as em um momento único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de ocupação vivenciado pelos/as estudantes do Instituto revelou para os próprios ocupantes o potencial dos movimentos sociais, despertando a curiosidade e a busca incessante pelo conhecimento, pelo qual tiveram a oportunidade todos/as envolvidos/as nesse processo. Revelando a luta dos/as estudantes pelo direito à educação pública democrática, ameaçada pelos Projetos de Lei.

A experiência relatada revela ainda o papel da escola e, nessa situação do Instituto Paulo Freire, como instituição comprometida com a formação humana integral, apoiada em seus princípios e saberes como norteadores do processo educativo.

Certamente o movimento de ocupação deixou muito significado para todos/as envolvidos e principalmente estudantes, que perceberam a situação da educação. Além de vivenciar uma experiência participativa, educativa e formativa para a vida e a cidadania, ao serem atuantes, interagindo e refletindo constantemente.

REFERÊNCIAS

ESTEVÃO, Carlos Vilar. **Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Porto: Porto Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 3 ed. 13 cm. São Paulo: Cortez, 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDO DA POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA EM SALA DE AULA COM TECNOLOGIA - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Paula Costallat Cantão
paulaccantao@yahoo.com.br

Ana Helena Carlos Brittes
ahbrittes@yahoo.com.br

Renata Hernandez Lindemann
relindemann1311@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, tem-se observado uma crescente preocupação com o meio ambiente, tendo em vista os crescentes níveis de poluição, principalmente quando se fala em Poluição Atmosférica. Portanto, é de suma importância a conscientização da população sobre os perigos a que estamos expostos por conta da poluição do ar e o que podemos fazer para amenizá-la. O presente relato socializa a experiência de sala de aula sobre Poluição Atmosférica e tem por objetivos entender as causas do aumento desse tipo de poluição e o que podemos fazer para tentar diminuir esses índices. A atividade foco deste relato foi planejada como uma atividade da componente curricular do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UNIPAMPA-Bagé junto a componente curricular de Química Ambiental, na qual realizo estudos de mestrado. A aula foi ministrada em uma turma de 2º ano do ensino médio, em uma escola particular, do município de Bagé.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente trabalho foi desenvolvido na escola particular Colégio Franciscano Espírito Santo, localizada no centro da cidade do Município de Bagé – RS. Esta escola integra a rede particular de ensino e pertence à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis (Zona Norte, Santa Maria - RS). O Colégio Franciscano Espírito Santo foi fundado em 1905, pelas Irmãs Franciscanas, oferecendo serviços educacionais segundo os Ideais Franciscanos.

As atividades sobre Poluição Atmosférica foram realizadas com uma turma de 23 alunos da 2ª série do Ensino Médio, no turno da manhã. As atividades ocorreram durante o período das aulas de Biologia, totalizando dois encontros.

O tema Poluição Atmosférica está inserido no conteúdo de Ecologia, no que se refere aos Ciclos Biogeoquímicos (Ciclo do Oxigênio e Ciclo do Carbono). Outros temas relacionados foram trabalhados para melhor entendimento do tema proposto, como por exemplo, combustíveis fósseis, desequilíbrios ambientais, camada de ozônio, aumento do efeito estufa, aquecimento global, chuva ácida, etc.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente, foi ministrada uma apresentação em Power Point, na sala de aula, com todos os temas e conceitos envolvidos nesta aula. Este conteúdo está disponível no site paulabio.weebly.com - slides 2º ano: Ciclos Biogeoquímicos, de autoria da primeira autora e é baseado no livro de apoio didático de Biologia adotado e utilizado pela escola.



Logo em seguida, foi apresentado um vídeo sobre Poluição Atmosférica, de autoria das duas primeiras autoras, para que houvesse uma maior sensibilização sobre o tema em questão. O material produzido para esta atividade, ou seja, o vídeo sobre o assunto em destaque, foi confeccionado com o auxílio de um grupo de alunos desta turma, em que o grupo gravou e editou todo o material produzido que está também disponível site paulabio.weebly.com.

Neste vídeo foram enfocados além do conceito e tipos de Poluição Atmosférica, os malefícios que esta poluição pode causar para o ser humano e para o planeta em geral. Outro assunto abordado no vídeo foi o consumo do cigarro e os malefícios que o

mesmo causa para a nossa saúde, onde foi realizada uma experiência para comprovar tal constatação.



Os recursos utilizados para esta parte da aula foram:

- Data Show;
- Notebook;
- Quadro Branco e canetas.

Posteriormente, já no Laboratório de Ciências da escola, a turma foi dividida em dois grandes grupos de 12 alunos e 11 alunos respectivamente, onde cada grupo ficou responsável por uma experiência.

Para isso, os recursos utilizados foram:

<p><u>1ª Experiência – Poluição Atmosférica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquário pequeno; - Lanterna; - 50 ml de leite; - Colher de sopa; - Água. 	<p><u>2ª Experiência – Efeito Estufa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa de sapato; - Papel filme; - Papel alumínio; - Dois copos; - Dois termômetros; - Luminária.
--	--

Foram fornecidas as instruções de cada experiência para os grupos. Logo em seguida, os alunos realizaram as experiências para testar sua validade.

O grupo referente à experiência sobre Poluição Atmosférica realizou o seguinte procedimento:

- Encher o aquário com água;
- Ligar a lanterna e observar que cor fica a luz da lanterna refletida na água;
- Colocar algumas colheres de leite dentro da água;

- Ligar a lanterna e observar que cor ficou a luz da lanterna refletida na água novamente;
- Responder as questões propostas.

O grupo referente à experiência sobre Efeito Estufa realizou o seguinte procedimento:

- Forrar a caixa de sapato com papel alumínio;
- Encher os dois copos com água à temperatura ambiente;
- Colocar um copo dentro da caixa e cobrir a caixa com papel filme;
- Iluminar a caixa com a luminária por mais ou menos 10min.;
- Deixar o outro copo de lado, sem a iluminação da luminária;
- Passados os 10 min., colocar os termômetros em cada copo e observar suas respectivas temperaturas;
- Responder as questões propostas.

Como fechamento desta atividade de ensino, os dois grupos de alunos apresentaram as suas respectivas experiências para os demais colegas, concluindo a que resoluções chegaram com tais experimentos.

Por fim, os alunos responderam as questões propostas no final de cada experimento.

Questões sobre a experiência de Poluição Atmosférica:

- O que a lanterna representa neste experimento?
- O que o leite representa neste experimento?
- O que a água representa neste experimento?
- Qual a cor da luz da lanterna refletida na água do aquário?
- Qual a cor da luz da lanterna refletida na água do aquário, quando misturada a ela, leite?
- Que comparações podem fazer desta experiência com a Poluição Atmosférica?
- Por que podemos observar essa experiência no pôr do sol?

Questões sobre a experiência de Efeito Estufa:

- O que o papel filme representa nesse experimento?
- O que a luminária representa nesse experimento?
- O que a caixa representa nesse experimento?
- Qual a temperatura da água do copo fora da caixa?
- Qual a temperatura da água do copo dentro da caixa?
- Qual a temperatura da água do copo dentro da caixa depois de 10min com a luminária ligada?
- Que comparações podem fazer desta experiência com o Efeito Estufa?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Durante a apresentação dos trabalhos, já foi possível compreender e perceber que os objetivos apontados no plano de aula foram atingidos no momento em que os alunos estavam apresentando em grupos as suas experiências. No momento em que os alunos manusearam, testaram as hipóteses e questionaram o porquê dos acontecimentos

no momento da experimentação, já deu para se ter uma ideia desta conscientização tão buscada. O desenvolvimento, explicação e conclusões a que chegaram os grupos serviram de parâmetros de avaliação do entendimento acerca do tema Poluição Atmosférica.

Um exemplo disso pôde ser observado no momento em que um aluno relatou que, em uma viagem sua com a família para a cidade de São Paulo, puderam observar a quão acinzentada esta cidade se encontra, e que tinham constatado que a incidência dos raios solares eram mais fracas se comparadas a cidades como a que vivemos, sem altos índices de poluição. Este relato veio ao encontro dos resultados esperados do experimento sobre Poluição Atmosférica realizada pelos alunos.

Em conjunto, as questões propostas para o final de cada experiência também foram de suma importância, pois instigaram os alunos a relacionar o experimento com o tema em questão, Poluição Atmosférica e Efeito Estufa, fazendo com que os alunos trouxessem para o seu cotidiano assuntos tão importantes referentes à preservação do nosso planeta. De acordo com as respostas de tais questionamentos, pode-se afirmar que os alunos puderam relacionar muito bem o tema proposto com a atividade prática. Como pode ser observado nos registros dos seguintes estudantes: Aluno A - “Com essa experiência, pude observar que moramos em um local privilegiado, com o sol bem forte.” Ou aluno B - “O nosso Planeta vai ficar um forno se as pessoas não fizerem alguma coisa para parar com essa poluição”.

No final de todas as atividades, foi solicitado que os alunos respondessem à seguinte pergunta: Em sua opinião, o que você achou das atividades propostas sobre Poluição Atmosférica realizadas nas últimas três aulas?

Várias respostas foram dadas, mas em especial, foram registradas aqui as respostas dos alunos C, D e E. Segundo a aluna C “as experiências foram interessantes, pois podemos fazer na prática aquilo que apenas ouvimos falar dentro da sala de aula; além disso, qualquer atividade fora da sala é bem mais divertida do que ficar lá sentada.” Para o aluno D, “é muito bom rever conceitos, ver exemplos e consequências dos nossos atos no planeta Terra e o quanto prejudica a nossa saúde e nossa vida.” Por fim, de acordo com a aluna E, “com as aulas e as experiências torna-se mais fácil entender a relação da luz solar com os gases poluentes e a atmosfera além de ser incrível fazer/acompanhar experiências simples que nos mostram a realidade do nosso mundo”.

A aplicação desta proposta correspondeu as minhas expectativas enquanto professora, pois no momento em que vi o empenho dos alunos em apresentar seus

experimentos, realizando uma ligação com o que viram na teoria, anteriormente, pude perceber o quão válidas são as atividades que aliam práticas, teorias e tecnologias. Outro fator gratificante foi o resultado da produção do vídeo, onde podemos destacar o empenho, a dedicação e o profissionalismo com que os alunos atuaram durante toda a confecção do vídeo. Desta forma, podemos perceber que, quando os alunos realizam trabalhos com ferramentas do seu agrado, a aprendizagem se torna bem mais significativa.

Esta proposta pode muito bem ser reaplicada, com o cuidado de trabalhar muito bem os conceitos fundamentais anteriormente aos experimentos. Também se pode trabalhar da forma inversa, no momento em que os experimentos podem servir de problematização para os conceitos que vão surgindo. Fica a critério do professor tal ordem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trabalha com adolescentes, devemos procurar buscar aulas mais atrativas e diferentes, em que a participação dos alunos seja de fundamental importância. Muitas vezes, somente aquela aula tradicional, memorística e repetitiva não é o suficiente para que o aluno de fato assimile o conteúdo a ser ensinado. Para que ocorra aprendizado, e que este faça parte do seu cotidiano, devemos envolver o aluno na prática, fazendo dele sujeito de seu próprio aprendizado.

Com essa experiência didática aprendemos que não podemos ter medo de incluir os alunos no nosso plano de aula, fazendo com que eles se sintam indispensáveis e importantes na construção do conhecimento e aprendizado. No momento que haja um instante em que os alunos possam trabalhar em conjunto com os professores, este plano já será de grande valia. Momento este que tivemos durante a confecção do vídeo, onde foi uma troca de experiências. Os alunos colocaram de que forma nosso vídeo ficaria mais interessante, que linguagem falar, de que forma agir durante a gravação, entre tantas outras coisas que aprendemos com eles. Da mesma forma, entramos com a experiência e com o domínio de conteúdo, complementando o trabalho dos alunos. O resultado ficou “incrível”, segundo eles.

Durante todo esse processo de descobertas e aprendizagens, foi de suma importância como professora a realização de tal experiência, possibilitando a reflexão

sobre a importância do papel do professor no processo de mediação do conhecimento e ainda mais, a importância do aluno como sujeito ativo no processo da aprendizagem.

Pode-se concluir com este relato que toda a atividade realizada fora dos padrões ditos “tradicionais” possui uma grande aceitação por parte dos alunos, principais interessados no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Fundamentos da Biologia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Biologia das populações**. 3. ed. v. 1. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Biologia em Contexto**. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAGA, A., et al. Poluição atmosférica e saúde humana. **Revista USP**. 51, p. 58-71, 2001.

EXPERIMENTO POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=StjY7sWr2Pg> Acesso em: 23.mai. 2016.

EXPERIMENTO EFEITO ESTUFA. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=r-9YafuDyhY> Acesso em: 23 mai. 2016.

JARDIM, W. F. **A evolução da atmosfera terrestre**. Química Nova na Escola - Cadernos Temáticos de Química Ambiental, v.1, p. 5-8, 2001.

LEITHOLD, A. A. **Um breve resumo da Atmosfera e Ionosfera da Terra**. Curitiba, 2006.

MOZETO, A. A. **Química atmosférica: a química sobre nossas cabeças**. Química Nova na Escola - Cadernos Temáticos de Química Ambiental, v. 1, p. 41-48, 2001.

APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE FORMAÇÃO SOBRE SER PROFESSORA FORMADORA E EM FORMAÇÃO

Renata Hernandez Lindemann
relindemann1311@gmail.com

INTRODUÇÃO

Enquanto professora por formação hoje atuo como formadora de professores de Química na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. No ano em que completo 6 anos de atuação no ensino superior percebo que desde as minhas primeiras experiências, enquanto professora universitária, sempre tive a oportunidade de atuar em componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Minhas primeiras experiências ocorreram no contexto da FURG, a primeira instituição de trabalho, que foi também a instituição onde realizei minha formação inicial, local de muitas aprendizagens e que muito do que sou tem relação com esta formação e as experiências que foram potencializadas tanto nos estágios como bolsista de iniciação científica, bem como enquanto professora. Foi no contexto da FURG, vivendo, aprendendo e compartilhando experiências em Rodas de Formação que fui me constituindo a professora que sou e, mais especificamente, a professora que acredita e defende a importância de ter experiências marcantes, ousadas, profundas no contexto dos estágios na formação inicial. Nestas experiências, tanto como professora em formação e formadora, a escrita foi algo que me perseguiu e que foi mostrando sua potencialidade, sendo este um dos aspectos que vou aprofundar nos itens que seguem neste relato. Além da escrita, a socialização das vivências através da linguagem oral também foi algo que fui entendendo como relevante. Somado à escrita e ao relato oral da experiência, acrescentaria que a construção de autonomia configura-se como algo que persigo no contexto de formação. Em suma, tentei nesta introdução apontar alguns aspectos significativos da atuação, enquanto formadora de professores, em seguida, apresento, de forma mais detalhada, minha compreensão de estágio e como este tem também contribuído para a formação da formadora de professores.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Neste item explico a experiência de ser professora da Universidade Federal do Pampa atuando em várias componentes de Estágio inclusive de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. É importante registrar inicialmente que entendo o campo de estágio como um dos locais de formação, pois esta constituição como tentei deixar claro no início deste relato ocorre em nosso processo de ser professor. Se digo isso, é também importante registrar, que uma experiência sem a reflexão sobre a prática pode ser vazia de significado, por isso compreendo o contexto do estágio

As ementas das componentes de estágio da UNIPAMPA, bem como alguns de seus objetivos foram organizados no Quadro a seguir:

Quadro 1: Ementa e alguns objetivos das componentes de Estágio Supervisionados

Estágio	Ementa	Alguns objetivos específicos
Estágio Supervisionado I	Identificação, análise e interpretação das formas de atuação do professor. Observação e reflexão sobre a prática pedagógica de Química no Ensino Médio. Encaminhamento do estagiário (a) para observar e analisar a estrutura escolar, o currículo e o planejamento de ensino de Química em Escolas Estaduais.	Realizar registro sistemático e periódico, em portfólio [...]; Refletir criticamente sobre a realidade escolar vivenciada; Ler e discutir referenciais teóricos da disciplina; Elaborar planos de aula; Elaborar uma atividade em parceria com o professor da escola e desenvolvê-la em sala de aula; Elaborar resumo das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I a ser apresentado para a turma; Planejar e executar, micro-ensino de conteúdos do primeiro ano do ensino médio.
Estágio Supervisionado II	Identificação, análise e interpretação das formas de atuação do professor. Observação e reflexão sobre a prática pedagógica de Química no Ensino Médio. Planejamento de atividades de ensino de Química. Metodologias para o ensino de Química.	Planejar, executar e avaliar, as intervenções didáticas em aulas de Química do 1º ano do Ensino Médio ; Elaborar planos de aula e planejar seu desenvolvimento de maneira articulada com o professor da escola e do orientador de estágio; Observar [...] atividades didático-pedagógicas da turma de Ensino Médio com a qual realiza o estágio; Planejar e executar, sob supervisão dos professores de estágio e do professor titular na escola, projeto de pesquisa pedagógica em ensino de química (lúdico); Elaborar, apresentar micro-ensino [...]; Realizar registro sistemático em portfólio [...]
Estágio Supervisionado III	Identificação, análise e interpretação das formas de atuação do professor. Observação e	Planejar, executar e avaliar, as intervenções didáticas em aulas de Química do 2º ano do Ensino Médio ;

	reflexão sobre a prática pedagógica de Química no Ensino Médio. Planejamento de atividades de ensino de Química. Metodologias para o ensino de Química.	Planejar e executar, sob supervisão dos professores de estágio e do professor titular na escola, projeto de pesquisa pedagógica em ensino de química (experimentação); Elaborar template das experiências vivenciadas [...]; Elaborar, apresentar micro-ensino [...]; Realizar registro sistemático e periódico, em portfólio [...]
Estágio Supervisionado IV	Identificação, análise e interpretação das formas de atuação do professor. Observação e reflexão sobre a prática pedagógica de Química no Ensino Médio. Planejamento de atividades de ensino de Química. Metodologias para o ensino de Química.	Planejar, executar e avaliar, as intervenções didáticas em aulas de Química do 3º ano do Ensino Médio ; Discutir os planos de aula semanalmente com os professores da disciplina bem como com o professor da escola; Elaborar Portfólio Reflexivo com anotações periódicas [...]; Elaborar, aplicar e analisar projeto de ensino com foco nas Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula de química; Elaborar trabalho escrito a respeito de um aspecto significativo do estágio ou de pesquisa desenvolvida para ser apresentado para a turma.
Estágio Supervisionado em Ciências	Acompanhamento e avaliação das atividades de pesquisa dos mestrados em ambiente escolar.	Proporcionar ao mestrando acompanhamento na implementação de sua proposta educacional, com momentos de reflexão, compartilhamento dos principais resultados e escrita sobre a pesquisa desenvolvida ; Implementar o uso do diário reflexivo na prática docente; Promover reuniões para compartilhamento e discussão de resultados de pesquisa; Estimular encontros de orientação; Desenvolver a produção escrita.

Os 4 primeiros estágios ocorrem no âmbito da formação inicial já o 5º diz respeito a experiência de construir um espaço de formação no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Na formação inicial o Estágio Supervisionado configuram-se componentes curriculares obrigatórios (LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008). Nas Licenciaturas os estágios, por lei, devem ser ofertados da metade do curso em diante, por este motivo na Licenciatura Química da UNIPAMPA eles são ofertados no 5º, 6º, 7º e 8º e possuem como carga horário 60, 120, 120, 120 respectivamente. O primeiro possui 45 horas teóricas e 15 práticas já os demais possuem 60 horas teóricas e 60 horas práticas.

No Mestrado Profissional em Ensino de Ciências o estágio que também é obrigatório em cursos de pós-graduação Profissional, possui 30 horas como carga da componente curricular e os integrantes são professores da rede pública de ensino na grande maioria.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Ao final dos estágios temos como princípio realizar uma Roda de Avaliação do processo vivenciado coletivamente, a fim de que os acadêmicos sinalizem aspectos que precisam ser repensados, bem como aspectos que não podem ser deslocados das experiências de estágios. Busca-se nestes espaços e tempos de formação de professores valorizar a partilha de aprendizagens e também de angústias e dificuldades inerentes da ação docente.

Os 4 primeiros estágios, indicados no Quadro acima, ocorreram no âmbito da formação inicial, já o 5º diz respeito a experiência no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Em todos estes contextos estimula-se a escrita – registro e implementação de práticas de ensino – bem como a partilha oral de saberes em Roda de Formação periódica.

Nos Estágios Supervisionados II, III e IV na formação inicial, em algumas ofertas, realizou-se a produção e implementação de projetos de pesquisa. Estes tinham como propósito o planejamento, em algumas turmas, coletivo e em outras de forma individual. Estas atividades buscavam inserir o acadêmico no contexto de investigação de sua prática, criando instrumentos de coleta de informações, rediscutindo os objetivos de ensino e de aprendizagem das aulas elaboradas. No contexto dos quatro primeiros estágios do Quadro os acadêmicos realizam micro-ensino que são aulas com tempo de até 20 minutos em que cada acadêmico precisa ministrar um conteúdo de Química e sempre que possível articulado ao uso de metodologias alternativas e recursos pedagógicos inovadores. Nestes estágios também contamos com aprofundamento teórico e discussão de artigos de pesquisa da área de Ensino de Química em que um dos acadêmicos media a socialização e discussão do artigo. Outra atividade muito presente e que causa muitas discussões é a escrita periódica em portfólio.

O Estágio Supervisionado em Ciências, espaço em que os mestrados do Mestrado Profissional realizam a implementação de seus planejamentos, previamente qualificados por ocasião do exame de qualificação, é um momento de muita expectativa

para professores experientes e que retorna a universidade em busca de novos desafios e aprendizagens. Orientamos que os mestrandos realizem registro em diário de pesquisa a respeito dos momentos e atividades implementadas.

Em ambas as formações, entendemos que refletir sobre a prática é importante e contribui para a tomada de consciência a respeito da prática docente. Entendemos que essa partilha periódica contribui para acalmar as ansiedades, potencializar espaço de criação e de leitura das experiências, estimular a aproximação entre os colegas em formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Neste item discutimos o diálogo e a pesquisa dois dos três princípios que parecem ser significativos das experiências socializadas. O diálogo:

[...] não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa (FREIRE, 2006, p.9).

A valorização do diálogo nos estágios ocorre em Roda de partilha de experiências de observação ou de aplicação das atividades executadas em sala de aula. O diálogo é o momento que abre os encontros e busca proporcionar ambiente de acolhimento as preocupações e ansiedades tão presentes nesta etapa tanto da graduação quanto na pós-graduação. É pelo diálogo que os integrantes da componente realizam o exercício da escuta atenta, da discussão e instaura o movimento de pensar junto a respeito das ações desenvolvidas, das aflições e das conquistas percebidas. Entendemos este como um conteúdo importante da formação de professores e que contribui para uma postura de pertencimento dos envolvidos com as questões educacionais.

A pesquisa como um possível eixo dos estágios, uma vez, que buscamos neste espaço pensar o ensino e a formação docente, por isso Freire (2002, p.14) destaca que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Em nota de rodapé o autor explica sua intencionalidade e destaca que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O movimento de pesquisa sobre a prática fez parte da formação de licenciandos e mestrandos e busca inserí-los em ações de: planejamento; produção de instrumentos de pesquisa, metodologias de análise. Faz parte dessa articulação a produção de relato de prática que é socializado em comunidades ampliadas como em evento que reúne estagiários de química, em semestre ímpar e Mostra das Licenciaturas do Campus, em semestre par. Já a pesquisa no mestrado profissional é foco do planejamento e tem espaço de discussão na socialização da implementação das ações no contexto de sala de aula bem como em evento que ocorre anualmente que é o Café com Ciência, espaço de socialização dos mestrandos a respeito de suas produções.

Tanto o diálogo quanto a pesquisa parecem ser categorias valorizadas por Paulo Freire quando este autor reconhece no diálogo a importância para a constituição da consciência. Nesse sentido é importante destacar que este autor aposta no diálogo com o outro, na busca de melhor compreender o mundo, de aproximar os diferentes pontos de vista, de possibilitar a explicitação dos diferentes pensar sobre o mundo e sobre a prática. Aproveitamos as palavras de Freire (2002; 2006) para enfatizar que nossa aposta das Rodas também comunga com estas aspirações a tomada de consciência seja de sua prática seja de seu papel transformador da prática e da realidade que os docentes estão inseridos. É também pretensão mesmo que implícita, valorizar o diálogo e a pesquisa problematizar o sujeito do conhecimento, a resignificação de quem é este estudante da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo atendendo a diferentes contextos de formação inicial e formação continuada de professores estas proporcionam repensar o planejamento dos espaços, reconsiderar o planejamento de outros componentes levando em consideração as experiências partilhadas. Por este motivo argumento a respeito da importância de valorização do diálogo, da escrita e da pesquisa no âmbito dos estágios. Especialmente

se estes contribuírem aos sujeitos em formação refletirem sobre a prática, sobre quem são os sujeitos do conhecimento bem como a repensar os planejamentos. Finalizo este relato, mesmo que não seja usual, com parte do fechamento de uma das obras de Paulo Freire (2002, p.164-165) em que destaca que:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (grifo da autora)

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 44 ed. Rio de Janeiro. 2006.

UM JEITO DIFERENTE DE CONTAR HISTÓRIAS: PENSANDO NO PROTAGONISMO DISCENTE

Rhenan Ferraz de Jesus
rhenanferraz@yahoo.com.br

Jaqueline Copetti
jaquecopetti@yahoo.com.br

Rafael Roehrs
rafael.roehrs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Conforme Rodrigues, Bravo e Araújo (2014), a contação de história em sala de aula estimula a criatividade e a imaginação, o que facilita a aprendizagem oral e escrita. Afinal, como destaca Bettelheim (1980), as narrativas em sala de aula são ótimas ferramentas para o desenvolvimento da subjetividade das crianças. Deste modo, faz-se importante discutir a importância da Contação de história como instrumento facilitador no processo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (RODRIGUES; BRAVO; ARAÚJO, 2014) como também no ensino (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Ao encontro disso, este relato de experiência vem expor uma atividade didático-pedagógica que teve o intuito de realizar e avaliar, junto ao grupo de especializandos em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, a contação de histórias como uma possível ferramenta pedagógica para o ensino de ciências, vestindo-a como um jogo didático. Além disso, visou-se estimular a criatividade e o protagonismo discente, considerando os saberes e o cotidiano advindo dos estudantes ao enfrentamento do objetivo do jogo: associar o tema gerador, escolhido pela maioria dos colegas, aos conteúdos escolares de quaisquer componentes curriculares tomando forma de uma contação de histórias.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Localizando o seu contexto, essa experiência foi realizada no componente curricular 'Recursos Didáticos no Ensino de Ciências' no 2º semestre de 2015, durante o curso de Especialização em Educação em Ciências pela Universidade Federal do

Pampa Campus Uruguaiana, onde foi provida uma atividade pedagógica em sala de aula com acadêmicos deste curso. Esta atividade originou-se da avaliação final desta disciplina, onde um grupo de especializandos utilizou uma hora-aula e aplicou uma proposta de um jogo didático à luz de uma contação de histórias aos demais colegas participantes (n=26) e pertencentes ao grande grupo, buscando vivenciar uma situação real de estudo na Universidade, projetada de experiências de práticas docentes na Educação Básica. Esta proposta se deu em virtude de se entender que a contação de histórias pode ser considerada uma alternativa didático-pedagógica para o trabalho docente, principalmente, para contribuir de forma analítica e poder subsidiar à prática educativa de pensar o protagonismo discente. A próxima seção vem tratar com detalhes o arranjo e os procedimentos adotados na atividade realizada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Desenvolveram-se os seguintes procedimentos para a execução dessa atividade pedagógica realizada em forma de um jogo didático:

- I) seleção e colocação de diversos materiais dentro de uma “caixa mágica” antes de entrar na sala de aula para que os alunos não vissem do que se trata a atividade (Figura 1).
- II) organização dos alunos em um grande semicírculo;
- III) foi perguntado aos especializandos: “Que tema você considera de maior relevância na sociedade para ser abordado na escola? E por quê?”, onde todos responderam em uma folha de caderno a pergunta e entregaram aos mediadores da atividade;
- IV) foi iniciada uma problematização dos temas escolhidos por cada um ao grande grupo, além da exposição de cada aluno sobre o porquê de suas escolhas de temas;
- V) houve a contabilização dos temas e escolha do mais frequente como tema gerador para a brincadeira – por empate, foi escolhido dois temas: *Meio Ambiente* e *Gênero e Diversidade Sexual*;
- VI) explicação dos propósitos da atividade aos discentes – jogo/brincadeira;
- VII) um mediador inicia a uma contação de história, mas antes retira um objeto da caixa “mágica”, devendo associá-lo a um conteúdo de qualquer disciplina escolar, passando a caixa ao próximo jogador continuar a história;

VIII) o discente que está em uma das extremidades recebe a caixa e deve retirar o objeto e continuar a contação da história na mesma lógica (associando o objeto retirado com um conteúdo escolar e passando a caixa adiante);

IX) chegando ao último jogador da outra extremidade, ele será o responsável para dar um desfecho na história;

X) retomada das discussões sobre o tema escolhido pela maioria problematizando com a contação de histórias – apontamentos das dificuldades e limitações encontradas para criar e associar a conteúdos escolares;

XI) aplicação de um questionário com duas questões para avaliar a proposta da atividade da aula e o desempenho de cada aluno na atividade.



Figura 1. Caixa mágica e materiais utilizados

Para contextualizar em uma breve síntese da contação de história, foi denominado, por um dos acadêmicos, um nome ao personagem e que assim se constituiu: “[...] Godofredo era um rapaz muito jovem (retirando da caixa o objeto da garrafa de cerveja), que adorava sair e se divertir com seus amigos e gostava de beber, mas não descartava corretamente o lixo, pois estava bêbado e não o fazia quando saía de uma festa... [...] Godofredo quis mudar de estilo de vida, então (momento em que a acadêmica retirou da caixa mágica uma bicicleta em miniatura), ele resolveu fazer pedaladas para se manter mais saudável já que estava preocupado com a poluição e queria fazer a sua parte à educação ambiental [...]”. Além desses trechos, na contação de histórias, o personagem passou por diversas situações como matrimônio, troca de nome social, teve filhos, entre outras coisas, o que foi gerando muita expectativa, envolvimento e atuação dos estudantes ao participar da atividade proposta. Percebeu-se nitidamente a criatividade dos alunos, constantemente, inclusive os diferentes modos ao narrar e/ou contar histórias. A história completa não foi disponibilizada neste trabalho

uma vez que o objetivo deste relato foi de expor essa vivência didático-pedagógica que teve a ambição de realizar e avaliar a contação de histórias como uma possível ferramenta pedagógica para o ensino de ciências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Acredita-se que este trabalho estreita relações com os estudos que tomam como objeto a prática pedagógica na escola, neste caso, na Universidade. Com isso, esse relato tem nexos a uma investigação temática no ensino de ciências quando se utiliza de recursos didáticos ao trabalho docente para abordar conteúdos escolares por meio de temas geradores. Para tal, delineado em um jogo didático, essa experiência de atividade pedagógica tomou sua ação (de pensar e de agir) baseando-se em alguns norteadores para sua efetivação na prática: 1) Situações de Estudo (SE) – ao se tratar de uma experimentação de estudos propositivos de atividades pedagógicas nas situações reais de ensino; e 2) Investigação temática – tendo como princípio balizador a seleção de temas e conteúdos importantes a serem debatidos/discutidos no âmbito escolar que estão emersos na realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em relação ao primeiro norte, as SE envolvem uma proposta elaborada pelo coletivo “conceitualmente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos estudantes fora e dentro da escola, sobre a qual eles têm o que dizer e, no contexto da qual, eles sejam capazes de produzir novos saberes expressando significados e defendendo seus pontos de vista” (MALDANER; ZANON, 2001, p.53). Ao desenvolver conteúdos escolares a partir de SE, entende-se que os conceitos de Biologia, Física, Química e outras áreas do conhecimento, podem ser abordados de forma inter-relacionada, interdisciplinar e proporcionar reflexões sobre questões sociais, culturais e as interações entre as Ciências da Natureza, suas Tecnologias e a Sociedade (BOFF et al., 2007, p.4). Essa atividade aproxima os estudantes das realidades dos outros estudantes, pois usam exemplos do cotidiano para contar e continuar a história. O interessante dessa atividade é a possibilidade de mudanças no estilo literário, de um romance, de um fato histórico até mesmo de um gênero policial.

Por conseguinte, dentro do contexto do Ensino de Ciências, diversos estudos têm se apoiado na Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que consiste numa perspectiva curricular, na qual o conteúdo programático é organizado com base em um Tema Gerador (FREIRE, 1987), a partir do

qual são selecionados os conteúdos científicos necessários para compreendê-lo. A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode se reduzir a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 1987). Na atividade realizada, ao longo da contação de histórias, diversos foram os problemas e as situações reais que o personagem inicial se confrontou, exigindo de cada aluno pensar em novas possibilidades para sair deles, bem como na associação de diversos conteúdos disciplinares importantes para a vida deles e atingir os propósitos do jogo didático, que denotassem sentido e significado a eles.

Nessa forma, por meio da investigação temática, que é objeto do terceiro capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987), foi possível incluir procedimentos para a obtenção e análise de dados que oferecem possibilidades para a localização de demandas oriundas de especificidades espaços-temporais que contribuem para a identificação e formulação de problemas de investigação. Assim sendo, pelas temáticas emergidas no Gráfico 1, foi possível notar a diversidade de temas que fazem uma estreita relação com saberes do cotidiano discente e das necessidades percebidas nos contextos educacionais pelos estudantes, onde se pode denotar a probabilidade de uma compreensão de mundo onde eles atuam como indivíduos (no seu singular) críticos e participativos socialmente.

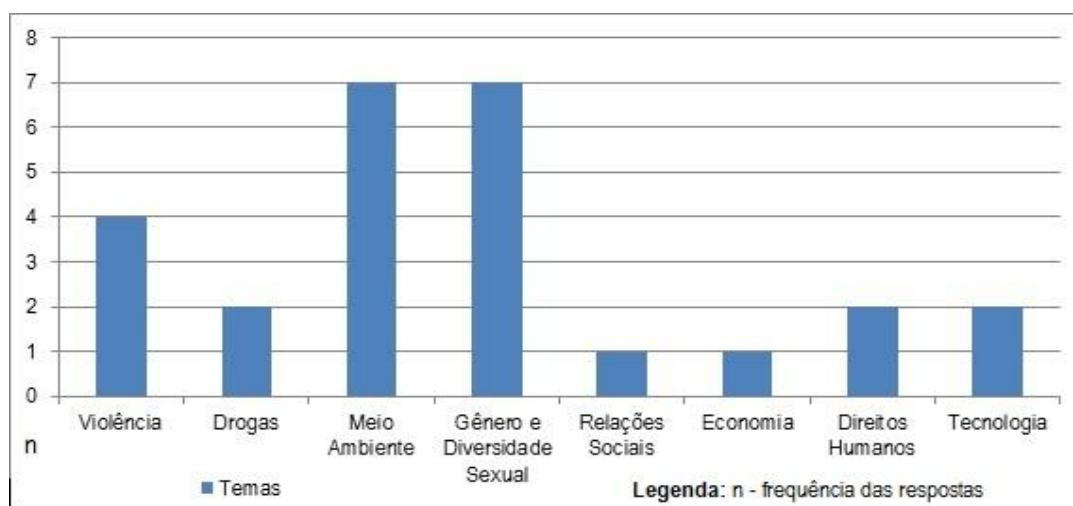


Gráfico 1. Temas escolhidos pelos acadêmicos

Em exemplo, citados alguns conteúdos como a “Poluição” e “Lixo”, oriundo da temática ‘Meio Ambiente’, conforme relatos dos estudantes E5 e E21, ao responderem

sobre “Que tema você considera de maior relevância na sociedade para ser abordado na escola? E por quê?”.

“Poluição. Pois atualmente o meio ambiente está passando por vários e tantos problemas causados pelo ser humano. É muito importante conscientizar os educandos como diminuir a poluição no meio ambiente.” (E5).

“Lixo. O tema indicado é importante para o conhecimento dos alunos, pois é uma temática de grande relevância onde tratam de assuntos relacionados com o problema global que hoje vivemos: meio ambiente. Onde as pessoas precisam saber sobre a Educação Ambiental de que forma descartar o lixo, onde devemos fazer o descarte correto”. (E21).

Isso vem ao encontro da perspectiva Freireana ao se trabalhar com temas geradores, a partir do qual foram selecionados conteúdos científicos necessários para compreendê-los, pois eles estão relacionados a situações problemáticas da realidade existencial do educando. A investigação temática nesta compreensão se expressa a ser crítica dos homens, e na maneira como eles enfrentam a realidade. Tão logo, baseando-se em Freire (1987), o tema se torna muito importante nessa atividade, pois tem como critério de seleção situações-limites em que os sujeitos estão imersos e sobre as quais apresentam uma compreensão acrítica e determinística, isto é, está relacionado a situações problemáticas da realidade existencial do educando. Além do mais, a investigação é uma grande ferramenta, pois “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p.98).

Com base nisso, este relato de experiência ancorou-se no movimento desses dois nortes, ambos considerando aspectos da vivência dos alunos e da comunidade escolar característicos por visar (re)organizar programas de ensino a partir da abordagem de temas. Tornando-se, desse modo, o aporte teórico-metodológico dessa experiência, no intuito de valorizar o processo de construção do conhecimento de forma interdisciplinar pautando-se nos princípios da Educação Popular (cidadania, democracia, autonomia e trabalho coletivo). Nesse meio, a proposta da participação, numa perspectiva produtiva, introduz elementos pedagógicos importantes para uma concepção de ensino que pretende avançar na autonomia discente. Posto que tais práticas, quando bem orientadas no sentido de privilegiar o trabalho dos estudantes, conseguem prepará-los para uma

leitura crítica da realidade e, desta forma, “transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas [...]” (OROFINO, 2005, p.125).

Também, para que se priorize aos estudantes a oportunidade de exercer seus direitos de participação, de questionamentos, de um ser político e social que tem vez e voz, como ressaltam Maldaner (2000), Galiazzi (2003) e Rosa (2004), os professores e professoras precisam ser vistos como sujeitos pesquisadores de sua prática. Isso foi um alavanque para a realização dessa experiência, pois, é preciso se valer das pesquisas de campo que deliberadamente experimentem as situações de estudo, socializando os conhecimentos acerca da contação de histórias relacionando com temas emergentes, os quais são considerados muito importantes a serem abordados e debatidos nos ambientes escolares e na sociedade. Nesse meio, resgatando e oportunizando os alunos serem os protagonistas nesse cenário, e não o professor, que se fundamenta em sua pedagogia da transmissão herdada de um ensino tradicional e estanque.

Para tal, essa foi a intenção dos últimos dois questionamentos, onde os alunos pudessem estar avaliando a aula e o seu desempenho na atividade proposta. De tal forma que esse exercício permitisse os estudantes participar e serem protagonistas na desconstrução e construção de ações educativas e estar (re)pensando e (re)significando-as para suas práticas sociais em busca de transformações na sociedade. De acordo com os resultados apresentados no Quadro 1, foi possível perceber uma efetiva participação dos estudantes ao avaliarem a atividade em perspectivas semelhantes (sem dificuldades para participar da atividade de contação de história, com ambiente motivador, envolvente, interessante e criativo), além disso, destaca-se a apresentação de uma diversidade nas respostas ao considerarem quais os elementos que seriam indispensáveis para trabalhar o tema escolhido na escola (TIC, palestras, atividades lúdicas, panfletos, entre outros) na visão dos estudantes participantes. A heterogeneidade das respostas pode ser entendida a partir da ótica de experiências já vivenciadas pelos participantes, onde cada colega atua como docente em diferentes escolas públicas da rede municipal e estadual em Uruguaiana, o que torna rico o cenário de diversos contextos sociais e o que essas experiências colaboraram para o acréscimo e dinamismo da atividade.

Questão	Análise geral dos relatos
<p>“Se você fosse descrever como se deu a contação de histórias na atividade de hoje, como você a descreveria? Além disso, exemplificando que recursos/elementos (ex.: materiais) você acredita serem indispensáveis para trabalhar o tema escolhido na escola?”</p>	<p>Elevado envolvimento, colaboração, motivação, interesse e atenção dos estudantes na atividade proposta; a criatividade e a imaginação em constante atuação para situações diferenciadas; o uso de materiais da caixa que sejam coesos com a realidade social dos alunos e vinculados ao tema escolhido; a reflexão de diversos aspectos em relação à temática central; também, a recomendação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), palestras, atividades lúdicas, panfletos, etc. para trabalhar os temas nas escolas.</p>
<p>“Fazendo um panorama de seu envolvimento na aula, como você avaliaria sua participação?”</p>	<p>Os alunos se autoavaliaram participativos e envolvidos com a atividade realizada, denotando uma experiência muito positiva para sua formação. Houve diversas menções que os especializando iriam utilizar a ideia dessa atividade em suas práticas pedagógicas.</p>

Quadro 1. Análise da coparticipação dos especializando

Fonte: Os autores (2015).

A partir desses fundamentos que basearam esse relato, percebeu-se que, ao interagir com diferentes sujeitos (no seu singular), vivenciaram-se experiências reais de trabalho em equipe, num constante exercício de reflexão sobre possibilidades, problemas e limitações, condições necessárias para a pesquisa. Nessa aproximação, teve-se uma perspectiva de que seria necessário (des)construir saberes e confronta-los com a divergência de ideias. Para isso, o uso de alternativas pedagógicas (contação de histórias) e propostas de ensino (situações de estudo por meio da investigação temática) se fizeram necessárias para que essa experiência na Universidade se tornasse propositiva, pois, nelas ficaram expressas, a partir de sua leitura da realidade, interpretação e análise, as concepções de emancipação humana ao se pensar em protagonismo discente. Em vista disso, acredita-se em uma concepção de ensino que considera a vivência dos estudantes e os seus diferentes contextos como possibilidade para a construção de conhecimentos para a comunidade que eles estão inseridos e onde

suas práticas sociais podem ser (re)contextualizadas e (re)significadas, tendo sentido e significado para eles e aos sujeitos envolvidos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade vivenciada pode proporcionar reflexões aos especializandos para (re)pensarem a contação de histórias como uma ferramenta didático-pedagógica que estimule o raciocínio dos alunos, de tal maneira que, considerando os conhecimentos discentes, pode-se trazer situações cotidianas para a sala de aula para problematizá-las nos distintos espaços educativos e para dar continuidade a outras histórias que permanecessem cadeadas no pensamento humano. Percebeu-se nessa experiência que a utilização de diferentes elementos (criatividade, colaboração, criticidade, participação, interesse, autonomia, e outros) são imprescindíveis para alcançar e transcender as questões pedagógicas no ensino de ciências para atingir fins educacionais, a exemplo da dimensão atitudinal (atitudes, valores, princípios...), tão importantes para a formação cidadã dos estudantes.

Também, foi possível perceber a abordagem temática como um recurso metodológico ao trabalho docente no ensino de ciências, pois, acredita-se que esse método investigativo, a partir de uma contação de histórias, pode auxiliar na forma de conduzir práticas educativas mais problematizadoras por relevar a diversidade dos contextos dos estudantes. Assim, este jeito diferente de contar histórias trouxe sentidos e possibilidades de direcionar a forma de pensar o protagonismo discente e a coparticipação dos estudantes nas aulas de maneira construtiva, acerca de uma perspectiva didática criativa a um espaço de formação emancipatória discente, no intuito de resgatar os saberes dos estudantes e em busca de estimular novos conhecimentos por meio de um jogo didático pedagógico.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOFF, Eva Terezinha de Oliveira.; FRISON, Marli Dallagnol.; SILVA, Vânia Patrícia da.; LOTTERMANN, Caroline.; e DEL PINO, José Cláudio. Situação de Estudo: uma possibilidade de reconstrução de teorias e práticas. **Anais...** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. e PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**. Ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MALDANER, Otávio Aloisio; ZANON, Lenir Basso. Situação de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. **Revista Espaço da Escola**, n. 41, ano 11, p. 45-60, 2001.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

RODRIGUES, Grenes Aparecida da Silva.; BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado.; ARAÚJO, MichellPedruzzi Mendes. A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. **Revista FACEVV**, n. 12, p. 73-86, jan./jun. 2014.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e Ensino - articulações e possibilidades na formação de professores de ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SOUZA, Linete Oliveira de.; e BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **EducereetEducare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

SALA 06



Imagens do XIV EIE.

RODAS DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUÍMICO

Aline Machado Dorneles
lidorneles26@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta a experiência vivida nas Rodas de Investigação Narrativa da experimentação desenvolvidas na componente curricular de Estágio Supervisionado II nos primeiros semestres dos anos de 2014 e 2015 no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A proposta do estágio supervisionado II é de discutir e elaborar atividades experimentais nos encontros da disciplina e na sala de aula do ensino médio, com objetivo de promover uma formação acadêmico-profissional que intensifique a parceria escola e universidade (DINIZ-PEREIRA, 2011). Segundo o autor é “importante compreender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica”. (ibidem, 2011, p. 213). No sentido, de promover uma formação acadêmico-profissional de professores o curso de Licenciatura em Química da FURG desenvolve cinco estágios supervisionados durante os oito semestres do curso, com o primeiro estágio no terceiro semestre do curso.

O estágio supervisionado II propõe a experimentação e a escrita narrativa da experimentação numa perspectiva de comunidade aprendente em que todos aprendem juntos. Para Brandão (2005) a comunidade aprendente é aquela que aprende a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz. Dessa forma, professores e alunos escrevem as narrativas e desenvolvem a experimentação nos encontros semanais da disciplina, e assim aprendem a ser coletivo, a ser comunidade, a serem sujeitos aprendentes.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As Rodas de Investigação Narrativa da experimentação deu-se no estágio supervisionado II do curso de Química Licenciatura, nos primeiros semestres dos anos

de 2014 e 2015. Nos encontros semanais da disciplina Eva⁶ e eu, professoras da disciplina, buscamos constituir Rodas de afetos e de aprendizagens a respeito da experimentação e da formação de professores de Química. Já no primeiro encontro da disciplina, o afeto se fez presente, quando decidimos ali ser um grupo que aprende junto. Os licenciandos já estiveram conosco em outras disciplinas, como Práticas Pedagógicas e, assim, de alguma maneira, foram afetados pelo nosso modo de aprender a ser professor com o outro Roda.

Como constituímos essa roda de afetos e aprendizagens? Nesses dois semestres que estamos juntas como professoras, penso que, primeiramente, buscamos desenvolver com os licenciandos uma formação horizontal, em que todos somos sujeitos aprendentes (BRANDÃO, 2005). No ano de 2014, tivemos quatro licenciandos na disciplina e nesse ano de 2015, cinco licenciandos matriculados. Esse número tão pequeno de acadêmicos matriculados no Estágio Supervisionado II aponta uma problemática no curso, a evasão e, também, a retenção dos estudantes, que são questões que precisam ser repensadas no cenário dos cursos de Licenciatura, principalmente nas áreas das Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática.

Nos primeiros encontros da disciplina, há um encontro com o outro, uma partilha de palavras, pensamentos, histórias. Vivemos a experiência do encontro, abrimos a possibilidade da experiência, de nos fazermos sensíveis a ela. Há aprendizagem e também há a dificuldade da escuta do outro. Necessitamos de palavras para aprender a silenciar todo aquele discurso teórico, de pressupostos, de explicações; necessitamos de palavras que nos ajudem a escutar o vivido de outro modo, mais atento ao que há, para que a experiência da relação com o outro nos chegue, não a partir das nossas categorias, mas sim no exercício de ir desfazendo-as (CONTRERAS, 2014, tradução nossa).

A experiência do encontro em roda, com a partilha das expectativas a respeito do estágio supervisionado II, conforme contextualizei anteriormente, tem uma temática específica, a experimentação na sala de aula, que nos encanta desde que decidimos pela docência em Química. Por isso, a experiência do encontro em roda é intensificada com as experiências narradas a respeito de uma experimentação inesquecível em nossa formação. Narramos uma aula marcante de Química vivenciada na Educação Básica e/ou no curso de Licenciatura, em que a atividade experimental esteve presente.

⁶ Foi dado nome fictício a professora parceira na disciplina e no desenvolvimento das Rodas de Investigação Narrativa da Experimentação no Estágio Supervisionado II.

Propomos a investigação narrativa em roda como caminho para entendimento da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A investigação na perspectiva da experiência põe em jogo o processo de pensamento, pois, se pensamos, é porque algo nos ocorre, nos passa a partir do que vivemos. E também inventamos, pois o pensamento tem que inventar, tem que dizer de outro plano o que só acontece vivendo. A invenção permite um pensar de forma não repetitiva e codificada (CONTRERAS, 2014).

Decidimos que as atividades experimentais trazidas na roda, durante o semestre, pelos licenciandos e nós professoras pudessem ser tomadas como experiência para todos, como um acontecimento a cada encontro da disciplina. Abrimos possibilidades para viver a experiência do acontecimento, no desejo que algo nos acontecesse e nos tocasse ao desenvolver o processo em Rodas de Investigação Narrativa da experimentação na formação de professores de Química. Assim, o processo de investigação nos levou a aperfeiçoar, recriar e inventar a experimentação e, também, o nosso conhecimento químico e pedagógico. Por meio da escrita narrativa das nossas aprendizagens e na partilha das nossas histórias, oportunizando a reconstrução de saberes e experiências do ser professor de Química.

Posteriormente, os licenciandos realizam a experimentação na sala de aula do ensino médio, acompanhado do professor tutor de Química da escola, que, na maioria das vezes, permanece o mesmo do Estágio Supervisionado I, no qual já estabeleceu os primeiros laços de parceria. É, para a maioria dos estudantes, a primeira experiência vivenciada na docência, realizar uma atividade experimental. Por isso, os licenciandos costumam ir para uma escola em dupla e, assim, em parceria, sentem-se mais seguros para estabelecer um diálogo com o professor tutor e fazer a escolha da atividade experimental. Mas orientamos que vivam a experiência de ser professor em turmas distintas. Destacamos a importância dessa parceria com o professor da educação básica, seu papel também como formador.

INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUÍMICO

“Não falamos com nós mesmos, nos calamos”, afirma Antonio Bolívar Botia (2002) no artigo que propõe a investigação narrativa como enfoque específico de investigação educativa com sua própria credibilidade e legitimidade para construir

conhecimento em educação. Afirma que “somente quando eliminamos a individualidade estamos realmente fazendo Ciência”.

O ideal positivista centrado na objetividade estabeleceu como conhecimento o produzido por investigadores externos. A investigação narrativa nega esse pressuposto, pois é um jogo de subjetividades que, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento. O autor alude a que, no campo das Ciências Sociais no decorrer dos tempos, ocorreu uma mudança no panorama com um esgotamento do positivismo, dando lugar à hermenêutica, à experiências vividas e na compreensão e interpretação das ações humanas (BOLÍVAR, 2002).

Nas Ciências Naturais, ainda são percebidos reflexos de um ideal positivista, pois pouco se questionam sobre o que é ensinado e a escrita, muitas vezes, é ferramenta somente para comunicar, validar e transmitir o conhecimento oriundo das investigações científicas. Diante disso, busco argumentar a importância da investigação narrativa como modo de construir conhecimento no campo das Ciências Naturais, mais especificamente na Química. Para isso, apresento a mônada do Licenciando Cezar, que narra o processo investigativo da experimentação sobre a densidade e as correntes de convecção, as perguntas e o conhecimento construído na Roda de Formação do Estágio Supervisionado II.

Narro o experimento da “densidade e correntes de convecção”, a ideia surgiu nas aulas de Química observadas na Escola, onde a professora, regente da disciplina, mediava os conceitos de grandezas físicas como massa, volume e peso. Eu estaria prestes a trabalhar o conceito de densidade. A primeira dúvida que me surgiu perante a proposta foi a de não saber o que era convecção, ou melhor, que fenômeno era esse e sua relação com a densidade. Lendo melhor a proposta do experimento no livro didático de Química da Marta Reis e seu processo investigativo acabei me encantando pela abordagem trazida, além de passar a agregar a meus conhecimentos de densidade como protagonista de diversos fenômenos, me desprendendo do simples conceito teórico. A proposta original sugere trabalhar com gelos coloridos feitos do mesmo tipo de água, e nos recipientes a água com sal de cozinha dissolvido (trazendo para o contexto a água do mar) e, no outro, água natural. Na Roda de Estágio II a proposta foi investigada e aperfeiçoada no coletivo, vários questionamentos surgiam para além do gelo feito com água da torneira, como seria o fenômeno com gelos de diferentes tipos de água? Como seria seu derretimento nos diferentes ambientes? Como se comportaria a água com gelo colorido ao derreter dentro da solução salina? Pensando nisso, foram feitos gelos de diferentes águas e cores, corante azul para a água destilada; amarelo para água de ionizada; verde para água da torneira e corante rosa para água do mar. Durante a realização do experimento com os demais colegas ficou explícito o encantamento

pela observação do fenômeno de convecção sendo representado pelo derretimento do gelo colorido dentro do frasco com água da torneira, pois conforme o gelo derretia dentro do recipiente o fio colorido de água que se formava dançava até o fundo do frasco e aos poucos se misturava ao restante do líquido, caracterizando assim um fenômeno de convecção que ocorre em lagos e represas, movimento das águas devido à diferença de densidade perante as temperaturas entre 0° à 4°C. Acredito que durante o processo investigativo não foram somente minhas compreensões que foram aperfeiçoadas, mas as dos demais colegas também, já que muitas vezes acreditamos que densidade seja um simples conceito representado somente por um problema matemático (Licenciando Cezar, 2015).

Cezar narra o conhecimento pedagógico construído na conversa com a professora de Química da escola e, juntos, decidiram pela experimentação da densidade e as correntes de convecção. Trouxe a ideia para Roda do Estágio Supervisionado II e a proposta foi investigada e aperfeiçoada no coletivo. Teve o encantamento pelo fenômeno observado e pelas cores dos gelos feito com diferentes amostras de água. Assim, o conhecimento sobre densidade foi construído para além de apenas um problema matemático.

Na experiência narrada, é percebido o conhecimento químico e pedagógico presente na formação do Licenciando Cezar. Sua constituição como professor de Química no Estágio Supervisionado II acontece de modo diferente daquele professor que possui um saber produzido por outros e que o transmite aos alunos, ou daquele professor que reproduz o saber de responsabilidade do autor do livro didático (GERALDI, 2010).

Assim, a investigação narrativa que se desenvolve no Estágio Supervisionado II não desconsidera a construção do conhecimento científico, mas converte o processo de ensinar com aplicação de princípios científicos em uma tarefa criativa, incerta e carregada de conflitos de valores (BOLÍVAR, 2004).

Bruner (1988) afirma que o modo paradigmático e o modo narrativo se complementam, mas destaca a necessidade de uma legitimidade epistemológica para o modo narrativo. A construção do conhecimento empírico poderia ser mediado e complementado pela investigação hermenêutica na busca de dar sentido e compreender a experiência vivida e narrada (BOLÍVAR, 2002).

O modo pragmático de conhecer e pensar herdado do pensamento lógico-científico se expressa no conhecimento centrado em regras e princípios prescritivos (ibidem, 2002, p.8). Quando proponho a discussão da construção do conhecimento,

penso na formação profissional de professores de Química, no entremeio do conhecimento químico e conhecimento pedagógico e, nisso, a importância do modo narrativo como forma de investigar a ação humana, nesse caso, a ação do ser professor.

É pensar a narrativa como um modo de pensamento, como forma de pensar, como estrutura para organizar nosso conhecimento. O formato narrativo é, provavelmente, a forma mais natural e recorrente de expressar a experiência e o conhecimento (BRUNER, 2001).

Mas o que é uma narrativa? Bruner (2001) define que uma narrativa envolve uma sequência de eventos na busca de uma violação da canonicidade: quando narramos, contamos algo inesperado ou algo que o leitor tenha motivo para duvidar. “O 'motivo' da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do leitor ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o “desequilíbrio” que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada”(ibidem, 2001, p.119).

Quando proponho a narrativa na formação de professores de Química, é na busca de transformar nossos esforços de compreensão científica na forma de narrativas. Isso constitui em destacar o que é canônico, para que possamos discernir mais facilmente o que é duvidoso e deslocado e o que, portanto, precisa ser compreendido (ibidem, 2001).

Bruner (2001) afirma que o processo de fazer a ciência é narrativo e cita alguns exemplos desse formato narrativo, como uma conversa em sala de aula a respeito do modelo atômico:

A discussão ficou animada quando atingiu o ponto onde se passou a “cortar” a matéria em pedaços cada vez menores, até que, como uma das crianças disse, “eles tem que ficar invisíveis”. Por que invisíveis? alguém perguntou. “Porque o ar é feito de átomos” – o que provocou uma pausa geral. Uma criança aproveitou a pausa para perguntar, “todas as coisas tem que ser feita dos mesmos átomos?” “Bem, então como os mesmos átomos poderiam fazer pedras e água ao mesmo tempo? “Vamos ter diferentes tipos de átomos, então – átomos duros, macios e molhados” [...] (p.122)

O estudo do modelo atômico na narrativa acima toma outro rumo e o mesmo favorece a construção de modelos pelos estudantes na conversa em sala de aula, nas perguntas e não somente uma explicação dos modelos atômicos como algo acabado e descontextualizado do mundo. A narrativa favorece a construção de uma ciência viva. A história dos modelos atômicos pode reviver a importância da narrativa no ensino de Ciências. Conforme propõe o autor: “levar em consideração os processos intensos de se fazer ciências, ao invés de ser um relato apenas de uma “ciência acabada”

representada no livro didático, no manual e no “experimento demonstração” padrão” (p.123).

A capacidade de narrar é uma condição de aprendizagem das formas mais elaboradas do pensamento e da escrita (MCEWAN; EGAN, 2005, p.14). A presente frase leva-me a argumentar que a narrativa faz parte do processo de aprendizagem, pois narrar é uma forma de dizer o que se sabe, os conhecimentos iniciais. Quando proponho a escrita narrativa, é uma forma de reler, reescrever e reconstruir os conhecimentos e pensamentos iniciais.

Os autores apontam que podemos aprender gêneros especializados, como a linguagem técnica de um periódico científico, se primeiro abordarmos o tema a partir da narrativa, pois é nas exposições narrativas informais, nas histórias que contamos sobre determinado tema, que encontramos as qualidades inerentes ao discurso narrativo. Não é somente uma mera conversa, ou uma “perda de tempo” ficar contando histórias a respeito do tema, mas sim, uma etapa fundamental para o desenvolvimento das nossas compreensões a respeito de novos temas, pois permite expressar ideias com nossas palavras (MCEWAN; EGAN, 2005).

Diante disso, como construir um pensamento narrativo na formação de professores de Química? A presente discussão leva-me ao argumento da importância da narrativa do conhecimento químico por meio das perguntas, saberes e experiências dos sujeitos ao vivenciar o fenômeno investigado e, assim, favorecer a aprendizagem e apropriação da linguagem química. Para isso, acredito que o modo narrativo propicia a construção de conhecimentos por meio das experiências vividas, ações, desejos, aprendizagens e intenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de propor a investigação narrativa da experimentação nas Rodas de Formação do Estágio Supervisionado II permitiu viver a experiência narrativa e, nela, a transformação em relação à compreensão conceitual sobre o fenômeno estudado por meio da experiência da pergunta na aprendizagem Química. Proporcionou-me o repensar e a reconstrução do processo de investigação narrativa da experimentação nas Rodas de Formação.

Por isso, argumento que por meio da experiência narrativa e a experiência da pergunta foram possíveis narrar e problematizar a construção do conhecimento da Química no processo de investigação narrativa em roda. Logo, entendo a importância da escrita narrativa na formação de professores como modo de fazer investigação a partir das experiências de cada um, com um trabalho colaborativo e horizontal entre professores e não a escrita como ferramenta para comunicar, validar e transmitir o conhecimento oriundo de investigações científicas externas, tão comum no campo das Ciências Naturais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. *Comunidades Aprendentes*. In: FERRARO JÚNIOR, L.A.. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**,4 (1). Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Acessado em 02 de maio de 2015.

BOLÍVAR, Antonio. El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. **Salusvita**. Bauru, v.25, n.1, 2004. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v25_n2_2004_art_01.pdf. Acessado em 02 de maio de 2015.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação. Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM RECONSTRUÇÃO

Carmen Regina Deantoni
carmendeantoni@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem à vida e muda as perguntas”.
Luís Fernando Verissimo

Na busca das respostas é preciso questionar-se da importância das perguntas, em uma discussão sobre as relações entre escola, aluno e comunidade é necessário indagar-se quanto tempo um aluno precisa para descobrir ou não se sua escola interage com sua vida, com seus anseios e aspirações de trabalho, mas também cabe se perguntar o quanto cada professor conhece e identifica os saberes que esta comunidade poderia ou deveria dividir com o espaço formal da escola? E se o processo de construção do currículo deveria ser coletivo e assim registrar importância que a escola e suas ações possam ter para a valorização do campo e de quem nele trabalha.

Gohn(2006) pesquisadora na área de movimentos sociais no Brasil define os conceitos de educação formal, informal e não formal:

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Ao analisarmos a importância da escola, como instituição na qual passamos em torno de 25 anos das nossas vidas como educadoras e 18 como alunos, num paralelo de educação no espaço formal, não formal e informal podemos nos indagar, ao mesmo tempo em que transmitimos, dividimos, orientamos os conteúdos, desenvolvemos em

nossas aulas, de fato, uma aprendizagem? Há necessidade de se criar novos meios, novas buscas, novo jeito para que essas relações se fortaleçam e o ensino aconteça na sua integralidade. São ações relacionando tempo e ambiente escolar que nos descobrem sujeitos- alunos, iguais e diferentes, são questões que nos levam a discutir quem idealiza, integra e gerencia uma ação pedagógica, uma ação de aprendizagem, de vivência e trabalho.

Quando o professor se permite modificar, permite-se observar e com meio relacionar-se, torna-se integrante do lugar onde vive e/ou trabalha. Este passa também a entender que o currículo vai além dos conteúdos programáticos já estabelecidos e direcionados. Se a vida acontece fora dos bancos escolares cabe ao professor inter-relacionar, buscar, interagir, informar, dialogar esses acontecimentos. Em *Pedagogia Social*, Martins (2009) fica claro o processo que esta escola começa a construir.

O "casamento" da escola com a vida é que torna possível a efetivação de diversas práticas educativas aqui relatadas. A ampliação da rede escolar rural é um exemplo emblemático da afirmação. Se o olhar da educação do campo permanecesse fixo na escola, a rede não seria ampliada e sim diminuída, pois o projeto hegemônico de ruralidade brasileira não contempla a manutenção da vida na terra, mas sim a concentração demográfica no perímetro urbano. Somente um projeto de campo, pautado na valorização da cultura camponesa, na reprodução da existência da vida no campo se articula com a ampliação das redes escolares em tais localidades.

Buscando atividades curriculares onde os modelos científicos dialoguem entre pesquisa, teoria e prática relata-se a seguir a caminhada desta comunidade escolar onde a uma professora tornou-se pesquisadora e incentivadora de ações que integrassem escola e comunidade. Como nada acontece sozinho aos poucos novos colegas foram se integrando a este processo que caminha a passos lentos, porém firmes e decididos.

Começamos por esse artigo- Educação do Campo-processo de ocupação social e escolar-Fernando José Martins

Pode-se caracterizar educação do campo como um *movimento*, constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que, almeja vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade rural e os processos educativos formais. A diferenciação dessa proposta reside na sua construção, que é idealizada, operacionalizada pelos sujeitos do campo. A proposta da Educação do Campo, não é meramente pedagógica, ao buscar

relacionar escola e vida, também se almeja a veiculação de uma *determinada* concepção de campo, na qual esse seja um *lugar de vida*. Essa compreensão distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção.

LOCALIZANDO-TE NO ESPAÇO E NO TEMPO

A escola localiza-se a 17 km da sede do município e é cercada por grandes latifúndios e pela Lagoa dos Patos. A cultura do arroz e a pecuária são o carro chefe da economia do município que também investe no turismo ecológico e na opção de praia de água doce.

O nome da escola é E.E.E.F. Lauro Silva Azambuja, fundada em 20 de janeiro de 1940, onde sou professora desde 2002, nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo ela a única a receber a classificação de Escola do Campo na região. Sabemos que as escolas do município recebem também alunos originários do campo, porém tanto Estado com Município até junho de 2016, segundo a 12 CRE reconhecem somente esta como tal. A escola tem 76 anos e fica localizada na Vila Santa Rita do Sul, 2º distrito de Arambaré. Possui Educação Infantil a partir dos 4 anos, Ensino Fundamental até o 9º ano e EJA, no total de 197 alunos, funcionando nos três turnos, de segunda a sexta. Trabalham na escola duas merendeiras, duas agentes de manutenção, uma secretária (CIEE) e dez professores, todos com 40 h ou 60h. Assim muitos professores estão em sala de aula em um turno e em outro são diretores, supervisores, coordenadores e bibliotecários. A escola é referência de ajuda a toda a comunidade, visto que ela possui acesso à internet, telefone e realiza cópias. Muitos projetos realizados na comunidade já aconteceram na escola, pois esta cede espaço físico ou colabora na aplicação. A própria Câmara de Vereadores realiza algumas sessões na escola dentro do seu projeto de ir até a zona rural.

Mas conhecer a história desta localidade, buscar conhecimento e os saberes de um povo, passa por ouvir relatos e escrever memórias. Assim é escrito o primeiro texto sobre o desenvolvimento da Vila Santa Rita do Sul por professores. No projeto LEITURA E FAMÍLIA cada aluno leva para casa uma sacola onde consta um livro de literatura infantil, revistas de artesanato, jornais, folders e folhetos informativos que são trocados após a leitura de todos. É nesta sacola que o texto informativo de resgate da história da localidade é enviada para as famílias para a leitura em março de 2015, mês da emancipação do município que hoje tem 14 anos de atividade própria e

independente. Nele há relato da criação do vilarejo e sua organização. Moradores resgatam dados históricos não encontrados em documentos, mas sim na memória dos mais antigos. Entrevistados com idade entre 70 e 80 anos contaram casos pitorescos e fundamentais na colonização. Neste processo a escola também começa a identificar-se como escola do campo e baseia-se no artigo 1º dos Marcos Normativos da Educação do Campo pág. 81 onde se descreve como escola do campo aquela situada em área rural e que atenda predominantemente a população do campo e entenda-se população do campo trabalhadores assalariados rurais.

Para muitos professores ainda é difícil entender a escola como sendo do campo, e a necessidade de um currículo que respeite característica dessa região. Identificar a diferença entre uma escola rural e do campo não se torna fácil quando a concepção de muitos colegas ainda é que o objetivo dos alunos é formarem-se e irem embora do campo, na busca de um futuro melhor, de “ser alguém na vida” expressão comum de se ouvir na localidade e nas famílias da escola. Trabalhar este conceito foi fundamental na arrancada de valorização e modificação de nossa linha de trabalho, visão de escola e de currículo.

Há muito que se fazer para que esses homens do campo e seus filhos, muitas vezes explorados e sem acesso a escola possam entender realmente suas relações de trabalho e de valorização econômica. Mas também há de se fazer muita leitura e discussão para que os professores consigam entender, conceituar e identificar a diferença entre uma educação rural e uma educação no e do campo. Nóvoa (2008, p.533) nos fala que são duas as grandes finalidades do trabalho escolar. Transmissão e apropriação de conhecimento e cultura, o que a escola sabe fazer e o faz muito bem, por outro lado também o encontro da arte, da vida e da compreensão e isso a escola precisa fazer melhor. Encontrar-se nas suas prioridades. É nesta somatória que a cidadania se conquista.

Freire (1986, p.21) nos diz que a “educação é controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. Começava ai o movimento da escola em ouvir saberes, em discuti-los em sala de aula, mas acima de tudo passava a valorizar o que aos poucos descobria. É claro que este processo não se dava e nem se dá no mesmo ritmo para todos da escola. Depende de cada professor e de sua linha de trabalho.

Professores da UFRGS-Educação do Campo-curso Ciências da Natureza (2015) elaboram um questionário para os alunos responderem e nesta pesquisa dados foram

coletados e representados através de infográficos onde as questões respondidas pelos alunos da escola sobre alimentação, plantio e cultivo de hortaliças deixam a professora de Ciências, Matemática e Português indagando-se o porquê em meio a tantos pátios grandes, e famílias numerosas poucas possuíam uma horta e porque estas preferiam comprar a plantar? Como mudar essa cultura? Por onde começar? Os dados pesquisados eram alarmantes e era impossível para esses professores não planejar uma ação que pudesse em longo prazo atingir essas famílias numa reeducação interna, de plantio, alimentação saudável e de produtos orgânicos.

Passo a passo essa ação é planejada e outros professores aceitam participar de diferentes etapas, nem sempre de todas, mas se mostravam abertos ao diálogo e a interagir com o meio em que a escola está inserida. Convidou-se assim para realizar palestras, conforme o nível escolar dos alunos uma técnica em agropecuária que fala sobre solo, os tipos e cuidados, sobre plantio, e colheita, sobre adubação e agrotóxico. Como idealizar, plantar e cuidar de uma horta. O importante é incentivar em cada aluno o gosto pela terra, o conhecer sobre o solo em que vive e o que dele e com ele pode produzir. Sendo nosso solo muito arenoso o uso de produtos para fertilizar é imenso. Abria-se ai um conjunto de perguntas a serem feitas e descobertas junto aos grupos de plantadores de arroz e soja.

Parece neste momento que novos ventos circulavam pelos corredores da escola e a 1º MOSTRA DE SOLOS E ARTE é montada com a participação da Pré-escola até as turmas do EJA. Experiências, registro escrito e criatividade deveriam estar presentes nos trabalhos que também seriam avaliados por cada professor na sua área como também por uma comissão julgadora. Certificados seriam dados aos cinco trabalhos mais votados.

Começava ai o grande movimento de buscar conhecimento, de interagir com colegas, professores, pais e comunidade. A biblioteca e o laboratório de informática passam a ficar a disposição para este trabalho que teria culminância em um sábado diferente. Convites são impressos onde cada aluno fazia sua ilustração, estes depois eram misturados e entregados aleatoriamente para as famílias. Brinquedos infláveis foram locados, jogos na quadra e entrega de medalhas, certificados e lanche especial nos dois turnos. Os alunos que desejassem também poderiam almoçar na escola. A escola estava aberta o dia inteiro para visitaçao de todos que assim desejassem.

Se a educação é movimento, se aprender traz alegria, a 1º Mostra trazia conhecimento, sons e risos a escola. Freire (1986, p.25) diz além de um ato de

conhecimento a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. O conhecer a terra em que vives, o que nela pode e deve-se produzir, a formação do solo e rochas e identificar os tipos de solo tornava-se uma ação revolucionária, porque algumas turmas em paralelo a este conhecimento discutiam a questão dos donos da terra, quem produz, o que é trabalho assalariado e de comissão por colheita, por rendimento a locação de terra e suas relações de trabalho e pagamento, passam a ser tema de debates e entrevistas. Era a escola aprendendo e atuando em sua comunidade. A escola que acreditava na neutralidade e de ser esse o seu papel, começava a entender e a repassar esses conhecimentos aos alunos buscando acima de tudo uma tomada de consciência do que via, vivia e entendia.

O livro de Pozo e Crespo (2009) nos fala da falta de motivação, colocando a necessidade de mudar as atitudes dos alunos perante o ensino de ciência, mas neste caso, nesta escola, a transformação também acontecia com cada professor que se integrou a esta tarefa. Era fácil observar quem, alunos e/ou professores, estavam envolvidos no projeto (ainda em andamento) que recebeu o nome de Hortas na Comunidade- Meninos dos Dedos Verde, que tinha como objetivo mapear na comunidade 36 canteiros, em residências catalogadas e que definiriam o que seria plantado, cuidados, época de colheita, adubos e aguação. Sistemas deveriam ser criados para melhor entendimento das ações naturais na área escolhida. Cada aluno da EJA e do 6º ano era responsável por semanalmente visitar cada propriedade para o incentivo do andamento do projeto, limpar, orientar e se necessário ajudar no replantio. Todos os dados são catalogados e registrados em gráficos na disciplina de Matemática, em Ciências abria-se uma rede de conteúdos a serem desenvolvidos. Na disciplina de Português relatórios são escritos e o livro de literatura O menino do dedo verde (MAURICIE DRUON, 1957) Um mapa conceitual é confeccionado pelos professores e fica exposto no Laboratório de Ciências e tecnologia, que está sendo organizado pelos professores interessados.

Essas ações que modificaram o olhar desta comunidade também abria espaço para a discussão da necessidade de reformular a grade curricular da escola, mas também percebia que este processo é coletivo e não iria acontecer sem que etapas da caminhada fossem respeitadas. A escola abre novamente suas portas e realiza reuniões com alunos, pais, professores, setores e conselho tutelar. Era um momento de discutir a educação e participação de todos. O que de fato queríamos como fazer, quais as regras de convivência que todos achávamos importantes. Essas reuniões são registradas e

assinadas por todos os presentes visando um comprometimento de cada segmento. Paralelo a este movimento professores reúnem-se semanalmente e passam a discutir, pelo menos como início os conteúdos programáticos e o uso dos livros didáticos.

Por ser um processo discutido, coletivo, refletido e de ação ele trazia resultados diários e também por tudo isso ocorrer ao mesmo tempo, novas indagações vão sendo feitas. Novos caminhos são questionados, novos saberes são identificados. Não há uma escola pronta. Nunca haverá. Há uma escola preocupada em conhecer o que sua comunidade vivência, suas necessidades e ânsias e com o conhecimento específico para valorizar a mesma. Uma escola que vê em seu aluno o futuro do campo como alternativa de modernização, de valorização do trabalho e do espaço, de uma agricultura sem agrotóxico, com cooperativas, associações e buscando até mesmo uma sustentabilidade consciente de fato e o que esta significa no mundo atual. São reflexões éticos - políticas teóricas sobre o cotidiano e os problemas que podemos encontrar nesse caminhar. Como trazer essas percepções para a sala de aula? Articulá-las com os demais conteúdos? Qual concepção de planejamento curricular?"

Caminhada longa. Passos firme. Olhar a frente. Respondendo perguntas, mas aprendendo a fazê-las e tendo a certeza que a escola não pode, não deve nunca fechar-se em um plano pedagógico por que ela é feita de gente, gente que vai e vem e por isso mesmo precisa ser sempre repensada, reconstruída e principalmente que se torne um lugar onde as perguntas são importantes não porque levam a respostas corretas, mas porque podem transformar respostas em novas perguntas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzalez. Escola Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília: nº 9, Set., 1992.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MACHADO, Erico Ribas. **Pedagogia social no Contexto Brasileiro**. 2010.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Mar. 2009.

POR QUE UMA EDUCADORA MATEMÁTICA ESTÁ FOCALIZANDO DANÇAS CIRCULARES?

Claudia Laus Angelo
claudia.angelo@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, além de respondermos à pergunta título, vamos contar como está sendo desenvolvido o Projeto de Extensão Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa, sob coordenação da autora⁷, e vamos também apresentar resultados preliminares dos encontros desse projeto no primeiro semestre de 2016.

A partir da metade do ano de 2011 participamos de rodas de danças circulares em Bagé-RS, focalizadas⁸ pela psicóloga Josélia Simões Gonçalves no Espaço Girassol Danças Circulares⁹. Desde então vimos nessas danças um potencial significativo para vivenciar a cooperação, o acolhimento, a tranquilidade, a tolerância, a sensibilidade, a alegria e o encontro conosco mesmo e com os demais participantes da roda. E a combinação desses sentimentos sempre permanecia para além dos encontros, trabalhando uma abertura para aspectos anteriormente pouco considerados, como uma melhor aceitação de ritmos diferentes de conduta e de aprendizagem e o desenvolvimento de uma postura mais sensível aos desafios que se apresentam nas salas de aula de matemática.

Não queremos dizer com isso que as danças circulares resolvem os problemas da educação matemática. Mas, para nós, os benefícios que elas nos proporcionam enquanto ser, ajudam-nos a conduzi-los de uma forma menos desgastante para ambas as partes envolvidas: estudantes e professora. Além disso, tínhamos a possibilidade de, em momentos como finalização de semestre, dançarmos com os estudantes.

⁷ A autora é professora do Curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, campus Bagé, desde 2006. É graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992) e possui mestrado (1997) e doutorado (2012) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus de Rio Claro. Possui formação em danças circulares pelo Espaço Girassol Danças Circulares (2012) e pelo Girafior Danças Circulares (2016). Em fevereiro de 2016 iniciou o Projeto de Extensão Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa.

⁸ Focalizador de danças circulares é a pessoa que organiza e conduz essas danças para um grupo. Não chega a ser um professor, nem um líder, porém estrutura uma ideia da dança para que essa possa ser transmitida com clareza para o grupo (RAMOS, 2015).

⁹ Maiores informações no site <http://www.cirandaterapiagirassoldancascirculares.com/>

Foi o desejo de compartilhar com outros professores esses potenciais que as danças circulares nos proporcionaram, aliado à segurança que a participação na XVII Edição do Curso de Formação Girafior Danças Circulares (GIRAFIOR, 2016), realizado em janeiro de 2016, trouxe-nos como focalizadora, que nos encorajaram a elaborar e oferecer o Projeto de Extensão Pampa Circular para professores da Rede Municipal de Ensino de Bagé-RS.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O primeiro passo para a concretização do Projeto de Extensão foi a apresentação do mesmo para a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED) para a realização de uma parceria com a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), estabelecida no compromisso daquela na divulgação do projeto nas escolas municipais e na cessão de um espaço para a realização dos encontros do projeto.

Além disso, a coordenadora pedagógica da SMED nos ofereceu um tempo para divulgação do Projeto ao final da reunião de início de ano, realizada no dia 17 de fevereiro, com todos os gestores das escolas municipais de Bagé. Nesse tempo pudemos compartilhar os objetivos do Projeto de Extensão Pampa Circular, a saber:

OBJETIVO GERAL:

- Compartilhar Danças Circulares com professores da Rede Municipal de Ensino como possibilidade de interação, de cooperação e de respeito às diferenças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o histórico das Danças Circulares;
- Desenvolver danças circulares e brincadeiras de roda possíveis de serem levadas para as salas de aula dos professores participantes;
- Incentivar atitudes de cooperação e de diálogo entre os participantes (ANGELO, 2016, p. 02).

A equipe executora do projeto, além da coordenadora, conta com a participação da psicóloga e focalizadora de danças circulares Josélia Simões Gonçalves, de dois acadêmicos do Curso de Matemática-Licenciatura, de um acadêmico do Curso de Engenharia de Energias Renováveis e de uma técnica da Unipampa, campus Bagé.

Foram abertas 35 vagas para inscrições e ficou definido que os encontros seriam de uma hora e meia, todas as quartas-feiras, das 18h30min às 20h, a partir do dia 16 de

março, totalizando 50h. O término está previsto para 07 de dezembro e o local escolhido foi o auditório da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, por possuir um espaço amplo e de fácil acesso para os participantes.

Recebemos 27 inscrições, a maioria de supervisoras, diretoras e orientadoras educacionais. Acreditamos que a divulgação do Projeto na reunião de gestores, tenha sido o motivo do interesse maior desse público.

No entanto, no primeiro encontro tivemos a presença de apenas 12 inscritas. Mesmo assim, formamos uma bonita roda, contamos nossos objetivos com o projeto e um pouco do que são as danças circulares, de como surgiram e dos benefícios que nos proporcionam.

Os detalhamentos da organização de cada encontro e de como eles vem acontecendo, bem como informações sobre as danças circulares, serão relatados no próximo item.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As danças circulares são danças étnicas, folclóricas ou coreografadas para músicas clássicas ou contemporâneas do mundo todo, dançadas geralmente em roda, de mãos dadas e com uma coreografia que se repete durante toda a música.

O movimento das danças circulares, da forma como conhecemos hoje, deve-se aos trabalhos do bailarino Bernhard Wosien (1908 – 1986)¹⁰ que na década de 60 iniciou uma pesquisa com o objetivo de resgatar danças folclóricas da Europa Oriental, encantando-se ao dançar nos vilarejos que percorreu: “Deixei-me arrebatado pela vibração das danças populares, contagiado pelo fogo maravilhoso da comunidade, que realmente dava para sentir fisicamente, em carne e osso” (WOSIEN, 2000, p. 108).

Em 1976 Bernhard Wosien foi convidado a ensinar um conjunto dessas danças folclóricas para membros da comunidade de Findhorn, uma ecovila atualmente denominada Fundação Findhorn, localizada na Escócia. Nessa comunidade, composta por moradores de diversos países, as danças circulares foram muito bem recebidas, encontraram terreno fértil e de lá se espalharam para o mundo, chegando ao Brasil na década de 80. Além desse resgate de danças étnicas e folclóricas, Bernhard Wosien também coreografou diversas danças circulares:

¹⁰ Bernhard Wosien nasceu em 1908 em Passenheim, Kreis Ortelsburg, Masuren (Prússia Oriental), onde atualmente fica a Polônia.

Em 1976, Wosien foi convidado para ensinar um conjunto de danças circulares, na comunidade de Findhorn. Em outubro de 1976 ele, acompanhado de sua filha Maria-Gabriele Wosien, ensinou o primeiro conjunto de danças circulares. No repertório ele incluiu danças dos povos e algumas coreografias próprias (LIMA, 2014, p. 55).

Portanto, embora vestígios de danças em roda existam desde os primórdios da humanidade, foi o trabalho de resgate e de paixão por essas danças iniciado por Bernhard Wosien e o acolhimento e divulgação das mesmas pelos membros da comunidade de Findhorn que as trouxeram até nós, da forma como hoje se apresentam: “(...) é comum ouvir no círculo das Danças que Bernhard Wosien foi o pai e a Comunidade de Findhorn foi a mãe, que recebeu as danças, acolheu a semente, semeou em seu solo e compartilhou os frutos com outras regiões da Europa e, mais tarde com o mundo” (LIMA, 2014, p. 56).

Convém destacar que o repertório de danças circulares é muito grande e continua crescendo a cada dia, com músicas coreografadas por diversos focalizadores do mundo todo. Porém, as músicas escolhidas para serem dançadas em roda, no caso daquelas que são coreografadas, geralmente trazem mensagens ou melodias que elevam os pensamentos para o bem maior. Lima (2014) comenta que “Não foram feitos levantamentos estatísticos e análises detalhadas dos perfis destas músicas, mas em geral, nota-se que elas estão direcionadas à melhoria do gênero humano e da condição de vida no planeta” (LIMA, 2014, p. 78).

Nos 16 encontros do Projeto de Extensão Pampa Circular, realizados até a finalização da escrita deste relato, dançamos 42 coreografias com músicas de países como Índia, Israel, Portugal, Lituânia, Irlanda, Kenya, Grécia, Estônia, Canadá, Grã-Bretanha, Estados Unidos e Brasil. Como a maioria das professoras e gestoras participantes do projeto trabalha em escolas de Educação Infantil, estão incluídas nesse número algumas danças e brincadeiras infantis.

A cada encontro do Projeto são dançadas, aproximadamente, sete coreografias, selecionadas e organizadas previamente nas reuniões da equipe. Procuramos sempre iniciar com uma dança introdutória e harmonizadora que é, geralmente, com passos simples e repetidos e com uma música suave. As coreografias vão sendo alternadas conforme o nível de dificuldade ou de energia que algumas demandam, com aquelas de fácil aprendizagem ou com músicas mais suaves. A dança finalizadora de cada encontro

sempre é escolhida com o intuito de que todos retornem aos seus lares mais felizes e em paz.

Cada dança nova é ensinada aos participantes sem a música, ou com a música cantarolada, num tempo bem pequeno, pois os passos se repetem e não há uma preocupação demasiada com a aprendizagem da coreografia. O objetivo é sentir a música e a dança e aos poucos os passos vão se encaixando no ritmo. As coreografias já dançadas em encontros anteriores são brevemente revisadas. Todas as informações sobre cada música e coreografia são repassadas, antes ou depois de serem dançadas.

Nos encontros sempre há um momento para quem quiser falar algo que gostaria de compartilhar. Geralmente as professoras e gestoras contam sobre alguma atividade que realizaram nas suas escolas utilizando alguma das danças aprendidas. Depois desse momento de falas, passamos para cada pessoa da roda uma carta de algum conjunto de cartas que possuem mensagens. Então essa pessoa fala o nome e a mensagem que a carta trouxe e, se desejar, comenta o que a mensagem significa para ela.

Atualmente, nossas rodas são formadas por um grupo de treze professoras e gestoras. Participam também a filha de uma das gestoras, duas professoras da Unipampa, a mãe e a irmã de um dos alunos voluntários da equipe, a filha da autora deste relato e uma mulher da comunidade, juntamente com sua filha, além de cinco membros da equipe executora do Projeto.

Como na véspera do feriado de Corpus Christie não haveria encontro do Projeto, solicitamos que cada participante escrevesse um pequeno relato sobre o que estava achando dos encontros e o que as danças circulares estavam significando para cada uma. Recebemos retorno de quinze dançantes e vamos analisar e discutir alguns desses escritos no próximo item à luz de resultados de pesquisas que também investigaram os potenciais das danças circulares no campo da Educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Inicialmente vamos listar alguns excertos das escritas das participantes para, em seguida, tecermos nossa análise dos mesmos. As escritas serão identificadas por uma letra e um número, sendo que as letras representarão: G – gestora, P – professora da Educação Básica, U – professora universitária, M – membro da comunidade, C – criança da comunidade. Os números servirão apenas para distinguir as escritas de participantes diferentes do mesmo grupo.

“Essa dança mexe com todos os sentidos, aprimorando-os e nos deixando mais felizes, com olhar mais sensível para quem está ao nosso lado, e uma vontade inenarrável de sorrir, abraçar, bailar. Início a semana na expectativa da quarta-feira, me sinto revigorada com novas possibilidades e a certeza que sou capaz. Partilho com meus alunos esses aprendizados e obtenho ótimos resultados.” (P1)

As quartas-feiras têm sido um momento não só de aprendizado mas também de lazer, diversão. Muitas vezes chego cansada, desanimada e saio leve. São momentos que nos energizam, nos acalmam a alma.” (P2)

“Estou amando as aulas, elas me deixam mais tranquila; naquele momento só passa tranquilidade em minha cabeça. Embora eu ame as músicas mais agitadas. Adoro também quando tem músicas bem infantis porque posso passar para meus alunos; adoro levar coisas diferentes para eles.” (P3)

“Eu adoro dançar, principalmente essas danças circulares que fazem bem e me dão a leveza que preciso para o meu dia a dia. (...) Eu estou feliz por ter a oportunidade de conhecer mais as danças circulares e esse projeto é excelente, porque abre nosso leque de amizades e abrange outras culturas pelo mundo afora.” (G1)

“As danças circulares fazem um bem enorme para mim, por mais que eu seja agitada e falante (de mais KKK) percebo o quanto me faz um bem danado, traz um momento de prazer grandioso, uma socialização com pessoas queridas, encantadoras e que trazem uma paz e um senso de equilíbrio maravilhoso; os colegas são muito parceiros, todos se ajudam num momento de cooperação para que tudo saia do jeito certo e envolvem-se permitindo a diversão e a concentração (sei que preciso melhorar quanto à concentração)”. (G2)

“Participar deste curso está me fazendo muito bem, porque é um momento de relaxar, fazer novos amigos, sair da rotina do dia a dia, além de trazer equilíbrio físico e mental ajudando a combater o estresse diário. Outro fator que considero bastante relevante é a integração e cooperação do grupo, pois a gente nunca se sente excluído, mesmo errando a coreografia da música todos se ajudam para acertar o passo sem criticar o

colega. As músicas são prazerosas, ora suaves, ora divertidas e agitadas, fazendo com que consigamos vivenciar diferentes emoções.” (G3)

“Participar do Projeto Pampa Circular vem sendo maravilhosamente positivo em minha vida...espero as quartas-feiras com expectativa pois a cada encontro sempre saio motivada, feliz e em paz. (...) Gosto das músicas e da diversidade que elas remetem, bem como a dinâmica das danças que permitem interações com todos no grupo e com certeza quando estiver em sala de aula irei utilizá-las.” (G4)

“Os encontros semanais no Projeto “Pampa Danças Circulares” proporciona no meu cotidiano em um momento de prazer e descontração. (...) traz leveza, paz, aprendizado, amizade e principalmente entusiasmo para seguir em frente as atividades da semana. Relato que mesmo após o expediente de trabalho, ao invés de sair do encontro mais cansada, chego em casa com motivação, energia e com aquele “gostinho” de quero mais. Posso afirmar que o encontro se resume em uma palavra para mim: “Felicidade”. (G5)

“Me considero uma pessoa calma, mas as danças me proporcionam mais paz, equilíbrio e um encontro com o próprio eu. Ao mesmo tempo temos o contato com o outro, sentir o outro, dividir o que estou sentindo com as outras pessoas. (...) Já realizei a dança do abraço em nossa escola, as crianças adoraram e com certeza após receber o CD com as músicas e o ensinamento da Professora Claudia outras rodas serão feitas com os alunos.” (G6)

“A dança circular me fez pensar na energia em movimento, como se fosse um pulsar de vidas que naquele momento estão conectados pela música e pelos passos da dança onde uma certa energia flui entre todos nós e é partilhada por todos. O círculo e a mandala no seu centro contribuem para pensar no movimento, algo vivo que nos conecta uns com os outros pela nossa diversidade e que naquele momento somos personagens de uma mesma história. A dança circular além de me proporcionar sensação de leveza, bem estar, também possibilita o relaxamento dos músculos amenizando a tensão e dores no corpo provocadas por ela e assim, meu corpo sente falta do movimento, do grupo, da música e da dança.” (U1)

“(...) Depois que chego em casa e me organizo para planejar atividades das aulas pelas quais sou responsável nos cursos de licenciatura na universidade, parece que os filtros da criatividade são desobstruídos. (...) Considero que os exercícios de atenção, sincronização, cuidado e balanço ritmado, proporcionados pelas danças circulares, melhor me colocam no movimento de construir conhecimento. A busca por harmonizar batidas, entonações e sequências sonoras, com passos, rebolados, movimentos dos braços e mãos, cabeça e expressão facial, têm me ajudado no planejamento e realização das aulas, como também no momento de (re)pensar sobre o processo de formação de professores(as) que desejo mediar. (...) reconheço as danças circulares com uma importante estratégia de desenvolvimento de saberes fundamentais a prática docente, haja vista que, perceber e estabelecer relações são saberes necessários para trabalhar saberes e conteúdos de todas as áreas do conhecimento e, sendo assim, essenciais de serem exercitados na formação de professores(as).” (U2)

“O Projeto Pampa Circular está sendo muito interessante, ao mesmo tempo em que aprendemos um pouco sobre as diferentes culturas e também um momento de paz, diversão e entretenimento.” (M1)

“A dança circular trouxe para mim tranquilidade, alegria e além de interagir com os colegas; é muito legal.” (M2)

“Divertida, alegre e eu me sinto bem.” (C1)

“Desde que comecei a dançar dança circular me senti mais feliz pois conheci novas amizades e aprendi muito. (...) Acho que esse ano vai ser o melhor de todos pois aprendi tudo isso e ainda tá começando.” (C2)

Antes de tecermos nossa análise dos escritos acima, vamos apresentar duas pesquisas que também ouviram educadoras que participaram de encontros de danças circulares como possibilidade de formação profissional.

No trabalho de Andrada (2014), a autora realizou uma pesquisa com dois grupos de professores de duas escolas diferentes, cujo objetivo era “(...) observar em que medida uma intervenção que se utiliza de modalidades artísticas [no caso as danças circulares] como mediadoras das expressões dos sujeitos, constitui-se facilitadora de

desenvolvimento dos professores, promovendo a tomada de consciência de si, de seu papel e compromisso profissional” (ANDRADA, 2014, p. 08, comentário nosso). Essa pesquisa teve como sujeitos dois grupos de professores de duas escolas, cujas gestoras tinham a intenção de, numa delas, melhorar o relacionamento entre professores e gestores. Na outra escola, envolver os professores em um processo reflexivo que modificasse os modos como eles percebem e exercem suas práticas. Os encontros de danças circulares, em ambas as escolas, aconteceram em horários destinados aos estudos e trabalhos coletivos dos professores.

Já a pesquisa de Ostetto (2005) foi desenvolvida a partir do encontro da autora com quatro grupos de educadoras, cujo propósito era dançar em roda. Dois grupos eram de educadoras em formação inicial do Curso de Pedagogia da Unicamp e dois grupos eram de educadoras em formação continuada da rede pública municipal de Blumenau – SC. A partir de suas experiências com as danças circulares, Ostetto (2005) procurou “(...) discutir, analisar, compreender outras dimensões da formação de professores” (Ostetto, 2005, p.V).

Nas escritas das participantes do Projeto de Extensão Pampa Circular, vemos que as sensações de tranquilidade, paz, relaxamento e leveza, proporcionadas pelas danças circulares são bastante mencionadas. Essas sensações também emergiram nas rodas formadas por Andrada (2014), como pode ser observado nos seguintes registros da pesquisadora sobre as falas e escritas dos professores:

Sinto paz, tranquilidade, união. Antes da dança, estava agitada interiormente e após e durante a dança senti tranquilidade. **Diário 10 (Escola 2)** (...) ‘Senti uma paz enorme, me acalmei e desliguei a mente’. (...) ‘Antes, estava apreensiva, ligada nos contatos com as pessoas, com as coisas a serem resolvidas. Depois senti paz, centramento (...)’ (ANDRADA, 2014, p.166, p. 176).

Saber que esses sentimentos são mobilizados durante as danças circulares é muito gratificante para a focalizadora, pois temos consciência que o ambiente escolar pode ser muito desgastante, como reforçam os estudos de Andrada (2014): “(...) perdição, opressão e esgotamento prevalecem como vivência da ação docente e, somados à solidão, sofrimento, frustração e desrespeito, como aspectos constituintes do desamparo, estão na base do desgaste manifesto pelos professores” (ANDRADA, 2014, p. 177).

Algumas escritas de nossas participantes revelaram também que as danças circulares podem transformar o cansaço e o estresse vivenciados no ambiente escolar em motivação e leveza: “Relato que mesmo após o expediente de trabalho, ao invés de sair do encontro mais cansada, chego em casa com motivação, energia e com aquele “gostinho” de quero mais (...)” (G5); “Muitas vezes chego cansada, desanimada e saio leve.” (P2); “(...) também possibilita o relaxamento dos músculos amenizando a tensão e dores no corpo provocadas por ela (...)” (U1); “(...) me sinto revigorada (...)” (P1).

Outros sentimentos muito mencionados pelas participantes e provocados pela vivência nas rodas de danças circulares foram os de alegria, felicidade e diversão. Poder proporcionar esses momentos a diferentes pessoas, por si só, já justifica a nossa escolha por focalizarmos essas danças.

E o que dizer da possibilidade de interagir, de estar junto, de compartilhar, de fazer amigos, de socializar e de nos vermos “como personagens de uma mesma história”, como mencionado pela professora universitária (U1), sem perdermos nossa individualidade? Essas são características presentes na formação em círculo. No círculo, não há hierarquia, todos colaboram na sua formação e o conjunto prevalece: “Na forma circular, a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo” (OSTETTO, 2005, 155). O círculo acolhe a todos, com suas diferenças, semelhanças e ritmos, como nos escreveu a gestora (G3): “Outro fator que considero bastante relevante é a integração e cooperação do grupo, pois a gente nunca se sente excluído, mesmo errando a coreografia da música todos se ajudam para acertar o passo sem criticar o colega”.

A professora universitária (U2) destaca também, de forma particular, que dançar nos encontros do Projeto possibilitou a ela uma abertura criativa no seu fazer pedagógico: “(...) Depois que chego em casa e me organizo para planejar atividades das aulas pelas quais sou responsável nos cursos de licenciatura na universidade, parece que os filtros da criatividade são desobstruídos.” Essa sensação também é compartilhada pela autora e foi vivenciada por Ostetto (2005): “Encontrar a Dança Circular alimentou minha criatividade e meu desejo em fazer diferente, em recriar o cotidiano” (OSTETTO, 2005, p. 49).

Para finalizar, algumas participantes que trabalham na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental relataram que já estão levando para as suas escolas ou salas de aula, algumas danças vivenciadas nos encontros: “Já realizei a dança do abraço em nossa escola, as crianças adoraram (...)” (G6); “Partilho com meus alunos

esses aprendizados e obtenho ótimos resultados.” (P1). Portanto, aos poucos as educadoras estão se sentindo encorajadas a levar as danças circulares para as escolas e a compartilhar os benefícios que as mesmas lhes proporcionam com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das escritas iniciais das participantes do Projeto de Extensão Pampa Circular, de alguns relatos das mesmas durante os encontros e das observações da focalizadora durante a realização das danças, podemos afirmar que todos os objetivos inicialmente propostos estão sendo alcançados.

Ao final desse primeiro semestre é possível perceber como as participantes estão mais desenvoltas, mais seguras, mais próximas, mais falantes, mais receptivas a trocas de experiências, e cada vez mais estimuladas a levarem as danças circulares para as escolas ou para eventos envolvendo professores e/ou estudantes. O convívio proporcionado pelas danças circulares provocou uma quebra da rigidez e da timidez inicial, corroborando com a seguinte colocação de Andrada (2014):

“(…) a dança, especificamente, ao tocar o sujeito de corpo inteiro, constitui-se em meio privilegiado para a ampliação da tomada de consciência sobre si e o outro, sobre as condições que caracterizam a vida e a profissão. Ela pede e provoca, simultaneamente, envolvimento, quebra de rigidez, disposição, partilha e entrega; instiga a abrir mão do controle, da sisudez, da cobrança por acertos” (ANDRADA, 2014, p.192).

Sem falar nos aspectos de incentivo à criatividade, de revitalização das energias, de estímulo à alegria, mencionados pelas próprias participantes.

Saber que em apenas um semestre foi possível mobilizar todos esses sentimentos nas dançantes já responderia a pergunta título deste relato. Mas, vamos ressaltar ainda que antes de sermos uma educadora matemática, somos uma educadora, uma pessoa que lida com outros seres humanos e que, por estar bem consigo mesma, com sua profissão e suas escolhas, consegue ter uma percepção melhor dos processos que envolvem o ato de educar e conduzir melhor suas ações em sala de aula.

Vamos finalizar, então, com essa frase de Ostetto (2005) que representa muito bem nosso encontro com as danças circulares: “Esse movimento circular mudou muita coisa em mim, principalmente meu jeito de ser professora, de dar aula, de lidar com as

diferenças dos alunos, de viver o cotidiano acadêmico – que podia ter cor e música, afinal” (OSTETTO, 2005, p. 48).

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Paula Costa. O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência. 2014. 238 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2014.

ANGELO, Claudia Laus (coord). **Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa**. Cadastrado no sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão. UNIPAMPA. Registro 02.006.16, 2016.

GIRAFLORES Danças Circulares. **XVII Edição Curso de Formação Giraflores Danças Circulares**. Campo Largo, jan. 2016.

LIMA, Tânia Pessoa. O Sagrado e o Ritual Vividos num Grupo de Danças Circulares Sagradas de Findhorn sob o Enfoque de Carl G. Jung e Roy A. Rappaport. 2014. **Tese** (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educadores na roda da dança: formação-transformação. 2005. 250 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. Retorno à Fonte. In: RAMOS, Renata C. L. (Org.) **Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura**. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2015. p. 29-43.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para a totalidade**. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2000.

PROJETO INTERDISCIPLINAR DE ESTÁGIO: MASSA E PESO SÃO CONCEITOS IGUAIS OU DIFERENTES?

Fernanda Rodrigues de Rodrigues
fernandardr2013@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhaz
crisnabierhaz@unipampa.edu.

INTRODUÇÃO

No nosso dia a dia as palavras massa e peso são usados como sinônimos. Mas, de acordo com os conhecimentos científicos, há uma diferença fundamental entre elas. A massa não depende da localização do corpo no espaço. Uma pessoa, por exemplo, permanece com a mesma massa esteja na Terra, na Lua ou em uma nave espacial. Já o peso depende da ação da aceleração gravitacional. Sabe-se que a força de gravidade é uma força de atração que os corpos exercem uns em relação aos outros.

Partindo da questão: “Massa e peso são conceitos iguais ou diferentes”? desenvolveu-se o projeto interdisciplinar do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Herodiano Arrué no município de Dom Pedrito- RS, com o objetivo de compreender as diferenças entre peso e massa. Justifica-se este projeto por ser um conteúdo que serve como base para a primeira série do Ensino Médio e muitas vezes o professor divide os conteúdos do nono ano em primeiro semestre trabalhar Química e no segundo semestre a Física. Porém não consegue trabalha-lo, pois a Química é um pouco extensa e não sobrando tempo suficiente para esta parte do conteúdo durante o ano letivo.

Conforme Pimenta e Lima (2004),o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Este estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

No Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza são realizados quatro estágios: estágio supervisionado I, no qual o acadêmico vai para a escola de Educação Básica e escolhe uma turma para realizar observações de algumas aulas, verificando questões relacionadas a postura e metodologia da professora e o comportamento dos

alunos, regras da escola análise de documentos da escola como o PPP - Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar,

Todas estas observações são escritas em forma de relatório e utilizadas como subsídio na elaboração do planejamento do estágio II, elaboração e execução de um projeto interdisciplinar. Já os estágios III e IV estão voltados para práticas docentes, ou seja, os acadêmicos ministram aulas de Ciências para o Ensino Fundamental de Química, Física e Biologia para o Ensino Médio.

A partir das experiências vivenciadas na disciplina de estágio II, foi realizado o presente trabalho, que em seu desenvolvimento será relatado às atividades desenvolvidas, assim como o resultado destas. As práticas docentes realizadas nestas oportunidades que são os estágios são muito importantes para a vida de um licenciando, pois muitos destes são nos estágios que ocorrem os primeiros contatos com a sala de aula.

Um momento bastante importante para os licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UNIPAMPA é a disciplina de estágio, pois, é neste momento que muitos dos, futuros docentes tem seu primeiro contato com a realidade de uma sala de aula/ambiente escolar, visando prepará-los para o efetivo exercício da profissão docente.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Conforme já citado esta é uma prática da disciplina de estágio II, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA- campus Dom Pedrito, onde foi realizada uma intervenção na Escola Municipal de Ensino Fundamental Herodiano Arrué, situado a Rua Antenor Madruga, número 3251, bairro Vila Arrué no Município de Dom Pedrito, no Estado do Rio Grande do Sul.

Uma escola de Ensino Fundamental que atende aproximadamente cento e oitenta alunos, nas modalidades de Educação infantil ao Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. Localizada na periferia da cidade, os alunos são oriundos em sua maioria do Bairro em que esta se encontra, mas alguns destes vêm de bairros adjacentes.



Imagem 1 : Frente da escola
Fonte: Fernanda Rodrigues

A realização desta intervenção ocorreu com a turma de nono ano da referida escola na disciplina de Ciências. A turma era composta por doze alunos (as) sendo seis meninos e seis meninas com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos.

O projeto foi desenvolvido em quatro encontros que serão detalhados posteriormente, onde a temática trabalhada foi à diferença entre peso e massa, dentro desta também foi explorado o conceito de aceleração da gravidade, o Índice de Massa Corpórea IMC, assim como alguns fatores que alteravam o IMC.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Neste tópico será relatado como foi realizado o estágio, cada encontro com o que havia sido planejado, o que realmente foi executado e as reflexões destes momentos. Foi realizado um pré-teste com os alunos através de uma atividade de completar as lacunas, cada aluno recebeu uma folha com algumas questões referentes ao conceito de massa, peso, gravitação e IMC. Para sondar o que os mesmos sabiam sobre estes conceitos.

A atividade de pré-teste foi estruturada da seguinte maneira A) Quantidade de matéria de um corpo, B) Força que atrai os corpos para superfície da Terra, C) Força física que a Terra exerce sobre todos os corpos no respectivo centro, D) índice de massa corporal é o mesmo que as respostas estavam todas na própria atividade em um quadro no qual os alunos deveriam escolher qual se encaixava em cada frase de acordo com seus conhecimentos.

Os alunos foram questionados sobre quando eles vão até a balança o que eles estão verificando: peso ou sua massa corpórea, assim foi indagado à diferença entre um e outro (peso e massa). Levou-se alguns rótulos de diferentes produtos (arroz, macarrão, mostarda, requeijão) para que os alunos fizessem a leitura e identificassem onde estava o erro. Pois na maioria dos rótulos o peso esta em gramas e na verdade peso é em N.

Nesta atividade os alunos foram divididos em grupos e solicitou-se que ao identificarem o erro reescrevam como deveria ser a informação correta do rótulo. Esta atividade pode ser classificada como simples, porém, eles se envolveram e mostraram interesse em realizá-la, isto mostra que nem sempre para que o professor realize uma atividade diferente esta deverá ser uma atividade sofisticada ou com materiais de alto custo basta apenas usarmos um pouco de criatividade para sairmos da rotina sem perdermos o foco.

Neste segundo momento da aula trabalhou-se a aceleração através da interpretação da charge.



Após a realização da atividade, registraram em seus cadernos o resultado. Foi proposto então alguns problemas para que os mesmos calculassem o peso de um indivíduo em diferentes locais como na Terra, na Lua ou em Marte por exemplo, logo os mesmos explicaram porque havia diferença de peso e realmente o que alterava era o peso e não a massa.

Para calcular os alunos utilizaram a calculadora dos aparelhos celulares, como forma de tornar útil pedagogicamente esta ferramenta que prende tanta atenção dos alunos que é o celular.

Após trabalhou-se então IMC (Índice de Massa Corpórea), a tabela de valores destes índices e o que pode alterar o IMC de um indivíduo. Apresentou-se para os alunos então a pirâmide alimentar, como esta é composta quais alimentos são a sua base, quais são em seu topo e por qual motivo estes são assim distribuídos. Utilizou-se a

tecnologia com um jogo da pirâmide alimentar (<http://tvratimbum.cmais.com.br/jogos/jogo-da-piramide-dos-alimentos>).

Para encerramento da proposta foi feita a técnica do balão como forma dos alunos fixarem o conteúdo e também como avaliação destes. A atividade se desenvolveu da seguinte forma: A turma foi dividida em dois grupos, cada um com seis integrantes, logo tínhamos vinte balões cheios cada um com uma pergunta dentro, sendo quinze perguntas referentes ao conteúdo, e cinco eram micos ou bônus.

A pontuação foi determinada um conforme a tabela abaixo:

Perguntas	Plus	Mico
3 pontos	1 ponto	2 pontos

Cada grupo teve uma chance de estourar um balão se o mesmo pegar uma pergunta e responder certo ele pontua, caso não saiba passava para o outro grupo responder. Os pontos foram anotados no quadro o grupo que fez mais pontos ao final dos balões foi o vencedor.

Nesta atividade percebeu-se interação, coleguismo e comprometimento com o que estava sendo proposto, pois cada grupo queria responder mais que o outro e a disputa foi bem acirrada o grupo vencedor teve apenas duas questões respondidas há mais que o outro grupo.

E o importante eles fizeram uma avaliação sem consulta no caderno, obtiveram resultado positivo sem ser a tradicional prova, percebe-se que nem sempre precisa ser o quadro e giz para fixar o conteúdo, outra atividade simples de baixo custo e que envolve e prende a atenção dos alunos para a mesma.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Esta análise será apresentada em três dimensões: parceria Universidade e Escola, utilização de tecnologias no Estágio e Avaliação dos alunos.

PARCERIAS UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Percebeu-se que os membros (equipe diretiva e professores) da escola estão abertos para parcerias com a universidade. Cedendo o espaço para atividades como este

projeto de intervenção, isso é bom, pois nós enquanto estagiários sentimos nos acolhidos pelo educandário.

Estas parcerias são bem importantes, pois há trocas de experiências nestes momentos o estagiário traz suas propostas da Universidade e leva o aprendizado dos alunos e dos professores que já estão exercendo a docência e possuem experiência.

TECNOLOGIAS NO ESTÁGIO

Há um novo panorama educacional gerado pelo acesso às tecnologias da comunicação e informação (TIC) que vem ocasionando, diferentes experiências e ampliações metodológicas para esta esfera. Estas tecnologias estão transformando, de forma significativa, a maneira de agir e refletir na educação. Para que a educação torne-se mais atrativa na vida de crianças, adolescentes e adultos, faz-se necessário uma busca constante por métodos inovadores atualizando-se e proporcionando para os educando uma melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem e as TIC, se tornam uma alternativa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

Conhecer e saber usar novas tecnologias implica na aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente de habilidades relacionadas ao tratamento de informação. Isto é aprender a localizar, selecionar a pertinência, a unidade, assim como a capacidade para criar e se comunicar por esses meios (PCNs, 1998, p. 56).

Acredita-se que as novas tecnologias favorecem a relação pedagógica e a reorganização de práticas docentes, concorda-se no sentido de que a utilização de recursos tecnológicos na educação não deva atender a modismos pedagógicos, mas objetivar um real aprimoramento das práticas de ensino e apropriação do conhecimento.

Mais uma vez satisfação e o que define esta intervenção os alunos foram trabalhar no laboratório de informática, o jogo que os eles utilizaram era online e não foi registrado nenhum tipo de problema como dispersão para outras páginas ou desinteresse pela tarefa solicitada, realmente quando temos um bom planejamento com atividades objetivas conseguimos prender atenção e o interesse dos nossos alunos.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AULAS DO ESTÁGIO

Ao solicitar aos alunos que colocassem a opinião sobre a aula, seus entendimentos sobre o trabalhado, percebe-se através das respostas, que a maioria

destacou aspectos positivos, mencionando características como “aula boa”, “explicou bem”, conforme os trechos dos alunos:

“Eu entendi bastante coisa da aula da Professora Fernanda, a aula foi muito boa”. (aluno 1)

“Foi muito boa à aula da Professora Fernanda, ela explicou muito bem”. (aluno 2)

“A aula de hoje foi muito boa, dinâmica e muito útil, aprendi muito mais que nas aulas comuns”. (aluno 3)

“Foi bem boa, entendi bastante sobre a diferença de massa e peso”. (aluno 4)

“A aula de hoje foi muito boa eu aprendi uma coisa que eu não sabia a Professora Fernanda veio de lá da Unipampa nos ensinou a diferença entre massa e peso eu gostei muito e aprendi que quando vamos nos pesar na farmácia não é o peso que nos verificamos e sim a massa corporal porque para achar o peso tem que multiplicar pela gravidade, muito bom adorei quero ter mais vezes”. (aluno 5)

Percebe-se a partir das respostas que os mesmos conseguiram entender o conteúdo exposto. Em relação às atividades desenvolvidas acredita-se que todas foram realizadas com sucesso, foram atividades simples, mas que para aquela turma foram diferenciadas, eles sempre acostumados a apenas copiar textos e receber folhas impressas puderam durante estes encontros realizar atividades de análises de rótulo, charge, jogo online, resolução de problemas e a técnica do balão, todas elas consideradas simples, porém atrativas para aquele público.

Conforme as análises feitas pelos alunos às atividades que mais gostaram foram a técnica do balão e o jogo online. Estas respostas foram obtidas através de uma avaliação que foi passada para os alunos no último encontro. Além da avaliação feita ao final de cada encontro em relação ao crescimento dos alunos no conteúdo desenvolvido foi feito também um pré- teste e um pós-teste, com a finalidade de comparar as respostas e analisar o sucesso ou não da intervenção.

Como pré –teste e pós –teste foi feita uma atividade de preencher as lacunas com quatro conceitos de massa, peso, gravidade e IMC, na mesma folha tinha as respostas de cada uma que os mesmos deveriam procurar a palavra que se encaixa no conceito correto. No pós-teste apenas uma aluna conseguiu responder corretamente as quatro questões, lembrando que esta atividade foi realizada no primeiro encontro antes de iniciar o desenvolvimento do conteúdo. Já o resultado do pré-teste dez alunos conseguiram responder corretamente as quatro questões.

Avaliando os jogos, as atividades desenvolvidas durante os encontros e o pré e pós-teste acredita-se que houve aprendizagem significativa durante esta intervenção, considerando um respaldo positivo no resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo de intervenção proporcionado pelo estágio II com certeza é de grande importância para a formação acadêmica de um licenciando, proporcionando uma construção não só profissional, como também pessoal, possibilita-nos a refletir sobre a prática docente, assim como a importância do papel de ser professor, ser um mediador do conhecimento e reconhecer que o aluno deve ser sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem e não somente um receptor de informações.

Cabe ressaltar também a atenção que a escola nos ofereceu (direção, secretaria e serviços gerais e alunos), pois fui bem acolhida e recebi todo apoio necessário. Este apoio refletiu direta e positivamente na execução do trabalho.

E um dos pontos mais importantes foi à junção da explicação do conteúdo, com práticas simples, mas diferenciadas para aquela turma, no qual resultaram em um resultado com saldo positivo em relação à aprendizagem dos mesmos.

Observou-se isto quando eram realizadas as atividades e com entusiasmo e interesse todos as respondiam e queriam socializar com os demais suas respostas, e sempre acrescentavam com suas falas as explicações da professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação**. Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BARROS, Carlos. PAULINO, Wilson. **Ciências**– 5º Ed- São Paulo: Ática, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

DENGUE: A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO E A FALTA DE CUIDADOS AMBIENTAIS

Graciane Marchezan do Nascimento Lopes
gramarchezanlopes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente é preciso que o professor busque planejar suas aulas visando despertar no aluno interesse pelo tema e participação durante o desenvolvimento destas. Para isso é necessário escolher uma metodologia que favoreça o diálogo e participação dos estudantes durante as atividades realizadas. Assim como selecionar um tema que possa ser relacionado com o cotidiano dos alunos. A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Luiza de Freitas Valle Aranha localiza-se na cidade de Alegrete, recebe estudantes dos bairros Santos Dumont, Doutor Romário, Capão do Angico e Segabinazzi. Este último caracteriza-se por ser um bairro onde há vulnerabilidade social, não há calçamentos nas ruas, não há um saneamento básico adequado, devido à falta de encanamento para o esgoto que sai das moradias. Estas características favorecem a proliferação de insetos, entre estes o mosquito que transmite a dengue.

A escola deve cumprir seu papel social, fazendo com que o conhecimento seja vinculado ao cotidiano do aluno e que este consiga agir positivamente na sua rotina. Trabalhar com temas que envolvem a educação ambiental e conectá-los a vida dos alunos é um dever, principalmente nas aulas de ciências. Pois este componente curricular abriga diversos conteúdos que possibilitam ao professor planejar utilizando situações da realidade do aluno. No início do ano letivo, o assunto sobre a proliferação do mosquito da dengue estava em todas as mídias e os estudantes, através de uma votação realizada na primeira semana de aula na escola, durante a aula de Ciências, escolheram trabalhar sobre a dengue. A proposta pedagógica foi realizada na EMEB Luiza de Freitas Valle Aranha, durante as aulas de ciências. Estas aulas foram desenvolvidas segundo a metodologia dos três momentos pedagógicos, proposta por Delizoicov, Angotti, e Pernambuco. A metodologia já mencionada é caracterizada pelos seguintes momentos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Na problematização inicial o tema é exposto para a turma e os alunos são instigados a falarem o que pensam ou o conhecimento que possuem sobre o tema.

Na organização do conhecimento o professor coloca para os alunos o conhecimento que selecionou para que estes trabalhem sobre o tema. Neste momento os estudantes realizam atividades. Na aplicação do conhecimento o aluno emprega o aprendizado adquirido no decorrer da aula e expõem para a turma.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A prática pedagógica relatada ocorreu na EMEB Luiza de Freitas Valle Aranha, durante as aulas de Ciências. O público envolvido foram turmas de 6º e 7º anos. As atividades foram desenvolvidas no mês de março, totalizando seis aulas de ciências. Esta proposta visou promover o conhecimento sobre a dengue, o seu agente transmissor, cuidados ambientais e alguns aspectos dos bairros já mencionados, que podem favorecer a proliferação de insetos. Durante o desenvolvimento desta proposta de aula, optou-se pela metodologia dos três momentos pedagógicos proposta por Delizoicov, Angotti, e Pernambuco. O tema foi desenvolvido dentro desta proposta por envolver a problematização do assunto e relacioná-lo com o cotidiano do aluno.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As aulas foram desenvolvidas de acordo com a metodologia dos três momentos pedagógicos. No primeiro momento se deu a problematização inicial, onde foram colocadas algumas questões para introduzir e discutir o tema na turma. Estas tinham por objetivo problematizar o tema dengue com os alunos. As seguintes questões foram escritas no quadro: A) Como podemos relacionar a educação ambiental com a proliferação de insetos e de doenças? B) Se cuidados diários como: manter limpo e coberto locais que possam acumular água e deixar limpos os pratinhos das plantas e vasilhas; fossem adotados por todas as pessoas explique como estas atitudes estão relacionadas no combate a determinada doença? C) Você sabe de qual doença estamos falando? D) Se Dona Firmina cuida da limpeza do seu quintal todos os dias, ela não precisa se preocupar com a proliferação de insetos e de doenças em seu bairro? Explique: E) Pense no bairro onde você mora, este local precisa de cuidados ambientais? Quais? Estas perguntas foram escritas no caderno e respondidas individualmente pelos alunos.

Após, cada aluno colocou para a turma as suas respostas sobre o tema tratado. Alguns alunos estavam preocupados com a atitude de certos moradores que não mantinham seus quintais limpos e outros relataram a resistência de moradores que mantinham recipientes com água parada e sem uma cobertura em seus pátios. Perguntaram se existia algum órgão responsável pela fiscalização das residências. Nas quatro turmas onde o trabalho foi realizado ocorreu uma intensa discussão inicial sobre o tema, e perguntas relacionadas aos cuidados ambientais com o bairro onde moram foram feitas pelos alunos. As turmas dos sextos anos participaram de forma mais efetiva desta etapa. Deteram mais atenção nos relatos dos colegas e colaboraram contando sobre a realidade do bairro onde moram, demonstraram preocupação com locais onde o esgoto não é encanado. Todas as turmas responderam positivamente as questões trabalhadas.

Em um segundo momento ocorreu à organização do conhecimento, onde foram desenvolvidas diferentes atividades como a leitura e discussão de um artigo de jornal e a apresentação de uma animação sobre a dengue. Para a leitura e discussão de um artigo de jornal foram formados grupos. Cada grupo recebeu uma ficha contendo a reportagem sobre a dengue. O artigo foi retirado do jornal Zero Hora, edição do dia 19 de fevereiro de 2016. A ficha também continha perguntas sobre a reportagem. Os grupos responderam as questões colocadas sobre a reportagem e apresentaram para os seus colegas. Após foi apresentado para a turma duas animações sobre a dengue. Uma de caráter mais explicativo sobre as características do mosquito e da doença (sintomas, causas e prevenção) e a outra uma animação lúdica explicativa sobre o combate a dengue. As animações foram apresentadas nos grupos utilizando um notebook como recurso. As turmas do sexto ano prestaram mais atenção na animação lúdica, por ser um desenho animado, conseguiram responder as perguntas colocadas.

No terceiro momento ocorre a aplicação do conhecimento, onde os estudantes retomaram as questões iniciais, podendo reformular suas respostas, tornando-as mais completas. Cada grupo organizou uma apresentação para a turma. Esta apresentação foi de acordo com o trecho de um novo artigo que a turma recebeu sobre a dengue. Nesta apresentação foram utilizados materiais confeccionados pelos grupos como cartazes com gravuras e principalmente desenhos. Os grupos do sétimo ano realizaram apresentações mais detalhadas, incluíram o ciclo de vida do mosquito da dengue, apareceram palavras mais específicas usadas na disciplina de ciências como estágio de larva e pupa. Alguns alunos criaram figuras para contarem histórias curtas de prevenção

a dengue. No momento da apresentação dos trabalhos, os alunos de uma das turmas do sétimo ano, participaram realizando várias perguntas sobre o tema que estava sendo apresentado e sobre as figuras e textos colocados nos cartazes, enquanto a outra turma de sétimo ano demonstrou menos curiosidade e atenção na apresentação dos trabalhos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com relação às questões iniciais colocadas para os estudantes responderem, foi possível observar uma participação intensa nas turmas. As questões foram respondidas oralmente e os alunos colaboraram com a leitura das suas respostas e também fazendo colocações nas respostas dos outros colegas. Surgiram mais perguntas através dos questionamentos colocados. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 201) “O ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado”. Surgiram perguntas relacionadas ao saneamento básico de alguns bairros, se a falta deste poderia ou não influenciar na proliferação de doenças, qual órgão é o responsável por esta atividade e perguntas mais específicas sobre a dengue e seu agente transmissor, como quais são as características do mosquito e se qualquer mosquito transmite a dengue. Estas perguntas foram respondidas na próxima atividade realizada, onde os alunos trabalharam com artigo de jornal e com a visualização de duas animações que abordavam sobre a dengue de uma forma mais lúdica e explicativa.

Após estas atividades os grupos apresentaram para a turma seu trabalho criado. Nesta apresentação os alunos confeccionaram cartazes, desenhos e algumas histórias sobre o que aprenderam ao longo das aulas e também relacionaram com o outro artigo de jornal que receberam. Neste momento ocorreu uma socialização com a turma sobre o aprendizado que o grupo teve. Conforme Bizzo (2007, p. 52): “As aulas de ciências podem contribuir não apenas para que os alunos adquiram novas experiências, mas para que possam também organizá-las, construindo conceitos. A troca de ideias é uma maneira muito eficiente de atingir esse objetivo.” A apresentação oral dos trabalhos e a sua discussão é uma oportunidade que o aluno tem de aprender ouvindo o colega. Nesta atividade o aluno pode corrigir-se a partir do momento que presta atenção na explicação que o colega está fazendo. As etapas da metodologia que foi utilizada permitem que o aluno consiga estabelecer relações entre a sua realidade e o

tema que está sendo trabalhado em aula. Assim como colocar questões que instiguem o aluno a pensar, a refletir e a discutir sobre o conhecimento e não a decorá-lo como uma resposta pronta. De acordo com Krasilchik (2012, p.64):

Assim, para muitos alunos, aprender Ciências é decorar um conjunto de nomes, fórmulas, descrições de instrumentos ou substâncias, enunciados de leis. Como resultado, o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão.

Quando as práticas realizadas em aula são contextualizadas e problematizadas com a turma, o conteúdo abordado pela disciplina fica mais compreensível para os alunos, pois estes conseguem visualizá-lo associando-o com situações do seu cotidiano. O que verificado através dos relatos dos alunos e das questões respondidas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta prática pedagógica os alunos refletiram sobre a relação entre a educação ambiental e os cuidados que devemos ter com o ambiente ao nosso redor com a proliferação do mosquito que causa a dengue. Pode-se perceber nos estudantes uma preocupação com o bairro onde moram e a falta de saneamento básico, o que não era observado antes. A metodologia utilizada tornou possível a discussão sobre a dengue e sua relação com os cuidados ambientais que a população deve ter. E abordou o tema de forma que o professor conseguiu estabelecer relações entre o que o aluno tinha por conhecimento com o conteúdo a ser desenvolvido. As etapas possibilitaram que os estudantes obtivessem aquisição de outros conhecimentos relacionados de acordo com as atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

BIZZO, N.. **Ciências: Fácil ou difícil?** 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRASILCHIK, M.. **O professor e o currículo das Ciências:** Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 2012. 92p.

O PIBID CONVERSANDO COM A GURIZADA

Jean Rodrigo Thomaz
jeanr_thomaz@hotmail.com

Vanessa Ferreira Backes
vanessafbackes2@gmail.com

Maria Eduarda Trindade Barreto
duda_trindade@hotmail.com

Marli Spat Taha
nltaha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escola é uma instância social de formação identitária, tendo em vista o tempo que cada aluna(o) permanece nesta instituição de ensino. Os sujeitos se constituem a partir de suas vivências construindo múltiplas identidades (FERNANDES; ZANELLI, 2006). Dessa maneira, a escola corrobora com a construção e (re)afirmação de muitas dessas identidades, uma vez que a socialização e as aprendizagens neste espaço formativo fortalecem o desenvolvimento social e cognitivo de cada indivíduo. A escola, portanto, é assumida por nós enquanto um importante espaço-tempo de formação e significação, ou seja, que traz diferentes significados às vidas e aos cotidianos das(os) alunas(os).

O acontecimento a ser relatado aqui teve como ambiente a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (EMEF José Francisco), que está situada no Bairro Nova Esperança na cidade de Uruguaiana, município da fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul. A escola atende cerca de 500 alunas(os) com 60 professoras(es) divididos em dois turnos de atividades. O bairro em que a escola está situada é considerado de vulnerabilidade social, tendo em vista os problemas oriundos do tráfico de drogas, além dos muitos casos de prostituição infantil que ocorrem no bairro.

Uma vez que a escola em questão está situada em um bairro que é considerado de vulnerabilidade social, há um esforço conjunto das(os) professoras(es), equipe diretiva e comunidade escolar como um todo, para que atividades extracurriculares e

ações diversificadas sejam desenvolvidas com as(os) alunas(os) desta escola, com o intuito de promover uma interação social que leve todas(os) para um interação mais dialogada, consciente de suas ações e consequentes resultados. Neste sentido, ações e projetos interdisciplinares são desenvolvidos continuamente. A exemplo, apresentamos o “Como Vejo Meu Rio”, projeto que visa resgatar o sentido de pertencimento por sua cidade, bairro e história, estimulando as(os) alunas(os) a se reconhecerem enquanto parte constituinte da história e desenvolvimento da cidade na qual moram tendo como pano de fundo o rio Uruguai, rio que banha a cidade de Uruguaiana; o projeto “Trânsito Seguro”, por sua vez, visa proporcionar um entendimento e um mapeamento acerca das atuais condições de segurança e de organização do trânsito da cidade de Uruguaiana, tomando como referência as ruas dos arredores da EMEF José Francisco, com ênfase às questões de segurança, como faixas de pedestres, sinalizações, etc.

A EMEF José Francisco conta, desde 2011, com a participação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dos projetos institucionais de 2012 e, mais recentemente, 2014. Ao todo, cinco bolsistas de Iniciação à Docência (ID), uma bolsista de supervisão e outra de coordenação desenvolvem as atividades na disciplina de Ciências com alunas(os) de 7º a 9º ano do Ensino Fundamental. Além das atividades de Ciências, as(o) bolsistas ID realizam encontros semanais, em forma de grupo focal¹¹, em um espaço chamado “PIBID Conversando com a Gurizada”.

Este grupo focal, por sua vez, conta com um público flutuante de aproximadamente 10 alunas(os) por encontro. Uma vez que os encontros do “PIBID Conversando com a Gurizada” constituem-se enquanto atividades extracurriculares para as(os) estudantes, o público que participa dos encontros tem total liberdade para comparecer ou não a estes, que acontecem uma vez por semana, todas as sextas-feiras das 15:15 as 16:15 no laboratório de Ciências da EMEF José Francisco.

O “PIBID Conversando com a Gurizada” já acontece a cerca de dois anos, sempre com a participação de bolsistas ID do PIBID, e com a presença de alunas(os), contando, inclusive, com a presença de ex-alunas(os) da EMEF José Francisco que participaram dos encontros deste grupo focal em anos anteriores e que, mesmo

¹¹ Grupo focal, de acordo com Uwe Flick (2009), baseia-se em gerar e analisar interações entre participantes de um determinado grupo que possuem pontos comuns entre si, mas que apresentam experiências ou perspectivas variadas, de modo que ocorram discussões e debates de diferentes opiniões. Ele possui uma(um) pesquisadora(or) que conduz a discussão, estimulando a interação e garantindo que as(os) participantes conversem não somente com a(o) pesquisadora(or), mas também entre si.

estudando em outras escolas, continuam crescendo ao participar deste grupo de discussões.

Diante do exposto, esta escrita tem como objetivo o compartilhamento do desdobramento de um dos muitos encontros já realizados com o “PIBID Conversando com a Gurizada”. Pretende-se, aqui, relatar como ocorreu este encontro, os posicionamentos das(os) alunas(os), bem como o que nós, licenciandas(os) e professora da Educação Básica, aprendemos a partir do encontro sobre “gravidez na adolescência”.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Como mencionado anteriormente, o “PIBID Conversando com a Gurizada” é um grupo formado por alunas(os) da EMEF José Francisco, professora de Ciências e bolsistas ID que, em turno inverso ao letivo, desenvolvem atividades e dinâmicas extraclasse e extracurriculares de cunho social, de formação identitária e de cidadania. As discussões e problematizações de assuntos acontecem informalmente, de maneira que todas(os) possam explicitar suas opiniões sem a preocupação de estarem certos ou errados em suas falas. Todas(os) são bem vindas(os) a compartilhar e defender seu ponto de vista, sempre de forma cordial e respeitosa, ainda que hajam posicionamentos adversos, tendo em vista que neste espaço de discussão não existem verdades absolutas. Discussões e posicionamentos contrários, portanto, funcionam como recursos que encorajam as(os) estudantes à reflexão e a (re)construção de suas concepções acerca dos temas e conceitos debatidos a cada encontro.

Como parte da dinâmica dos encontros, ao final de cada reunião as(os) alunas(os) escolhem o assunto a ser debatido na semana seguinte, sempre de forma democrática. Da mesma forma, a cada encontro as(os) alunas(os) são convidadas(os) a fazer o papel de mediadora(mediador), sempre que se sentem à vontade, trazendo ou não uma dinâmica, um texto, um pensamento, uma atividade, enfim, uma metodologia de abordagem a partir da qual o assunto em questão possa ser debatido. Caso não haja alguma(algum) voluntária(o) para mediar a discussão, as(os) bolsistas do PIBID trazem uma dinâmica para servir de pano de fundo para o assunto a ser debatido.

Ao trazer o “PIBID Conversando com a Gurizada” para o Encontro Sobre Investigação na Escola, optamos por discutir apenas um dos muitos encontros já realizados através desta dinâmica colaborativa, participativa e, portanto, democrática. O

encontro a ser compartilhado aqui, portanto, teve como assunto a “gravidez na adolescência”.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O encontro que discutiremos aqui ocorreu no dia 03 de Junho de 2016 e teve como objetivo a discussão e problematização do tema “gravidez na adolescência” com o grupo PIBID Conversando com a Gurizada. Neste encontro estavam presentes sete estudantes do Ensino Fundamental incluindo um ex-aluno da EMEF José Francisco. Este encontro foi mediado por um dos bolsistas de ID do PIBID e ocorreu da seguinte forma: todas(os) lemos uma história na qual Pepa e Jairo, personagens fictícios, se apaixonaram e tiveram relação sexual sem o uso de preservativos, o que resultou em uma gravidez inesperada durante a adolescência de Jairo e Pepa.¹²

Durante a dinâmica nos dividimos em dois grupos, um dos meninos e outro das meninas. As meninas leram a história fictícia a partir do ponto de vista de Jairo, enquanto os meninos leram a mesma história sendo contada pela Pepa. A história, resumidamente, conta que Pepa era uma menina de 15 anos que morava no interior do Ceará. Pepa conheceu e se apaixonou à primeira vista por Jairo enquanto ela passava as férias na casa de sua tia, na mesma cidade em que Jairo morava. Jairo, por sua vez, era um pescador de 16 anos que também se apaixonou à primeira vista por Pepa.

Jairo e Pepa tiveram sua primeira relação sexual um com o outro. A história conta que o ato sexual foi respeitoso e carinhoso, mas que eles não fizeram uso de nenhum tipo de preservativos. No fim das férias de Pepa, a menina voltou para sua cidade natal, onde, depois de dois meses sem falar com Jairo, percebeu que estava grávida. Pepa telefona para Jairo para contar o que havia descoberto e Jairo entra em pânico e não sabe o que fazer.

Como continuação da dinâmica, as(os) alunas(os) foram convidadas(os) a contar a história de Pepa e de Jairo, trecho por trecho. A cada trecho da história, perguntas problematizadoras eram feitas pelas(os) leitoras(es). Questionamentos como: “você acha que eles usaram preservativos?”, “o que Pepa esperava do primeiro encontro com Jairo? E Jairo, o que esperava do primeiro encontro com Pepa?”, “como você acha que Jairo reagiu quando Pepa contou para ele que ela estava grávida?”, etc.

¹² A história de Jairo e Pepa foi retirada da Guia de Sugestões de Atividades – Semana Saúde na Escola.

A cada questionamento, as(os) alunas(os) eram (re)convidadas a se colocarem no lugar de Pepa, se fossem alunos, ou de Jairo, se fossem alunas. Uma mesma situação, por tanto, era analisada pelo ponto de vista das meninas e pelo ponto de vista dos meninos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A partir das perguntas orientadoras, foi possível discutir as responsabilidades que uma gravidez na adolescência traz para os meninos e para as meninas, ou seja, o que as pessoas esperam que as meninas façam quando descobrem que estão grávidas e o que é esperado que os meninos façam quando descobrem que serão pais. Da mesma forma, foi possível discutir a importância do uso de preservativos durante relações sexuais e a questão das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST's.

A partir do posicionamento das(os) alunas(os), foi possível perceber a reprodução de muitos pensamentos machistas que são veiculados e transmitidos televisivamente, por exemplo. Ou seja, percebeu-se na fala das(os) alunas(os) aquilo que é dito e compartilhado nas telenovelas, nos filmes e até mesmo em algumas escolas, como se a responsabilidade da gravidez fosse exclusivamente da menina/mulher que não se protegeu adequadamente, quando, na verdade, essa responsabilidade deveria ser compartilhada com o seu parceiro.

Outro ponto que pode ser percebido diz respeito à maneira com que, socialmente, somos levados a pensar que as meninas são sempre as sentimentalistas e apaixonadas da relação. Que a elas cabe o amor e o sentimentalismo da relação enquanto aos meninos cabe apenas o lado sexual e físico. Infelizmente podemos observar este pensamento a partir das falas das meninas e dos meninos. Ao responderem à pergunta “o que Pepa espera do primeiro encontro com Jairo?”, tanto as meninas quanto os meninos responderam: “eu acho que ela espera que Jairo diga que a ama, que prometa amor eterno e esses tipos de coisas” e “eu acho que a Pepa já quer planejar a vida com ele, de construir uma família e ser dona de casa pro Jairo”. Neste sentido, Corpes e Costa (2009, p. 1994) dizem que “as representações e significados do que é masculino e do que é feminino se constroem discursivamente. Possibilita-nos, também, pensar o quanto as mídias impressa e televisiva, são um campo de constituição de identidades, de subjetividades e de configurações sociais”. Ou seja, essas(esses) alunas(os) aprenderam e hoje reproduzem esse e outros discursos machistas sem

perceber que só os reproduzem porque um dia foram levadas(os), por uma rede de mecanismos, a entende-los enquanto verdade absoluta.

Já quanto a pergunta “o que você acha que Jairo esperava do primeiro encontro com Pepa?”, tanto as meninas quanto os meninos responderam coisas do tipo: “eu acho que ele quer dar uns amassos na Pepa, porque tipo, todos os meninos já querem beijar e *tals*”, demonstrando novamente que determinadas atitudes e características são naturalmente atribuídas a homens e mulheres: delas se espera o romantismo, a sensibilidade, o sonho de encontrar o “homem ideal”, casar-se, ser dona de casa e ter filhas/os, já o comportamento construído em torno dos homens é voltado para o desenvolvimento da vida sexual, do ser macho, pegador, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta atividade e análise dos dados obtidos, percebe-se que este tipo de atividade extracurricular é de extrema importância para o desenvolvimento social e cultural das(os) alunas(os), especialmente no contexto de vulnerabilidade em que se encontram as(os) alunas(os) da EMEF José Francisco. As falas das/os alunas/os mostraram que não basta apenas trabalhar o tema da Gravidez na Adolescência sob os aspectos biológicos, evidenciando o uso dos métodos contraceptivos e das DSTs, é necessário que juntamente a isso seja feita a problematização das relações de gênero, que constroem papéis tão desiguais para homens e mulheres inclusive em relação a uma gravidez.

Percebeu-se também, que proporcionar momentos nos quais as(os) alunas(os) podem se expressar de forma livre, despreocupada de estarem certos ou errados, constitui-se enquanto um importante aliado no desenvolvimento pessoal de cada aluna(o), uma vez que contribui de forma positiva para a formação de seus caracteres e possibilita um momento de reflexão acerca de temas tão importantes e presentes em seus cotidianos, como o machismo, as relações interpessoais e a gravidez na adolescência.

A utilização de uma metodologia de abordagem participativa, aberta ao diálogo, colaborativa e democrática acaba por criar um ambiente de aprendizagem muito mais leve e propício para o compartilhamento de experiências e conhecimentos, tanto por parte das(os) professoras(es) quanto por parte das(os) alunas(os).

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

CAVASIN, Sylvia. ARRUDA, Silvani. **Gravidez na adolescência: desejo ou subversão?** Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/156_04PGM2.pdf. Acesso em: 15 Jul. 2016.

FERNANDES, Karina Ribeiro e ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 55-72, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17. Jul. 2016.

MAGALHÃES, Joanalira e RIBEIRO, Paula da Costa. Neurociência e gênero: a biologia ensinando modos de ser homem e mulher. **Enseñanza de las Ciencias**. p. 1992-1996, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasília). **Guia De Sugestões De Atividades Semana Saúde Na Escola Tema: Sexualidades E Saúde Reprodutiva**. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_sugestoes_atividades_semana_saude_escola_sexualidades_reprodutiva.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2016.

CULTURA DE BACTÉRIAS: ANÁLISE DA PRESENÇA DE MICROORGANISMOS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Leci Kaufmann
leci.kaufmann@gmail.com

Diovana Santos dos Santos
santosdiovana71@gmail.com

Débora Muller Correa
profdeboramuller@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

No intuito de conhecer o contexto da realidade das escolas, o componente curricular Estágio Supervisionado II, do sétimo semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito/Rio Grande do Sul – propõe que os licenciados se insiram em escolas, sob a supervisão de um professor de Ciências lá atuante, a fim de aplicar um projeto interdisciplinar em uma turma das séries finais do Ensino Fundamental ou Médio.

Este relato foi organizado durante a execução do estágio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor José Tude de Godoy. O tema do projeto interdisciplinar foi “Bactérias”, perpassando por conteúdos que integrassem as três áreas das Ciências da Natureza, Química, Física e a Biologia. Que teve como objetivo geral compreender que as bactérias não são somente prejudiciais, que a partir delas são feitos os antibióticos e as vacinas, são decompositoras e algumas provocam doenças.

As bactérias estão presentes em nosso cotidiano em todos os lugares sendo que às vezes agem como micro vilãs e outras vezes, nos defendem de micróbios que representam uma ameaça a nossa saúde. Que têm uma função ecológica de fundamental importância para a manutenção de vida em nosso planeta. Portanto, vários motivos justificam o fato de o mundo bacteriano se revestir da mais alta importância para a humanidade.

Na natureza, as bactérias fazem a reciclagem da matéria orgânica como, por exemplo, animais e vegetais. Nas indústrias, elas são utilizadas para produzir antibióticos, vacinas e até iogurtes e outros derivados do leite. Na pele, ajudam a nos proteger de agentes causadores de infecções. Segundo Nicoli (2003) “As bactérias impedem que os micróbios que provocam doenças se abriguem na nossa pele ou em outra parte do corpo”.

Mas, algumas delas, quando entram em nosso organismo, podem provocar doenças como tuberculose, tétano e cólera. Os microrganismos, também chamados popularmente de micróbios ou germes, são seres invisíveis a olho nu, e estão em todos os lugares, daí a importância de ensinar as crianças ainda pequenas a se protegerem de doenças causadas por estes seres, e que muitas vezes podem ser evitadas por meio de pequenos hábitos de higiene, como lavar as mãos, não colocar objetos na boca, não colocar as mãos no chão. Nicoli (2003) afirma que: “As bactérias estão por toda parte. Tanto os que provocam doenças quanto as inofensivas. Por conta disso, nós sempre entramos em contato com elas, daí a importância de lavar as mãos, tomar banho, limpar bem o chão. Com a higiene reduzimos o número de bactérias e, assim, as chances de toparmos com algum que provoque doenças”.

O projeto interdisciplinar teve como objetivo geral compreender que as bactérias não são somente prejudiciais, que a partir delas são feitos os antibióticos e as vacinas, são decompositoras e algumas provocam doenças. Já os objetivos específicos foram identificar as características do grupo das Bactérias (Reino Monera e investigar a existência de micróbios e como eles contaminam o meio de cultura. Participando das atividades em grupo, respeitando os seus colegas.

Tendo em vista a realidade da escola, que não possui um espaço apropriado para a prática da experimentação optou-se por atividades diferenciadas de simples aplicação em sala de aula.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Este trabalho teve como contexto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor José Tude de Godoy, localizada na Rua Walter Gouwert, 2088, bairro Promorar, na cidade de Dom Pedrito – Rio Grande do Sul.

A Escola apresenta boa infraestrutura, contando com onze salas de aula, utilizadas nos dois turnos, fachada não é cercada por muros, de modo que a porta principal tem acesso direto à rua. Apenas a área de recreação e o ginásio são murados.

O quadro funcional é formado por trinta e oito professores, duas secretárias, nove funcionários, entre merendeiras (quatro) e auxiliares de limpeza (seis). A escola não possui monitor, porém conta com um vigia no turno da noite e aos finais de semana e possui quatrocentos e vinte alunos em dezoito turmas.

A disciplina de ciências tem carga horária, de três aulas semanais, com a duração de cada período de cinquenta minutos. O período de aplicação deste projeto estabeleceu-se no mês de maio do ano de dois mil e dezesseis. A aplicação do projeto interdisciplinar foi realizada no sétimo ano, turma setenta e um, no turno vespertino, na qual estão matriculados vinte e dois alunos, sendo treze meninas e nove meninos, com idades entre doze a quinze anos.

A sala de aula é pequena e os alunos ficam praticamente sem espaço para se locomoverem entre as carteiras, é bem ventilada, possui um ventilador, quadro negro e quadro branco, sendo que é opcional a utilização de qualquer um dos dois quadros, apenas mudando a organização das carteiras dos alunos, percebi que o quadro branco é a preferência, o mobiliário da sala é novo e conservado. O educandário não dispõe de Laboratório de Ciências. Nas aulas práticas a professora de Ciências, geralmente consegue material emprestado de outras escolas ou da Secretaria de Educação Municipal.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Neste relato demonstra-se que é possível a utilização de experimentos sem muitos recursos financeiros e sem laboratório de Ciências, uma vez que revistas direcionadas para a educação em Ciências, frequentemente, divulgam experimentos com materiais de baixo custo.

Por este motivo, foi planejada uma atividade que proporcionasse a construção de um aprendizado, por meio de um experimento, para que os alunos coletassem e observassem um meio de cultura de Bactérias. Esta atividade foi elaborada por meio da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002), que organiza a prática docente em três distintas etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e, aplicação do conhecimento.

No primeiro momento, o qual nominamos aqui como problematização inicial, os alunos coletaram amostras de cultura de bactérias em vários locais de uso diário dos mesmos, com o objetivo de investigar a presença de microorganismos no corpo humano e no ambiente, preparando um meio de cultura de bactérias. Questionou-se em quais partes do corpo humano e do ambiente da sala de aula elas estariam presentes.

Logo após foi explicado o experimento, com a distribuição dos seguintes materiais, placas de petri, que podem ser substituídas por tampas de margarina ou copos de café, ágar que também pode ser substituído por gelatina incolor e caldo de carne, cotonetes, filme plástico, etiquetas adesivas e caneta.

Após a entrega das placas de petri aos alunos, os mesmos esfregaram um cotonete com resíduos retirados de uma das seguintes fontes: saliva, celular, mãos, do ambiente da sala de aula, ou onde achassem interessante, ficando a critério de cada aluno, onde faria a coleta. Depois desse procedimento esfregaram delicadamente o cotonete no ágar e cobriram as placas com material próprio e fita adesiva para evitar a contaminação. As mesmas foram etiquetadas e nominadas, a fim de identificar o local e quem fez a coleta. O meio de cultura foi armazenado num lugar adequado (isopor) em temperatura ambiente, por 7 dias para fazer a posterior observação das alterações ocorridas.

O segundo momento, aqui identificado como organização do conhecimento, se deu após uma semana da coleta da cultura de bactérias em diferentes meios. As mesmas foram levadas e distribuídas em sala de aula para os respectivos alunos, com o objetivo de visualização das colônias de bactérias que se formaram.

Já no terceiro momento, ocorreu a aplicação do conhecimento, distribuiu-se as folhas do relatório que foram preenchidas na observação. As mesmas eram compostas por questionamentos, dentre eles: quais foram as alterações observadas?; Qual meio de cultura pareceu ter sido mais contaminado?; Qual a relação dos resultados observados com os hábitos de higiene que devem ser adotados? Neste momento também debatemos sobre a diferença da quantidade de colônias de bactérias relacionando e diferenciando os tipos de culturas que se desenvolveram nas placas com os diversos tipos de bactérias estudados anteriormente e, principalmente, com hábitos de higiene, ressaltando que hábitos simples, como lavar as mãos, diminui a quantidade de micro-organismos prejudiciais sobre a pele.

Os alunos foram orientados a compartilhar com a turma os resultados observados, onde cada um pode visualizar a cultura do colega. Explicamos para os

discentes que o corpo humano é o lar de milhões delas - algumas, como as da flora intestinal, são essenciais para a sobrevivência. Em suma, a existência de diferentes formas de vida em nosso planeta necessita da presença das bactérias e de sua vasta atuação no ambiente, na alimentação, na saúde física e até na estética.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Pode-se concluir, portanto, que a utilização da demonstração experimental de um conceito em sala de aula acrescenta ao aluno informações de realidade e de experiência pessoal que pode preencher um espaço dos conceitos científicos.

No que se refere ao papel da experimentação no processo ensino-aprendizagem de Ciências, Galiazzi et al. (2001) afirma que há mais de um século as atividades experimentais foram implantadas nas escolas, fortemente influenciadas pelos trabalhos desenvolvidos nas universidades. Segundo esta autora, o objetivo era melhorar a aprendizagem do conteúdo científico, uma vez que os alunos aprendiam os conteúdos superficialmente pois não sabiam aplicá-los. Mesmo assim argumenta que embora muitos professores acreditem que possam transformar o ensino de Ciências através da experimentação, as atividades experimentais são pouco frequentes nas escolas, sob a justificativa da inexistência de laboratórios, e aquelas que os possuem, não tem aparato para mantê-los.

Através da experimentação e da prática os educandos podem observar, questionar, investigar, retomar seus conhecimentos prévios e reconstruir seus conceitos. Assim, acontece a construção e reconstrução do conhecimento. A utilização de experimentos como ponto de partida, para desenvolver a compreensão de conceitos, é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando-o com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações (CARVALHO et al, 1999). As práticas experimentais são fundamentais e os próprios professores reconhecem sua importância, e definem isso mostrando os fatores que determinam o porquê de utilizar tais práticas durante as aulas de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto interdisciplinar objetivou, de forma geral compreender que as bactérias não são somente prejudiciais, sendo que a partir delas são produzidos os antibióticos e as vacinas, também são decompositoras e algumas provocam doenças. Os objetivos específicos foram identificar as características do grupo das Bactérias (Reino Monera) e investigar a existência de micróbios e como eles contaminam o meio de cultura. Participar das atividades em grupo, respeitando os seus colegas.

Os alunos mostraram que a conceituação científica foi realizada com sucesso, uma vez que souberam diferenciar os tipos de bactérias entre aquelas benéficas e as prejudiciais à saúde. Em relação ao trabalho em grupo, constatou-se que foi importante que a atividade tenha sido realizada em duplas, incentivando os alunos a falarem sobre o assunto entre si. Sendo que o objetivo do trabalho em grupo foi o de promover a troca de conhecimento entre os estudantes.

A partir desta prática experimental, foi possível identificar as diferentes colônias de bactérias pela presença de diferentes microrganismos encontrados nas placas observadas pelos alunos, ressaltando que essa foi feita a olho nu, por não disponibilizarmos de materiais de laboratório. Após o período de incubação, que foram sete dias de repouso do meio de cultura e de crescimento pudemos observar que houve a proliferação de colônias de bactéria. Logo, o objetivo do experimento foi atingido.

Os objetivos propostos com a realização deste trabalho foram atingidos. Os alunos participaram ativamente das atividades indicadas, percebeu-se que a aprendizagem foi real e prática, os discentes compreenderam o objetivo do experimento quando o realizaram e começaram a aparecer os microrganismos nas placas de petri, ficando entusiasmado todo o tempo da observação. O mais importante é que os alunos compreenderam a importância de cuidar da higiene e o porquê disto. Ficou evidente que a realização de experimentos, além de prazerosas são os verdadeiros momentos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

CARVALHO, A. N. P. (cord.) **Termodinâmica**: um ensino por investigação. São Paulo: Feusp, 1999.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

GALIAZZI, M. C. et al. Objetivos das Atividades Experimentais no Ensino Médio: A pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, 2001.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EXTRATO DE REPOLHO ROXO COMO INDICADOR DE pH

Liziane Padilha Mena
lizianemena1@gmail.com

Caroline dos Santos Xavier
carolinexavier02@gmail.com

Quelen Colman Espíndola
quelenespindola13@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente relato trata de um recorte do projeto intitulado Laboratório Funcional, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas - CIEP, pelo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito.

O projeto em questão foi realizado com uma turma de oitavo ano da escola CIEP, a qual contava com vinte e um alunos, com faixa etária entre treze e dezesseis anos de idade, e visou a integração com o ambiente e práticas de laboratório, para que isto fosse possível foram realizados inicialmente quatro encontros, sendo que em cada um destes era proposta uma atividade experimental.

Assim, no primeiro encontro do projeto, as normas de laboratório foram apresentadas e debatidas com os alunos, pois antes de qualquer prática é preciso ter consciência dos cuidados a serem tomados para evitar acidentes. O segundo encontro foi referente à atividade da qual trata este relato. No terceiro encontro do projeto foi realizada a prática da Extração do DNA da Banana e por fim, o quarto encontro teve como foco o uso do microscópio óptico para a visualização das células do epitélio da cebola.

No contexto do projeto Laboratório Funcional, foi realizado um recorte sobre o segundo encontro, o qual será apresentado neste relato de experiência. Esta prática experimental buscou compreender o conceito de ácidos e bases, através do uso de extrato de repolho roxo como indicador de pH, por meio de uma proposta na qual os

alunos fossem os protagonistas da ação e a bolsista responsável apenas a mediadora, com o papel de orientar tais ações.

Atividades experimentais tornam a construção de conhecimentos científicos mais significativa para os alunos, uma vez que estes serão os principais agentes da ação, saindo da posição de ouvintes e podendo testar suas próprias hipóteses.

Desta forma, o experimento Indicador de pH, buscou familiarizar os alunos, não apenas com os métodos de laboratório, mas também com a necessidade de registro que as atividades práticas exigem, para que assim, se possa analisar detalhadamente os fenômenos que ocorreram. A seguir será apresentado o contexto no qual ocorreu a experiência.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Esta atividade foi realizada sob o apoio integral da equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas - CIEP, a qual está inserida em uma área vulnerável da cidade de Dom Pedrito. A escola, que possui cerca de quatrocentos alunos matriculados e distribuídos nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – conta com o PIBID com o objetivo de melhorar o Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, desde março de 2014.

A elaboração do projeto Laboratório Funcional, no qual esta prática foi incluída, atendia a um pedido da direção, para que o grupo de pibianos utilizasse os materiais do laboratório em suas atividades, uma vez que a escola dispunha do espaço de laboratório contando com bancadas apropriadas para fins de experimentação. No entanto, os materiais, que incluíam vidrarias, modelos didáticos e microscópio óptico nunca haviam sido usados. Tais materiais podem fazer toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências, tais como os abordados no projeto: ácidos e bases, DNA e estrutura da célula.



Figura 1: Vidrarias do laboratório da escola CIEP.
Fonte: PIBID – CIEP.

Destaca-se que no ano de 2014, ano de início das atividades do PIBID na escola CIEP, foi realizado um diagnóstico inicial, buscando identificar as principais áreas e formas de atuação do programa neste ambiente escolar. A partir deste diagnóstico foi construído o Dossiê Socioantropológico da escola CIEP, de modo que uma das constatações a que se chegou foi a de que os materiais de laboratório haviam sido adquiridos há pouco tempo, porém continuavam sem uso. Logo, a revitalização deste espaço tornou-se uma das prioridades do programa enquanto atuante na escola CIEP.

Desta forma, os pibidianos passaram a realizar suas principais atividades no espaço do laboratório de Ciências, entre as quais ocorreram o I Circuito de Experimentos da escola e foram desenvolvidas oficinas pedagógicas abordando temas referentes aos conteúdos de Ciências, porém com viés pedagógico diferenciado, que proporcionasse aos alunos o contato com atividades práticas sempre que possível. Todas estas atividades buscaram a familiarização com o ambiente do laboratório, que pode e deve ser um espaço comum aos alunos dentro do âmbito escolar.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Esta atividade foi elaborada sob a proposta metodológica de Andrade, Diniz e Campos (2011), a qual busca adaptações na metodologia tradicionalmente utilizada em laboratório, desta forma, de acordo com os autores "[...] visa a um caráter mais investigativo nas aulas práticas." (p. 126). Destacam ainda que "a metodologia é pouco

dependente da qualidade da estrutura laboratorial, das preferências pessoais do professor" (p. 130). Deste modo, considerou-se uma metodologia adaptável à realidade da escola CIEP, bem como à necessidade de tornar os alunos o mais atuantes possível no decorrer das práticas.

A atividade de Indicador de pH, foi contextualizada por meio de uma introdução a respeito de ácidos e bases e as formas de diferenciá-los através de substâncias que promovessem a mudança de coloração conforme o índice de íons H^+ presentes.

Para isto, destacou-se a definição de ácidos e bases de Arrhenius, as quais ocorrem em meio aquoso, que se caracterizam como ácidos quando o composto se dissocia liberando íons H^+ e básicos, quando o composto se dissocia liberando OH^- . Para que este conceito ficasse claro aos alunos, foi apresentada a escala de pH do repolho roxo (figura 2).

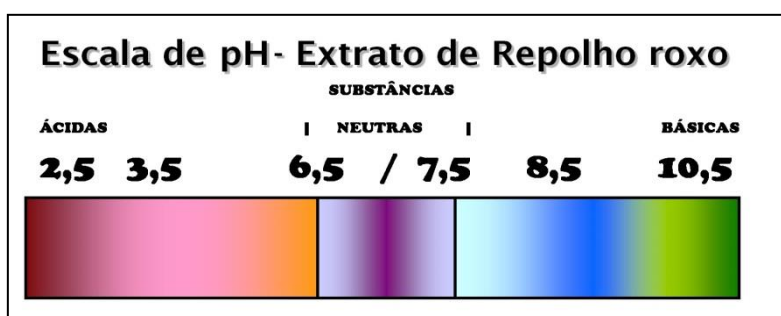


Figura 2: Escala de pH

Fonte: <https://pequenoscientistassanjoanenses.wordpress.com/2009/11/10/couve-roxa-indicador-de-ph-caseiro/>

Solicitou-se a observação da numeração na escala de pH, relacionando à coloração que as substâncias deveriam ficar. Desta maneira, analisou-se que, para as substâncias ácidas, a coloração ficaria vermelha ou cor-de-rosa forte, quanto menor fosse o número, ou seja, quanto mais ácida fosse a substância. No entanto, para as substâncias básicas, quanto maior o número, mais azul ou verde seria a coloração final. E por fim, substâncias que permanecessem com tonalidades entre lilás e roxo são consideradas neutras.

A partir desta introdução ao tema, foram apresentadas seis substâncias aos alunos - suco de limão, leite, vinagre, solução de sabão em pó, água e condicionador - de modo que após distribuídas em conjuntos de cinco tubos de ensaio por dupla, acrescentou-se o extrato de repolho roxo.

O suco de limão deveria ficar vermelho; o vinagre, cor-de-rosa; a solução de sabão em pó, verde e o condicionador, o leite e a água variariam entre diferentes tonalidades de roxo e lilás (figura 3).

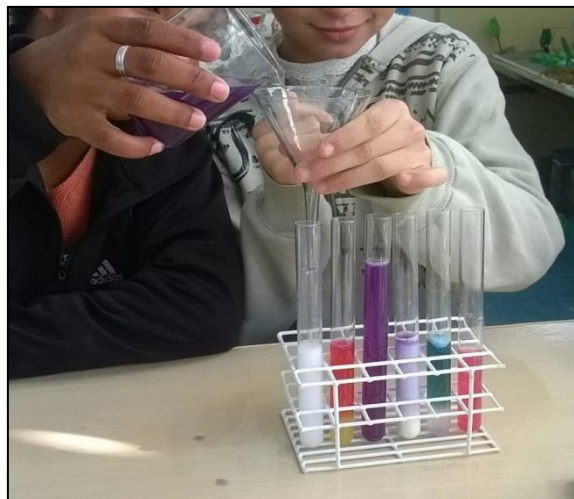


Figura 3: Colorações das substâncias ácidas, básicas e neutras.
Fonte: PIBID - CIEP.

Ressalta-se que os alunos foram orientados a preencher um relatório no qual constariam suas observações individuais. Assim, as colorações de cada substância após a adição do indicador, deveriam ser registradas em um quadro, o qual corresponde à primeira etapa do relatório, conforme a figura 4.

Substância	Coloração
Suco de limão	
Leite	
Vinagre	
Solução de sabão em pó	
Água	
Condicionador	

Figura 4: Quadro registro de colorações.
Fonte: PIBID - CIEP.

Após esta análise, os alunos responderam a uma segunda etapa do relatório referente ao experimento: Quais são as substâncias ácidas utilizadas no experimento?; Quais foram as substâncias básicas usadas no experimento?; Foi utilizada alguma substância neutra no experimento? Qual?; O que faz com que o pigmento do repolho roxo mude de cor ao entrar em contato com as substâncias que foram usadas?

Nesta atividade, o relatório teve principal função de registro de cada etapa do experimento conforme as observações individuais dos alunos, pois de acordo com Hoffmann (2014), "os registros em avaliação são dados de uma história vivida entre educadores e educandos". Assim, tais relatórios puderam ser posteriormente utilizados como instrumentos de avaliação desta atividade.

O relatório é uma forma de organização das ideias dos alunos, uma vez que em atividades práticas podem ocorrer variações entre os resultados, torna-se importante este registro para que o professor acompanhe o desenvolvimento individual e do grupo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Partindo da análise dos dados obtidos dos relatórios da prática executada, nota-se que os alunos conseguiram alcançar os resultados esperados, mesmo que ocorrendo pequenas variações.

A verificação da primeira etapa do relatório, correspondente ao preenchimento do quadro de colorações, permitiu observar que, após a adição do indicador no tubo de ensaio contendo vinagre, 71,4% dos alunos obteve a coloração rosa e 19% registrou a coloração rosa fraco. Já para as amostras de água, foram registradas as mesmas proporções anteriores, para as colorações roxo e lilás, respectivamente. Para estas duas substâncias, 9,5% dos alunos obteve coloração roxo e rosa, respectivamente.

Quando o indicador foi adicionado ao suco de limão, 71,4% dos alunos observaram a mudança para a coloração vermelha e os 28,6% restantes para rosa. Quanto às substâncias solução de sabão em pó, condicionador e leite, 100% dos alunos obtiveram as colorações verde, lilás e lilás, nesta ordem.

Em relação à segunda etapa do relatório, equivalente às questões: p1: quais são as substâncias ácidas utilizadas no experimento?; p2: quais foram as substâncias básicas utilizadas no experimento?; p3: foi utilizada alguma substância neutra no experimento? qual(is)?; p4: o que faz com que o pigmento do repolho roxo mude de cor ao entrar em contato com as substâncias usadas?

Para p1, 100% dos alunos considerou que limão e vinagre foram as substâncias ácidas utilizadas, para p2, 47,6% respondeu que a solução de sabão em pó foi a única substância básica utilizada, enquanto 42,9% considerou que condicionador e leite eram substâncias básicas e os 9,5% restantes apontaram água, leite e solução de sabão em pó como substâncias básicas utilizadas.

Para p2, a maioria de 57,1% considerou que água, leite e condicionador foram as substâncias neutras utilizadas, enquanto 42,8% apontou apenas a água como substância neutra do experimento.

Para p3, as respostas foram variadas, indo desde as mais básicas até as mais complexas, conforme a figura 5.

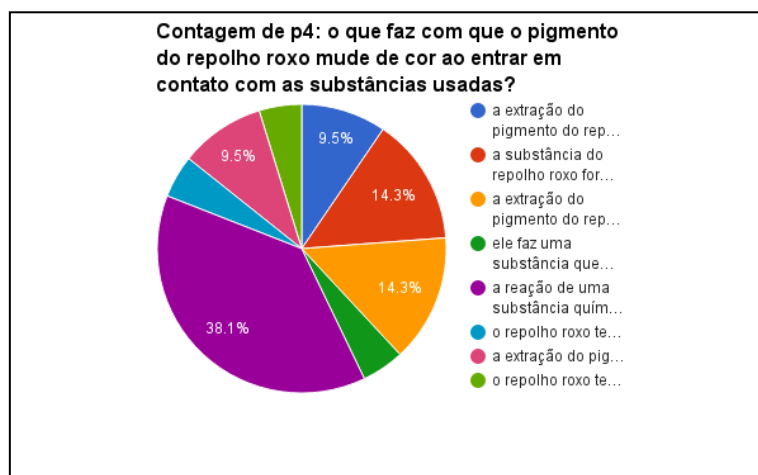


Figura 5: Quadro registro de colorações.
Fonte: PIBID - CIEP.

A partir do gráfico pode-se notar que 38,1% dos alunos respondeu que é a reação de uma substância química com outra que causa a mudança de coloração. As respostas com menores porcentagens correspondem a 4,8% cada uma, entre as quais destacam-se as respostas de dois alunos:

Aluno 7: o repolho roxo tem uma substância base que quando misturamos ele torna uma cor diferente. Mas só o repolho roxo torna outra cor quando misturar com outra substância.

Aluno 14: o repolho roxo tem uma substância que em contato com ácidos, básicos e neutros ele reage para identificar a substância de cada um.

A partir dos relatos, percebe-se que a prática foi importante para a problematização do tema ácidos e bases, gerando questionamentos pertinentes quanto à diferenciação das substâncias, de modo que ao final da atividade, esclareceu-se que as substâncias ácidas eram suco de limão e vinagre, as neutras, a água, o leite e o condicionador e a única substância básica utilizada foi a solução de sabão em pó, fazendo uso da escala de pH com as colorações correspondentes para o indicador de repolho roxo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta abordagem propôs, como objetivo geral, a reativação do laboratório de Ciências da escola CIEP, buscando utilizar tanto do espaço físico disponível, quanto dos materiais, entre os quais vidrarias e microscópio óptico. Desta forma, os objetivos específicos foram oportunizar aos alunos o contato com os materiais e métodos de laboratório, de forma a contribuir para que o processo de construção de conhecimento ácido e bases ocorresse de maneira significativa.

Cada encontro do projeto foi enriquecedor para o aprendizado, não só dos alunos participantes, como também da bolsista, que busca o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula, enquanto licencianda.

Considera-se que o projeto PIBID envolve a equipe diretiva, professores e demais membros da comunidade escolar, pois o grupo de pibidianos atuantes na escola CIEP trabalha de forma integrada, o que é fundamental para que toda e qualquer atividade proposta ocorra como o esperado, buscando oferecer o melhor possível aos alunos.

Quanto a utilização do espaço físico, solicitada pela direção da escola, acredita-se que atividades realizadas em laboratório contribuem de forma expressiva para a qualidade do ensino de Ciências, por tornar-se um espaço de atuação direta, em especial dos alunos, pois é preciso fazer com que a escola e seus diversos ambientes sejam locais que favoreçam aos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos dados obtidos através dos relatórios de atividade experimental, notou-se que algumas respostas foram contraditórias, não correspondendo ao esperado, este fato apresenta a necessidade de sequência do projeto, para que o tema ácidos e bases seja aprofundado através de técnicas diferentes, pois deve-se considerar que cada aluno tem seu tempo e forma de aprender e essas características são únicas e devem ser consideradas para um bom planejamento.

No tocante ao conteúdo, considera-se que os alunos foram capazes de diferenciar as substâncias ácidas, básicas e neutras, por meio da utilização da escala de pH, bem como identificar as características de cada substância para que adquirissem as colorações correspondentes.

Neste sentido, o tema será incluso em uma nova proposta, que visa a participação dos professores de ciências atuantes na escola CIEP para a elaboração de

atividades contextualizadas com o que está sendo estudado em sala de aula, proporcionando a interpretação de um mesmo tema sob diferentes aspectos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. DINIZ, L. G. CAMPOS, J.C.C. **Uma metodologia de ensino para disciplinas de laboratório didático**. Revista Docência do Ensino Superior. Belo Horizonte, v. 1, p. 126 – 142, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar Para Promover: as setas do caminho**. 15 ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014.

VIVÊNCIAS DOCENTES A PARTIR DO ESTÁGIO DE CIÊNCIAS: RELACIONANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO CONHECIMENTO COMUM.

Mayara do Nascimento
mayadonasc@gmail.com

Martha Menin
martha_menin@hotmail.com

Sandra Maria Wirzbicki
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição que se caracteriza pelo movimento de construção de conhecimentos, com professores e alunos como atores centrais desse processo. Sabe-se que em muitas escolas o foco central é o ensino, porém para que o processo de construção de conhecimentos seja realmente significativo para os alunos, elas precisam redirecionar seu foco, mudando-o do ensino para a aprendizagem, pois o que realmente importa e que muda a sociedade é o que o aluno efetivamente aprendeu. Além disto, a escola precisa transcender à formulação de críticas ao Estado e iniciar ações reais que, em parceria com toda a comunidade, modifiquem e melhorem o mesmo (GASCHO, 2000).

Para colaborar nesse processo, todo docente precisa rever criticamente sua função e o modo como a desempenha, e mudar o pensamento tradicional existente em si mesmo e agindo conscientemente em sala de aula, tornando-se assim um professor impulsor (GASCHO, 2000). Para tornar-se um docente que realiza atividades impulsoras é necessário que o mesmo esteja preparado, e isso é proveniente tanto de sua graduação quanto de demais cursos de pós-graduação e de cursos de educação continuada.

Nas graduações de licenciatura vários são os momentos e as oportunidades para compreender melhor a carreira docente, e que auxiliem o mesmo a desenvolver algumas habilidades, principalmente a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme a situação e contexto escolar em que o processo de ensino está ocorrendo (PIMENTA & LIMA, 2011). O estágio pode ser considerado um destes momentos, ele

é um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois através dele ocorre a transição de aluno para professor, além de se caracterizar como a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e instigar a argumentação, discussão reflexão e diálogo sobre as práticas vivenciadas na escola (BIANCHI et al, 2005).

Nesse contexto o estágio contribui para a formação do licenciando, pois é considerada uma experiência em que o discente mostra sua criatividade, independência e caráter, além de proporcionar ao mesmo uma oportunidade final da graduação para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica e assim construir futuras ações pedagógicas (BIANCHI et al, 2005).

O Estágio Supervisionado em Ciências II é um Componente Curricular presente na grade de ensino do curso de graduação em Ciências Biológicas ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza* – PR. O objetivo deste componente é instigar e desenvolver a regência dos graduandos em Ciências nas classes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como refletir sobre a ação docente, as relações de ensino e de aprendizagem, a articulação entre a teoria e a prática, a avaliação e demais aspectos relacionados ao Ensino de Ciências.

O presente trabalho foi escrito ao final do período de regência com o intuito de refletir sobre todo o processo educativo, principalmente sobre a problemática que norteou todo o processo do estágio, sendo que a problemática desse estágio foi: Como auxiliar os alunos a construírem conhecimentos acerca dos conteúdos de Ecologia, Teia Alimentar e Relação entre os Seres Vivos conectando-os com seu cotidiano, sendo os mesmos conteúdos complexos e de diversas ramificações?

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O Estágio Supervisionado em Ciências foi realizado nos âmbitos da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza PR e na escola Dom Carlos Eduardo. A escola foi o principal local de prática das acadêmicas e localiza-se no centro da cidade de Realeza – PR atende ao público do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e no presente momento, conta com 374 alunos matriculados no período da manhã e 179 no período da tarde. A sala de aula em que o estágio foi desenvolvido era uma sala do 6º ano e contava com trinta alunos.

Para iniciar o estágio as acadêmicas realizaram a análise dos documentos orientadores da escola, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de

Trabalho Docente (PTD) da professora de Ciências, e a partir disso foi realizado o levantamento de diversos pontos importantes e inerentes à atividade docente e escolar. A partir da leitura destes documentos foi possível entender que a escola visa garantir a igualdade ao acesso do conhecimento, proporciona uma formação global e integral do educando, para que seja apto para integrar na sociedade e sendo um agente modificador da sua realidade. Sendo o local por excelência do aprendizado e da convivência humana entre os sujeitos que estabelecem relações de horizontalidade e igualdade e no qual o professor fará com que o estudante a partir do que já sabe internalize novos conceitos científicos escolares na sua estrutura cognitiva.

O tema abordado durante as atividades de regência foi “Os Seres Vivos e o Ambiente”, neste tema foram abordados os seguintes conteúdos: Ecologia; Cadeia e Teia Alimentar; Relações Ecológicas. Já a problemática proposta em nosso estágio foi elaborada a partir da percepção que tivemos nas observações das aulas em conjunto com o conteúdo que será abordado na regência. A problemática foi baseada na seguinte questão: “Como auxiliar os alunos a construir conhecimentos acerca dos conteúdos de Ecologia, Teia Alimentar e Relação entre os Seres Vivos conectando-os com seu cotidiano, sendo os mesmos conteúdos complexos e de diversas ramificações?”, e pensamos nessa problemática, pois percebemos que alguns alunos possuem certo grau de dificuldade em relacionar os conceitos científicos com sua realidade e também pela complexidade e variedade de conceitos envolvidos no estudo desse conteúdo.

As aulas foram planejadas antecipadamente, sendo que as estagiárias realizaram estudos e pesquisas, além de buscas por atividades diferenciadas que conciliaram a articulação entre a teoria e a prática, auxiliando os alunos a construir conhecimentos científicos a partir de seus conhecimentos comuns. Para isso foram relacionados os conteúdos de ecologia e teia alimentar e a relação com os seres vivos com conhecimentos comuns sobre a interação dos alunos com os demais seres vivos e o meio ambiente em que encontra-se inserido.

Para trabalhar a problemática foram pesquisados diversos modos de intervenção em sala de aula, com dinâmicas e jogos, além de ter sido realizado o estímulo da fala e associação por exemplos, bem como o desenvolvimento de atividades lúdicas como: a construção de um mini ecossistema por aluno; observação de diferentes espécies e populações; jogo de perguntas e respostas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A problemática trabalhada durante o Estágio Supervisionado em Ciências II foi “Como auxiliar os alunos a construírem conhecimentos a cerca dos conteúdos de Ecologia, Teia Alimentar e Relação entre os Seres Vivos conectando-os com seu cotidiano, sendo os mesmos conteúdos complexos e de diversas ramificações?”.

A partir disso foi refletido e compreendido que a melhor maneira seria através da utilização de exemplos que se encaixassem nos conteúdos e no cotidiano dos alunos, desde atividades rotineiras, exemplos de espécies de seres vivos presentes em suas casas, até situações problemáticas da região em que a escola encontra-se inserida.

Uma situação exemplo do modo como trabalhou-se a problemática foi ao abordar o conceito de Comunidade. Nessa aula, após as perguntas prévias e explicações, pediu-se quais alunos possuíam animais de estimação em casa, vários foram os que se manifestaram, porém uma aluna foi escolhida, a que havia levantado a mão logo no início e ela contou então que possuía dois cachorros, três gatos e um passarinho e nós utilizamos desse exemplo para exemplificar o conceito de comunidade. Em seguida foi utilizado do ambiente escolar para explicar o que são ecossistemas, sendo que para isso foi conversado com os alunos sobre a variedade de espécies e comunidades presentes no ambiente, citando os exemplos de seres vivos e as interações entre eles. Para a reflexão dos problemas sociais utilizou-se de exemplos da coleta seletiva do lixo, saneamento básico e uso da água da cidade. Essa temática foi abordada ao ser debatido com os alunos a poluição dos rios e oceanos, e ao ser comentado sobre o modo como é realizada a coleta e distribuição da água da cidade e o modelo de saneamento, sendo que os alunos relataram gostar de aprender sobre isso, pois ainda não conheciam o modo como a água chegava até suas residências.

Outra questão social que se instigou os alunos a refletirem foi o uso indiscriminado de agrotóxicos que ocorre na região do sudoeste do Paraná, dando um foco maior para o uso nas plantações do município e no uso doméstico. Para falar sobre o uso doméstico e a proteção pediu-se quais alunos eram do meio rural, quais mesmo morando no meio urbano já viram algum membro familiar passando agrotóxico e como esse processo foi realizado. Alguns alunos relataram que já haviam presenciado cenas de familiares, como tios e avós, passando agrotóxicos em plantações ou em ervas daninhas sem nenhuma forma de proteção, e a partir disso foi explicado qual era o modo

ideal de realizar esse processo e os alunos foram instigados a serem modificadores dessa realidade.

Para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e na associação de conteúdos foram utilizadas também de atividades lúdicas como:

- Construção de um mini ecossistema: nessa atividade os alunos realizaram a confecção de um mini ecossistema com o objetivo de auxiliar os mesmos a compreenderem melhor os conteúdos e associar o que foi feito com conceitos que seriam explicados na aula seguinte. Durante a explicação dos conceitos de Ecossistema, Comunidade, População e etc, percebeu-se que os alunos conseguiram relacionar os conceitos científicos com os conhecimentos e exemplos provenientes da construção do mini ecossistema.
- Construção e apresentação de uma Cadeia Alimentar (Imagem 01 e 02): essa atividade foi feita em equipe e com boa participação da maioria dos alunos, e atividades de completar e relacionar, que foram bem desenvolvidas pelos alunos, inclusive por alunos que não conseguem desenvolver tão bem o conteúdo com a técnica de apenas escutar e copiar, o que fez com que as estagiárias refletissem sobre os diferentes processos de aprendizagem existentes e se motivassem a pesquisar por novas atividades que estimulassem a reflexão e participação dos alunos.



Imagem 01 – Alunos confeccionando os cartazes com exemplo de Cadeia Alimentar.



Imagem 02 – Alunos apresentando os cartazes confeccionados.

- Atividades de correlação e completar (Imagem 03): foram entregues aos alunos em diferentes aulas atividades para completar lacunas de textos, relacionar conceitos e imagens, sendo que nessa os alunos deveriam copiar a definição do tipo de relação ecológica e em seguida colar as imagens que representavam essa relação.



Imagem 03 – Explicação do conteúdo e alunos completando o texto com colunas.

- Bingo da relação ecológica (Imagem 04): foi levado também um jogo sobre as Relações Ecológicas no formato de um bingo, no qual os alunos deveriam relacionar os exemplos escritos em suas cartelas com o nome da relação que seria sorteado.



Imagem 04 – Alunos participando do jogo “Bingo das Relações Ecológicas”

Um dos fatores mais marcantes, positivamente, foi a participação ativa de todos os alunos, não necessariamente ao mesmo tempo, mas mesmo que em diferentes atividades os alunos participaram, inclusive alunos que frequentavam a sala de recurso e que se isolavam da participação de atividades anteriormente devido a dificuldade em acompanhar os demais colegas. Acreditamos que o principal fator estimulante foi a proposta de reflexão sobre seu cotidiano, além do incentivo à expressão e realização das atividades diferenciadas, possibilitando que todos os alunos encontrassem, em determinado momento do estágio, a melhor maneira de aprender

A participação dos alunos foi o fator de maior relevância no decorrer deste estágio, e se destacou perante as demais situações, pois afetou o desenvolvimento das aulas tanto positivamente quanto negativamente. Positivamente, pois os exemplos e falas dos alunos enriqueceram as aulas, auxiliando-nos nas horas de explicação e significação dos conteúdos, e negativamente, pois geralmente quando um aluno começava a falar os demais dispersavam-se ou também começavam a falar, todos juntos e em um tom de voz médio à alto, o que dificultava o entendimento e aproveitamento de todos os exemplos e fazia com que ao final de cada pequeno debate precisássemos chamar a atenção dos alunos, para que os mesmos voltassem a concentrar-se no conteúdo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O ensino de Ciências é indispensável para que possa ser proporcionada aos alunos uma compreensão clara dos fatos que o cerca, desde seu nascimento até os dias atuais (MARTINS, s.d). Segundo Fumagalli (1998, apud in MARTINS, s.d) a criança

ao ser instruída adequadamente em Ciências passa a ficar ciente de situações que envolvem problemas atuais, podendo ser um colaborador inato no melhoramento de tais situações.

A importância do ensino de Ciências também se deve ao fator da mesma auxiliar as crianças na obtenção de um pensamento de maneira mais lógica, de acordo com os acontecimentos da vida, valorizando dessa forma, partes integrantes fundamentais que aprimoram o desenvolvimento intelectual.

A escola é local que possui a capacidade de intervir entre o conhecimento cotidiano e não cotidiano da Ciência, já que não existe uma divisão rigorosa entre o círculo escolar e a vida cotidiana (DUARTE, 2001 apud in ZANON, 2007). Saviani (2003) denomina a mesma como o local para passagem do senso comum para aquele mais organizado, ou seja, é interventora para o acesso ao conhecimento científico.

O conhecimento comum e o conhecimento científico divergem entre si em alguns aspectos, como por exemplo em sua origem e afirmação, neste quesito a Ciência é oriunda de experimentação, porém isso não significa dizer que esta é mais concreta que outras como a Filosofia, por exemplo. Já o conhecimento cotidiano, é o conhecimento popular, é construído socialmente e sendo assim de fácil acesso. O conhecimento cotidiano é a forma de conhecimento que o aluno constrói em sua vida social, porém, ao ingressar na escola, o aluno começa a ter contato com outras formas de conhecimento, inclusive o científico (BIZZO, 200).

O conhecimento científico tem especificidades que o transformam em uma ferramenta poderosa no mundo moderno e essas especificidades, de acordo com Bizzo (2000) podem ser evidenciadas pelo contraste com o conhecimento cotidiano, pois o conhecimento científico está em constante contradição, devido ao surgimento constante de novas hipóteses, já o conhecimento cotidiano admite diferentes fontes de informação e aceita melhor as contradições. O conhecimento científico possui uma interdependência entre diversas teorias, sendo que algumas teorias podem ser pensadas a partir de outras já existentes. Por outro lado o conhecimento cotidiano não pode utilizar um conhecimento como base para outro, além do conhecimento científico possuir uma terminologia específica, é uma maneira de compactar informações que não sofrem modificações, independente do tempo ou região, já o conhecimento cotidiano é flexível quanto aos termos utilizados, dependendo da região e/ou cultura as definições podem variar.

A atividade de relacionar os conhecimentos científicos com conhecimentos comuns durante o estágio foi constante, sendo que foi encontrada uma pequena dificuldade em incluir exemplos próximos da realidade dos alunos e construir fechamentos dos conteúdos com as falas das estagiárias e dos alunos, ou seja, conseguir conciliar os exemplos dos alunos e os conceitos científicos para assim promover um maior aproveitamento de conteúdos e desenvolver as capacidades de aprendizagem, associação e participação dos alunos. Entretanto a atividade de relação constante foi muito proveitosa, pois os alunos demonstraram compreender melhor o conteúdo quando o mesmo foi relacionado com conceitos de seu cotidiano, sendo que por algumas vezes os exemplos levados pelas estagiárias não supriam toda a necessidade de aprendizagem e necessitavam ser reformulados na hora, fazendo relações do conteúdo com o ambiente escolar ou com exemplos e dúvidas expressados pelos alunos durante a aula.

O professor possui o papel de problematizar os conceitos do cotidiano para abrir caminho para a compreensão científicas dos mesmos, além disso, ele necessita fortalecer atitudes investigativas, provocar dúvidas, comunicar ideias e compreender melhor as crianças, acreditar que podem e conseguem construir conhecimentos sobre, e até mesmo ensinar e propagar, Ciências (LIMA, 2006). Para se ter um aprendizado significativo é preciso oferecer aos alunos uma variedade de tarefas, para isso o professor precisa conhecer muitas técnicas e recursos. No momento em que está aprendendo precisa viver algo novo que fuja do tradicional, porém dentro da sua realidade. As atividades lúdicas como brincadeiras com jogos e brinquedos são possibilidades que transformam através da imaginação, refletem sobre a realidade, questionam regras e geram consciência de si mesmo e dos outros numa sociedade (BRANCALHÃO & KNECHTEL, 2009).

Quanto à utilização de atividades lúdicas durante o nosso estágio utilizamo-nos de diferentes ferramentas visando promover a inclusão, participação e desenvolvimento de todos os alunos. Percebemos que os alunos já conheciam a maioria das estratégias por nós utilizadas, sendo assim não as rejeitaram ou estranharam. Contudo, notamos também que pequenas atividades diferenciadas auxiliaram os alunos a associar melhor os conteúdos, e também auxiliaram na compreensão dos conceitos bem como a participação em sala de aula de alguns alunos, que dificilmente participavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio serve como primeiro contato com a escola, durante a formação acadêmica, na qual é colocado em prática o conhecimento geral construído durante a graduação. O mesmo serve também como um divisor de tempo para que seja possível a observação e constatação da realidade de sala de aula, influenciando assim na carreira profissional do acadêmico.

O presente componente curricular foi desenvolvido em uma sala de aula com grande dificuldade na questão de manter a atenção no que está sendo trabalhado, pois os alunos se dispersam facilmente através de conversas paralelas, podendo ser sobre o conteúdo explicado, comentando sobre situações e exemplos, e por vezes conversas desconexas com o assunto proposto, porém mesmo assim não chegavam a ser considerados alunos indisciplinados e este fator, possibilitou que durante a regência fossem utilizados de aspectos de autoridade, mas sem fazer o uso do autoritarismo em nenhum momento.

O desenvolvimento de diferentes atividades durante o estágio proporcionou grande satisfação para as acadêmicas, principalmente ao observarem a participação e desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, na forma de emissão de opiniões, questionamentos, participação e interação, tanto com as estagiárias quanto com os demais colegas, sem demonstrar receio de serem julgados e demonstrando assim aptidões que ainda não tinham sido expressadas em sala de aula.

Sendo assim, é possível aferir que as experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado em Ciências II foram de grande importância no desenvolvimento acadêmico e profissional das discentes, pois possibilitaram vivências diferenciadas e a construção de conhecimentos significativos sobre a docência.

REFERÊNCIAS

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2ª edição. Editora Ática, 2000.

BRANCALHÃO, R. M. C.; KNECHTEL, C. M.; **Estratégias Lúdicas No Ensino De Ciências**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>> Acesso em Jun. 2016.

CAMPOS, M. C. C. e NIGRO, R. G. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. Editora FTD, 1999.

CASTRO, D. R. Estudos e Conceitos de seres vivos nas séries iniciais. **Dissertação** (Mestrado). Salvador-BA, 2010.

CERRI, Yara L. N. S.; MENEGATTO, Katia. O conhecimento didático do conteúdo de professores de Ciências. **Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Disponível em:
<www.nutes.ufrj.br/abrapec/iienpec/Dados/trabalhos/A58.pdf> Acesso em Jun. 2016.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças. **Ensaio**. 2006; Vol.8, n ° 2, dezembro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. 8. Ed. **Rev. e Ampl. Educação Contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. Aula de Ciências do Ensino Fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**. 2007; Vol.10; 93-103.
Publicado online em: 31 de março, 2007.

***ELA GANHOU FILHO E JÁ ESTAVA AGARRADA COM OUTRO:
TRAMAS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE ENTRE
ESTUDANTES DO 9º ANO DE UMA ESCOLA DE
URUGUAIANA/RS***

Vanessa Ferreira Backes
vanessafbackes2@gmail.com

Alinne de Lima Bonetti
alinne.bonetti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2013 a 2015 trabalhei como atendente de biblioteca na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva, localizada no município de Uruguaiana/RS. Além de desempenhar essa função que me permitia ter contato direto com estudantes, professores/as e toda comunidade escolar, trabalhei, também por um ano como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, atuando diretamente com o público de estudantes de 6º à 9º ano.

A convivência diária com jovens e com o ambiente da escola me permitiu observar que, mesmo diante de diversas aulas, palestras e atividades extracurriculares voltadas para a Educação Sexual, ocorreram, naquele ano, cinco casos de gravidez em meninas de idades entre 13 e 15 anos, além de um caso de Doença Sexualmente Transmissível (DST) que a escola tomou conhecimento.

Assim sendo, a questão que me ocorria era saber de que maneira aqueles/as estudantes estavam significando as aulas e as atividades voltadas para a Educação Sexual e se esse aprendizado estava sendo significativo para sua vida e para o contexto em que vivem, de modo a, por exemplo, tomarem conhecimento de como evitar uma gravidez não planejada ou uma DST.

Através da percepção desse problema, elaborei um projeto de pesquisa proposto ao curso de Especialização em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, com o objetivo de analisar as concepções de sexualidade entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental da referida escola, com vistas a problematizar as aprendizagens e vivências acerca do tema no espaço escolar. A técnica utilizada para coleta de dados foi o Grupo Focal.

O presente relato traz uma das partes fruto dessa pesquisa, em que discuto como o “sistema sexo-gênero” (RUBIN, 1975) opera para moldar as concepções que esses/as jovens possuem sobre a sexualidade. Tal sistema é entendido aqui como “o conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e no qual essas necessidades sexuais são satisfeitas” (RUBIN, 1975: 158)¹³.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A pesquisa ocorreu no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva, localizada no Município de Uruguaiana/RS. A atividade contou com a participação de 30 estudantes de duas turmas de 9º ano. Deste total, 15 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos.

O público-alvo foi escolhido por dois principais motivos. O primeiro diz respeito ao ano escolar em que esses/as estudantes se encontram, que é um período em que se trabalha ou já se trabalhou a educação sexual; o segundo diz respeito ao período da juventude, que para Maria Luiza Heilborn (2006), é carregado de estereótipos, como a ideia de que jovens possuem uma vida sexual desregrada, o que acarretaria em riscos como gravidez e doenças. Além disso, esses/as jovens possuem a idade média das mesmas jovens da escola que engravidaram no ano de 2015.

O ambiente da escola foi escolhido por acreditarmos que esse espaço se constitui enquanto um importante local no qual os/as jovens compartilham suas experiências e trajetórias, sejam elas sexuais ou afetivas. Assim sendo, entendo que a escola desempenha um papel importante na formação e na significação da sexualidade, seja por meio de seus conteúdos, regras, normas ou mesmo através da socialização.

Como já citado, esse relato faz parte de uma pesquisa mais ampla, os resultados que trago aqui são apenas uma parte do trabalho desenvolvido na coleta de dados e situações que observei ao longo dos anos que estive na escola.

¹³ Tradução de Edith Piza (PPGPS/PUCSP)

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Para realizar a coleta de dados da pesquisa foi utilizada a técnica de grupo focal. De acordo com Uwe Flick (2009), o grupo focal baseia-se em gerar e analisar interações entre participantes de um determinado grupo que possuem pontos comuns entre si, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas, de modo que ocorram discussões e debates de diferentes opiniões. Ele possui um pesquisador ou pesquisadora que conduz uma discussão, fazendo um estímulo ativo à interação, garantindo que os/as participantes conversem não somente com o/a pesquisador/a, mas também entre si. O grupo focal possui ainda um roteiro ou guia de tópicos relacionados a um material de estímulo a fim de ser usado como um incentivo à interação.

O lugar escolhido para os dois encontros foi o Laboratório de Ciências da escola, por ser um ambiente fechado com pouca intervenção de sons, por possibilitar o uso do aparelho de *Datashow* para exibição do vídeo e por haver poucas interrupções em comparação às salas de aula, para que as conversas nos grupos pudessem fluir sem muitas pausas e desvio de atenção.

Como material de estímulo foi utilizado o vídeo “Era uma vez uma outra Maria”, um desenho animado sem palavras produzido pela ONG ECOS- comunicação em sexualidade - em parceria com o Instituto PAPAI, Salud y Género, World Education e Promundo. A animação tem o propósito de discutir temas relevantes que fazem parte do dia a dia de adolescentes, principalmente das mulheres. Sob a perspectiva da vida da jovem Maria, o vídeo provoca reflexões sobre os papéis de gênero na sociedade, desde a infância, onde brincadeiras são separadas para meninos e meninas, até a fase adulta, em que as mulheres são incumbidas das tarefas domésticas e dos filhos, e os homens encarregados do “sustento” da casa. À medida que o tempo passa, Maria se depara com situações vividas por ela ou pelas pessoas ao seu redor, e que muitas vezes são comuns aos/as jovens, como a idealização de um par amoroso, a primeira relação sexual, o uso de métodos contraceptivos, a gravidez na adolescência e até mesmo assuntos considerados polêmicos, como o aborto e o abuso sexual. A animação tem duração aproximada de 20 minutos e está disponível no site *Youtube*.

Para que esse material de estímulo provocasse as discussões dentro do grupo focal, foi utilizado um roteiro com questões para direcionar e nortear as conversas entre eu pesquisadora com os/as estudantes e entre os/as próprios/as estudantes. O roteiro foi uma ferramenta que possibilitou criar caminhos para iniciarmos as discussões, que ao

longo do encontro trilharam caminhos que transcenderam a ordem de questões estruturadas, através da conversa livre e desinibida que possibilitou o compartilhamento de experiências de vida dos sujeitos pesquisados¹⁴.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

No decorrer dos anos que trabalhei na escola, uma cena ocorrida na hora da merenda me chamou a atenção: *os/as estudantes organizam-se em filas de meninos e meninas para dirigir-se ao refeitório na hora da merenda. Observo, então, dois meninos brincando de fazer cócegas um no outro, até o momento que um deles pede para parar. Nesse instante chega outro estudante que pergunta o que está acontecendo, um dos meninos responde que eles estavam brincando, mas que agora ele não queria continuar a brincadeira e o colega não havia atendido ao seu pedido. Então, o outro menino explica para eles que isso é brincadeira de “bichinha” e que meninos não devem ficar se tocando do modo que eles estavam. Os três dispersaram-se.*

Percebe-se uma forte vigilância entre os próprios estudantes de suas sexualidades e do controle da execução daquilo que é considerado feminino para as meninas e do que é considerado masculino para os meninos. Transgredir essas normas implica em colocar em dúvida sua orientação sexual que, nos padrões de “normalidade” presentes na nossa sociedade, deve ser heterossexual. Este é um dos exemplos que expressa como as questões ligadas à sexualidade estão presentes em toda a escola e nos sujeitos que nela transitam.

A escola desempenha um forte papel na reprodução das desigualdades de gênero, não somente pelas ações dos sujeitos que transitam nela, mas também porque a própria escola institui lugares e valores para homens e mulheres. A forma como os/as estudantes são organizados, por exemplo, em filas estruturadas a partir do sexo masculino ou feminino, meninas e meninos devem “encaixar-se” nessas opções de acordo com suas características biológicas. Além disso, comportamentos e atitudes são instituídos e aceitos ou não para determinado sexo. É comum, por exemplo, que na hora do recreio os meninos sejam orientados a praticar atividades físicas como jogar futebol e correr e as meninas para que se juntem em grupos para conversar e partilhar lanche.

¹⁴ Registro agradecimento ao Jean Thomaz pelo apoio na realização dos Grupos Focais, atuando como assistente de pesquisa.

Assim sendo, a sexualidade está intimamente atrelada às relações de gênero, haja vista que é através dessas relações que se constituem papéis, lugares e comportamentos esperados para homens e mulheres na sociedade.

No Grupo Focal 1, assistíamos certo trecho do vídeo “Era uma vez uma outra Maria”. Na cena, Maria recebe na sua casa o pai de seu filho, seu primeiro namorado que a abandonou quando soube de sua gravidez, mas que depois de algum tempo e do crescimento da criança faz visitas a ela. Junto com ele chega o namorado atual de Maria que lhe dá um beijo e um abraço. A expressão no rosto de seu antigo namorado mostra surpresa ao saber que Maria está em um novo relacionamento.

Neste momento, uma das estudantes que assiste ao vídeo expressa claramente surpresa e espanto com a cena, ao mesmo instante “cutuca” duas colegas ao lado e comenta: *Viu só isso?!*. Durante a conversa em grupo, quando questionada sobre a cena que mais lhe causou espanto, a mesma estudante responde: *Foi a parte que ela ganhou filho e já estava agarrada com outro*. Perguntei o porquê e ela não soube responder.

Jeffrey Weeks (2013) argumenta que o gênero não é uma simples categoria analítica, ele está pautado em relações de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável. Um dos exemplos mais comuns citado pela estudante é o fato de que um homem pode “pegar” várias mulheres ao mesmo tempo, pois isso é de sua natureza, e ainda é considerado garanhão, já a mulher que sai com vários homens é considerada vadia e vulgar, a situação se agrava quando essa mulher está grávida ou tem um/a filho/a de um homem, porém seu relacionamento atual é com outro.

Outro exemplo, de repercussão em um jornal da cidade e nas redes sociais em 2015, foi o caso de escolas, incluindo a dessa pesquisa, em que foi proibido para meninas o uso de shorts, com a justificativa de que a vestimenta é provocante demais e chama a atenção dos meninos. De acordo com a reportagem do jornal, em uma das escolas em que foi feita a proibição, as professoras afirmam que as meninas usam shorts e ainda querem reclamar do assédio. Algumas estudantes se contrapuseram à regra, justificando que há professoras que também usam roupas curtas. (Cidade, 2014)

Nota-se que a possível solução encontrada para o problema recai sempre sobre a mulher, como se fosse ela a responsável pelo assédio sofrido e assim as providências tomadas devem ser em relação ao seu comportamento. Firma-se a ideia de que meninos não conseguem controlar seus “instintos” e que a responsabilidade por um assédio é das meninas que devem se comportar e se vestir de modo a não provocá-los. Além disso, a

justificativa dada pelas meninas não é resultante de um empoderamento, ela é pautada no fato de que professoras também usam roupas curtas.

Assim, é possível perceber a norma que prepondera sobre as relações de gênero e sexualidade:

A sociedade em que vivemos ainda se caracteriza por relações de dominação, e nela a sexualidade, atitudes, comportamentos e sujeitos específicos são designados a partir do sexo primordial, o do homem. O regime masculino, que se estabeleceu ao longo dos tempos, vem ditando a posição e os papéis de homens e de mulheres, cujos valores e padrões de comportamento também são legitimados e consagrados nas práticas escolares. (RIBEIRO e SOARES, 2008, p. 27).

As relações de gênero são compostas por formas desiguais de poder que assumem modulações específicas em cada esfera da vida e contexto social. Assim, o aprendizado em torno da sexualidade está intimamente relacionado ao modo como estão organizadas as relações de gênero nos contextos socioculturais em que os indivíduos se encontram inseridos. (Heilborn, 2006)

No decurso das conversas nos grupos focais foi possível desvendar um pouco da realidade e do contexto em que esses/as jovens estão inseridos. A maior parte dos/as estudantes provém do Bairro Nova Esperança, nos arredores da escola. A maior parte das famílias são constituídas por vários membros residindo na mesma casa ou em casas separadas mas no mesmo terreno. Segundo os/as próprios estudantes a mãe e padrasto são tidos como figuras centrais, seguidos dos restantes dos membros: irmãos, irmãs, vó, cachorro, pinto...

O padrasto ou pai possui a figura de provedor na maioria das famílias. Em algumas, a mãe também trabalha, mas como forma de complementar a renda. No caso em que todos os/as membros adultos/as trabalham, os filhos e filhas são deixados com avós, com irmãos ou irmãs mais velhos/as ou sozinhos/as em casa.

Quanto à divisão de tarefas domésticas, a maior parte ou às vezes tudo, fica por responsabilidade da mãe. Os meninos afirmam que realizam tarefas pontuais no dia a dia como lavar a louça, lavar o seu prato, limpar o seu quarto, limpar o pátio e lavar a sua roupa. Quase todas voltadas ao seu próprio benefício. Já as meninas afirmam que além dessas, realizam tarefas que incluem toda a casa, como tirar o pó, cozinhar, passar pano no chão, ajudar a mãe em serviços extras como vendas, entre outros.

Esses/as jovens desde cedo vivenciam um ambiente em que a imagem dos homens é idealizada como o provedor financeiro da família e que as mulheres são as responsáveis pela manutenção das tarefas do lar e pelos cuidados da casa e dos filhos. As filhas mulheres são incentivadas a aprender sobre as coisas da casa, para que saibam cuidar futuramente de seu lar e de seus filhos. Aos homens são ensinadas apenas tarefas básicas, de cuidado a si mesmo, como citado por alguns meninos: lavar minha roupa, lavar meu prato, limpar meu quarto.

A maioria das meninas dos dois grupos falaram que se sentem injustiçadas a respeito das configurações de execução das tarefas domésticas. Algumas dizem que se sentem como escravas e outras afirmam que a parte que mais se identificaram do vídeo foi ver a personagem Maria lavando a louça enquanto seu pai e seu irmão assistem futebol e não compartilham nenhuma tarefa.

É tipo meio que injusto, porque, porque que é minha obrigação só por eu ser menina de estar fazendo o serviço e eles não, só porque são homens eles tem que ficar atirado lá. Tipo, se eu posso fazer, o que eles podem fazer eu também posso, então porque que eu não posso fazer o que eles fazem? Entendeu? É tipo meio que direitos iguais...

Além disso, elas apontaram outros fatores que diferenciam o modo como elas são educadas comparativamente ao modo como o são os meninos:

Só porque é guria é tudo errado, aí, não pode fazer isso, guria não pode fazer aquilo, os guris podem tudo. Os guris podem andar até tarde no meio da rua, (Meninas concordam: é verdade) as gurias não, guria tem horário para chegar em casa e horário para sair. Eu saí e minha mãe foi me buscar, e ainda tinha horário para voltar, e os guri saem e não tem hora para voltar.

Um dos lazeres dos/as jovens da comunidade é juntar-se em pequenos grupos e ficar por horas conversando nas ruas ou em frente de suas casas. Porém existem algumas regras para esta atividade, as meninas que a praticam são conhecidas por serem *rueiras*, à toa, e, geralmente, recolhem-se mais cedo para suas casas. Já os meninos desempenham essa atividade normalmente, sem julgamentos ou imposições de horários ou de conduta.

Além dessas questões voltadas à vigilância do comportamento das mulheres, outro fator que se destacou nas falas desses meninos e meninas é a forte responsabilização da mulher em torno de uma gravidez na juventude. Uma das falas que me despertou a atenção foi quando conversávamos sobre a gravidez da personagem Maria:

Tipo, eu acho assim, isso (gravidez) foi um erro da Maria, porque se ela, tipo, se ela não tivesse feito aquilo (relação sexual), não ia estar grávida, então foi um erro dela.

Quando questionei se de fato a responsabilização da gravidez era somente de Maria, a resposta foi prontamente que não, porém a justificativa era em torno, novamente, da atitude da menina:

Mas também ela tinha caminhos para escolher né, ela podia não ter feito aquilo (relação sexual).

As assimetrias das relações de gênero colocam as mulheres no papel de responsáveis por evitar uma gravidez. Tal viés também se sustenta a partir do fato de que a grande maioria dos métodos é para ser utilizado pelas mulheres, sem necessidade de participação masculina, como, por exemplo, a pílula anticoncepcional, o diafragma, o DIU e a esterilização feminina, o que produz a ideia de que a reprodução biológica e o seu controle sejam compreendidos como responsabilidade das mulheres. (Castro *et.al*, 2004)

Prevalece também a ideia de que o amparo dos/as filhos/as é incumbência das mulheres, como se fosse próprio da natureza feminina os dotes de mãe. Foi colocado por vários/as estudantes que há possibilidade de conciliar estudo com maternidade/paternidade, contanto que haja uma avó ou uma sogra que cuide da criança. Quando questionados do porquê a figura de cuidadora ser de uma mulher, as respostas se traduziram no fato de que homens não são aptos para cuidar de crianças.

Quando perguntei sobre os cuidados do próprio pai com a criança, surgiram outras justificativas para a figura paterna se fazer ausente:

Porque o pai da criança tem que estar no colégio

Os homens não gostam de cuidar

Porque juras que um homem vai cuidar de uma criança

Se o pai e a mãe têm que estudar, quem é que vai sustentar a casa?

Novamente fica explícito que a constituição dos valores, das idealizações e concepções em torno da trama de possibilidades que a vivência da sexualidade e das relações de gênero podem possuir se constroem e se moldam em meio ao contexto em que os sujeitos vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que essa pesquisa revelou é que o modo que esses/as jovens vivem sua sexualidade está pautada em como são construídas e vividas as relações de gênero no meio em que vivem. O fato é que todas as atitudes, ideias e concepções compartilhadas nas conversas e no dia a dia da escola expressam valores de uma cultura de gênero, marcada pela sutileza, ou não, de demarcar ações e comportamentos para homens e mulheres. No campo da sexualidade, a situação se agrava, pois tais códigos implicam em situações de riscos para os/as jovens, principalmente para as mulheres. Como exemplo, os/as jovens dos grupos afirmaram que é comum que um homem não queira manter um relacionamento com uma menina que não queria ter relações sexuais. Muitas meninas por medo de perder o parceiro acabam cedendo e, muitas vezes, a prática da relação sexual é feita sem o uso de preservativo, já que se espera que a menina seja responsável por evitar uma gravidez através do uso de anticoncepcionais. Por vezes, nem um nem outro, faz usos de algum método contraceptivo.

Cabe a escola, portanto, ir além da Educação Sexual em que se trabalha apenas os sistemas genitais, os métodos contraceptivos, a gravidez na juventude, as DSTs e a Aids. É preciso compreender a importância das relações de gênero e como ela molda as significações e as vivências da sexualidade dos/as jovens. Dessa forma, é necessário discutir e problematizar as relações de gênero no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Mary Garcia *et al.* **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CIDADE. **Uruguaiana**. 24 nov. 2014. Disponível em:
<<http://jornalcidadeonline.blogspot.com/2014/11/meninas-sao-proibidas-de-usar-shorts-na.html>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: BARBOUR, Rosaline; FLICK, Uwe (Org.). **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 11-16.

HEILBORN, Maria Luiza. Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis. In: **O aprendizado da Sexualidade: Reprodução e Trajetórias Sociais de Jovens Brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Garamond, 2006.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas. As identidades de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

RUBIN, Gayle. The traffic in women. In REITER, Rayna (ed). **Towards an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975. Pp157-210). Tradução de Edith Piza, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social/PUCSP.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SALA 07



Imagens do XIV EIE.

CONHECENDO O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO: ESCOLA SANTA MADALENA, GRAVATAÍ, RS

Aline Guterres Ferreira
alinegufe@gmail.com

Carina Gularte
carina.gularte@ufrgs.br

Greice de Souza
greicesouzaSH@hotmail.com

Guilherme Gomes Borges
gomesguilherme358@gmail.com

Jean Filipe Viana da Silva
jfivisil2@gmail.com

Antonio Marcos Dalmolin
antonio.dalmolin@ufrgs.br

José Vicente Lima Robaina
jose.robaina@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

O curso de Educação do Campo: Ciências da Natureza faz parte de um Programa Especial de Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se desenvolve em regime de Alternância, onde seus educandos realizam seu Tempo Universidade num período intensivo de 27 dias letivos, das oito da manhã às vinte horas da noite, divididos em aulas teóricas e práticas. O Tempo Comunidade se caracteriza entre os Tempos Universidades e da oportunidade de seus educandos desenvolverem as atividades solicitadas pelos seus educadores nas escolas próximas a sua comunidade de origem. Devido a grande parte dos educandos do curso ser de procedência urbana, as escolas foram escolhidas em visitas realizadas pela equipe de docentes da UFRGS, a partir da demanda da comunidade escolar e a possibilidade de realizar diferentes atividades requisitadas pelo curso de graduação. Essas escolas do Tempo Comunidade se caracterizam por estar localizada no meio rural e acolherem estudantes oriundos desta zona, mas muitas não possuem as premissas teóricas e metodológicas da educação do

campo e reproduzem os valores e princípios das escolas urbanas. Deste modo, os educandos de Educação do Campo da UFRGS unidos com seus orientadores (educadores do curso), desenvolvem projetos nessas escolas, que sejam demandas desta comunidade escolar, para incorporar uma educação mais adequada à realidade do campo, respeitando e valorizando seus saberes e culturas tradicionais. Portanto, esta produção textual demonstrará uma prévia de diagnóstico na comunidade escolar para futuramente construirmos um Dossiê Sócio Antropológico.

METODOLOGIA

Esta produção textual coletiva serve para avaliação final da Etapa 02, que possui como Tema Gerador: Pesquisa na docência como princípio educativo e faz parte do Eixo 01: A docência no/do campo. Onde foram pesquisadas questões relacionadas à história e origem da Escola de Ensino Fundamental Santa Madalena do município de Gravataí. Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com acesso a documentos públicos, via internet e instituições públicas. A história oral foi utilizada como um procedimento de coleta de dados para compreendermos melhor como se desenvolveu a origem para a instalação da Escola, numa perspectiva da comunidade, bem como a demanda que levou a abertura dessa.

Também foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para diferentes atores que atuam no espaço escolar para compreendermos melhor suas percepções deste ambiente e dos sujeitos que os compõe. Por fim, a observação participante se desenvolveu de forma espontânea, impermeada as demais atividades de coletas de dados e visitas a escola, e permitiu a visão da dinâmica e das engrenagens que movem a escola e a fazem viver.

HISTÓRIA E ORIGEM DA ESCOLA

A escola esta situada na Estrada do Rincão da Madalena, 2745, e atende estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos, sua mantenedora é a Prefeitura Municipal de Gravataí. Como a escola esta situada na zona rural do município, esta escola é considerada rural e atende estudantes desta área. (Anexo 01).

Em 1978 deu-se início as atividades da escola, em uma casa de madeira nas proximidades do seu atual endereço. O senhor Cherubini doou áreas de terra para a Prefeitura Municipal onde foi construído um prédio de alvenaria com duas salas, banheiro, secretaria e cozinha. No decorrer dos anos as dependências escolares passaram por inúmeras reformas e construções, sempre almejando o melhor atendimento à comunidade escolar. No ano de 2004 uma sala de madeira da escola acabou pegando fogo e foram perdidos inúmeros documentos e pertences dos estudantes, professores e funcionários. Atualmente a escola possui sete salas de aula, um baú de caminhão onde fica a biblioteca, salas de supervisão, orientação e professores, ainda mais um espaço onde esta dividida entre a secretaria da escola e o laboratório de aprendizagem, além de outras dependências como a cozinha e banheiros.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No ano de 2008 a comunidade escolar se reuniu para reestruturar seu marco referencial, reformulando sua filosofia educacional e linha pedagógica, com o intuito de levantar dados sobre a escola e o estudante que querem formar. Após muitas reuniões, estudos individualizados e compartilha de experiências, o corpo docente da escola viu a necessidade de mudar sua pratica pedagógica, com fim de proporcionar ao estudante uma formação consciente, responsável, tornando-o participativo, criativo, organizado, questionador, valorizando a vida com um sentido mais amplo. (PPP, 2008).

A linha pedagógica que a escola decidiu assumir visa uma educação voltada para a construção do conhecimento e sua nova filosofia prevê uma educação centrada na participação, numa ação permanente de integração entre estudantes, professores, funcionários e pais, tendo como objetivo formar cidadãos atuantes na sociedade. Para que essas mudanças sejam tomadas e incorporadas na comunidade escolar, são realizadas assembleias na constituição de planejamentos participativos com a contribuição de todos integrantes da comunidade, onde são construídas as realidades existentes e destas retiradas os temas geradores para elaboração dos projetos e a programação dos trabalhos docentes e da ação conjunta e participativa da comunidade escolar.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com os documentos pesquisados, podemos destacar as principais concepções pedagógicas que norteiam o trabalho da escola, tais como a função social da escola, seus eixos norteadores, o trabalho pedagógico, suas compreensões de mundo, da sociedade, de homem e da educação e seu entendimento de currículo, planejamento e avaliação. Para embasar as análises de concepções pedagógicas utilizamos os conceitos de inovação educativa orientados pela autora Veiga.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (VEIGA, p. 277, 2003).

A função social da escola é de formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isto, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que este saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade onde vivem e atuam, entrelaçado a história e origem de sua família. Os eixos que norteiam a escola são: aprender a aprender; valores: respeito, solidariedade, disciplina e coletividade; trabalho unificado – coletivo; criar para humanizar e compromisso. (PPP, 2008). O trabalho pedagógico da escola permite trabalhar valores culturais, morais e físicos e integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhos.

As concepções que norteiam a escola são muito importantes para entendermos suas ações e posições de acordo com as inúmeras situações que são colocadas diariamente. A concepção de mundo se lança nas interações de homem-homem e homem-meio social, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Apesar de a escola estar inserida nesta sociedade capitalista e competitiva, está tenta contribuir para uma sociedade mais libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas. A concepção de homem, parte do movimento dialético “do social para o individual para o social”. E por fim a educação é compreendida a partir da constituição do cidadão crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. (PPP, 2008).

Trazemos os entendimentos da escola sobre currículo, planejamento e avaliação e serve para compreendermos melhor sua ação cotidiana. O currículo não se limita ao processo pedagógico, abrange elementos como grade curricular, disciplinas e conteúdos/conhecimentos. Sendo necessário resgatar os saberes que os estudantes trazem de sua realidade, história e origem. Sendo assim, é preciso que o objeto de conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação, mediação entre professor e estudante e que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente. Segundo o PPP da escola, o entendimento de planejamento se dá a partir da realidade do estudante, pensar as ações pedagógicas possíveis de serem realizadas no intuito de possibilitar a produção e internalização do conhecimento por parte dos estudantes. Sendo assim, o planejamento deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação-reflexão-ação na busca constante de um processo de ensino-aprendizagem produtivo. De acordo com a autora Emanuelle Oliveira este método consiste a práxis docente.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles, os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade. (OLIVEIRA, 2016).

A compreensão de avaliação da escola consiste que esta deve permear todas as atividades da sala, principalmente na relação professor com estudante e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento.

ATIVIDADES FUTURAS

Para dar continuidade nesta tão riquíssima história da escola Santa Madalena, no ano de 2016 juntamente com a segunda turma do curso de licenciatura em educação do campo da UFRGS, após inúmeras visitas e reuniões com a equipe pedagógica da escola, foi firmada uma parceria entre a escola e os educandos do curso para ações

pedagógicas. A escola pontuou como demanda, o resgate e revitalização da horta da escola com a construção de minhocário e composteira, outra demanda é o Clube de Ciências que foi criado e tem o objetivo de ajudar na formação de um cidadão crítico, ético e participativo (PPP, 2008), fazer experimentos desperta no aluno senso questionador que busca as respostas fazendo pesquisa, experimentos e debatendo resultados, tudo isto contribui para a formação de um cidadão consciente e formador de opinião. O Clube de Ciências dentro deste contexto também visa subsidiar e reforçar os conteúdos trabalhados pelos professores. Esta atividade pode culminar numa parceria ainda maior com a Rede de Clube de Ciências que existe no âmbito nacional, onde seus integrantes divulgam suas experiências e experimentações desenvolvidas no clube, bem como com escolas de ensino médio próximo à escola que já possui um clube de ciências, onde seus alunos continuam os estudos. As atividades do Clube de Ciências se desenvolverão com o intuito de incentivar os estudantes na área de ciências da natureza e que possam trazer a realidades deles para dentro dos conhecimentos curriculares e estes se tornarem mais claros para sua compreensão.

O cronograma previsto para as atividades do Clube de Ciências, que já foi batizado de Clube de Ciências do Campo Semeando o Saber, se desenvolve no segundo semestre de 2016, com as seguintes temáticas: o conhecimento sócio antropológico da comunidade escolar, bem como o levantamento de dados da realidade sócio ambiental dos estudantes da escola, também numa perspectiva de alimentação saudável e livre de agrotóxico com os cuidados do meio ambiente.

Também serão desenvolvidos projetos de extensão da UFRGS com os estudantes da escola, juntamente com a disciplina de educação física e o Programa Mais Educação, onde nossa colega já atua na área de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas para qualificarmos nossa inserção na Escola Santa Madalena, devemos conhecer sua história e origem, bem como suas concepções pedagógicas e seus entendimentos dos pilares da educação contextualizando sua organização escolar. Assim saberemos construir nossos objetivos de atuação de acordo com a realidade e o trabalho da escola. Por isto foi de extrema importância para nos educandos da UFRGS ouvir quais são as necessidades da escola e construir um projeto junto com a escola que possa realmente atender as demandas dentre as quais já estão em andamento a revitalização da

horta e o Clube de Ciências. Este trabalho foi de ínfima importância para os educandos da licenciatura em educação do campo da UFRGS, além de cumprir com sua avaliação semestral.

REFERÊNCIAS:

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTA MADALENA
Projeto Político Pedagógico. Gravataí. Out. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cad. Cedes.** Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

OLIVEIRA, Emanulle. Práxis Docente; in:
<<http://www.infoescola.com/pedagogia/praxis-docente/>> Acesso em 27 jun. 2016.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Cibele Ambrozzi Correa
ambrozzi.cibele@gmail.com

Guilherme Moreira de Melo
sai.guilherme@gmail.com

Claudete da Silva Lima Martins
claudetemartins@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O processo de implementação do ensino de música nas escolas é um grande desafio aos professores, sendo assim, eles necessitam de acompanhamento e auxílio dos órgãos competentes e dos profissionais que pretendem atuar nesta área. Segundo a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), a música deverá ser um conteúdo obrigatório, não sendo ele exclusivo do componente curricular Arte. Desta forma, este relato tem por objetivo apresentar o projeto investigativo que realizamos com o intuito de verificar como está sendo tal implementação e se, diante da demanda atual quanto à complexidade do educar, está sendo desenvolvida de forma interdisciplinar. Outro aspecto importante deste trabalho, consistiu na provocação de diálogos a respeito de tais temas dentro da escola, e, paralelamente, ressaltando a importância do estudo da interdisciplinaridade e da sua relação na implementação da música nas escolas. A seguir apresentaremos o contexto da experiência, os dados e discussões realizadas bem como as considerações finais.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Para este estudo foi realizado um projeto investigativo na perspectiva qualitativa, desenvolvido como atividade teórico-prática do componente curricular, intitulado Organização Escolar e Trabalho Docente - OETD, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa. Esta pesquisa teve como tema norteador

a interdisciplinaridade e ações interdisciplinares que envolvessem a música, e se eram desenvolvidas na escola em questão.

A escola é composta por 49 funcionários e está localizada na comunidade em que a Unipampa – Bagé está inserida, sendo este, um dos principais motivos um dos principais motivos para o desenvolvimento deste trabalho. Esta pesquisa teve duração de um mês, com visitas semanais de 3 horas aproximadamente e neste processo, utilizou-se de entrevistas e questionários. Tais questionários foram aplicados a seis professores, ao secretário, ao coordenador pedagógico, à supervisão e à direção da escola, e é importante ressaltar que foi informado aos participantes que, a partir da análise dos dados obtidos nos questionários, se produziria um roteiro com duas perguntas para a entrevista, referentes à interdisciplinaridade e à prática interdisciplinar da música na escola, com base na lei 11.769/2008. As entrevistas foram direcionadas aos seguintes sujeitos: professor mais indicado no questionário, por implementar a música de forma interdisciplinar, a direção e a supervisão da escola. Este roteiro foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas, previamente autorizadas, através de um termo de consentimento livre e esclarecido, que foram realizadas de forma individual, gravadas e transcritas posteriormente.

Nos relatos adquiridos nas entrevistas, destaca-se o da Diretora da Escola, ao exclamar a estima dada à Unipampa e as mudanças ocasionadas na comunidade devido a sua existência, assim como, a importância dos discentes no desenvolvimento de projetos de extensão que abarquem toda a comunidade no entorno da escola.

Entre os aspectos proeminentes desta pesquisa, está a importância de investigar a compreensão acerca da interdisciplinaridade e as ações utilizadas por uma escola na implementação da música, tendo em vista a Lei 11.769/2008 que afirma ser a música um conteúdo obrigatório, não sendo ele exclusivo do componente curricular Arte. Diante disto, buscou-se verificar se está ocorrendo tal implementação, se ocorre ações com música e se tais ações são desenvolvidas de forma interdisciplinar, levando-se em consideração a demanda atual de diálogos e reflexões em sala de aula, que possam auxiliar os discentes a questionarem e compreenderem a complexidade das diversas inter-relações.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Antes de iniciar esta pesquisa, foi realizado um fichamento do capítulo I, intitulado “Domínio do Interdisciplinar” do livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber” de Hilton Japiassu (1976), o que nos deu embasamento teórico para dar início a esta pesquisa. Posteriormente entramos em contato com a referida escola, solicitamos autorização para realização da pesquisa e após confirmação, aplicamos questionário, com vista a coletarmos as representações dos participantes referentes ao entendimento quanto à interdisciplinaridade, se há ações interdisciplinares na escola, e se há ações que envolvam a música e de forma interdisciplinar. Após realizamos entrevistas com o professor mais indicado por realizar tais ações, com a coordenação pedagógica e com a direção da escola, e no decorrer do processo, fizemos análises dos dados, os quais foram apresentados em seminário realizado no componente curricular OETD na Unipampa, bem como, na 1º Mostra da Educação: ensino por práticas investigativas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Conforme já apresentado, buscou-se verificar se está ocorrendo a implementação da lei 11.769/2008, referente à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica; o entendimento acerca da interdisciplinaridade; a identificação de ações interdisciplinares; se o ensino de música está presente na escola; como ele é desenvolvido e se é de forma interdisciplinar. Entre os motivos norteadores para a escolha destes temas, está o fato de que a lei não especifica como deve ocorrer esta implementação. Outro fator importante é que o próprio termo interdisciplinaridade pode não ser bem compreendido, ocasionando uma crise de percepção quanto à obrigatoriedade na implementação do conteúdo de música dentro da disciplina Arte.

Ao analisarmos as respostas do questionário, vimos que em relação à existência de ações interdisciplinares na escola, 100% dos entrevistados afirmaram que há. Além disso, a mesma porcentagem afirmou ser importante a implementação da música na escola, sendo que entre suas justificativas constam: desenvolvimento cognitivo, habilidades musicais, sensibilização, auxílio à aprendizagem, melhora a auto estima, o raciocínio lógico, auxílio a outras disciplinas, alegria e entretenimento. Quando questionados se conheciam a lei mencionada acima, todos os participantes afirmaram que sim, entretanto, com relação ao objetivo da mesma, pôde-se constatar que dos 9

sujeitos, somente 3 (33,3%) apontaram em suas respostas a palavra “obrigatoriedade” do ensino da música na educação básica e os demais abordaram a respeito da implementação da música na escola.

Neste questionário, inserimos uma pergunta solicitando a indicação de um professor que atuasse com o a música e de forma interdisciplinar na escola. Tivemos maior número de indicação, a professora de espanhol para ser entrevistada. Optamos por entrevistar também, a coordenadora pedagógica e a diretora, por fazerem parte da equipe diretiva da escola. Nesta etapa, utilizamos entrevistas semiestruturadas que está localizada entre dois tipos de entrevistas, a não estruturada e a estruturada. Conforme Ludke e André (2007, p. 34) “entre estes dois extremos se situa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

No momento das entrevistas, informamos aos participantes que todos os sujeitos pesquisados nos questionários afirmaram haver ações interdisciplinares na escola, e ao questioná-los a respeito de como ocorrem tais ações, obteve-se as seguintes declarações:

“Empíricas e naturalmente. Não se trata de: “vou fazer porque é interdisciplinar”, na realidade, é na convivência entre os professores que as coisas vão acontecendo, mas não é algo formal: “vamos fazer uma atividade interdisciplinar”. (DIRETORA, ENTREVISTA, 2016) “[...] nós definimos que tentaríamos naquele ano, junto com a professora de artes, a trabalhar junto com os outros componentes curriculares, verificou-se o que estava trabalhando em geografia, em história e matemática e uniu-se tudo no projeto chamado “Vamos fazer arte?” [...] os mapas de geografia foram transformados em artes. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, ENTREVISTA, 2016).

*“No caso de minha disciplina que é um dia na semana eu tenho pouco contato com as outras colegas. Eu **não consigo** realizar trabalho interdisciplinar, até em alguns conteúdos, eu consigo fazer algum link, mas não que eu tenho contato direto com as propostas das gurias” (PROFESSORA DE ESPANHOL, ENTREVISTA, 2016).*

Durante as entrevistas, sentimos a necessidade de fazer novas perguntas aos entrevistados, referentes ao seu entendimento sobre interdisciplinaridade. Como pode-se perceber, foram manifestados diferentes pontos de vista em suas representações:

“Eu enxergo como um tema que tem que ser discutido, trabalhado de diversas visões, passa por um mundo, passa por uma visão de mundo, se eu estou trabalhando a Europa, eu tenho que me apropriar, para conhecer a Europa, mas não uma coisa decorada, uma coisa vivida” (DIRETORA, ENTREVISTA, 2016).

“O aluno é um todo, o aprendizado é um todo, e aí quando tu vê de forma toda fragmentada, as vezes perde o sentido. É quando tu consegues unir esse conhecimento,

como eles fizeram brincando de descobrir, estudando o texto em português, contextualizando-o com a época da história, ouvindo uma música daquela época.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, ENTREVISTA, 2016).

“Vou te dar um exemplo, no começo do ano eu trabalho as cores em espanhol, então eu trago algum trabalho artístico, ou eles produzem, então fazem ligação com educação artística.” (PROFESSORA DE ESPANHOL, ENTREVISTA, 2016).

Citamos Japiassú (1976, p.55), por trazer outro ponto de vista a respeito, com o intuito de refletirmos sobre a opinião dos entrevistados:

[...] Outro objetivo que se propõe o interdisciplinar consiste em desenvolver a preocupação de melhor guiar a pesquisa propriamente dita. Em outros termos, o que se tem em vista é a descoberta de melhores métodos para planejar e guiar a ação, isto é, para fornecer informações novas, indicar diversos modos de atingir um objetivo, esclarecer os resultados de uma política, em suma, ampliar as perspectivas daquelas que pretendem agir ou resolver problemas sociais concretos ou tomar decisões racionais.

Conforme Japiassu, para desenvolver uma ação interdisciplinar é fundamental um planejamento prévio, pois os atores envolvidos precisam traçar objetivos claros e determinados, bem como, compreender a complexidade das conexões entre as inter-relações existentes nas disciplinas envolvidas.

Nos diálogos trazidos em tais entrevistas, observa-se vários pontos importantes. Um deles aponta a respeito de uma implementação do ensino de música que deve ocorrer de forma natural, conduzida pelo prazer que esta ação proporcionará na construção do conhecimento dos alunos, salientando a diferença de uma imposição legal. Outro ponto de vista apresenta a implementação da música diretamente ligada à interação e aos interesses dos alunos dentro dos seus contextos. Como última análise, percebe-se que a implementação da música é considerada importante, mas é vista como parcerias externas e com objetivos pontuais. Diante disto, conforme Lopardo (2014, p. 224):

a inserção da música na escola não deve ser entendida como mais uma atividade, mas como um direito de todos os alunos, vivida pela comunidade escolar inteira. Por isso, se faz necessária a participação coletiva e democrática de todos, na inclusão da educação musical dentro do projeto pedagógico da escola, se fazendo presente não somente pela existência de uma legislação, mas pela sua importância no desenvolvimento integral, cognitivo e social do aluno.

Após análise dos resultados desta pesquisa, ressalta-se algumas reflexões. Nos questionários constatou-se que a maioria dos participantes indicou a professora de Espanhol como uma referência dentro do ambiente escolar, por realizar ações consideradas interdisciplinares. Entretanto, verificou-se que a mesma afirma não conseguir atuar de forma interdisciplinar por falta de planejamento dentro da escola. Com base nisto, percebe-se que além de haver um equívoco em relação ao entendimento sobre a interdisciplinaridade, há também, quanto à implementação da música, tendo em vista que os sujeitos investigados apontam haver atividades musicais através de ações interdisciplinares, sendo que, conforme verificou-se nos resultados, precisa-se de uma melhor compreensão a respeito deste tema. Simone Braga apresenta em seu artigo que “há confusão neste entendimento e garante que muitos educadores, baseados na premissa de que a música é uma área multidisciplinar, pressupõem sempre estar agindo sob bases interdisciplinares, o que muitas vezes não é real.” (BRAGA apud LIMA, 2007 p. 51). Esta realidade indica que há dúvidas sobre a lei e faltam referenciais que auxiliem a instituição a pôr em prática o ensino de música no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos desta investigação, relacionados à verificação dos desafios e dificuldades que a escola enfrenta para a implementação da lei 11.769/2008 e a respeito de ações interdisciplinares, e aquelas que envolvam a música na escola, podemos salientar alguns aspectos desta pesquisa, um deles refere-se ao fato de que na escola, não há a implementação da referida lei, bem como, não ocorrem atividades musicais de forma interdisciplinar, e este resultado foi identificado nas respostas dos questionários, assim como, na indicação da professora de espanhol para ser entrevistada, por atuar com a música e de forma interdisciplinar. Ao percebermos que a mesma admite não conseguir atuar de forma interdisciplinar, não só deduzimos que ela compreende do que se trata a interdisciplinaridade, pelo fato de negar sua execução, mas também, que os demais professores que a indicaram, possivelmente não compreendem do que, de fato se trata, e isso pode ocorrer devido à má compreensão deste termo, causando uma crise de percepção do seu significado.

Diante destas reflexões, juntamente com a equipe diretiva da escola, sentimos a necessidade de elaborarmos um projeto de extensão, com o objetivo de, através da

Música, levar a Universidade para dentro da Escola, almejando-se possibilitar o melhor entendimento do papel da Música. A partir do segundo semestre do ano de 2016, será realizado um organograma de atividades, com o intuito de levar as práticas do curso de Licenciatura em Música, para dentro da escola. Neste processo, cada atividade a ser realizada será previamente contextualizada de forma interdisciplinar. Ainda como consequência desta pesquisa, os licenciandos poderão realizar seus estágios obrigatórios na referida escola.

Como aprendizado desta investigação, podemos citar o fato deste estudo não se restringir apenas aos dados a serem mostrados, mas ter servido de motivação para a realização de outras ações na escola, com vista a transformações de ideias e aprendizagens recíprocas. Salienta-se ainda a importância deste relato de pesquisa, ao expor com tais resultados, o quão necessário é darmos maior atenção à compreensão dos termos interdisciplinaridade e o quanto isso pode prejudicar na implementação da Música nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRAGA, Simone. A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar. *Música e Linguagem - Revista do Curso de Música da Universidade Federal do Espírito Santo*. Espírito Santo, v. 1, n. 1, ago-setembro, 2012. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/musicaelinguagem/article/view/3599/3300>. Acesso em: 29. mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 21. mai. 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 53-76.

LOPARDO, Carla Eugenia. A inserção da música na Escola: Um estudo de caso em uma Escola Privada de Porto Alegre. 2014. 289 f. **Tese (Doutorado em Música)** – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103871/000938567.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17. mai. 2016.

PESQUISA SOCIOANTROPOLÓGICA EVIDENCIANDO A IMPORTÂNCIA DO PAPEL ESCOLAR E FAMILIAR NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Cristiane Costa Gobbi
cristiane_gobbi@hotmail.com

Anelise Pereira Bordignon
ane.bor@hotmail.com

Álvaro Trindade Vale
alvaro_t_vale@hotmail.com

Carla Cristina Borges Medina
carlab_m@hotmail.com

Cecília Elenir dos Santos Rocha
cecilia.elenir@gmail.com

Jefferson Maurício Nolasco Arcaro
mauricio_na16@hotmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola é um ambiente de fundamental importância para a formação do indivíduo, pois nela, além da aprendizagem de conteúdos, existe também o desenvolvimento de habilidades e competências que serão de suma relevância para que o aluno atue criticamente no lugar em que vive. Segundo Brambatti (2010, p.8), “as escolas devem ser lugar confiável para a sociedade, e não espaço de barganhas ou acertos, uma vez que é a base fundadora da vida cidadã e formativa de todos os sujeitos”. Nesse sentido, faz-se necessário buscar um ensino que considere o educando como o centro do processo educativo, direcionando as práticas pedagógicas de acordo com as reais necessidades que ele enfrenta no seu dia a dia.

Soares et al. (2012, p. 1859) afirmam que “o efetivo aprendizado escolar está relacionado a diversos fatores, entre os quais a qualidade de vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola”. Investigar quais são estes fatores pode representar o ponto

fundamental para que o ensino em determinada situação, localidade ou entidade educacional seja eficaz.

Uma das formas de conhecer e identificar a percepção dos estudantes para poder potencializar seu aprendizado é através da realização de uma pesquisa socioantropológica. De acordo com Nogueira (2016), os objetivos da pesquisa socioantropológica vão desde conhecer a realidade na qual o aluno está inserido, identificar quais as problemáticas que emergem na comunidade, bem como as possíveis formas de resolução destas considerando os mecanismos que a escola dispõe para auxiliar neste processo; inserir no currículo falas pertinentes que forem coletadas na família; elaborar projetos com base na realidade e contexto social, econômico e cultural da comunidade; construir planos de trabalhos significativos que contribuam para a superação de dificuldades sociais, transposição do senso comum, conteúdos consistentes e com sentido para o aluno, de modo que consigam enfrentar o mundo do trabalho com qualidade.

Portanto, sabendo da relevância da pesquisa socioantropológica para a formação eficiente e eficaz de cidadãos que atuem criticamente na sociedade em que eles estão inseridos, o presente trabalho visa relatar a elaboração, execução e uma breve síntese da análise feita nos resultados obtidos de uma pesquisa socioantropológica realizada por integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Subprojeto Ciências da Natureza em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Uruguaiana/RS. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2016 através de questionários respondidos por estudantes e familiares, buscou se compreender quais as condições e características sociais e culturais que compõe a realidade dos alunos atingidos por este programa. Desta forma, se pode pensar em práticas voltadas à promoção de uma educação significativa que promova a cidadania e desenvolvimento de competências que estejam de acordo com as vivências dos alunos dentro e fora da sala de aula.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

O presente trabalho visa relatar a experiência de cinco bolsistas ID e uma supervisora que atuam em uma escola de ensino fundamental do município de Uruguaiana/RS acerca do desenvolvimento de uma pesquisa de caráter

socioantropológico, realizada com alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental (uma turma de cada ano de ensino), e também com familiares destes estudantes.

A instituição de ensino possui aproximadamente 500 alunos matriculados do 1º ao 9º anos do ensino fundamental. O espaço físico é restrito, sendo distribuído da seguinte forma: uma biblioteca, um refeitório, um laboratório de informática e ciências, uma sala de recuperação, uma quadra de esporte, uma sala de recursos, uma sala de professores, treze salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, quatro banheiros, uma brinquedoteca e um galpão para atividades artísticas.

Para realizar tal pesquisa, optouse por utilizar questionários. Estes eram compostos por questões abertas e fechadas, no qual os alunos foram convidados a responder um total de trinta e oito questões e os familiares, dezessete. Na tabela 1 estão agrupadas as questões presentes nos questionários de acordo com eixos temáticos criados pelos autores da pesquisa, conforme os objetivos que cada questão pretendeu investigar.

Eixo temático	Alunos	Família
Informações pessoais e sobre família	Idade? Sexo? Bairro onde mora? Quantas pessoas moram com você? Quem são essas pessoas?	Idade? Sexo? Bairro onde mora? Quantas pessoas moram com você? Tempo de moradia no bairro? Religião? Forma de Sustento da Família? Escolaridade? Média de renda? Já aconteceu caso de gravidez na adolescência na sua família?
Condições e segurança	Meios de transportes mais utilizados? Sentese seguro na comunidade onde mora? Sentese seguro dentro da escola?	Sentese seguro na comunidade onde mora? Você acha que seu familiar está seguro na escola?
Motivação e percepções da escola	Porque frequenta a escola? Você gosta da merenda escolar? Já reprovou? O que você mais gosta em sua escola? O que poderia ser melhorado em sua escola? Você gosta de estudar? Qual disciplina você mais gosta?	O que a família espera da escola? O que você mais gosta da escola onde seu familiar estuda? O que pode ser melhorado nela?
Hábitos	O que faz quando não está na escola? Você tem o hábito de ir ao médico? Frequenta dentista, se sim, de quanto em quanto tempo? Conhece o posto de saúde do seu bairro? Faz algum tipo de atividade física?	Tem o hábito de comparecer na escola? Você considera que sua família contribui com a preservação do meio ambiente e/ou manutenção da limpeza do bairro?

Acesso a tecnologias e mídias	Possui computador? Com que frequência tem acesso a Jornais? Celular? Televisão? Internet? Livros? Rádio? Tablet? Costuma ler?	
Preconceito e exclusão	Você já presenciou alguma situação de preconceito? Você já foi vítima de preconceito? Já foi vítima de violência ou bullying? Conhece alguém que tenha sido?	

Tabela 1: Questões presentes no questionário socioantropológico de alunos e familiares organizadas de acordo com os eixos temáticos propostos pelos autores.

Ao todo participaram da pesquisa socioantropológica cinquenta e um alunos dos três anos de ensino, e destes, trinta e oito foram os familiares que responderam aos questionários. As perguntas que compuseram o objeto da pesquisa foram elaboradas entre os meses de fevereiro e março do ano de 2016, sendo os questionários aplicados ao longo do mês de março e analisados nos meses de abril e maio, uma atividade que demandou tempo, reflexão e envolvimento de todos os participantes.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES E DADOS COLETADOS

A partir do mês de fevereiro iniciou-se a construção do instrumento de pesquisa por um grupo composto por cinco bolsistas ID e uma supervisora que atua na escola municipal onde a pesquisa foi realizada. Este grupo considerou válida a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas (dissertativas e objetivas) para alunos e familiares destes indivíduos que são atingidos pelo programa. Para a elaboração das questões, buscou-se investigar informações, opiniões e vivências tanto dos alunos quanto dos familiares, para que estas fossem consideradas ao longo do ano letivo como um enriquecedor instrumento para dar significado aos conteúdos estudados em sala de aula, bem como se pensar em ações, projetos e práticas que contribuam com uma melhoria na educação destes estudantes, promovendo a reflexão da equipe diretiva, orientadores e demais professores nesta entidade. Além disso, os dados coletados irão contribuir para reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A aplicação dos questionários para os alunos foi feita em sala de aula, durante um período no qual eles foram convidados a responder ou assinalar as questões conforme solicitado. Os questionários dos familiares foram entregues para os alunos, que deveriam retornar

com eles preenchidos por algum de seus responsáveis. Após a coleta dos materiais, iniciou-se a análise dos dados obtidos para que se pudesse compreender e pensar de acordo com aquela realidade.

Informações pessoais e sobre o perfil das famílias

As respostas obtidas neste eixo servem para traçar um perfil a respeito de quem são estes indivíduos que estão fazendo parte das ações do PIBID, bem como quais as características a respeito do perfil familiar dos mesmos. Constatou-se que a faixa etária dos alunos vai dos 10 aos 18 anos, na qual 28 são do sexo feminino, 22 do masculino e 1 não respondeu. A faixa de idade dos familiares vai dos 27 aos 57 anos, destes 32 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A maioria dos alunos (21) reside no bairro onde fica localizada a escola, e o restante em bairros periféricos com mãe, pai e irmãos (21), ou com outros familiares, como avós, primos, sobrinhos, padrastos, cunhados e esposo. A religião predominante das famílias é a evangélica (27), em segundo lugar a católica (10). A maioria não possui o ensino fundamental completo (12), 11 são os que têm o ensino médio completo e 5 ensino superior completo. A média de renda familiar é de dois salários mínimos para 15 destas famílias, de um salário mínimo para 12 delas, mais de três salários mínimos para 6 famílias e menos de um salário mínimo para 5 famílias. O número de casos de gravidez na adolescência ocorreu em 8 destas famílias.

Condições e Segurança

Os meios de transportes mais utilizados são carro, moto e bicicleta, sendo esta uma questão fechada onde os alunos poderiam assinalar um ou mais meios de transporte, incluindo ônibus, skate e carroça (que não foi marcada por nenhum aluno). Apenas 4 alunos e 4 familiares disseram que não se sentem seguros na comunidade onde moram, e quando perguntados a respeito da segurança dentro do ambiente escolar, 6 alunos afirmaram não se sentirem seguros, e 8 familiares não consideram que realmente estejam.

Motivação e percepções da escola

Quarenta e seis alunos afirmaram que frequentam a escola para estudar ou ter um futuro melhor, enquanto o restante afirmou que vai a escola por obrigação, pelo diploma ou não respondeu. Dos participantes da pesquisa, 19 alunos já reprovaram e 36 responderam que gostam da merenda escolar. Grande parte dos alunos afirmou que o

que mais gosta na escola são os professores, diretora, colegas, as disciplinas e as aulas de educação física. Os familiares também apontaram que os pontos positivos são os professores e equipe diretiva, e além disso, a atenção com os alunos, a educação, a segurança e as regras que fazem parte da escola. O que pode ser melhorado na opinião da grande parte dos alunos está relacionado a estrutura e ventilação das salas de aula, o que condiz com a opinião dos familiares, pois muitos relataram que as condições do espaço físico necessitam de reparos, para melhorar a qualidade das aulas.

Hábitos

As atividades que os alunos desenvolvem quando não estão na escola estão mais voltadas ao lazer, mas dizem muito respeito aos interesses que possuem, e podem representar pontos interessantes para que os professores utilizem atividades diferenciadas e/ou lúdicas que despertem o interesse dos alunos. Nesta questão, os alunos responderam que praticam esportes, jogam videogame, realizam trabalhos de casa, estudam, passeiam, ficam em casa e a maior parte assiste televisão (14). Quando questionados a respeito do hábito de ir ao médico, 34 responderam que vão quando precisam, 8 nunca vão, 4 quase nunca, 2 uma vez ao ano, 1 a cada seis meses e 2 mensalmente. As idas ao dentista de 25 alunos acontecem quando precisa, 6 quase nunca, 6 a cada seis meses, 2 mensalmente, 2 uma vez ao ano, e 14 nunca vão. Ainda relacionado aos hábitos de saúde, 44 são os alunos que afirmaram conhecer o posto de saúde do bairro onde moram. A maioria realiza atividades físicas, como jogar futebol, andar de bicicleta, caminhar, correr, jogar vôlei e andar de skate. A família, na sua totalidade respondeu que costuma comparecer na escola para acompanhar o desempenho dos alunos, e 34 famílias responderam que contribuem com a preservação do meio ambiente e/ou manutenção do bairro onde vivem.

Acesso à tecnologias e mídias

A importância de investigar se os alunos têm acesso às tecnologias e com qual periodicidade acessavam diferentes mídias pode facilitar diferentes tarefas escolares, compreensão de temas relacionados ao que acontece na localidade e em regiões mais distantes, assim como a interação nos diferentes meios. Dos participantes da pesquisa, 29 alunos responderam que possuem computador em casa, 21 não possuem e 1 não respondeu. Em relação ao acesso a outras mídias, 18 nunca tem acesso aos jornais, 11 às vezes e 10 raramente. 36 tem acesso diariamente ao celular e 7 às vezes. 35 tem acesso

diariamente a televisão e 10 quase sempre. 32 possuem acesso diariamente à internet, 15 às vezes possuem contato com livros. Em relação a rádio Am/Fm, a maioria dos alunos (14) nunca possui acesso, 11 raramente, 11 quase sempre e 11 às vezes. Quando questionados se costumavam ler, a maioria dos estudantes respondeu que sim, sendo estas leituras feitas em livros, sites e revistas.

Preconceito e exclusão

Investigar casos de preconceito e exclusão que os alunos conhecem e/ou vivenciaram é fundamental, pois assim podese trabalhar na redução e diminuição dessas problemáticas. 17 foram os alunos que já presenciaram alguma situação de preconceito, na maioria raciais. 8 foram de preconceito.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com base nas respostas foi possível conhecer um pouco mais dos estudantes e das características de suas famílias, e assim poder pensar que indivíduo é esse que está na sala de aula, quais as dificuldades e facilidades que enfrenta no seu diaadia, bem como percepções sobre a sociedade na qual está inserido. De acordo com Brambatti (2010, p.7),

escola não é a única instância que forma para a cidadania, mas o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade cada vez mais depende da qualidade e igualdade nas oportunidades educativas, formando assim, cidadãos através do resgate da subjetividade que relaciona a dimensão social do ser humano com a produção e comunicação de conhecimento com base nas práticas participativas e criativas.

Segundo Nogueira (2016), ao trabalhar numa perspectiva da educação que parta dos educandos e não dos conteúdos, discutindo a verdadeira função da escola que é fazer com que os estudantes aprendam conteúdos que serão úteis para a sua vida, desenvolvendoos em todas as dimensões de forma inclusiva, tratando o erro como uma possibilidade de superação, temse um ensino mais eficaz. A pesquisa socioantropológica realizada se apresentou como uma dessas ferramentas, visto que a investigação demonstrou dados importantes para saber quem é esse aluno que está na sala de aula, com quem ele convive, quais são suas aspirações, hábitos e percepções

sobre o que acontece ao seu redor. Uma educação que tenha como princípio de ensinar para a cidadania deve considerar estes aspectos, e não deixar os conteúdos de lado, mas fazer deles, instrumentos com significado para os estudantes. Neste sentido, de acordo com Soares et al (2012, p.1859), é preciso “caracterizar os aspectos relacionados a hábitos, atitudes e comportamentos dos alunos em seu dia a dia escolar, de modo a identificar intervenções que possibilitem uma melhora na qualidade de vida dentro das escolas, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres”.

O objetivo das questões, principalmente aquelas denominadas através do eixo preconceito e exclusão que foram feitas aos alunos, buscaram compreender como estes sujeitos percebem ou são alvos de situações que podem prejudicar o processo de aprendizado ou injustiças no ambiente escolar e social que integram. Para Santos (2016), a escola precisa estar atenta para as mais diversas formas de manifestação da exclusão social, incluindo questões como violência, discriminação, seja ela motivada com aversão a etnia, gênero, sexo, classe social e demais, além das reprovações e evasão escolar, muitas vezes provocada pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar. De acordo com este autor, é justamente neste contexto que ocorre o fracasso escolar, pois mais do que nunca, cabe à escola da atualidade o dever de estar atenta à realidade social do aluno.

Quando se tem as informações necessárias para integrar aquilo que o aluno vivência com os conhecimentos previstos para determinada etapa do ensino, pode-se dizer que a educação eficiente que tanto se fala venha a ser alcançada. Segundo Nogueira (2016), desta forma, o conhecimento resulta de um processo interativo de forma que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando o e sendo por ele modificado através das interações (organismo meio físico e social) que o indivíduo adapta sua inteligência de acordo com a complexidade do mundo que o rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato buscou apontar dados, informações relevantes sobre os alunos os quais são abrangidos pelo subgrupo Ciências do PIBID, bem como os familiares destes estudantes. A pesquisa socioantropológica que foi realizada no âmbito escolar, com extensão aos familiares, também quis motivar a escola e sua comunidade a desenvolver atividades que buscam a melhoria do espaço escolar.

Essa pesquisa foi fundamental para percebermos problemas, irregularidades, carências e também para evidenciar os pontos positivos ressaltados nos questionários, como a segurança dentro do bairro que a escola está inserida. As questões sociais também foram exaltadas e servem de motivação para nós enquanto professores, sejamos formadores e agentes transformadores da realidade dos nossos alunos.

Evidenciamos a importância dessa pesquisa socioantropológica para reformulações e adequações na organização da estrutura escolar, bem como para a reformulação do novo PPP da escola.

REFERÊNCIAS

BRAMBATTI, F. F. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia. **Revista de Educação do IDEAU**, v.5, n.10, Jan - Jun. 2010.

NOGUEIRA, R. C. **Pesquisa Socioantropológica: o currículo a serviço da comunidade**. Rede La Salle. Disponível em: <<http://www.lasalle.edu.br/public/uploads/publications/sapucaia/6f395b182a46b8a68f96ee20e6862ed5.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SANTOS, A.M. dos. **As contribuições do Serviço Social para a realidade escolar do Brasil**. Meu Artigo – Brasil Escola. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/ascontribuicoesservicosocialpararealidade escolar.html>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SOARES G.L.; RIBEIRO A.C.S.; VILHENA T.F da P. de; MUNHOZ J.M.; STEFENON V.M. **A Formação do Cidadão no Ambiente Escolar da Conscientização à Intervenção na Própria Realidade**. Monografias Ambientais, Santa Maria. v. 8, n. 8, p. 18581869, AGO, 2012. (eISSN: 22361308)

DESMISTIFICANDO O UNIVERSO: A FORMAÇÃO DO SISTEMA SOLAR

Diovana Santos dos Santos
santosdiovana71@gmail.com

Leci Kaufmann
leci.kaufmann@gmail.com

Debora Müller Correa
profdeboramuller@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Astronomia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), vem a fazer parte do conteúdo dos 3º e 4º Ciclos, ou seja, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, onde existe a preferência por aspectos de compreensão da natureza. O que, no Ensino Médio, é aprofundado através do aperfeiçoamento de fundamentos abstratos, onde se engloba conceitos científicos elucidando o vínculo homem-natureza.

Portanto, a Astronomia compõe o quadro de conteúdos do último ano, desta etapa da Educação Básica, com a busca incessante pela compreensão do universo e sua origem, envolvendo seu movimento e de seus corpos, bem como a constituição dos mesmos e os fenômenos extraterrestres. A mesma também estuda as formas e grandezas relacionadas a distância, origem, evolução e organização dos corpos celestes, bem como a composição e o movimento destes corpos.

Esta temática respalda-se em um ramo relevante para a compreensão da aurora do Universo e esta inserida no eixo das Ciências Naturais através dos PCN para o Ensino de Ciências (1998, p.23), que define a Astronomia como o “estudo de diferentes conjuntos de fenômenos naturais que geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre o Universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida, seus processos e transformações”.

Este assunto tem alcançado uma maior consideração no Ensino Básico, o que é evidenciado através dos PCN, assim, elaborou-se a presente oficina desenvolvida pelo

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, no subprojeto Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito. Neste trabalho temos como objetivo geral reconhecer a Formação do Sistema Solar através da Teoria do Big Bang. E como objetivos específicos: diferenciar o tamanho dos planetas, bem como sua formação (origem terrosa ou gasosa), conceituar e classificar o que são planetesimais, planetoides, asteroides, meteoros, meteoritos, cometas e planeta anão. Também(re)organizar e aprofundar os conceitos científicos, através da escrita de resumos.

Explorou-se os conceitos de formação do sistema solar, órbitas, cinturão de asteroides, e as diferenças existentes entre os planetas (tamanho e a formação). A aplicação se deu com 40 alunos, com idade entre 13 e 15 anos dos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatu, na cidade de Dom Pedrito RS.

A proposta organizada em oficina busca a vivência de situações de forma concreta e significativa, portanto, como cita VALLE e ARRIADA (2012) “a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.

Embasado na perspectiva de que para um melhor aproveitamento da aprendizagem, os alunos, necessitam ter uma visão mais abrangente dos assuntos, pensamos nesta prática como um despertar para a informação, focados na problemática de onde viemos? E como surgimos? A qual pensamos responde-la ao fim deste processo.

Portanto, buscamos aqui eliminar a aprendizagem fragmentada em troca de uma aprendizagem mais significativa religando saberes compartimentados superando o processo de atomização. Para isto propomos uma visão mais contextualizada do assunto fazendo com que o aluno construa sua própria aprendizagem se utilizando da curiosidade, tendo no professor/bolsista apenas um mediador deste conhecimento que o instigará a ser um ser crítico através dos próprios saberes. Como afirma FREIRE (1997, p.15), “*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos*”.

Assim, neste trabalho utilizamos as TIC Tecnologias da Informação e Comunicação, através do uso de um simulador, que permite que se faça simulações de

experimentos, estimulando a procura por informações e a curiosidade, preservando o conhecimento empírico de cada aluno e desenvolvendo sua criticidade.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatú, possui nove salas de aula e uma boa quadra de esportes, conta com um quadro com sete funcionários e vinte e um professores entre séries iniciais e finais. Atualmente a mesma, está inserida no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, através da Universidade Federal do Pampa Unipampa, que teve início no ano de 2015, beneficiando alunos através de projetos pedagógicos.

A aplicação se deu com 2 turmas, 40 alunos, com idade entre 13 e 15 anos dos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatu, na cidade de Dom Pedrito RS.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A presente oficina, denominada “Desmistificando o Universo A Formação do Sistema Solar”, foi desenvolvido em cinco momentos, perpassando, o pré-teste, a aplicação dos vídeos, o relatório, o simulador e a construção de cartazes.

No primeiro momento aplicou-se um pré-teste, com três perguntas. A primeira questão foi “O que é o Universo?”, a segunda “Como surgiu o Universo” e a terceira era “No Universo temos...”, questões estas que os mesmos responderam através de um diálogo. Em um segundo momento, os alunos foram convidados a assistir dois vídeos, o primeiro como recapitulação da oficina anterior, “A Origem do Big Bang” e o segundo “O Universo: A Formação do Sistema Solar”. Foram escolhidos vídeos curtos. Logo após assistirem aos vídeos, os quais foram pausados e dialogados pelo bolsista, os alunos responderam em forma de relatório o que sabiam sobre o Universo, o que caracterizou o terceiro momento desta oficina.

No quarto momento, para uma melhor assimilação da temática utilizamos um simulador disponível no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para que os mesmos fizessem uma viagem através dos planetas do sistema solar, verificando as características de cada um e diferenciando os planetas gasosos, terrosos, planetoides e planetesimais. A fim de finalizarmos a oficina sugerimos a construção de três cartazes.

Os alunos foram divididos em grupos e escolheram o tema do cartaz. Os temas propostos foram o Sistema Solar, os Planetas Gasosos e Planetas Terrosos. Após a confecção os cartazes ficaram expostos nos corredores da escola com o intuito de compartilhamento de informações com os demais alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A discussão dos resultados esta baseada em três tópicos comparativo entre pré e pós-teste, análise dos cartazes produzidos e análise do relatório. Em relação ao pré e pós- teste destacasse que os alunos possuíam conhecimentos relativos aos nomes dos planetas, ao cinturão de asteróides e ao planeta anão, mesmo que relacionado ao senso comum. Através das perguntas, percebeu-se um grande interesse pelo assunto, pois continuaram comentando e exemplificando sobre o assunto, o que nos coloca em desafio para que possamos fazer um trabalho que corresponda as expectativas dos alunos.

Quanto aos relatórios, conseguimos perceber a construção dos conceitos referentes a diferenciação dos planetesimais, planetoides, asteroides, meteoros, meteoritos, cometas e planeta anão. Além disso, é notória a falta de prática dos alunos em escrever, visto que a produção textual ainda considerada como uma tarefa chata e cansativa, o que acarreta na dificuldade desta construção.

Através da construção dos cartazes, conseguimos alcançar nossos objetivos que se definiam com a diferenciação do tamanho dos planetas e sua formação, também podemos perceber que dois dos três grupos conseguiram organizar as informações a fim de, coloca-las em prática. Um grupo embora, com integrantes dispostos a trabalhar deixou a desejar na confecção do cartaz, não levando em consideração as órbitas elípticas dos planetas e também a coletividade do grupo, tornando este trabalho tarefa difícil.

Por fim através de um diálogo com os alunos, conseguimos dar uma atenção especial as dúvidas de cada um, buscando por informações e incentivando-os as pesquisas fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este encontro concluímos que os alunos querem e merecem uma atenção especial no ensino da Astronomia, o que se verificou através dos comentários dos mesmos a respeito da oficina. Além disso, verificamos uma grande dificuldade e resistência a escrita, fator muito importante para o desenvolvimento da criticidade e da organização de ideias. Assim, a fim de resolver tais dificuldades, devemos trazer para a sala de aula assuntos que são de interesse dos alunos, sem abrir mão dos conteúdos que são de necessário trabalho. Podemos também torna-los menos massantes, mais atualizados, com mais imagens que despertem o interesse e a curiosidade de cada um, tendo na Tecnologia uma grande aliada para o desenvolvimento de conceitos científicos e como um item que gera interesse pelas temáticas a serem trabalhadas.

Para concluir, vale ressaltar que através da aplicação destas atividades estamos aprendendo com a troca de conhecimentos entre professor/bolsista e alunos, o que os deixa um legado relativo a vontade de aprender que cada aluno apresenta, o que nos transfere a responsabilidade em fazer mais pelo aluno. Além disso, outros professores podem se inspirar a realizar diferentes atividades como a que estamos expondo neste relato, contribuindo para a aprendizagem de suas turmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília. MEC/SEMTEC. 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais**. Brasília. MEC/SEMTEC. 1998.

_____. **Portal do Professor**. Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> Acesso em: 01 de mar. 2016.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar” A prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, 2012.

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) COM PROPOSIÇÃO DE PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINARES

Elena Maria Billig Mello
profelena@gmail.com

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Pensar a formação docente requer percebê-la na perspectiva da formação acadêmico-profissional, termo utilizado pelo autor Diniz-Pereira (2008) e assumida por mim, tendo em vista que suscita a reflexão sobre a concepção de formação inicial. Nesse sentido, a formação inicial de docentes não começa com a entrada no curso superior, mas sim durante toda a escolarização, em que, desde os primeiros contatos com diferentes professores, em que percepções teórico-epistemológicas, posturas ético-estéticas e práticas didático-metodológicas desses influenciam na constituição do futuro professor; por isso, no desenrolar do curso de licenciatura, são importantes as relações de trocas entre acadêmicos licenciandos, licenciados, professores universitários e professores da educação básica. Para o autor Diniz-Pereira (Idem), a formação acadêmico-profissional reafirma-se na necessidade de formação em um local de nível superior em que se tenha a pesquisa como um princípio de ensino, assim como a relação teórico-prática, que possibilite também vivências extensionistas e de gestão. Este relato, relativo à formação acadêmico-profissional de docentes, perpassa por dois princípios pedagógicos interconectados na minha prática profissional como docente da educação superior em cursos de licenciatura: a pesquisa e a interdisciplinaridade como princípios educativos.

Nesse sentido, relato uma vivência realizada nos componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III do Curso de Ciências da Natureza, licenciatura, no Campus Uruguaiana, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a partir do projeto intitulado “Monitoria em vivências interdisciplinares em Teorias da Educação, em Prática Pedagógica e em Políticas Públicas, Legislação e Gestão da Educação”¹⁵ e do projeto de Ensino por Práticas Investigativas¹⁶,

¹⁵Projeto de Ensino - Monitoria inserido no SIPPEE nº 20160215224453, com bolsa de Monitoria aprovado pelo Edital nº 21/2016 – PDA/UNIPAMPA, coordenado pela professora autora deste resumo.

desenvolvidos por diferentes docentes de oito cursos de licenciatura da UNIPAMPA, a partir de temáticas relacionadas à formação docente. Os referidos componentes curriculares fazem parte da dimensão pedagógica obrigatória para a formação de profissionais da educação, contemplando a relação teórico-prática, a interdisciplinaridade, a contextualização, a reflexão-ação. Essa vivência acadêmico-profissional possibilitou, além de outros aspectos, a convivência de trabalho coletivo com a bolsista monitora dos referidos componentes, com os discentes da licenciatura e com os professores das escolas, e, com isso, a possibilidade de estreitamento entre a Universidade e a Educação Básica.

Passo, então, a contextualizar a experiência docente, para após analisar as atividades propostas e levantar algumas considerações que considero importantes para a formação acadêmico-profissional de professores para a Educação Básica.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Artigo 62, com redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”.

O Plano Nacional Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em suas metas 3 e 4, estabelece as "práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em diferentes dimensões". A vivência do trabalho coletivo interdisciplinar e o desenvolvimento de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar também integra às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, previstas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a) e na Resolução CP/CNE nº 2/2015 (Idem, 2015b). No Parecer

¹⁶ Projeto de Ensino, inserido no SIPPEE/UNIPAMPA sob nº 02.028.16, no qual a professora autora deste resumo faz parte da equipe.

anteriormente referido, há a compreensão da importância em “considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora”.

Considerando as normativas referidas anteriormente, este projeto atendeu aspectos importantes da dimensão pedagógica para a formação docente, com destaque para a interdisciplinaridade e a contextualização como pressupostos da organização do conhecimento, para o trabalho como princípio educativo e para a pesquisa como princípio pedagógico. E acrescento que os diferentes momentos do trabalho pedagógico estiveram permeados pela interação alegre e utópica de que é possível saber-fazer a profissão professor mais envolvente, criativa e crítico-reflexiva.

Comungo com Freire (1998, p. 160) de que:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

O referido projeto de monitoria foi desenvolvido, no primeiro semestre do presente ano, com os componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, no Curso de licenciatura Ciências da Natureza, no Campus Uruguaiana, da UNIPAMPA. Nesse sentido, referendi a minha prática docente a partir do previsto no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências da Natureza, que define as Práticas Pedagógicas como componente curricular ancorado no “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, prevendo situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...)” (UNIPAMPA, 2013, p. 42). Os componentes curriculares citados, por si só, contemplam a preocupação com a “Compreensão dos pressupostos básicos da ação pedagógica, a partir do estudo das principais teorias que fundamentam a práxis educativa”, relacionada ao componente curricular Teorias da Educação, enquanto que, em relação às Práticas Pedagógicas III, temos a “Promover a inserção do licenciando no contexto escolar, bem como a

observação reflexiva e a investigação participativa sobre o ensino de ciências naturais (ensino fundamental) e ciências da natureza e suas tecnologias (ensino médio) na educação básica”. (UNIPAMPA, 2013).

O princípio da interdisciplinaridade foi vivenciado nesta proposta abrangendo mais de um componente curricular, com interligações que possibilitaram a (re)construção de conhecimentos e saberes referentes ao saber-fazer docente pelo(a) futuro(a) professor(a), ao conceber a interdisciplinaridade “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 93).

ATIVIDADES VIVÊNCIADAS A PARTIR DOS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

O caminho teórico-metodológico desta experiência da prática docente perpassa a compreensão de que conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo, considerando três momentos pedagógicos inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação, envolvendo a docente responsável pelos componentes curriculares, os discentes e a bolsista monitora.

O processo ensino e aprendizagem foi concebido a partir das ideias de Anastasiou e Alves (2012, p. 13) em que “ensinar do latim *insignare* significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Enquanto que o “apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores [...]”. Para as autoras, o “verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de”. Nesse sentido, percebi que foi vivido o apreender neste processo pedagógico do presente semestre letivo.

Para isso, optei pelos momentos pedagógicos, que foram reorganizados com base nos propostos por Vasconcellos (1992) (mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento) e, no decorrer da implementação, utilizei também três momentos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), que basicamente são os mesmos do autor anterior: a problematização inicial; a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Os três momentos pedagógicos foram utilizados nesta vivência pedagógica de forma inter-relacionados, sem uma divisão linear. Apresentamos os aspectos principais

desenvolvidos em cada um deles, mas, em vários encontros, eles se entrelaçavam, na circularidade reflexão-ação-nova reflexão-nova ação... Os princípios metodológicos propostos para os três momentos pedagógicos foram: dialogicidade, saberes (re)construídos, habilidade/competências de observação, criatividade, criticidade, relação teórico-prática, interdisciplinaridade, contextualização.

No momento da **Mobilização para o conhecimento (síncrese)** apresentei e instiguei reflexões a partir de questões problematizadoras pertinentes aos conhecimentos dos acadêmicos, bem como às situações reais sobre a realidade das escolas e da educação, com o intuito de tornar conhecido e/ou rever conceitos iniciais. Nesse momento pedagógico, os acadêmicos foram desafiados a expor o que pensavam sobre as situações, por exemplo: (a) reflexão de concepções de educação, escola, aluno, conhecimento, currículo, avaliação, a partir do vídeo musical *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd; e (b) o documentário *“La Educación Prohibida”* (2012) foi um artefato pedagógico de reflexão dos discentes sobre as teorias da educação em suas diferentes perspectivas e sobre diversas práticas educativas. A cada início de aula os acadêmicos foram provocados a refletir a partir de tiras, de frases de autores, de imagens.

A **(Re)construção do conhecimento (análise)** foi desenvolvida em vários momentos para viabilizar o confronto de conhecimento entre os envolvidos com as realidades das escolas, visando a organização e a (re)construção de conhecimentos, com diferentes estratégias metodológicas ou de ensinagem (ANASTASIOU, 2010): encontros dialogados; estudo de artigos; solução de problemas; seminários, estudo da realidade de escolas de Educação Básica, elaboração de projetos investigativos, análise dos documentários, com uso da plataforma *Moodle*; suscitando também a participação no Fórum de Discussões nesta plataforma, com assessoramento da bolsista monitora.

Aqui a principal atividade interdisciplinar realizada pelos acadêmicos foi a elaboração e implementação de projeto investigativo, com visitas às escolas de Educação Básica e expedições de estudos nos bairros de localização das escolas. A turma de licenciados foi dividida em três grupos para elaboração de projetos investigativos interdisciplinares com a seguinte estrutura: contexto da temática a ser pesquisada, justificativa (problematização), objetivos (geral e específicos), referencial teórico-conceitual, referencial teórico-metodológico, cronograma das ações (com explicitação das ações a serem implementadas), considerações finais, referências. Foram elencados pela turma três temáticas básicas que permearam a intencionalidade dos referidos projetos: teorias da educação, projeto político-pedagógico e ensino de

Ciências. Esses projetos foram elaborados em aula e a distância, com assessoramento da docente e da monitora.

Para auxiliar na elaboração do referencial teórico-conceitual dos projetos investigativos, os acadêmicos realizaram o fichamento do artigo intitulado “Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?”, de autoria de Veiga; do artigo “Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes”, de autoria de Moraes; de capítulos do livro dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco, intitulado “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”, além de outros materiais bibliográficos referentes às temáticas elencadas.

Os projetos investigativos interdisciplinares foram implementados em três escolas localizadas na zona urbana do município de Uruguaiana/RS: uma estadual de ensino médio, uma municipal de ensino fundamental e uma estadual de ensino fundamental, que funcionam no turno noturno, visto que as visitas foram nesse turno. A característica básica das três escolas foi a oferta de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), sendo que o conhecimento desta etapa de ensino foi destacado como importante pelos acadêmicos. Para a implementação dos projetos, primeiramente, discentes voluntários me acompanharam em visitas preliminares às escolas para expor a proposta de trabalho e marcar data de retorno. A implementação dos projetos investigativos foi realizada por meio de visitas às escolas públicas selecionadas, conforme agenda combinada com a gestão da escola, por cada um dos grupos em diferentes dias, no turno noturno, com acompanhamento da docente e da monitora. Nesse momento, os acadêmicos realizaram entrevista semiestruturada com a equipe diretiva (em todas as escolas os diretores ou a diretora se fizeram presentes) e professores da área de Ciências da Natureza. Além disso, os licenciandos retornaram para conhecer os arredores da escola. Para isso, utilizaram-se do diário de itinerância para anotações e registraram com recursos de imagem e som.

Complementando essas atividades no componente curricular Teorias da Educação, destacamos as experiências vivenciadas que se basearam em reflexões a partir de aulas expositivas dialogadas em que foram estudadas as teorias da educação não-críticas, críticas e pós-críticas da educação e as teorias do currículo. As discussões também foram realizadas pela plataforma *Moodle*, por meio de fóruns, local em que todas as aulas dos dois componentes curriculares estão postadas na sequência das datas dinamizadas para serem acessadas e revistas a qualquer tempo, com vasto material teórico em um arquivo denominado “Biblioteca”, assim como no espaço do Fórum de

notícias para divulgação de avisos e outras informações importantes. Outra importante ferramenta da plataforma *Moodle* utilizada pelos discentes para o envio (postagem) de trabalhos, pesquisas, fichamentos, resenhas e leituras referentes aos conteúdos teórico-práticos desenvolvidos nos componentes curriculares em atividades presenciais e à distância foi em Tarefas.

Posso destacar, nesse aspecto, o trabalho do componente Teorias da Educação, que constou em analisar dois artigos ou trabalhos sobre ensino de Ciências da Natureza para identificar as teorias da educação/epistemologias que embasam o referencial teórico e a metodologia proposta. Além disso, esta atividade proporcionou a discussão e análise com um pequeno grupo de colegas, em que foi escolhida uma forma criativa, lúdica para socializar com o grande grupo, destacando a(s) teorias(s) que embasa(m). Nesta atividade, os grupos tiveram entre 5 a 10 minutos para a realização da referida socialização com os colegas em forma de seminário na própria sala de aula.

O terceiro momento pedagógico, denominado **Elaboração da síntese do conhecimento (síntese)**, serviu para que os acadêmicos elaborarem as sínteses orais e escritas, especialmente os resumos resultantes das análises da implementação do projeto investigativo. A elaboração dos resumos seguiu uma estruturação orientada pela docente, com assessoramento da bolsista. Os discentes elaboraram a análise da implementação do projeto investigativo, em forma de resumo expandido. Também participaram da 1ª MEEPI – “Mostra da Educação: ensino por práticas investigativas”, realizada no dia 04 de julho, no campus Bagé. Neste evento, os discentes tiveram a oportunidade de participar apresentando o resumo elaborado em forma de *banner*, como forma de pedagógicas III e Teorias da Educação. Na próxima seção deste trabalho discuto e apresento análises das experiências deste projeto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO REALIZADO NO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Utilizo-me das ideias de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 202) de que “para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento”, sendo que os acadêmicos sentiram a importância de um trabalho interdisciplinar e contextualizado; assim como

da importância do ensino por práticas investigativas no sentido freireano, que foram anunciadas, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1998, p. 32).

Os acadêmicos envolvidos realizaram a avaliação dos componentes curriculares a partir de um roteiro de questões disponibilizadas em um formulário digital, que foi respondido espontaneamente, que usarei para destacar a importância do realizado e vivido na constituição do saber-fazer docente, apesar de ser um número pequeno de respondentes. Entretanto, considero necessário dar voz aos envolvidos mais intensamente.

Assim, entre os resultados, destaco os referentes à realização dos resumos e fichamentos, que receberam os conceitos entre bom (10%), muito bom (50%) e excelente (40%), justificados pelos seguintes posicionamentos:

<i>Com a grande demanda de trabalhos ficou difícil realizar tudo a tempo, mas a leitura foi excelente.</i>
<i>Aprendi muito, pois nem tinha idéia de como fazer resumos e fichamentos, foi ótimo o aprendizado.</i>
<i>Ótima forma de organização para futuros estudos.</i>
<i>Excelente acredito que tudo que foi desenvolvido através dos resumos e fichamentos eu vou utilizar de forma positiva no meu desenvolvimento.</i>
<i>Os fichamentos em alguns momentos se fizeram um pouco cansativos pois temos um volume muito grande de atividades para realizar no curso, mas faz parte, não existe boa prática sem uma boa teoria.</i>
<i>Escolhi muito bom, porque para mim especificamente tenho bastante dificuldade de escrever, então foi trabalhos que demandaram de mim muito tempo algo que é pouco quando se trabalha e tem outras matérias a estudar também, mas tudo é um exercício e com certeza todos os resumos e fichamentos realizados agora no futuro se tornaram mais fáceis de fazer.</i>
<i>A exigência inicial me assustou obviamente, mas passado todo esse trabalho vejo o quão enriquecedor foi essa prática, pois sem dúvidas esses fichamentos ajudarão muito a partir de agora no seguimento do curso e de nossas produções textuais.</i>
<i>Importante para acrescentar ao nosso referencial.</i>
<i>Ajudou no aprendizado, como direção.</i>
<i>Referente aos fichamentos algumas dúvidas ficaram, como por exemplo se estavam sendo realizados da forma certa, e tive também dificuldade de localizar alguns trabalhos no moodle.</i>

O projeto investigativo interdisciplinar recebeu os conceitos entre muito bom (10%) e excelente (90%), justificado com as seguintes considerações:

<i>O trabalho realizado foi ótimo, buscou sabermos mais sobre as escolas onde futuramente estaremos como educadores.</i>
<i>Notei a perfeita sincronia entre as disciplinas.</i>
<i>Ótima oportunidade de conhecer o ambiente escolar</i>
<i>Excelente nos levou a conhecer, problematizar e conhecimentos sobre conteúdo escrita e refletir sobre nossas futuras práticas.</i>
<i>A interdisciplinaridade foi um fator preponderante para a boa absorção do conteúdo estudado, principalmente durante a realização do projeto nas escolas, onde pude constatar a importância da fundamentação para a realização de qualquer atividade de campo.</i>
<i>O trabalho foi excelente, a oportunidade de ir apresentar em ou campus para quem teve a oportunidade de ir com certeza deve ter sido muito satisfatório. O único porém do trabalho é se trabalhar em grupo que fica bastante complicado.</i>
<i>A ideia proposta foi de extrema importância pois aliou nossos conhecimentos pragmáticos a prática investigativa, enriquecendo nosso arsenal de conhecimento e nos dando segurança para construir o trabalho proposto.</i>
<i>Conhecimentos sobre a realidade das escolas e suas metodologias de ensino.</i>
<i>Proporcionou a integração universidade x escola. O acesso à prática na escola, aliando teoria x prática. Essencial!</i>
<i>Uma oportunidade única de ver o que se estava estudando na prática, e conhecer um pouco da realidade das escolas.</i>

Em relação à importância e à relevância dos componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III para a formação do acadêmico como futuro professor, pude perceber que destacaram aspectos interessantes, como:

<i>Saber qual teoria aplicarei e/ou a escola está utilizando é saber como agir, entre outros.</i>
<i>A principal importância foi mostrar aos acadêmicos da Ciências da Natureza que é possível sim fazer muito pela educação e melhorar a qualidade das aulas, cito uma das reflexões de Paulo Freire que me chamou muito a atenção: "Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis".</i>
<i>Extrema importância na construção curricular dos futuros professores</i>
<i>Assim como o que estudei em práticas I com a professora Maristela e toda vez que escrevo leio e reflito o que aprendi está presente eu sei que o que foi desenvolvido nestes componentes também.</i>
<i>Como os próprios nomes das disciplinas dizem, tudo começa com as teorias e se vivencia ou se comprova na prática, as fundamentações foram de suma importância durante o processo investigativos dentro das escolas e como diz Paulo Freire: Não existe nada prático que uma boa teoria e nada mais teórico que uma boa prática.</i>
<i>Como já citei anteriormente acho que o conhecer a escola, nossas visitas nas escolas foram maravilhosas. Conhecer as teorias da educação.</i>
<i>A importância se deve ao fato de todo o conjunto ter ajudando-nos a perceber as formas e perspectivas docentes que podemos optar na nossa carreira. Cabe a nós a partir de agora refletirmos e pensarmos se aceitamos o desafio de mudar a educação um pouco nem que seja,</i>

<i>ou não. Eu aceito o desafio e pode me cobrar, pois quero ser um professor que entenda seus alunos, e não apenas mais um professor na vida escolar deles.</i>
<i>Muito importante. Pois conseguimos verificar como funciona e como está embasada a metodologia de educação no ambiente escolar.</i>
<i>Importantíssimo, imprescindível, como profissionais em formação. Para termos direção e posicionamento diante de situações inusitadas, para não cometermos os mesmos erros, o mesmo deslante que nossos professores em nossa formação básica. Professores atuantes, criativos, dedicados... Contribuindo para uma educação transformadora.</i>
<i>Foram dois excelentes componentes, tive a oportunidade de reformular minha maneira de pensar e ver a educação e as escolas como um todo, ver que é necessário muito mais conhecimento, e leitura para ser uma professora que consiga passar para seus alunos um pouco de amor pelos estudos.</i>

Quanto às contribuições, sugestões e considerações sobre os componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, destaco o seguinte:

<i>Não há, para mim foi tudo ótimo, excelente, gostaria da professora Elena em várias cadeiras pois a mesma me proporcionou muito conhecimento</i>
<i>Acredito que a carga horária está adequada ao desenvolvimento do conteúdo.</i>
<i>Mais visitas as escolas.</i>
<i>Considerações: Parabéns e obrigada.</i>
<i>Acho que algo que acrescentaria nos componentes seria o acompanhamento das atividades em grupo que a meu ver foram usurpadas por práticas que de nada acrescentaram durante seu desenvolvimento, ainda existem pessoas que acham que trabalho em grupo tem que ser feito cada um em sua casa e depois se juntam os resumos , onde percebesse nitidamente a desconexão dos assuntos.</i>
<i>Acho que esse trabalho de intercampus tem que continuar e cada vez trazer mais cursos a participar</i>
<i>Creio que a sugestão que fica é a continuidade do projeto desenvolvido, acho que muitos outros ainda podem aprender e entender a proposta se a metodologia se mantiver. Mas cada turma é diferente da outra então, sempre levar em consideração o desenvolvimento do todo enquanto turma é a sugestão.</i>
<i>Na minha opinião, estes foram muito bem desenvolvidos.</i>
<i>Que continue assim, cada vez melhor. Para ajudar na leitura de escola, vida, mundo.</i>
<i>Obrigada por todo o conhecimento transmitido, foi excelente poder aprender com alguém que transmite tanto conhecimento, que faz com que a gente queira cada vez mais aprender sobre os assuntos abordados em sala de aula.</i>

Em relação à participação da 1ª Mostra da Educação: ensino por práticas investigativas (MEEPI), ressalto o quanto foi importante esta participação e envolvimento de diferentes cursos de licenciatura de diversos campi da UNIPAMPA, a partir do que foi registrado pelos acadêmicos, como:

<i>Pra mim foi uma das melhores experiências da minha vida acadêmica, onde pude vivenciar na prática o quão importante são as trocas entre colegas e professores de outros campi, e não</i>

menos importante também foi o primeiro banner apresentado para a apreciação e avaliação de todos.

Maravilhosa experiência, temos muito a lhe agradecer e sem dúvidas espero participar em novas oportunidades, pois a mim foi muito, mas muito significativa a minha participação na MEEPI.

Foi maravilhoso, um privilégio, poder falar de um projeto que iniciou com a visita à uma escola pública, com o intuito de investigar a metodologia, aliada às teorias da educação, na construção do PPP. A conversa com os professores, na aplicação do questionário. A disponibilidade e a atenção deles para conosco. Gestores da escola, a estrutura da escola, o trabalho realizado no curso EJA do noturno, o perfil dos alunos, registrado em um álbum. Os temas relevantes; Contextualização; Interdisciplinaridade; Temas Transversais; Bullying. A metodologia e o desenvolvimento de uma educação crítica, como referência em Paulo Freire, "Ação; Reflexão; Ação" Sem falar, na oportunidade de conhecer o campus em Bagé, o Planetário, poder verificar outros trabalhos (Dom Pedrito, Bagé) conhecer pessoas... Enfim, tudo de bom!

A 1ªMostra da Educação, foi uma oportunidade ímpar, pois como foi a primeira vez que tive a oportunidade de apresentar um trabalho, foi muito positiva, deixou uma nova forma de ver os eventos, que além de necessários, eles conseguem fazer com que se aumente o conhecimento.

Nesse sentido, exponho a seguir as rápidas considerações finais a partir de um olhar revisitado nesta prática de formação acadêmico-profissional em que foi possível a convivência entre acadêmicos licenciandos, licenciados, professores da escola básica e professores da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as vivências interdisciplinares dos componentes curriculares Práticas Pedagógicas III e Teorias da Educação tenho certeza de ter alcançado os objetivos estabelecidos, no sentido de mobilizar e envolver os futuros professores em ações educacionais interdisciplinares e contextualizadas que se engajaram na investigação da realidade educacional (âmbito da pesquisa), e no envolvimento da comunidade escolar (âmbito da extensão), possibilitando a diminuição da retenção, o combate à evasão e a mobilização para maior interesse na/da profissão docente.

Também, com a proposição dos três momentos pedagógicos e dos projetos interdisciplinares e contextualizados inovadores voltados à Educação Básica, foi possível perceber o entendimento dos conhecimentos pertinentes aos componentes curriculares referidos anteriormente e, ao mesmo tempo, proporcionar maior qualificação da formação acadêmico-profissional de professores. Além disso, os resultados em forma de registros escritos foram socializados na 1ª MEEPI, em que os licenciandos tiveram a oportunidade de conhecer outros trabalhos e outros colegas das

demais licenciaturas da Instituição. Assim como seus escritos serão em um livro em forma de e-book.

Para finalizar, aponto que os princípios que embasaram os três momentos pedagógicos foram vivenciados, pois o diálogo, a criatividade, a criticidade permearam os saberes e conhecimentos (re)construídos na relação teórico-prática, com perspectiva interdisciplinar e contextualizada, na formação acadêmico-profissional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: **Processos de Ensino na Universidade**. 10. ed. Joiville, SC: UNIVILLE, 2012, p.75-107.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FAZENDA, Ivani. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MORAES, Roque. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. *In:* GALIAZZI, Maria do Carmo et al. (Orgs). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências:** uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Ciências da Natureza** – Licenciatura. Uruguaiana, Julho, 2013. Disponível em <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011/05/PPC-Ci%C3%A4ncias-Natureza.pdf>> Acesso em dez. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In:* **Revista de Educação AEC.** Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VEIGA, Ilma Passos A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>> Acesso em: 13 jul.2016.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-TRANSFORMADORA

Gisandro Cunha Ilha
ilha.educ@gmail.com

Cristiane Muenchen
crismuenchen@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O relato que ora apresentaremos refere-se às trocas/diálogos que ocorreram no transcurso de um projeto de pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado. Como interlocutores, alunos e professores de uma unidade descentralizada vinculada a uma universidade pública federal do estado do Rio Grande do Sul localizada em uma pequena cidade do interior desse estado.

Muito além da execução de um trabalho acadêmico aquela proposta teve como objetivo problematizar a formação do tecnólogo numa perspectiva crítico-transformadora, pautando-se por buscar elementos na própria comunidade onde o curso estava inserido e trazê-los para discussão/proposição de alternativas aos anseios locais.

Para contextualizar brevemente as razões que levaram à proposição daquele estudo podemos destacar que a inquietude provocada por discursos que, muitas vezes, sem qualquer embasamento teórico ou vivência prática sobre a realidade dos cursos superiores de tecnologia, colocam esses numa espécie de vácuo entre os cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores de bacharelado, talvez tenha sido a principal motivação para a realização daquele trabalho na busca de respostas de como se articula o processo formativo dos tecnólogos. Discutir a formação desses profissionais - pautando a análise na articulação entre formação tecnocientífica e humanística a partir do viés de uma educação progressista-libertadora, assumindo as influências da perspectiva freireana em articulação com as do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) - constituiu-se no objetivo central da proposta executada.

Desta forma, acreditamos que foram nesses diálogos que os processos de transformação foram se constituindo, tanto para o pesquisador que inicialmente o propunha como para professores e alunos daquele curso superior de tecnologia, uma vez

que segundo Freire (2012, p. 84), é no diálogo que se poderá transformar o mundo e isto somente se dará a partir da palavra verdadeira (e segundo esse autor ‘não há palavra verdadeira que não seja *práxis*’).

É desta perspectiva dialógica que trataremos a partir de agora.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA:

A experiência emergida dessa proposta ocorreu em três momentos distintos, porém integrados. Aqui focaremos os dois últimos por se tratarem daqueles em que, efetivamente, ocorreu a interação com os professores e os alunos. O primeiro constituiu-se em análise documental (Projeto Pedagógico do Curso) e serviu de base para a sequência do estudo.

Convém ressaltar que esses *momentos dialógicos* que aqui estamos a aludir não foram estruturados ou planejados com o objetivo de serem momentos de formação e, sim, de discussão, na busca de alternativas à situação vivida por aqueles sujeitos.

Em um desses momentos dialógicos o foco foi os alunos dos primeiros e dos últimos semestres de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA); no outro, os professores que ministram aulas no CSTGA.

Por sua vez, a cidade onde o CSTGA está alocado situa-se na região central do estado do Rio Grande do Sul, conhecida como berço da colonização italiana, na região denominada como Quarta Colônia Imperial de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, onde a grande maioria dos municípios que a compõem têm a economia baseada na pequena propriedade agrícola. Além disso, tratava-se de um curso novo que precisava ser reconhecido, vinculado a uma unidade descentralizada instituída a partir do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e que também precisava consolidar-se.

Sendo assim, diversos fatores compunham aquele cenário: a questão da identidade profissional do tecnólogo, a realidade sócio-econômica daquela microrregião, os processos envolvidos no reconhecimento do curso e as dificuldades iniciais de uma unidade acadêmica em implantação, apenas para citar alguns.

Far-se-á, a partir de agora, um breve apanhado das “percepções” advindas desses diálogos, a partir da retomada das categorias emergidas do estudo.

A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA:

Na primeira etapa que será aqui relatada - o estudo original teve uma etapa anterior de análise do Projeto Pedagógico do Curso - a partir da aplicação de um questionário aos alunos do 1º, 4º e 5º semestres do CSTGA (o prazo médio para integralização curricular é de cinco semestres), perfazendo um total de 29 alunos respondentes, buscou-se captar o entendimento desses alunos sobre o que é ciência, o que é tecnologia e suas relações na e com a sociedade.

Sendo assim, acredita-se que uma análise que busca problematizar a formação do tecnólogo numa perspectiva crítica não pode deixar de olhar atentamente para o currículo. Uma das maneiras de se olhar para o currículo, muito além do papel, é buscar em quem está intimamente vinculado aos seus “efeitos” – o aluno – certas evidências que confirmem ou não os propósitos deste documento. Assim, “os resultados da educação devem ser vistos e analisados pela maneira como seus efeitos nos receptores do currículo se expressam (se reproduzem e produzem)” (SACRISTÁN, 2013, p. 264).

Emergiram desse contexto discussões acerca do entendimento dos alunos sobre o papel da ciência e da tecnologia que, em muitos casos, se aproximam de posições ingênuas ou irrefletidas sobre essas questões.

A partir de um processo de categorização e discussão, utilizando-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2007), resumidamente, desconstruiu-se os textos das respostas dos alunos (*corpus de análise*), fragmentando-os em suas *unidades de sentido* (processo de *unitarização*) e, posteriormente, em diálogo com o referencial balizador da análise (Freire/CTS), reorganizou-se esses fragmentos da etapa anterior buscando a captação do “novo emergente” (processo de *categorização*). Deste processo, então, emergiram três categorias (brevemente apresentadas na sequência) que permitiram discutir as posições dos alunos acerca daqueles questionamentos (o que é ciência, o que é tecnologia e suas relações na e com a sociedade):

1ª categoria (alunos): Ciência: estudo aprofundado que pode ser testado e comprovado

Nesta categoria observa-se uma característica marcante onde muitos dos alunos vêem a ciência como algo que prima pelos fatos imediatos da experiência, empiricamente verificável, não aceitando outra realidade que não sejam os fatos que possam ser observados (empirismo), corroborando classificação de Triviños (2010) ao se referir a algumas características do Positivismo.

Outra tendência observada é a que relaciona ciência a conhecimento acumulado. Esta característica acerca das concepções de ciência vai ao encontro de questões que o referencial CTS procura problematizar e que, de certa forma, fazem parte do “senso comum” que se criou sobre o que seja e qual o papel da ciência na sociedade.

2ª categoria (alunos): Tecnologia: ciência aplicada que melhora a nossa vida

A principal consideração nessa categoria talvez seja a confirmação, por parte dos alunos questionados, de uma concepção acerca da tecnologia que remete aos mitos subjacentes ao modelo de desenvolvimento científico-tecnológico, discutidos por Auler (2002): além do determinismo tecnológico (onde a tecnologia seria autônoma em seu desenvolvimento, estando o progresso social intimamente vinculado e depende do progresso tecnológico), a perspectiva salvacionista da ciência e tecnologia (entendida como mais ciência e mais tecnologia trarão a solução de todos os problemas) e a superioridade do modelo de decisões tecnocráticas (onde as decisões, cientificamente embasadas, seriam as corretas, uma vez que são portadoras da verdade).

3ª categoria (alunos): Tecnociência e Sociedade influenciam-se reciprocamente

Aqui, transparece a ideia de que o desenvolvimento tecnocientífico (a partir da ideia de mais ciência e mais tecnologia) impulsionaria o desenvolvimento social (traduzido em mais artefatos tecnológicos que ‘facilitariam’ a vida das pessoas, dentre outras coisas) gerando demanda para mais desenvolvimento científico e tecnológico e, assim, sucessivamente.

Em um segundo momento da pesquisa, a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com alguns docentes do curso, pode-se aprofundar as discussões sobre certas questões levantadas no estudo até então: a relevância da educação tecnológica no contexto atual do país; a relação entre educação e desenvolvimento; o Projeto Pedagógico do curso; a perspectiva do trabalho interdisciplinar; a importância ou não de questões de caráter social, político e econômico estarem na pauta de discussão no âmbito de um curso superior de tecnologia e a viabilidade da articulação entre formação tecnocientífica e humanística na educação tecnológica.

Desta entrevista semiestruturada (que na verdade constituiu-se em um diálogo, com as questões servindo como fio condutor na interlocução entre pesquisador e professores), também de maneira análoga à etapa anterior, com a utilização da ATD, chegou-se a outras três categorias emergidas desse diálogo com os docentes do CSTGA.

1ª categoria (professores): Os Cursos Superiores de Tecnologia são para Suprir uma Demanda do Mercado de Trabalho

Esta, sem dúvida, foi a característica mais marcante no contexto de todas as respostas de todos os entrevistados. Independentemente do viés da pergunta que gerava a resposta, de forma bastante explícita e com um quantitativo de citações bastante elevado, a alusão de serem os cursos tecnológicos cursos voltados à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho era recorrente.

Sustentando essas ponderações ou, poder-se-ia dizer, derivando destas, alegações de serem os cursos tecnológicos cursos com uma durabilidade específica (acaba a demanda do mercado, fecha o curso); eficiência e rapidez na formação (cursos de curta duração e com foco específico) e cursos que vêm atender uma política de governo foram, também, bastante representativas nas respostas obtidas.

2ª categoria (professores): Os Projetos de Extensão como Interface entre a Universidade (Educação) e a Comunidade (Desenvolvimento Regional)

A lógica de produção de conhecimento na Universidade, a partir do ensino e da pesquisa, tendo a extensão como ponto de contato com a comunidade, é vista, pelos entrevistados, como a ponte entre os projetos, muitas vezes nascidos no interior da academia, e a possível demanda da comunidade regional.

Demanda que, no caso da área de Gestão Ambiental, está muito vinculada a adequação dos sistemas produtivos – com a minimização dos impactos ambientais provenientes das atividades antrópicas – à legislação ambiental regulamentadora (de acordo com o PPC e confirmada na entrevista com os docentes). Demanda não nascida, ao que parece, dos anseios da comunidade local onde o CSTGA está inserido.

Observa-se que, ao invés de questionar-se o atual modelo de desenvolvimento, com presumíveis impactos ambientais, que impõe padrões de consumo – que nunca serão atingidos por significativa parcela da população (e, no contexto desta discussão, defende-se que isto, de forma alguma deva ser o objetivo dos cidadãos que, na prática, fazem-se críticos e, na criticidade, cidadãos) – parece optar-se pelo (ingênuo?) caminho da dócil aceitação dos fatos e posterior remediação das consequências.

Amparado em Herrera (1983, p.30), acredita-se que sim, é possível haver um novo modelo de desenvolvimento, “onde o bem-estar dos indivíduos não será o subproduto do crescimento econômico geral”, mas, neste novo modelo, “o desenvolvimento estará centrado no conceito de ‘necessidades básicas’”. Mas, quais

seriam estas necessidades básicas, uma vez que há uma grande subjetividade e amplitude neste questionamento?

Determinar quais são as necessidades legítimas da maioria da população, e não somente as de uma elite econômica e intelectual, é estabelecer mecanismos de participação para assegurar que todas as decisões sociais representem realmente a vontade e aspirações da população (HERRERA, 1983, p. 30).

3ª categoria (professores): A Verticalização Pretensamente Integradora da Grade de Disciplinas do Curso

Convém destacar que o CSTGA havia passado por uma reestruturação de seu Projeto Pedagógico, com uma reforma curricular. Inicialmente estava alicerçado em uma proposta baseada na “Metodologia de Projetos”, tendo os chamados Seminários Articuladores de Módulo como pontos de ancoragem das disciplinas a partir dos projetos. Na nova (atual) versão, passa a ter uma grade de disciplinas bem mais rígida e com a instituição de pré-requisitos.

Dentre as razões elencadas pelos professores para a alteração do PPC, destacam-se: “a constituição do quadro docente” (no início das atividades do curso o corpo docente ainda não estava completo); o fato de “os professores encontrarem dificuldades em executar os projetos”; “a falta de detalhamento na construção curricular, tendo como consequência observada a sobreposição de componentes curriculares”; “as disciplinas aplicadas, específicas do curso, não estavam suficientemente contempladas no currículo do curso”.

Na proposta atual (mais tradicional), acreditam eles, é possível haver uma maior articulação entre as disciplinas. Ao serem questionados sobre como se dá, na prática, a articulação entre as disciplinas, ou mesmo entre as áreas do conhecimento (se é que isto realmente acontece no cotidiano do curso), as respostas todas convergem – embora, em alguns casos, implicitamente – para o fato de que, agora, embora com uma grade mais “fechada” (também para usar um termo recorrente entre os entrevistados), é possível alguma articulação. Acontece que, na prática, essa pretensa articulação – corroborada pela análise do panorama geral das respostas dadas a todas as perguntas do questionário ao qual foram submetidos – pode, no mínimo, ser questionada.

DISCUSSÕES FINAIS:

Ao finalizarmos esse breve relato - embora a proposta não tenha sido planejada para ser um momento de formação - podemos considerar que nos diálogos e nas trocas estabelecidas entre professores, alunos e pesquisador, isto de fato ocorreu.

A criação de espaços-tempos e o fomento à participação efetiva da comunidade acadêmica, como sujeitos desta pesquisa, o que permitiu uma discussão ampla sobre a formação do tecnólogo e o seu papel na sociedade atual, talvez tenha sido o grande legado deste trabalho.

Nesta perspectiva, os Cursos Superiores de Tecnologia, com foco na formação profissional, não precisam, ou melhor, não devem tê-la desvinculada de uma formação crítica e cidadã. A especificidade exigida em alguns contextos, não deve ser entendida como sinônimo de acriticidade. As novas tecnologias e os avanços da ciência podem, sim, estar a favor das causas sociais. Para isto acontecer, além da simples vontade, precisa-se – apoiando-se em Freire (2012) – conjugar ação e reflexão: a práxis, a partir da palavra verdadeira.

Acredita-se ter o currículo papel central neste processo de transformação. Uma alternativa, pressupõe-se, seja a assunção daquilo que Auler e Delizoicov (2001) classificaram como visão ampliada do currículo com ênfase em CTS, a partir da problematização dos denominados mitos. Mitos presentes não só na sociedade, de uma maneira geral, como, conforme também constatado neste estudo, na academia (neste caso, alunos e docentes do CSTGA).

A propagada especificidade dos cursos tecnológicos, como justificativa para o tangenciamento às questões sociais, poderia – a partir de uma proposta curricular baseada em CTS crítico, especificamente, a partir dos pressupostos do Pensamento Latino-Americano em Ciência-Tecnologia-Sociedade (PLACTS) – ser problematizada, neste caso, desconstruindo a visão dicotômica entre formação profissional e formação para a cidadania, apreendida neste estudo.

REFERÊNCIAS:

AULER, D. Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências. 2002. 258 f. **Tese** (Doutorado em Educação: ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 105–115, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HERRERA, A. O. Autodeterminação e tecnologia, p. 29–33, 1983. In: DAGNINO, R. (Org.). **Amílcar Herrera: um intelectual latino-americano**. Campinas: UNICAMP, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 262–280.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Guédulla de Senna Dias
guedulla.dias.dias@gmail.com

Aniele Valdez
aniele.gabiju@gmail.com

Andressa Machado
andressa14machado@gmail.com

Sandra Hunsche
sandrahunsche@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, tem se defendido cada vez mais a superação do ensino dito tradicional, em que o professor é detentor do conhecimento e os educandos assumem papel de expectador, o que Freire (2005) denominou de concepção bancária de educação, a qual transforma o educando em simples recipiente a ser preenchido.

Neste sentido, visando a formação de futuros professores na perspectiva da superação da concepção bancária de educação, o subprojeto Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Caçapava do Sul, elaborou propostas de atividades investigativas para serem desenvolvidas com alunos do Ensino Médio, de modo a colocar o aluno da educação básica como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este trabalho visa apresentar reflexões que remetem aos aspectos formativos de um grupo de bolsistas/licenciandas envolvidas no processo de elaboração e desenvolvimento de atividades investigativas relacionadas a conceitos da óptica.

A proposta mencionada, que foi elaborada e no primeiro semestre do corrente ano e desenvolvida com estudantes de 2º ano do Ensino Médio, é apresentada, de forma sintetizada, no decorrer deste relato. O contexto de implementação também é apresentado de forma detalhada no próximo item.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A proposta de atividades investigativas foi elaborada no âmbito do subprojeto de Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Caçapava do Sul. A implementação desta proposta ocorreu no mês de maio do corrente ano, em uma escola da rede estadual de ensino do município de Caçapava do Sul/RS, numa turma com 24 alunos do 2º ano do Ensino Médio.

A partir de leituras de trabalhos publicados nas atas dos Simpósios Nacionais de Ensino de Física durante os meses de janeiro e fevereiro, e posterior discussão destes trabalhos no grupo do PIBID, o qual é formado por 15 bolsistas de iniciação à docência, dois supervisores e uma coordenadora, o grupo decidiu trabalhar com atividades investigativas, visando, entre outras coisas, estimular a participação dos alunos da Educação Básica na Feira de Ciências promovida pela Unipampa.

Além disso, a escolha por esta proposta surgiu da necessidade de se promover aulas diferenciadas no ambiente escolar, deixando de lado as aulas expositivas, em que os alunos apresentam pouca, ou nenhuma participação. Assim, buscamos em nossa proposta elaborar atividades que fugissem das tradicionais aulas teóricas, e propomos uma abordagem investigativa com situações-problemas para o ensino de óptica, de forma a inserir conceitos que ultrapassem o caráter memorístico e livresco, e levem os alunos a serem protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Azevedo (2012) utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo.

Assim, para que tais atividades conquistem um espaço maior na prática docente, faz-se necessário, desde a formação inicial, oportunizar a qualificação de professores, de forma que os mesmos, tenham a oportunidade de pesquisar, criar e implementar as diferentes atividades, e desde a sua formação inicial praticar a reflexão sobre a sua prática docente. Neste sentido, o PIBID desempenha um papel muito importante, pois além de propiciar esta qualificação à formação inicial de licenciandos, oportuniza aos professores da Educação Básica a qualificação e atualização, proporcionando aos mesmos refletirem sobre sua própria atuação. Neste sentido, Capechi (2013) destaca o papel dos professores:

[...] É preciso que os professores proponham a seus alunos um olhar diferenciado às situações que costumam vivenciar no cotidiano. A construção desse olhar envolve desde a apresentação de situações-problemas, desafios, até o auxílio em sua interpretação. [...] problematizar é formular problemas diferentes daqueles que os alunos estão acostumados a elaborar, de forma a proporcionar oportunidades para que novos conhecimentos sejam construídos (CAPECHI, 2013, p. 24-25).

Neste contexto, foi elaborada e implementada uma proposta de atividades investigativas, em que problematizações eram o ponto de partida de cada aula, com assuntos delimitados ao cotidiano dos alunos, de forma a aproximar o cotidiano deles com a óptica. No item seguinte, apresenta-se o detalhamento das atividades elaboradas e desenvolvidas junto aos alunos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades estabelecidas em nossa proposta envolvem conceitos relacionados à óptica, tais como, a reflexão da luz (formação de imagens), a refração, o olho humano, as semelhanças e diferenças entre o olho humano e a máquina fotográfica analógica, os problemas de visão e as lentes corretivas. Esses assuntos encontram-se delimitados ao cotidiano dos educandos, de modo a suscitar maior envolvimento por parte deles durante as discussões em sala de aula.

A proposta de atividades investigativas foi elaborada pelas licenciandas durante os meses de março e abril, de modo a desenvolver-se por meio de quatro encontros de 90 minutos cada, tempo de duração de duas aulas, uma vez por semana, em uma escola pública estadual da cidade de Caçapava do Sul/RS, em que o professor supervisor ministra suas aulas.

Desta forma, na 1ª intervenção, o objetivo consistia em abordar conceitos relacionados à reflexão da luz (formação de imagens). Para tal, pedimos aos alunos que pegassem o celular e tirassem uma foto. Em seguida lançamos os seguintes questionamentos: i) A imagem gerada e a imagem referencial são exatamente iguais?; ii) O que é necessário para que possamos tirar uma foto?. iii) Como você acha que ocorre a formação da imagem no seu celular?

Inicialmente os alunos pareciam um pouco desmotivados, porém, quando começamos a questioná-los sobre coisas que envolvem a óptica e que estão no seu

cotidiano, perceberam que não tinham o conhecimento de coisas tão próximas a eles, e assim, começaram a se questionar e a participar das discussões.

Na sequência, entregamos uma colher, o celular desligado, um espelho, um copo e um papel. E lançamos os seguintes questionamentos: i) Em qual desses objetos vocês se visualizam melhor?; ii) Em qual deles vocês não estão se visualizando?; iii) Alguns desses mudou a imagem de vocês? Por quê? iv) Qual fator que contribuiu para que sua imagem refletisse?; v) Ocorreu alguma mudança quanto a imagem de vocês nos diferentes materiais?

A partir destas problematizações, os alunos puderam debater entre eles, levantar hipóteses referentes às perguntas que fizemos, despertando sua curiosidade, de modo que surgiram questões por parte deles, tais como: i) Como se forma o arco-íris?; ii) Por que o céu é azul?; iii) Como funciona o olho humano?; iv) O que é um prisma?

Para não dar as respostas a eles prontamente, e despertar nos alunos o prazer pela pesquisa, propomos dividir a turma em quatro grupos para investigar esses temas e apresentar os resultados de todas as questões debatidas nesta aula, na intervenção seguinte.

Assim, a 2ª intervenção iniciou com a apresentação dos trabalhos que ficaram para os alunos trazerem conforme combinado na aula anterior. Contudo, apenas dois grupos haviam feito a pesquisa. Nesta mesma aula, as licenciandas discutiram os conceitos envolvidos nas problematizações da primeira intervenção, e lançaram novos questionamentos, relacionados ao funcionamento do olho humano e à refração da luz, como por exemplo: i) Até que ponto o olho humano é confiável?; ii) Quais são os sentidos do ser humano? Esses sentidos são confiáveis? iii) A forma como enxergamos os objetos retratam fielmente o que/como eles são?

Após os alunos debaterem sobre essas questões, realizamos uma atividade experimental com dois copos transparentes, cada um contendo um lápis preto, porém, um possuía água e outro não. Questionamos os alunos em relação ao que estava ocorrendo ali, e eles notaram a diferença entre um e outro, no entanto, ficou para próxima intervenção eles descobrirem o porquê das diferenças observadas e que fizessem um relatório sobre suas hipóteses, observações e conclusões.

Na 3ª intervenção, devido a troca de horário da aula e a não comunicação desta troca aos alunos, os mesmos não haviam trazido os relatórios. Desta forma, trabalhou-se os conceitos de óptica a partir de outras problematizações, envolvendo diferenças e semelhanças entre o olho humano e a máquina fotográfica analógica. Questionou-se

ainda sobre o uso e funcionamento de outras ferramentas de imagem das câmeras e sobre o funcionamento das lentes. Além disso, foram feitas questões como: i) Como vocês acham que foi possível construir uma máquina fotográfica? Que estudos precisaram ser feitos para a sua construção?

Assim como nas outras intervenções, os alunos, após debaterem em aula sobre as questões, fizeram suas pesquisas em casa, com o auxílio de livros e da rede de computadores. Na 4ª intervenção, os alunos apresentaram, em grupos, suas pesquisas usando desenhos no quadro e o data-show, de modo que o conhecimento científico fosse construído com o auxílio das licenciandas bolsistas do PIBID. O conceito de lentes foi abordado também nesta aula. Foram distribuídas várias lentes diferentes para os alunos observarem imagens através delas, trabalhando a partir disto, os diferentes problemas de visão, e as correções destes problemas por meio de lentes.

Por fim, estimulou-se os alunos a desenvolverem melhor suas pesquisas iniciadas durante estas quatro intervenções para a produção de um trabalho a ser apresentado na Feira de Ciências no campus da Unipampa de Caçapava do Sul, a ser realizada no mês de agosto do corrente ano.

No item seguinte apresenta-se a análise e discussão do papel das licenciandas no processo de elaboração e desenvolvimento destas atividades junto aos alunos, bem como as contribuições deste trabalho para o seu processo formativo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A elaboração da proposta fez com que refletissemos sobre a importância do uso de diferentes atividades e estratégias metodológicas em sala de aula, que superem o uso exclusivo do livro didático.

Contudo, um planejamento que ultrapasse a sequência do livro didático se configurou desafiador para nós, licenciandas, tendo em vista que estamos, as três, cursando as componentes curriculares de início de curso, não tendo, a partir das componentes cursadas até o momento, o domínio conceitual necessário para contemplar uma atividade de caráter investigativo. Ou seja, o docente que se propõe a trabalhar com a perspectiva de ensino balizada pela investigação, a qual, segundo Zômpero e Luburú (2011, p. 2), “possibilita o aprimoramento do raciocínio e das habilidades cognitivas dos alunos, e também a cooperação entre eles, além de possibilitar que compreendam a natureza do trabalho científico”, precisa ter muito claro os conceitos científicos para

poder ajudar os educandos sempre que necessário. Além disso, ao estimular os estudantes à pesquisa, não podíamos prever as situações que os alunos trariam para a discussão, impossibilitando um planejamento fechado com antecedência.

É importante ressaltar a importância do aporte teórico na orientação das práticas de sala de aula. Antes da elaboração da proposta, fizemos vasta leitura de referencial teórico que sustentam as atividades investigativas, de forma que adquirimos conhecimentos acerca das diferentes tipologias de atividades investigativas, e pudemos compreender que, independentemente do tipo de atividade investigativa, estão presentes em todas elas o caráter investigativo, ou seja, as atividades organizam-se em torno de situações problematizadoras, questionadoras, em que há uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, que se manifesta quando se busca discutir, refletir explicar e relatar o que lhe foi proposto.

A implementação desta proposta foi um desafio para nós, pois até então não tínhamos desenvolvido atividades assim na escola. Contudo, a partir desta primeira experiência, passamos a ter mais segurança para buscar novas atividades investigativas. Isso mostra que é importante vermos as atividades dando certo, pois isso nos passa mais confiança para atuar na sala de aula e na possibilidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a elaboração e implementação destas atividades nos levou a pesquisar, criar e refletir sobre a importância de o professor ter autonomia para elaborar as diferentes atividades, como também ser mediador no processo ensino-aprendizagem, de forma a contribuir na construção da autonomia dos educandos. Neste caso compreendemos autonomia como processo que resulta do desenvolvimento do sujeito, tornando-o apto para resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade (FREIRE, 1996; 1999; 2005).

Por fim, apontamos que tanto a elaboração quanto a implementação da proposta, fizeram com que refletíssemos sobre o quanto temos que nos preparar para sermos boas professoras. Ser professor é uma profissão cheia de desafios a serem vividos. Nesse sentido, ter uma boa formação inicial envolve ter o domínio do conhecimento necessário de sua disciplina escolar, ter aporte teórico que oriente a prática de sala de aula, além de ter a ciência de que devemos estar sempre abertos a novos conhecimentos, sermos capazes de aprender coisas novas todas as vezes que forem necessárias, sermos autônomas, buscarmos a formação continuada, diversificarmos nossa prática

pedagógica, utilizando diferentes metodologias e estratégias de ensino, de modo a contribuir significativamente com o ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, o professor necessita estar em constante atualização, visto que a sociedade está em constante transformação, pelo avanço da ciência e da tecnologia. Assim sendo, cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades investigativas constituem um importante recurso pedagógico, que o professor pode utilizar para diversificar a sua prática docente. Essas atividades basicamente centradas na mobilização dos alunos em busca de respostas, contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia, da capacidade de tomada de decisões, de avaliação e de resolução de situações- problema. Além do que, contribuem para um ensino mais interativo, dialógico e significativo.

As dificuldades que confrontamos para concluir a proposta e para transformar atividades supostamente investigativas em atividades efetivamente investigativas nos arremetem as adversidades que os professores enfrentam ao usar essa estratégia de ensino aprendizagem no âmbito escolar. Por meio desta proposta foi possível refletir sobre o ensino que é predominantemente prescritivo na maioria das escolas brasileiras, que é na maioria das vezes feito apenas de modo expositivo, em que o professor atua como um transmissor de conhecimentos e o aluno passa a ser um receptor de informações. Muitas vezes o professor está mais preocupado em vencer os conteúdos do que com a aprendizagem dos alunos. Mas, de que adianta vencer conteúdos, se o docente não promover uma aprendizagem significativa aos alunos?

A formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica tem um papel fundamental nessa mudança de concepção. Mas, consideramos importante que esse aspecto seja trabalhado também na formação inicial de professores. Nesta direção, o PIBID tem um papel relevante, permitindo que os licenciandos abordem de forma mais sistemática, estratégias de ensino que viabilizem a construção dos conhecimentos pelos alunos, por meio da participação ativa dos mesmos no desenvolvimento das aulas.

Agradecimento: Agradecemos a Capes pelo financiamento do trabalho através das bolsas de Iniciação à Docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella. Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. 1ª ed. São Paulo: Thompson, 2012. Cap. 2, p. 19 – 33.

CAPECCHI, Maria Candida Varoni de Moraes. Problematização no ensino de Ciências. In: CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning. 2013, p.21-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ZÔMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: Aspectos Históricos e Diferentes Abordagens. **Revista Ensaio**, v.13, n.03, Belo Horizonte. set-dez, 2011, p. 67-80.

A PRAÇA DO PARCÃO (DOM PEDRO II) COMO ESPAÇO PARA ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Heitor Estella Felippelli
hefsboy@gmail.com

Ailton Jesus Dinardi
ailtondinardi@unipampa.edu.br

Bruno Peruzzi Peres
brunoperuzzi@peres@gmail.com

Mariana Carvalho de Oliveira
mariana.c.deoliveira@gmail.com

Suelen Figueiredo
su.mf@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Visando a interação de alunos do ensino fundamental com novas formas de ensino-aprendizado e com o cumprimento do novo Plano Nacional de Educação (PNE), no que diz respeito a Meta 6, estamos realizando um projeto de extensão na Praça Dom Pedro II ou Praça do “Parcão”, como a grande maioria dos moradores de Uruguaiana-RS a conhecem. A praça do “Parcão” localizada no centro da cidade contempla as condições necessárias para se desenvolver inúmeras atividades de ensino-aprendizagem nas mais diferentes áreas do conhecimento, tais como História, Geografia, Sociologia, Ecologia, Botânica, Física e Matemática, aspecto que contribui com a multidisciplinaridade das ações educacionais. A praça possui mais de trinta espécies arbóreas entre exóticas e nativas, relógio de sol, pista de skate, cancha de bocha, ciclovia, pista para caminhada, quadras poliesportiva e uma concha acústica. O relato trata de uma experiência iniciada em 2015 onde licenciandos do curso de Ciências da Natureza e bacharelado do curso de Medicina Veterinária da Unipampa de Uruguaiana, desenvolvem atividades de ensino, tendo como objetivos contribuir com a construção de um olhar mais elaborado e contextualizado com relação às questões educacionais; ofertar um repertório de possibilidades de ensino-aprendizagem que possam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar em espaço não formal em atendimento a Estratégia 6.4 da Meta 6 do PNE, meta esta que tem como objetivo

oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas até 2024, também visamos desenvolver um dos pilares das universidades públicas que é a extensão universitária.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Em junho de 2014 o governo federal sancionou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como uma das metas o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas (BRASIL, 2014). Ao discutir com os professores da Educação Básica as necessidades imediatas e os “gargalos” que se apresentam para a implantação da escola de tempo integral, as maiores preocupações dizem respeito ao fator espaço, ou seja, como alocar em um período único (integral) o total de alunos que frequentam a escola em dois e até em três turnos.

Segundo Rosa Mosna (diretora-adjunta do departamento pedagógico da Secretaria Estadual da Educação (SEC) é um desafio, “porque temos de elaborar uma identidade nova para a escola não basta um canetaço. Nossa estrutura não é como a de países que já pensaram a escola para o tempo integral. Nós concebemos uma escola pela metade” A SEC ainda não fez os cálculos, mas estima que uma escola no novo modelo custe 75% a mais. O fato é que muitas escolas funcionam em dois e até três turnos e para serem transformadas em escolas de tempo integral, precisará se pensar o que fazer com o excesso de alunos (MELO, 2014).

A Estratégia 6.4 da Meta 6 do PNE diz que, o atendimento ao que propõe o PNE dependerá de diversas ações como: fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos (BRASIL, 2014).

O uso destes espaços públicos, como praças e parques, por exemplo, como instrumento de Educação e de Educação Ambiental (E.A.) não é algo novo, estando presente em diversos relatos acadêmicos (Almeida et al, 2004; Moreira-Coneglian et al, 2004; Dias et al, 2012).

Para Carvalho (1998), “o passeio pelo bairro, pela escola, ou até mesmo uma boa olhada nas condições da sala de aula podem ser um ótimo exercício para aprender a olhar com novos olhos aquilo que vemos diariamente, [...]”.

Em Almeida et al (2004) encontramos que:

[...] o patrimônio histórico e as áreas verdes que restam nos centros urbanos podem sucumbir aos impactos da atividade humana, sendo urgente a inserção de práticas de preservação do patrimônio cultural e biológico nos programas de Educação Ambiental. Praticada com esse objetivo, a E. A. em áreas urbanas pode facilitar o processo de conscientização da população indicando a necessidade da preservação dos centros históricos bem como a compreensão desses locais como exemplo vivo do ambiente historicamente construído pelo homem.

Segundo Moreira-Coneglian et al (2004):

[...] as praças e jardins públicos, além de possuírem componentes vegetais e animais, podem contar a história da cidade, pois apresentam, em seus arredores, todo um patrimônio histórico e cultural. Quando presentes nas redondezas da escola podem propiciar momentos de aprendizagem e diversão, além de permitir um maior contato dos alunos com os elementos naturais próximos a eles. Nas praças centrais, onde normalmente as cidades se iniciaram, ao observarmos as construções que as circunvizinham, poderemos notar que, tanto as construções quanto a própria praça, contam diferentes aspectos sobre a história da cidade.

Segundo Jacobi (2005), as práticas pedagógicas precisam estimular a interdisciplinaridade, buscando a interação entre as disciplinas promovendo o diálogo de conceitos e desenvolvendo metodologias que articule as diversas ciências: exatas, naturais e sociais.

Nesse sentido, o papel dos educadores ambientais é de extrema importância para impulsionar as transformações de valores, por meio da elaboração de propostas pedagógicas promovendo a conscientização, mudança de atitude e práticas sociais, desenvolvimento de conhecimentos, capacidade de avaliação e participação dos alunos, para a construção de uma sociedade sustentável (LIMA, 2012).

Para Germano e Kulesza (2007), ao basear-se na lógica da dialogicidade, torna-se possível trabalhar com conceitos científicos a partir das situações vivenciadas pelos indivíduos no seu dia a dia até atingir a forma mais elaborada da realidade.

De acordo com o interesse de seus alunos, atividades de Educação Ambiental em praças públicas podem estimular o “olhar para dentro” e o “olhar para fora” do local escolhido para as atividades, levando à compreensão do ambiente urbano e ao entendimento de suas relações com a natureza (ALMEIDA et al, 2004).

O projeto que atua numa praça da qual os alunos já conhecem e costumam interagir por ter diversas atividades culturais aos fins de semana, trabalha a visão do

aluno de reavaliar o lugar em que ele já tem uma proximidade, além de todo o aprendizado com as oficinas que trabalhamos aumenta também o senso crítico deles, já atendemos por volta de quatrocentos alunos em 2015 e hoje se encontra em desenvolvimento, tendo recebido neste ano de 2016, três turmas do 6º ano (turma 60, 61 e 62), do ensino fundamental, de uma escola pública estadual que fica próximo à praça, em um total de noventa alunos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades ocorrem sempre às quartas-feiras (período da tarde), porém, com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pelas atividades e aferir o conhecimento prévio destes com relação à praça, as segundas-feiras aplica-se em sala de aula um pequeno questionário. Ao entrar na sala e se apresentar, o responsável explica aos alunos a dinâmica do projeto, aplica o questionário e entrega as autorizações que devem ser assinadas pelos responsáveis. O questionário tem como objetivo aferir os conhecimentos e afinidades dos alunos em relação à praça e com os personagens que dão nome as ruas em seu entorno. Também, respondem se frequentam a praça e caso frequentem, respondem o que mais gostam na praça.

Nas quartas-feiras, dia das atividades, recolhe-se as autorizações e ainda em sala de aula, explica-se mais uma vez a importância do projeto, a necessidade de atravessarmos as ruas sempre nas faixas de pedestre e o respeito aos responsáveis que os acompanham até a praça.

Já na praça, a primeira atividade a ser desenvolvida, trata-se de um reforço sobre a história da cidade, falamos sobre os personagens homenageados com seu nome dado as ruas que delimitam a praça (Figura 1), inclusive o personagem que dá nome a praça, mostrando aos alunos que Parcão é um “apelido” visto que o verdadeiro nome da praça é Dom Pedro II.



Figura 1: Sequência de apresentação dos personagens que nomeiam as ruas do entorno e da praça. Fonte: Google.

Após esta atividade, os alunos são divididos em três grupos e seguem para as oficinas de Astronomia (Relógio de Sol), Física (Rampas da Pista de Skate) e Diversidade Vegetal (Botânica). Neste relato vamos nos ater as considerações sobre as atividades voltadas para a oficina de Astronomia que ocorreu no dia 22 de junho de 2016, com um grupo de 30 alunos do 6º ano, que foram divididos em três turmas menores.

Oficina de astronomia

Na Oficina de Astronomia iniciamos falando sobre como a tecnologia nos favorece no dia a dia, após um breve resumo e interação com os alunos, é feita uma proposta sobre como eles se localizariam sem relógios, celulares e aparelhos eletrônicos, os alunos propõe diversas maneiras diferentes e em seguida abordamos como assunto o relógio de sol (Figura 2) que se encontra na praça



Figura 2. Relógio de Sol - Fonte: <http://www.uruguaiana.rs.gov.br/turismo.html>

Explicamos o funcionamento deste relógio com relação ao Sol e reforçamos a utilização dos pontos cardeais, utilizando de um dos alunos que estende sua mão direita onde nasce o sol e a mão esquerda onde o sol se põe, para assimilar melhor o aprendizado e compreender o funcionamento desta ferramenta, os alunos recebem uma folha A4 com um Relógio de Sol (figura 3)

Os alunos recortaram e colaram o relógio e então conferem as horas. Após esta atividade utilizamos de bolas de isopor para explicar o movimento de rotação e translação da Terra e como a Lua se posiciona durante a noite e o dia entre o Sol e a Terra. Também escolhemos um planeta para acrescentar algumas curiosidades, neste dia escolhemos Marte.

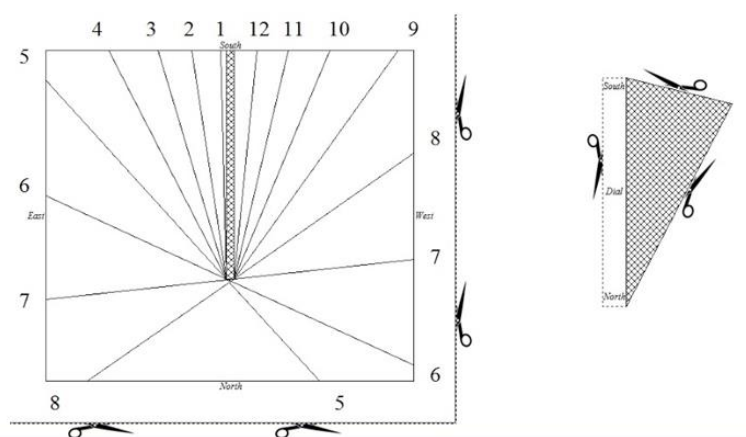


Figura 3: Relógio de sol para cortar e colar

Fonte: <http://www.gluon.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/10/relogio-sol-meu-2.jpg>

Após passarem por todas as atividades, os alunos seguem o mesmo trajeto de volta para a escola e em sala de aula respondem a um novo questionário, com perguntas sobre mudanças de percepção com relação à Praça Dom Pedro II, o que mais gostaram e o que menos gostaram nas oficinas realizadas e podem sugerir mudanças nas atividades que foram desenvolvidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Apesar dos alunos serem moradores dos bairros localizados no entorno da praça e que na praça há um busto em homenagem a Dom Pedro II, a grande maioria dos alunos(a), ou seja, 90,00% dos alunos(as) não souberam responder o real nome da Praça

do “Parcão”, apenas 3 alunas marcaram no questionário o nome de Dom Pedro II como patrono da praça, conforme gráfico 1.

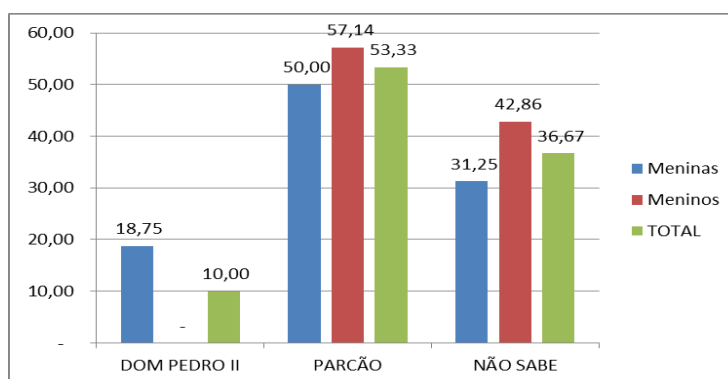


Gráfico 1. Respostas dos alunos(as) com relação ao verdadeiro nome da praça (%).

Fonte: Autores.

Com relação à frequência com que utilizam a praça, a grande maioria costuma utilizar da praça, sendo que os meninos (92,9%) responderam que raramente frequentam, e as meninas tendo maior frequência com relação aos meninos (12,5%), conforme a gráfico 2.

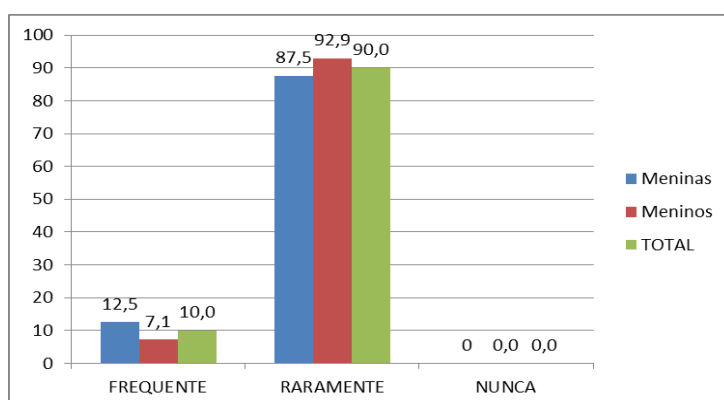


Gráfico 2. Uso da praça pelos alunos (as) (%). Fonte: autores

Quando perguntado ao grupo de alunos(as) se as atividades que foram desenvolvidas provocaram alguma mudança na relação destes e destas com a praça, alguns alunos(a) disseram:

“Mudou o jeito na qual vejo a Praça do “Parcão”, antes eu via apenas como um local de lazer e agora também vejo com um local de conhecimento”.

“Ah eu achei legal, porque tudo que eu vi hoje lá eu não sabia quase nem a metade e agora eu já sei os negócios”.

“Eu achei mais interessante, quando eu for para o Parcão vou ver de um jeito científico a história e física. Adorei, queria ter mais oportunidade”.

“Antes eu não sabia o que eram todas aquelas árvores, agora eu sei”.

“Antes eu não gostava do Parcão, agora eu gosto bastante, vou ir todos os domingos”.

“Eu achei que o Parcão é um lugar muito mais divertido do que eu pensava. Pois vi que tem muitas atrações legais.” “Gostei muito, porque eu aprendi sobre a utilidade do relógio, aprendi o nome das árvores e sobre a gravidade”.

Com relação à Oficina de Astronomia, a maioria das respostas são curtas, porém todas positivas, conforme os exemplos que se seguem:

"Dos negócios sobre o relógio, porque eu nem sabia que aquilo era um relógio"

"Eu gostei sobre os planetas e tudo"

"Eu gostei que quando o sol se move, o relógio se move também"

"Gostei de como funciona o relógio do sol"

Quando perguntado se o(a) aluno(a) indicaria as atividades para um(a) colega, todos disseram que sim e na última questão se sugerem mudanças ou melhorias, novamente as respostas são curtas, como por exemplo, com relação ao tempo de duração, a possibilidade do desenvolvimento de outras atividades e a necessidade de reformar o Relógio de Sol:

"Adorei os professores, para melhorar eu indico ter muito mais aulas assim, ótimos professores, aprendi muito".

"Fazer mais brincadeiras e demorar mais tempo".

"Adorei tudo, porém queria mais brincadeiras".

"Bom eu acho que não precisa arrumar nada, mas só precisa arrumar o relógio e ficar mais legal".

“Nada, tudo igual! A mesma coisa que a gente fez”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos demonstram que os temas que estão sendo explorados durante as atividades despertam o interesse dos alunos, contribuem com a mudança dos olhares sobre a Praça Dom Pedro II e agregam conhecimentos, fatos estes, que corroboram com

a possibilidade de utilização do espaço público (praça) como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro das propostas apresentadas pela Estratégia 6,4 da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

Verifica-se que alguns alunos acabam esquecendo as autorizações dos pais ou responsáveis ou não são liberados por estes para sair da escola em horário de aula.

Apesar do respaldo e da liberação da direção da escola para que as atividades pudessem ser desenvolvidas não houve até o momento uma sinergia e o interesse dos professores da escola pelo projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. R.; BICUDO, L. R.; BORGES, G. L. A. Educação Ambiental em Praça Pública: relato de experiência com oficinas pedagógicas. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 1, p. 121-132, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014. 62p.

CARVALHO, L. M. Os trabalhos de campo como procedimento didático. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental. **A qualidade das águas**. São Paulo: SMA/CEAM, 43 p., 1998.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da Ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.7-25, 2007.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, vol.31, n.2, pp. 233-250.

MELO, I. **Com o novo PNE, Brasil aposta na escola de tempo integral**. Zero Hora, Porto Alegre, 20 jul. 2014. Educação.

MOREIRA-CONEGLIAN, I. R. et al. Educação ambiental em praça pública no município de Botucatu/SP. **Rev. Ciênc. Ext.** v.1, n.1, p.39-52, 2004.

SEARA FILHO, G. Educação Ambiental: questões metodológicas. **Ambiente**, v. 6, p.1, p. 45-48, 1992.

A POTENCIALIDADE DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO-TEMPO DO PIBID DE QUÍMICA

Jackson Luís Martins Cacciamani
jcacciamani@gmail.com

Flávia Caroline Bedin
Rosane Aparecida Bettin Baldissera
Miro Alfonso Klinger
Tatiani Cristina Ferreira de Lima
Edson Frozza
Katiane de Moraes Gasperin
Fernanda Cássia Baú Morgan
Aline Dresch Bonfanti
Aline Lopes Carvalho
Daniela Ferrandin Hansen
Luana Marciele Morschheiser
Francieli Sal

INTRODUÇÃO

A proposta que decidimos contar e socializar com os colegas nesse XIV Encontro sobre Investigação na Escola (EIE) é a respeito das ações formativas no nosso subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Química da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza/PR. A potencialidade do Pibid na nossa compreensão é a integração entre licenciandos, professores da escola e professores da universidade que Diniz-Pereira (2008) categoriza como formação acadêmico-profissional. No nosso caso, a nossa integração acontece com duas escolas da rede pública, sendo o Colégio Estadual Doze de Novembro (Realeza/PR) e o Colégio Estadual Guilherme de Almeida (Santa Izabel do Oeste/PR), pois os nossos licenciandos trabalham coletivamente com os colegas professores supervisores das escolas e semanalmente nos reunimos em Roda de Conversa na universidade.

Essa proposição que partilhamos na Roda de Conversa do EIE é a respeito do planejamento de uma proposta temática ancorada essencialmente no educar pela pesquisa a respeito da “inserção das tecnologias na nossa vida cotidiana”, pois esse tema tem ocasionado algumas inquietudes e incertezas a respeito do processo de ensinar e de

aprender Química. Isso ocorreu nas nossas Rodas de Formação (Souza, 2011) em que começamos a discutir e a problematizar aspectos relacionados ao uso de aparelhos de celular e outras tecnologias na sala de aula tanto da escola quanto da universidade, bem como a implementação da Lei 18118/2014 que propõe a proibição desses aparelhos e equipamentos eletrônicos para fins não pedagógicos no estado do Paraná.

As incertezas a respeito desse processo geraram as nossas inquietudes que nos mobilizaram a construirmos uma proposta pedagógica acerca dessa temática, sendo que concordamos com Nóvoa (2009) que a formação de professores precisa acontecer no espaço-tempo da escola, isto é, o seu *locus* profissional. Por isso, optamos desde o início por categorizar como “tecnologias” num sentido mais amplo, visto que não pretendemos restringir apenas ao uso dos aparelhos de celulares, embora, esse seja o nosso foco de investigação em alguns momentos desse relato de experiência, uma vez que essa temática e outras tantas que procuramos compreender no espaço do Pibid têm surgido da realidade, principalmente, da escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O episódio que decidimos contar aos demais colegas participantes da Roda de Conversa do XIV EIE é a respeito das tecnologias, sendo que nos encontramos semanalmente na escola e na universidade por causa da proposta de formação do Pibid. No momento que optamos por planejar e desenvolver uma proposta como essa, procuramos compreender com mais complexidade e intensidade a respeito desse tema que é tão instigante. As nossas formas de registro desse processo ocorrem num portfólio coletivo e num diário individual de cada pibidiano, sendo que ainda criamos um grupo no Facebook que tem sido muito interessante como um repositório virtual das nossas ações, bem como tem alongado o espaço-tempo de nossas interações durante a semana, pois alguns diálogos também ocorrem por lá.

A nossa intenção começou com a construção de perguntas acerca da “inserção das tecnologias na nossa vida cotidiana”, visto que argumentamos em favor do educar pela pesquisa (Demo, 1998; Maldaner, 2000; Galiazzi, 2003; Moraes, Ramos e Galiazzi, 2004). As perguntas foram construídas com a intenção de sinalizarmos aquilo que poderia emergir nas discussões em sala de aula, bem como sinalizando as nossas inquietudes, incertezas e preocupações acerca das tecnologias. Sobretudo, o movimento

de construção de perguntas propõe a escolha de conteúdos diversos (conceituais, atitudinais, procedimentais, éticos, morais, sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, etc) necessários na compreensão de forma mais ampla, complexa e produtora de sentidos das nossas incompreensões sobre a temática. A partir das perguntas começamos um processo de pesquisa a respeito das tecnologias, sendo que buscamos em diversos espaços a compreensão daquilo que temos incertezas. Muitas atividades foram planejadas no sentido de entendermos isso com mais complexidade nesses espaços educativos, sendo que gostaríamos de socializar com o grupo de colegas pertencentes ao EIE a respeito das narrativas construídas, pois nelas contêm argumentos a respeito dos nossos entendimentos acerca das tecnologias (Bernardo, 2007).

O processo de escritura de narrativas ocorreu a respeito a seguinte pergunta: “Como seria a nossa vida sem tecnologias?”. Essa proposta surgiu no coletivo do Pibid no intuito de problematizarmos aspectos relacionados a influência das tecnologias na sociedade contemporânea, uma vez que algumas das perguntas construídas no grupo elencavam aspectos condizentes com a dependência das tecnologias, sendo inclusive uma categoria emergente no processo.

Outros aspectos que dialogamos é a respeito da dependência que as tecnologias podem ocasionar em crianças, adolescentes, adultos e idosos, ou seja, a produção de modos de viver e de agir baseados no uso excessivo das tecnologias. Poderíamos elencar o uso dos aparelhos de celulares que tem ocasionado inclusive a construção de relações virtuais e a dificuldade nas relações baseadas na realidade vivida, obviamente, sem fazermos qualquer generalização, mas em muitos casos estamos presenciando isso que tem nos preocupado bastante. E, perguntamos: “Como poderemos aproveitar essas tecnologias no sentido mais educativo?”. Por exemplo, poderíamos elencar diversos aspectos mas a afetividade (conteúdo importante no espaço da sala de aula na nossa concepção) entre as pessoas tende a ser enfraquecida, ou seja, ocorre um movimento de superficialidade nas interações que na nossa compreensão merece problematização a respeito dos impactos disso tudo na vida cotidiana. Por outro lado, em momento algum estamos inferindo que as tecnologias desconstroem a afetividade nas relações humanas, ao contrário, pois em muitos casos alongam o espaço-tempo, principalmente, quando as pessoas estão distantes geograficamente. Estamos problematizando o fato de que existe a dificuldade em muitos casos de haver uma Roda de Conversa sem que as pessoas não estejam conectadas nos seus aparelhos de celulares, ou seja, o fato de prestar atenção no Outro, de escutar atentamente o Outro e de dialogar na sua essência. A nossa intenção

em abordarmos essa temática é elencarmos caminhos diversos do uso dessas tecnologias, pois em momento algum estamos argumentando de que não são importantes, mas de que é preciso haver um discernimento na forma que são utilizados, especialmente, na sala de aula acreditamos que não resolve o caso proibir o uso, mas precisamos encontrar estratégias pedagógicas no intuito de potencializar outras situações de aprendizagem com a apropriação das tecnologias.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES:

Aquilo que publicizamos no espaço-tempo do XIV EIE é o recorte de uma proposta de formação do Pibid de Química na nossa universidade nessa integração com as escolas da Educação Básica, conforme comentamos antes. Por esse motivo, a necessidade de compreendermos a respeito da inserção das tecnologias na nossa vida cotidiana tem relação com as nossas inquietudes e incertezas sobre isso. Cabe salientar que esses aspectos que decidimos contar aos colegas na Roda de Conversa do EIE são apenas alguns que nos geram preocupações tanto na escola quanto na universidade, dentre outros tantos. E, obviamente, que não são somente inquietudes e preocupações, pois muitas são as alegrias e realizações com a inserção das tecnologias nas nossas vidas.

A etapa da construção das narrativas tem sido bastante especial, por isso decidimos partilhar essas experiências vividas com o grupo, pois para além de incentivarmos a escrita e a leitura estamos lidando com a criatividade do coletivo no sentido de idealizarmos como seria a nossa vida sem as tecnologias. Optamos, por “tecnologias” pois construímos uma discussão a respeito das relações entre Ciência e Tecnologia, visto a sua produção da sociedade contemporânea nos aproximando da proposta Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (AULER, 2007). Esse movimento tem sido essencialmente aprendente no grupo, uma vez que todos estão imbuídos nessa proposta. Desta forma, estamos num movimento de investigação a respeito das perguntas construídas, pois a nossa intenção é compreendermos de forma a proporcionarmos outros encaminhamentos na sala de aula. Por isso, os conteúdos que mencionamos anteriormente vem sendo escolhidos no decorrer desse processo, uma vez que apostamos num movimento não linear de organização dos conteúdos curriculares.

Isso tem relação com a nossa escolha epistemológica do educar pela pesquisa e, a proposta metodológica da abordagem temática.

O movimento de escrevermos, lermos, dialogarmos, estudarmos e pesquisarmos acerca das perguntas construídas coletivamente no grupo do Pibid tem sido essencialmente formativo. Isso tem potencializado nos apropriarmos da produção do conhecimento a respeito das tecnologias, pois acreditamos que assim conseguiremos organizar os caminhos dessa proposta de forma mais consistente. Apostamos num processo de formação que procura desconstruir qualquer tipo de hierarquia, sendo que todos são responsáveis pela formação uns dos Outros.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O processo de formação do Pibid tem proporcionado a interação entre a escola e a universidade de forma mais intensa e, especialmente, potencializado diversas aprendizagens coletivas acerca da Educação Química, principalmente, no que tange a formação de professores. Esse espaço-tempo do Pibid é essencialmente aprendente, pois todos aprendem uns com os Outros (Vigotsky, 2009). A articulação com a escola da Educação Básica é tão importante, visto que estamos todos aprendendo a “sermos professores” de Química de forma coletiva.

A proposta da atividade de construção das narrativas acerca de “Como seria a nossa vida cotidiana sem tecnologias?” proporcionou uma interação dialógica muito interessante sobre as nossas inquietudes contemporâneas. Pois o fato de nos apropriarmos das tecnologias garante um processo de ensinar e de aprender mais consistente e produtor de sentidos a todos os envolvidos nos processos educativos? Talvez! Como poderemos compreender essa e outras tantas perguntas que surgiram no coletivo a respeito dessa temática? Como poderemos potencializar a inserção das tecnologias na nossa sala de aula? O fato de estarmos imersos nas tecnologias proporciona que nossa proposta pedagógica seja inovadora? Enfim, muitos são os questionamentos a respeito dessa temática na nossa constituição como professores de Química, aliás, isso transcende qualquer área do conhecimento, pois perpassa todas elas de forma transdisciplinar.

Optamos por explorar as narrativas pois consideramos uma forma mais fluida de escritura que permite elencar diversos episódios vividos que podem se transformar em experiências vividas (Bondía, 2002). Ainda argumentamos em favor de escrevermos no

sentido de pensar (Marques, 2001), pois embora a leitura esteja o tempo todo atrelado, apostamos na escrita como produtora de sentidos por causa da sua função epistêmica na formação de professores e alunos envolvidos nos processos educativos. A escrita de narrativas acerca das tecnologias, proporciona explicitarmos as nossas crenças, valores, teorias e paradigmas a respeito disso, pois estamos dizendo aquilo que sabemos e não sabemos acerca disso. Isto é, as considerações de Bondía em relação aos aspectos que comentamos no trabalho acerca da informação são muito pertinentes:

[...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (BONDÍA, 2002, p. 22).

Concordamos com o autor, pois vivemos numa sociedade ancorada na informação e nosso desafio constante como professores é transformar essa quantidade de informações em conhecimento. Por isso, a narrativa abaixo do nosso licenciando proporciona uma reflexão muito interessante acerca da influência das tecnologias no nosso cotidiano, especialmente, na produção da nossa sociedade contemporânea.

Um dia para reviver um passado

Acordei pela manhã assustado, o som irritante do despertador não me acordou e o sol alto já ardia meu rosto pela janela que ficou entreaberta. A preocupação com a hora de ir para o trabalho diminuiu quando vi que os ponteiros marcavam sete horas ainda. Mas como é possível o sol estar tão quente nesse horário? É verão, pensei comigo. O melhor era ir tomar um banho. Nossa!!!! Como estava fria a água, o chuveiro parecia não esquentar a água. Pelo jeito o dia ia ser complicado. Mas e qual não é em meio a tantos afazeres, relatórios, e-mails, provas, pesquisas na web e ainda tirar tempo para interagir com os amigos nas redes sociais e jogar games. Nossa!!!! Como a vida é corrida.

Ao sair do banheiro e me arrumar para o trabalho percebi o quanto estava atrasado, o relógio de pulso marcava 09:30 da manhã. Como isso foi possível!!! Não me acordei com o despertador e o relógio de parede deve ter parado, pensei. Fui buscar o celular. Afffff!!!! Não estava funcionando. Mas que dia!!! Sai quase correndo para o trabalho, moro longe, deve dar umas quatro quadras em linha reta. Não é possível!!!

O carro não funcionava, nem mesmo dava sinal de “vida”, pensei ser algum problema eletrônico, vive dando problema. O jeito foi ir correndo mesmo para o trabalho. Cheguei quase desmaiando (claro que não fui correndo, mas consegui caminhar até lá, como é longe).

Sou professor em uma escola da Educação Básica, cheguei preparado para o pior por estar atrasado, mal sabia eu que isso não era nada comparado ao que estava por vir. A escola estava movimentada, muitas pessoas caminhando de um lado para outro, quase desesperadas, fui ver o que estava acontecendo e nisso uma colega professora disse – Nada de eletrônico está funcionando – pensei não ser verdade, mas todos comentavam a mesma coisa e conforme a “ficha foi caindo” o desespero foi tomando conta de mim. Como será possível viver um dia sequer sem usufruir de tanta comodidade, como me manter atualizado e conversar com os amigos? E os afazeres de professor? Lembrei que era professor, precisava manter a calma e procurar organizar a situação toda. Fui chamando meus alunos para a sala de aula e tentando acalmá-los, dizendo que não seria tão ruim assim ficar sem a tecnologia dos aparelhos eletrônicos. Mas estava difícil de manter-me calmo quando pensava que toda a minha aula estava em slides, como trabalharia os conteúdos com eles?

Tive bons professores na universidade e com certeza encontraria uma forma de trabalhar em sala de aula. Fui controlando a situação e pensando no que faria com os alunos. Lembrei-me que o conteúdo a ser trabalhado era Cinética Química. Percebi que uma aluna estava com uma lancheira sobre a carteira, resolvi mudar a forma de trabalhar (estava sem meus amados slides) e utilizar uma temática para falar sobre cinética, aquela lancheira (e os alimentos que estavam nela) me pareceu uma boa opção. Propus que os alunos falassem sobre as formas de conservação de alimentos que eles conheciam ou que imaginassem que fosse possível de mantê-los em boas condições por um período maior de tempo. A princípio a aula se mostrou surpreendente. Comecei a perceber e compreender na fala dos alunos um pouco de como é a vida de cada um deles, de que local eles vem, quem são seus ascendentes e a partir disso fazer uma discussão sobre etnias e a importância de cada uma delas. Surgiram várias questões que necessitavam ser pesquisadas, por isso fomos à biblioteca buscar respostas nos livros. A aula teve muita participação dos alunos, muitas discussões sobre vários temas e principalmente tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais uns dos outros e compreender os problemas e as conquistas de cada um.

Retornei para casa feliz e com a certeza de que tinha feito uma escolha acertada, como foi bom poder ter uma conversa aberta com os alunos, poder sentir o cheiro dos livros na biblioteca, até mesmo em ver os alunos utilizando do MSN de papel, isso tudo me recordava do tempo que era um deles. Decidi tirar a tarde para dar um passeio de bicicleta, afinal não ia poder trabalhar sem Internet e computador mesmo. Como é bom sentir o vento bater na cara, me sentia mais jovem, parecia uma criança, agia como uma, olhava os pássaros que cantarolavam nas árvores, acariciava os cães que encontrava pelo caminho e tinha um “dedo de prosa” com pessoas que encontrava. Até parei na rua para bater uma bola com uns garotos em suas goleiras de chinelo de dedo, pena a bola não ser de meia enrolada com eu costumava brincar. Nossa, a quanto tempo não me sentia tão livre!

A noite chegou e não tinha televisão para assistir, teria que pular um capítulo da novela. As recordações que tive de quando era criança me deram outra ideia. Passei na casa de alguns amigos e convidei-os a ir na casa do Alemão, velho amigo que morava próximo a cidade para fazer “serão”. Fomos caminhando pela estrada mal iluminada, contando histórias, cantarolando e dando gargalhadas. Continuamos nesse ritmo até altas horas, e como as horas passaram rápido, como foi bom reviver momentos que marcaram minha vida, momentos sem estresse, em que podemos esquecer dos problemas, dos afazeres, da correria e curtir bons amigos, boas histórias, boa música e principalmente viver a vida e não apenas sobreviver nela. Com certeza essa será uma noite de sono como nos velhos tempos.

TRIRNN, TRIRNN, TRIRNN... Que chato!!!! (Edson – Licenciando em Química, 2016).

Isso nos faz analisarmos as nossas escolhas cotidianas, pois vivenciamos momentos tanto na nossa vida pessoal quanto profissional que somos algumas vezes dependentes das diversas tecnologias que nos cercam, uma vez que as nossas vivências nem sempre conseguem ser transformadas em experiências, uma vez que nem sempre conseguimos viver intensamente o momento presente, sendo que nossa ansiedade em relação ao futuro dificulta muito isso. Quando conseguimos vivenciar experiências, estas são atreladas a essas tecnologias, pois senão corremos o risco de sermos (des)atualizados e (des)informados, principalmente, no que tange ao aspecto profissional de acordo com a perspectiva capitalista que é hegemônica no mundo, pois na maioria das vezes estamos indo na contramão de um discurso corrente. O processo de análise das narrativas demarca aspectos diferentes de compreendermos a influência das tecnologias na nossa vida cotidiana, tais como: (i) a potencialidade de outros caminhos que podem ser vividos tanto na nossa vida pessoal quanto profissional sem o uso das tecnologias; (ii) a dificuldade de lidarmos com a ausência das tecnologias na nossa vida cotidiana, sendo essa abordagem presente na maioria das narrativas construídas.

No momento que comentamos acerca disso, de maneira alguma estamos sendo resistentes às diversas formas de tecnologias, mas estamos apenas querendo problematizar aquilo que denominamos de dependência tecnocientífica, ou seja, existem formas de uso das tecnologias que permitem vivenciarmos outras maneiras de vivermos sem deixarmos de lado princípios tão especiais e essenciais, na nossa compreensão é claro, por exemplo, conversarmos uns com os Outros sem estarmos absortos nos nossos aparelhos de celulares.

Tanto de uma forma como de outra, podemos dizer que as tecnologias na sua essência proporcionam outras formas de vivermos na sociedade contemporânea. Entretanto, isso não significa dizer que precisamos estar atrelados o tempo todo a esses artefatos culturais, pois como dissemos em momentos anteriores desse relato de experiência alguns aspectos merecem a nossa atenção na sala de aula e, obviamente, na família acerca da dificuldade de interação entre as pessoas pois as tecnologias normalmente estão presentes nos momentos de convívio entre as pessoas e, em alguns casos, a interação dialógica é comprometida ou em outros ela é potencializada, pois não temos a pretensão de construirmos uma ideia generalizante a respeito disso.

Por outro lado, entendemos que essas tecnologias possibilitam, inclusive, que pessoas que estão distantes geograficamente, consigam interagir e dialogar de forma mais tranquila do que em outros tempos, sendo esse um aspecto muito interessante que cabe destacar em relação a isso. Cabe destacar que o fato de estarmos distantes geograficamente não significa dizer que estamos espiritualmente e afetivamente, uma vez que as experiências pedagógicas na Educação a Distância (EaD) são muito marcantes quanto a isso e, sob hipótese alguma, podemos dizer que não existe interação, pois existe e de forma muito marcante. Porém, no primeiro momento que os professores e alunos têm a oportunidade de se conhecerem pessoalmente, essa interação começa a ser diferente pois existem outros aspectos como a alteridade que são potencializados.

Mas, se pensarmos por esse caminho, os nossos alunos também dispõem, na maioria dos casos, de acesso as tecnologias e, portanto, a informação. Contudo, o grande desafio é transformarmos essa informação em conhecimento conforme comentamos antes. Pois isso exige mediação pedagógica (VIGOTSKY, 2009) e, principalmente, um trabalho que por essência é coletivo. De que maneira conseguiremos acompanhar a evolução das tecnologias? Como poderemos nos tornar professores melhores com a inserção das tecnologias em nossa vida cotidiana? Acreditamos que precisamos nos apropriar das tecnologias no sentido de potencializarmos ações nas nossas salas de aula no intuito de contemplar aquilo que pertence a realidade dos nossos alunos, pois de acordo com a proposta que planejamos e desenvolvermos poderemos ainda conseguir a construção de um trabalho interdisciplinar na escola e na universidade, ou seja, numa perspectiva de integrarmos colegas professores de diversas áreas do conhecimento numa interação dialógica acerca dessa e de outras tantas temáticas que perpassam a sociedade contemporânea de diversos modos.

Argumentamos que somos a favor das diversas formas de tecnologias, mas precisamos nos apropriar e potencializar com os nossos alunos, propostas pedagógicas que realmente (re)construam e (re)signifiquem as nossas ações na sala de aula. Pois proibir o uso dos aparelhos de celulares não resolve o caso, mas propormos coletivamente na escola e na universidade o uso de forma mais consciente dos seus limites e potencialidades é algo que produz sentidos a todos os envolvidos nos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos nessa proposta que estamos construindo acerca das tecnologias que somos totalmente interpelados por elas, sendo que podemos aproveitar tudo isso no sentido de construirmos discussões e problematizações acerca do uso, bem como dos aspectos de ausências quanto de presenças.

Ainda reiteramos a importância de uma proposta pedagógica ancorada essencialmente no educar pela pesquisa, uma vez que todos estamos aprendendo coletivamente acerca das diversas temáticas que elencamos no grupo do nosso Pibid, sendo que a potencialidade disso integra mais ainda a escola e a universidade.

Outro aspecto marcante são as nossas inquietudes e incertezas em relação ao processo formativo nosso e de nossos alunos, tanto na escola quanto na universidade, sendo que a oportunidade de estarmos numa Roda de Conversa semanalmente, bem como no espaço-tempo da escola proporciona que juntos consigamos encontrar caminhos aos desafios que emergem nesses contextos educativos.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, 2007. p. 1-20.

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo Argumento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 271p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002. p. 20-28.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998. 129p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa** – ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003. 288p.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. Ijuí: 2000.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001. p.168

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa (Portugal): Educa, 2009. 66p.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de professores de Química em Rodas de formação em Rede**: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496p.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/FURG – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

Luísa Severo Quadros
luisaquadros@hotmail.com

Rinelly Pazinato Dutra
rinelly_dutra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que parte de uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) objetivando contribuir com a formação de futuros professores para a rede básica de ensino. O PIBID tem como objetivo contribuir para o crescimento dos graduandos, compartilhar conhecimentos com professores das escolas, realizar estudos e refletir a prática escolar.

Este programa nos deu a oportunidade de acompanhar as aulas de educação física de duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande – RS, onde realizamos observações de aulas e algumas intervenções com objetivo de adquirir experiência dentro do espaço escolar. A partir dessas vivências, começamos a analisar como as aulas eram aplicadas e como se dava a participação dos alunos nas atividades propostas pelos professores. Com isso, constatamos que por muitas vezes as aulas não se desenvolviam conforme o que era planejado em uma das escolas. A indagação do motivo desta diferença tão grande entre as escolas, pertencentes do mesmo bairro, embora o conteúdo fosse o mesmo, nos inquietou. Depois de tentativas diferentes de conteúdos e abordagens, a permanência dessa diferença entre a participação dos alunos às aulas passou a ser o questionamento nas reuniões realizadas semanalmente. Com isso, começamos uma investigação primeiramente teórica dos supostos motivos e futuramente prática, onde será realizada uma pesquisa com os alunos para tentar descobrir a partir da visão deles o motivo pelo qual não participam das aulas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O PIBID subprojeto da Educação Física, atualmente conta com dez bolsistas, um professor orientador em uma escola e uma coordenadora que atua na Universidade Federal do Rio Grande. No ano de 2015, quando ingressamos no PIBID, o projeto atuava em duas escolas municipais de ensino fundamental de Rio Grande, pertencentes ao mesmo bairro. As escolas foram escolhidas de acordo com o regimento do PIBID, e a atuação do subprojeto Educação Física nestes espaços ocorria desde 2013. Como no ano de 2015, éramos acadêmicas de primeiro e segundo ano da graduação, as nossas experiências com este público eram escassas e na grande parte eram apenas observações (os estágios supervisionados começam no terceiro ano da graduação). Em função da abordagem do programa ser diferente de tudo que já havíamos experimentado, contamos com o suporte do professor apenas auxiliando quando necessário durante as aulas. Para não expor professores e as escolas, vamos chamá-las de Escola 1 e Escola 2: Embora ambas instituições pertençam a rede municipal de ensino e localizem-se no mesmo bairro, elas apresentam diferenças significativas no que tange a infraestrutura, planejamento e aplicação das aulas.

Na escola 1, a carga horária da disciplina de Educação Física era duas horas aula, o que parecia ser produtivo por dar tempo suficiente de explicar como seria a atividade, desenvolver e ainda sobrava um tempo em que os alunos tinham livre para fazer a atividade que quisesse. A infraestrutura é boa, há um ginásio bem conservado com tabelas de basquete, goleiras e também tem o suporte para colocar a rede de vôlei; além disso, há um espaço aberto em frente ao ginásio, onde os alunos ficam durante o recreio ou quando as atividades das aulas de educação física são realizadas ali. Em relação aos materiais, também estão em boas condições, são variados e têm em grande quantidade. Há uma pequena sala, dentro do ginásio em que são guardados os materiais, é a mesma “sala” do professor de Educação Física. De acordo com as aulas observadas, a professora no primeiro momento pede a atenção dos alunos, por muitas vezes exigindo o silêncio e colaboração deles para explicar a modalidade (estava sendo trabalhado vôlei), perguntando o que sabem sobre esta, escrevendo e desenhando em um quadro negro que é disponibilizado no ginásio, de uma forma ou de outra conseguia a atenção dos alunos para o que ela queria. Após esse momento, onde supostamente todos já sabiam como era o jogo e algumas regras fundamentais do esporte, passavam à quadra e lá geralmente em duplas ou em trios eram treinados saques, passes e cortes, de

acordo com o desenvolvimento deles. A professora e o bolsista ficavam sempre em volta dos alunos auxiliando para melhor executar os movimentos e tirando dúvidas. No momento principal, havia tentativas (que muitas vezes foram bem sucedidas) para jogar de acordo com as regras trazidas no início da aula. É nítido que a forma com que os alunos se incentivavam na prática ajudava a incluir até mesmos os que não se agradavam muito do jogo, tornando-o divertido independente do resultado. Embora no começo tenha tido certa resistência por parte de alguns alunos em função de não ser o esporte favorito (futebol). Como eram duas horas seguidas de aula, havia tempo para além de toda a atividade programada, um momento final em que as crianças escolhiam o que fazer.

Na Escola 2 a carga horária da disciplina de Educação Física é de dois períodos de 45min, já em relação à infraestrutura, a escola possui um pátio amplo com uma quadra poliesportiva em condições razoáveis, salientamos que a ausência de um ginásio coberto dificulta a aplicação das aulas em dias de chuva por não haver outro espaço adequado para realizar as atividades, dessa forma, por muitas vezes o salão de eventos da escola é utilizado de forma improvisada para que os alunos possam desenvolver as propostas das aulas de educação física. Além disso, a escola recebe do município os materiais como bolas, redes, raquetes, dentre outros, para que sejam utilizados durante as aulas, estes são disponibilizados na sala de Educação Física, que é um pequeno espaço onde além de armazenar esses materiais, ainda é utilizada pelos alunos e professores para desenvolver atividades de pequeno porte.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Iniciamos no PIBID no segundo semestre de 2015, no mês de outubro, na época o subprojeto da Educação Física contava com oito bolsistas que atuavam em duas escolas municipais de Rio Grande. Ocorriam reuniões semanais com o intuito de planejar as aulas das duas escolas que atuávamos, sempre buscando abordar os mesmos conteúdos na intenção de analisar e refletir as diferenças expostas em duas escolas com supostamente o mesmo contexto social.

Por mais que sejamos de um curso de licenciatura o contato com o meio escolar e vivências dentro desse espaço são raras e isoladas, dificilmente tem uma continuação para ter tempo de se adaptar e conhecer os alunos antes dos estágios supervisionados. No PIBID, embora tenhamos ingressado na metade do segundo semestre, tivemos a

oportunidade de acompanhar algumas dessas aulas, observando e intervindo quando necessário, sendo possível produzir relatos das vivências analisando os fatos que ocorreram durante as atividades propostas. As experiências relatadas a seguir aconteceram com o oitavo e sexto ano respectivamente.

Bolsista – Escola 1:

“No primeiro dia, fui sem saber direito o que esperar, chegando lá, fui bem recebida pela professora e me encantei com a relação dela com os alunos. Fez-me mudar na hora, é incrível ver a interação com as crianças, os avanços, a aceitação, a maneira com que a aula tem que mudar de uma hora para outra e fazer dar certo. As duas horas aula passam voando” .

“Nas aulas que participei junto com a professora, era introdução à prática de vôlei. Primeiramente foi explicado em um quadro negro as posições e o básico do vôlei, perguntamos o que eles sabiam sobre o jogo e fomos instigando eles com o tempo a descobrir as regras. Após essa breve introdução, fomos para a quadra e o jogo foi “livre”, eles se organizaram e o jogo ocorreu bem. Na aula seguinte foi trabalhado o saque do vôlei, como seria a maneira mais fácil para eles conseguirem atravessar a quadra e o passe de bola entre eles (3 cortes). Após isso, percebi que no tempo livre deles, que geralmente tem no final da aula por serem duas horas corridas, começaram a praticar o vôlei e esse vôlei acabou tomando quase todo espaço do futsal. Nas aulas seguintes foi cobrado um pouco mais da rotação, como levantar a bola sem conduzir, tentar dar os três toques sendo o segundo para o levantador. E o progresso foi visível”.

Bolsista – Escola 2:

“Senti certo desconforto, pois a turma se mostrou extremamente agitada e sem muito foco, o que dificultou bastante o diálogo e as práticas. Compreendo a questão da idade, e a frustração de não poderem utilizar o pátio devido à chuva, mas se houvesse um pouco mais de vontade e dedicação por parte dos alunos, teria sido muito mais proveitoso e divertido”.

“Foi possível observar a resistência por parte de muitos alunos para a realização dos jogos, principalmente por não ter sido na quadra, mas também porque alguns preferiam outras atividades, sem contar aqueles que estavam dispersos vagando pelos corredores, ou atrapalhando o desenvolvimento da atividade. Confesso que sim, foi difícil, principalmente para atrair os alunos que não queriam participar, mas com

muito custo conseguimos fechar dois times para jogar, mas muitos alunos ficaram apenas sentados assistindo”.

“Terceira semana na escola como pibidiana: realizamos algumas atividades, encerramos a aula, nos despedimos e vamos para casa; chego, sento em minha cama, um vazio toma conta e lágrimas escorrem. Sim, eu chorei. Chorei por tantas coisas que observei, chorei pela sensação de impotência que me cercava, chorei pelo simples fato de entrar em contato com uma realidade que até então eu desconhecia. Descobri que o primeiro choque, realmente abala”.

“Eram meus primeiros contatos com a escola em uma posição distinta, não estava ali como uma aluna da turma, mas sim em um processo de construção como professora, dessa forma eu não sabia ao certo o que pensar ou o que fazer, me senti perdida e impotente, afinal eu estava apenas começando a embarcar em nessa nova jornada”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Trazendo esses relatos para o PIBID, começamos a refletir acerca das aulas, dos alunos e dos professores. Constatamos ao longo de nossas experiências no espaço escolar, que os motivos pelos quais aquelas aulas não estavam dando certo, na verdade não eram os alunos (pelo menos não somente), mas sim um emaranhado de fatores que acabavam culminando no professor: no seu papel, na sua postura, na sua prática, na sua formação como um todo. A educação física é percebida como um tempo e espaço no currículo escolar destinado à satisfação dos alunos, apesar de parte do discurso pedagógico da disciplina ser justificado por sua utilidade (LOVISOLO; SOARES; SANTOS, 1995).

De acordo com Brandolin et.al. (2015), alunos com alta habilidade possuem sete vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de educação física do que os alunos com baixa habilidade, e três vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de educação física do que os alunos com média habilidade. Para além da satisfação com as aulas, as habilidades específicas mostraram influenciar o desempenho dos alunos em estudos catalogados desde a década de 1960 e 1970. A habilidade prévia dos alunos em determinada esfera do conhecimento contribuiria para o seu melhor desempenho numa área específica (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008).

Embora nossos dados apresentem os fatores e as probabilidades que influenciam a percepção positiva ou negativa da disciplina em tela, se contrapesarmos a percepção

positiva da disciplina dos alunos envolvidos nesse estudo e a literatura consultada, podemos sugerir que tal percepção talvez seja mais influenciada pela possibilidade de ruptura com o tempo ordinário da sala de aula do que com as possibilidades de aprendizagem e satisfação intrínsecas a aquisição de novas habilidades no espaço da educação física. É provável que mesmo aqueles alunos que não participam efetivamente das aulas, que não se identificam com os esportes ou com atividades físicas, vislumbrem uma sensação de prazer ao saírem da sala de aula em direção ao espaço da aula de educação física (BASSANI; TORRI; VAZ. 2005).

Além desses fatores, a estrutura escolar também é ponto fundamental na satisfação dos alunos, pois como na escola 2 não havia uma quadra coberta, quando chovia as aulas eram realizadas dentro de salas de aula, tirando o único momento que os alunos tem para se movimentar livremente, em função do espaço reduzido. Sendo esta uma das dificuldades enfrentadas no espaço escolar, cabe a nós refletir acerca de possibilidades de planejamentos que contornem tais obstáculos, de modo que mesmo com tais contratempos seja possível desenvolver boas aulas.

A Educação Física uma disciplina que trata, dentro na escola, do conhecimento da área denominada de cultura corporal do movimento (Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança) (Coletivo de Autores, 1992), onde o professor tem por objetivo, construir juntamente com seus alunos uma aula onde seja possível assimilar os conteúdos trabalhados ao mesmo tempo em que as atividades desenvolvidas tragam prazer ao serem realizadas. Dessa forma levantamos certas questões para reflexão: Como tornar as aulas atrativas ao ponto em que nossos alunos tenham interesse e prazer em participar ao mesmo tempo em que consigam compreender e assimilar os conteúdos trabalhados? Enquanto professores, qual o papel devemos ter dentro da escola, e qual postura devemos adotar perante diversas situações que permeiam este espaço?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas vivências fomos desenvolvendo um pensamento diferente do que possuíamos em relação à prática docente. A questão sobre a forma de planejar uma aula, em que os alunos possam assimilar os conteúdos e ao mesmo tempo em que sintam vontade e prazer em realizar as atividades propostas, nos indagava. Embora não tenhamos uma conclusão sobre o tema, trazemos com este relato nossas experiências para possíveis reflexões, afinal este é um processo de construção. O acúmulo de estudos

dessa natureza poderá fornecer chaves de mudanças no modelo pedagógico adotado e na quantidade de conteúdos previstos para esse nível de ensino. Comparando a satisfação e receptividade do público discente com as aulas de educação física pode trazer algumas respostas para esta disciplina e quem sabe para outras disciplinas presentes no currículo escolar. Como futuros professores, devemos estar em constante aprimoramento sobre nossos métodos, de modo que consigamos inspirar e contribuir para a vida dos alunos.

Reflexões como estas são necessárias e de fundamental importância ao longo da nossa formação como docentes, pois esse movimento de tentar compreender o que motiva nossos alunos influencia muito no planejamento das práticas pedagógicas, além disso, pode contribuir com a participação dos jovens nas atividades físicas propostas no ambiente escolar e também fora deste. (BALBINOTTI, 2011).

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A.; BARBOSA, M. L. L.; BALBINOTTI, C. A. A. e SALDANHA, R. P. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2011, vol. 16, no. 1. ISSN 1413-294X.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Educação do corpo, esporte e Educação física escolar. **Revista Virtual EF Artigos**, Natal, v. 2, n. 24, abr. 2005. Disponível em: <<http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo38.html>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G.. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29836>>. Acesso em: 01 Jul. 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOVISOLO, H. R.; SOARES, A. J. G.; SANTOS, M. D. dos. Educação e Educação Física em Escolas do Rio de Janeiro. In: LOVISOLO, H. R. (Org.). **Educação física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. p. 39-81.
- MADAUS, G.; AIRASIAN, P.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273- 296.

SALA 08



Imagens do XIV EIE.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Azevedo Medeiros
alineam2008@hotmail.com

Claudete da Silva Lima Martins
claudetemartins@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o ensino de um(a) aluno(a) surdo(a) e alguns critérios de avaliação adequados a esse sujeito. Sua elaboração foi realizada para relatar a experiência do Estágio do Ensino Fundamental, componente curricular obrigatório do 5º semestre do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). A relevância deste tema surgiu após vivenciar a experiência do estágio, porque somente atualmente, quando estou concluindo o 7º semestre do curso de Letras o componente curricular obrigatório LIBRAS I, é que pude conhecer melhor as questões específicas que envolvem o ensino e aprendizagem da pessoa surda, como as relacionadas com a cultura, linguagem e interação.

O objetivo deste relato é apresentar uma breve discussão a respeito desse tema, abordando as questões encontradas na experiência de estágio vivenciada e averiguar sua relação com as particularidades do sujeito surdo. Além disso, o trabalho possibilita pensar em diferentes maneiras de trabalhar com este aluno.

A seguir discutirei sobre a relação do aluno surdo com a Língua Portuguesa e com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma amostra de critérios avaliativos que atendam as condições de produção de um aluno surdo e as conclusões finais.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O estágio supervisionado é um componente curricular oferecido pelo curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, oferecido pela Universidade Federal do Pampa, no campus Bagé, no 5º semestre. Trata-se de um componente curricular obrigatório onde os licenciandos precisam realizar uma prática

docente em uma escola de Ensino Fundamental. Nesta prática é necessário observar 10h/a e planejar e aplicar 20h/a em uma turma de Ensino Fundamental. Sendo assim, o estágio, foco de discussão deste relato, oportunizou uma experiência de ensino com a participação de um aluno surdo. A experiência ocorreu em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, com uma turma de 7º ano. A escola cedeu espaço para que eu realizasse meu estágio com a turma. A turma era pequena e agitada. Todos os alunos ali presentes eram bem entrosados. Ao observar as aulas notei a presença de uma intérprete e fui confirmar com a professora regente. E ela me informou que eu teria uma aluna surda.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Depois de observar 10h/a na turma, apliquei a atividade diagnóstica para conhecer os alunos, por meio de questionário composto por um conto com título: *Sobre a escrita...*, da autora Clarice Lispector. O questionário continha perguntas que envolviam questões presentes no texto e relacionadas aos gostos pessoais dos alunos. As respostas eram as mais diversas. A partir destas respostas elaborei meu projeto de ensino onde visava trabalhar com leitura de mitos produção de um resumo como produção final.

Este foi o meu primeiro estágio, portanto não havia tido contato com nenhum aluno surdo antes e não sabia que o surdo escreve de acordo com sua primeira língua, que é LIBRAS.

O meu projeto teve como tema a Mitologia Grega. Ao longo do estágio realizei diversas atividades de ensino como leitura, produção textual e o gênero resumo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Para realizar a análise e discussão, utilizarei os dados constantes no relatório de estágio e em meu diário reflexivo.

Analisando a aluna que tive e sabendo o pouco que sei sobre ela, posso afirmar que ela foi alfabetizada em LIBRAS e só depois teve contato com o Português. Esse tipo de educação se dá atualmente sem maiores problemas ou contestações, porém há muitos anos atrás os surdos eram submetidos a treinos de oralidade tendo que aprender a repetir e decorar estruturas sem sentido para eles apenas por assim julgarem o melhor

ensino para surdos na época. Com o passar do tempo foi comprovado que a LIBRAS é a língua dos surdos e esta faz parte da identidade destes sujeitos.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. (BRASIL, 2006, p. 34)

Considerando este fato, hoje em dia é possível que se escolha como primeira língua o Português ou a LIBRAS.

O aluno surdo, como visto acima, tem o direito de escolher sua primeira língua. Sendo escolhida a LIBRAS como primeira língua não se deve valorizar questões orais no aluno.

É de fundamental importância que os efeitos da língua oral portuguesa sobre a cognição não sejam supervalorizados em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de inclusão plena.

No caso específico da aluna que tive, os seus colegas a acompanharam desde o início de sua jornada escolar e uma vez por semana tinham aulas de LIBRAS para que pudessem se comunicar com os colegas mesmo tendo a intérprete junto. Os alunos estavam acostumados com a colega surda, se comunicavam bem e sempre a incluíam nas conversas e atividades. Já a professora parecia ter uma relação menos amigável com a aluna, apenas deixando-a de lado.

O surdo tem direito a ter um intérprete em vários locais, conforme Lei nº 10.436, como por exemplo:

“I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino”.

Mesmo que o aluno surdo (no geral) tenha um intérprete sempre presente em sala, ele também tem o direito de ter acesso à educação conforme suas condições de aprendizagem.

Em minha prática pedi um resumo inicial para exercitar a escrita de um resumo, para que praticassem a escrita de um resumo, antes de fazer a produção final, percebi que a aluna surda não usava alguns conectivos e, portanto, suas frases ficavam sem sentido completo.

Sem saber e sem ser avisada da condição da aluna com o modo de escrever, cobrei dela que no último resumo escrevesse como os demais alunos. E assim ela fez com a ajuda da intérprete.

Se soubesse dessa condição antes, teria avaliado a aluna de outra forma.

O Ministério da Educação sugere propostas de atividades para o aluno surdo em que usa como ferramenta a leitura.

Aqui selecionei uma proposta em que creio que poderia ser usada para trabalhar com a turma de 7º ano que tive no estágio:

O professor poderá selecionar um livro para apresentar às crianças;

- Em seguida, com base na leitura do título, incentivá-las a realizarem uma predição a respeito do que será abordado pelo autor no decorrer da história;

- Posteriormente, o professor poderá fazer a leitura para os alunos, interpretando os fatos com bastante dramaticidade e entusiasmo, buscando, assim, manter a atenção de todos para aquilo que está sendo narrado. Neste momento, ele poderá certificar-se de que as crianças estão ou não acompanhando a evolução dos fatos, fazendo-lhes perguntas sobre o texto;

- O professor poderá propor ao grupo a leitura do texto, explorando os seguintes aspectos: Adequação do título, personagens, sugestão de outro título, identificação de aspectos mais específicos com relação ao lugar em que se passa a história, fatos principais, ordem dos acontecimentos (início, meio e final da história), moral da história. (BRASIL, 2006, p. 43, 44).

Com esta proposta de atividade o aluno pode aprimorar e adquirir muitas habilidades, tais como: identificar o livro como instrumento que favorece a expansão de seus conhecimentos, além de constituir-se em fonte de entretenimento; desenvolverem a imaginação diante do desconhecido; exercitar a troca de ideias diante de fatos conhecidos e desconhecidos nos momentos de leitura; ter a liberdade de escolha sobre o tipo de leitura que pretende realizar; ter a oportunidade de narrar aos colegas o que compreendeu do texto que escolheu para ler, aprender a resumir as principais ideias do autor.

Há ainda propostas de escrita sugeridas para trabalhar com o aluno surdo a turma que integra, sendo uma delas:

Apresentação de textos de naturezas diferentes (dissertativos, narrativos, informativos e outros), propondo as seguintes atividades:

1º passo: O texto inicial é contado em língua portuguesa oral e em língua de sinais, pelo professor ou pelo aluno;

2º passo: Todos os alunos, individualmente, recontam a história usando a criatividade (ex: maquetes com cenário móvel, jogos de palitos, bonecos, miniaturas);

3º passo: Os alunos passam para a produção individual ou coletiva do texto. É preciso ter cuidado para não interferir, neste momento, no texto do aluno, seja na estrutura, seja no vocabulário. (Pode haver escrita do português com a estrutura da língua de sinais).

4º passo: Processo de reelaboração do texto de um aluno para o português formal.

Escolhe-se um texto produzido pelo aluno para “reescrita”. Este texto será repassado para um cartaz. Paralelamente, o professor procederá à comparação das duas línguas, apresentando para o surdo à escrita formal do português através de: palavras novas, cartão conflito, palavras cruzadas, uma palavra puxa outra – isso lembra aquilo..., caça palavras, jogos lúdicos, dicionários ilustrados, dicionários temáticos (ex: datas comemorativas – uma palavra para cada letra do alfabeto); construção frasal, etc. (BRASIL, 2006, p. 48).

A atividade é válida mesmo para uma aluna de 7º ano, pois mesmo com intérprete e estudando o Português desde o 1º ano, a aluna surda tem sua especificidade na escrita e isso pode comprometer o sentido para quem lê. Mesmo que a primeira língua dela seja a LIBRAS, se ela estuda o Português desde o 1º ano escolar tem ou deveria ter condições de estabelecer as diferenças entre a escrita em LIBRAS e em Português.

Pensando agora na questão da avaliação, o BRASIL, 2006, p. 54) traz aspectos relevantes na avaliação da produção escrita dos surdos:

Primordialmente aspectos semânticos: conteúdo e sequência lógica. Gradativamente e isoladamente: estruturação frasal, ortografia e a gramática propriamente dita (artigos, elementos coesivos: preposições, conjunções e pronomes, verbos de ligação, concordâncias, ordem sintática (SVO), ortografia). (BRASIL, 2006, p. 54).

É importante ressaltar que critérios adequados ao aluno surdo fazem toda a diferença na hora da avaliação, pois não é possível que se queira atingir objetivos que sejam impossíveis para o aluno. Também é importante que não se subestime a capacidade deste aluno, sendo importante, assim como os demais, valorizar o seu

esforço e o seu avanço para que o aluno se sinta incluído aos demais e não se sinta menosprezado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi apresentado anteriormente, quero concluir ressaltando que: é importante que o surdo seja alfabetizado de acordo com a língua que escolher sem que esta língua seja-lhe imposta. A língua com a qual nos identificamos faz parte da nossa identidade, do que somos e cabe a cada um escolher o que fará parte da sua identidade.

Além de escolher a língua a ser a alfabetizado o surdo tem direito à educação assim como os demais alunos. Cabe ao professor se conscientizar de que este aluno poderá alcançar os mesmos objetivos dos demais, porém por meios e critérios diferentes.

Ainda que existam as leis para amparar este sujeito e materiais diversificados que podem ajudar este aluno a desenvolver o seu conhecimento de maneira mais adequada, há professores que não vão atrás de conhecimentos além dos que sua formação inicial lhe deu. Isto pode prejudicar e muito o aluno surdo, que tem direito a trabalhar com todo o material que lhe possa ser disponibilizado.

Aos professores, o importante é nunca dar as costas aos alunos que necessitam de ferramentas diversas para sua melhor aprendizagem e não negar a este aluno o que ele deve ter acesso por direito.

Quanto ao estágio supervisionado penso que o que faltou foi mais tempo e experiência para concluir meu estágio com total aproveitamento dos alunos. Meu desempenho com a aluna surda poderia ter sido melhor se tivesse mais informações sobre o assunto e se o componente curricular de LIBRAS I fosse ofertado em algum semestre anterior ao Estágio.

Em relação à minha formação enquanto docente acredito que o Estágio foi uma ótima oportunidade para que eu percebesse a importância de prestar atenção no aluno que necessita de meios diferentes dos demais para que tenha um melhor aproveitamento nas aulas. Além disso, destaco que o professor que se depara com esse tipo de aluno em sala de aula, se não sabe como lidar com o aluno deve ir atrás de maneiras que possam colaborar com a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.626**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos Brasília. 2006.

INTERAÇÕES ECOLÓGICAS: UMA VIVÊNCIA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Caroline Resena Gonçalves
carolresena@gmail.com

Cassiano Santos Rodrigues
cassianosantosr@gmail.com

Lorraine Rodrigues Jardim
lorodrigues2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A utilização de práxis pedagógicas inovadoras é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências. Ainda que o ensino de Ciências esteja enraizado em uma tendência tradicional, faz-se necessário a execução de atividades embasadas na dinâmica teórica e prática em sala de aula. O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato, bem como os desafios enfrentados para a execução das atividades práticas sobre o conteúdo de interações ecológicas em uma escola do município de São Gabriel, RS. Sabe-se que hodiernamente há uma defasagem na educação básica, mais especificamente no ensino de Ciências/Biologia das escolas públicas brasileiras. O relato busca expor alternativas para a elaboração e realização de atividades experimentais quando não se há laboratórios ou infraestrutura adequada, desse modo, compete aos professores buscarem diferentes métodos para despertar o interesse dos estudantes pela Ciência.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade intitulada "Interações Ecológicas: uma vivência dentro e fora da sala de aula" foi elaborada e desenvolvida por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, Campus São Gabriel. A proposta de atividade surgiu na disciplina de Práticas Formativas e Educativas VII, com o intuito de realizar uma aula prática em uma escola, auxiliando o professor regente da disciplina de Ciências em uma melhor construção do conhecimento da turma. A referida atividade ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlota Vieira da Cunha,

no município de São Gabriel, RS. A aula prática ocorreu com a turma de sétimo ano da escola, no turno da manhã. As atividades ocorreram entre os meses de maio e junho de 2016. Observou-se pelo convívio com a comunidade escolar que a escola é pequena e busca ser referência em qualidade no ensino público, almejando ser reconhecida pelos processos de valorização e respeito à educação e ao desenvolvimento humano na sua integridade. A escola Carlota Vieira da Cunha carece em diversos aspectos, como por exemplo, infraestrutura, docentes, monitores, equipamentos tecnológicos e também materiais didáticos. Embora localizada no centro da cidade, recebe alunos advindos de diferentes bairros periféricos, ou seja, estudantes de diferentes realidades e classes sociais onde as famílias transferem para a escola a educação dos seus filhos. A escolha pelo tema foi baseada na ausência de um laboratório adequado para realizar aulas práticas, ainda que a escola escolhida necessite de intervenções que busquem estimular tanto os docentes quanto os discentes a planejar, a desenvolver e a praticar novos métodos de ensino.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Para que ocorressem as atividades foi necessário que houvesse uma visita, objetivando uma análise do contexto da escola. Logo após, estipulou-se o conteúdo e a data da realização da aula prática. Para a execução da mesma, fez-se necessário a elaboração e a execução prévia de uma aula expositiva e de um jogo didático. As atividades foram divididas em três momentos ocorrendo em duas datas, respectivamente: seis de maio e dezessete de junho de 2016. Em primeira instância, realizou-se uma aula expositiva e dialogada sobre as interações ecológicas com o auxílio de data show. No segundo momento, a turma foi dividida em dois grupos. Cada grupo recebeu um kit do jogo de memória ecológico. Cada kit continha nove cartas com imagens e outras nove cartas com textos relacionados às imagens. Após a execução do jogo, realizou-se uma saída de campo na Reserva Ecológica Sanga da Bica, localizada em São Gabriel, RS, para que os alunos aplicassem os conhecimentos obtidos dentro da sala de aula.

A professora regente da turma possibilitou que os alunos fossem de ônibus para o local da atividade, este foi solicitado pela escola, advindo da Prefeitura municipal de São Gabriel. A saída de campo ocorreu no dia dezessete de junho das 9 horas e 30 minutos até às 10 horas e 30 minutos, todos os alunos participaram da intervenção. Esta

vivência obteve por intuito aliar teoria e prática em relação ao assunto abordado. Também contribuiu para que os estudantes resgatassem os conhecimentos prévios, somados aos adquiridos na aula expositiva e no jogo de memória e por fim reconhecessem do lado de fora, no cotidiano, as teorias ensinadas pela professora sobre as relações ecológicas. Após o resgate sobre o assunto, a turma foi dividida em grupos, para manter a disciplina e organização dos alunos, isto facilitou a compreensão do conteúdo em campo. Ao findar a práxis em campo, foi requerido um relatório descritivo contendo todos os tipos de interações observadas na saída de campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Por se tratar de alunos que ainda não possuem uma identidade formada é primordial a busca por metodologias de caráter progressista. Diante disso, são incessantes os estudos que refletem o papel dos docentes ao ensinarem Ciências, estes devem fazer a diferença em relação aos conteúdos, tornando-os atrativos. De acordo com Sanmartí, (2002); Bueno, (2003) *apud* Viveiro & Diniz (2009), a diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses dos alunos. A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo. Ainda de acordo com esses autores, uma multiplicidade em nível de estratégias pode assegurar maiores oportunidades para a construção do conhecimento, além de prover subsídios para que mais alunos encontrem as atividades que melhor os auxiliem a compreender o tema estudado.

Durante a prática de campo, os alunos, em sua maioria, mostraram-se interessados e participativos, trazendo exemplos do cotidiano, fazendo relatos sobre suas experiências em relação ao conteúdo. Além do mais, estes tiveram pela primeira vez uma saída de campo e quase todos estavam extremamente envolvidos com as explicações da licencianda. Somando-se aos pontos positivos, foi salientado aos estudantes que não precisou sair da cidade onde eles estão inseridos para estudar Ciências e que o campo ocorreu em um local muito popular e turístico do município. Por último, esta experiência foi de extrema importância para a acadêmica de licenciatura em Ciências Biológicas, pois foi sua primeira experiência como professora em saída de campo com alunos. Por outro lado, houve registros negativos de

indisciplina e desorganização de alguns alunos que tumultuaram o restante da turma. Por fim, o relatório de atividade solicitado não foi entregue, isto é reflexo da complexidade da inserção de práticas inovadoras na realidade escolar do ensino fundamental das escolas públicas. Enfatiza-se, que a indisciplina registrada durante a saída de campo, do mesmo modo que os problemas enfrentados pela escola e os resultados positivos e negativos obtidos como reflexos da atividade foram fundamentais para que fossem discutidos aspectos importantes para aprimorar a relação sujeito-objeto e a amplificação de atividades práticas nas escolas.

Conforme De Frutos *et al.*, (1996), as atividades de campo permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais. Assim, além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos, possibilita confrontar teoria e prática. Além disso, uma atividade de campo permite que “o aluno se sinta protagonista de seu ensino, [sinta] que é um elemento ativo e não um mero receptor de conhecimento”. Portanto, constatou-se que quando o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira diferenciada, quando se retira os estudantes da zona de conforto na qual estão habituados, primeiramente há um estranhamento em relação ao novo contexto onde estão inseridos. Porém, conforme se situam na atividade, conseqüentemente estes se demonstram interessados e aprendem mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É gratificante ser um professor inovador mesmo frente a tantos obstáculos e desafios. A classe docente ainda encontra-se fragmentada, porque os professores dos diferentes níveis de ensino julgam e tentam justificar quais são os responsáveis pelos erros do processo de ensinar ao invés de unidos resolvê-los. Aprender a aprender se torna ainda mais desafiador diante de práticas tradicionais que ainda predominam no âmbito das Ciências Naturais. Nossas escolas, como sempre, refletem as maiores mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, outros pilares como aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver devem ser desenvolvidos como habilidades e competências dentro das escolas. Este trabalho de pesquisa traz em sua essência uma análise crítica e reflexiva do quão é fundamental a utilização de práticas experimentais no ensino de Ciências. Visto que, os resultados obtidos foram satisfatórios para professor e alunos.

REFERÊNCIAS

BUENO, A. de P. La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. In: ALEIXANDRE, M. P. J. (Coord.) **Enseñar ciencias**. Barcelona: Editorial GRAÓ, p. 33-54, 2003.

DE FRUTOS, J. A. et al. **Sendas ecológicas**: un recurso didáctico para el conocimiento del entorno. Madrid: Editorial CCS, 1996.

SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2002.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, volume 2, número 1, 2009

IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS DE DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa
catialopes00@hotmail.com

Emerson de Lima Soares
emersonsoareslima@hotmail.com

Lilian Oliveira de Oliveira
liliancherobini@gmail.com

Luciana Uchôa Barbosa
luchoabarbosa@gmail.com

Vanderlei Folmer
vandfolmer@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos disponíveis, atualmente, diminuem as dificuldades existentes pela distância física entre alunos e professores. Para Souza (2006), os avanços tecnológicos oferecem aos usuários de mídias em geral, várias ferramentas de comunicação disponibilizadas na Internet. Percebe-se que, por meio das redes de comunicação sem fio, criou-se uma nova ambiência, uma espécie de novo território, novo ambiente flutuante ambiente de compartilhamento de realidades imaginadas, como um território simbólico propício à exploração de novas experiências existenciais e sociais (AMORIM; CASTRO, 2010).

Com as novas tecnologias e paradigmas que surgem dessa reestruturação, surge a necessidade de incorporar essas novas ferramentas tecnológicas na formação humana. Essas novas ferramentas estão diretamente ligadas à sociedade e refletem espontaneamente na educação, principalmente na formação acadêmica.

Assim, com a Internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando discussões e reflexões acerca de temas interdisciplinares. De acordo com Freire (1998) a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE,2001a, p.98).

Seguindo a compreensão de Freire, Kensi (2008) e Prado (2016), entendem que é preciso repensar as formas como nos relacionamos com o conhecimento para assim podermos acompanhar o ritmo atual da sociedade e o uso de recursos tecnológicos favorecem a democracia e integração social. Prado entende que:

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social. (PRADO, 2016 s.p).

Entende-se, portanto, a relevância do uso de tecnologias na formação continuada de profissionais da educação. Considerando que o uso de instrumentos tecnológicos, abrange a cada dia novos setores e o mundo encontra-se em constante evolução e a educação deve usufruir desta ferramenta no intuito de aproximar o professor de novas realidades e situações que favoreçam sua prática cotidiana.

Molina e Sales (2008) consideram que o conhecimento é construído socialmente através de processos educacionais facilitados por cooperação, colaboração e interações sociais. Com as mudanças da sociedade, vivemos em constante transformação e reelaboração dos métodos de ensino, e, pensando na formação de cidadãos críticos, devemos oportunizar espaços e estratégias inovadoras utilizando as mais diversas ferramentas disponíveis pensando em uma formação apta as mudanças sociais. Deste modo contribuir no processo de ensino aprendizagem em todas modalidades, contemplando desde a Educação Básica até a Ensino Superior. Souza e Souza (2010) enfatizam no sentido de que:

Temos que lutar para que a sociedade reflita incluindo a escola democrática, aceitando e produzindo esperanças e bons frutos apoiada na solidariedade entre os homens, construindo e crescendo como seres humanos envolvidos no progresso. Discutir cidadania faz-se necessário inserir o homem nesse contexto permitindo o acesso aos direitos fazendo-o cumprir os deveres, e que em contrapartida sejam

admitidos os questionados, porque só assim é possível formar cidadãos que defendam e assumam seus erros e acertos.

Nesta perspectiva esse ensaio apresenta a proposta de um grupo de estudos que faz uso da ferramenta tecnológica Hangout, situada na rede social Google⁺, disponibilizada no navegador Google, caracteriza-se como sendo uma sala de bate-papo, comportando em uma mesma chamada uma média de 15 pessoas e possibilita o compartilhamento de telas entre os participantes.

Logo, o grupo trabalha em ambiente virtual no intuito de derrubar barreiras culturais e geográficas, que dificultam a comunicação entre os participantes. Assim, apresenta por objetivo realizar reflexões e problematizar acerca de artigos científicos publicados que apresentam temas pertinentes ao atual contexto da educação no país e no mundo, visando dinamizar e intensificar o processo de ensino aprendizagem dos envolvidos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade de encontros virtuais é desenvolvida desde 2015 e constam no grupo, além do professor orientador, graduados/as, mestrados/as e doutorandos/as de diferentes áreas do conhecimento. Entre essas áreas citam-se Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Enfermagem e Fisioterapia, destacando-se que os discentes envolvidos residem em distintas cidades e estados brasileiro, portanto a iniciativa de realizar os encontros e atividades através do Hangout. O encontro virtual é realizado semanalmente, com horário das 19h às 21h, sendo escolhido no início de cada semestre o dia da semana que melhor se adequa aos horários dos participantes.

Ainda no início do semestre é feito um cronograma com a data que cada participante irá realizar sua apresentação. A escolha do artigo científico apresentado fica a critério de cada participante, que anteriormente ao dia da apresentação o encaminha por email, junto da apresentação construída para os demais participantes realizarem uma leitura prévia. Deste modo as discussões sobre o artigo apresentado ficam mais produtivas, tendo em vista que, com a leitura prévia realizada pelos demais participantes pode se identificar aspectos da construção do mesmo.

O grupo, entre seus objetivos visa integrar professores da Educação Básica com professores Universitários, compartilhando dúvidas e sugestões que venham contribuir

no processo de construção do conhecimento dos envolvidos. Deste modo, diminuindo assim a distância entre estes educadores e quebrando a resistência as novas tecnologias, pois, cabe ao professor adequar-se as mudanças e ampliar os espaços de aprendizagem, usando as novas ferramentas de maneira criativa e colaborativa.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O processo de desenvolvimento da atividade surgiu a partir do anseio de um professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e orientador do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que visava reunir seus orientandos para discutir temas que contribuíssem na formação do grupo. Nas universidades citadas o referido professor orienta alunos de diferentes regiões do país e verificou a necessidade de realizar discussões sobre o cenário atual da educação brasileira e mundial que envolve todos seus orientandos e assim, suprisse o problema da distância geográfica. Neste sentido surgiu a proposta de criação de um grupo através do uso da ferramenta virtual de comunicação Hangout, hospedada no navegador Google.

O processo de início das reuniões começaram a partir de convites direcionados para os orientandos, que aceitavam entrar na “sala virtual de bate papo” e neste espaço foram realizadas e idealizados os próximos passos para otimizar o uso deste instrumento de diálogo.

Entre as sugestões apresentadas, destacou-se a proposta de realização de seminários de artigos científicos, que tem tempo de apresentação estipulado em 30 minutos para todos os demais colegas, com compartilhamento de tela do material produzido (*power point*) para melhor visualização. Após a explanação, os demais participantes manifestam sua compreensão sobre o tema abordado e realizam discussões, concordando ou não com a visão do autor do artigo. Logo, os seminários vão além das discussões acerca dos diversos temas, pois o determinante de estarmos em diferentes locais e estados nos fazem refletir sobre diferentes realidades. Sendo possível identificar, em algumas situações, que muitas das questões pertinentes nas discussões se fazem presentes nos distintos espaços geográficos em que estamos inseridos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O uso das tecnologias de comunicação e de informação, e a maior 'autonomia' que o indivíduo adquiriu com estas, acarreta o desenvolvimento da inteligência coletiva, que é responsável pela construção de uma rede de inteligência global. A inteligência coletiva é uma das características da cibercultura - conceito este cunhado por Pierre Lévy (1998, p. 38) como "uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências".

Neste sentido compreende-se que a inserção em um espaço virtual, que reúne diferentes olhares sobre um mesmo tema e que visa realizar problematizações que permeiam diferentes áreas do conhecimento, favorece de maneira significativa a reflexão crítica e a construção de novos saberes dos sujeitos participantes.

Considerando que a proposta dos participantes é a construção e divulgação do conhecimento científico, busca-se favorecer, no processo de formação, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, conforme rege o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Essa indissociabilidade está presente no referido encontro virtual quando busca-se apresentar resultados de pesquisas, ensino ou extensão realizadas por participantes dos encontros, bem como quando são expostas possíveis propostas e ações a serem desenvolvidas pelo grupo. Essas ações visam contemplar a articulação entre comunidade escolar e universitária, ressaltando problemas pertinentes da sociedade contemporânea. Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720), destacam a importância deste processo ao afirmarem que "precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base", contribuindo para amenizar a distância entre senso comum e conhecimento científico.

Assim, percebe-se a relevância de manter grupos de discussões, que façam uso de espaço virtual, no intuito de amenizar distâncias e que possam a partir de discussões almejar soluções que afligem não só nosso entorno, mas que atinjam a comunidade em geral independente do espaço geográfico que se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da dificuldade inicial de adaptação ao uso dessa ferramenta, acreditamos ser essencial a inserção de educadores no mundo digital. Esses empecilhos iniciais devem ser encarados como desafio a serem superados na formação de educadores que buscam uma nova postura diante do uso da tecnologia e visam explorar esses recursos

Assim, a utilização desta ferramenta tecnológica, possibilitou reunir em uma mesma sala de discussões virtuais pessoas de diferentes espaços geográficos, permitindo ao grupo realizar discussões e problematizações relacionados à diferentes temas atuais e pertinentes ao cenário da educação. Considerando que o mundo está em constante transformação, essas discussões resultantes dos encontros, contribuíram de maneira significativa no processo de formação e constituição de educadores conscientes dos problemas contemporâneos que nos cercam.

Portanto, constatamos assim que a ferramenta Hangout, ainda pouco utilizada no meio acadêmico, possui um papel importante, visto sua integração e interação, que podem exercer na educação individual ou coletiva, como facilitadoras no processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, P. K. D. e CASTRO, D.T. **Mídias digitais: uma nova ambiência para a comunicação móvel**. I Encontro de História da Mídia da Região Norte Universidade Federal do Tocantins – Palmas – outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/Midias%20digitais%20uma%20nova%20ambiencia%20para%20a%20comunicacao%20movel.pdf>
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 05 de jul. de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: **Papirus**, 2008.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MOLINA, M. P. AND SALES. **DKnowledge transfer and information skills for student- centered learning in spain**. Estados Unidos. (2008).

MORA-OSEJO, L. E.; BORDA, O. F. A superação do eurocentrismo. **Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em 06 de jul. de 2016.

PRADO, M. E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em 10 de abril de 2016.

SANTOS, R. N. R.; COELHO, O. M. M.; SANTOS, K.L. **Utilização das ferramentas google pelos alunos do centro de ciências sociais aplicadas da ufpb**. MPMGOA, João Pessoa, v.3, n.1, p. 87-108, 2014.

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Vol. 8. jul-dez de 2010. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_8/FORUM_V8_08.pdf>. Acesso em 09 de jul. de 2016.

RELATO DA ATIVIDADE ARTE E CIÊNCIAS: O ENSINO DE PINTURA RUPESTRE E EVOLUÇÃO

Edson Frozza
efrozza@outlook.com

Mayra Alonço
mayraa.alonso@gmail.com

Luciana Graciano
lucianagraciano@gmail.com

Daniela Pesenti
danipesenti@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este relato tem por objetivo compartilhar uma atividade desenvolvida no projeto educacional chamado: A arte no Ensino de Ciências com ênfase em aspectos biológicos nas séries iniciais, com o apoio da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza - PR. As atividades foram desenvolvidas no projeto social Casa do Pequeno Aprendiz, em Santa Izabel do Oeste - PR. As ações foram pensadas, planejadas e organizadas a fim de possibilitar às crianças, entre 6 e 12 anos de idade a construção de conhecimentos pertencentes a área das Ciências Naturais a partir de temáticas articuladas ao ensino de Arte. O projeto de modo geral foi proposto para ser desenvolvido durante o ano letivo de 2016 e as temáticas são trabalhadas quinzenalmente baseadas nas curiosidades e questões levantadas em sala de aula em momentos de conversa com os alunos. Nesse sentido, o presente relato baseia-se em uma das atividades realizadas que envolve conteúdos relacionados a Evolução e a Pintura Rupestre.

Esta atividade ocorreu em 12 encontros, desde seu planejamento, desenvolvimento e encaminhamentos finais, envolveu 28 alunos da Educação Básica, 1 professora e dois acadêmicos, uma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e outro de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza/PR. A escolha da proposta do projeto buscou atender a realidade escolar que estamos inseridos, pois a instituição de ensino escolhida foi um projeto social que atende crianças em situações de riscos sociais, psicológicos, emocionais, dentre outros.

Assim, buscamos proporcionar as crianças um contato com uma maneira dinâmica de aprender, proporcionando liberdade de expressão e participação do grupo.

A proposta interdisciplinar entre Ciência e Arte, baseia-se na busca de relações e aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de modo diversificado buscando superar o tradicionalismo em sala de aula. Para tal, o presente trabalho buscou por meio de atividades diversificadas de Ciências e Arte, ensinar conceitos, discutir conhecimentos científicos e aprimorar a leitura no cotidiano escolar. Estabelecer essas relações implica buscar compreender conhecimentos de ambas as áreas ao propor um trabalho unificado, é necessário dar sentido as atividades propostas para que o aluno (re)construa um conhecimento mais amplo e também uma compreensão do mundo.

Alguns estudos apontam que o caminho apresentado com a intenção de interagir Arte com Ciência pode criar possibilidades para construção de conhecimentos e pode favorecer as formas pelas quais os alunos irão aprender a criar condições inovadoras durante toda a vida (BERNSTEIN, 2001). Seres humanos nunca viveram sem utilizar a Arte como forma de expressão, levando a acreditar que esta seja a linguagem da humanidade (FISHER, 1987). A criatividade, a Ciência e a Arte, parecem estabelecer bases pertinentes para as ideias humanas em suas razões sociais e pedagógicas (DURANT, et al. 2005). Além do que os autores propõem, também acreditamos ser importante oferecer aos alunos outra forma de se expressar, dando outras possibilidades para aqueles que encontram dificuldades com a escrita e oratória.

Assim, aspectos da Arte, como por exemplo, a imaginação e a criação, interagem diretamente com o processo de ensino em Ciências. A partir de conhecimentos específicos da área é possível criar e estabelecer momentos em que a os alunos imaginem e criem suas obras no contexto dos conteúdos. A oralidade, as rodas de conversas, com a leitura de textos também auxiliam na construção dessas relações em que o aluno se reconhecerá como ser integrante do ambiente, modificador deste e responsável pelas suas ações dentro deste espaço.

Relacionar Arte e Ciência exigem momentos de leitura pela busca das aproximações entre as áreas, no entanto, evidencia-se uma significativa interação que refletem na elaboração de conteúdos, atividades e formulação de conceitos que além de aproximar a arte e a ciência, também relacionam diretamente com o cotidiano das crianças.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A instituição em que a proposta foi desenvolvida é um projeto social que atende aproximadamente 100 crianças no período contrário à escola regular de ensino. O projeto idealizou ampliar os conhecimentos adquiridos na escola e apresentar para as crianças um modo dinâmico de aprender, ampliando a percepção de realidade na qual estão inseridas. É importante comentar que nesta instituição o professor tem a liberdade em escolher a maneira de trabalhar de modo a auxiliar na construção do conhecimento e oportunizar momentos de apoio e conversas para que a realidade social na qual a criança está inserida não reflita negativamente no seu futuro. Ao buscar a interação com a universidade objetivamos mostrar as crianças que são possíveis buscar alternativas, que a universidade está acessível e próxima a eles, que qualquer pessoa que deseja melhorar seu futuro pode estudar, ter mais conhecimento e uma profissão.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento das atividades

Esta atividade dentro do projeto teve seu planejamento durante o mês de junho. Como as aulas são semanais e tem duração de apenas três horas fragmentadas em três dias da semana foi necessário organizar atividades por etapas. Neste planejamento pensou-se em nove momentos, sendo eles 1) aula expositiva, 2) momento de reflexões sobre a evolução e criação da vida e compartilhamento de dúvidas, 3) momento de leitura sobre a temática, 4) socialização dos materiais lidos e construção coletiva de conhecimentos, 5) registro das atividades em texto ou desenho, 6) realização de pinturas rupestres com pigmento de terra, 7) aula expositiva sobre informações sobre arqueologia e paleontologia, 8) aula sobre contextualização da arte com ciência com atividade relacionada à Lucy, o fóssil mais antigo de um ser humano encontrado há aproximadamente 3,5 milhões de anos, audição da música que inspirou seu nome e atividade de criação de um vestígio atual para um habitante do planeta Terra nos próximos 200.000 anos, 9) visita ao laboratório de Paleontologia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Buscamos assim proporcionar momentos de pesquisa, de compartilhamento de ideias e concepções e de trabalho coletivo a partir do uso de diferentes metodologias

para que os alunos se sentissem parte do processo, criassem um laço afetivo e estivessem dispostos a participar e aprender.

Desenvolvimento da atividade

O projeto foi desenvolvido com crianças de 4º e 5º ano e a temática inicial do projeto Arte e Ciência envolveu Pintura Rupestre e Evolução, pois surgiu a partir de questionamento dos alunos relacionados ao homem da caverna, pintura rupestre, domínio do fogo, paleontologia, arqueologia, como viviam os homens das cavernas, descendência dos macacos, dentre outros assuntos. Essa mistura de dúvidas comentadas entre eles possibilitou o desenvolvimento da temática que relaciona conteúdos de Arte e Ciência, sendo Pintura Rupestre e Evolução.

Inicialmente propomos uma aula expositiva com o uso de slides, imagens, vídeos que tratavam dos assuntos: Evolução humana, Surgimento dos primeiros hominídeos e as diferenças entre os pongídeos (gorilas, chimpanzés e orangotangos), Período Paleolítico, pintura rupestre, domínio do fogo e a teoria da Criação. Em seguida conversamos sobre estes aspectos, buscando compreender os significados das teorias comentadas anteriormente. No final as crianças foram orientadas a conversarem em casa, com os familiares sobre suas crenças, sobre ciências, sobre homens das cavernas e na aula seguinte, conversamos sobre as informações que obtiveram.

Muitos alunos falaram sobre o que conversaram em casa, alguns comentários como: “na minha casa, acreditamos que Deus deu a força para que o universo surgisse”; “minha mãe disse que não podemos ser nem primos dos macacos, pois outros macacos não evoluíram, ela disse que nunca saberemos ao certo de onde viemos”; “minha avó disse que Deus criou Adão e Eva e a partir disso, surgiram todos os seres humanos”; dentre outros comentários sobre as conversas que tiveram com os familiares. A partir dessas opiniões, muitos outros comentários surgiram partindo das crianças. Depois que todos falaram, participaram, deram suas contribuições concluímos que cada pessoa pode acreditar nas teorias, compreender o que há de significativo em cada uma e um deve respeitar a crença do outro, mas sem deixar de lado os anos de estudos e história da ciência. Como o foco da aula não era contestar as ideias existentes partimos do princípio de informar e ensinar o que a ciência explica. Ainda nesta aula, propusemos que as crianças escrevessem as dúvidas que emergiram durante as conversas e entregassem no final da aula (Figura 1).

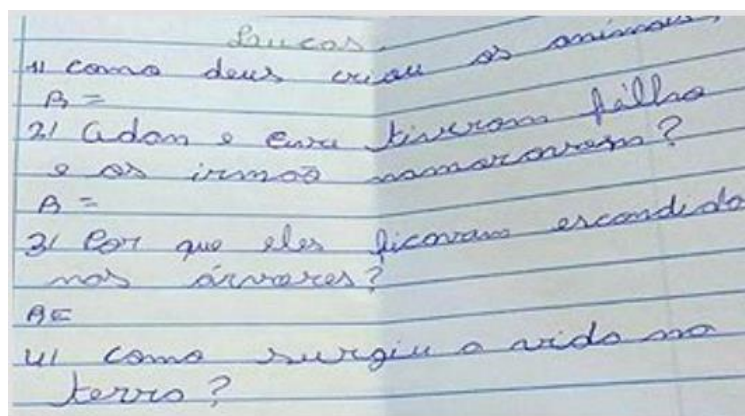


Figura 1. Dúvidas de um aluno que participou das atividades.

Ao recolher as dúvidas das crianças, organizamos um envelope de leituras extraídas de recortes de livros e da internet em que os temas relacionavam-se as respostas sobre as perguntas. Então, na aula, as crianças poderiam livremente ter acesso às leituras de temas como: Arte rupestre, Pinturas e tintas do homem das cavernas, Arqueólogo e Paleontólogo, Utensílios utilizados pelos homens da pré-história, armas, invenções, como viviam, domesticação de cães, histórias bíblicas sobre a Criação, dentre outros. Após a leitura, cada criança comentava o que leu e associávamos a pergunta de cada colega. Assim, era uma forma de ampliar a construção do conhecimento a partir das dúvidas individuais que poderiam ser tratadas coletivamente para que todos aprendessem. Ao final da semana de atividades, os alunos relataram através da escrita de um texto ou de um desenho o que consideraram significativo e o aprenderam durante a semana de aulas sobre Evolução e Pintura rupestre.

Na semana seguinte, iniciamos as atividades com um pigmento de terra. Esse foi elaborado pelas crianças com uso de terra, peneiras, água e cola e utilizado para as pinturas rupestres baseando nas principais representações do homem pré-histórico, comparamos a forma da tinta nos dias atuais e como eram feitas em outros períodos (Figuras 2 e 3). Partindo da ideia da pintura rupestre como vestígio deixado pelo homem, iniciamos a próxima aula falando sobre diferença entre restos e vestígios, fósseis, profissão de arqueólogo e paleontólogo, a aula também foi composta de vídeos, conversas, observação e análise de imagens.

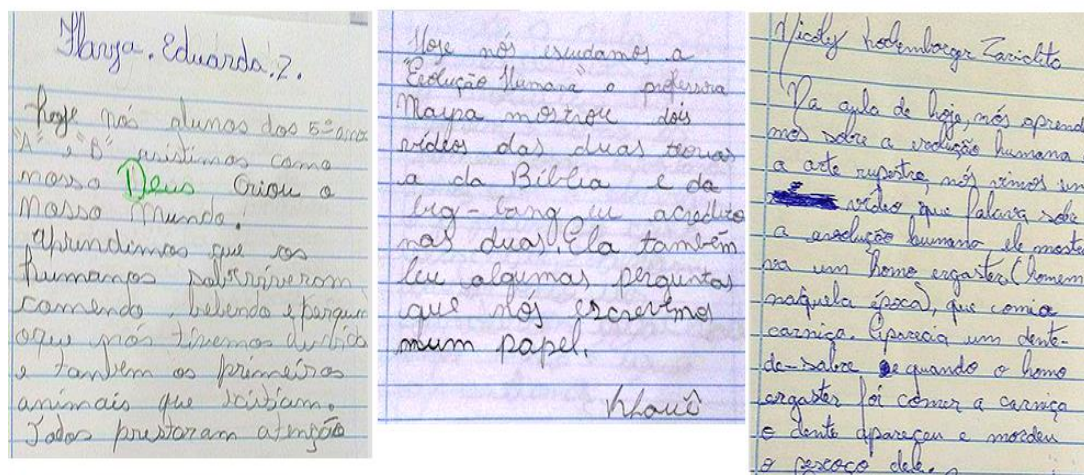


Figura 2. Relatos sobre evolução e pintura rupestres feitos pelos alunos.



Figura 3. Fotos das atividades realizadas com pigmento de terra e pinturas rupestres feitas pelas crianças.

Na última semana relacionamos conteúdos de arte e ciências, identificamos dentro do contexto que estávamos estudando e realizamos a aula relacionada à Lucy, primeiro fóssil de ser humano encontrado a aproximadamente 3,5 milhões de anos atrás. Analisamos como os cientistas fizeram o estudo e montagem do esqueleto, muitos alunos acharam estranhas as ilustrações que representavam como era Lucy e também escutamos a música que os pesquisadores estavam ouvindo na radio: The Beatles – *Lucy in the Sky with diamonds*, a qual, serviu de inspiração para nomear o fóssil.

Nessa aula, as crianças deixaram um vestígio para um habitante do planeta Terra que estivesse nos estudando nos próximos 200.000 anos, eles utilizaram um papel, puderam desenhar, pintar, escrever. Alguns alunos preocuparam-se em demonstrar as tecnologias que existem hoje, outros pesavam que daqui 200.000 anos não teríamos a mesma forma, então desenharam a si mesmos identificando partes do corpo (Figura 4), outros escreveram cartas, mostraram como é o nosso alfabeto, os números que utilizamos, outros escreveram sobre o meio ambiente, perguntando se eles conhecem água, árvores, dentre outras ideias que partiram da criatividade de cada um.

As crianças estavam ansiosas pela aula em que falaríamos sobre dinossauros e pela visita que estava programada no laboratório de Paleontologia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Na aula em que estudamos sobre dinossauros, retomamos sobre as diferenças entre restos e vestígios, falamos sobre os fósseis, processo de fossilização, vida e hábitos de dinossauros, compreendemos que não há evidência que o homem tenha vivido no mesmo período em que os dinossauros viveram. Alguns alunos comentaram sobre filmes que demonstram seres humanos e dinossauros vivendo no mesmo período, sobre extração de DNA para clonagem desses animais e também sobre os motivos de não existir fósseis na nossa região.

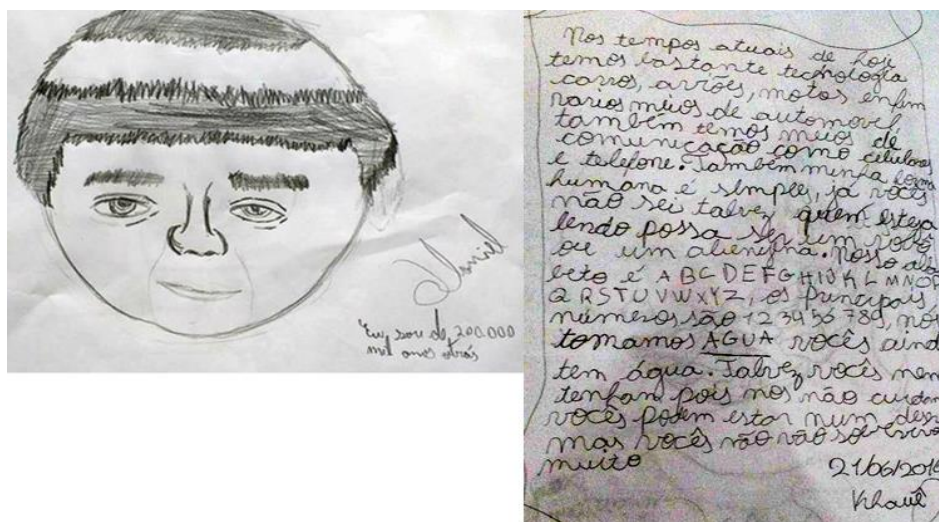


Figura 4. Desenhos e textos de vestígios dos alunos para um habitante do planeta Terra que estivesse nos estudando nós próximos 200.000 anos.

E para finalizar as atividades, realizamos uma visita ao laboratório de Paleontologia na UFFS, onde os alunos foram recebidos pelo grupo de estudo que preparou uma atividade com fósseis verdadeiros, mostraram processos de limpeza e

trabalho com um fóssil, tiveram uma aula expositiva e atividade prática de associar o fóssil com o dinossauro e também ouviram os sons dos dinossauros (Figura 5).



Figura 5. Visita ao laboratório de Paleontologia na UFFS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A utilização das pinturas rupestres com pigmento de terra permitiu verificar grande envolvimento das crianças com as atividades, nesse momento elas puderam interagir conversar, perguntar, socializar, foi possível observar conforme as figuras 4 e 5 que as mesmas compreenderam o que é a arte rupestre, como eram as civilizações antigas, como eram os desenhos e os registros, associando principalmente a evolução da vida humana. Do ponto de vista educacional Silva et al (2010) relatam que a utilização de elementos das artes visuais representam formas de linguagens, de expressão e de comunicação humana, sendo que aborda uma série de significações para quem a desenvolve, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade. Além de considerar um diálogo significativo entre Ciência e Arte, como uma didática no ensino, que poderia fomentar a criatividade e aumentar as possibilidades de êxitos nos processos de ensino (FIGUEIRA, OLIVEIRA et al. 2007).

Além de compreender o que é a arte rupestre, ao analisar as figuras deixadas pelos alunos às gerações futuras, percebemos uma preocupação com aspectos ambientais, mostrando uma preocupação com o que vai ocorrer com o ambiente nos próximos anos. Ao deixarem imagens do ambiente, de tecnologias, da escrita e de seres humanos, acreditamos que compreenderam o processo evolutivo, que assim como o

planeta tem mudado muito com o passar dos anos, em todos os aspectos, daqui a alguns anos o que vivenciamos hoje pode não ser mais uma realidade.

Outro ponto importante de destacar foi a participação dos alunos, ao expor suas dúvidas por meio de questionamentos escritos ou falados. Assim, é possível que o professor construa suas aulas a partir das dúvidas apresentadas pelos alunos promovendo momentos de pesquisa e análises das questões. Questionamentos esses que devem orientar as atividades no ambiente escolar. Pode-se dizer que o professor acaba optando diariamente pelo uso do livro didático em suas aulas, como forma de “organizar” o conhecimento. Nesse caso, as aulas começam a tornarem-se maçantes, pois é comum que isso vire uma rotina escolar, considerando que a grande questão não está na utilização do livro didático e sim, quando este é utilizado como única fonte de informação. Nesse sentido, propor momentos de conversa para identificar o que o aluno deseja aprender, pode ocasionar um confronto de aprendizagem e de conhecimento significativos como aconteceu entre os conhecimentos referentes à Pintura Rupestre e Evolução.

Ao observar as dúvidas apresentadas entre as participações em sala de aula e as perguntas escritas, é possível que o professor organize assuntos que abranjam aspectos em comum e organize rodas de conversas e leituras direcionadas que busquem auxiliar nas reflexões. O compartilhamento de dúvidas entre os colegas e professores a cerca das duvidas e curiosidades dos alunos, sugere ao professor uma amplitude de assuntos a serem trabalhadas de diferentes maneiras, utilizando vídeos, imagens, aulas expositivas, momentos de conversa, passeios, pesquisas, dentre outros. A busca por compreender os questionamentos iniciais dos alunos proporciona um espaço-tempo em que novas questões surgem mais elaboradas e embasadas pelos conhecimentos construídos no caminho. Esse processo é importante, afinal as perguntas sem uma resposta evidente são a base para a pesquisa e a busca do conhecimento (GATI, 2003).

Ao propor um projeto em sala de aula buscando relacionar temáticas a fim de instigar a curiosidade das crianças, mostra-se um desafio principalmente para o professor ao buscar alternativas que atendam as curiosidades dos alunos e transforme esses momentos em um processo de ensino, pois as crianças possuem muitas dúvidas, mesmo as mais tímidas buscam maneiras de expressar o que desejam saber. Assim, é necessário que o professor seja o mediador no processo, buscando sempre metodologias que o auxiliem na construção do conhecimento.

Os momentos proporcionados pelo projeto, tanto nas leituras, no planejamento, nas interações com os alunos, que vivenciam uma realidade diferente das encontradas nas escolas, na busca por desenvolver uma atividade diferenciada, possibilitou repensar a ação docente. O novo sempre gera inseguranças e incertezas, mas a superação mostra que é possível propor mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, sempre buscando tornar o aluno sujeito participante nesse processo o que potencializa a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há inúmeros desafios no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento na área de Ensino de Ciências, pode-se concluir que os alunos apresentam muitas dúvidas, acabam formulando conceitos incoerentes e o aprendizado apresenta-se superficial. Essa realidade evidencia-se quando o professor analisa quais são as dúvidas que permeiam em sala de aula. É necessário buscar instrumentos que auxiliem na construção do conhecimento, que essas dúvidas sejam sanadas verdadeiramente.

Trabalhar Arte associado ao ensino de Ciências tem provocado inúmeros questionamentos e formulado conhecimentos científicos por meio de atividades simples do cotidiano, porém, com significados elaborados especificamente. Por exemplo, ao realizar uma atividade simples, utilizando como recurso uma tintura feita de barro, é possível construir uma relação direta com a vida dos homens das cavernas, hábitos, maneiras de ser e agir dos nossos ancestrais e também confrontar teorias.

Ao visitar o laboratório da universidade, após as aulas sobre a temática, os alunos sentiam-se felizes por falar, participar, colaborar com as atividades que desenvolveram na universidade, o que deixou os acadêmicos impressionados com os argumentos utilizados pelas crianças ao debater os conteúdos. Assim, percebe-se que quando é apresentado significado real às atividades escolares conseguimos atrair a atenção dos alunos, motivá-los e facilitar o entendimento das relações que existem entre as áreas do ensino, pois além de aprender Ciências e Arte, os alunos (re)construíram conhecimentos relacionados à História, Língua Portuguesa, Geografia, Paleontologia, Biologia, Química, dentre outros conteúdos (sociais, religiosos, éticos, culturais, etc.) ou seja, como comentado por um dos alunos “nós estamos um passo a frente dos colegas que ainda não conhecem tudo o que estudamos”. Essa frase leva a considerar que todo o

trabalho tem sido realmente significativo e que há real interesse na proposta do projeto, pois pequenos artistas estão aprendendo a serem pesquisadores e buscando aperfeiçoamento do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Robert R.. **Centelha de gênios**: como pensam as pessoas mais criativas do mundo/Robert e Michele Root-Bernstein. São Paulo: Nobel, 2001.

DURANT, John. O que é alfabetização científica? In: MASSARANI, L.,TURNEY, J.; MOREIRA, I. de C..**Terra incógnita**: a interface entre ciência e público. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, Casa da Ciência:FIOCRUZ,2005.

FIGUEIRA-OLIVEIRA, D. et al. Ciência e arte: uma proposta de aprendizagem no âmbito do ensino de biociências e saúde. In: VI ENPEC - **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Sessão de Painéis 3.(14), 2007, Florianópolis,Santa Catarina:UFSC.2007.p.1-12.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

GATTI, B. A.. **Formação de professores**, pesquisa e problemas metodológicos. Contrapontos – v.3 - n.3 - p. 381-392 - Itajaí, 2003.

SILVA, E. A. da; OLIVEIRA, F. R.; SCARABELLI, L; C., M. L. de O.; OLIVEIRA, S. B.; **Fazendo arte para aprender**: A importância das artes visuais no ato educativo, Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1- 117, nov. 2010 - Semestral, Puc, Minas.

MINICURSO DE EXPERIMENTOS DIDÁTICOS DE FÍSICA COM MATERIAIS ALTERNATIVOS

Gêison Mendes de Freitas de Oliveira
geisonfisica@yahoo.com.br

Marília Britto Corrêa de Oliveira
marry-britto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi realizado em forma de minicurso na Feira do Livro da cidade de Alegrete no ano de 2015. O Instituto Federal Farroupilha sempre dispõe de uma banca como forma de divulgação da instituição para a comunidade local, para tal a proposta foi realizar um minicurso aberto a toda comunidade participante da Feira.

A Física é uma componente curricular muito temida pelas pessoas de modo geral, pois está muito distante da realidade. Muitas vezes, os alunos acabam por identificar uma ciência ativa, moderna, e que está presente no mundo real, todavia, distante e sem vínculos explícitos com uma Física que só “funciona” na escola (RICARDO, 2011, p. 29).

Este minicurso (mostra de experimentos) teve como objetivo, aproximar um pouco mais o público à Física, tornando-a mais divertida e acessível, utilizando um telescópio (Celestron CPC Series modelo cassegrain) para observarmos a lua e experimentos confeccionados com material alternativo, material este que todos nós possuímos em casa e muitas vezes jogamos fora como inservível ou lixo. Segundo Ausubel que busca no primeiro momento analisar o conhecimento prévio do indivíduo de forma que ele possa ancorar o novo conhecimento, os novos conceitos são internalizados se forem significativo para eles. Dessa forma para apresentação dos experimentos foram feitas questionamentos aos participantes de forma a identificar seus conhecimentos prévios e explicar os conceitos contidos em cada experimento bem como uma aplicação prática do mesmo.

Experimentos junto a questionamento instigam o indivíduo a aprendizagem significativa, de forma a contextualizar o conhecimento científico ao cotidiano. Para Gaspar a ciência contextualmente correta, ou seja, ciência dos cientistas, o aluno deve

liberta-se da ciência do senso comum, que lhe fornece estruturas mentais alternativas (GASPAR, 2014, p. 17).

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A 36ª Feira do Livro de Alegrete aconteceu de 30 de junho a 05 de julho de 2015, no Largo do Centro Cultural Adão Ortiz Houayek. Muitas pessoas visitam a feira tanto o pessoal da cidade com das regiões próximas, por esse motivo optou-se por realizar um minicurso aberto ao público de forma aproximar as Ciências e conhecimento científico da comunidade. Outro ponto de interesse é mostrar que para fazermos Ciência não precisamos sempre de aparelhos sofisticados, e que com um pouco de interesse, dedicação e vontade, podemos, por exemplo, tirar de um conjunto de seringas e mangueiras uma explicação de hidrostática, e associar isto ao funcionamento de uma escavadeira ou de uma simples bolinha de papel uma comprovação do movimento de queda livre, e assim tudo que nossa imaginação permitir.

A proposta foi levar uma série de Experimentos construídos com material alternativo de várias áreas da Física, como Óptica, Ondas, Hidrostática, Mecânica e Energia Térmica, para finalizar a observação da Lua com auxílio do Telescópio do Instituto.

“Assim, um ensino de ciências totalmente desarticulado do mundo vivencial do aluno acaba gerando a sensação de impossibilidade de interpretar esse mundo” (RICARDO, 2011, p.36).

Na Física a experimentação de conceitos e teorias é importante para a comprovação de teorias, utilizar esta abordagem como ferramenta de ensino torna a construção do conhecimento mais acessível, de modo a tirar este do abstrato e transformá-lo em um conhecimento real. Assim a utilização de experimentos e observação, pode tornar o Ensino de Ciências mais significativo. Torna-se uma iniciativa importante não só na Física, mas na relação entre várias áreas do conhecimento, de maneira aproximar o conhecimento científico de todos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A participação na feira do livro teve uma duração de 4 horas, os experimentos foram dispostos em cima de uma mesa grande, três professores de Física estavam a disposição para explicação dos vários experimentos, a partir do momento que montou-se os experimentos na bancada, obteve-se muitos inscrições no minicurso, o público se mostrou curioso e surpreso quando compreendiam e associavam o funcionamento de algum equipamento ou situação de seu dia a dia, com o experimento posto ali na sua frente.

Estes experimentos foram todos confeccionados a partir de latas de alumínio, caixas de papelão, cordão, CDs velhos, velas, seringas, mangueiras, entre outros. Todos os experimentos foram dispostos livremente para que o público pudesse interagir com os mesmos e tirar suas duvidas em relação a diversos conteúdos da Física, logo depois todos eles eram convidados a realizar a/uma observação da lua, utilizando nosso telescópio. Abaixo a descrição dos experimentos apresentados na feira, bem como sua explicação científica e a aplicação no cotidiano:

Descrição dos Experimentos:

Teatro mágico: O material utilizado caixa de papelão de folha de ofício, vidro, bonecos de plástico, arame, cartolina preta, duas lanternas com pilha e papel de presente. Forrando a caixa com a cartolina preta e posicionando o vidro em sua diagonal é possível fazer com que o vidro, quando iluminando um dos lados, atue como um espelho refletindo a imagem da boneca, e quando iluminando a parte de traz perceberemos que os raios de luz são refratados. Os conceitos envolvidos são reflexão e refração, conceitos importantes para motorista na direção, para astronomia em telescópio, para entendermos a formação de imagens formadas pelos óculos entre outros.

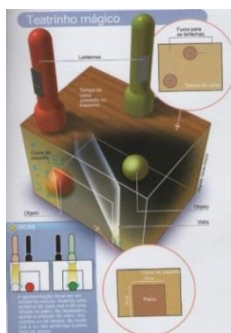


Figura 1: Teatro mágico

Associação de espelhos: O material utilizado dois espelhos pequenos, papelão e tampa de caneta. Posicionamos os espelhos um frente ao outro, assim ao mudarmos o ângulo entre os espelhos poderemos perceber o aumento no número de imagens. O conceito principal é a Reflexão.

Câmara escura: O material utilizado caixa de sapato, cartona preta, lupa, papel vegetal e papel de presente. É feito um orifício pequeno na caixa para que a luz possa entrar em seu interior, com o auxílio da lupa focalizamos os feixes de luz no anteparo localizado dentro da caixa formando a imagem, assim podemos demonstrar os princípios de propagação da luz. Explicação dos eclipses, projetor de cinema, câmera fotográfica entre outros.

Princípio de Pascal: O material utilizado para confecção foram seringas de tamanhos diferentes, placa de MDF, mangueiras, garrafa PET, cola quente, água e arame. Para montar o braço articulado fure suas extremidades na transversal, logo após passe o arame pelos furos de duas tabuas para que ocorra o efeito dobradiça, este braço articulado agora será fixado sobre uma tampa de garrafa pet, junto com seu gargalo e esta em uma placa de MDF, assim obteremos o giro lateral de nosso braço. Fixe as seringas, uma no braço e outra na base. Estas seringas serão cheias de água e ligadas a outras seringas, que serão nossos controles, através de mangueiras, com este equipamento podemos demonstrar o princípio de pascal mostrando ao aluno o aumento de forças devido à diferença de área do êmbolo das seringas. As aplicações são no macaco hidráulico para troca de pneus, prensa hidráulica, direção hidráulica entre outros.



Figura 2 : Experimento Princípio de Pascal.

Afunda ou Flutua: Material utilizado bacia de plástico, água, borracha, bola de isopor e moedas. Enchendo a bacia de água, podemos verificar se os diversos objetos de diferentes tipos de materiais afundam ou flutuam devido a sua densidade comparada com a da água. Conceito utilizado é o Empuxo, aplicação os navios, aeronaves, boiar na praia.

Coluna das densidades: Material utilizado copo plástico transparente, óleo de cozinha, água e álcool. Colocando com cuidado estes fluidos dentro do copo poderemos observar que eles se manterão separados devido as suas diferentes densidades. Conceito trabalhado Densidade, aplicação controle de qualidade dos combustíveis.

Telefone de copo: Materiais utilizados copos plásticos e barbante. Furando o fundo de dois copos plásticos inserimos o barbante neles dando um nó nas pontas. Com este experimento podemos verificar a propagação das ondas mecânicas através de meios materiais e a transformação destas mesmas ondas em som audível.

Movimento de Queda livre: O material utilizado foram duas caixas de fósforo, moedas e fita adesiva. Em uma das caixas coloque as moedas e a outra deixe vazia. Ao deixar as duas caixas caírem ao mesmo tempo, perceberemos que as duas caixas, independente de suas massas, chegaram ao solo ao mesmo tempo.

Propagação do calor: Material utilizado barra de metal, pregos, sebo de vela, fósforo, madeira, lata de alumínio, arame, espiriteira. Para explicar a condução do calor construímos uma base de madeira fixamos a barra de metal e prendemos os pregos com sebo de vela na barra e na ponta colocamos a espiriteira mostrando que os pregos caíram na ordem do mais próximo da fonte de calor (espiriteira) ao mais afastado. A convecção do calor construiu um cata-vento com a lata de alumínio e o posicionamos horizontalmente sobre a espiriteira ao ascender a fonte de calor o cata-vento movimentou-se devido ao deslocamento do ar quente ser menos denso e subir. Aplicação são as brisas e ventos, na geladeira no ar condicionado.

Após as explicações todos os participantes foram convidados a realizar uma observação da lua, explicamos os movimentos de translação e rotação da mesma, e também que a lua como satélite natural não possui luz própria e só pode ser vista devida a reflexão da luz solar que incide nela.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Nessa proposta buscou-se: Pesquisar, testar, buscar diferenciadas propostas pedagógicas, o que é necessário para a educação de hoje. O conhecimento precisa ser sociabilizado e se tornar acessível a todos. Porém, esse conhecimento realmente necessita ser significativo para as pessoas e deve possibilitar ao educando fazer conexões com o que já apreendeu e com a sua realidade próxima. É importante resgatar o entusiasmo de estudar pelos estudantes por meio da valorização da criatividade e do pensamento, da inserção ao uso de novas metodologias na busca de motivação para uma aprendizagem mais significativa, procurando promover um ambiente construtivista com integração entre os professores e os seus conteúdos de ensino, na tentativa de evitar, o comodismo, o desinteresse e o desânimo. Além disso, a escola deve ser um lugar onde se proporcione alegria, estímulo, prazer, criatividade, senso crítico, reflexão e o aprender a aprender.

De acordo com que foi exposto acima surgiu à ideia deste minicurso para toda a comunidade, onde percebemos um grande interesse das pessoas. Isso vem de encontro as nossas ideias como professores que se aproximarmos a Física do cotidiano podem torná-la mais acessível e interessante.

Os experimentos ajudam na explicação dos conceitos e auxiliam os professores a identificar as concepções alternativas e transformá-las em conhecimento científico com propõem Gaspar. A física está presente em nossas vidas em vários momentos, como por exemplo, quando vamos cozinhar temos um monte de conceitos ali envolvidos, a dilatação dos sólidos nas panelas, a condução do calor na colher quando esquecemos dentro da panela queimamos a mão, a convecção no cozimento dos alimentos. Quando ensinamos de maneira contextualizada como propõem Ricardo tornamos os conceitos mais práticos e de fácil entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação desta atividade foi bastante positiva, pois muitas pessoas interagiram com os experimentos, e por serem de material alternativo, sem medo ou receio de danificarem os mesmos, pessoas de todas as idades mostraram curiosidade e interesse pelas atividades propostas, e para nossa maior surpresa, não só pelo telescópio, mas também por todos os experimentos apresentados. Como a atividade teve um caráter

pouco formal à maioria sentiu-se a vontade para questionar os professores sobre os experimentos e também dúvidas que eles já possuíam sobre a Física.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, B.; MÁXIMO, A. **Física Contexto e Aplicações**, 1 ed. São Paulo: editora Spicione,2013. Vol.1. 416 p.

ALVARENGA, B.; MÁXIMO, A. **Física Contexto e Aplicações**, 1 ed. São Paulo: editora Spicione,2013. Vol.2. 400 p.

ALVARENGA, B.; MÁXIMO, A. **Física Contexto e Aplicações**, 1 ed. São Paulo: editora Spicione,2013. Vol.3. 400 p.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Física**. São Paulo: Ed. Cengage learning, 2011. 158p. Coleção Ideias em Ação.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências**. 2 ed. São Paulo: LF, 2014. 325p.

HEWITT, P. G. **Física Conceitual**, 9º Ed. Porto Alegre: editora ArtMed, 2002. 685p.

SUPERPOPULAÇÃO CANINA: ALGUMAS REFLEXÕES

Jeferson Rodrigues
jefe_npi@hotmail.com

Daniela Ferrandin Hansen
daniela_npi@hotmail.com

Daiana Franciela Hansen
daianah_npi@hotmail.com@hotmail.com

Gilsa M. de Souza Franco
gilza.franco@uffs.edu.br

Jackson Luís Martins Cacciamani
jackson.cacciamani@uffs.com.br

INTRODUÇÃO

O relato que apresentamos aqui tem o intuito de socializar algumas experiências vividas durante o desenvolvimento de uma pesquisa, proposta pelo componente curricular Projeto Integrador (PI), que compõe a grade do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza/PR. Esta atividade de pesquisa foi desenvolvida na região para se obter uma base maior sobre o assunto e coletar dados mais próximos da realidade.

O curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFFS do campus Realeza/PR propõe aos seus alunos inicialmente o componente curricular PI, o qual possui a finalidade do desenvolvimento de uma pesquisa, onde o PI é a proposta inicial seguida por mais quatro etapas. A proposta dele é a realização de uma pesquisa referente a determinado assunto relacionando ao meio ambiente que foi escolhido pelos componentes do grupo, onde foi analisado o meio social, econômico, as consequências e possíveis soluções para resolver os problemas encontrados.

Este componente curricular possui um tempo determinado de um semestre, sendo que neste tempo os alunos se organizam para selecionar o tema de pesquisa, determinam os locais, que serão analisados e desenvolvem a escrita do projeto dialogando com alguns autores que abordam o assunto. Após terem desenvolvido isto, os licenciandos terão de apresentar sua pesquisa e os dados obtidos para os professores orientadores.

O PI no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura é uma das primeiras formas de contato com a realidade que os licenciandos possuem, a qual está relacionada com a formação. Através deste componente é possível compreender como é a realidade das pessoas, o que é causado por pequenos deslizes cometidos pela comunidade, sendo que se cada um fizesse sua parte e fossem conscientizados, alguns problemas se resolveriam mais facilmente. Levando em conta a reconstrução de conhecimento através das informações obtidas e relacionadas com o dia a dia do acadêmico, compreendemos que este fato pode auxiliar em uma melhor formação pessoal e profissional. Um dos principais objetivos do componente curricular é integrar e aproximar o acadêmico da sociedade a qual faz parte.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

É comum e fundamental a convivência de animais domésticos, especialmente cães e gatos, com o ser humano, o que traz inúmeros benefícios, desde psicológicos e sociais, como também fisiológicos. Entretanto, quando a criação de animais é inadequada, ela ocasiona problemas no bem-estar dos seres humanos e dos animais, aumenta a probabilidade de transmissão de doenças e acidentes, crueldade e agressões, bem como contaminação do meio ambiente.

Devido à falta de conscientização sobre a propriedade responsável dos cães e gatos e à procriação elevada dos mesmos, o excesso de animais tem sido um grande problema de saúde pública na maioria dos centros urbanos. Animais errantes, com ou sem proprietários, podem causar acidentes de trânsito, agressões aos seres humanos, transmissão de doenças e contaminação ambiental, entre outros. (GARCIA, 2005, p.25).

Além dos pequenos problemas relacionados aos animais citados acima, devemos levar em conta a rápida maturidade sexual dos cães, que está aliada ao seu funcionamento reprodutivo, o grande número de filhotes que cada fêmea pode procriar, a falta de medidas de controle eficazes e a falta de conscientização dos cidadãos, principalmente aqueles que desejam conviver com um cão, aliados à falta de educação e higiene, resultam no abandono destes animais, afetando diretamente a saúde pública e provocando um desequilíbrio ambiental.

Diante disso e da realidade que observamos em Realeza, buscaremos levantar algumas questões importantes a respeito da superpopulação canina, discutindo medidas estratégicas de diminuição da população de cães. A castração, a esterilização e a educação pela posse responsável são formas de controlar a procriação excessiva, e consequentemente controlar as doenças transmitidas por estes animais, os animais abandonados, a contaminação do meio ambiente (dejetos, lixos esparramados, etc.), as agressões às pessoas e aos próprios animais, acidentes e atropelamentos.

De acordo com GARCIA (2005),

ser um proprietário responsável inclui adotar procedimentos que garantam não só a saúde e o bem-estar do animal como também a todos de seu convívio. Cuidados como vacinação, vermifugação, domiciliação, socialização, educação, higiene e o controle reprodutivo são indispensáveis na prevenção de zoonoses, e outros agravos, bem como do abandono de animais. O investimento, portanto, em um programa de saúde animal gera resultados diretos para a saúde humana, prevenindo doenças e agravos à população e promovendo a saúde. (p.26).

É necessária a adoção de uma série de medidas preventivas ao abandono de animais, citando dentre elas: a esterilização cirúrgica, a castração, campanhas educativas sobre guarda responsável, implementação de normas de proteção dos animais, entre outras.

A proposta é colocar os acadêmicos mais próximos do que está acontecendo em nossa sociedade, fazendo com que os mesmos enxerguem os pontos positivos e também os negativos, sendo que irão procurar métodos para solucionar ou amenizar o problema referente ao tema escolhido. Propondo sempre trazer a sociedade o mais próximo da universidade, desta forma o tema escolhido é algo que hoje se tornou muito polêmico, por conta do abandono de animais e irresponsabilidade das pessoas, tendo como abordagem principal a “Superpopulação Canina e algumas reflexões”.

Muitas vezes as pessoas querem ter um animal de estimação, levando em conta apenas o momento em que ele é novinho e bonitinho, mas após ele crescer, percebemos que o animal precisa de muito mais cuidados do que se imaginou inicialmente, por conta disso as pessoas acabam largando os inocentes animais nas ruas, onde se encontram perdidos. Isso também faz com que ocorra o aumento de animais que vivem nas ruas, consequentemente os problemas vão surgindo, relacionados à saúde, agressões tanto dos animais quanto dos seres humanos, e danificações ao meio ambiente. Levando

em conta que o número crescente de cães abandonados é uma preocupação para as autoridades de saúde pública em vários países. (AMAKU, 2009).

Assim, desenvolvemos esta proposta de pesquisa em nossa região, pois o problema está mais próximo do que imaginamos, e as pessoas não fazem nada para amenizar esta situação. Onde tivemos auxílio no desenvolvimento desta proposta, desde os professores da universidade até mesmo da própria comunidade de forma indireta.

Os integrantes do grupo demonstraram interesse neste tema, se entusiasmando em desenvolver a pesquisa para encontrar soluções ou até mesmo para sinalizar os pontos onde as pessoas podem estar erradas, e podem auxiliar para a melhoria. Referente aos pontos selecionados como sendo problemas propícios causados pelo abandono e conseqüentemente a superpopulação de animais, onde na maioria das vezes há uma grande quantidade de cachorros nas ruas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A proposta é colocar os acadêmicos mais próximos do que está acontecendo em nossa sociedade, fazendo com que os mesmos enxerguem os pontos positivos e também os negativos, sendo que irão procurar métodos para solucionar ou amenizar o problema referente ao tema escolhido. Propondo sempre trazer a sociedade o mais próximo da universidade, desta forma o tema escolhido é algo que hoje se tornou muito polêmico, por conta do abandono de animais e irresponsabilidade das pessoas, tendo como abordagem principal a “Superpopulação Canina e algumas reflexões”.

Pode-se entender desta forma que as pessoas querem ter um animal de estimação, mas no momento que precisam assumir responsabilidades para que seus bichinhos possam ter uma determinada qualidade de vida, acham que não terão condições disto, decidindo assim, que a melhor maneira de resolver este pequeno problema é abandonar o animal nas ruas. Isto acaba causando determinados problemas que foram citados acima, que somente serão resolvidos posteriormente pela comunidade em geral, sendo que cada um fará a sua parte e um pouco mais para solucionar o que uma minoria causou, para que assim todos voltem a ter a qualidade de vida anterior.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

É inegável que a nossa convivência com animais de estimação nos proporciona diversos benefícios, entretanto, a criação desmedida e a falta de conhecimento acerca dos critérios sobre cuidado e proteção responsável dos animais, aliados à falta de conscientização da população e a carência de uma legislação eficaz, interferem de modo direto na saúde e segurança, tanto das pessoas como dos próprios animais, ocasionando o crescimento do índice de transmissão de doenças.

Possuir animais em casa é uma tradição tanto da população rural como urbana, porém, muitas vezes o ser humano age com irresponsabilidade no que se refere ao respeito e cuidado com os animais. Sem a supervisão e consciência dos donos em relação à procriação, vemos um crescimento desordenado da população canina, gerando consequências sérias, pois certamente muitos serão abandonados e, então, ruas, praças, calçadas, construções, entre outros, se tornam os locais de abrigo para muitos deles.

De acordo com Lima e Luna (2012), uma das causas do aumento na população canina são os animais que vivem nas residências, em bom estado de saúde e em condições de reproduzir, pois os animais que vivem hoje nas ruas, provavelmente nasceram em um lar, mas acabaram sendo abandonados.

O abandono de cães nas ruas é preocupante e sabemos que as medidas tomadas para controlar esse crescimento descontrolado ainda são ineficazes. Entre os problemas provocados pela falta de políticas públicas direcionadas aos animais urbanos, podemos destacar as doenças transmissíveis aos humanos (zoonoses), como a raiva e a leishmaniose, além da proliferação de parasitas, como pulgas e sarna.

Levando em conta o fato de a Organização Mundial da Saúde entender que a retirada de cães das ruas e o abate não são as formas mais eficazes para acabar com o problema da superpopulação canina. A OMS entende que a educação e a conscientização pela guarda responsável, juntamente com o controle da reprodução por métodos cirúrgicos (castração e esterilização), são as estratégias mais eficazes para controlar a população canina (LIMA; LUNA, 2012).

Outra causa que colabora para o aumento desordenado do número de cães, conforme Lima e Luna (2012) se refere às políticas legislativas, visto que são poucos os municípios que possuem leis municipais direcionadas à guarda responsável e um programa de controle populacional de cães, acompanhado de ações educativas e de assistência à castração como forma de controle populacional.

Outro fator importante para o aumento da população canina é o comércio arbitrário, não apenas pela venda de filhotes de forma desregulamentada, mas também pela falta de normas e leis que permitam melhorias na comercialização dos animais, que determinem a idade mínima e máxima de reprodução, etc., a fim de garantir o respeito e proteção dos animais.

Cães abandonados são um grave problema de saúde pública, pois provocam acidentes, poluição ambiental e transmissão de doenças. O grande número populacional de cães, a falta de prevenção e controle de doenças e as condições inadequadas de vida dos animais eleva o risco de transmissão de doenças.

As principais consequências das agressões de cães em seres humanos são acidentes de trânsito, ferimentos, muitas vezes graves, mutilações e até mesmo óbitos, infecções e traumas psíquicos. Mordidas causadas por cães geram grande preocupação, principalmente por causa da possibilidade de transmissão da raiva, doença infecciosa viral de evolução aguda com altos índices de morte e alto choque emocional e psíquico para as pessoas que são mordidas.

Como já mencionamos, a população de cães abandonados é um problema grave de saúde pública e bem estar dos próprios animais.

A esterilização e a castração são formas significativas para a promoção do bem-estar dos cães e podem contribuir para a diminuição da superpopulação de cães, desde que associadas a posse responsável, a políticas públicas municipais de defesa e proteção dos animais: recolhimento, alimentação, vacinação, medicação, esterilização e castração e adoção dos cães. Contudo, quando este programa não é eficiente, e ocorre o retorno dos cães às ruas, e que não tenham sido castrados e esterilizados, a sociedade e os próprios animais ficam expostos a diversos tipos de doenças.

No caso das fêmeas, com a esterilização cirúrgica, desaparece o comportamento de cio e problemas de gestação e parto que podem ocorrer, as fugas para a rua a procura de fêmeas no cio, bem como disputas e agressões com outros machos pelas mesmas fêmeas são reduzidas, incluindo a diminuição do número de animais atropelados e de pessoas atacadas por eles com o perigo de contrair alguma zoonose (CORREA, 1998 apud DE PAULA, 2012, p.14).

A esterilização cirúrgica ainda permanece como opção viável para prevenção e término de gestações não desejadas, diminuindo o futuro número de animais a serem abandonados. Mas muitas vezes as pessoas tem receio de realizar este procedimento cirúrgico em seus animais pelo fato de ainda predominar a ideia de que pode ocorrer

mortes durante a esterilização, ou seus bichinhos de estimação poderão desenvolver certas doenças com o tempo, fazendo com que os mesmos tenham uma vida mais curta. De certa forma, esta ideia está sendo modificada aos poucos com o tempo, onde as pessoas estão sendo mais informadas sobre este assunto, desmistificando assim a ideia inicial de que fazer a esterilização em seus animais pode prejudicá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a superpopulação de cães traz inúmeros prejuízos, quer seja para o bem-estar animal, quer seja para a saúde pública. Mudanças deste cenário requerem ações conjuntas entre o poder público e a sociedade, para que, através da conscientização, da educação para a guarda responsável e medidas de contracepção cirúrgica, seja possível a redução e o controle deste problema que afeta a todos.

No Município de Realeza/PR é grande a quantidade de cães nas ruas, entretanto é preciso realizar um levantamento a fim de dimensionar esta população e também a população dos animais domésticos, e então ser possível adotar os procedimentos necessários para controlar o crescimento da população canina na cidade de Realeza.

Ainda, de acordo com Silvana Aparecida de Paula (2012) é necessário que as ações de controle reprodutivo de animais domésticos, sejam contínuas e melhoradas, incentivando à participação da comunidade, organizações não governamentais, médicos-veterinários e criadores de animais nas políticas propostas.

Enfim, controlar a população de cães e de gatos também, é imprescindível para o controle das zoonoses e demais problemas relacionados a estes animais, bem como contribuir na promoção da saúde do homem e do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AMAKU, M; DIAS, R. A.; FERREIRA, F. Dinâmica populacional canina: potenciais efeitos das campanhas de esterilização. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 25, n. 4, p.300-304, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v25n4/03.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2016.

CRMV-PR (Conselho Regional De Medicina Veterinária Do Estado Do Paraná). **Carrocinha não resolve**. Disponível em: <http://www.crmv-pr.org.br/?p=imprensa/artigo_detalhes&id=36>. Acesso em 30 abr. 2016.

GARCIA, R. C. **Controle de populações de cães e gatos em área urbana: uma experiência inovadora na Grande São Paulo.** Saúde Coletiva, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 24-28, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/842/84220707005.pdf>>. Acesso em 11 de jun. 2016.

LIMA A. F. M.; Luna S. P. L. Algumas causas e consequências da superpopulação canina e felina: acaso ou descaso? **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP** / Journal of Continuing Education in Animal Science of CRMV-SP. São Paulo: Conselho Regional de Medicina Veterinária, v. 10, n. 1 (2012), p. 32–38, 2012. Disponível em: <<http://revistas.bvs-vet.org.br/recmvz/article/viewFile/258/242>> Acesso em 30 abr 2016.

PAULA,S.A.; Política pública de esterilização cirúrgica de animais domésticos, como estratégia de saúde e de educação. 2012. 40 f. **Monografia** (especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1495/4/CT_GPM_II_2012_32.pdf>. Acesso em 11 jun 2016.

TIOSSOL, Caio de Faria; TONIOLLO, Gilson Hélio; VOORWALDI, Fabiana Azevedo. **Gonadectomia pré-puberal em cães e gatos.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cr/2013nahead/a16013cr6168.pdf>>. Acesso em 27 abr 2016.

VIEIRA, A.M.L. Manejo de populações de cães e gatos como estratégia sanitária contra zoonose urbanas. In:____, **Ciência Veterinária nos Trópicos.** Recife: CRMV-PE, 2015. Cap.1 p.11-14. Disponível em: <http://www.rcvt.org.br/volume18_2/volume18_numero_2.pdf>. Acesso em 11 jun 2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DO ESPORTE

Juliana Alves dos Santos
eujads@gmail.com

Taís Prates Muler
tais_prates@hotmail.com

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Felipe Müller Machado
fe1612mm@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
moliaraujo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação temos contato com o campo de atuação docente, partindo da inserção e conhecimento da realidade das escolas durante as práticas de componentes curriculares. Na segunda metade da graduação, ocorrem os estágios curriculares, onde é realizada a experiência mais similar à profissão. Outra oportunidade de conhecer o contexto escolar é através da participação em grupos de estudo ou em programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) busca uma formação acadêmica dentro da própria profissão, todavia, cada subprojeto, estabelece quais os mecanismos que conduzirão as intervenções e o foco de cada área, subprojeto ou subgrupo. Apesar da grande abrangência do currículo acadêmico e da imensa gama de potencialidades e disposições da Educação Física (EF), nem todos os alunos saem dos estágios supervisionados da graduação aptos a exercer a profissão de educador, partindo deste pressuposto, o presente relato se baseia nas intervenções realizadas até o momento em um dos subgrupos do subprojeto EF, que tem como foco a pluralidade da Cultura Corporal de Movimento Humano (CCMH) na escola, as implicações das atitudes e “não” atitudes do professor no seu campo de atuação e a valorização da EF a partir da aplicação transversal dos componentes do currículo acadêmico do curso de

Licenciatura em EF da Universidade Federal do Pampa no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As intervenções citadas neste relato fazem parte do planejamento elaborado de forma coletiva e organizada pelos bolsistas de um dos subgrupos do subprojeto EF do PIBID na Escola Estadual de Ensino Médio Doutor João Fagundes, cujo objetivo é possibilitar para os bolsistas uma experiência ampla, profunda e contínua com tempo estimado de um ano letivo, nesta escola da rede de educação básica do município de Uruguaiana/RS, onde cada bolsista ficou responsável por uma turma, sendo elas dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio politécnico, e uma experiência ampla e inovadora sobre as competências da EF escolar aos alunos da escola citada, para que estes tenham uma formação coerente e eficaz acerca dos conhecimentos da CCMH.

Considerando a extrema necessidade de mudança do panorama atual da EF no Brasil, onde o descaso com as competências deste componente curricular “obrigatório” predomina na atualidade e contamina cada vez mais a atuação de mais docentes, o presente grupo de bolsistas do subprojeto EF, centra suas atividades na reversão deste quadro, organizando-se duas vezes por semana na universidade, três horas/aulas por semana em cada turma de EF na rede básica de ensino, onde suas ações partem da inserção dos bolsistas na docência, numa etapa de conhecimento ao quadro docente da escola, mediados por duas professoras supervisoras do PIBID, buscando a mudança tão necessária na profissão.

Considerando o exposto, este resumo descreve as ações desenvolvidas nesta perspectiva de mudança da EF na escola e para a escola, a partir da efetividade da formação dentro da própria profissão, discutindo as possíveis repercussões destas ações para os futuros professores, para os já atuantes e para a comunidade escolar e para a sociedade.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas coordenadoras de escola. A escola obteve seu último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) registrado em 2013, nas séries finais

do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para o ano, segundo o Governo Federal.

A escola situa-se em um bairro de periferia urbana, rodeada de pequenos comércios e acolhe principalmente estudantes de baixa renda. A mesma dispõe de uma quadra poliesportiva em condições precárias para o uso de fins pedagógicos e um amplo espaço verde, utilizado como campo de futebol e para a prática de modalidades de atletismo. Quanto aos materiais, a escola dispõe de um número elevado de instrumentos para a aplicação das aulas de Educação Física, como, por exemplo: bolas de diversas modalidades (inclusive para cegos), redes, cones, arcos, cordas, pesos, sapatilhas de corrida e obstáculos. As turmas de Educação Física são mistas, ou seja, compostas por meninos de meninas, em todas as séries (o ensino médio passou a adotar este modelo a partir deste ano), conta com 3 professoras graduadas em Educação Física e 15 bolsistas do PIBID.

A turma objeto de estudo é composta por alunos de 1º e 2º ano do ensino médio e a experiência relatada é o fruto do que foi desenvolvido no primeiro mês de intervenção, onde os conteúdos trabalhados buscavam a (re)significação das aulas de Educação Física, onde o processo educacional se baseava apenas na reprodução sistêmica de esportes tradicionais (basquete, handebol, vôlei e futebol/futsal). Apesar de a turma contar com sessenta e sete alunos matriculados, mas em média, apenas 30% dos alunos são presentes nas aulas, o que caracteriza o descaso da escola para com o componente curricular, uma vez que dos 60% restante menos de 15% tem atestado médico ou de trabalho.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Desde 2014 existe uma aproximação com esta escola, nela foram realizadas ações, observações, apresentações, com o intuito de conhecer a realidade que a engloba, tais como hábitos escolares e cultura local, além disso, foram realizados eventos na escola com a tentativa de aproximar e mostrar diferentes manifestações da CCMH para que o planejamento de 2016 fosse mais efetivo e fosse ao encontro das reais necessidades do ambiente desta escola.

O ano letivo, especificamente, das aulas de EF iniciou no mês de maio de 2016, o atraso se deu ao fato de a escola não apresentar condições sanitárias para o início das aulas, segundo a Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Este episódio gerou reflexões

sobre a descaracterização da Educação Física como componente obrigatório no currículo das escolas, uma vez que os demais componentes não tiveram alterações nos seus cronogramas.

Buscando fugir da representação social historicamente construída (EF como momento de lazer onde os alunos aliviam a tensão das outras aulas, cujo momento é conhecido como “rola bola”) sobre as competências da EF Escolar, as ações do grupo são embasadas nas metodologias de ensino de escritores como DARIDO (2005), NÓVOA (2009), GAYA (1994) e entre outros, cujos objetivos vão ao encontro dos objetivos do grupo, apesar das diversas vias de pesquisa e ensino. Concomitante a isto, com foco no ano olímpico, o conteúdo planejado foi o atletismo, mais especificamente, corridas de velocidade, revezamento, barreiras e resistência. Simultaneamente a esses conteúdos e objetivando a transversalidade do currículo acadêmico, também foram abordados os conteúdos de: a) diferença de atividade física e exercício físico; b) aptidão física e capacidades físicas; c) frequência cardíaca, sistemas metabólicos e tipos de exercícios; e, d) conscientização na sociedade sobre doenças ligadas à inatividade física. Ao final destes conteúdos houve a aplicação de uma prova com 11 questões, onde a última era a elaboração de um texto que deveria considerar: a) os conhecimentos prévios sobre EF; b) se a forma com que as aulas eram conduzidas e se a opinião a respeito mudou; c) o que foi aprendido até o momento; d) o que poderiam mudar no cotidiano para ter uma vida mais saudável.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Tendo em vista que a construção da profissão docente, de acordo com Nóvoa (2009), deve ser formada dentro da própria profissão, um dos subgrupos do subprojeto EF do PIBID, elaborou seu planejamento para a escola e dentro da escola, buscando (re)significar a EF no ambiente escolar e fugir da pseudo-valorização através das políticas de esporte (BRACHT e ALMEIDA, 2001), que por sua vez tem mostrado grande ajuda em questões como o papel do professor e o papel atribuído ao professor de EF.

Esta experiência foi de suma importância para a formação docente, uma vez que proporcionou a experiência aprofundada com início, meio e fim, possibilitando um processo de ensino aprendizagem mais amplo e com resultados mais visíveis devido a

continuidade do trabalho, o que não é possível na graduação com a intervenção limitada dos estágios supervisionados.

A escola por sua vez, ao receber esta nova metodologia de ensino aprendizagem notou-se um feedback trazendo conhecimentos novos para as duas pontas da linha, conhecimentos estes que até então eram inexistentes para esta escola, sendo que a mesma apresentava uma política de ensino da EF com aspectos de esporte rendimento, descontextualizado, reprodução sistêmica de movimentos utilizados em esportes, além da prática do jogo pelo jogo, sem sentido e sem significado.

Ademais que se vê no panorama atual, é a busca necessidade de mudança oriunda das novas formações, onde a busca por esta mudança coerente e precisa não é de hoje, tendo em vista que a EF atualmente se encontra em um limbo existencial que a caracteriza como componente opcional e auxiliar na formação do aluno.

Em 2005, já se via algo similar, sem identidade, que era retratado como “momento de lazer” e que em sua maioria não atende aos interesses dos alunos (PEREIRA E MOREIRA, 2005). Com a modificação dos conteúdos a serem abordados em aula, houve uma mudança, ainda pequena na percepção dos saberes exclusivos deste componente curricular, onde os alunos puderam perceber a real dimensão da EF e como ela pode e deve contribuir para a formação corporal, cognitiva e social deles mesmos.

Outros autores trazem que além de necessária, a mudança, parte da aplicação dos saberes referentes não só a dimensão procedimental, tendo como exemplo a aplicação de programas de atividade física, na escola, onde estes se mostram efetivos e vão ao encontro das necessidades dos educandos (SPOHR et al, 2004; RYCERZ e LÓI, 2014). A somar, nota-se que a mudança dos conteúdos, deve ser embasada nas três dimensões, conceitual, atitudinal e procedimental e não apenas na reprodução do procedimento, exatamente por que “entende-se que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (DARIDO apud LIBANÊO (1994), COLL et al (2000) e Zabala (1998)).

No momento em que a diversificação dos conteúdos fugiu do tradicional, gradativamente, notou-se uma efetividade na presença e na participação das aulas, uma vez que o modelo de política esportiva privilegiava os mais hábeis no que se exigia e excluía os que possuíam outros tipos de habilidades que passavam despercebidas porque não eram contempladas. A diversificação e a busca da educação problematizada e

problematizadora, possibilitou a partir de momentos como este a reflexão sobre questões sociais, que são retratadas a partir dos temas transversais que no modelo aplicado apenas ao esporte, ignorava-os, tais como igualdade social, de gênero, pluralidade cultural e ética e moral, uma vez que as aulas eram divididas por sexo, excluía os menos hábeis e a buscavam incessantemente a vitória a qualquer custo.

Podemos perceber a efetividade de planejamentos diversificados através das respostas dos alunos na questão dissertativa, citada anteriormente, onde foram encontradas respostas como: “antes a educação física para mim era chegar e fazer o que bem entende”, “eu achava que educação física era só jogar esse ano mudou e muito estou aprendendo muita coisa que eu não sabia e na verdade nunca tinha ouvido falar” (SIC), “acreditava que seria só jogos, mas mudou porque as professoras planejaram aulas educativas ensinando-nos atividades que melhoram nossa saúde e são importantes para nossa vida” e ainda, “aprendi também que nem tudo o que fazemos é “exercício físico”, mas que praticamente tudo que fazemos é “atividade física””.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dentro da própria profissão, no ambiente onde se trabalha, deve ser compreendida como fundamental, pois possibilita uma maior reflexão durante a graduação. Essa conversa entre campo de atuação e graduação proporciona *um feedback* mais efetivo e a curto prazo sobre as implicações do ato enquanto docente, tornando possível que durante a intervenção haja reflexão de ambas as partes, para que a Educação Física não seja apenas um corpo sadio, mas também uma mente pensante sobre o que os cerca, e as implicações da CCMH no cotidiano, seja em momentos de lazer ou no meio educacional.

Concluiu-se que a EF tem papel essencial na formação motora, cognitiva e social das pessoas, assim como os demais componentes curriculares, que são parte da escola, pois tem o objetivo de nortear e educar a população, além de transmitir o conhecimento, para que não se parta do zero a cada geração.

Uma vez que a EF cumpra seu papel no ambiente escolar, através de conhecimentos necessários para todos, as próximas gerações, com certeza, serão mais instruídas que as anteriores e assim, valorizarão a EF escolar não por fins competitivos, mas porque esta apresenta e ensina algo com importância, sentido e significado. Esta experiência por sua vez, mostrou que apesar de o ato de educar não ser uma “receita de

bolo” e que apesar da resistência inicial à mudança, a efetividade de programas de ensino não tradicionais, além de possível, é a alternativa mais eficaz para o reconhecimento da área, não só no ambiente escolar, mas em qualquer lugar que esteja inserida.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

GAYA, Adroaldo. **Mas afinal, o que é Educação Física?**. Movimento (ESEF/UFRGS), v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2008.

RYCERZ, Lisiane; LÓI, Luiz S. De Mello. Atividade física e saúde na educação física escolar. **Salão do Conhecimento**, v. 2, n. 01, 2014.

SPOHR, Carla et al. Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física+”. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 3, p. 300, 2014.

O ENSINO DE CIÊNCIAS COMPREENDIDO ATRAVÉS DO CÂNCER E A QUIMIOTERAPIA ANTINEOPLÁSICA

Mayara Cristina Mombach
maya_mombach@hotmail.com

Daniela Ferrandin Hansen
daniela_npi@hotmail.com

Neusa da Silva
neusaboavas@hotmail.com

Jackson Luís Martins Cacciamani
jackson.cacciamani@uffs.com.br

Flávia Bedin
flavia.bedin@uffs.com.br

INTRODUÇÃO

O relato que apresentamos aqui tem o objetivo de socializar algumas das experiências vividas no Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental, componente curricular integrante da grade do curso de Química – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza/PR. O estágio em Ciências foi realizado na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, de ensino público, situada no centro da zona urbana do município de Realeza/PR, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, tendo duração de 12 semanas, sendo este realizado em duplas e com a aposta no ensino por temáticas como metodologia.

O curso de Química – Licenciatura da UFFS do campus Realeza/PR propõe aos seus alunos primeiramente, um componente curricular denominado Projeto de Pesquisa no Ensino de Química e Ciências I que possui a finalidade de introduzir o estágio aos seus alunos. Nele, é proposta a construção de um projeto de pesquisa relatando o ambiente escolar escolhido para a realização do estágio de regência, destacando pontos como o PPP da escola, a estrutura oferecida, o meio social em que os alunos que a frequentam estão inseridos e problematizando uma temática escolhida para ser levada à sala de aula no momento do estágio de regência.

Esse componente tem duração de um semestre em que os alunos conhecem a escola em que realizarão o estágio, o professor regente da escola e também todo o ambiente escolar assim como alguns alunos e funcionários, além de escolher uma temática para trabalhar em sala de aula e aprofundar seus conhecimentos na mesma. Apenas depois deste componente é que o Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental é cursado, onde os licenciandos vivenciarão experiências que são características da carreira docente, onde a teoria e a prática andam totalmente juntas.

O estágio em Ciências no curso de Química – Licenciatura é um dos primeiros contatos reais dos licenciandos com a escola como profissionais da educação, sendo, portanto, uma experiência que para alguns seja totalmente desgastante ou frustrante, e para outros pode ter sido uma experiência sem igual, muito gratificante. Para nós, a segunda opção descreve totalmente nosso sentimento em relação a esta experiência, ainda mais por contarmos com o auxílio total da escola e da Universidade para que nossa proposta ocorresse da melhor forma possível. Assim, a proposta de ensinar Ciências a partir de temáticas, contextualizando, problematizando e desenvolvendo uma interdisciplinaridade entre os conteúdos conceituais e atitudinais, tornou-se um desafio, por tratar-se de uma metodologia nova tanto para nós quanto para os alunos e a professora regente da turma. E no final, acreditamos que nós como estagiárias em sala de aula aprendemos muito mais com esta experiência vivenciada no decorrer da nossa formação como professores.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A proposta do ensino por temáticas ancoradas na proposta epistemológica do Educar pela Pesquisa, proposta por Galliazzi e Moraes (2002), foi a metodologia escolhida para desenvolvermos o nosso estágio em Ciências. Assim, a temática escolhida por nós foi “Medicamentos utilizados na Quimioterapia Antineoplásica” tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: “Quais são os fatores que determinam a Quimioterapia Antineoplásica no tratamento de câncer e quais são suas consequências?”.

O Educar pela Pesquisa propõe que “a autoria, a identidade, e a elaboração própria tornem-se visíveis e inter-relacionadas no processo de ensino e aprendizagem quando os docentes se assumem como pesquisadores” (GULLICH, 2007). Assim, é

possível produzir Ciência em sala de aula, a partir do momento que o professor se torna pesquisador e utiliza o cotidiano dos alunos como campo de pesquisa.

Assim, desenvolvemos a proposta do Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo - Ensino Fundamental, situada no município de Realeza - PR, sendo esta muito bem recomendada pelos profissionais que lá atuam, nos recebendo de portas abertas e nos auxiliando de todas as formas possíveis. Os principais objetivos da escola são garantir o direito de igualdade, fornecer acesso ao conhecimento científico, proporcionando a formação adequada e necessária aos alunos, onde os mesmos serão aptos a interagir na e com a sociedade, onde poderão modificar a realidade a qual lhes foi proposta. Ainda defende o fato de a escola ser construída de uma forma cidadã, levando em conta os interesses concretos da comunidade escolar garantindo a liberdade de expressão de todos.

A professora regente da turma de oitavo ano escolhida para desenvolvermos nossa proposta, professora Neusa da Silva, nos acolheu de braços abertos e nos auxiliou na medida do possível, principalmente em relação à explanação de alguns conteúdos de Ciências que não tínhamos muito domínio. A coordenação pedagógica também se mostrou bastante prestativa sempre que precisávamos de algum material didático que a escola tinha a oferecer, assim como nossos professores da Universidade, Jackson e Flávia, que sempre estavam presentes quando necessitávamos de algum auxílio que a escola não pode oferecer naquele momento.

Já a turma de alunos de oitavo ano, elementos cruciais de todo este contexto, era composta por 32 estudantes que, segundo a divisão de classes da escola, eram considerados alunos de classe média a alta e com maiores capacidades de aprender. Em nossa opinião, esta classificação que a escola propôs é totalmente inconveniente, pois todos os alunos têm capacidade de aprender, apenas aprendem de formas diferentes.

Entretanto, deixando de lado estes aspectos, acreditamos que conseguimos fazer um ótimo trabalho, não porque a escola acreditava ser uma ótima turma, mas pelo fato de que conseguimos manter uma relação amigável com eles desde o primeiro dia em que entramos em sala de aula. Também se leva em consideração o fato de que são alunos muito educados e que procuraram colaborar em todas as atividades que propomos a eles.

Desta forma, através da temática escolhida, conseguimos trabalhar vários conteúdos da disciplina de Ciências programados para a série escolhida para a realização do estágio como, célula animal e suas partes constituintes, tecidos do corpo

humano e a importância de uma alimentação balanceada para a saúde humana. Estes e outros conteúdos atitudinais (sociais, éticos, morais, econômicos, políticos, religiosos e culturais) foram abordados a partir da temática do câncer, que sempre esteve presente em cada aula ministrada, fazendo-se relações entre a temática e os diversos conteúdos.

Para isto, buscamos maneiras diversas de abordar a temática em todas as aulas, seja com o uso de banners explicativos, sistematização de conteúdos através de mapas conceituais, aula prática no laboratório da Universidade e construção de maquetes que posteriormente foi utilizada para exposição da Feira de Inovação Científica da escola. Estas formas de abordagem não seriam tão produtivas se os próprios alunos não mantivessem uma relação de diálogo conosco durante todas as aulas, além de eles nos apresentarem dúvidas e ideias a serem abordadas nas aulas seguintes. Sendo assim, foi um maravilhoso trabalho coletivo entre nós licenciandas, professora da escola, professores da Universidade e os alunos, principalmente.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No componente curricular de Projeto de Pesquisa no ensino de Química e Ciências I, onde esquematizamos nossa proposta de estágio na elaboração de um projeto, buscamos elencar alguns elementos que queríamos abordar com os alunos através da temática ao longo do estágio de regência, Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental, para as 12 semanas programadas para a vigência do estágio.

Entretanto, o que programamos teoricamente para desenvolvermos em sala nesse período de tempo, buscava expor muitas outras formas de aprendizagem como a realização de uma entrevista feita pelos alunos a uma pessoa que já teve câncer, para que a mesma pudesse relatar suas experiências no tratamento quimioterápico da doença. Porém, esta foi uma das ideias que não tivemos a oportunidade de realizar devido ao curto espaço de tempo, pois a atividade deveria ser bem planejada, devido ser um assunto delicado de se abordar principalmente com as pessoas que passaram pelo sofrimento causado pelo câncer, e de outros imprevistos que surgiram ao longo da vigência do estágio.

Entretanto, houve dois momentos inclusos neste tempo que foram especiais para nós. O primeiro foi quando conseguimos conversar com os alunos sobre o que é o câncer, como acontece o tratamento, os fatores de riscos envolvidos no desenvolvimento da doença, alguns mitos que existem na sociedade sobre o assunto e

quais as relações que uma alimentação saudável tem para que a doença se desenvolva ou para a sua cura também. Neste momento, utilizamos de uma cartilha disponibilizada pelo INCA, denominada “O câncer e seus fatores de risco – O que a educação pode evitar?”, que traz de forma sucinta o assunto para ser trabalhado em sala de aula de maneira mais segura e ilustrada do que acontece no corpo humano, quando o mesmo adquire a doença.

Neste momento, os alunos se mostraram bastante interessados, pois já havíamos trabalhado com eles a diferença das células saudáveis e as células cancerígenas, então o que mais gerava dúvida entre eles era sobre o tratamento, principalmente. Surgiam perguntas do tipo: Por que pessoas que passam pela quimioterapia antineoplásica para tratar o câncer acabam ficando carecas? Por que pessoas com pele clara têm maiores chances de adquirir câncer de pele? Por que em alguns casos a quimioterapia não é indicada como tratamento? Por que algumas pessoas que tiveram câncer conseguem alcançar a cura e outras não? E assim por diante.

O diálogo foi tão produtivo que as duas aulas programadas (1h e 30min de duração) não foram suficientes para conversarmos sobre tudo o que a cartilha trazia de informações sobre o tema. A professora regente da turma também trouxe contribuições contando algumas histórias, sempre tomando o cuidado para que o assunto fosse tratado com toda delicadeza possível.

O segundo momento que nos marcou bastante foi quando levamos os alunos para a Universidade realizar uma aula prática no laboratório de microscopia. Nesta aula, os alunos puderam observar células vegetais (tecido vegetal da cebola), célula animal, tecidos musculares, tecido nervoso, tecido conjuntivo e a um tumor da mama que invadiu o rim através de metástase, a partir de conjuntos de lâminas permanentes que a Universidade dispõe para uso didático no laboratório. Para esta aula, contamos com a ajuda de uma técnica do laboratório que nos ajudou a organizar e dar algumas explicações aos alunos.

Este também foi um momento importante, pois os alunos, ao contrário do que imaginávamos, se comportaram muito bem, apenas manuseando os aparelhos de microscopia quando lhes era permitido, além de se entusiasmarem pelas imagens que visualizavam através das lentes, tentando fotografar tudo o que estavam vendo. Além disso, puderam conhecer na prática todas as ilustrações que observavam apenas nos livros didáticos, que até o momento era bastante abstrato por se tratar apenas de teoria.

Enfim, estes foram os momentos que nos marcaram pela grande parceria gerada entre a Universidade e a escola, e da intensa colaboração dos alunos para que estas atividades pudessem ser realizadas da melhor forma possível e com grandes aprendizados. Além disso, podemos dizer que estes aprendizados são muito mais significativos para nós que nos encontramos profissionalmente em sala de aula, principalmente quando na última semana de estágio os alunos nos pediram para que ficássemos e nos abraçavam dizendo que iriam sentir saudades de nós e de nossas aulas. Por estes e outros momentos, acreditamos que tudo valeu à pena.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

No que tange a alta preocupação com a forma que os alunos aprendem nas escolas e como esse saber atua na vida das crianças e adolescentes, o Ministério da Educação – MEC propõe através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para o terceiro e quarto ciclo (8º e 9º ano) do Ensino Fundamental, orientações didáticas que podem ser utilizadas pelo professor de várias maneiras, e uma delas que o documento traz é a problematização de conteúdos.

O documento propõe que através da problematização os alunos conseguem construir seu próprio conhecimento, pois é através de vivências fora da escola e questionamentos acerca de fenômenos naturais e produtos tecnológicos que a aprendizagem é significativa (BRASIL, 1998).

Desta forma, o professor é a pessoa responsável por direcionar os caminhos que os alunos devem seguir para tornar esta problematização educativa, fazendo com que todo o conhecimento prévio que os alunos têm juntamente com as variadas fontes de informação que dispomos no mundo moderno consigam construir o conhecimento através do tema escolhido para ser problematizado, relacionando com a realidade de cada indivíduo participante desta situação.

E foi ancorado nesta proposta do MEC, na Abordagem por Temática e juntamente com a proposta epistemológica do Educar pela Pesquisa proposta pelos autores Galliazzi e Moraes (2002) que baseamos a nossa metodologia de trabalho para o estágio em Ciências através da abordagem do câncer e a quimioterapia antineoplásica.

De fato, a Abordagem por Temática e o Educar pela Pesquisa podem ser direcionados de várias formas em sala de aula, nos quais podem envolver os alunos e tornar o assunto mais interessante no entender deles. Sendo que estas formas dependem

de nós, professores, de como organizamos a aula, englobando o conhecimento com a prática. Desta forma, os alunos aprendem os conceitos e colocam em prática, fazendo assim com que ocorra a reconstrução de conhecimento de cada um.

A escrita e a leitura em sala de aula, também proposto pelo Educar pela Pesquisa, é um momento de grande aprendizagem, para que os alunos possam escrever suas experiências, falar o que pensam e tornarem-se pessoas reflexivas, que questionam a própria realidade. O trabalho coletivo, também só vem a acrescentar nos processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Todas estas características do Educar pela Pesquisa só tem a contribuir para a aprendizagem dos alunos a partir da temática escolhida para este trabalho, além do mais o trabalho coletivo desenvolvido neste espaço-tempo só tende a aumentar o aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem (GULLICH, 2007).

Segundo Santos (2007), a abordagem temática a partir de temas sociais com um enfoque CTS, busca o desenvolvimento de atitudes e valores aliados à capacidade de tomada de decisões responsáveis diante de situações reais, assim:

[...] a contextualização no currículo poderá ser constituída por meio da abordagem de temas sociais e situações reais de forma dinamicamente articulada que possibilite a discussão, transversalmente aos conteúdos e aos conceitos científicos, de aspectos sociocientíficos (ASC) concernentes a questões ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. A discussão de ASC, articulada aos conteúdos científicos e aos contextos é fundamental, pois propicia que os alunos compreendam o mundo social em que estão inseridos e desenvolvam a capacidade de tomada de decisão com maior responsabilidade, na qualidade de cidadãos, sobre questões relativas à ciência e à tecnologia. (p. 6).

Portanto, a proposta do ensino de Ciências através da temática do câncer vai muito além do viés da didática, está muito mais centrada na formação cidadã de nossos alunos. Pode até ser uma maneira mais complexa de ensinar Ciências, porém trata-se da forma mais indicada para que os alunos se interessem mais pelo aprendizado oferecido pela escola e por uma abordagem que valoriza mais o trabalho coletivo, a escrita e a leitura, a problematização de conteúdos e além de fornecer subsídios para que os mesmos possam tomar decisões na sociedade em que estão inseridos.

Assim sendo, acreditamos que o ensino por temáticas que se utiliza de temas sociais relevantes na sociedade para o ensino de Ciências e das Ciências só tem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. Pois, será a

partir da problematização dos eventos que estão acontecendo na sociedade que eles estão inseridos, que estes irão ser os médicos, políticos, advogados, professores, agricultores e demais profissionais capazes de tomar atitudes diante de situações que lhes é cobrado a postura de verdadeiros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência vivenciada neste estágio em Ciências e relatada neste trabalho, podemos concluir que apesar dos inúmeros aspectos que agem contra os profissionais da educação como a desvalorização profissional por parte dos governantes e também da população brasileira, há embora, algumas situações que nos fazem perceber que escolhemos a profissão certa para nos realizarmos como seres humanos.

Contudo, podemos afirmar com toda certeza que aprendemos muito mais sobre a disciplina de Ciências Naturais e o câncer do que ensinamos aos nossos alunos. Aprendemos também a valorizar mais as pequenas atitudes demonstradas por eles, tentando sempre problematizar algumas ações que aconteceram em sala de aula, além de não subestimar a capacidade deles em não participar das aulas.

Sendo assim, levamos muito mais do que apenas gratidão para as nossas vidas, estamos levando uma experiência incrível de trabalho coletivo construído entre a Escola Estadual Dom Carlos Eduardo e a Universidade Federal da Fronteira Sul. Estamos levando também muitas amizades construídas ao longo deste período de tempo entre nós e os alunos, que foram peças fundamentais para o sucesso de nosso trabalho, sem deixar de lado nossos professores que nos auxiliaram quando necessitávamos e a equipe escolar que estava sempre à nossa disposição.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília (DF), 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 25 jun.2016.

GALIAZZI, M. C. MORAES, R. Educação pela Pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GULLICH, R. I. C. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. **Revista Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 11-27, Frederico Westphalen (RS), Jun. 2007.

SANTOS, Wildson Luis Pereira dos. Contextualização do Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, v. especial, 2007.

ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO INTERDISCIPLINAR

Nycollas Stefanello Vianna
nycollasv@hotmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

Busca-se nesse relato de experiência, compartilhar as vivências do projeto interdisciplinar, desenvolvido no Componente Curricular Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa - campus Dom Pedrito -RS.

O projeto intitulado “Tabela Periódica como meio de consulta” abrangeu as disciplinas de Química, Física e Biologia e foi elaborado e desenvolvido com o propósito explorar a Tabela periódica como uma possibilidade de consulta interdisciplinar compreendendo que a mesma não se restringe ao ensino de Química e sim pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento, pois os elementos estão presentes em nosso cotidiano.

Teve como lócus à turma 104, do turno vespertino da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio, na cidade da Instituição e foi desenvolvido em sete (7) intervenções, organizadas em atividades diversificadas, tais como: rodas de leitura, listas de exercícios, jogo didático e exibição de vídeo.

Destaca-se que o Estágio Supervisionado vivencia as possibilidades e dificuldades das salas de aulas, acompanha a rotina dos professores e das escolas e principalmente vivencia uma prática metodológica diferenciada, pois se propõe a desenvolver uma postura Interdisciplinar no ensino de Ciências da Natureza, através de projetos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

As atividades foram desenvolvidas com uma turma de 1º ano, turma 104 do turno vespertino da Escola, com um total de 28 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos. Na *figura 1* observa-se a fachada da Escola.



Figura 1: Fachada atual da Instituição.
Fonte: Facebook da Escola.

A Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio, situa-se na região central da cidade de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul. Mesmo localizada no centro do Município, o Educandário atende alunos de todos os bairros, tanto da periferia como da Zona Rural, fato que pode estar relacionado com o número de escolas públicas de Ensino Médio, apenas três. Também atende alunos de todas as classes sociais, fato que ocasiona heterogeneidade nas turmas e exige que o professor conheça suas turmas e respeite o educando, pois, os contextos sociais são diversos. Na *figura 2* observa-se a localização da escola.

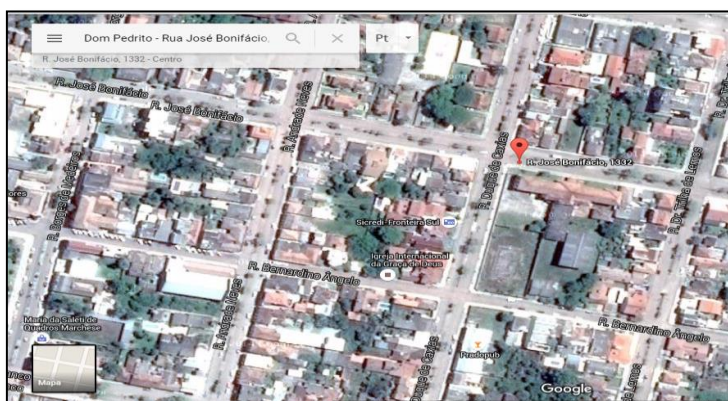


Figura 2: Localização da Escola no Município.
Fonte: Google Maps.

A instituição teve suas origens no mês de março do ano de 1939, motivada pela falta de um educandário de segundo grau no município, para a formação de jovens carentes, de família da classe baixa. Naquele ano em uma parceria com a Prefeitura Municipal, foi cedido um prédio na Rua Duque de Caxias esquina Rua Ministro Demétrio Mércio Xavier onde foi fundado o Ginásio Municipal Nossa Senhora do Patrocínio, nome este derivado da santa padroeira da Cidade.

O primeiro objetivo na época foi tornar o Ginásio Estadual, para que todo custeio de despesas viesse do Estado e assim tornasse o instituto completamente gratuito, porém, o prédio apresentava grandes dificuldades estruturais e assim não se adequava as exigências da SEE (Secretária de Educação do Estado). Então no ano de 1947 começou-se a construção do prédio atual, quando finalizado a estrutura foi entregue para o Estado do Rio Grande do Sul que apresentou apenas uma única exigência, que a instituição passasse a aceitar alunos do sexo feminino. Então, no ano de 1959 a Escola foi encampada pelo Governo e então o Padre Antônio Paul foi o primeiro diretor até o ano de 1968, quando pediu exoneração do cargo. O Padre Antônio Paul hoje é homenageado no Salão de Atos da Escola que leva o seu nome.

Segundo o Dossiê Socioantropológico da Instituição (2014), atualmente a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio conta com aproximadamente 1000 alunos, com 35 professores e 12 funcionários e uma ampla estrutura física, atendendo o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Curso Técnico de Contabilidade. A Escola funciona nos três turnos, sendo que durante o matutino e vespertino atende exclusivamente a modalidade de ensino médio regular, e no noturno atende além do ensino médio regular, a EJA e o curso de contabilidade, e cede sua estrutura para cursinhos pré-vestibulares.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Apresentam-se as atividades, recursos e metodologias desenvolvidas com a turma, divididas em subtítulos.

A interdisciplinaridade na tabela periódica

Exploraram-se os conceitos básicos da Química: Átomo, Molécula e Elemento Químico, com o auxílio de um quebra-cabeça.

A *figura 3* mostra o quebra-cabeça de um dos envelopes (envelope 1), no qual os educandos deveriam conceituar “Molécula”. Para chegar à resposta, deveriam unir as palavras e resolver o enigma. Caracterizam-se como outros desafios do quebra cabeça: Conceituar propriedade química, propriedade física, átomo e elemento químico.

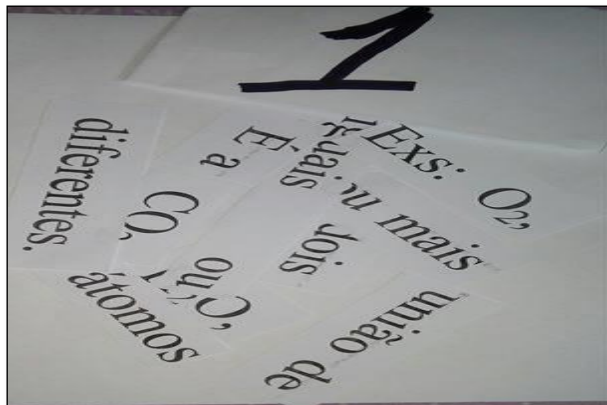


Figura 3: Envelope número 1 do quebra-cabeça de conceitos.
Fonte: O autor.

Após, explorou-se os Modelos Atômicos de Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr, incentivando à busca do conteúdo nos livros didáticos e a leitura prévia. Dando sequência, explorou-se o vídeo “09 – História dos Modelos Atômicos¹⁷”, utilizado como base para a construção de um resumo.

Existia uma preocupação relacionada à possível dispersão da turma em relação ao vídeo, mas, ao contrário do esperado, os alunos assistiram atentamente e realizaram anotações. Para Ferrés (1998) o vídeo torna-se muito mais do que uma simples tecnologia para a escola, ele é um desafio. Moran (1994) destaca que, por si só, a integração do vídeo ao cotidiano da sala de aula não muda a relação ensino e aprendizagem. Serve, no entanto, para aproximar o ambiente educacional das relações cotidianas, das linguagens e dos códigos da sociedade urbana, levantando novas questões durante o processo.

No encontro seguinte, utilizou-se o uso de vídeo “12- tabela Periódica¹⁸”, explorou-se os conteúdos número atômico e número de massa e exercitou-se os cálculos. Observou-se que ao envolver cálculos os alunos automaticamente criam barreiras, acabam assustando-se mesmo com cálculos e equações básicas.

¹⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VkrIHn5E4V4>>. Acesso em 28 Jun 2016.

¹⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4IJ8mdjWD9s>>. Acesso em 28 Jun 2016.

Em seguida promoveu-se uma roda de conversa para dialogar-se sobre o “lado Biológico” da Tabela Periódica, onde se apresentou um texto¹⁹, lido através da leitura ponto-a-ponto, no qual ocorreu participação, trocar de ideias sobre os elementos químicos que são essenciais à nossa vida.

O jogo como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem

Em uma das intervenções aplicou-se um jogo didático denominado “Bingo periódico”, onde os alunos colocaram em prática os conceitos aprendidos nas aulas anteriores como, por exemplo, procurar na sua cartela o “*elemento que tem número atômico igual a 12*” ou ainda “*o elemento que está na família dos Gases Nobres e no 3º período*”.

Realizou-se a filmagem²⁰ dessa aula, na qual se constatou a participação ativa dos educandos, através do empenho em jogar, aplicando os conteúdos aprendidos, evidenciaram-se os benefícios que o jogo didático pode trazer às salas de aulas.



Figura 4: Alguns alunos jogando o “Bingo Periódico”.
Fonte: O autor.

No último encontro realizou-se uma avaliação através do formulário google²¹, respondida pelos alunos no laboratório de informática da escola. Constatou-se a dificuldade que a ferramenta “prova” apresenta, visto que na aula anterior com jogo os alunos participaram e expuseram todos os conceitos aprendidos, porém, para a avaliação os mesmos “esqueceram” tudo que tinham visto ao longo do projeto.

¹⁹ Adaptado de <<http://brasilescola.uol.com.br/quimica/elementos-necessarios-para-vida.htm>>. Acesso em 28 Jun 2016.

²⁰ Disponível em <<https://drive.google.com/open?id=0B1PkdBmzh3OLcXQ3dFEzQ2FtRXc>>. Acesso em 28 Jun 2016.

²¹ Disponível em <https://drive.google.com/open?id=1iERwV1uRam2NRW_AbP0PMBogenMZt00U6CJroDtk6yw>. Acesso em 28 Jun 2016.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Durante o desenvolvimento do projeto ultrapassou-se o “mundo fechado” das quatro paredes da Universidade, e chegando à Escola, construiu-se uma possibilidade de conciliar teoria e prática, sem nunca esquecer a criatividade das atividades, do incentivo a participação do aluno, pois busca-se nos estágios fazer a diferença e mostrar aos alunos que os conhecimentos de Química possuem relação com o cotidiano.

Durante as intervenções, constatou-se o quão importante é a relação professor-aluno próxima, baseadas no companheiro, e na construção do processo da aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da valorização de sua bagagem cultural. Conforme Gonçalves (2014), “o ato de ensinar e aprender se torne prazeroso e encantador para ambos os lados, essa relação vai se tornar mais intensa e fortificada no momento que o professor valorizar mais o seu aluno e perceber que também é um aprendiz”.

Uma relação de companheirismo passa ao aluno a confiança, para desenvolver mais o seu senso crítico assim facilitando a sua aprendizagem, pois, é na dúvida que o educando aprende.

Acredito que um facilitador do desenvolvimento do projeto está relacionado a linguagem, abandonando os termos puramente científicos, com alto grau de complexidade, buscando expressões e palavras próximas ao dia-a-dia do aluno, sendo que Braga e Mortimer (2003) discorrem que encontrar um ponto comum entre conhecimento popular, cotidiano e conhecimento científico é a chave para conseguirmos efetuar um ensino de qualidade, corretamente atribuído de significados e aplicável ao cotidiano da sociedade.

A grande dificuldade encontrada no desenvolvimento do projeto relaciona-se a Interdisciplinarmente, especialmente no Ensino Médio, onde prevalece a cultura das “caixinhas fechadas”, ou seja, ainda há uma divisão disciplinar: Química, Física e Biologia. Cabe ressaltar que não podemos julgar os atuais professores, pois, constatou-se na prática o quão difícil é trabalhar de forma interdisciplinar, com um número excessivo de turmas e alunos, com poucas horas para planejamento e com resistência por parte dos professores em desenvolver atividades em conjunto.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2012), a missão do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza é formar profissionais preparados para compreender a realidade social, na qual se insere a escola em que atua, e que seja

dinâmico em atuar diante das rápidas transformações da sociedade. Além disso, a interdisciplinaridade proposta no curso deverá estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e a reflexão ética perante a sociedade e a natureza, diante da perspectiva de aproveitamento das potencialidades locais para o desenvolvimento sustentável.

Em momentos, como o do Estágio, percebe-se a importância de uma formação interdisciplinar alinhada, também, com as disciplinas pedagógicas, que muitas vezes o graduando acredita ser “chata” ou “sem importância”, porém, faz toda a diferença na hora de entrar na sala de aula, porque ali é o momento de você aplicar os conhecimentos adquiridos em tais Componentes Curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego à conclusão que os conteúdos vencidos na academia são suficientes para trabalharmos no atual Ensino Médio, mesmo que muitas vezes surjam dúvidas quanto a nossa formação, podemos ter certeza que estamos bem preparados para futuramente estar nas salas de aulas das escolas, desenvolvendo uma prática comprometida com a aprendizagem. Obviamente ainda é necessário pensar e analisar as dificuldades de agir de forma interdisciplinar, essa é uma grande barreira a ser vencida pelos futuros docentes, destacando-se como a tarefa “mais difícil” para o estagiário.

Por fim, concluo a escrita e o Estágio tendo a certeza que se alcançou os objetivos propostos pelo mesmo, assim sendo, venceu-se as etapas cabíveis para elaboração, aplicação e finalização do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRAGA, S. A. M.; MORTIMER, E. F. Os gêneros de discurso do texto de Biologia dos livros didáticos de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências**, v. 3, n° 3, 2003, p. 56-74.

FERRÉS, J.. **Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais**. (in) SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre. Artmed. 1998.

GONÇALVES, V. R. N.. **Relatório de Estágio Supervisionado II**. Dom Pedrito-RS, 2014.

HOFFMAN, J.. **Avaliar, respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KISHIMOTO, T. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, J. M.. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo. v. 07. Pg. 36- 49. jul/dez 1994.

PIBID. **Dossiê Sócio Antropológico da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio**. Dom Pedrito-RS, 2014.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**. 2012.

VIANNA, N.S.; BASTOS, A.L.S.; FREITAS, G.H.; LIMA, B.M. De; MAURER, R.L. Bingo Periódico: Um jogo Didático para o estudante aprender a utilizar a Tabela Periódica como meio de consulta. Santa Maria: **Anais Seminário Interdisciplinar PIBID/UNIFRA**, 2015.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
ronaldo.garcia@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Por razões pessoais e sociais desde a minha mais tenra infância o preconceito e a discriminação envolvendo questões de gênero, raciais, deficiências, de classe social foi uma questão que sempre me indignou, mesmo que não soubesse ao certo por que uma pessoa era vista com reservas pelas outras. Depois disso, ao longo dos meus anos de experiência docente, esta temática ressurgiu em diversos momentos. Hoje, atuando como formador de professores, percebemos que muito ainda precisa ser percorrido e uma reflexão crítica deve ser feita, principalmente do Parecer CNE/CP 003/2004 que ainda é pouco discutido e trabalhado, tanto na Educação Básica como nos cursos de licenciaturas.

Nossa proposta nesse pequeno texto é fazer uma discussão ainda que preliminar das propostas do referido parecer e formas de subsidiar o trabalho docente nos seus mais diversos espaços e tempos sobre a educação para as questões étnico-raciais. Isso tendo em vista a construção de um país de fato democrático, inclusivo e solidário.

A Lei 10.639 de 2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura africana no Brasil não pode ser vista simplesmente como mais um documento legal, como tantos outros da área da educação, impostos pelo governo. Para entender um pouco mais esta questão é preciso adentrar para a história da luta dos movimentos negros contra a discriminação e o racismo. Esta luta não se limita às últimas décadas, mas é de uma trajetória que remonta há séculos. A dimensão dessa resistência contra qualquer forma de preconceitos raciais é muito grande. Temos que pensar que durante mais de 300 anos fomos um país escravocrata que se utilizava de argumentos, em muitos casos pseudocientíficos, para explorar o trabalho de milhões de indivíduos que aqui chegaram de forma violenta e foram vendidos como mercadorias. Um país que se quer democrático na plena acepção da palavra não pode ignorar o preconceito racial. Qualquer tentativa de ocultar o problema é no mínimo compactuar com a manutenção de uma sociedade injusta, racista, desigual e altamente excludente.

Na prática a referida lei é a efetivação de uma antiga reivindicação dos movimentos negros, a fim de que sua identidade histórica e cultural fosse reconhecida, valorizada e assumida como parte integrante de nossa formação social. Coube à educação a função de levar a cabo o projeto de constituição de um novo cidadão que saiba conviver com a diversidade cultural, respeitando o outro e admitindo a riqueza das diferenças como fator primordial do diálogo e da convivência democrática.

A seguir faço a discussão de alguns aspectos do documento legal com o objetivo de compreender melhor seus dispositivos à luz do Parecer CNE/CP 003/2004, uma vez que o texto normativo é bastante sucinto e deixa parecer que qualquer atividade feita nas instituições escolares pode ser considerada uma forma de trabalhar com as questões étnico-raciais. Como se convencionou fazer em relação ao dia 20 de novembro. Dessa forma toda discussão que deve ser feita ao longo de todo processo de formação do indivíduo se reduz a celebração de mais uma data histórica. É contra essa forma de conduzir o debate em torno da questão que nos propomos a fazer uma pequena introdução a um tema tão caro a todos e todas nós.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A presente Lei, na prática, é um complemento da LDB 9.394/1996 que institui a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país, tanto públicos como privados. Além disso, o texto legal também estipula as temáticas que deverão ser contempladas como a “história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003). À primeira vista a redação do documento pode ensejar uma alusão à tradicional abordagem dos livros didáticos que apresentavam a formação do povo brasileiro como o resultado de três etnias (brancos, negros e indígenas) e suas contribuições. Aos negros e indígenas reservava-se algumas linhas em um tom bastante caricato e generalista, desconsiderando os contextos regionais. Já aos brancos portugueses eram reservadas algumas páginas enfatizando suas principais contribuições: a língua; a religião e o sistema jurídico, político e administrativo. Esse discurso procurava enfatizar o papel do europeu como a etnia preponderante e mais importante, restando aos demais o papel de meros coadjuvantes.

Com o objetivo de evitar situações como a descrita no parágrafo anterior a Lei já faz algumas indicações de como deve ser a condução dos estudos, ou seja, valorizar as lutas dos negros em diferentes contextos históricos e a valorização da cultura afro-brasileira e a sua presença na formação do país. Além de recuperar as lutas e os vários conflitos envolvendo negros, indígenas e brancos que demonstram as constantes tentativas de superação da condição de dominação em que se encontravam. Nesta perspectiva os africanos e seus descendentes são vistos como agentes de sua história e como tal encontraram diferentes formas de resistência nos mais diversos aspectos (econômico, cultural, político, religioso, social e outros). Conhecer estas lutas e seu impacto na sociedade brasileira é imprescindível para romper com uma visão eurocêntrica da história brasileira. A organização e as diversas formas de resistência não podem ser esquecidas. Além disso, resgatar a memória do movimento negro em diferentes momentos da história é importante para romper com a imagem tão decantada em livros didáticos, novelas, romances, filmes que procuram sempre destacar a escravidão e os castigos físicos, como se a temática se restringisse a esta concepção equivocada.

A efetivação da Lei 10.639/2003 só irá ocorrer à medida que a escola, e especialmente os professores, se sintam sensibilizados e dispostos a contribuir para a construção de uma sociedade de fato mais justa, inclusiva e democrática. Os docentes são peças fundamentais não só denunciando situações de preconceito e discriminação, mas também ajudando a pensar e a formular estratégias pedagógicas de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. As atitudes dos professores desde a educação infantil é essencial nesse trabalho. Em muitos casos nem sempre o educador vai discutir diretamente com seus alunos questões de racismo e intolerância, principalmente com crianças pequenas. No entanto, ciente do seu papel enquanto formador, cabe ao docente introduzir e valorizar os elementos culturais afro-brasileiros de forma constante e espontânea, como por exemplo, ao organizar com as crianças painéis que envolvam figuras humanas incluir os negros, os indígenas, os deficientes físicos e mentais, surdos, cegos e outros. Contar histórias africanas e indígenas, rompendo um pouco com o monopólio dos contos de fada de origem europeia, também é uma forma interessante de envolver os pequenos nesse universo. As crianças devem estar habituadas desde a mais tenra idade a conviver com as diferenças. Quanto mais cedo este trabalho for iniciado mais teremos indivíduos capazes de enxergar na diversidade toda a riqueza do gênero humano e suas possibilidades.

No parágrafo segundo do artigo 26 da Lei está previsto que a temática afro-brasileira deverá ser tratada por todas as disciplinas do currículo e de modo especial pela educação artística, pela literatura e pela história do Brasil. Isso não significa que as demais disciplinas escolares estão à parte nessa discussão. Muito embora, talvez seja difícil para muitos professores trabalhar, por exemplo, com etnomatemática africana em suas aulas, ou discutir as teorias racistas dos cientistas europeus dos séculos XIX e XX nas aulas de biologia. É possível, contudo, trabalhar na perspectiva de ações positivas em sala de aula destacando o papel de cientistas negros, incentivando os avanços dos alunos, contribuindo para valorização da autoestima e afastando qualquer forma de discriminação.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (PARECER CNE/CP 003/2004)²².

Desenvolver ações educativas de combate ao racismo e à discriminação envolve uma série de ações que vão muito além do que a defesa de um discurso em prol de um mundo mais tolerante e respeitoso. A Lei deixa a critério das instituições escolares, bem como dos docentes a tarefa de criação e aplicação de projetos pedagógicos articulados ao objetivo do texto legal. Ao colocarem em prática suas propostas, os estabelecimentos escolares devem estar atentos para a valorização de experiências dos alunos no enfrentamento dessas questões discriminatórias, bem como crítica aos materiais didáticos e à forma como apresentam a cultura africana e afro-brasileira chamando a atenção de todos para o problema, identificar na música, na dança, na oralidade, bem como na leitura e escrita as marcas da influência da cultura africana, reconhecer as

²² Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> > Acesso em 15/04/2014.

diversas formas de organização do movimento negro em diferentes momentos de nossa história e suas estratégias de resistência. Como forma de ampliar as experiências pedagógicas é importante que o movimento negro e outros grupos culturais de valorização e preservação da cultura africana e afro-brasileira estejam presentes no ambiente escolar estabelecendo um diálogo que só tem a contribuir para o sucesso da educação para as relações étnico-raciais como prevê o Parecer CNE/CP 003/2003 redigido pela pesquisadora e conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Resta aqui também estabelecer a responsabilidade de estados e municípios na efetiva aplicação da Lei 10.639/2003. Conforme consta na LDB 9.394/1996 cumpre a União estabelecer a política nacional de educação, bem como as Diretrizes Curriculares para toda a nação. Os demais entes da Federação, que compreendem os estados, os municípios e o Distrito Federal juntamente com seus órgãos específicos, devem cuidar para a aplicação das mencionadas diretrizes. Nesse aspecto a legislação permite aos entes federados uma certa autonomia no sentido de adequar tais referenciais legais às características locais, a fim de que a mesma faça sentido para aquela população. Caso contrário corre-se o risco de propor uma lei que só existe no papel. Em se tratando do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana essa necessidade é imperativa, pois permite conhecer a história local dos afrodescendentes, suas lideranças, tradições, histórico de lutas e outros aspectos. Cumpre também aos estados, Distrito Federal e municípios cuidar da formação continuada de professores e estimular estudos sobre o tema em instituições de ensino, centros de pesquisa, núcleos de estudos e outros.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (Parecer CNE/CP 003/2004).

Transcorridos mais de dez anos desde a criação da Lei em 2003 podemos verificar que existem muitos obstáculos para que a mesma seja implantada. Entre elas o pouco compromisso de governadores e prefeitos com a questão. Em muitas situações verifica-se um verdadeiro desconhecimento da existência da exigência legal. Atuamos na educação básica por mais de 18 anos e acompanhamos todo o processo de criação do texto legal até recentemente. Durante todo esse tempo só passamos por um curso de formação, cuja temática era africanidade e história da África. Aliada a esses problemas é preciso destacar também a falta de livros didáticos e paradidáticos que tratem adequadamente da temática. No caso da educação infantil a ausência de material didático é ainda mais visível. Os professores têm dificuldade de encontrar livros infantis sobre contos e lendas africanas ou mesmo indígenas.

A partir do Parecer CNE/CP 003/2004 redigido pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que há muito tempo milita no movimento negro e possui vários estudos na área da educação foi possível construir o quadro abaixo tomando como referência alguns dos principais temas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Quadro 1 – Indicações de temas e abordagens para o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana.

Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Abordagem
O ensino da História Afro-Brasileira	Iniciativas e organizações negras (associações negras, recreativas, culturais, artísticas. Irmandades etc.). História dos quilombos e seus remanescentes.	Iniciar os estudos pelo quilombo de Palmares. Destacar os fatos e características locais ou regionais.
Datas significativas para cada região ou localidade	Datas significativas de cada região ou localidade. Dia nacional de denúncia contra o racismo (13 de maio). Dia 20/11 celebra a Consciência Negra Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (21 de março).	Denúncias das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira após a abolição e o significado da Lei Áurea para a população negra.
História da África	O papel dos anciãos e dos <i>griots</i> como guardiões da memória (história da ancestralidade e religiosidade africana). As contribuições dos núbios e dos egípcios para a humanidade. Os reinos de Mali, do Congo e do Zimbabwe antes das conquistas colonialistas. A escravidão do ponto de vista	Abordar a história da África em uma perspectiva positiva, sem contudo ignorar as denúncias de miséria e discriminação. Estabelecer articulações com a história dos afrodescendentes no Brasil.

	<p>africano.</p> <p>A colonização na perspectiva dos povos da África.</p> <p>As lutas pela independência.</p> <p>A União Africana.</p> <p>A diáspora africana e a existência cultural e histórica dos africanos fora da África.</p> <p>Os acordos culturais, políticos, econômicos e educacionais entre África, Brasil e os países da diáspora.</p>	
Cultura Afro-Brasileira	Congadas, mocambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba e outras manifestações.	Destacar o jeito de ser, viver e pensar afro-brasileiro presentes no cotidiano.
Cultura Africana	<p>Contribuições do Egito para a ciência e filosofia do Ocidente.</p> <p>Universidades Africanas de Timbuku, Gao, Djene no século XVI.</p> <p>As contribuições de cultivo, mineração, técnicas de agricultura e edificação trazidas pelos escravizados.</p> <p>A produção científica, artística e política da África atual.</p>	No caso da produção artística incluir artes plásticas, literatura, música, dança, teatro e outras.
História e Cultura Afro-Brasileira	A presença dos negros e sua atuação profissional na ciência, na tecnologia, nas artes e nas lutas sociais.	Trabalhar com projetos de diferentes naturezas com o objetivo de identificar a presença dos negros em diferentes momentos da história do Brasil.
História e Cultura Africana	A presença dos africanos e seus descendentes na diáspora e em acontecimentos da história mundial e sua atuação na economia, na vida social e cultural das nações africanas e da diáspora e nas lutas sociais, na ciência e na criação tecnológica.	Realização de projetos de diferentes naturezas (destacando figuras como Martin Luther King, Malcom X, Nelson Mandela, Mariama Bâ e outros).

Fonte: Parecer CNE/CP 003/2004

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto é possível traçar um planejamento das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de todo processo formativo da pessoa. É importante destacar aqui que o trabalho pedagógico não pode se reduzir a mera transmissão de conhecimentos que pouco ou nenhum sentido fará para a efetiva aprendizagem que se espera atingir dos educandos. Como já foi indicado pelo próprio parecer é possível inclusive utilizar a pedagogia de projetos envolvendo toda a escola se for o caso e com duração correspondente a todo o ano letivo. Outro aspecto que precisa ser destacado refere-se à prática que algumas instituições veem utilizando, trata-se de

recorrer à história e cultura africana e afro-brasileira na medida em que esta toma parte de algum fato da história ocidental ou do Brasil. Essa situação ocorre principalmente quando se toma como referência a história de matriz europeia que persiste em grande parte dos currículos das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jun. 2008.

ADRIÃO, Theresa *et al.* . As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 33, n. 119, jun. 2012 .

ANGELO, Karina Cintra de Abreu. **Partidos políticos e educação**: a implantação da reforma educacional e o papel da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo (1995-1998). Dissertação de Mestrado, UNIMEP, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998

BOURDIEU, Pierre, **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

SANTOS, Patrícia Cerqueira. Entre Lugares: aprender a ensinar História na complexidade contemporânea. In **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal RN, 22 a 26 de jul 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, Jan/abr, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>/ Acesso em dez. 2013

SALA 09



Imagens do XIV EIE.

ECOPAMPA: SERPENTES ENDÊMICAS E EXÓTICAS DO BIOMA

Aline Farias Maia
alinefmaia97@gmail.com

Luiza Damaceno da Silva
luiza2dasilva@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrouse@gmail.com

Débora Müller Corrêa
de-prof2011@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O tema proposto foi desenvolvido através de uma oficina pedagógica intitulada *Serpentes*, a qual faz parte do projeto Ecologia: serpentes endêmicas e exóticas do bioma pampa, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID subprojeto Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa – *Campus* Dom Pedrito-Rs, que teve como público alvo 17 alunos do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatú. A oficina proposta teve como objetivo conhecer a ecologia e espécies de serpentes do pampa, tal como conceber o motivo pelo qual estes animais estão saindo do seu habitat natural, e contudo alertar sobre os perigos que estes animais podem ocasionar para o homem.

O presente trabalho apresenta a importância da preservação destas espécies para a ecologia, além de cuidados com possíveis acidentes que podem acontecer através destes animais os quais são serpentes, répteis de ordem Squamata, que no Brasil são chamados de cobra, mas o correto é chamar estes animais de serpentes, já em países europeus cobra refere-se às espécies asiáticas do gênero *naja*. Um dos biomas do Brasil, o Pampa, encontra-se presente no Rio Grande do Sul, percorrendo uma área que se estende do Uruguai à Argentina. Sendo um dos ecossistemas mais rico no que se refere à fauna, tornando ela extensa e diversificada abrangendo espécies raras, endêmicas e exóticas.

O tema proposto foi escolhido em função da grande curiosidade que os discentes possuem em relação a estes répteis, principalmente no que se refere aos acidentes causados

por algumas espécies, desta forma, a prevenção de acidentes e o que é necessário fazer quando isto ocorrer é de extrema importância. A oficina em questão visa esclarecer dúvidas em relação o que é certo e errado, ressaltando que em casos de acidentes com qualquer que seja a espécie é necessário procurar orientação médica imediatamente para que seja possível a aplicação do soro antiofídico específico para cada caso, neste momento é importante que a vítima preste atenção na serpente que a atacou, pois, é a partir destas observações que será aplicado o soro antiofídico conforme a espécie do animal.

Segundo o autor Dos Santos et al. (2010), os acidentes ofídicos acontecem em todo o mundo, no país a incidência é de 13,8 casos de acidentes ofídicos por 100.000 habitantes. Sendo que, o gênero que requer mais cuidados, ou seja, é um grupo de serpentes peçonhentas é o *Bothrops*, que pertence à Família Viperidae.

O que realmente preocupa na região dos pampas e também em outros territórios é que grande parte dos atingidos por estes animais são homens de 15 a 50 anos, uma vez que, grande parte da população masculina exerce função em campanhas, fazendas, e é neste habitat o lugar onde estas espécies habitam. Outro fator preocupante é que, a cada dia cresce o número de animais atropelados em estradas, ou até mesmo répteis encontrados em quintais, isso significa que estes animais estão saindo do seu habitat natural e invadindo a zona urbana, de certo modo, acredita-se que estejam à procura de alimentos para sua sobrevivência, outro fator que contribui para este acontecimento é que a cada dia estão perdendo seu território para o homem, em forma de construções, destruição do habitat, poluição, tráfico de animais, entre diversos outros que podem ocasionar na extinção dessas espécies.

Na ocasião foram abordadas algumas espécies de serpentes que habitam no Rio Grande do Sul.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A presente oficina foi desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID subprojeto Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa – *Campus* Dom Pedrito-RS, beneficiando 17 estudantes do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatú. A escola situa-se próxima ao Rio Santa Maria, sendo este um dos habitats favoráveis para estes animais. Um dos motivos da proposta ser desenvolvida é que neste local vem crescendo o número de serpentes encontradas em ruas e até mesmo em quintais, o que torna este fato

preocupante. Para esta foi os denominados Três Momentos Pedagógicos, descritos por DELIZOICOV e ANGOTTI (1994).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas basearam-se nos Três Momentos Pedagógicos descritos por DELIZOICOV e ANGOTTI (1994), onde o processo de construção do conhecimento é organizado em três etapas distintas: Problematização inicial (PI); Organização do conhecimento (OC) e Aplicação do conhecimento (AC).

No primeiro momento com o auxílio da ferramenta Power point, os alunos visualizaram imagens de serpentes que habitam no pampa e principalmente na cidade de Dom Pedrito, neste momento houve uma roda de conversa, onde os discentes revelaram suas curiosidades em relação a estes animais, bem como foram questionados se os mesmos já tinham visualizado alguma serpente, e sobre os primeiros socorros no caso de acidentes ocorridos através destes répteis. No segundo momento aconteceu uma aula prática, com o apoio da Universidade os animais foram emprestados para o projeto, para a prática utilizemos as espécies bastante conhecidas em nossa região, sendo elas a *Bothrops alternatus*, a cruzeira, e a *Oxyrhopus rhombifer* a falsa-coral, aproveitando o momento os estudantes visualizaram outros animais como, escorpiões, anuros, aranhas, entre outros. Observe a figura 01, a qual demonstra a aula prática com duas espécies.



Figura 01: Aula prática.
Fonte: PIBID.

É de suma importância que a teoria e a prática andem juntas. Visto que, é esse tipo de atividade que contribui para a construção do conhecimento científico.

No terceiro momento os alunos elaboraram uma história em quadrinhos, nesta atividade os alunos usaram a sua criatividade ao criar sua história. Veja a seguir a figura 02, onde os estudantes começam sua produção.



Figura 02: Construção da história em quadrinhos.
Fonte: PIBID

O gosto pela leitura muitas vezes começa pelos quadrinhos, pois, se torna divertido. Há determinadas histórias que foram lidas por muitas vezes pelo mesmo aluno, pois, ele identifica-se com os personagens e situações. (VILARINHO, autor do site Nova Escola). Observe a figura 03, mostrando o final da história em quadrinhos.



Figura 03: História em quadrinhos
Fonte: PIBID

Como mostram as figuras 02 e 03, o estudante elaborando a história em quadrinhos com muita criatividade e a história finalizada. Neste momento é importante que o professor atue como um mediador, deixando o aluno ser o protagonista, o qual tem liberdade para escolher o modelo e tema a desenvolver nesta atividade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Em relação à aula prática, observou-se que durante o desenvolvimento da mesma os alunos ficaram atentos, tendo no final deste momento esclarecidas as dúvidas e curiosidades que os discentes possuem em relação a estes animais. O que se priorizou neste momento foi que fizessem a identificação das serpentes, bem como apontar as características que as diferenciam, sendo que uma possuía peçonha e a outra não.

Nesta ocasião foi proposto que os alunos elaborassem uma história em quadrinhos, referente o tema trabalhado em sala de aula, com o intuito de aproximar o discente da leitura, uma vez que, nos dias atuais devido ao grande avanço da tecnologia os alunos tenham abandonado o ato de ler, este que é de suma importância para a construção do desenvolvimento sem falar na riqueza que a leitura nos proporciona em relação à oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da oficina proposta pode-se concluir que é de suma importância trabalhar com esse tema na Educação Básica, pois, estes répteis, os quais são serpentes encontram-se presentes em nosso estado e município. É relevante ressaltar a importância dessas espécies para a ecologia do estado, contudo é necessário lembrar as mesmas são predadoras, ou seja, de certo modo representam perigo homem e demais espécies, uma vez que, cresce a cada dia o número de vítimas de acidentes causados através destes animais. Com base nos resultados das histórias em quadrinhos, após a análise de cada uma pode-se observar que as mesmas foram satisfatórias, constatando-se que o tema proposto foi desenvolvido com sucesso, ou seja, o mesmo exerceu um papel de importância, principalmente no que se refere aos esclarecimentos das devidas curiosidades que dominavam o pensamento dos estudantes sobre o tema, desta forma o projeto chegou ao objetivo proposto.

REFERÊNCIAS

BLOG COBRAS & SERPENTES. Disponível em <cobrasserpentes.blogspot.com>. Acesso em 21 de abr. 2016

DELIZOICOV; D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, B. Como é fabricado o soro antiofídico. **Nova escola**, 2001. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/ciencias-naturais-sobreviver-cobras425957.shtml>>. Acesso em 19 abr. 2016.

LABORATÓRIO DE HERPETOLOGIA UFRGS. Disponível em <www.ufrgs.br/herpetologia/repteis.htm>. Acesso em 19 de abr. 2016.

SANTOS, G. J; et al. **Epidemiologia dos Acidentes por Serpentes Peçonhentas no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/4786>>. Acesso em 14 de abr.2016

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed.São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILARINHO, S. "História em quadrinhos"; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/historia-quadrinhos-1.htm>>. Acesso em 27. jun. 2016.

CONHECENDO E RECONHECENDO UMA ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO EMANCIPATÓRIO

Diego Carneiro dos Santos
diego.tecagricola.dc@gmail.com

Aniara Ribeiro Machado
aniaramachado@unipampa.edu.br

Marilisa Bialvo Hoffmann
marilisaufsc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das reflexões desenvolvidas no âmbito de um Projeto Interdisciplinar II denominado “A Escola como Espaço Emancipatório - reflexões a partir da realidade da escola”. Este projeto compõe e orienta o segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa campus Dom Pedrito. O mesmo baliza o eixo de discussão voltado para compreensão da escola como espaço emancipatório.

O Projeto Interdisciplinar II faz parte da organização curricular da proposta de formação de professores voltada ao campo tendo como área a Ciências da Natureza. Para tanto, cada semestre do curso é composto por um eixo temático

Cada eixo temático será composto por componentes curriculares que contemplarão temáticas comuns e relativas à sua área de conhecimento. Os saberes discentes organizam-se em componentes curriculares articulados, sejam em atividades realizadas no TE ou no TC. Desse modo, entende-se que a organização curricular se apresentará como estratégia promotora de práticas interdisciplinares investigativas associadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão. (PPC LECampo²³, 2013, p.32).

Diante dos eixos os projetos orientam e articulam os componentes curriculares, sendo o Projeto Interdisciplinar II responsável pela discussão sobre a escola, em que se discute que espaço é esse, quais os fundamentos históricos e formativos, isso tem desencadeado problematizações sobre a escola como espaço emancipatório.

²³ Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O Projeto Interdisciplinar II parte da compreensão de que a escola emancipatória é aquela que visa o desenvolvimento das competências humanas, formação de sujeitos críticos, progressistas, coletivos e autônomos (FREIRE, 1997; CHARLOT, 2012). Escola que trabalha com as demandas dos sujeitos do campo a fim de modificar a forma com que os mesmos se relacionam com o mundo.

Desse modo, o Projeto Interdisciplinar II prevê a organização de uma pesquisa a partir da observação, interpretação de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas com professores de Ciências e Coordenação Pedagógica. Nesse trabalho, relatamos a experiência vivida no referido projeto, em que partimos da compreensão que o objetivo se delineou durante a caminhada da pesquisa, ou seja, *conhecer e reconhecer uma escola do campo como espaço emancipatório*.

CONTEXTO DO RELATO

A escola que passamos a conhecer e reconhecer fica em Dom Pedrito-RS e foi criada pelo decreto nº 34.404 de 16 de julho de 1992 e inaugurada em setembro de 1993. Era uma escola de turno integral, onde os estudantes entravam às 07h30min para o café e saíam às 17h15min após a janta. Além das aulas regulares tinham aulas de reforço escolar, técnicas domésticas, técnicas comerciais, vídeo, esporte, técnicas industriais. Com o passar do tempo se tornou uma escola de ensino regular acolhendo apenas alunos da comunidade Dr. Oscar Vicente Y Silva de Dom Pedrito – RS. Tal comunidade ficava em um loteamento rural, sendo assim a escola ainda hoje é considerada como sendo do campo.

A entidade mantenedora é a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e está vinculada a 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada em Bagé. A escola está inserida em uma comunidade que possui muitas demandas sociais, visto que é considerada uma comunidade carente, com alto índice de violência.

Os sujeitos que compõem a escola são oriundos dos arredores da mesma, sendo da própria comunidade. Os alunos em geral são filhos de pais que trabalham em períodos de safra.

A escola é composta por uma Diretora sendo ela a responsável pelo seu funcionamento; três Vices – diretoras, uma no turno da manhã, outra no turno da tarde e a terceira do noturno; também conta com duas Supervisoras/Coordenadoras concursadas que estão na função há 23 anos, uma no turno da manhã e outra nos turnos tarde e noite.

A escola conta ainda com trinta e sete professores, sendo três de Ciências, uma bibliotecária formada em Biblioteconomia, duas secretarias, oito funcionários de limpeza, uma monitora. Trabalha com 332 alunos no Ensino Fundamental e 108 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 34 na Educação Especial. O prédio conta com vinte sete salas de aulas, onde funcionam pelo turno da manhã duas turmas de sétimo ano regular com 24 e 32 alunos, duas turmas de oitavo ano regular com 18 e 20 alunos, uma turma de nono ano regular com 26 alunos. No turno da tarde funcionam dois primeiros anos sendo um regular com 20 alunos e um especial com 10, dois segundos anos regulares com 24 e 10 alunos respectivamente, dois terceiros anos regular com 28 e 12 alunos, um quarto ano regular com 28 alunos, dois quintos anos regular com 24 e 20 alunos, dois sextos anos com 28 e 21 alunos.

Cabe ressaltar que as turmas de EJA são compostas, na grande maioria, pelos pais dos alunos. Todas as turmas de Ensino Fundamental incluindo o EJA do módulo 1 ao 3 são administradas por um único professor, o do quarto ano do Ensino Fundamental em diante cada disciplina tem seu respectivo professor incluindo a EJA e o Ensino Médio. “É de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais” (LIMA,SUELI, NASCIMENTO, 2016, p.sn).

Em síntese, os “dados” apresentados sobre o contexto do relato são no sentido de explicitar o porquê conhecer e reconhecer uma escola do campo, ou seja, o que garante que ela é do campo? Corroboramos a Henriques et al (2007) quando os mesmos apontam que não é apenas a localização geográfica da escola que determina se ela é ou não, mas o reconhecimento dos sujeitos (comunidade, professores, gestão) que a compõe.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Este trabalho de cunho qualitativo foi desenvolvido a partir de visitas em uma escola do campo. Tais visitas foram possíveis pelo contato direto com a coordenação. Foi nos dado total acesso aos documentos e as instalações da escola, com acompanhamento muito esclarecedor da supervisora onde se podem coletar muitas informações, documentos, imagens. Também foi concedida a oportunidade de entrevistar as professoras de Ciências Naturais da escola.

Além dos documentos e entrevistas feitas na escola, fez-se um resgate dos estudos desenvolvidos nos componentes curriculares do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal resgate nos possibilitou não só dialogar com os dados encontrados, mas perceber a importância dos estudos e reflexões tecidas no curso.

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido em quatro momentos, sendo três visitas para coleta de dados, entrevista com as professoras de Ciências Naturais, informações e análise de todo material adquirido. As visitas foram ótimas, uma bela recepção superando em muito as expectativas, porque achava complicada a direção da escola abrir as portas para “explorações” por parte de “um estranho”, mas nada disto ocorreu, fomos bem recebidos pela diretora que encaminhou para a supervisora dos turnos tarde e noite da escola, ela nos conduziu a uma visita ótima e muito explicativa pelas instalações onde cada porta era uma surpresa, podendo ver as crianças em aula com seus professores, todos muito alegres e receptivos, andando por todo o prédio que conta com dois pisos e varias salas. Após a visita que fiz em dois momentos foi fornecido os documentos da escola, como PPP, planos de ensino de todas as modalidades em que a escola trabalhava, em momento algum foram negado o acesso aos documentos e instalações da escola.

A quarta parte que foi a análise dos documentos e materiais como fotos e entrevistas. De uma forma mais específica a atenção se voltou para o PPP da escola, este que analisei detalhadamente para ver sua totalidade como Missão, Objetivos, Princípios e Avaliação, isto tudo foi analisado e comparado com os parâmetros de uma escola do campo como espaço emancipatório ao meu entendimento. Isso no sentido de conhecer e reconhecer a escola do campo como espaço emancipatório.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A escola contava com dois Projetos Político Pedagógico (PPP) um que só contemplava o Ensino Fundamental e outro mais recente que contempla todas as modalidades de ensino da escola. Para análise focamos no PPP de 2016 que abrange a totalidade dos objetivos da escola.

Tendo em vista que o PPP de 2016 contempla todas as modalidades de ensino da escola, trago alguns dados importantes que o compõem. Como justificativa o PPP apresenta o relato de sua trajetória, momentos vividos, desafios a enfrentar e caminhos a

percorrer, para proporcionar uma educação de qualidade. Na introdução, mostra a trajetória da escola desde sua inauguração datada de 16/09/1993, frente a um decreto estadual número 34.404 de 16/07/1993, até a atualidade.

O que diz respeito a sua (PPP) filosofia aborda que a Escola busca "Educar com União e Comprometimento para Formação de Cidadãos Críticos e Criativos (PPP, 2016, p.1)". Isso com vistas a uma educação de qualidade em que os professores tenha formação acadêmica, momentos de práticas reflexivas, baseadas na ética e respeito, preocupados com o desenvolvimento dos educandos (PPP, 2016).

Enquanto missão "Ter uma comunidade com consciência dos deveres, resgatando valores morais, visando uma sociedade mais humana e com maior nível de aprendizagem" (PPP, 2016, p.2).

No âmbito dos objetivos, o PPP, apresenta de forma separada o geral e os específicos, voltados para a EJA, escola em turno integral e ensino médio. Nesse sentido, o objetivo geral traz como elementos centrais a perpetuação da cidadania através da participação social e política, em que reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos, históricos, literários e artísticos é fundamental.

Tendo em vista os elementos que compõem o objetivo geral da escola, a mesma possui como princípios norteadores a Igualdade, Qualidade, Gestão Democrática, Liberdade, Valorização do Magistério. E também, visa à participação direta de todos os sujeitos da escola que vai da Equipe Diretiva, aos Professores, alunos e comunidade escolar, Circulo de Pais e Mestres, Conselho Escolar.

Cabe chamar a atenção de que as áreas de estudos são: Linguagem - Português, Educação Física, Artes e Língua Espanhola, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais – História, Geografia e Ensino Religioso. A escola de turno integral funciona com alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com grade curricular diversificada.

A grade curricular diversificada é organizada a partir de atividades de educação ambiental e desenvolvimento sustentável: Horta escolar, alfabetização ecológica, resíduos, higiene e alimentação saudável. Tal organização denota reconhecer que a escola tem como intenção, mesmo que implícita, a emancipação humana, ou seja, abordagem de temas que atendam a demandas da comunidade que possam levar a libertação dos sujeitos, como Freire (1996) chama atenção.

A formação humana está ligada com a educação emancipatória, desta forma as professoras entrevistadas neste projeto nos trazem a dificuldade de formação deste sujeito emancipado, humano e tomador de decisões. Sendo assim, trabalham em

conjunto com a coordenação da escola tentando explorar ao máximo o diálogo com o aluno tendo um vínculo mais afetivo, ouvindo suas opiniões, dando liberdade de expressão, trocando conhecimentos de uma forma a entender e achar o caminho para que este sujeito signifique e forme seu próprio entendimento do conhecimento e tome suas decisões.

A “educação do campo” tem sido bastante discutida por intelectuais ligados a movimentos sociais, por órgãos da educação, políticos que entendem necessidade de uma escola exclusiva para o campo. Significa que já temos a visão da necessidade concreta de mudança na educação para os sujeitos do campo, moldada de acordo com cada realidade, localização geográfica, necessidades de cada comunidade, Ribeirinhos, Quilombola, Camponeses, Acampados e demais que vivem e tiram seu sustento do campo deve ter um olhar diferente para sua educação, junto deste olhar uma ação concreta (CALDART, 2003; HENRIQUES et al, 2012).

A descrição analítica aqui apresentada nos traz algumas especificidades quanto ao conhecer e reconhecer a escola do campo como espaço emancipatório, dentre estas estão alguns limites, a exemplo do acesso as escolas, estradas em péssimas condições. Embora o PPP não aponte os limitantes frente à dificuldade que os estudantes e professores têm de chegar à escola, talvez esse seja um dos espaços para constar, visto que uma educação emancipatória passa não só por uma boa estrutura física de uma escola, mas pelas possibilidades de chegar e permanecer na mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do breve relato e tendo em vista que buscamos não só conhecer a escola, mas a reconhecer como espaço emancipatório tecera algumas considerações. A administração, coordenação, o trabalho pedagógico dentro de uma escola está ligado ao seu dia a dia, ao ambiente onde está inserida, ao sujeito que faz parte de seu meio. Também, a boa estrutura escolar com uma variedade de ambientes criadores de experiências e vivências que auxiliarão na construção de um sujeito emancipado, criativo, crítico, conhecedor da realidade do mundo.

A estrutura escolar é de suma importância na construção de sujeitos inovadores, embora tenhamos claro que tal estrutura não garante sozinha uma qualidade de educação, como comentado. Desta forma, a escola deve ser um ambiente desafiador, que estimule o aluno a desenvolver suas atividades construindo seu conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) bem construído com a colaboração de todos os envolvidos no âmbito escolar é o norteador das atividades e do trabalho, mas de forma alguma deve ser um mero documento ou um código a ser seguido fielmente. Assim sendo, no momento em que acha um caminho ou opção mais acertada do que a que está no PPP devemos com consentimento geral dos envolvidos melhorá-lo ou até mesmo complementá-lo para que consigamos alcançar os objetivos propostos pela educação emancipatória.

Desse modo, a educação emancipatória nos remete a um pensamento de que devemos seguir, pensar, fazer. Assim sendo a escola torna-se a “ máquina” onde o professor é operador tendo como ferramentais os recursos da mesma, os conteúdos propostos, a realidade e a atualidade do momento, “nunca deixando de visualizar a história já escrita” (CHARLOT, 2012).

Dentro dos limites impostos pela sociedade devemos buscar ao máximo vencer as dificuldades e tentar chegar o mais perto da escola, ensino, ideal para que se formem sujeitos que possam sim fazer nas suas vidas e no mundo o melhor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Área: Ciências da Natureza, 2013.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003

CHARLOT, B. **Pressupostos e Exigências para uma Prática Pedagógica Emancipatória na Contemporaneidade**. Conferência realizada em 9 de março de 2012. Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim - Tia Não**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola do Campo de Dom Pedrito, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 41.ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção polemicas do nosso tempo,5).

SEMENTES CRIOULAS: RECOBRIMENTO NA BUSCA DE MELHORIA DA QUALIDADE

Francelina Elena Oliveira Vasconcelos
france.vasconcelos@gmail.com

Ana Flavia Corrêa Leão
leaoanaflavia5@gmail.com.br

Patricia da Silva Dias
prof.patriciadias@gmail.com

Rosilda Teixeira de Freitas
rosildafreitas@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma proposta sobre o resgate e cultivo de sementes crioulas, formas de manutenção do seu potencial de germinação, controle do ataque de pragas e redução dos teores de umidade. No que se refere ao seu planejamento e execução nosso trabalho busca conhecer um pouco mais a respeito da organização das comunidades de agricultores familiares, do cultivo de alimentos produzidos segundo os princípios da agroecologia bem como da produção e conservação de sementes crioulas e assim preparar os estudantes para o enfrentamento de situações em que se evidenciem problemas relacionados à contaminação dos alimentos, escassez de sementes, perda da biodiversidade e dos vínculos culturais das comunidades quilombolas.

A modernização da agricultura se intensifica no Brasil a partir dos anos 60 e, como em outros lugares do mundo, os principais argumentos para este processo transformador da agricultura era o aumento da produtividade, isto é, buscava aumentar a oferta de alimentos e, em consequência a diminuir da fome no mundo. Denominada de “Revolução Verde”, baseava-se na integração da agricultura com a indústria, como forma de potencializar a industrialização no país. Portanto, a indústria seria a grande responsável pela produção de insumos agrícolas (agroquímicos, adubos solúveis minerais e sementes), cabendo ao agricultor aprimorar suas técnicas de produção e produzir. E, a partir de então formas tradicionais de produção foram trocadas por outras tecnologicamente avançadas, transformando o espaço agrário brasileiro e, para que ela

ocorresse o governo passou a investir na agricultura através do crédito rural, assistência técnica e pesquisa, possibilitando aos agricultores financiarem suas lavouras, porém, atrelados ao pacote tecnológico proposto contendo, por exemplo, sementes híbridas e adubos químicos.

Tal modernização se deu de maneira acelerada, pouco participativa por parte dos agricultores, e não homogênea, embora tenha havido um aumento considerável na produção agrícola brasileira, por outro lado, acarretou diversos problemas como: êxodo rural, alterações ambientais, concentração fundiária e troca da diversificação de cultivos para monocultura. No caso específico das sementes, com a introdução dos híbridos, ocorre a modificação genética, pois muitos agricultores deixam de produzir sementes crioulas, com isso, aquelas sementes que estavam no convívio das famílias a várias gerações ficam restritas a poucos produtores, sendo substituídas, em sua maioria, pelas sementes híbridas.

É nesse contexto que, junto aos alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, desenvolvemos um projeto que busca resgatar e incentivar o cultivo e produção de sementes crioulas pela agricultura familiar em nosso município. Seu desenvolvimento justifica-se por representar uma alternativa viável tanto para o agricultor como para a biodiversidade do planeta, pois as sementes crioulas representam uma alternativa socioeconômica e ambiental válida, uma vez que o próprio agricultor poderá produzir e armazenar a semente para seu consumo, reduzindo despesas.

Além de estar cultivando variedades em que o controle de pragas pode ser feito por meios biológicos e naturais, o uso de sementes crioulas garante segurança alimentar dos consumidores, a preservação da biodiversidade da lavoura, o resgate, a independência da agricultura familiar e ainda contribui para a permanência do homem no campo.

Ao participar de reuniões com agricultores familiares quilombolas da Picada das Vassouras, em Caçapava do Sul e de realizar entrevistas com outros agricultores do município verificamos que os principais desafios por eles enfrentados estavam relacionados com a produção e armazenamento das sementes, visto que não possuem um banco de sementes nem meios eficientes de armazenagem entre safras tanto pelo ataque de pragas como pelos níveis inadequados de umidade.

Através de informações de técnicos da EMBRAPA Clima Temperado e de pesquisa bibliográfica verificamos a potencialidade do uso de pó de rocha gnaissítico no

recobrimento de sementes de feijão e sua capacidade de garantir as características próprias para a germinação de plantas saudáveis e conservar a produção de alimentos.

Frente à demanda necessária de consumo e sazonalidade existente no cultivo desta cultura faz-se necessário o acondicionamento das sementes de forma a conservar o máximo possível a sua germinação e emergência, de forma a conservar-se a produção de alimentos (BEVILAQUA, 2004).

Constatamos ainda que o poder de redução da umidade das sementes tratadas com pó de rocha fica em torno de 10 a 13%, significando um aumento do potencial de armazenamento das sementes e a redução acentuada a suscetibilidade ao aparecimento de pragas na semente armazenada.

O processo de recobrimento de sementes com a finalidade de agregação de valor decorre de métodos e tecnologias que buscam atender as exigências do mercado, melhorando as condições de armazenamento e germinação para assim garantir maior potencial de crescimento e produção.

O nível de vigor das sementes pode afetar o potencial de armazenamento do lote e persistir no campo, influenciando o desenvolvimento da planta, a uniformidade da lavoura e o seu rendimento (CARVALHO & NAKAGAWA, 2000).

Desenvolvido em busca melhorar as condições de manutenção das sementes no período entre safras e investindo no recobrimento de sementes com pó de calcário, nosso trabalho foi planejado a partir uma visita realizada à comunidade quilombola Picada das Vassouras no interior do nosso município e da necessidade de buscar alternativas de manutenção da qualidade das sementes armazenadas por agricultores familiares que produzem principalmente milho, feijão, mandioca, batata doce e hortaliças. Sua execução, baseada em pesquisa bibliográfica e em artigos disponibilizados pela Internet, buscou nas diferentes etapas encontrar uma alternativa viável e capaz de atender as necessidades dos agricultores envolvidos.

Pelo estudo realizado foi possível verificar a importância do recobrimento das sementes com pó de rocha para a manutenção da qualidade genética tanto na garantia do poder de germinação como na redução do ataque de pragas a essas sementes. Nesse sentido e, pela grande oferta do produto em nossa região, optamos por desenvolver uma investigação a respeito do uso de pó de calcário no processo de recobrimento e, através

da armazenagem de sementes recobertas com calcário buscamos auxiliar aos agricultores familiares na manutenção de suas práticas e tornar a escola um dos pontos de informação e disseminação através de um Banco de Sementes. Desta forma, buscamos a valorização da biodiversidade do Bioma Pampa evidenciando a importância social e econômica desse resgate para o desenvolvimento sustentável das famílias rurais.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Este projeto, sob a articulação da área das Ciências da Natureza, foi elaborado e desenvolvido com alunos do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, na Escola Técnica Estadual Dr. Rubens da Rosa Guedes, em Caçapava do Sul – RS, com a intenção de conhecer alternativas de manutenção da qualidade das sementes produzidas e da criação de um banco de sementes na escola.

O município de Caçapava do Sul está inserido na região da Campanha integrando, portanto, o Bioma Pampa o qual, segundo o Instituto Pampa Brasil um ecossistema, restrito ao estado do Rio Grande do Sul que ocupa uma área de 176.496 km², possui clima chuvoso, é marcado por frequentes frentes polares e apresenta temperaturas negativas no período do inverno. Apresenta relevo caracterizado como plano e suavemente ondulado, formado por um mosaico de solos basálticos e sedimentares, geralmente rasos e frágeis, sua vegetação é campestre, com predominância de plantas herbáceas e arbustivas, enquanto que as formações florestais restringem-se principalmente às margens dos rios.

À primeira vista, a vegetação campestre mostra uma aparente uniformidade, apresentando nos topos mais planos um tapete herbáceo baixo, ralo e pobre em espécies, que se torna mais denso e rico nas encostas, predominando gramíneas compostas e leguminosas (INSTITUTO PAMPA BRASIL, 2015).

Neste bioma, 41,32% da área apresenta cobertura vegetal nativa, mas apenas 0,4% do Pampa é protegido atualmente por Unidades de Conservação. A biodiversidade é representada por mais de 3.000 espécies de plantas vasculares.

Os remanescentes de campo natural apresentam composição florística com predomínio de compostas, gramíneas, leguminosas, ciperáceas, juncáceas, rubiáceas, verbenáceas, cactáceas, malváceas, euforbiáceas, apocináceas, entre outras famílias,

ocorrendo principalmente em faixas de transição entre as baixadas úmidas e coxilhas, bem como próximo a afloramentos rochosos e áreas afastadas do meio antrópico ou de difícil acesso.

Nosso município possui cerca de trinta e quatro mil habitantes e tem sua economia fortemente ligada à exploração de jazidas de calcário. Nesse contexto vimos o uso dessa matéria prima, uma rocha sedimentar composta por carbonato de cálcio e magnésio e largamente utilizada na agricultura para neutralizar a acidez do solo, como alternativa ao pó de rocha gnaissítico e a partir daí estudar sobre sua metodologia de aplicação.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A busca de informações a respeito das formas de produção e manejo das sementes crioulas no município de Caçapava do Sul foi iniciada a partir de uma reunião dos pesquisadores envolvidos nesse projeto com os integrantes da Associação de Moradores da Picada das Vassouras para desta forma tomar conhecimento dessa prática.

Das entrevistas realizadas foram retirados dados a respeito da evolução tecnológica, a mecanização das lavouras, o uso de sementes industrializadas, o controle químico das pragas e o uso de fertilizantes vivenciados a partir dos anos 70, em contraponto com a manutenção de práticas de exploração diversificada e sustentável das pequenas propriedades.

Como forma de buscar essas informações foram realizadas entrevistas com os membros da associação, coleta e registro das sementes armazenadas, registro fotográfico e anotações no diário de bordo, bem como foram gravadas, pelos pesquisadores, as falas dos produtores que participarem da reunião.

Durante o desenvolvimento do projeto ao longo de 2014 constatamos que um dos maiores problemas dos agricultores era a armazenagem das sementes no período entre safras assim passamos a concentrar nosso trabalho na busca de alternativas para a melhoria da conservação dessas sementes, visto que eram guardadas em garrafas pet ou em refrigeradores o que muitas vezes não garantia a germinação pelo ataque de pragas.

Assim, ao buscarmos aprofundamento do trabalho, estamos investindo na busca de solução do problema enfrentado pelos produtores quanto ao armazenamento e manutenção da qualidade das sementes e nesse sentido optamos por realizar o recobrimento de sementes de diferentes espécies com calcário.

A escolha desse produto deve-se ao fato de que, além ser um material abundante em nossa região sendo assim de fácil aquisição e baixo custo para os agricultores da agricultura familiar, uma possibilidade de atuar na correção da acidez do solo quando do plantio dessas sementes promovendo ainda uma melhor absorção dos nutrientes do solo.

As estratégias e os instrumentos de coleta de dados utilizados assim como a elaboração e a escolha das estratégias de investigação, buscam contemplar as concepções metodológicas da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social, associada ao entendimento ou solução de um problema coletivo, baseada na colaboração e participação. Seu objetivo principal consiste em melhorar a prática e não em gerar conhecimentos, pois a produção e utilização do conhecimento estão subordinadas a esse objetivo e a ele estão condicionadas.

é uma forma de pesquisa coletiva, autorreflexiva, empreendida por participantes de situações sociais para melhorar a produtividade, racionalidade e justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão em relação a tais práticas e as situações em que ocorrem. Uma pesquisa colaborativa, que depende de que cada indivíduo examine criticamente suas próprias ações. (MOREIRA, 2011, p. 90).

Foi com base nas pesquisas realizadas, na participação em palestra e da busca de informações sobre o recobrimento de sementes que se realizou uma oficina onde foi apresentada aos participantes a metodologia de confecção da calda aderente baseada na mistura de água (25%) e açúcar mascavo (75%), calcário e sementes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Foi possível realizar um estudo a respeito do referencial teórico através da consulta bibliográfica em livros disponíveis na biblioteca da ETERRG e assim conhecer um pouco mais a respeito da atual situação da agricultura familiar bem como o papel socioambiental por ela representado. A importância do trabalho colaborativo, baseado na participação de todos os envolvidos com destaque para o papel representado pela mulher quando das transições ocorridas na agricultura.

No que se refere à participação na reunião realizada pela Associação de Quilombola Picada das Vassouras foi possível perceber a importância do resgate de suas raízes culturais através da manutenção, tanto na forma como desenvolvem suas

práticas agrícolas e métodos de conservação das sementes como dos hábitos alimentares de seus ancestrais.

A realização de entrevistas com agricultores que vivenciaram as transformações ocorridas na produção agrícola fortaleceu nossas convicções a respeito do papel histórico e social do projeto de resgate de sementes crioulas, visto que nas diferentes etapas da pesquisa, desde o início da construção do referencial teórico até a coleta de amostras, foi possível verificar o fortalecimento dos vínculos interpessoais bem como a harmonia e desenvolvimento das famílias envolvidas.

A busca de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano letivo anterior representou um aspecto bastante positivo da pesquisa, pois reforçou nossa convicção quanto aos vínculos formados entre agricultores, professores, técnicos da escola, Emater e Embrapa e permitiu que os estudantes do curso Técnico em Agropecuária contribuíssem para a melhoria das práticas dos agricultores da Associação Quilombola da Picada das Vassouras assim como na busca de maior produtividade e manutenção do homem no campo.

A escolha do calcário como pó para o recobrimento das sementes foi muito oportuna, pois permitiu que se conhecesse bem mais sobre uma das principais fontes econômicas do nosso município, quer pela alta produtividade como pelos aspectos de emprego e renda que representam as empresas que realizam a exploração de suas jazidas e a produção, reforçando o caráter metodológico do nosso trabalho.

Através do processo de recobrimento das sementes de feijão e abóbora foi possível perceber a redução do seu nível de umidade, através da pesagem das sementes antes e após do processo. Esperamos ainda que o potencial germinativo permaneça por maior período de tempo, reduzindo o ataque de pragas como fungos e insetos invasores e desta forma possibilite maior tempo de utilização e poder de troca entre os produtores.

Pelo caráter provisório e da constante busca pelo aprimoramento dos saberes construídos o projeto ainda encontra-se em desenvolvimento investindo no plantio de sementes crioulas, investigando o processo de sucessão familiar nas propriedades familiares e em questões relativas ao abandono do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a discussão do tema, em nossa comunidade escolar, além de fortalecer os vínculos entre os envolvidos, de apresentar as sementes crioulas como

alternativa socioeconômica viável para a agricultura familiar e de promover a criação de um banco de sementes onde, incentivando essa prática venha fomentar a transição agroecológica pela produção de alimentos mais saudáveis, buscar alternativas de melhoria na coleta e armazenagem das sementes entre safras, contribuindo assim para a segurança alimentar humana e valorização do homem do campo.

Se nosso trabalho partiu da busca de informações a respeito da realidade vivenciada por agricultores familiares, seus principais desafios e através de atividades de pesquisa e prática tornou possível a alternativa de recobrimento e consequente melhoria da qualidade das sementes, nosso projeto atualmente propõe uma reflexão sobre a sucessão nas pequenas propriedades e o êxodo rural para desta forma contribuir sempre mais para a formação integral e comprometida de nossos alunos com as questões referentes ao meio rural.

Assim, a manutenção de um projeto que discute a importância e os desafios da agricultura familiar representa uma relevante estratégia de abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada, de fortalecimento dos vínculos entre os envolvidos e do compromisso assumido pela manutenção da biodiversidade do Bioma Pampa.

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, G. A. P. EBERHARDT, P. E. R. JOB R. B. PINHEIRO, R.A
Recobrimento de sementes de feijão (*Phseolus vulgaris* L) com pó de rocha granodiorito gnaissítico, **Workshop Insumos para a Agricultura Sustentável**.

CARVALHO, N. M.; NAKAGAWA, J. **Sementes: ciência, tecnologia e produção**.
Jaboticabal: FUNEP, 2000. 429p

INSTITUTO PAMPA BRASIL. Disponível em:
<http://www.pampabrasil.org.br/site/index.php>. Acesso em 18 mai. 2014.

MOREIRA, M. A. **Metodologia de Pesquisa em Ensino**. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2011.

TRANSDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Ione dos Santos Canabarro Araujo
ionecanabarroaraujo@gmail.com

Marcelo Leandro Eichler
exlerb@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escolha de uma profissão não é uma tarefa fácil. As circunstâncias econômicas e políticas que o Brasil atualmente enfrenta torna essa escolha ainda mais criteriosa, no sentido de aliar a gratificação, o prazer em trabalhar na profissão almejada e o retorno financeiro. Infelizmente os cursos de licenciaturas não são atrativos para os jovens, porque o salário dessa categoria profissional é baixo quando comparado a outras profissões com formação superior. Assim, muitos professores são forçados a trabalharem em duas, três ou quatro escolas ao mesmo tempo para garantir o sustento familiar. (PEREIRA, 2016)

Esse cenário não é inspiração para os jovens optarem pela carreira no magistério. Contrapondo esse contexto, o país precisa de professores, pois os atuais estão envelhecendo e um dia não exercerão mais suas atividades. Acrescenta-se ainda outro detalhe: já existe falta de professores, principalmente nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza (GATTI, 2010). Essas questões, realmente, apresentam-se como um grande desafio aos gestores dos sistemas de ensino. E não basta formar quantidade de professores, mas formar profissionais capazes de exercer suas atividades num mundo globalizado e com constantes mudanças.

Buscando resgatar a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação, o Governo Federal adotou políticas que se contrapõe a ideologia neoliberal. Neste sentido, tem investido, na esfera federal, em políticas públicas que abrem espaço para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Inserida nessa política, estão à criação e expansão de novos Institutos Federais (ESCOTT e MORAES, 2012).

A Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), distribuídos por todo o país, com o objetivo de desenvolver um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica²⁴.

Um dos cursos oferecidos pelo IFRS – campus Porto Alegre é a Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação Biologia e Química (LCN). Essa licenciatura busca a formação interdisciplinar e diferencia-se, das demais licenciaturas em Ciências, por proporcionar mais de uma habilitação²⁵.

O IFRS tem a missão de oferecer *ensino público, gratuito e de qualidade*²⁶, respeitando a ideologia da sua criação, ou seja, a construção de uma cultura fundada na solidariedade entre as pessoas que se opõe ao individualismo neoliberal (PACHECO, 2010).

Com essa visão e considerando a formação interdisciplinar dos estudantes da LCN, este trabalho insere-se nesse contexto. Foram desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2015/1 na componente curricular Fontes Energéticas (UAC41).

O principal diferencial dessa proposta, em relação às edições anteriores, foi à abordagem transdisciplinar entre dois professores (química e física). Para esclarecer melhor, os dois professores trabalharam durante todo o semestre juntamente. Assim, nas aulas de UAC 41, sempre estavam presentes na sala de aula, laboratório ou saídas de campo, profissionais com formação distinta trabalhando o tema proposto com a visão da química e da física. No final da componente curricular, os alunos foram convidados a opinarem sobre a experiência transdisciplinar vivenciada. Esses dados foram coletados e analisados de forma qualitativa.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre, foi criado em 2010. O curso é presencial com ingresso por meio de prova de seleção e SISU (Sistema de Seleção Unificada).

Este trabalho foi desenvolvido na componente curricular Fontes Energéticas (UAC 41), a qual pertence à etapa estruturante Vida e Energia. Essa componente é

²⁴Fonte: www.poa.ifrs.edu.br

²⁵Fonte: Projeto Pedagógico. Disponível www.poa.ifrs.edu.br. Acesso em 25 mar. 2016.

²⁶Conforme lema do manual do aluno. Disponível em: www.poa.ifrs.edu.br Acesso em 25 mar. 2016.

oferecida anualmente no primeiro semestre. Desde a criação do curso, ela foi planejada para ser compartilhada entre dois professores, sendo um de química e outro de física. Entretanto, esse compartilhamento consistia em um plano de trabalho construído por ambos os professores, mas trabalhado isoladamente, ou melhor, o professor de química lecionava os assuntos referentes à sua área e fazia suas avaliações. De forma semelhante era a prática do professor de física. O conceito final dos alunos era criado a partir de discussões e consenso dos professores.

O componente curricular UAC041 – Fontes Energéticas encontra-se no 4º semestre do curso, aonde é abordado de forma interdisciplinar o tema “Vida e Energia”. Durante este semestre é desenvolvido um Projeto Integrador, no caso, relacionado com os diferentes tipos de fontes energéticas usadas na sociedade, tais como: energia nuclear, eólica, hídrica, química, geotérmica, solar, maremotriz e térmica (carvão, petróleo e biomassa).

Os alunos são divididos em grupos e, no final do semestre, apresentam um seminário, o qual precisa contemplar:

- Apresentação (introdução), interpretação e releitura de dados estatísticos;
- Abordagem com conceitos científicos relacionados com a física, a química, o meio ambiente e a estatística;
- Utilização da fonte energética pelo homem (contexto histórico) e os impactos gerados na sociedade através do uso desta tecnologia (processo de obtenção, vantagens e desvantagens).

A avaliação dos Projetos Integradores é realizada conjuntamente com todos os professores que ministram as componentes curriculares UAC041 - Fontes energéticas e UAC042 - Ambiente e suas transformações.

O objetivo geral deste componente curricular consiste em contribuir para que os estudantes compreendam a natureza dos compostos e sua relação com os processos de trocas energéticas.

Os conteúdos programáticos, ou seja, as bases teóricas científicas necessárias para o entendimento das relações entre as fontes de energias utilizadas e a sociedade moderna, são compostas pelos seguintes temas: Leis da Termodinâmica; Termoquímica; Máquinas Térmicas; Eletroquímica; Conservação da Energia; Oscilações; Eletromagnetismo; Ondas e Física Moderna.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Este trabalho foi desenvolvido por meio do diálogo permanente entre os dois docentes e a interação com os alunos de Fontes Energéticas. Inicialmente foi feito o plano de trabalho, com base na ementa da componente curricular, e foi acordado, entre os professores e coordenador do curso, que o trabalho docente seria desenvolvido interdisciplinarmente. Como exposto anteriormente, nas versões anteriores da UAC 041 essa componente curricular era compartilhada entre professores de química e física, mas cada um trabalhava separadamente. As avaliações eram feitas separadas e o conceito final criado a partir do consenso dos docentes.

A versão da UAC 041, em 2015/1, diferencia porque os docentes estavam nas aulas juntos, as atividades propostas envolviam situações-problema que necessitavam do conjunto de conhecimentos construídos e estratégias para serem resolvidos.

Em relação aos temas abordados na componente curricular, procurou-se inicialmente saber o que os alunos já sabiam sobre o assunto a ser estudado, visando à construção da *aprendizagem significativa*, como proposta por Ausubel (1980). Segundo o autor, a *aprendizagem significativa* depende de certos fatores, como: do conhecimento prévio do aluno; do conteúdo a ser ensinado apresentar potencial significativo; o aluno manifeste uma disposição para aprendizagem significativa.

Posteriormente, buscavam-se realizar as três atividades sugeridas por D'Ambrósio (2009) para que o currículo seja dinâmico, ou seja, atividade de sensibilização (a qual muitas vezes incluía vídeos e imagens); atividade de suporte (desenvolvimento do conteúdo proposto); e socialização (resolução de situações-problema e discussões dos resultados).

A pesquisa como princípio educativo, segundo Demo (2011), permeou ao longo da componente curricular por meio dos Projetos Integradores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A análise dos resultados fundamenta-se em abordagem qualitativa, conforme Minayo (1993). Os dados coletados resultam de observações feitas ao longo do semestre 2015/1, registros no diário de classe e de dois momentos destinados para essa finalidade: mesa redonda de avaliação e escrita reflexiva.

A mesa redonda de avaliação ocorreu no final das apresentações do Projeto Integrador (final de junho) com todos os alunos da turma e professores. A escrita reflexiva foi uma forma de deixar registrada a opinião dos educandos sobre a vivência Transdisciplinar no final do semestre.

Analisando os textos produzidos e os discursos da mesa redonda, por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2011). Emergiram quatro ideias principais, *a posteriori*, sobre a vivência interdisciplinar, as quais foram representadas por categorias: Proposta Inovadora; Aprendizagem Significativa; Aumenta o Rendimento Acadêmico e Aprendizagem Coletiva.

A figura 1 mostra graficamente as relações das categorias. Cabe destacar que as categorias não são enumeradas porque são ideias conexas e que se interligam de forma amálgama. Optou-se por representá-las dessa forma para mostrar equivalência de importância.

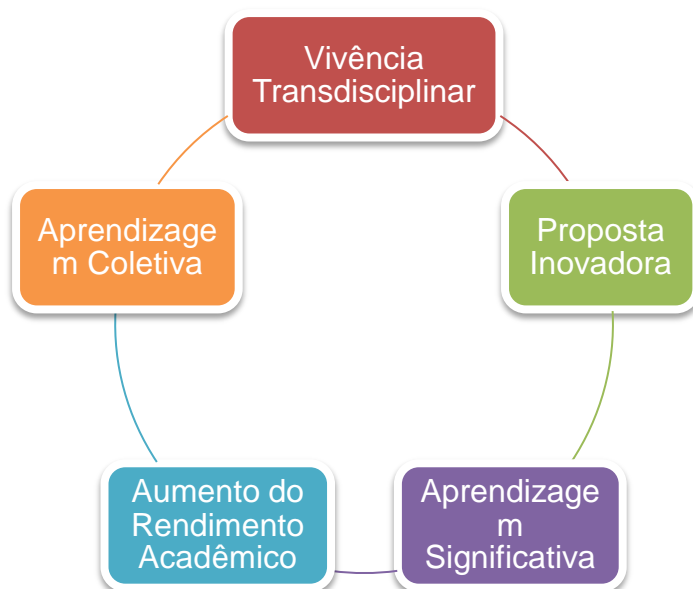


Figura 1 – Diagrama das categorias emergentes

A categoria denominada *Proposta Inovadora* é percebida por todos os sujeitos, na mesa redonda de avaliação ficou evidenciado o formato diferenciado, transdisciplinar, que os professores de Fontes Energéticas propuseram construir ao longo da componente curricular. Na escrita reflexiva também essa ideia foi retomada. O aluno A2 menciona: “*Adorei a proposta inovadora de se realizar esta componente de maneira interdisciplinar.[...] foi inovador para mim.*”

Esse formato de trabalhar a componente UAC041 não foi algo imposto pela coordenação da instituição, mas sim partiu da iniciativa dos professores que compartilharam a componente curricular. Acredita-se que esse fator contribuiu para ser uma proposta inovadora, pois segundo Carbonell (2002):

A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. [...] é importante que as administrações sejam mais sensíveis ao reconhecimento e apoio das experiências de base e criem um clima favorável para a liberdade de ação docente e a renovação pedagógica. (p. 30).

A categoria Aprendizagem Significativa apareceu na mesa redonda de avaliação e na escrita reflexiva. Os sujeitos trouxeram argumentos que durante o semestre eles conseguiram aprender e de forma que faz sentido para eles. Nas palavras do sujeito A4, temos:

Apropriar-se de um assunto só ocorre quando aquele assunto faz sentido em nossas vidas, quando visualizamos ou conseguimos imaginá-lo em nosso dia a dia. O aproveitamento desta componente foi real. Ao olhar para trás, percebe-se a expansão ocasionada no nível de conhecimento.

A afirmação do aluno está de acordo com as ideias de Ausubel (1980) sobre como ocorre à *aprendizagem significativa*. O professor e pesquisador Moreira, já dedica-se a anos a estudar a obra de Ausubel no Brasil, nos traz mais clareza

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, No relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias simbólicas expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos [...]. É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. (MOREIRA, 2011, p. 26).

A categoria *Aumenta o Rendimento Acadêmico* apareceu nas duas coletas de dados realizados e durante as conversas sobre as avaliações. O sujeito A6 afirma: “*Fiz*

esta componente duas vezes, sendo está versão, na minha perspectiva muito mais proveitosa, uma vez que consegui construir muito mais conhecimentos.”.

Acredita-se que as aulas com abordagem transdisciplinar auxiliam os educando a fazerem mais relações mais complexas, uma vez que se busca compreender a totalidade do tema estudado. Nesse exercício, a forma fragmentada de pensar vai sendo transformada, passando para outro estágio mais dinâmico e complexo, mais próximo da realidade (LÜCK, 1994).

Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2009) também está de acordo, pois para o autor:

A transdisciplinaridade entende que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar as situações novas, que emergem de um mundo cuja complexidade natural acrescenta-se a complexidade resultante desse próprio conhecimento – transformado em ação – que incorpora novos fatos à realidade, através da tecnologia. (p.10).

A categoria *Aprendizagem Coletiva* apareceu no decorrer das aulas e mais especificamente na escrita reflexiva. O sujeito A10 menciona:

Como discente de licenciatura também pude perceber o aprendizado que esta interdisciplinaridade proporcionou aos próprios professores. Isso porque ao ministrarem a aula juntos, e ao buscarem formas de unir os conteúdos de física e química, eles mesmos aprenderam muito.

Essa perspectiva concorda com o posicionamento de Trindade (2015). A autora afirma que:

Na atitude transdisciplinar, o professor e aluno são aprendentes nos processos do ensino e da aprendizagem a partir do pensamento complexo. Isso pode trazer contribuições significativas no desenvolvimento da aprendizagem contextualizada ao ligar as diferentes áreas do conhecimento na formação do ser humano. (p.4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de globalização todas as instituições mudaram. A escola, alvo de críticas por ser considerada uma instituição ultrapassa, também passa por processos de mudanças. Segundo Chassot (2003), o mundo exterior invadiu a escola e pode-se

afirmar que ela foi mudada. Neste sentido, os cursos de licenciatura estão se adaptando para formar docentes que irão atuar no mercado de trabalho altamente tecnológico e conectado.

Aliado a esse aspecto, o grande desafio para as faculdades e universidades que oferecem cursos de licenciatura é atrair e manter os jovens nesses cursos até a formatura. Segundo D'Ambrósio (2009):

Na universidade surgem grandes oportunidades de responder a questões complexas, abordar temas amplos, resolver problemas novos, enfrentar situações sem precedentes. Isso é o que o jovem espera encontrar na universidade. (p.100).

E para responder questões complexas os conhecimentos concebidos de forma fragmentada, disciplinar não são suficientes. Neste aspecto, a formação docente mais apropriada para o contexto atual é formação transdisciplinar.

Neste trabalho, nas apresentações do Projeto Integrador e durante a mesa redonda pode-se perceber que os estudantes conseguiram pesquisar sobre o tema proposto, se apropriarem de conceitos científicos e também discutir com propriedade sobre o impacto ambiental causado pela extração do recurso energético estudado. Todos os grupos trouxeram essa questão ambiental para debate e reflexões ricas foram feitas, num ambiente agradável, sem competição.

O aluno A6 apresentou em sua escrita reflexiva esse fator. Em suas palavras: "*o trabalho integrador [...] fomos criticados de forma construtiva, não desmerecendo nosso esforço, isso foi muito humano, tornando um ambiente de tensão em um espaço para compartilhar saberes.*".

As questões ambientais são complexas, pois envolvem muitos fatores, não pode ser analisada de forma fragmentada. Não querendo fazer generalizações, o trabalho transdisciplinar pode ter contribuído para os alunos abordarem as questões complexas e também sentirem satisfação de estar no meio acadêmico. E essa satisfação pode ser um fator decisivo para a permanência dos licenciandos nos cursos de licenciatura.

Acredita-se que não é fácil para os professores mudarem suas práticas pedagógicas em exercício de docência, Entretanto, todo o esforço empreendido na execução dessa componente curricular, com abordagem transdisciplinar, foi compensado com a aprovação de todos os alunos e principalmente com o desenvolvimento ocorrido ao longo do semestre.

Para finalizar, professor não auxilia somente na construção de conhecimento, mas também na construção de atitudes. Conforme aluno A2: “Foi inovador para mim e só me faz crer, mais ainda, de que é possível se trabalhar interdisciplinarmente”.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. In. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.89-100, 2003.
- D’AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ESCOTT, C. M.; MORAES, M.A.C. História da Educação Profissional no Brasil: As políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In. **IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. P1492 - 1508.
- GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/**Meaningful Learning Review – V1(3), p. 25-46, 2011.
- PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.
- PEREIRA, S. M.S. Remuneração: realidades opostas. **Revista Educação online**. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/realidades-opostas-279045-1.asp>>. Acesso em 04. abr. 2016.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade.** (Porto, 2003). Porto: Universidade do Porto, p. 1-18, 2003. Disponível em:
<http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf> Acesso em 5 abr. 2016.

TRINDADE, S. P. Atitude transdisciplinar nos processos do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación** eISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 6. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.201.

PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAÇÕES

Juliana Schwingel Gasparotto
juliana@gasparotto.net.br

José Claudio Del Pino
delpinojc@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem origem a partir de uma das etapas de investigação da minha pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS, na linha de pesquisa **Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa**. Instiga-me, como co-responsável pela gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lopes da Silva – uma escola de periferia do município de Lajeado/RS, pensar a respeito da proposição de tornar todas as escolas municipais em *Escolas Sustentáveis*. Esta proposta integra o corpo do Plano Municipal de Educação, o qual foi aprovado pela Lei Municipal nº 9.844 de 17 de julho de 2015, tendo caráter legal pelo período de 10 anos consecutivos. No documento se encontram premissas para o fortalecimento de práticas de Educação Ambiental, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das comunidades, numa perspectiva educacional sustentável, desde as ações mais simples do dia a dia, presentes na rotina da escola, até alternativas mais complexas na esfera mundial.

Mas, afinal, o que são *Escolas Sustentáveis*? Pois bem, encontra-se uma definição sobre essas escolas em Brasil (2012):

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (p. 10).

Por onde começar? Quais aportes teóricos sustentariam nossas escolhas para tornar a escola em uma *Escola Sustentável*? Qual seria o modelo de tratamento da

abordagem do conhecimento adequado para as *Escolas Sustentáveis*? Quais seriam as opções acerca do *que, do como e do para quem* chegam os conteúdos selecionados no currículo destas escolas? Que práticas de Educação Ambiental dariam aportes ao nosso fazer pedagógico? Provocada por esses e outros tantos questionamentos é que surge minha proposta de pesquisa: em que medidas a inserção dos princípios da Alfabetização Ecológica de Fritjof Capra (2008), no currículo escolar, contribui para construção de uma *Escola Sustentável*?

Em primeiro lugar, torna-se necessário criar momentos de reflexão com os professores, para quem sabe, buscar possibilidades de trabalho com práticas que engendram a Educação Ambiental, na perspectiva da Alfabetização Ecológica. Portanto, esse texto configura-se no relato da primeira etapa de imersão da pesquisa dentro do território escolar.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Esta etapa da experiência de investigação ocorreu na EMEF Alfredo Lopes da Silva, uma escola de pequeno porte, mantida pelo município de Lajeado, situada na divisa entre os municípios de Cruzeiro do Sul e Lajeado, à Rua da Divisa, 277, Bairro Morro 25. A escola atende aproximadamente 210 alunos, da Educação Infantil (pré-escolar) ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, sendo a maioria, moradores do próprio bairro e os demais, oriundos de bairros vizinhos. Por se caracterizar como uma escola de periferia, a grande maioria dos alunos são filhos de trabalhadores do setor industrial, seguido de pequenos autônomos e comerciários. A faixa salarial das famílias gira em torno de três salários mínimos, entretanto há famílias com renda inferior à média. Como em todos os outros lugares, há problemas de infraestrutura, saneamento básico, desemprego, violência e drogas no bairro em que a escola está inserida e, em muitas ocasiões, esses problemas atravessam o cotidiano das relações escolares.

No primeiro momento da investigação os professores e gestores da escola responderam a um questionário semi-estruturado para verificação dos conhecimentos prévios a respeito da temática da Alfabetização Ecológica, bem como do índice de aceitabilidade da pesquisa entre os mesmos.

No segundo momento, o coletivo de professores e gestores da EMEF Alfredo Lopes da Silva foi convidado a participar da Formação Continuada, realizada na

Secretaria de Educação do Município de Lajeado, em abril de 2016, quando a pesquisadora apresentou sua proposta de investigação, acompanhada de uma reflexão sobre a importância do professor como sujeito/pesquisador, coordenada pelo professor Dr. José Cláudio Del Pino. A escolha por abordar o tema *Professor Pesquisador* neste momento, parte do pressuposto que esta postura seja inerente à ação docente, pois segundo Becker (2012), a pesquisa faz parte da nova concepção de professor. Entendendo, assim como o autor, que “na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (p.13).

Além disso, parte-se da premissa que tais reflexões são constitutivas para o desenvolvimento posterior da pesquisa, onde se pretende estabelecer a interlocução entre as reflexões realizadas pelo coletivo de professores e gestores, com as ferramentas conceituais do processo de Alfabetização Ecológica, a fim de interagir na (re)construção do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Alfredo Lopes da Silva, como possibilidade de ação na construção de uma Escola Sustentável.

O DESENVOLVER DE UMA PROPOSTA REFLEXIVA

Como mencionado anteriormente, a Formação Continuada dos Professores foi planejada, organizada e coordenada em dois momentos distintos, porém relacionados à proposta de investigação a ser realizada no interior do espaço escolar da EMEF Alfredo Lopes da Silva. Os relatos contidos neste texto são resultados desta experiência.

No primeiro momento, foram apresentados os resultados da entrevista semi-estruturada aplicada pela pesquisadora, bem como a contextualização, os objetivos e a metodologia escolhida para realização da pesquisa. No segundo momento, foram realizadas reflexões a respeito do Currículo, da organização do Conhecimento Científico Escolar e do Professor Pesquisador. A organização deste momento foi intencionalmente preparada, buscando-se nele certa similitude com uma *Aula Inaugural*.

Um contexto desencadeador

A atual conjuntura das políticas educacionais, principalmente marcada pela elaboração dos Planos Municipais de Educação e suas abordagens e, neste caso, especificamente as abordagens sobre *Escolas Sustentáveis* encontradas no Plano Municipal de Educação de Lajeado foram desencadeadoras para elaboração da proposta

de investigação com professores e gestores desta escola. Além disso, creio que minha formação como professora/bióloga/pesquisadora, levou-me a organizar estes estudos sobre as possibilidades de aplicação dos pressupostos da Alfabetização Ecológica, de Fritjof Capra, no currículo da EMEF Alfredo Lopes da Silva.

Iniciou-se a discussão com a apresentação dos resultados obtidos na aplicação do questionário semi-estruturado que visava verificar os entendimentos a respeito desta temática. Participaram deste encontro 18 professores, 1 funcionário (bibliotecária) e a diretora da escola. Entretanto, apenas 15 destes professores responderam o questionário.

Através da análise quantitativa do mesmo, obtiveram-se os seguintes dados:

- apenas um entrevistado não teve contato com a temática,
- apenas dois entrevistados já leram autores que trabalham com essa proposta,
- a maioria dos entrevistados relaciona a temática à postura do homem diante da Natureza e a modificação do comportamento vigente,
- a maioria acredita ser fundamental o trabalho com temas como lixo, água e preservação do ambiente dentro da proposta de Alfabetização Ecológica,
- três entrevistados relacionaram a proposta a um trabalho com a comunidade escolar,
- a totalidade dos professores acredita que a proposta possa ser desenvolvida na escola.

Diante dos resultados apresentados, alguns professores se manifestaram quanto à relevância do tema:

“Nós precisamos repensar nossas atitudes diante do meio ambiente, podemos criar uma cultura de sustentabilidade, valorizando os recursos naturais, cuidando do meio ambiente e prevenindo problemas como, por exemplo, a questão do lixo” (Professora do 3º ano).

“Devemos estar preocupados com o futuro ao nosso redor, educar os alunos para que seus atos em relação ao meio ambiente, que seja natural”. (Professora de Educação Física).

O encontro seguiu com a apresentação dos objetivos da investigação:

- Criar momentos de reflexão com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando possibilidades de trabalho com práticas que engendram a Educação Ambiental, na perspectiva da Alfabetização Ecológica.

- Estabelecer a interlocução entre as reflexões realizadas pelo coletivo de professores e coordenadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as ferramentas conceituais do processo de Alfabetização Ecológica, a fim de interagir na (re)construção do currículo da EMEF Alfredo Lopes da Silva, na perspectiva da concepção de uma Escola Sustentável.
- Examinar a rede de enunciados sobre Educação Ambiental posta em funcionamento na EMEF Alfredo Lopes da Silva e seus possíveis efeitos no modo de pensar e agir dos sujeitos.

Neste momento também foi apresentada a proposta metodológica escolhida pela pesquisadora – pesquisa-ação. A escolha desta metodologia se deve ao fato do pesquisador, não só compartilhar do ambiente investigado, mas pela possibilidade do investigado participar do processo de realização da pesquisa, além dos resultados se reverterem em benefício do próprio grupo pesquisado (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, o grupo não apenas sabe que está sendo investigado como conhece os objetivos da pesquisa e participa do processo de realização da mesma. Portanto, torna-se inerente o envolvimento do pesquisador no ambiente investigado e também o engajamento dos sujeitos escolhidos para pesquisa no processo da mesma. Eles participam da formulação do problema e dos objetivos, ajudam no levantamento dos dados e se envolvem na discussão dos resultados. A pesquisa tem o propósito de contribuir para solucionar alguma dificuldade ou problema real do grupo pesquisado, que neste caso configura-se nas possibilidades para construção de *Escolas Sustentáveis*. Na pesquisa-ação os resultados e o próprio processo da pesquisa se reverterem em benefício do grupo, pois servem de subsídios para o encaminhamento de soluções demandadas in loco.

Com o consentimento dos professores, seguiu-se com a apresentação das etapas organizadas para o desenvolvimento da investigação:

- Organização do grupo focal - (professores dos Anos Iniciais e envolvidos com o tema).
- Apropriação dos conhecimentos teóricos sobre Alfabetização Ecológica – (Formação Continuada)
- Estudo sobre o Currículo – (Formação Continuada)
- Elaboração da Proposta da EMEF Alfredo Lopes da Silva – (Investigação na Escola)
- Aplicação da Proposta Curricular – (Investigação na Escola)

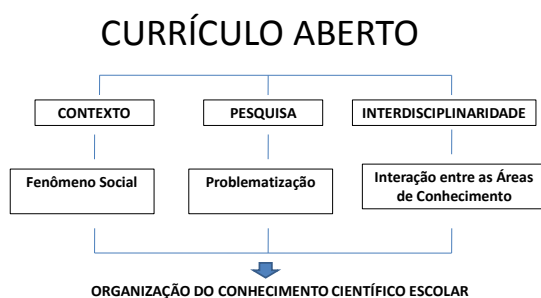
- Avaliação da Aplicabilidade e Viabilidade da Proposta elaborada – (Investigação na Escola)

Feitas tais considerações, o encontro prosseguiu com a explanação/discussão/reflexão coordenada pelo professor José Cláudio Del Pino.

Uma aula inaugural: professor pesquisador

Falar sobre a prática docente é algo recorrente nas Formações Continuadas de Professores, portanto nosso encontro não foge à regra. Contudo, qual seria a melhor temática para reflexão nesse momento? O que poderíamos levar como pauta de discussão ao coletivo de professores da EMEF Alfredo Lopes da Silva? Nossa escolha precisava de certa forma, estar atrelada à proposta de investigação apresentada anteriormente ao grupo. Portanto, lançamos mão de um momento de reflexão a respeito do *Professor Pesquisador*, compreendendo-o como agente ativo na construção e reconstrução do conhecimento que circula no/pelo espaço escolar. Uma *Aula Inaugural* para desencadear o *encanto* do ato de pesquisar no espaço escolar.

A dinâmica utilizada foi uma conversação mediada pelo professor coordenador, partindo do questionamento sobre os entendimentos a respeito de Currículo. A partir de algumas manifestações espontâneas, ou seja, de alguns ecos-pedagógicos²⁷ o professo/mediador foi desenhando o mapa a seguir, construindo a concepção de Currículo Aberto. Nesta concepção de currículo leva-se em consideração o contexto tempo/espaço e os fenômenos sociais nele estabelecidos; a pesquisa como forma de resolução das problematizações sobre o mundo, bem como as relações necessárias e estabelecidas entre as diferentes áreas de conhecimento que perpassam e constroem o corpus deste Currículo.



O currículo apresenta e determina a organização do conhecimento científico que chega à escola. Entretanto, cabe ressaltar que a Organização do Conhecimento

²⁷ Termo cunhado pela autora para explicar o surgimento de manifestações de fala espontâneas e recorrentes, num coletivo de professores, sem que, no entanto, os sujeitos da fala assumam a autoria da mesma.

Científico Escolar²⁸ passa necessariamente pelas mãos do professor. Como afirma Marques (2012, p. 55), “se o professor ensina algo, ele precisa questionar-se o que é isso que ele ensina. Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar”, portanto, torna-se inerente à ação docente “pensar” sobre o que se ensina e sobre a organização do currículo. Além disso, cabe levar em consideração os interesses dos alunos, os conhecimentos prévios e a capacidade cognitiva dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos escolares.

Neste ponto, convém salientar a importância do professor/pesquisador no processo de ensino-aprendizagem, pois esta parte da premissa que os alunos constroem o conhecimento a partir da resolução de problemas; do enfrentamento de situações complexas; do trabalho com projetos de pesquisa; da experiência que lhe atravessa; com a possibilidade de integração de diferentes áreas do conhecimento; com a relação conceitual em diferentes tempos. Sem dúvida, ao assumir o papel de professor/pesquisador o docente cria condições de possibilidade para si e para seus alunos de conhecer o mundo e a agir sobre ele, transformando-o e transformando a si mesmo. Contudo, ao assumir a postura de professor/pesquisador é preciso mudar para mudar; desnaturalizar o natural; aceitar o desafio e comprometer-se com a mudança.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao analisar a experiência deste encontro, percebo que para aqueles que puderam experienciar este momento, fica o desejo de saber mais sobre as proposições desenvolvidas nas teorizações de Fritjof Capra, a respeito da Alfabetização Ecológica. Tal percepção se deve ao tipo de participação e questionamentos realizados pelos professores durante a apresentação da proposta de investigação. O fato de poucos participantes conhecerem as teorizações do autor, porém apresentarem interesse pelas proposições desenvolvidas pelo mesmo cria condições de emergência para continuidade dos estudos.

Contudo, percebo que os professores ainda compreendem a abordagem das questões ambientais como ações isoladas, pois em suas manifestações colocam tais propostas como complementos no processo pedagógico: devemos trabalhar com o lixo, a água, etc.

²⁸ Por Conhecimento Científico Escolar compreende-se a “tradução mediada pelo docente” dos conhecimentos científicos que são desenvolvidos com os alunos da Educação Básica.

Talvez, debruçados sobre as teorizações de Capra (2006), reiteramos os entendimentos sobre o processo de educação, salientando a eminência de uma abordagem sistêmica do mundo, pois “pensar em termos de sistemas complexos é estar hoje na própria vanguarda da ciência” (p.48). Para o autor, precisamos desenvolver uma nova maneira de *ver e pensar* o mundo – em termos de relações, conexões e contexto -, fato que vêm na contramão dos princípios da ciência e educação tradicional, que possuem uma tradição alicerçada no pensamento linear de causa e efeito.

É principalmente nos estudos das proposições desenvolvidas por Capra que encontramos condições de possibilidade para desenvolver uma complexidade no pensar. Uma complexidade que parte necessariamente de “mudanças de ponto de vista” (CAPRA, 2006, p.48), uma mudança necessária para transformar a prática docente, aliada a construção do professor/pesquisador.

Desta forma, creio que no relato da professora de Educação Física: “*devemos estar preocupados com o futuro ao nosso redor, educar os alunos para que seus atos em relação ao meio ambiente, que seja natural*”, encontramos motivação para dar continuidade a esta investigação.

Quanto às considerações sobre Currículo Aberto e processo de construção do professor/pesquisador, alguns professores demonstraram um movimento de “inquietação”. Estes mencionaram compreender a importância do assunto, afirmando que o discurso não é novidade, porém a falta de tempo e a organização burocrática dos programas escolares, ou que chegam até a escola, não permitem com que os professores trabalhem desta forma. Tais considerações partiram especialmente dos professores que trabalham com os anos finais do ensino fundamental.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de se aventurar nessa proposta, percebo certa insegurança por parte dos mesmos; talvez pelo fato de não terem se apropriado de suportes teóricos que legitimam suas escolhas. Mais um motivo propulsor para esta investigação.

Creio ser importante, nesse momento, salientar as contribuições de Bachelard (2000), as quais nos fazem pensar a Ciência como um ato de criação, portanto a possibilidade de oferecer a tônica da aventura ao saber científico abre espaço para produção de um Currículo Aberto, ou seja, um currículo com plasticidade, que possa moldar-se ao contexto das escolas; possibilitando a abordagem dos diferentes fenômenos sociais; fornecendo condições para realização da pesquisa como mecanismo

de resolução de problemas complexos; criando terreno para ação do professor-pesquisador e para organização do conhecimento científico escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de alinhar os caminhos percorridos ou traçados no desenvolvimento desta etapa de investigação na escola. Em primeiro lugar a necessidade de transformar a EMEF Alfredo Lopes da Silva numa *Escola Sustentável*, levou-me a elaboração de uma proposta de pesquisa sobre as possibilidades de uso das teorizações de Fritjof Capra como propulsoras para esse projeto. A partir daí, torna-se necessário motivar/provocar o coletivo de professores a engajar-se nos estudos sobre os princípios da Alfabetização Ecológica defendidos pelo autor, com o intuito de organizar o currículo científico escolar. No entanto, cabe ressaltar a importância destes professores se perceberem como agentes ativos da pesquisa, ou seja, identificarem-se como professores-pesquisadores. Surge então, a proposta de iniciarmos com um momento de Formação Continuada, voltado para a reflexão destas questões.

Para finalizar, convém dialogar com as ideias de Bachelard sobre o conhecimento científico:

[...] A ciência postula comumente uma realidade. De nosso ponto de vista, essa realidade apresenta no seu aspecto desconhecido, inesgotável, um caráter eminentemente próprio que suscita uma busca sem fim. Todo o seu ser reside numa resistência ao conhecimento. Nós tomamos, portanto, como postulado de nossa epistemologia, o inacabamento fundamental do conhecimento. (BACHELARD, 2004, p. 13).

Portanto, o espírito científico vem atrelado a um pensamento de experiências que estão por vir - *experiências a se realizar*. O espírito científico é um pensamento criador, cria seus objetos para pensá-los, é dinâmico, liberta-se da certeza, da unidade e da imobilidade, pensando o antigo em função do novo, a partir da ruptura com a continuidade, dando movimento ao pensamento. (BACHELARD, 2000). Nesse contexto criador é que desafiamos o coletivo de professores da EMEF Alfredo Lopes da Silva a pensar outras e novas possibilidades do fazer pedagógico, em busca da sua identidade de *Escola Sustentável*. Acreditamos que a diferença se faz quando o coletivo de professores investiga suas próprias práticas e os conhecimentos epistemológicos que

as sustentam, quando pesquisa possibilidades de (re)construção das mesmas. Sem dúvida, momentos de Formação Continuada, como estes, assumem caráter constitutivo para tais ações.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Tradução por Fátima L. Godinho; Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: MARQUES, Tania. B.I; _____ (Org.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: A Secretaria, 2012.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARQUES, Tania. B.I. Professor ou Pesquisador? In: MARQUES, Tania. B.I; BECKER, Fernando (Org.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UTILIZAÇÃO DO MINHOCÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues
lucianatellechea@gmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O uso de ferramentas pedagógicas serve para motivar e despertar interesse da turma, tornando o aprendizado de forma prazerosa, além de inserir a pesquisa como forma de construção do conhecimento e contextualização do conteúdo.

Sabemos que o processo de aprendizagem se dá através de uma troca de conhecimentos entre professores e alunos, nesse processo é importante que o professor parta da realidade dos mesmos, saindo do método tradicional de ensino, desta forma torna-se imprescindível e de fundamental importância o trabalho e a flexibilidade do professor em adotar metodologias e recursos didáticos que possam correlacionar os conteúdos, a fim de expandir o raciocínio do aluno, sistematizar os conhecimentos e despertar o seu interesse.

A nossa proposta propicia novas fontes de experiências aos estudantes, que tenham relação com os conteúdos escolares, na observação de miniecossistemas, como ferramenta para despertar a curiosidade dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem da ciência.

O estudo trata-se de um relatório de experiência de uma atividade desenvolvida durante o estágio supervisionado II, durante o período de dois meses na disciplina de ciências, o qual foi realizado numa turma de 7º ano de uma escola da rede municipal de ensino, no município de Uruguaiana, com o intuito de utilizar o minhocário caseiro como ferramenta pedagógica para facilitar o aprendizado sobre anelídeos.

Optou-se por construir um miniecossistema, para trabalhar anelídeos e discutir sobre a utilização da composteira na reciclagem do lixo orgânico, proporcionando a visualização comportamento das minhocas no solo, como na construção de túneis e na transformação da terra do minhocário em adubo, proporcionando a visualização de todo o processo pelos alunos facilitando o aprendizado do conteúdo.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O experimento ocorreu no período de dois meses onde os alunos observaram as mudanças que vinham acontecendo gradualmente no minhocário, como a formação de túneis e a sequência em que a terra vinha ficando cada vez mais fofa até a aula sobre anelídeos onde verificamos que as minhocas além de se reproduzirem, transformaram a terra do minhocário em húmus. Uma das alunas interessada em aprender anotou todas as observações, fotografou todas as visualizações semanais e depois apresentou para a turma em forma de slides.

Nesse contexto, o minhocário serviu para mostrar como é o ambiente em que as minhocas vivem, pois permite observações diretas conhecendo a importância da minhoca, sua locomoção, alimentação e suas contribuições para o meio ambiente. Elas são fundamentais para a fertilização e aeração dos solos. O minhocário pode ser utilizado para abordagem de diversos temas, tais como: composição dos solos, germinação das sementes, comportamento dos invertebrados, cadeia alimentar, diferenciação de habitats, o papel dos decompositores e a ciclagem da água.

A atividade foi realizada em oito aulas, sendo que na primeira iniciou com um questionamento para verificar o entendimento dos alunos sobre o minhocário e apresentação de slides sobre o que é um minhocário, para que serve, os materiais utilizados, para a construção do mesmo e os materiais que deveríamos utilizar para a montagem de um mini minhocário, para a observação do processo de reciclagem do lixo orgânico em húmus e a forma que as minhocas contribuem para o solo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

1º Momento

Primeira aula:

Iniciei a aula investigando o conhecimento dos alunos sobre minhocário realizando as seguintes perguntas:

- O que é um minhocário? Para que serve?
- Quais são os benefícios da minhoca para o solo e de que forma elas auxiliam no desenvolvimento das plantas?

- O minhocário é uma forma de reciclagem do lixo orgânico? Por quê? Sabem como montar um minhocário e quais cuidados devemos ter?
- Qual o resultado do minhocário após um período de dois a três meses? Por quê?
- Como ocorre a formação do húmus? O que é os húmus? Quais os benefícios dos húmus para o solo?

Apresentei slides com o objetivo de esclarecer aos alunos com explicações sobre os benefícios do minhocário, os materiais necessários para a montagem do mesmos, número de minhocas utilizadas, como será ofertada a alimentação as minhocas, a quantidade de água utilizada para umedecer o minhocário, tipos de solos utilizados, em fim os passos da realização de todo o processo.

Nas aulas discutimos sobre como minhocário favorece a reciclagem do lixo orgânico caseiro transformando restos de alimentos em adubo húmus. O processo é chamado de vermicompostagem, acontece dentro de caixas plásticas, canteiros, vidros cheios de terra e alimentos onde as minhocas comem essas sobras, digerem esse material tornando um húmus super fértil.

2ª Momento

Segunda aula:

Com a turma no laboratório de ciências montamos o minhocário, utilizando um vidro redondo com vinte centímetros de diâmetro, colocamos vinte pedrinhas arredondadas e sem pontas, dois copos de areia, cerca de duzentas gramas, quatrocentos gramas de terra adubada com esterco curtido, seis minhocas e tapamos com terra, acrescentamos cinquenta gramas de cascas de batatas picadas e tapamos com de terra adubada, umedecemos utilizando um copo de cento e cinquenta ml de água e colocamos em cima do armário no laboratório. Expliquei que o adubo são as fezes das minhocas que são ricos em nitrogênio, fósforos e potássio e que a construção de túneis ocorre devido à movimentação das mesmas no solo, servindo para a areação do solo e auxiliando no desenvolvimento das plantas.

Observações:

As quartas-feiras observamos, acrescentamos cinquenta gramas de cascas de batata, banana ou alface picada, cento e cinquenta ml de água para umedecer o solo sempre tapando com terra pra não produzir mau cheiro ou juntar moscas. A partir da terceira semana e terceira aula foi possível observar os primeiros túneizinhos e a cada

semana aumentava o número de túneis e só no final de dois meses desmontamos o minhocário.

4º Momento:

Na aula onde trabalhamos o conteúdo sobre anelídeos, após assistir o vídeo *biologia aula 27 anelideos (you tube)*, desmontamos e observamos, quanto a textura da terra, o aumento do número de túneis, a anatomia externa da minhoca, com cuidado para evitar machucá-la, pois a mesma apresenta sistema nervoso e com isso sente dor.

Ficamos surpresos ao verificarmos a presença de dez minhocas algumas grandes e outras pequenas, sendo que colocamos seis minhocas na montagem do minhocário, o que foi possível constatar de que elas tiveram um ambiente propício para reprodução. Observamos ao colocarmos na palma da mão que a terra que tinha alguns torrõezinhos inicialmente agora estava bem fofa e escura e isto ocorreu devido ao processo de transformação da mesma em húmus.

Aproveitei para provocar a discussão de que se todos tivessem um minhocário em casa, já que não necessitamos de muito espaço para construí-lo, ocupando até mesmo a sacada de apartamentos, diminuiria o número de lixo orgânico, diminuindo desta forma a poluição local e dos lençóis freáticos, diminuindo o xurume, e o número de insetos que são atraídos pelo mau cheiro. Teríamos um adubo excelente para folhagens, árvores frutíferas, horta, jardins, plantações de árvores para a sombra e uma cidade mais limpa.

Após a contextualização utilizamos a terra do minhocário para adubar as plantas da escola e montamos um novo minhocário utilizando as mesmas minhocas e deixamos na escola para que outras turmas tivessem acesso ao mesmo conhecimento. Deixando no ar a ideia para que os alunos levassem para os familiares e vizinhos, semeando desta forma o conhecimento por toda a localidade próxima a escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O uso do minhocário como ferramenta foi fundamental para a visualização e vivência do processo pelos alunos, no momento em que apresentamos o concreto para a turma o aprendizado se torna acessível, saindo da teoria abstrata para observar o real, possibilitando a contextualização dos resultados com a turma.

A compostagem e o minhocário são formas de acelerar a decomposição de matéria orgânica, as minhocas se alimentam de matérias orgânicas em decomposição e aceleram significativamente o processo de decomposição dos resíduos orgânicos, devido a minhocultura ou vermicompostagem ser um processo de reciclagem de resíduos orgânicos por meio de criação de minhocas em minhocários, oferecendo importante alternativa para resolver economicamente e ambientalmente os problemas dos dejetos orgânicos, como o lixo domiciliar e produzindo o húmus, o qual oferta melhor retenção e ciclagem de nutrientes, melhorando na estruturação e formação de agregados e aumentando o número de diversidade de organismos benéficos ao solo (AQUINO, 2011).

O húmus são as excreções das minhocas o que corrobora com (SCHIEDECK, 2006), no trabalho onde descreve que o húmus que ao ser aplicado ao solo atuam de forma benéfica sobre as desenvolvimento das plantas.

Segundo Martinez (2006), engenheiro agrônomo formado na Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiroz" ESALQ-USP em 1963, os baixos investimentos exigidos na sua criação têm levado muitas pessoas a se interessarem em explorar a minhocultura no Brasil como uma fonte de proteína barata, para a alimentação de pequenos animais, como rãs, peixes, aves, camarão-de-água-doce, e, principalmente, na produção de húmus, esterco de minhoca ou vermicomposto (terra vegetal), para fins de jardinagem, florístico, de paisagismo e da agricultura em geral.

Discutimos que é possível fazer húmus de qualquer material que se decomponha, aproveitando resíduos orgânicos não aproveitáveis. Conforme (SCHIEDECK, 2007) o qual mostra os dados da EMBRAPA, que toda matéria orgânica de origem animal e vegetal semicurada e livre de fermentação pode ser usada na alimentação das minhocas. Estas exigem alimentação balanceada, rica em nitrogênio, fibras e carboidratos. Quanto mais rica for à matéria-prima, maior será o sucesso econômico do empreendimento. Podemos utilizar como fontes de matéria prima: esterco de boi, cavalo e coelho, restos de culturas (uma leguminosa, pois fixa nitrogênio, palha, folhas e cascas de frutas), resíduos agroindustriais (bagaço de cana), lixo domiciliar, lodo de esgoto.

Se a intenção é contribuir para um bairro e uma cidade mais limpa e saudável e/ou dar o ponta pé inicial para uma vida mais sustentável, o minhocário se encaixa como uma luva. O sistema é cíclico e contínuo para proporcionar o uso ininterrupto e não ser necessário colocar os resíduos orgânicos na lixeira da rua, evitando mau cheiro,

animais domésticos e insetos indesejados. Além disso, evita que os resíduos orgânicos sejam enviados aos aterros sanitários onde podem gerar gases e líquidos poluidores, além de gerar o xurume que é o líquido dos dejetos que com a água da chuva pode infiltrar no solo contaminando o lençol freático, desta forma a compostagem doméstica vem contribuir para diminuir estes grandes problemas ambientais e passamos a gerar benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste miniecosistema serviu como ferramenta didática de simulação de ambiente real, permitindo aos alunos observar, analisar, discutir e interpretar fenômenos biológicos, além de manter a turma motivada participando de facilitando o aprendizado do conteúdo na disciplina de ciências.

O minhocário foi uma ferramenta pedagógica essencial para facilitar o aprendizado sobre anelídeos, a turma se manteve interessada e motivada, participaram de observações semanais de como: à textura da terra, a presença de túneis, sempre tirando as dúvidas e principalmente a tendo paciência em esperar um período de dois meses para observar um resultado esperado como a formação de húmus.

A turma aprendeu sobre a importância de reciclar o lixo orgânico, diminuindo a poluição ambiental e proliferação de insetos, sendo que eles podem semear a ideia para familiares e vizinhos ajudando a manter o bairro mais limpo, levando à reflexão e contextualização de saberes e aprendizagem significativa, entre outras temáticas.

REFERÊNCIAS

AQUINO.A.M. Minhocultura ou Vermicompostagem, fertilizante orgânico capaz de melhorar os atributos químicos, físicos e biológicos do solo. **Embrapa Agrobiologia**, Rodovia BR 465, km 7 | Bairro Ecologia Seropédica, RJ, setembro 2011. Disponível em <http://www.cnpab.embrapa.br>. setembro / 2011.

SCHIEDECK, G.. **Minhocultura e produção de húmus para a agricultura familiar**. Embrapa, 2006
http://www.cpact.embrapa.br/publicacoes/download/circulares/Circular_57.

SCHIEDECK, G.et al.. **Minhocultura em camadas: um manejo para otimizar o minhocário na propriedade familiar**. Embrapa, 2007. Disponível em, http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/CPACT/10806/1/comunicado_172.pdf.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS INCLUÍDOS

Luciane Grecilo da Silva
lugrecilo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este tema surge em meio a duas grandes discussões que dividem educadores em todas as partes do mundo, pois dentro da avaliação há inúmeros posicionamentos, bem como dentro da educação especial. É muito fácil elaborar e legalizar projetos e políticas de inclusão, pois são questões positivas a sociedade de um modo geral, difícil é instituir critérios e legalizar políticas de suporte, de estruturação e avaliações adequadas aos alunos incluídos. As instituições educacionais precisam de bases, os educadores precisam de recursos, os estudantes precisam de um norte e enfim, respostas concretas, frente à sociedade para assim inserir-se nela. Isso não é verdade?

Inúmeras pesquisas atualmente têm buscado desenvolver estratégias de avaliação eficazes. Frente a isso é necessário analisar, observar práticas e buscar as relações entre teorias, conceitos, propostas voltadas à educação especial, mas isto ainda está longe de ter fim.

Este estudo vem em prol de uma causa muito real e atual, avaliação de alunos incluídos na Educação Básica, mais objetivamente destina-se a observar a avaliação e a visão de uma das docentes, que atua com estudantes incluídos. Há um mundo novo, o de alunos incluídos, a desvendar, a apoiar e entender, então aqui está uma parcela de incentivo nesta longa e talvez interminável jornada da Educação Inclusiva, com todos seus fatores importantes: ensino-aprendizagem, metodologia, planejamento, avaliação, etc.

A educação sempre foi permeada de inúmeras questões relevantes, e uma das mais intrigantes ainda hoje é a avaliação. A avaliação divide muitas opiniões e levanta muitas críticas e defesas, por ser diversificada e por se tratar de algo que põe à prova educadores e alunos, e este fato toca tanto questões profissionais quanto questões pessoais, ainda mais na Educação Básica, quando se inicia toda a caminhada educativa de um indivíduo, que encanta ou desencanta um estudante. Desde a antiguidade a avaliação foi inerente à própria busca por ascensão social, inserção no meio profissional

desejado, ou até mesmo na forma de educar percebida através das diferentes escolas, portanto, é desde muito cedo necessária à mudança das concepções do avaliar.

Segundo Soeiro e Aveline (1982), a avaliação passou por diferentes tendências sendo esta dinâmica e contínua, necessitando de mudança. Atualmente muitas questões e visões mudaram e se ampliaram diversas áreas: tecnológica, científica, filosófica, social, econômica e inclusive na educativa foram e continuam sendo implementadas por estudos que visam contribuir ao entendimento do professor frente a sua prática avaliativa. Recentemente as escolas têm se tornado mais abertas graças à reflexão de seus componentes (pais, alunos, professores, gestores, sociedade), com isso muita coisa começa a se modificar todas suas estruturas, desde administrativas, de infraestrutura e pedagógicas.

Para entender um pouco mais sobre estas questões é necessário ter claras as ideias centrais sobre avaliação: os tipos, os instrumentos, os responsáveis, as teorias existentes. A avaliação faz parte de toda a história, os padrões sociais, econômicos e educacionais sempre estiveram pautados em formas de visão, comparativos que geravam resultados positivos ou negativos segundo a percepção de grupos, mas isso estaria certo? As questões referentes à avaliação de aprendizagem desde muito cedo tomam espaço no meio social, e vêm evoluindo de diferentes modos, tanto metodológica, quanto instrumentalmente. A avaliação é destaque ao longo dos tempos de diferentes formas e com diferentes propósitos. Por tal motivo pensar e repensar sobre este assunto é sempre importante modo de mudança e melhorias na educação.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Em minha história docente me deparei com situações de difícil resolução e sempre bati de frente com a questão da avaliação, muito mais quando se tratou de realizar uma avaliação de pessoas com necessidades educativas especiais. Estou consciente das questões legais e instituídas politicamente que defendem a inclusão, ou seja, o acesso e a permanência de alunos incluídos a redes de ensino regular, não em regime especial ou classes especiais; mesmo assim, quando me deparei com tal realidade senti-me de mãos atadas e bastante insegura. Sempre trabalhei com estudantes ditos “normais”, o que torna todo o processo educativo muito mais simples, pois as concepções de ensino e inclusive de avaliação ao longo dos tempos têm nos doutrinado a ver um mundo padronizado e dentro das nossas escolas isto não poderia ser diferente.

Pensei então acerca das ideias de Perrenoud (2000, p.165), em que a excelência de um aluno depende das normas e formas de avaliação utilizadas pela escola, seu êxito (aprovação) ou fracasso (reprovação) provém de critérios e categorias. Ele ainda acredita que o fracasso é resultado de cultura escolar definida, que está claramente em todas as instituições de ensino com seus Projetos Político-Pedagógicos que passam anos sem mudar sequer uma palavra, sendo que o princípio base da avaliação, segundo esse mesmo autor, é de que avaliar deve servir para aprender. Luckesi (1999, p.43-44) complementa essa ideia por acreditar que “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento da identificação de novos rumos [...] deverá verificar a aprendizagem, não só a partir dos mínimos possíveis, mas dos mínimos necessários”. O principal ponto referido por Luckesi é que os critérios são muito importantes, pois a avaliação não pode ser praticada sob dados inventados pelo professor, embora os critérios não necessariamente sejam fixos, podendo-se modificar atendendo necessidades.

Foi nesta busca, que passei a me indagar e a buscar soluções para as inúmeras limitações e, ao mesmo, superações que vivenciei com meus alunos. Estudei muito, li livros informativos e tentei me amparar através das leis instituídas. Tomei por embasamento as ideias centradas na Pedagogia do Contágio de Jussara Hoffmann (2005), que trata diretamente a Educação Inclusiva e as avaliações especiais o que confere muitos esclarecimentos e auxílio frente ao que foi vivenciado com a avaliação de alunos incluídos. A mesma autora propõe a existência de um jogo do contrário em avaliação, em sua obra ela declara que a diferença se faz valorizando as diferenças e buscando estratégias pedagógicas diferentes para cuidar da aprendizagem de todos os alunos. Percebi que as pessoas com necessidades educacionais especiais enfrentam muitas dificuldades morais, físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, econômicas e educacionais.

Atualmente em 40 horas de ensino em escola pública estadual, anos iniciais, tenho também alunos necessidades especiais diagnosticados e ainda hoje realizar a avaliação e adaptação curricular e metodológica adequada a esses alunos é um desafio. Para avaliar esses alunos tentei inicialmente partindo da ideia geral igualitária, oferecer o mesmo que oferecia para o restante da turma, mas entendi que não era por este caminho, percebi que nas palavras de Luckesi (1999) que, por exemplo, as avaliações aplicadas nas escolas são avaliações de “culpa”, quando notas classificam, promovem ou inferiorizam alunos comparando-os uns aos outros, o que consolida uma realidade. E

decidi mudar a maneira de avaliar, buscando outras formas, mais humanas e mais amplas voltadas às potencialidades, habilidades, conquistas, não à quantificação de erros ou acertos. Desde a aplicação de pareceres descritivos como forma de avaliação essa mudança no olhar avaliativo começou a ser modificado.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Teria eu que olhar para esses alunos com outros olhos, ou seria isto menosprezar suas potencialidades? Confrontada com esta realidade passei a buscar bases e mais bases as quais apresento sucintamente neste trabalho. Frente a esta proposta de educação inclusiva, reorganizei minha proposta metodológica a partir de uma adaptação curricular, utilizando temas geradores, adaptando as atividades aos níveis cognitivos, ou melhor, as habilidades percebidas nos alunos incluídos. As temáticas surgiram como forma de direcionar meu ensino e não permitir que ficasse sem sentido e sem o menor aprofundamento, solto e misturado a tantos outros temas, como ainda percebo em muitas escolas por aí afora, quando a cada dia o aluno estuda várias disciplinas e vários assuntos diferentes que sequer tem ligação e muitas vezes perdem o sentido.

Além disso, passei a utilizar muito mais momentos de monitoria, ou seja, aqueles que tinham mais facilidade, após concluir suas tarefas, iam auxiliar os outros; estes momentos de troca causam maior movimentação na turma, mas considerável evolução tanto relacional, quanto de aprendizagem a meu ver. Às vezes, os alunos já sentavam em duplas desde o início da aula, outras vezes após o recreio.

Também o horário durante a aula foi reorganizado para que a professora pudesse trabalhar ainda que um pouco individualmente com esses alunos, e a cada atividade direcionada percebi maior segurança e avanço, devido à atenção dedicada a eles, o incentivo, a motivação e a autoconfiança adquirida. Essas atividades adaptadas seguem o mesmo tema, porém, em níveis de exigência muito mais iniciais, ligados geralmente ao letramento e à alfabetização, à compreensão matemática, à motricidade fina e às expressões artísticas (desenhos, pinturas, colagens, recortes, montagens de imagens, cenas, palavras, etc).

Também passei a utilizar material concreto (cartazes, murais, painéis, materiais de contagem, materiais artísticos, exploração de livros, fantoches, dedoches, jogos e brincadeiras). Procurei ou se realizar mais trabalhos, e atividades em geral, coletivas, em grupo para que houvesse maior integração e interação entre todos os alunos. Utilizo

bastante batalha naval, jogos de memória, fichas móveis com letras, sílabas, imagens relacionadas, numerais para composição do significado. As intervenções diretas são realizadas através de acompanhamento, com muitos questionamentos orais e intervenções professor x alunos incluídos, alunos incluídos x alunos ditos normais.

Para ilustrar a linha que tenho utilizado nas minhas aulas acrescento aqui a proposta de Pedro Demo (2005, p.22), quando destaca que a utilização do lixo (para reaproveitar como material em sala de aula), tem-se comprado Kits prontos (e isto serviria como ponto inicial), mas não apenas dessa forma se mudaria a dinâmica dentro da Educação Básica. O autor sugere que a “procura de materiais pode motivar (...) uma iniciativa coletiva, de todos os alunos, incluindo o professor (...) busca-se criar um espaço e um momento de trabalho conjunto, no qual todos são atores, colaborando para um objetivo compartilhado”.

Todas essas formas de atuação são verificadas e valorizadas como base avaliativa considerando-se os critérios de: participação, interação, integração, realização das etapas/tarefas propostas ainda que não concluídas com autonomia, comunicação verbal, expressão de ideias, expressão artística, escrita, ainda que limitada, observada nas trocas com os colegas e com a professora. Em alguns momentos quando havia proposta participativa durante a realização das atividades, os alunos incluídos eram frequentemente desafiados e questionados para que se inteirassem do assunto que estava sendo estudado, ainda que não dessem qualquer resposta, ou respostas incoerentes eram sempre motivados a participar e contribuir.

Recordo uma atividade de contribuição coletiva em que construímos ideias sobre formas de economizar água, os alunos escreviam suas ideias e o aluno incluído veio e escreveu a mesma frase do outro colega, mas houve a participação, houve o envolvimento e o sentimento de pertencimento e colaboração no grupo onde está inserido; isso avaliei dentro da participação embora a resposta não estivesse dentro da autonomia e a organização cognitiva de elaboração de conceitos esperada para esta atividade, o que considerei foi o envolvimento e o movimento deste aluno frente a este desafio. Em outro momento, em atividades referentes às preferências por frutas variadas e em que eu citava aleatoriamente algumas frutas, neste momento a aluna incluída contribuiu oralmente citando outras frutas e repetindo algumas já citadas. Esse envolvimento na atividade e a participação autônoma foram igualmente valorizados e ressaltados no momento pela professora parabenizando e destacando a participação da aluna como algo positivo e importante.

Finalmente é necessário dizer que todos esses momentos, tanto individuais quanto de envolvimento coletivo foram observados e valorizados como forma de avaliação desses alunos, sejam elas de forma oral e dentro dos casos possíveis escritos, ou seja, através de suas produções/construções mesmo quando auxiliados pelos outros colegas ou pela professora. É necessário considerar também que para cada aluno foi realizado portfólio e em alguns casos foram realizadas atividades extra para casa e estudos compensatórios sempre que necessário. Entendendo que era necessário modificar nosso olhar, considero que as bases apresentadas anteriormente me ajudaram e têm me dado suporte, para que eu tivesse uma ressignificação do processo ensino-aprendizagem proposto e, dessa forma, poder ampliar meu leque no momento de avaliar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com relação a esta busca constante por esclarecimento acerca da adaptação da avaliação de pessoas com necessidades educativas especiais, encontrei algumas referências que vêm ao encontro de minhas ideias e perspectivas. Na avaliação há muitas ideias relevantes que servem a reflexão e direcionamento educacional, embora ainda hoje a maioria das avaliações seja padronizada e conseqüentemente o que se espera são respostas padronizadas e quantificadas. Porém, há pensamentos contemporâneos que têm modificado ao menos o ponto de vista de alguns educadores, visando adequar, modificar, valorizar o olhar avaliativo frente ao aluno e é a partir disso que tenho refletido.

Atualmente, com as inúmeras investigações acerca de como e porque avaliar; há ainda opiniões contraditórias, aparecendo tanto à defesa ao padrão - tradicional e seguro, mas também o inovador, adequado e valorizador desde as habilidades cognitivas, de relações ou em tarefas de rotina/executivas.

Frente a esta realidade tento propor uma troca entre os alunos diariamente e observo neles suas conquistas, como bem propõe Vigotski (2007, p. 97) com a abordagem centrada na “zona de desenvolvimento proximal em que destaca que o aprendizado começa muito antes de a criança entrar na escola”. Para esclarecer, o autor apresenta a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real referente às funções mentais da criança e seus ciclos quando se refere a tudo o que a criança consegue fazer por si mesma; e a zona de desenvolvimento potencial:

determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A partir desta proposta pude perceber mudança na organização dos cadernos desses alunos; pude observar maior interesse pelos estudos, maior integração, ampliação de suas maneiras de solucionar seus problemas, motivação e alegria em aprender, confiança através da interação e acolhida do outro, critérios estes que considero muito no momento da avaliação, pois saber se relacionar, colaborar, participar, dividir experiências, ser solidário, são atitudes essenciais à vida em sociedade e que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Considero aqui indispensável apresentar as ideias de Jussara Hoffmann (2005, p.40), estamos presos ao uniforme, ao padronizado, pois se confunde avaliação justa com avaliação igualitária – igualdade não quer dizer uniformidade, e acabamos por encontrar procedimentos avaliativos do tipo: critérios de avaliação fixos, comparativos e competitivos; trabalhos pedagógicos uniformes, explicações para todos, do mesmo modo, sistemático e com testes coletivos; formação de turmas por níveis de aprendizagem; um sistema educativo por séries e conteúdos pré-programados, além de médias de aprovação.

Frente a essas ideias é fácil perceber que o que está acontecendo em programas de inclusão é exatamente esta visão oferecer-se escola para todos, sendo que o importante é garantir uma educação que respeite e principalmente valorize o diferente, as necessidades, interesses individuais em todos os âmbitos: cultural, social, religioso, étnico, físico, filosófico e não adianta dizer que isto tudo é importante se sempre fica apenas no papel, é preciso inserir dentro as salas de aulas, nos planejamentos, em atividades coletivas de cooperação, de construção de ideias, de visões, com quebra de preconceitos, compartilhando conhecimentos e vivências para assim então permitir que a inclusão ocorra de fato.

Complementando este pensamento não poderia deixar de acrescentar aqui o que com clareza o 1º art. a Constituição Federal de 1988 declara como fundamentos da cidadania e que seus objetivos fundamentais é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inc. IV).

Esta é a grande questão do assunto avaliação, quem sabe quais as capacidades de cada um? Os docentes estão preparados para decidir quais as reais condições dos estudantes? É complicado encontrar respostas a estas indagações, mas não é possível

ficar parada achando que não vai dar certo. É necessário continuar tentando e gosto de modificar minha forma de planejar e de avaliar, sendo assim, acrescento aqui as sugestões de Pereira (2010) acerca das diferentes formas de realizar avaliação na escola, muitas delas tenho utilizado, pois promovem participação e não permitem seleção daqueles que podem e daqueles que não podem, além disso, procuro adequar aos níveis dos alunos.

A autora referida anteriormente sugere alguns instrumentos avaliativos, sendo eles: observação e registro (diariamente, em um diário de itinerância); análise de produções (quando proponho temáticas ou retiro deles temáticas para as produções e após faço correção e eles fazem a reescrita, utilizo atividades individuais e coletivas); provas (que pode parecer tradicional, mas auxilia, segundo a autora, na organização de ideias, clareza de expressão, soluções originais, além de prepará-los para as cobranças futuras); análise de erros (quando registro os erros comumente realizados por eles para que seja retomado posteriormente); autoavaliação (pois acredito que refletir sobre si, sua aprendizagem, seus erros, suas limitações, permite conhecer-se e perceber que sempre é possível melhorar); avaliação entre pares (quando há troca de materiais para serem corrigidos e observados pelos outros, momento desafiador e de construção coletiva); e finalmente o portfólio, que é uma forma de registro de todos os materiais extra e propostos na adaptação curricular realizados para aqueles alunos incluídos.

A partir dessas diferentes formas de avaliar, procuro oferecer mais oportunidades aos estudantes e assim percebê-los muito melhor, atualmente em nosso sistema de ensino, realizamos pareceres descritivos que destacam as áreas de conhecimentos de cada aluno: linguagens, raciocínio lógico-matemático, ciências naturais e ciências humanas; o que permite enquanto professores enxergar melhor os alunos e encontrar neles suas potencialidades e seus limites com mais clareza e para isto é necessário registrar, observar e valorizar.

Dewey apud (LUZURIAGA, 1966) defende o princípio democrático na educação, ocasionando o respeito pela pessoa – tal como ela é uma maior oportunidade para a liberdade, a independência e a iniciativa na conduta e o pensamento, e, portanto, a exigência de uma consideração fraternal e uma responsabilidade autoimposta e voluntariamente aceita. Além disso, uma sociedade onde cada um possua direitos iguais. É buscando esta democracia no ensino e na avaliação que tenho procurado ampliar meus horizontes dentro da educação e dessa forma oportunizar uma sala de aula

mais humana aos meus alunos e para mim também. Acrescento aqui um modelo de parecer descritivo de alunos incluídos, organizado.

Parecer descritivo

*Após o 1º trimestre, foi possível perceber que frente aos objetivos propostos o aluno **XXXXX** desenvolveu algumas habilidades descritas a seguir. É um aluno bastante frequente e pontual, muito calmo e disciplinado, que gosta de realizar tarefas de auxílio tanto à professora quanto aos seus colegas (buscar materiais, auxiliar na limpeza, organizar materiais, guardar objetos nos lugares corretos), mas geralmente permanece em sua classe realizando as atividades que lhe são propostas. É bastante tímido, mas expressa suas ideias sem dificuldades. Embora ainda apresente dificuldade na pronúncia de algumas palavras. Realiza as atividades propostas com dedicação, procura sempre concluir os materiais direcionados relativos ao desenvolvimento de sua alfabetização, letramento e raciocínio lógico-matemático (jogos, desafios pedagógicos, atividades de motricidade fina, contornos, cópias, recortes, montagem, pintura de letras, sílabas e palavras, quebra-cabeça, jogo da memória, sequências). Relaciona-se muito bem, interagindo com qualquer colega, demonstrando respeito e afinidade, percebe-se que ele prefere relacionar-se com pessoas mais velhas que ele. Está bem integrado, conversando, aceitando auxílio. Mas ainda precisa procurar se integrar mais nos recreios e nos momentos de Educação física e em outros ambientes, onde sempre escolhe ficar sozinho a formar dupla ou participar de algo no coletivo, nestes momentos o aluno sempre é motivado a envolver-se com o grupo e quando colocado nessas situações sempre trabalha adequadamente. Reconhece seu nome, as letras do alfabeto, algumas sílabas e até já se desafia a organizá-las, a fim de formar palavras simples, quando auxiliado escreve o que é solicitado. Percebe-se que o aluno consegue contar até 10 e com auxílio até mais, mas ainda precisará continuar se esforçando na realização de atividades de correspondência número, quantidade, escrita e sequência numérica, bem como desafiar-se em cálculos simples de adição e subtração. Completa com auxílio algumas atividades escritas que exijam produção mais independente e aos poucos está percebendo o nível silábico na construção de palavras. Reconhece o próprio corpo, nomeando as partes do corpo com facilidade. Quando incentivado realiza atividades desportivas de corrida, salto e algumas atividades de competição, apresentando boa expressão corporal apesar de demonstrar um pouco de insegurança. Mas, ainda precisa continuar desenvolvendo suas habilidades de interação, integração,*

equilíbrio, coordenação, lateralidade e noções espaço-temporais. Demonstra respeito e entendimento quanto aos valores religiosos, familiares, escolares, ambientais e pessoais abordados em sala de aula. Mas, ainda precisará continuar se desafiando com relação à sua autonomia e rotina de estudo, para que sua aprendizagem cada vez mais significativa. Acredita-se que o suporte da sala de AEE e as adaptações curriculares que estão sendo oferecidas pela escola auxiliam muito em sua evolução.

Este parecer refere-se a um aluno incluído que apresenta que está em sala de aula regular em escola pública, em uma turma de 5º ano. Destaco as habilidades atingidas, ainda que em nível não adequado à proposta curricular prevista, o aluno é avaliado e precisa ter suas potencialidades ainda que iniciais destacadas em todas as áreas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o tema da avaliação de alunos incluídos tem ainda muito a ser estudado, porém dentro da minha prática pude perceber que, quando buscamos mudança, podemos encontrar apoio e sugestões valiosas, ainda que não existam receitas prontas, há normativa, há metodologias, há conceitos que colaboram com nosso entendimento e que podem ir nos tornando mais seguros frente a este desafio.

Avaliar com certeza perpassa por olhar diferentemente, valorizar e principalmente entendo que a avaliação não se dá a partir de um resultado esperado, mas que ela se faz presente em todo o processo de ensino-aprendizagem desde seu planejamento até a sua aplicação e reflexão. É preciso ampliar as propostas, continuar pesquisando, tentando, experimentando com comprometimento, dedicação e fundamentação. As definições de cada um dos autores aqui apresentados auxiliaram a elucidar uma realidade muito presente na prática docente que é o ato de avaliar, de definir aos outros (pais, escola, sociedade) o que cada estudante sabe e o que ainda não é capaz de realizar e esta não é uma tarefa fácil. Sei que estes estudos ainda estão longe de ter fim, pois percebo que este é um estudo interdisciplinar e que deve sim passar e agregar outras inúmeras áreas do conhecimento a fim de estabelecer claramente formas e meios de avaliar coerentemente aos alunos incluídos.

Frente a esta realidade tão questionadora tenho pensado muito a respeito de como poderiam ser avaliados e estes alunos, sem esquecer das propostas previstas nos planos curriculares e das habilidades e competências previstas para a Educação Básica.

Acredito que minha caminhada ainda é longa, mas através de algumas estratégias avaliativas simples que tenho me desafiado a seguir estou podendo enxergar algumas mudanças tanto em mim quando nos alunos incluídos e nas turmas em geral.

Continuo em busca de caminhos novos que me orientem e melhorem minha prática. Decidi direcionar meus estudos para entender e procurar melhorar desde meu planejamento até minha avaliação frente à diversidade desafiadora que encontramos em nossas salas de aula, a inclusão que visa a igualdade, que ainda não temos o caminho, é preciso encontrá-la caminhando. Propor uma educação de qualidade, diversificada e para todos é tarefa de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **Educar pela pesquisa**. 7ª ed. Campinas/SP: Autores associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La Pedagogia Contemporânea**. 8. ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1966.

SOEIRO, Leda. et.al. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982. 240p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação de Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. **Col. Cadernos Pedagógicos do Libertad**, vol 6. São Paulo: Libertad, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação da social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA EM UMA OLIMPIÁDA DE CONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luis Roberval Bortoluzzi Castro
lbortoluzzi@gmail.com

Andriéli Vilanova de Carvalho
carvalho.andrielli@gmail.com

Edward Frederico Castro Pessano
edwardpessano@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) nasceu em 1998 com o intuito de popularizar a astronomia junto aos alunos, 2016 foi o ano da 19ª edição da olimpíada, sendo possível perceber o crescimento significativo do evento a cada edição, onde já passaram mais de seis milhões de educandos (CANALLE *et al* 2014).

No município de Uruguaiana/RS, a participação das escolas na OBA ainda é muito recente, com início no ano de 2013 devido ao incentivo da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) na popularização do evento junto aos educandos e principalmente colaborando na capacitação dos educadores do ensino fundamental e médio, pois são estes quem ensinam Astronomia e Astronáutica nas Escolas.

Cabe destacar que o acontecimento da OBA nas escolas, depende basicamente dos seguintes elementos: da vontade e total envolvimento do (s) educador (es), neste caso os educadores que englobam a área das ciências naturais; o auxílio dos demais educadores e principalmente do apoio da direção escolar.

Frente a isso, em um dos encontros do Grupo de Estudos do Laboratório de Biologia e Diversidade Animal (LBDA) da Unipampa campus Uruguaiana, percebemos a vontade de uma participante e educadora de ciências da rede municipal de ensino, em propiciar uma atividade diferente e estimular seus educandos com a participação na OBA 2016.

Notoriamente é possível perceber que a temática da OBA pode ser trabalhada em sala de aula, porém, o envolvimento da comunidade escolar é imprescindível para a realização da olimpíada, pois as atividades perpassam o turno normal das aulas e é nesse

momento que o educador envolvido acaba se doando para a realização do evento, a fim de proporcionar uma atividade diversificada, fora das rotinas da sala de aula.

Nesta direção o LDBA que hoje conta com o auxílio de um bolsista da Capes do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscou auxiliar a educadora para a realização da OBA.

Neste contexto o presente estudo buscou relatar um conjunto de ações realizadas com os educandos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F) Cabo Luiz Quevedo, descrevendo as etapas necessárias para a realização da XIX OBA e X Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) no contexto escolar e o quanto atividades deste porte são importantes para os educandos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente relato ocorreu no período de fevereiro a maio de 2016 com educandos das turmas finalistas do ensino fundamental (9º ano) da E.M.E.F Cabo Luiz Quevedo, situada na cidade de Uruguaiana/RS. A escola comporta alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental, de acordo com o diagnóstico social da escola, abrange uma comunidade carente, e necessita de ações motivadoras tanto para os educandos como para os educadores.

Para o desenvolvimento da olimpíada foi necessário formar um grupo de colaboradores a fim de organizar e divulgar as ações da OBA. Esse grupo foi constituído por funcionários da escola, além de acadêmicos da Unipampa e da UFSM. Para as ações fora da escola contou-se com o apoio do quartel 22º GAC (Grupo de Artilharia de Campanha).

Posteriormente às atividades teóricas e práticas foi aplicado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas a fim de analisar a percepção dos educandos a respeito da Olimpíada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A participação das instituições de ensino do município de Uruguaiana na OBA/MOBFOG ainda é muito recente, iniciou no ano de 2013 com a Unipampa e até o ano de 2016 os registros apontam apenas seis escolas da rede básica de ensino e uma

instituição de ensino superior, das entidades representantes do ensino básico uma representa a rede de ensino privado, duas a rede estadual e três a rede municipal OBA (quadro 01).

INTITUIÇÕES	BAIRRO
UNIPAMPA/Campus Uruguaiana	Centro
IE Romagueira Correa	Centro
EMEF Elvira Ceratti - CAIC	União das Vilas
EMEF Dom Bosco	Rui Ramos
EEEF Hermeto Jose Pinto Bermudez	Santana
Instituto Laura Vicuña	São Miguel
EMEF Cabo Luiz Quevedo	Cabo Luís Quevedo

Quadro 01: Instituições de ensino da cidade de Uruguaiana/RS cadastradas na OBA.

Uma pesquisa rápida na plataforma do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) permite verificar que para o município de Uruguaiana existem 47 instituições públicas da rede básica de ensino, configurando a participação de apenas 10,6 % na OBA. A realização da OBA/MOBFOG na escola ocorreu em três etapas:

Etapa 1: Organização:

A organização da escola para participação na OBA/MOBFOG 2016 ocorreu antes do início do ano letivo. Todo processo de construção do evento foi constituído por várias atividades como mostra o quadro 02.

Para cadastrar a escola no sistema eletrônico da OBA utilizou-se o registro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o CNPJ da escola e o cadastro de um professor responsável pelas ações.

Também ocorreu a alteração do planejamento curricular do educador, pois os componentes curriculares que coincidem com os temas da OBA estavam previstos para o último trimestre do ano.

ATIVIDADES	FEV				MAR				ABR				MAI			
	Semanas				Semanas				Semanas				Semanas			
Acesso ao site da OBA																
Cadastramento da escola																
Cadastramento do professor representante																
Busca de apoio																

Elaboração e realização de atividades teóricas															
Elaboração e realização de atividades práticas.															
Cadastramento dos colaboradores															
Avaliação															

Quadro 02: Cronograma de ações desenvolvidas na E.M.E.F Cabo Luiz Quevedo para a participação da OBA/MOBFOG

Etapa 2: Atividades teóricas e práticas:

A realização das atividades contou com o apoio de professores de Ciências, Português, Matemática, Línguas, Geografia, História e coordenadores de turno da escola além de acadêmicos da Unipampa, UFSM.

A escola Cabo Luiz Quevedo foi representada por 59 educandos, seis professores, dois coordenadores de turno e direção. Durante 2 meses os educandos assistiram aulas direcionadas com base no conteúdo solicitado no edital da OBA. A professora distribuiu o conteúdo em atividades teóricas e práticas além da aplicação de um simulado antes da realização da prova.

As atividades práticas foram realizadas em três oficinas no turno inverso das aulas com o auxílio dos acadêmicos da Unipampa e da UFSM para a confecção do foguete e da base de lançamento.

Os foguetes foram confeccionados de acordo com as normas da MOBFOG, utilizando garrafas pet, cartão, papel alumínio, fita adesiva, balão e água (Figura 01).



Figura 01: Confeção do foguete.

Etapa 3: Avaliação teórica da OBA na escola e realização do lançamento dos foguetes:

A prova teórica foi realizada durante o período de aula dos alunos no dia 13 de maio de 2016, data estipulada no edital do evento. Participaram da avaliação 59

educandos e destes 24 participaram da MOBFOG. Os alunos tiveram três horas para realizar dez questões objetivas da avaliação, divididas em sete questões de Astronomia e três de Astronáutica.

Dos educandos que realizaram a avaliação teórica da OBA, 64% obtiveram conceito C (pontuação de 2,6 a 5,0), 26% obtiveram conceito B (pontuação de 5,1 a 7,5 e 10% receberam conceito A (pontuação de 7,6 a 10), não houve registro de pontuação entre 0 e 2,5.

A realização da prova prática (lançamento do foguete) ocorreu no mesmo dia, no turno inverso das aulas no campo do 22º GAC (Grupo de Artilharia de Campanha). Para que os alunos fossem deslocados da escola para o local de lançamento do foguete, foi necessária a autorização dos responsáveis legais a fim de garantir a segurança dos mesmos.

Para realizar o lançamento do foguete de ar e pressão (figura 02), foi utilizado aproximadamente 200 ml de água e um pressurizador manual. Após os lançamentos os foguetes permaneceram no local de pouso para a realização da medição da distância alcançada com auxílio de uma trena. Durante a realização dos lançamentos a professora coordenadora fez o registro dos metros alcançados em cada foguete lançado para após a atividade cadastrar no site.



Figura 02: Lançamento do Foguete.

Após a realização das provas os 59 alunos foram convidados a responder um questionário contendo três perguntas sobre como foi participar de uma olimpíada e para

a análise das respostas das perguntas dois e três foi utilizada a metodologia de nuvem de palavras.

Questões aplicadas:

- **Como você se sentiu ao participar da olimpíada brasileira de astronomia? Confiante/Medo/Desafiado/Todas as alternativas/outros:**

As repostas para essa pergunta abrangem as indicações de confiança, medo e desafio para a grande maioria dos educandos e uma pequena parcela dos educandos indicou sentir-se, “normal, legal, tédio, nervoso, ansioso”, conforme quadro 03.

Respostas	Percentual das respostas
Confiante	22,6%
Medo	6,5%
Desafiado	16,1%
Todas as respostas	41,9%
Outro: normal, legal, tédio, nervoso, ansioso.	12,9%

Quadro 03: representação das respostas dos educandos à pergunta: Como você se sentiu ao participar da olimpíada brasileira de astronomia?

- **Você participou do lançamento do foguete? Se a resposta for sim descreva como foi, se não participou justifique.**

Registrou-se que apenas 40% dos educandos participaram do lançamento do foguete e suas respostas foram ilustradas por uma nuvem de palavras (figura 03).



Figura 03: Nuvem de palavras das respostas dos educandos que participaram do lançamento do foguete. Elaborada via: <http://vispublica.gov.br/>

Os educandos que não participaram do lançamento do foguete (60%), responderam que não puderam ir devido as tarefas domésticas, esqueceram, não sabiam a localização da prova de lançamento e alguns os pais não autorizaram.

- **Você acha que quando há uma competição os alunos se interessam mais pelo assunto?**

A grande maioria dos alunos responderam sim (91%) e as suas justificativas foram adicionadas em uma nuvem de palavras (figura 04). Os demais alunos não justificaram suas respostas.

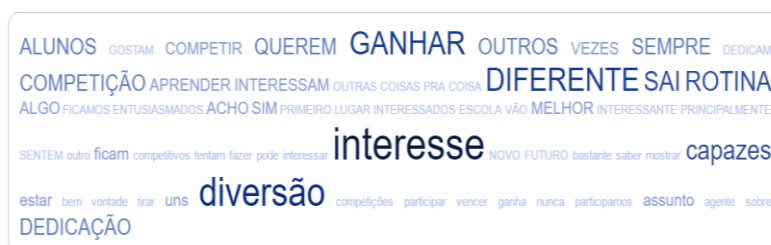


Figura 04: Nuvem de palavras das respostas dos educandos para à pergunta: Você acha que quando há uma competição os alunos se interessam mais pelo assunto? Elaborada via: <http://vispublica.gov.br/>

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O estudo da astronomia no ensino básico é considerado extremamente importante, por constituir uma das primeiras atividades científicas da humanidade, sendo responsável por grande parte do avanço da física (principalmente na idade média), por propiciar ao educando a capacidade de busca de identidade no Universo situando-se no espaço e no tempo e principalmente pela possibilidade motivacional quando busca a compreensão de fenômenos da astrofísica (FARIA, 1987).

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as Ciências Naturais, anos finais do Ensino Fundamental, definem que:

As Ciências Naturais, em seu conjunto, incluindo inúmeros ramos da Astronomia, da Biologia, da Física, da Química e das Geociências, estudam diferentes conjuntos de fenômenos naturais e geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre o Universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida, seus processos e transformações (BRASIL, 1998).

Embora estes documentos contemplem a importância da astronomia na formação dos educandos, para Campagnolo (2011) o ensino de astronomia no Brasil ainda é pouco contemplado, podendo isso, estar relacionado com a formação do educador, com a demanda de tempo, com a falta de incentivo em buscar novos conhecimentos além de outros fatores.

Diante disso é possível perceber a necessidade de mobilização que um educador teve que realizar para oferecer uma atividade diversificada aos educandos. E é nesse sentido que nasceu no Brasil a olimpíada de astronomia objetivando popularizar a ciência, auxiliar e motivar os educadores e educandos (CANALLE *et al* 2014).

Atualmente percebe-se um crescimento significativo da participação das escolas brasileiras da OBA/MOBFOG, (Canalle *et al* 2014), porém, a participação das escolas do município de Uruguaiana/RS no evento ainda é pouco expressiva. E isso pode estar relacionado como a demanda de tempo que o educador deve desprender assim como todo o apoio e mobilização da escola.

Mesmo diante desses problemas ocasionados pela falta de tempo é possível perceber o quanto atividades diferentes se fazem necessárias no contexto escolar, na visão dos educadores a mobilização dos educandos resultou na motivação de todos, gerando um ciclo de aprendizado.

Tendo em vista que esta foi a primeira participação da escola na OBA/MOBFOG, com aproveitamento positivo dos alunos na avaliação teórica.

A realização da OBA no ambiente escolar buscou proporcionar novas experiências e motivar os educandos que fazem parte das turmas finalistas do ensino fundamental. Essa iniciativa para Ausubel (2003), é de fato essencial para a aprendizagem, uma vez que a assimilação de conceitos depende da participação ativa dos educandos para englobar novas ideias.

Neste sentido, procuramos verificar a importância da realização de uma olimpíada na escola sob a visão dos educandos, pois as ações da escola devem partir das necessidades da comunidade e por isso se torna importante a análise das visões dos educandos. Nessa direção, quando os educandos foram questionados, como haviam se sentido ao participar da OBA, a grande maioria assinalou sentirem-se, desafiados, confiantes e com medo.

Para Campagnolo (2011) o desafio é o fator que se apresenta na maioria dos participantes em eventos de conhecimento e esse item trabalhado em conjunto com a confiança e até mesmo o medo, resultará em uma ação motivadora, essencial para no desenvolvimento dos educandos.

A motivação pode ser percebida na expressão dos educandos quando relatam como foi a participação no lançamento de foguetes:

“Foi muito legal, ver aquele foguete que nós construímos, voar, foi bem emocionante, divertido, gostei muito dessa experiência”.

“Foi muito divertido, além de ver os lançamentos dos foguetes feito pelos alunos conheci melhor meus colegas e também o local onde fomos”.

“Foi muito bom, aprendi várias coisas, enfim adquiri muitos conhecimentos”.

A partir das escritas acima, é possível notar que a realização de olimpíadas de conhecimento pode gerar efeitos educacionais importantes, principalmente na motivação dos alunos ao estudo, onde o aprender, a prática e a experiência são enfatizadas na nuvem de palavras.

Um dado muito interessante está relacionado aos alunos que não participaram do lançamento do foguete, quando relataram que os pais não autorizaram e que tinham tarefas em casa, isso demonstra a dificuldade que o professor tem em realizar atividades fora do ambiente escolar e constata a distância que a escola está da comunidade. Ainda, alguns alunos respondem que não participaram porque não sabiam onde era o local do lançamento e diante dessas informações percebe-se, a importância da realização de eventos fora dos portões da escola, pois as vivências são importantes para a formação do sujeito.

Quando os educandos foram questionados se achavam que a existência de uma competição poderia provocar maior interesse pelo assunto, verificou-se que a maioria dos alunos respondeu positivamente destacando a importância de aulas diferentes, o despertar de interesses, o aprender, se divertir e o ganhar. Estes dados corroboram as afirmações de Campagnolo (2011) que descreve o espírito de competição que existe nos educandos e quando ocorre isso cabe aos educadores mediar esse fator, aproveitando o interesse do educando e ao mesmo tempo trabalhar outras reflexões e assim atuar na formação cidadã, onde a competição pode ser importante e o aprendizado se torna muito maior do que apenas ganhar.

Tudo isso reafirma que as experiências extracurriculares são de grande importância para os educandos e educadores, trabalhar assuntos que perpassam os espaços da escola, desperta o interesse do aluno que deixa de ser um simples receptor de conteúdo (QUINTANILHA, 2011).

Evidentemente o conteúdo é importante ser desenvolvido em sala de aula e o aprender é necessário, mas para que isso ocorra o olhar do educador deve ser refinado, no intuito de conhecer os seus alunos, a exemplo disso, educandos que não demonstravam interesse pela temática Astronomia elaboraram alguns relatos após a participação no evento, onde destacamos em especial o transcrito abaixo:

“Eu nem sabia que existia astronomia, agora quero estudar para ser um Astrônomo”.

Nessa fala fica evidenciada a motivação do aluno, causada pela simples participação em um evento de conhecimentos que pode provocar novos olhares, desde de que os educandos sejam estimulados pelo educador.

Durante a realização das atividades na escola, observamos que os alunos despertaram nos educadores um certo entusiasmo, fazendo com que os mesmos manifestassem interesse e curiosidade em relação a Olimpíada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato não objetivou elencar conteúdos e nem destacar que existem educandos melhores uns que os outros. Buscou-se retratar o esforço de um educador para a realização de uma atividade junto à comunidade escolar.

A importância do envolvimento da comunidade escolar para a realização de atividades desta magnitude, que embora sejam desgastantes, são importantes para a formação dos educandos, pois proporcionam a experimentação de ações ligadas a ciências e a tecnologia, ocorrendo a aproximação do conhecimento científico.

Diante do exposto, acreditamos que a atividade relatada foi significativa para os educandos assim como para os educadores que demonstraram motivação e interesse para a realização de outro evento similar, com o objetivo de proporcionar a integração com as demais áreas do conhecimento e a participação de um número maior de alunos.

Nessa direção, o diferencial para que houvesse a participação coletiva e uma maior aproximação entre os educadores e educandos foi a mobilização da escola, logo, concluímos que eventos desse porte podem servir como um instrumento de melhoria e de integração da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais (5ª à 8ª séries)**. SEF. Brasília, 1998.

CAMPAGNOLO, J.C.N. **O Caráter Incentivador das Olimpíadas de Conhecimento: Uma Análise Sobre a Visão dos Alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Sobre a Olimpíada.** Monografia - Licenciado em Física pela Universidade Estadual de Maringá. 2011.

CANALLE, J., NETO, E., NASCIMENTO, J., KLAFKE, J., CARAVIELLO, T., ROJAS, G., PESSOA., J., DIAZ, M.. **XVII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica.** Relatório. 2014. Disponível em:
http://www.oba.org.br/sisglob/sisglob_arquivos/Relatorio%20da%20XVII%20OBA%20-%202014.pdf Acesso em: 07 de julho de 201

DAGNINO, Renato. **Enfoques sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinismo.** Disponível em www.oei.es/salactsi/rdagnino3.htm Acesso em: 15 de julho de 2016.

FARIA, R. P. **Fundamentos de Astronomia.** 3.ed. São Paulo. Papiros, 1987.

QUINTANILHA, L.. **Além do obrigatório** - Atividades e disciplinas extracurriculares ampliam os horizontes das relações educativas, especialmente para os adolescentes 2011. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/137/artigo234452-1.asp> Acesso em: 15 de jul. 2016.

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO TÉCNICO.

Rildo Goulart Peres
rildogperes@gmail.com

Flávia Maria Teixeira dos Santos
flavia.santos@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata as reflexões e análises de um professor em formação na utilização da metodologia didática denominada Resolução de Problemas em duas turmas de Ensino Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga (IFRS - Restinga), de Porto Alegre. Para implementação da experimentação didática foi adotada a sequência adaptada de Goi e Santos (2009) que consiste na elaboração do problema; aula introdutória sobre o tema a ser abordado; apresentação dos problemas aos alunos; socialização das soluções adotadas pelos grupos de alunos; aula de consolidação dos conhecimentos referentes ao tema abordado e aplicação de questionário sobre a avaliação da atividade realizada.

Os dados utilizados na elaboração deste relato foram obtidos a partir das anotações do pesquisador referentes ao uso da metodologia de Resolução de Problemas, da avaliação realizada por meio do questionário tipo Likert, das soluções propostas pelos alunos para os problemas e suas reflexões. As análises mostraram que os alunos utilizaram mais de uma estratégia para resolver o problema e relataram que aprenderam novos conhecimentos destacando a singularidade da metodologia utilizada. Os alunos afirmaram que utilizaram um tempo maior para as pesquisas, mas consideraram válido para o aprendizado. O professor conseguiu evidenciar uma melhora no uso da metodologia por parte dos alunos apesar da confusão na interpretação de alguns itens no questionário de avaliação.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A preocupação do professor com o desempenho dos alunos foi o motivo para a realização da experimentação didática utilizando como abordagem metodológica a Resolução de Problemas (RP), no Estágio III do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse objetivo surgiu da necessidade de diversificação das abordagens metodológicas para o trabalho com o conhecimento químico nas salas de aula. A experiência foi realizada no IFRS – Restinga, no primeiro semestre de 2015, com uma turma do Curso Técnico em Informática e uma turma do Curso Técnico em Eletrônica, ambas do turno matutino.

Para a organização do trabalho foi realizado diagnóstico inicial com os 49 alunos das duas turmas. Dessa forma, identificou-se que na turma do Curso Técnico de Informática, dos vinte e sete (27) alunos, vinte e dois (22) são oriundos da rede pública, quatorze (14) meninas e treze (13) meninos e a maioria não trabalha. Já a turma do Curso Técnico de Eletrônica, dos vinte e dois (22) alunos dezoito (18) são da rede pública, a grande maioria é do sexo masculino (19) e dez (10) alunos trabalham.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Na realização da experimentação didática foram utilizados dois problemas semiabertos qualitativos cujos temas envolvem Modelos Atômicos e Tabela Periódica e as suas propriedades. Para Pozo e Crespo (1998, p.87), os problemas qualitativos são aqueles cuja resolução se dá mediante raciocínios teóricos, sem necessidade de cálculos numéricos ou manipulações experimentais e os problemas semiabertos contêm informações que auxiliam “o aluno a concentrar-se na tarefa prevista, mas confrontando-o, ainda, com uma tarefa aberta e não com um simples exercício”.

O tema Modelos Atômicos, por envolver um conceito de “modelo”, que extrapola o conteúdo em si, necessitou um tratamento especial com o objetivo de discutir o processo de construção de modelos. Dessa forma, uma aula introdutória ao conceito de modelo foi elaborada para melhorar a compreensão do assunto e consistiu de aula expositiva-dialogada e de atividade para construção de modelos. Os alunos foram divididos em grupos de no máximo quatro (4) integrantes e o Problema I descrito a seguir, foi apresentado:

Pr I: Desde os primórdios da humanidade há uma busca por se entender o Universo e sua constituição. Na tentativa de explicar o mundo que nos rodeia os cientistas elaboraram modelos científicos. Os modelos científicos são aproximações, propostas pelos cientistas, para explicar os fenômenos de forma experimental, matemática ou representacional. Nos séculos XVII a XX diferentes modelos científicos foram elaborados para explicar a constituição dos materiais. Desta forma, os modelos constituídos neste período continham elementos que buscavam representar a realidade, a partir do que se podia observar com os instrumentos disponíveis e as teorias aceitas na época. Quais os modelos de constituição da matéria construídos nessa época e que elementos histórico-culturais foram determinantes nas suas elaborações? (PERES, 2015).

Foi fornecida uma lista de sítios da *internet* para contribuir na resolução do problema e orientações de como pesquisar, deixando livre a forma de apresentação das soluções pelos alunos. Foi estabelecido um horário durante a semana para o esclarecimento de dúvidas quanto ao tema abordado e de que forma poderiam realizar a socialização das respostas.

Após a aula das apresentações das respostas ao primeiro problema foi elaborada uma aula expositiva-dialogada para consolidar os conhecimentos trabalhados, esclarecendo dúvidas e complementando com informações importantes para desenvolver uma base sólida sobre este assunto. Nessa mesma aula foi distribuído o segundo problema:

Pr II: Por volta de 1800 os cientistas conheciam cerca de trinta elementos químicos e na metade do século XIX esse número já havia duplicado, sendo necessário organizar os elementos de forma pedagógica em um manual de química. Muitos cientistas se dedicaram a esta tarefa e o processo histórico de reorganização do manual culminou com uma organização que se mantém até os dias atuais. Esta tabela permitiu fazer previsões surpreendentes. Quais foram as propostas/tabelas elaboradas pelos cientistas desde 1800 e de que maneira estavam estruturadas? Como cada uma das propriedades previstas na tabela é aceita atualmente (PERES, 2015).

O segundo problema, complementar ao primeiro, também é teórico e exige um maior esforço na busca da solução na compreensão da forma que a Tabela Periódica está organizada. Assim como no primeiro problema foram indicados sítios de *internet* e livros didáticos e as formas de apresentação ficaram a critério de cada grupo. Após as apresentações do segundo problema foi realizada uma aula expositiva-dialogada para esclarecer as dúvidas que ainda persistiam e, concomitantemente, foi realizada uma prática-expositiva a respeito das propriedades dos elementos químicos. Ao finalizar as

atividades foi realizado um questionário de avaliação, que objetivava verificar a validade da utilização da metodologia de RP como atividade complementar no processo de ensino-aprendizagem.

Para complementar a coleta de informações da experimentação didática foram realizadas, pelo professor, anotações das falas dos alunos durante as apresentações e foi solicitado a entrega do arquivo digital utilizado, assim como um trabalho escrito formal. Essas informações também foram analisadas.

A análise qualitativa da avaliação foi realizada a partir de um questionário formado por questões fechadas. O instrumento é constituído de 22 questões cujos itens utilizaram uma escala de cinco pontos. A escala Likert requer que os alunos indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas ao item que está sendo mensurado. O escore total de cada item é dado pela somatória dos escores obtidos para cada afirmação. A cada item foi atribuído um escore como segue: concordo totalmente (5), concordo (4), não tenho opinião (3), discordo (2) e discordo totalmente (1).

O questionário foi adaptado de Goi (2014) e estruturado em quatro categorias: quanto aos problemas sugeridos, quanto às estratégias adotadas pelo grupo; quanto ao trabalho através da RP e autoavaliação. Para analisar as informações foi utilizado o cálculo do Escore Médio (EM). Nesse cálculo foi atribuído um valor de 1 a 5 para cada resposta a partir da qual é calculada a média para cada item. Quanto mais próximo de 5 o EM estiver, maior será o nível de satisfação dos estudantes e quanto mais próximo de 1, menor. Nas análises qualitativas procurou-se identificar nas falas dos alunos a forma como as soluções dos problemas foram abordadas nas apresentações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Para a apresentação da solução do primeiro problema os alunos teriam duas horas-aula, no entanto, por dificuldades e atrasos dos primeiros grupos foram necessárias quatro horas-aula. Apesar de não ter sido definido como os alunos deveriam apresentar a solução do problema os grupos optaram em fazer apresentações em *PowerPoint*. A análise das apresentações dos alunos por meio das audiogravações, videogravações e anotações do professor evidenciaram uma confusão na estratégia adotada por eles. Entre os eventos que revelaram essa confusão está a demora na organização da apresentação, execução do *download* do material produzido sobre a

resolução do problema concomitante com a apresentação oral, ausência do trabalho escrito e dificuldade na expressão oral dos integrantes do grupo. Somente um grupo das duas turmas mostrou-se organizado durante as apresentações dos dois problemas. Foi possível identificar que uma das estratégias dos grupos para elaborar as soluções foi dividir os assuntos a serem abordados sem uma efetiva interação entre eles. No entanto, em cada grupo havia um aluno que conhecia todo o material a ser apresentado, como uma referência. Os demais integrantes do grupo, quando em dificuldades, buscavam essa referência como apoio e em sinal de aprovação.

Leite (2009) destaca que durante a atividade é fundamental promover a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos de forma a serem interiorizados pelos alunos, confirmando Mortimer, Machado e Romanelli (2000) ao afirmarem que devemos manter a tensão entre o aspecto teórico e o aspecto prático percorrendo um caminho de ida e volta a todo momento. Dessa forma, os estudantes foram questionados pelo professor sobre detalhes das apresentações como, por exemplo, qual seria o objetivo do experimento que Rutherford realizou? Os alunos não apresentaram exemplares ou argumentos históricos e culturais no momento da proposição da teoria, apesar de serem orientados a buscar esses elementos conforme o Problema I cita na sua proposição. Na análise desses questionamentos foi identificado o receio dos alunos em responderem às perguntas, mas com a orientação do professor eles conseguiram elaborar hipóteses e argumentar.

Na análise do segundo problema os alunos tiveram mais desenvoltura nas apresentações se comparado com o Problema I. Mostraram-se mais coerentes na explicação e, além disso, os integrantes do grupo demonstraram conhecimentos mais harmônicos entre si. Ainda existia um aluno no grupo como referência, mas a diferença em conhecimentos era menor quando comparado com o primeiro problema. A análise das soluções mostrou uma confusão na interpretação do problema, pois o mesmo apresentava dois questionamentos. Somente um grupo conseguiu encontrar a solução para este problema o que demonstra que a dificuldade pode estar na maneira como a situação foi elaborada, ou ainda, na falta de treino dos alunos com esta metodologia.

O Problema II não envolveu a realização de aula de preparação que favorecesse uma base teórica para auxiliar na sua compreensão. No entanto, esta estratégia do professor foi proposital para identificar as dificuldades dos alunos em pesquisarem uma solução para o problema de forma mais autônoma. Na solução da situação os grupos responderam como foi constituída a Tabela Periódica, mas não explicaram as

propriedades da mesma. Os alunos conseguiram um rendimento superior no Problema II se comparado com o primeiro, mostrando uma melhora no uso da RP.

As soluções apresentadas pelos alunos ao Problema I consistiam na mesma sequência encontrada dos livros didáticos, isto é, desde a origem da palavra átomo de Demócrito e Leucipo até o modelo atômico de Rutherford-Bohr. Os alunos construíram uma linha retrospectiva da evolução do modelo atômico, assim como os experimentos realizados pelos cientistas. Convém destacar que os alunos sabiam explicar os modelos separadamente, mas sem inter-relacioná-los. Como argumenta Gallo (2009) os alunos não entendem a árvore do saber e sim cada galho (as disciplinas) em separado.

No Problema II os alunos apresentaram uma linha cronológica das propostas das tabelas periódicas com uso de imagens e informações teóricas. Os alunos alegaram que o período de preparação da solução dos problemas não foi suficiente para abordarem as propriedades periódicas da tabela atual. Dessa forma, os grupos só mostraram as propriedades sem explicarem por qual motivo elas são periódicas. As dificuldades que os alunos apresentaram foram resumidas ao tempo proposto para apresentar as soluções. Ao não abordarem aspectos teóricos sobre as propriedades da tabela periódica os alunos não explicaram cada uma e alegaram que o tempo foi curto para elaborar uma solução mais robusta.

O material entregue pelos alunos também demonstrou que eles utilizaram estratégias de iniciantes na solução do problema fornecendo uma resposta para a pergunta de forma a atingir o objetivo. Os alunos conseguiram compreender os conteúdos dos problemas pela argumentação utilizada durante as apresentações, no entanto, os trabalhos escritos eram cópias literais das referências utilizadas. Este fato pode ser atribuído à insegurança ou desconhecimento dos alunos na identificação dos conteúdos mais importantes para resumir.

O questionário de avaliação foi apresentado no final do segundo problema e foi respondido por 44 alunos de um total de 49 participantes das atividades.

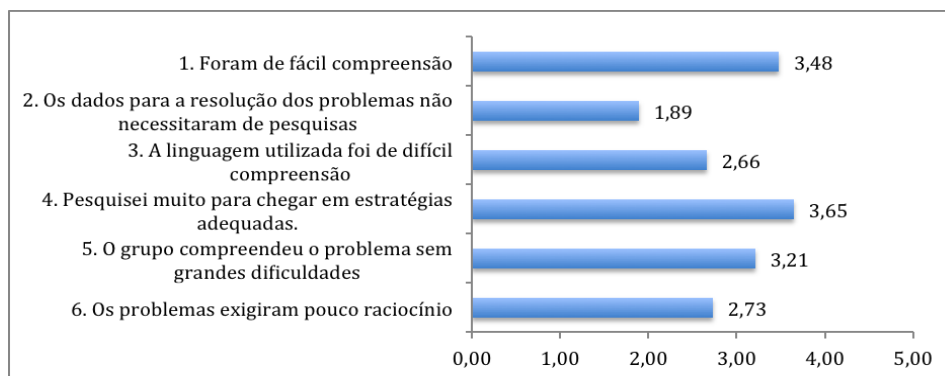


Gráfico 1: Quanto aos problemas propostos:
Fonte: Dados de pesquisa coletados pelo autor.

O Gráfico 1 mostra o grau de concordância dos alunos quanto aos problemas propostos. A maioria dos alunos concorda que foram de fácil compreensão e que foi necessária a realização de pesquisas para a busca de suas soluções. Os estudantes também consideraram a linguagem dos problemas de fácil compreensão. A análise das respostas também indica que os grupos pesquisaram muito para chegarem às estratégias adequadas, afirmam que exigiu muito raciocínio para a resolução. O item sobre a dificuldade para compreender os problemas mostrou opiniões bem diversificadas. Apesar de 24 alunos terem marcado a opção C (Concordo), 6 alunos marcaram CP (Concordo Plenamente). 9 alunos assinalaram a opção D (Discordo), 3 alunos marcaram DT (Discordo Totalmente) e 2 escolheram a opção NO (Não tenho Opinião) justificando o índice de 3,48 pontos para esta questão.

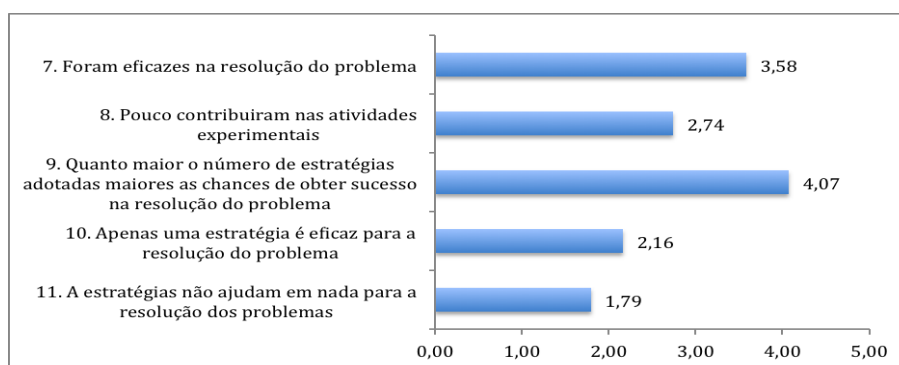


Gráfico 2: Quanto às estratégias adotadas pelo grupo:
Fonte: Dados de pesquisa coletados pelo autor.

O Gráfico 2 mostra o grau de concordância dos alunos quanto aos aspectos relacionados às estratégias adotadas pelo grupo. Em relação às estratégias utilizadas os grupos responderam que foram eficazes para a resolução dos problemas e concordaram

que quanto maior o número de estratégias adotadas, maior a chance de solucionar o problema. Os alunos também entendem que é necessário elaborar estratégias para resolver os problemas como é mostrado pelo índice de 1,79 para a questão 11. A pergunta 8 apresentou uma confusão nas respostas dos alunos, pois as soluções aos problemas envolveram aspectos teóricos sem utilizarem experimentos nas apresentações, no entanto os alunos discordaram sobre contribuir pouco para as atividades experimentais mostrado pelo índice de 2,74. Esta confusão pode ser por problemas na interpretação da pergunta ou a influência das aulas de metodologia prática-expositiva que antecederam a experimentação didática.

O Gráfico 3 apresenta o grau de concordância dos alunos quanto ao trabalho com a resolução dos problemas. Analisando este gráfico foi verificado que os estudantes avaliaram que o trabalho realizado foi de difícil compreensão. Uma contradição se comparado com a primeira pergunta onde concordaram que os problemas propostos eram de fácil compreensão, no entanto, como os alunos demonstraram dificuldades teóricas no segundo problema e a avaliação foi realizada após as apresentações dos alunos esse contexto pode ter impactado nas respostas.

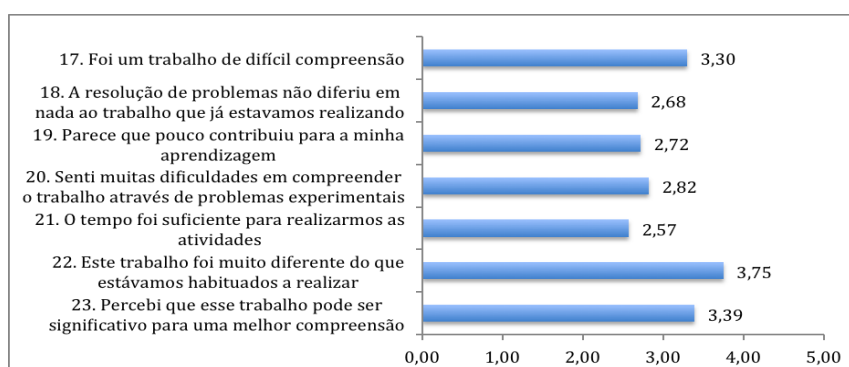


Gráfico 3: Quanto ao trabalho através da resolução dos problemas
Fonte: Dados de pesquisa coletados pelo autor.

Quanto ao trabalho proposto os estudantes avaliaram que foi uma atividade diferente daquelas às quais estavam acostumados. Os alunos afirmaram que a atividade realizada contribuiu para a aprendizagem do conteúdo e que foi significativa para uma melhor compreensão das aulas.

Os alunos consideraram o tempo destinado ao trabalho (uma semana) como insuficiente para realizar as atividades propostas e que preferiram respostas teóricas que experimentais para a resolução dos problemas. Os alunos também de forma contraditória afirmaram que não tiveram dificuldades na compreensão do problema

através de atividades experimentais, pois eles apresentaram soluções teóricas para os problemas. A repetição desta confusão pode ter sido pelo uso da metodologia prática-expositiva que antecedeu a experimentação didática, influenciando as respostas dos alunos.

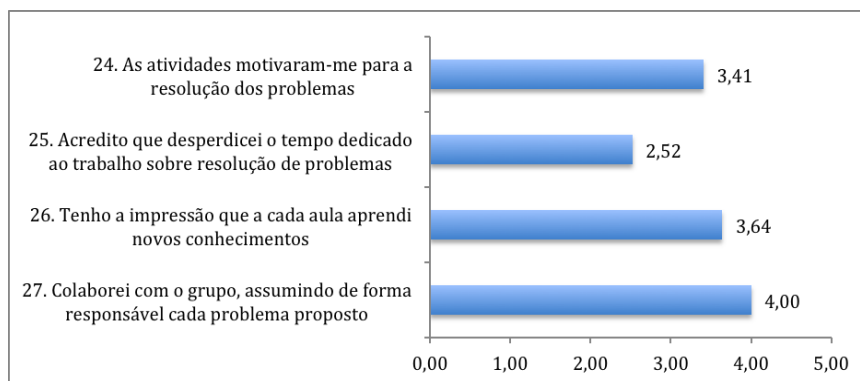


Gráfico 4: Autoavaliação
Fonte: Dados de pesquisa coletados pelo autor.

O Gráfico 4 apresenta o resultado da autoavaliação dos alunos participantes da atividade. A autoavaliação é importante para verificar a visão dos alunos sobre a sua participação no grupo durante a experimentação didática. Na análise desses itens podemos verificar a aproximação dos resultados com as perguntas anteriores, pois para os alunos as atividades foram motivadoras para a resolução dos problemas, assim como contribuíram para a aprendizagem. O tempo que eles dedicaram para definir as estratégias e para encontrar a solução dos problemas não foi considerado como desperdiçado. Os alunos também ficaram com a impressão de terem adquiridos novos conhecimentos, colaborando com o grupo para o êxito das estratégias.

Os escores favoráveis ao uso da metodologia didática demonstra que essa é uma alternativa pedagógica de boa aceitação pelos alunos para as aulas de Química no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Ciências na Educação Básica vem de uma longa tradição de fracassos, onde os saberes dos estudantes são desconsiderados e não são estabelecidas as conexões adequadas entre esses saberes e o conhecimento científico. Esse fato tem provocado uma procura por alternativas metodológicas para melhorar o processo de

ensino-aprendizagem de forma que o aluno possa associar os conhecimentos de Química com o seu dia a dia.

O professor ao realizar a reflexão sobre a docência identificou dificuldades durante os estágios o que o motivou a constante busca pela melhoria da práxis e a diversificação de alternativas na construção de práticas pedagógicas inovadoras como, por exemplo, o uso da RP, pois a literatura específica abordada neste artigo revela que esta metodologia pode se constituir em uma importante alternativa na superação de práticas tradicionais.

A metodologia de RP requer uma maior preparação do professor se comparada com o método tradicional de transmissão, proporcionando um resultado muito satisfatório ao envolver no processo de ensino-aprendizagem tanto o professor como os alunos. O tempo maior necessário para preparação desta metodologia foi evidenciado pela sistemática utilizada desde a construção do problema, a análise da orientadora, o parecer dos professores experientes na metodologia, a adaptação do professor com o uso das sugestões até a aplicação nas duas turmas.

O uso da metodologia RP objetivou melhorar a aprendizagem do aluno, além de estimular a capacidade de analisar, argumentar e elaborar estratégias para obter a solução do problema proposto. Durante o período de experimentação didática os alunos mostraram evolução na maneira de se expressar, argumentar e de responder aos questionamentos do professor, conforme análise qualitativa realizada.

A experimentação didática promoveu nos alunos uma mudança no comportamento investigativo e da participação nas aulas, tornando-as mais interativas com uma maior aproximação dos alunos com o professor. Os alunos apresentaram dificuldades na interpretação da avaliação ao responderem que os experimentos contribuíram para a solução dos problemas, apesar de as abordagens deles terem sido exclusivamente teóricas. Os alunos também alegaram no item 01 da avaliação que não tiveram dificuldades na interpretação dos problemas, contrariando as respostas do item 17 sobre as dificuldades dos problemas.

A estratégia para utilizar a metodologia de RP mostrou-se adequada para as duas turmas, mesmo com as dificuldades identificadas e as adaptações que se mostraram necessárias ao longo do percurso. As aulas realizadas após a socialização dos alunos mostraram-se mais dinâmicas, com perguntas mais elaboradas e demonstrando a preocupação deles em entender o conteúdo abordado.

Por fim podemos considerar que os estágios não devem ser “vistos” como mais uma disciplina para ser cursada para a obtenção da formação em Licenciatura em Química. É o momento de sermos reflexivos, de aperfeiçoar a prática docente, de desenvolver uma postura crítica de como são gerenciadas as escolas, de conhecer o ambiente escolar e de interagir com ele. Desta forma, as experimentações didáticas devem ser estimuladas nos estágios do curso de Licenciatura em Química de forma a contemplar o futuro docente com uma maior variedade de metodologias para o ensino na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, E. da (org.). **Currículo: conhecimento e cultura – Programa Salto para o Futuro**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, Ano XIX, N.1, Abr. 2009.
- GOI, Mara Elisângela Jappe. **Formação de Professores para o Desenvolvimento da Metodologia de Resolução de Problemas na Educação Básica**. 2014. 267 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- GOI, Mara Elisângela Jappe; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Reações de combustão e impacto ambiental por meio de resolução de problemas e atividades experimentais. **Química Nova na Escola**, V. 31, n. 3, p. 203-209, 2009.
- LEITE, Simone Benvenuti. **Estudo sobre Polímeros Através de Resolução de Problemas**. 2009. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta; ROMANELLI, Lilavate Izapovitz. A proposta curricular de Química do estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, 23(2), p 273-283, 2000.
- PERES, Rildo Goulart. **Análises e reflexões sobre o uso da resolução de problemas como alternativa metodológica para o ensino de química no ensino técnico**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- POZO, Juan Ignacio (org). **A solução de problemas: Aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA APÓS A FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tamine Santos Sául
taminesk8mlks@hotmail.com

Luciana Almeida Severo Ferreira
luciana.ferreira@maristas.org.br

INTRODUÇÃO

Pensando, de maneira geral, na realidade do ensino atualmente, sabemos que muitos docentes se sentem desvalorizados, sem tempo para planejamento, sem as condições básicas de trabalho, sem o apoio de profissionais adequados para suprir as demandas da inclusão e demais desafios diários e constantes da escola. Com isso, quando perguntamos em sala de aula sobre a possível profissão que nossos discentes querem atuar, muitos não têm interesse em buscar por uma licenciatura. Isso leva ao déficit de educadores, principalmente em algumas áreas do conhecimento.

Os Institutos Federais Farroupilhas nascem com uma proposta nessa perspectiva, a de suprir a deficiência de professores, em especial, nas áreas das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática, bem como estão distantes das lógicas dos cursos de graduações mais antigos do 3 + 1 (três anos de teoria e 1 ano de prática). Grandes partes dos cursos já proporcionam através do Componente Curricular: Práticas Pedagógicas, um contato, mesmo que inicial, desde o primeiro semestre do curso de graduação com a escola.

Muitos acadêmicos ainda têm a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, desde o início da graduação, o que permite a não dicotomia entre a teoria e a prática durante a caminhada acadêmica, visto que, tem atividades de implementações desde o início da graduação em espaços escolares das instituições vinculadas ao projeto do programa.

Nesse sentido, a educação nas Escolas de Educação Básica deve considerar as realidades singulares dos discentes, valorizando seu conhecimento prévio e no qual, os docentes não sejam meros transmissores de conhecimento. Conforme Freire (2014a) o discente deve ser visto como sujeito do conhecimento, ou seja, ele não pode ser visto

como uma caixa vazia, onde os conhecimentos podem ser depositados, mas sim, como produtor do seu conhecimento.

Para esse autor o conhecimento se constrói na troca, onde o docente é apenas o mediador do conhecimento. Isso se explica pela Educação Libertadora, na qual o discente é o sujeito de seu aprendizado e o docente o mediador do conhecimento, que comparado a Educação Bancária, onde o professor é um mero transmissor de conhecimentos, isso não acontece.

Assim, nessa perspectiva da Educação Libertadora/problematizadora, o diálogo se faz presente e necessário. Para Freire (2014a):

[...] A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (p. 101).

É nessa perspectiva, que as disciplinas pedagógicas nos cursos de graduação devem proporcionar leituras e discussões sobre a importância do diálogo com os discentes em sala de aula, bem como da reflexão de sua prática. Segundo Freire (2014b, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

A partir da formação inicial nessas condições acima mensuradas e iniciando a vida profissional em uma escola de rede particular (Marista Santa Marta) na cidade de Santa Maria – RS, é que a ação-reflexão-ação da práxis se constitui e o perfil profissional é constituído, com crescimento pessoal e profissional. A formação continuada, os momentos de estudo são de extrema importância para a reflexão e a prática diária.

É nesse sentido, que os assuntos trabalhados em sala de aula com os discentes, mesmo que presentes em um currículo linear, conteudista e pragmático, devem buscar ao máximo serem contextualizados e terem uma relação com a vida e com a realidade dos discentes em questão. Segundo Freire (2014b, p. 67), “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”.

Assim, a escola em questão, trabalha com metodologias de projetos, onde o tema semestral ou anual é escolhido no início do ano letivo por etapas, tais como: a dinâmica da “chuva de ideias” (NOGUEIRA, 2007), investigação e socialização de possíveis temas. Para Santomé (1998, p. 233) essas teias, chamadas por ele de Matriz, apresentam "de maneira esquemática as principais possibilidades oferecidas por cada tema de trabalho".

Cada turma da escola (em um total de onze) constrói um tema, após decidido esse tema para as onze turmas, são construídas teias nas mesmas, das quais, irá resultar uma teia final que é exposta nas salas de aula e a partir da qual são articulados os conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados nas disciplinas.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência, enquanto recente Licenciada do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, bolsista do Pibid/Capes e atualmente docente da Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais), da Escola Marista Santa Marta, de Rede Particular de ensino, na cidade de Santa Maria - RS, que trabalha com discentes em estado de vulnerabilidade social.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Como já mencionado, após a conclusão do curso de Ciências Biológicas em outubro de 2014, tendo permanecido no PIBID durante todos os semestres (nove) da graduação, iniciamos o trabalho como docente no período de fevereiro de 2015, em uma Escola da Rede Particular de Ensino – Escola Marista Santa Marta - porém uma instituição filantrópica, na qual todos os discentes são bolsistas integrais. Esses discentes estão em uma região de vulnerabilidade social, na região central do estado, na cidade de Santa Maria – RS e a escola trabalha com o Ensino Fundamental.

A referida experiência como jovem profissional iniciou no período já relatado e continua nos dias de hoje, tendo totalizado mais de um ano letivo, o que oportuniza, pela primeira vez, a experiência contínua com turmas (inícios e finais de trimestres, cadernos de chamada, avaliações e aulas, etc), diferente dos estágios do curso que duravam menos de um semestre e/ou implementações do PIBID com cerca de oito aulas.

A escola em questão possui inúmeros recursos didáticos e tecnológicos, inclusive avançados, que contribuem com o desenvolvimento das aulas por parte dos

docentes. Como já mencionado, a escola trabalha a partir de projetos, com tema escolhido pelos seus discentes e que norteiam os conteúdos dos componentes curriculares das áreas de ensino.

No ano de 2015, o tema escolhido foi: “Cuidado! Você é o refém da vida – causa e consequência”. Já neste ano (2016) o tema é: “O lixo vai e vem, não deixará ninguém”, os quais são trabalhados por todos os componentes curriculares.

Com isso, esse trabalho, objetiva relatar algumas das experiências desenvolvidas nesse contexto, buscando um olhar na experiência de uma jovem licenciada que busca o desenvolvimento de seus conhecimentos baseada nas experiências como acadêmica bolsista, bem como nos colegas mais experientes, equipe de coordenação e direção da escola e ainda, no Grupo de Estudos d Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo - Gepecid – grupo que ajuda a refletir sobre a teoria alicerçada com a prática em sala de aula – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, estado do RS.

Todas as atividades foram subsidiadas pelas Matrizes Curriculares (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014) da Instituição em questão e muitas delas, buscando construir o conhecimento com diálogo, sejam em sala de aula, nos laboratórios, aulas de campo e/ou no pátio.

Desse modo, que a experiência a seguir relatada, foi à escolhida para este trabalho, visando um assunto (Sistema Reprodutor) presente na matriz curricular, mas que compõe um tema que é de muito interesse das crianças e jovens, e ainda, relacionado ao tema escolhido pelos discentes do projeto da escola.

Em 2015 a atividade foi desenvolvida em três turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, de em torno de vinte e cinco alunos cada e com faixa etária próxima dos treze anos de idade, em estado de vulnerabilidade social. Já em 2016, o que mudou, é que a atividade foi desenvolvida em apenas duas turmas, com uma média de trinta discentes cada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Durante o ano letivo buscou-se trabalhar alguns temas de forma contextualizada, objetivando um ensino a partir da autonomia na construção de conhecimentos dos discentes, mediado por nós docentes. Porém relatamos aqui as dificuldades apresentadas ao longo dessas experiências, visto que foram as primeiras como docente regente de turmas.

Em um primeiro momento existem muitas novidades no novo ambiente de trabalho, e na escola em questão. Houve um período de adaptação ao ambiente escolar, às normas da escola, as metodologias de trabalho utilizadas, enfim, é preciso conhecer o ambiente que se está atuando para buscar acertar nas decisões a tomar e nas melhores atividades para se desenvolver.

Existiam também, de minha parte, dificuldades nos conteúdos e em qual a melhor forma de ensiná-los, pois dentro de cada turma há uma diversidade muito grande, ainda mais, as turmas sendo compostas por em média trinta discentes cada, tornando-as muito heterogêneas e o docente precisa olhar com sensibilidade pra perceber qual dinâmica é mais significativa para determinados grupos de discentes, ou seja, às vezes, o que “funciona” pra uma turma não dará certo na outra.

Um dos temas mais marcantes foi quando trabalhamos Sistema Reprodutor/Sexualidade com os discentes, visto que, era um tema de interesse da quase totalidade dos discentes das três turmas de oitavo ano (2015). Assim, em um primeiro momento, realizamos uma problematização inicial em sala de aula, levantando questões do porque se interessavam pelo assunto, trazendo algumas questões e buscando problematizar a curiosidade dos mesmos.

Em seguida, pedimos que cada discente, construísse individualmente, em torno de dez questões que não soubessem responder sobre Sexualidade: Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST’s, Gravidez, Métodos Contraceptivos, Órgãos genitais femininos e masculinos, Gênero, etc.

A partir das questões construídas pelos discentes preparamos as aulas em *Power Point* e começamos ao longo de cada aula discutir sobre o Sistema Reprodutor e todas as temáticas envolvidas e já mencionadas. Durante as aulas era notável o envolvimento dos discentes, pois se tratava de um assunto de interesse e, foram nesses momentos que muitas das questões construídas por eles foram respondidas e debatidas, bem como as que foram “classificadas” como Curiosidades, foram comentadas mais ao final.

Já nas últimas aulas, os discentes assistiram vídeos e discutiram mais especificamente sobre os Métodos Contraceptivos e as DST’s, englobando a maioria dos assuntos abordados e debatendo a importância do cuidado com a Vida (“Cuidado: você é refém da vida – causa e consequências”, era o Tema do Projeto da escola no ano de 2015 – escolhido pelos discentes).

As atividades realizadas para a abordagem desse tema, tão importante na adolescência foram planejadas para algumas aulas e acabavam levando mais do que o

dobro do tempo previsto, pois os discentes se interessavam, o que era notável a partir de seus questionamentos, e cada dúvida levantava questões para outras discussões, o que veio ao encontro com o interesse dos discentes, e ainda, colaborou para o sentido daqueles assuntos na vida dos mesmos.

Nesse sentido, após o desenvolvimento das atividades, refletimos muito sobre a prática, sobre como mediamos às discussões, sobre os materiais utilizados: *slides*, vídeos, mostras de preservativos e anticoncepcionais e ainda, as dinâmicas utilizadas para as explicações e assim, nesse ano que decorre, tendo em vista que precisava abordar o mesmo assunto com as novas turmas de oitavos anos, resolvi modificar, iniciar o estudo dos sistemas do Corpo Humano pelo Sistema Reprodutor, o qual tinha sido um dos últimos em 2015.

Isso se deu, visto que havia uma curiosidade e uma espera ansiosa por estas aulas. Começamos novamente problematizando e solicitando a construção das questões, o que mais uma vez, instigou ainda mais as curiosidades dos discentes. Trabalhamos novamente com *slides* e/ou em sala de aula, e ainda, por vezes com rodas de conversa no pátio, mesmo que, sem o auxílio do *Data Show*, pois o simples fato de levantar uma questão faz todos participarem e a aula acaba tornando-se dialogada, o que contribui para o aprendizado.

E ainda, também diferente do outro ano, ao final das aulas, as dúvidas dos discentes que ainda não haviam sido sanadas, foram colocadas propositalmente dentro de balões, os quais, após a brincadeira de troca de balões, foram estourados. Os discentes tinham que pesquisar em respostas construídas para as perguntas, qual delas era a mais correta e pra isso precisavam debater em pequenos grupos (em torno de cinco, seis), utilizando do conhecimento que haviam construído sobre o tema. Depois, os mesmos socializaram com os colegas as perguntas e suas respostas.

A atividade foi muito importante e colaborou para que os discentes sejam parte significativa de sua aprendizagem, bem como, com as atividades diferenciadas possam interessar-se pelos assuntos, aliada ao fato de ser um Tema de interesse comum.

O interessante é que a cada ano, embora os conteúdos sejam os “mesmos”, possamos refletir sobre nossa prática, buscar melhorá-la e ainda, utilizar das boas práticas, considerando sempre, as necessidades e os conhecimentos dos discentes, alicerçados na não dicotomia entre a teoria e a prática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Em vista do descrito, é importante refletir sobre a falta de interesse por parte de alguns discentes nos dias de hoje, acredita-se que parte disso deve-se a não relação dos conteúdos presentes nos currículos com a vida dos discentes, pois mesmo, nós educadores tentando utilizar metodologias diversas não conseguimos na maioria das vezes atingir a atenção e motivar o interesse de nossos discentes.

É nesse sentido que venho de uma graduação que me permitiu acreditar em um ensino a partir de temas, que partam da realidade e do interesse dos discentes, onde de acordo com Freire (2014b, p. 24) [...] “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”.

Pensamos que tanto o aprendizado dos discentes quanto o meu, enquanto docente, só foram possíveis pelo diálogo, que segundo Freire (2014a, p. 109) “é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados no mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”.

E é a partir desse diálogo, que a aprendizagem acontece, pela troca, o discente com seu conhecimento prévio e o docente mediando esses conhecimentos, como afirma Freire (2014a, p. 105):

“Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo”.

É com isso que buscamos reafirmar a nossa prática através da ação-reflexão-ação, objetivando sempre como tarefa principal a aprendizagem do discente, sem deixar de considerar sua realidade, em especial, a vulnerabilidade social, as dificuldades que enfrentam todos os dias, com um olhar sensível a seus medos, anseios e preocupações.

De acordo com Freire (2014b):

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível a boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (p. 70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do relato apresentado, consideramos importante todas as experiências que temos na escola e acreditamos que as formações continuadas deveriam ser espaços de socialização dessas vivências, pois é no dia a dia que aprendemos a sermos cada vez melhores, com nossos erros, nossas falhas, nossos medos, anseios e expectativas. Ser educadora é cada dia acordar para uma nova experiência que nos proporciona ansiedade e expectativas, não temos certeza se o nosso planejamento irá “funcionar”, mas sabemos que ele é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos que, essa não dicotomia entre teoria e prática se faz fundamental e o ensino contextualizado, que valoriza a realidade dos discentes, é o que motiva ou não o interesse dos mesmos. Um assunto que não seja do interesse deles, não os motiva a prestar atenção e construir seu aprendizado. Nesse sentido, nós docentes, nos esforçamos e muito, para utilizar recursos tecnológicos e metodologias presentes nos currículos, na maioria das vezes, fragmentados. Mas uma escola, como a relatada, que olha pra essas singularidades e permite desdobramentos dentro de sua matriz curricular e ainda, parte de um projeto onde o tema foi escolhido por seus discentes, contribui muito para uma educação diferenciada e de qualidade.

Essas práticas vão ao encontro com a Educação Libertadora de Freire e considera a realidade de seus discentes e aí sim, isso tudo aliado a recursos tecnológicos, a criatividade e ainda, metodologias diferenciadas que geram o interesse dos discentes resulta numa construção significativa de conhecimentos.

Na experiência mencionada, foi possível reafirmar tudo isso. Mostrou-nos que quando o assunto faz parte da realidade deles e lhes interessa, então, participam ativamente das aulas, questionando, problematizando, contribuindo com relatos de vida, experiências, e isto torna o momento muito rico em contribuições.

A escuta faz-se fundamental na importância da construção de uma prática significativa. Prática esta que se consolida no processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma metodologia que vem ao encontro dos anseios dos discentes. Reafirmo com isso que o trabalho por Projetos permite que as crianças e jovens sejam protagonistas na construção do saber.

Penso que nós, docentes, não podemos desanimar, nem com a desvalorização profissional, com a falta de horas pra planejamento, com a indisciplina escolar, precisamos sempre estar cercados de motivação, de crença nas crianças e jovens e na

mudança social na qual somos sujeitos na profissão que escolhemos, precisamos, ainda, educar com amor, com solidariedade, com esperança, do contrário não há saber que se ensine e nem, tampouco, prática que se exemplifique.

Acreditamos que o apoio institucional é de fundamental importância na harmonização dos conteúdos, práticas educativas e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois a busca pela garantia de excelência acadêmica é responsabilidade complexa demais para apenas o docente ser o responsável. Quando os serviços de apoio pedagógico e educacional se articulam formando um bloco coeso, juntamente com o professor, obtém-se com maior facilidade e leveza o sucesso na aprendizagem dos discentes.

Além disso, é extremamente importante uma formação inicial que nos ajude a construir conhecimentos e sujeitos críticos do ensinar e aprender, bem como nos permita experimentar não só nos estágios, mas como citado no Pibid, vivências significativas.

Dessa forma, acreditamos que após a formação inicial para sermos bons profissionais é preciso haver ação coletiva educacional, uma ação-reflexão-ação de nossa prática, alicerçada em uma formação continuada para nos prepararmos cada vez mais para a realidade que vamos trabalhar e, então, não haverá uma dicotomia entre teoria e prática, mas sim, uma relação entre nossas falas e nossas experiências.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7. Ed. São Paulo: Érica, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade** - o Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALA 10



Imagens do XIV EIE.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO A PARTIR DE CURSO DE FÉRIAS: DROSOPHILAS MELANOGASTER COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Aline Flores da silva
alinefsgoulart@gmail.com

Andréia Fernandes Salgueiro
acfsalgueiro@gmail.com

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa
catialopes00@hotmail.com

Vanderlei Folmer
vanderleifolmer@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Atualmente vivenciamos momentos de constantes mudanças no campo científico e também no âmbito escolar, fazendo com que cada vez mais os alunos tenham acesso com facilidade a essas ferramentas, porém, de acordo com Gomes et al. (2008), com todo esse avanço no campo da ciência, os educadores se vêem diante de obstáculos para cumprir vários assuntos abordados em sala de aula.

A falta de informação e abordagem correta da componentes curriculares de ciências e experimentação irá repercutir nos educando. Os mesmos apresentam dificuldades de relacionar a teoria da ciência com o seu cotidiano, mesmo considerando que a teoria é baseada na sua realidade (SERAFIN 2001).

De acordo com os autores citados acima, instigar a curiosidade dos alunos, em questões que envolvem discussões sobre o desenvolvimento da Ciência, nos dias atuais tem se mostrado como um desafio para escola e professores. Entre as inúmeras ferramentas que a escola utiliza, pode-se ressaltar as aulas práticas em laboratório onde os educandos podem vivenciar fatos científicos, desmistificando conceitos, bem como promover o desenvolvimento do método científico a partir do momento em que, “experimentam” a “ação”. Lima e Garcia (2011) ressaltam que:

As atividades práticas que não se limitam a ter um formato roteiro de instruções, com o qual os alunos chegam a uma resposta esperada,

podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico e auxiliar na fuga do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é um mero expectador e não participa no processo de construção do seu conhecimento. (LIMA e GARCIA, 2001, p. 202).

A ciência é estabelecida por seres humanos, desenvolvendo-se assim uma linguagem humana na qual a natureza e seus fenômenos estão sendo descritos. E a proposta de desenvolvimento de um curso de férias, idealizado pela Rede Nacional de Educação em Ciências (RNEC), desenvolvido com a intenção de integrar universidades-escola e por distintas universidades presentes no cenário nacional, visa contemplar alunos e professores da Educação Básica com a intencionalidade de promover o conhecimento científico.

A construção de saberes a partir do conhecimento científico busca a observação e a reflexão crítica dos educandos, permitindo uma aprendizagem significativa e as atividades práticas, desde que considere o conhecimento prévio dos educandos, configuram-se como uma proposta que possibilita reorganizar suas concepções pessoais sobre o que é ciência. Essa nova concepção do que é ciência pode ser trabalhada a partir de modelos experimentais que considere e vise suprir as principais dúvidas dos educandos. Para Freire (2003):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2003, p. 124).

Dentre os múltiplos modelos que podem ser utilizados para aprimorar o ensino de ciências no espaço escolar, pode-se mencionar a *Drosophila melanogaster*, conhecida popularmente como mosca da fruta. Este modelo experimental tem sido utilizado ao longo dos anos com sucesso em diferentes áreas da ciência, a exemplo da genética e da toxicologia. O uso de *Drosophilas melanogaster* como modelo experimental por professores é defendido por Rocha *et al* (2013).

As *Drosophilas* são os organismos que tem auxiliado os professores neste feito em sala de aula. Por serem animais de estrutura física

facilmente observável em lupa, genoma totalmente sequenciado e menor quando comparado ao de outros eucariontes, fácil cultivo e baixo custo laboratorial, se tornaram modelos biológicos bastante utilizados como aliados dos professores no momento de tornar essas aulas teóricas em práticas interessantes e envolventes. (ROCHA *et al*, 2013, p. 45).

Neste sentido este relato visa apresentar uma atividade desenvolvida através do Curso de Férias, seguindo a proposta da RNEC, em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. O curso teve como objetivo desenvolver atividades através da utilização de modelo experimental, utilizando a *Drosophila melanogaster* como modelo didático para trabalhar o ensino de ciências na escola básica e visando suprir dúvidas e inquietações dos envolvidos na proposta. A atividade envolveu discentes da Educação Básica do 9º ano, professores da Educação Básica e como monitores graduandas do curso de Ciências da Natureza, Unipampa/Campus Uruguaiana, mestrandos/as e doutoranda do Programa de Pós Graduação Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde da UFSM e docentes da Unipampa.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A idealização da RNEC ocorreu no final dos anos 80 e teve como mentor o professor Leopoldo de Meis, da UFRJ, que ao observar alunos de baixa renda, vendendo balas nos semáforos, em período de férias escolares, imaginou qual seria a perspectiva deles sobre ingressar em uma Universidade e sobre o entendimento de como se faz Ciência. Com o apoio de um grupo de colegas universitários foi criada a RNEC que tem por objetivo proporcionar a professores e estudantes da Educação Básica novos caminhos para um ensino eficiente. Esses caminhos buscam utilizar novas metodologias que facilitem o processo de aprendizagem e desmistifiquem a Ciência. Na intenção de ampliar essa desmistificação todas as universidades participantes, através de seus coordenadores e monitores, encontram-se anualmente para discutir o andamento das atividades e buscar novas alternativas que propiciem o desenvolvimento dos educandos nas diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente na área de Ciência.

Assim, a proposta da RNEC contempla diversas facetas que propiciem o acesso ao conhecimento científico, mas entre suas principais ações destacam-se cursos gratuitos de curta duração e estágios. Em essência, os Cursos de Férias proporcionam a professores e estudantes do ensino básico oportunidades de interação com

pesquisadores, gerando ambiente propício à criação de experiências pedagógicas inovadoras. Os referidos cursos podem ser desenvolvidos tanto nas escolas, bem como em universidades ou em conjunto, e, buscam criar condições para que estudantes e professores possam desenvolver atividades de iniciação científica nos laboratórios de pesquisa e assim reproduzir estas experiências em sala de aula.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A atividade foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Uruguaiana e como critério de escolha da escola para a participar do curso de Férias foi elencado o quesito baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento Educação Básica (IDEB). A escola selecionada, que apresenta esse critério, foi indicada por uma professora da Educação Básica, que faz parte do grupo de estudos Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ) que entre os diversos temas discutidos, destaca-se os relacionados ao contexto escolar. A escola selecionada localiza-se na periferia de cidade, possui 288 alunos, atende a modalidade de Ensino Fundamental, possui em seu quadro funcional 23 professores, 08 funcionários.

O curso ocorreu em turno inverso ao das aulas com 20 alunos, com média de idade de 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades tiveram duração de cinco dias, com 4h diárias e foram divididas entre escola e Unipampa/Campus Uruguaiana, sendo que o primeiro e último dia contemplaram o laboratório da escola e os demais dias ocorreram no laboratório da Instituição de Ensino Superior, totalizando ao final das atividades 20 horas.

O curso foi organizado da seguinte forma:

Dia 1: Foi feita a apresentação dos monitores e organizadores do curso, os alunos também se apresentaram e expuseram suas expectativas para o curso. O objetivo deste encontro foi familiarizar os alunos com os monitores para que pudessem se sentir à vontade durante as atividades proposta na semana. Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos coordenados por monitores e responderam um questionário que objetivou identificar o conhecimento prévio sobre a origem do mundo e sua concepção e sobre Ciência no questionário continha as seguintes perguntas:

- 1) O que você entende por ciências?
- 2) De onde vieram as moscas?
- 3) O que é uma experimentação para você?

4) Você gosta de atividades no laboratório, porque?

Ressalta-se que essas mesmas perguntas foram aplicadas no final do curso, visando identificar se a compreensão dos alunos continuava a mesma após a participação no curso.

Dia 2: foi apresentado o modelo experimental *Drosophila melanogaster*, utilizado para o desenvolvimento do curso. Neste encontro, os alunos aprenderam a caracterizar e manipular as moscas. Logo após, os educando foram desafiados a construir questionamentos e hipóteses que pudessem ser verificadas com o modelo experimental. Todas as questões e observações feitas durante as atividades foram anotadas em um protocolo de registro de experimentos.

Dia 3: a partir desse encontro, os alunos utilizaram os materiais e o modelo disponibilizados para tentar resolver os problemas de pesquisa esboçados no encontro anterior. Entre os problemas e dúvidas elencados pelos alunos estavam:

- a) A mistura de álcool e medicação realmente causa problemas a saúde?
- b) Qual a preferência alimentar das *Drosophilas melonogaster*, frutas ou carne?
- c) Em relação ao doce e salgado, o que preferem?
- d) O cigarro artesanal, feito de fumo em rolo, causa algum efeito nas *Drosophilas*?
- e) Produtos de limpeza e antibióticos realmente são tóxicos?

Dia 4: Além de seguir com os experimentos, os educando iniciaram a construção de uma apresentação de seus resultados. Foi proposta que a apresentação fosse de forma criativa.

Dia 5: Esse dia foi destinado a responder novamente o questionário disponibilizado no início das atividades e para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos por cada grupo e discussão dos resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Discussões propostas por Chassot (2003) abordam com veemência a ausência de uma Educação Científica por parte dos cidadãos, resultando na exclusão do conhecimento científico e tecnológico, sendo necessário criar maneiras para que o conhecimento acadêmico esteja mais próximo da sociedade a fim de incluir um número cada vez maior de pessoas ao acesso do conhecimento científico.

Freire (2002) abordava a relevância de uma prática educativa que não desvincula-se o saber da ciência da prática social, sendo necessário superar a situação de

opressão na qual se encontra o oprimido, reconhecendo as possibilidades abertas pela presença do outro e pela sua palavra, buscando a transformação no mundo.

Neste sentido, com a inserção de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em curso que utilizou métodos científicos para sanar dúvidas e hipóteses, foi possível perceber a mudança de concepção sobre alguns temas abordados. Entre os temas discutidos estavam a origem da vida e sua compreensão sobre o que é Ciência e como ela é trabalhada.

Nos questionários iniciais identificou-se uma visão ingênua e criacionista sobre esses assuntos conforme o relato de alguns educando, que a ciências só existe porque Deus criou tudo, que as moscas vieram do lixo o que nos dá a ideia de geração espontânea e que a ciências é algo bom, mas não souberam explicar o porquê.

Após a finalização do curso, com utilização de método científico, percebeu-se, através do questionário, uma mudança significativa em suas percepções sobre o que é Ciência. Após a participação nas atividades propostas, os mesmos conseguiram relacionar o processo de fertilização das *Drosophilas*, identificando que as moscas nascem do ovo, passando por várias fases até chegar à fase adulta do indivíduo.

Foi possível identificar também a mudança de concepção dos alunos sobre a importância da Ciência. Sendo considerado que a Ciência é importante para a descoberta de inúmeras coisas, como exemplo, cura para uma determinada doença, seu uso no setor tecnológico e a presença da Ciência no cotidiano de todos. Destacaram a utilização de métodos científicos e modelos experimentais no desenvolvimento de pesquisas, determinando a observação e reflexão como um dos fatores que contribuem com a experimentação e com o desenvolvimento da Ciência.

Assim concordamos com Hofstein e Lunetta (1982, p. 203) quando destacam que as aulas práticas no ensino das ciências têm as funções de despertar e manter o interesse dos alunos, envolver os estudantes em investigações científicas, desenvolver habilidades e capacidade de resolver problemas e compreender conceitos básicos.

Quando a perguntado sobre a preferência de aulas no laboratório, todos responderam que gostam e preferem. Nas suas justificativas apareceu “gosto porque é mais fácil de aprender o que a professora passa”, e mais legal e também divertida, é melhor do que ficar só na sala sentado só escutando a professora falar.

Portanto compreende-se a relevância se um ensino que considere além de noções, conceitos e termos da Ciência, mas que se preocupe em prestigiar, no contexto

escolar, discussões que abordem o fazer científico, considerando a relação sociedade e os de saberes construídos pela Ciência, promovendo assim a alfabetização científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização da proposta conclui-se que este tipo de atividade propicia uma maior interação entre os educandos envolvidos, assim como o contato com novas ferramentas de ensino/aprendizagem. Neste processo, o educando passa a ser peça importante e autor de sua própria aprendizagem, tornando a mesma significativa. De fato, a metodologia da problematização leva o educando a pensar e a questionar suas ações.

Nesse cenário, cabe a escola e aos docentes proporem uma modificação na leitura de mundo do aluno, ampliando atividades críticas e reflexivas acerca dos fenômenos, de forma a alfabetizar cientificamente seus educandos. Com base nisso, acreditamos que este tipo de atividade, que favorece a autonomia de pensar e questionar, se desenvolvida habitualmente, pode tornar a aprendizagem em ciências mais significativa contribuindo no desenvolvimento consciente de suas ações. Alicerçados nestes resultados, considerando as potencialidades de desmitificar e divulgar o conhecimento científico, pretende-se dar continuidade aos cursos de férias, seguindo a proposta da RNEC, contemplando professores e alunos de outras escolas da Educação Básica de nossa cidade e região.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A.. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.

Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 22, 2003. p. 89-100.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research, **Review of Educational Research**, n. 52, p. 201-217, 1982.

LIMA, D. B. de.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n.

1, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/22262/18278>>.

Acesso em 12 de jul. de 2016.

GOMES, et al. Os Problemas e as Soluções no Ensino de Ciências e Biologia. **Simpósio Nacional de Educação**, Unioeste - Cascavel 2008.

ROCHA, L. D. L. S.; FARIA, J. C. N. M.; CRUZ, A. H. S.; REIS, A. A. S.; SANTOS, R. S.. **Drosophila: um importante modelo biológico para a pesquisa e o ensino de Genética**. Scire Salutis, Aquidabã, v.3, n.1, p.37-48, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/catia/Downloads/513-1593-2-PB.pdf >. Acesso em 09 de jul. de 2016.

SERAFIN, M.C. **A Falacia da Dicotomia Teoria Prática**. Disponível em

<<http://www.espacoacademico.com.br/007/07mauricio.htm>>. Acesso em 10/07/2016.

SER PROFESSORA EXPERIENTE?

Ana Laura Salcedo de Medeiros
analaursm2@hotmail.com

Minha história no magistério com 26 anos de educação básica é de ser professora que acredita no desenvolvimento do ser humano e em suas inúmeras potencialidades. Crença que me acompanha também no ensino superior. Como vou relatar nessa introdução.

Iniciei na área das Ciências no Ensino Técnico na Escola Senai Francisco Matarazzo, em São Paulo – SP. Realizei um curso na área têxtil e especialização em Química Têxtil, pois já tinha afinidade com o conhecimento da Química. Esse caminho levou-me à graduação em Química, inicialmente Química Industrial, depois a opção pela Licenciatura e Bacharelado. Logo após a formatura, comecei a trabalhar na Educação Básica nas escolas públicas das redes Estadual e Municipal de São Paulo-SP como professora de Química e Ciências para o antigo primeiro e segundo grau.

Nesse contexto, a formação permanente desenvolvia-se a partir da análise crítica do currículo em ação. Buscava-se, pelos acertos e desacertos, localizar os pontos críticos e com o apoio de teorias e pesquisa, a revisão e ressignificação de práticas. Freire²⁹ explicita essa proposta ao fazer a relação do ensino-pesquisa como essência da prática docente.

Assim, fui me constituindo professora e pesquisadora, também ao participar do projeto de informática educativa promovido pela rede municipal. Com isso, tive oportunidade de trabalhar através de projetos e temas geradores com os educandos, concretizando o trabalho que vinha até então desenvolvendo em sala de aula. Essa aproximação com a informática na educação proporcionou-me ampliar meu ser professora pesquisadora. Devido a essa atividade atuei na área pedagógica no Núcleo de Ação Educativa 3, na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, no acompanhamento da ação educativa, em que assessorava escolas de ensino fundamental, de educação infantil e creches. Coordenava e organizava Grupos de Formação Permanente na área de Tecnologias da Informação e Comunicação com os

²⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

professores orientadores de Informática Educativa, assumindo o papel de professora formadora.

Em Rio Grande, lecionei de 2004 a 2007 a disciplina de Química no atual Campus Rio Grande do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nesta época, fui convidada por um grupo de professores para participar no Grupo MIRAR³⁰. Nesse espaço, percebi a importância da escrita na minha atuação como professora e senti-me motivada para escrever, ler, teorizar, refletir e buscar a formação continuada.

Assim, compreendi melhor a importância da formação continuada e me aproximei da pesquisa acadêmica na escola. No curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ecologia Aquática Costeira na FURG realizei uma pesquisa voltada à construção, ao desenvolvimento e à análise de uma Unidade de Aprendizagem (UA) com o tema Praia do Cassino. Nesse momento percebi o quanto um grupo como o MIRAR potencializa as aprendizagens do professor e sua atuação na sala de aula. Incentivada pelo grupo, produzi outras UA, sempre assistidas pelo MIRAR, tendo o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade articulado com conteúdo disciplinares de Química.

O MIRAR agregado ao "Projeto articulação entre desenvolvimento curricular e formação permanente no ensino médio em Ciências: constituição de comunidades de aprendizagem" corresponde a primeira experiência de participar de um grupo de pesquisa e perceber que a Universidade pode e deve trabalhar na formação do professor da educação básica em articulação com a formação inicial e profissional.

Essa trajetória, marcada por processos de formação continuada, experiências diversificadas e estudos teóricos conduziram-me ao Mestrado em Educação em Ciências. Nesse contexto a pesquisa de mestrado dialogou na linha de pesquisa Formação de Professores apontando para a importância de articular a reflexão sobre a produção de Unidades de Aprendizagens e a formação continuada. A dissertação aponta para a importância do trabalho coletivo e para a potencialidade da leitura e da escrita no processo de formação inicial e continuada de professores problematizando a prática pedagógica, muitas vezes, como no meu caso, cristalizada, sendo necessária a formação continuada e a pesquisa para trazer novas compreensões sobre ser professora.

³⁰ O grupo MIRAR (Integrar, Refletir, Aprender e Renovar) é constituído por professores universitários, professores da rede de ensino, acadêmicos e mestrandos em Educação Ambiental. Integra-se ao projeto interinstitucional: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS participavam as seguintes instituições: PUCRS, UNIJUÍ, UNIVATES e FURG.

Particpei como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia na área de Ciências do ensino fundamental. Essa ação no PIBID proporcionou-me a articulação com o Grupo de Pesquisa CEAMECIM (Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática) uma forma de compreender a pesquisa na essência do contexto educacional da rede de educação básica.

Retorno a atuar no PIBID, no período de 2012 até início de 2014 como coordenadora do subprojeto Gestão Escolar. Uma proposta nas escolas municipais em um projeto que articulava a formação de nossos licenciandos com diretores experientes. Agora no PIBID – Ciências na EAD em Santa Vitória do Palmar, os caminhos estão sendo trilhados nas Rodas de Formação, em que a perspectiva da pesquisa individual passa a ser compartilhada no coletivo em um movimento dialético e dialógico para a formação coletiva e auto formação de cada sujeito. Essa leitura do papel de formadora levou-me a participar do Projeto de Extensão “Cirandar: Rodas de Formação desde a Escola” na proposta de oportunizar a formação acadêmico-profissional de professores da educação básica e de formadores das licenciaturas voltada para a reestruturação curricular do Ensino Médio constituindo comunidades aprendentes de professores que investigam a sala de aula.

Como professora universitária, busco ser coerente na prática de sala de aula a partir da minha constituição com Paulo Freire e as Unidades de Aprendizagens (UA). Como nesse relato trago a práxis da Química Geral da Oceanologia apresento a organização dessa disciplina

As atividades desenvolvidas na disciplina requerem um planejamento cuidadoso que me exige o resgate das aprendizagens construídas em outros contextos. Início o planejamento com a vivência de qualquer professor, em que mesmo com toda caminhada docente, o temor pedagógico característico dos primeiros dias de aula, teima em aparecer. Para minimizar esse amedrontamento, pensar, organizar e refletir também sobre planejamento foi fundamental. Para tanto, escolhi trabalhar com planejaçã³¹ por Unidades de Aprendizagem (UA) e organização dos ambientes de aprendizagem (GALIAZZI, PINHEIRO JUNIOR e MEDEIROS, 2009).

Para organizar uma UA o primeiro passo, é pensar em um tema gerador. Para estudantes de Oceanologia, decisão rapidamente tomada: Química relacionada ao

³¹Planejamento em ação em que se organiza as atividades, desenvolve em sala de aula, faz o registro narrativo, e após a reflexão se replaneja.

Oceano, ou melhor, aos corpos d'água. Esse tema parecia simples, afinal a minha caminhada inclui a especialização em Ecologia Aquática Costeira. Mas não foi, porque agora o trabalho a ser desenvolvido envolve minha responsabilidade com futuros oceanólogos, por meio de uma disciplina de Química Geral no Ensino Superior, novidades provocativas na minha caminhada docente.

Além da escolha do tema é necessário o passo seguinte: “Como organizar os conteúdos com essa temática?”. Para responder essa questão foi preciso delimitar melhor o tema gerador e para isso elenquei a hidrosfera.

O terceiro passo é encontrar os referências teóricos com os quais dialogar e buscar subsídios para a organização das atividades e das tarefas a serem propostas. Nesse caso o encontro com o Grupo de Pesquisa em Educação Química (GEPEQ)³² pela proposta do livro “Química e Sobrevivência: Hidrosfera – fonte de materiais”³³ foi fundamental. Esse aporte está sendo importante, apesar da busca ter continuado e outros encontros bibliográficos com a mesma temática estarem sendo acrescentados para a organização da sala de aula.

Tema escolhido, livros elencados, o caminho seguinte é organizar os ambientes de aprendizagem. Além da proposta institucional das aulas teóricas e práticas no laboratório, um ambiente virtual foi criado no Moodle³⁴. Assim, são três ambientes de aprendizagem que se entrecruzam na Química Geral.

Com esses subsídios é possível organizar uma UA que envolve a escrita, o planejamento, o registro e o relato. Além desses aspectos, as UA são formas de planejamento que pressupõem a participação do aluno e a abertura do professor para organizar o movimento da sala de aula em direção à aprendizagem. Desse modo, os estudantes participaram na organização da UA, elaborando questões com a temática “O que aprender em Química relacionada à Oceanologia?” Questões socializadas, discutidas e que orientam o planejamento.

Essa experiência de organizar uma UA para o Ensino Superior está possibilitando que eu perceba na prática alguns pressupostos dessa proposta. Assim,

³² Grupo da Universidade de São Paulo (USP)

³³ PITOMBO, Luiz Roberto de Moraes; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro (Org.). **Química e a Sobrevivência: Hidrosfera - Fonte de Sobrevivência**. São Paulo: Edusp, 2005. 200 p. GEPEQ - Livro do aluno.

³⁴ Moodle é uma ferramenta de gestão de cursos a distância. É um software desenhado para ajudar educadores a criar, com facilidade, cursos on line de qualidade. Ferramentas como o Moodle também podem ser chamadas de LMS (Learning Management Systems, que significa Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem) ou ambientes virtuais de aprendizagem.
<http://www.moodle.sead.furg.br/mod/resource/view.php?id=616>.

planejar UA é fazer escolhas, selecionar conteúdos, significá-los e (re)significá-los durante seu desenvolvimento em sala de aula, com os estudantes. Galiazzi et al (2004) articulam a aprendizagem do professor à problematização do planejamento. O rumo de uma UA é conhecido, porém flexível de modo a dialogar com anseios e necessidades dos estudantes, levando em conta o que estão aprendendo mediante a participação intensa nesse processo.

Outro ambiente de aprendizagem de muita interação entre alunos/professora é o laboratório. Ali, por meio dos experimentos, selecionados, na sua maioria com simulações químicas ambientais, o papel docente é a mediação para a construção do saber científico. Mediar às atividades experimentais está para além da simples observação. Experimentação não é comprovação das teorias químicas ou a reprodução de experiências em que se esperam resultados comprobatórios de conceitos pré-determinados (GONÇALVES E GALIAZZI, 2004). Desse modo, a experimentação se configura em mais um espaço de aprendizagem, tanto para a professora quanto para os estudantes.

Nesse contexto os alunos de Química Geral ao realizarem atividades experimentais estão sendo provocados para o diálogo e não para a imposição de significados (GONÇALVES e GALIAZZI, 2004) possibilitando o processo argumentativo para a construção do conhecimento (RAMOS, 2004).

Nesse contexto a Química vai se delineando por meio do diálogo teórico e com os experimentos. Acredito que as atividades práticas podem auxiliar na construção de explicações mais significativas, capazes de dar sentido às nossas experiências com o mundo. Isso, a partir das oportunidades que a experimentação proporciona aos alunos para que possam manifestar seus conhecimentos, conceitos e assim explorá-los e reconstruí-los.

O registro dos diálogos desencadeados a partir das experimentações ocorre por meio da construção de portfólios nos quais os estudantes fazem suas manifestações por escrito. Além disso, no portfólio estão presentes a reflexão, o envolvimento pessoal, a continuidade, o compartilhamento e a recursividade. Para Sá-Chaves (2004, p. 11).

O Portfólio configura-se como uma alternativa de registro pertinente, para a experimentação, pois há uma possibilidade de partilhar de mão dupla entre estudantes/professora os conhecimentos socialmente construídos. No Portfólio interagem registros de diversos instrumentos de avaliação, proporcionando uma inovadora compreensão sobre o ensinar e o aprender.

Dessa forma, as experimentações não são isoladas, fazem parte de um contexto de organização da sala de aula pelas UA. Contexto no qual os ambientes de aprendizagem são distribuídos não de maneira sequencial, mas numa organização espacial em que se elencam diferentes com o objetivo de interação entre os sujeitos envolvidos no ato de aprender.

Nesse contexto apresento o relato da experiência vivenciada no primeiro semestre de 2015 no Curso de Oceanologia, totalmente nova para uma professora que até então acreditava ser experiente.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia p. 58)

PROFESSORA EXPERIENTE, EXPERIÊNCIAS NOVAS.....

Assim me sinto em relação a cada semestre que entro nas salas de aula sejam presenciais, a distância ou experimentais...

Quando iniciei minha docência na FURG me deparei com um desafio ser professora de Química Geral para a turma da graduação em Oceanologia. Organizei a disciplina por tema gerador, Hidrosfera. Paulo Freire não se separa de mim...aparece até nas aulas da Universidade...nova caminhada...propostas recorrentes. Afinal assim me assumo professora.

Cada ano é um desafio, nesse o que nos surpreendeu (digo nós porque tenho um monitor que me acompanha o Jonatas), foi o Humberto³⁵ um rapaz sorridente, simpático, cabelo comprido ornado com um boné.....

Porque nos surpreendemos com ele? Humberto é surdo, vem a aula com duas interpretes e uma monitora que transcreve no caderno tudo que ocorre durante a aula, assim Humberto pode se fixar nas interpretes e n@s professor@s....

Jonatas e eu ficamos imaginando como ele aprende, qual nosso papel na aprendizagem de Humberto.....estamos tão curiosos, para não dizer eufóricos com essa situação que Jonatas vai fazer seu TCC com essa temática.

³⁵O Humberto foi criado na década de 1960, pelo Mauricio, pensando nas milhares de crianças mudas que existem e que, mesmo sem poder falar, são ativas, normais, saudáveis... que vivem e brincam como qualquer criança. Ele é uma homenagem do Mauricio a essas crianças.
<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/humberto/>

Primeira atividade, cadastrar no Moodle. Humberto fez o cadastro, mas não entrou na disciplina, resolvo a situação, mas me pergunto, fiz certo? Qual meu papel? Ser professora é ter cada dia diferente do outro, refletir sobre isso me fez agir pedagogicamente na segunda etapa de aprendizagem.

A segunda atividade, no *Moodle*, era ler o primeiro capítulo de “Babies, Bambolês e bola de bilhar” um livro narrativo com foco na Química que nesse capítulo o autor coloca que essa ciência é muito mais que contaminantes e poluentes, aponta que somos seres que precisamos da química no nosso corpo, no planeta e no universo. Com essa proposição a pergunta no fórum é porque ter química geral no curso de oceanologia.....Insistimos muito para Humberto participar seja presencialmente ou por mensagens....Nova surpresa, Humberto colocou no fórum três trechos da Wikipédia sobre Oceanologia Química e Química Geral.....cópia.....novas reflexões...conversas com o Jonatas, queríamos entender o que aconteceu....

Como a base pedagógica é ação-reflexão-ação e já havia antecipado uma ação de Humberto. A ação para a aprendizagem foi imprimir o texto, entregar em mãos e solicitar (por escrito) que respondesse a problematização do fórum... ele fez o solicitado, e fez bem

Percebemos também na experimentação sua participação ativa, e o quanto suas colegas do grupo foram acolhedoras, falavam olhando para ele, questionavam, pediam sugestões.....

Estamos no início, ainda faltam mais três meses nessa interação e mediação. O que me deixa muito satisfeita é saber que apesar de tanto tempo de experiência no magistério ainda tenho muito que aprender e o Humberto, o Jonatas, os colegas, as companheiras de grupo, as interpretes, a monitora são protagonistas dessa reflexão que compõe o planejamento das aulas e me constituem na caminhada bela e envolvente da aprendizagem.

AVALIAÇÃO, PROPOSTAS, APRENDIZAGENS E SURPRESAS.....

Sei que o Humberto não tem a percepção do quanto aprendo com ele, são milhares de aprendizagens diárias....

As últimas foram em relação às avaliações, penso que é melhor explicar como é a proposta avaliativa na disciplina de Química Geral da Oceanologia. A avaliação é dividida pelos três espaços de aprendizagem. São elas: a participação e o portfólio das

experimentações no laboratório de Química Geral da EQA. A participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), usamos o *Moodle/ SeAD – FURG*, dos fóruns, produções escritas de poesias e narrativas. Por fim a proposta nas aulas teóricas que são duas avaliações no primeiro bimestre, uma vivencial com as caixas de Pandora e uma prova conceitual. No segundo semestre é um projeto de pesquisa que agrega a Química com a Oceanografia.

Quanto ao *Moodle*, Humberto não tinha muita interação, ele me relatou que era “burro” e não queria se expor para os outros colegas. Isso foi uma constante durante todas as etapas avaliativas, eu fazia as perguntas para orientar e ele dizia sempre que não conseguia. Não é assim, mas sua percepção está relacionada à autoestima, um menino de 17 anos pela primeira vez num ambiente de “escolar” que tem alunos diferentes dele. É muita coragem, porque é amedrontador.

No laboratório com as experimentações ele pedia para as interpretes me dizerem que aquele era seu espaço mais agradável de aprendizagens, não com essas palavras, mas assim que foi meu entendimento. Quanto ao portfólio, suas colegas relatam que ele só queria fazer os desenhos, se recusava a escrever. Novamente ele demonstra sua insegurança em relação à Língua Portuguesa, seu domínio é a LIBRAS.

No dia da atividade da caixa de Pandora, tivemos que fazer outra proposta para Humberto. A atividade consiste em caixas pretas, com objetos dentro que pelo movimento das caixas produz sons, sensações táteis. A partir desse experimento, os estudantes são convidados a produzir um modelo explicativo. Jonatas e eu ficamos muito tempo refletindo sobre atividade, compartilhamos nossa angústia numa das aulas da licenciatura. O que fizemos...o Jonatas o acompanhou nessa atividade, dialogando com ele sobre modelos, proposta entendida e feita..

Ainda primeiro bimestre, agora a avaliação conceitual com uma prova. Novos desafios. No dia da prova a interprete me diz que por lei Humberto tem direito ao dobro do tempo. Durante o tempo de aula, pedi para o Jonatas acompanhá-lo. Cabe aqui um parêntese, o Jonatas foi fundamental nas aulas com Humberto, pois orientava o que eu não conseguia tendo mais trinta e nove alunos em aula. Sei que essa não é a realidade nas escolas de Educação Básica nem mesmo na Universidade, mas foi num diferencial.

As outras duas aulas eu fiquei com Humberto, eu explicava as questões a partir das interpretes, ele retornava com a resposta que o acompanhava durante o bimestre, ou seja, subjulgava sua inteligência. Não concordava com isso e voltava à questão, ele foi aos poucos respondendo cada problemática e terminou a prova.

As avaliações no contexto do Humberto serviram para que eu aprendesse que apesar da estrutura que planejo é de ser processual, o que não tinha me deparado até então, é que os sujeitos não são iguais, que aprendem de formas diferentes. Que avaliações de diferentes focos também precisam ser pensadas para sujeitos como o Humberto, pois, a atividade da caixa de Pandora que se baseia na audição não tem como ser aplicada para surdos.

O Humberto me fez ter outra atitude em relação a avaliação, que até então eu acreditava ser a ideal. Não existe avaliação ideal...

GREVE...DIREITO...DECISÕES...CONTEXTOS...

Neste denso processo de reflexão que estou tendo com o Humberto nas aulas de Química Geral, o pensamento mais recorrente é em relação ao papel dos interpretes. Muitas vezes ele ensina para @s interpretes símbolos químicos, fruto do seu Ensino Médio no Colégio Pelotense que tradicionalmente acolhe os surdos. Assim, tem sinais para as diferentes áreas do conhecimento, inclusive a Química.

Percebo que existe uma grande empatia d@s interpretes com o Humberto, a narrativa de sua história de vida, foram @s interpretes que me contaram. Não no sentido de interlocutores, mas de transmissores....

Essa “dependência” d@s interpretes é do Humberto, minha e do Jonatas. Como monitor e fazendo a disciplina de Libras ele tem uma apropriação, pequena, mas com certeza não consegue uma comunicação plena com Humberto.

Em maio de 2015, as interpretes contratadas foram desligadas dos quadros da FURG, pois diminuíram o número de surdos estudantes. Depois disso @s interpretes efetivos da FURG entraram em greve. Entrei em contato com a Coordenação do Curso de Oceanologia para que se fizesse a solicitação de essencialidade para o comando de greve. Esse é um entendimento do Supremo Tribunal Federa (STF) e a Lei nº 7783/89, em que a greve é um direito dos trabalhadores, mas existem atividades essenciais, que não podem ser adiadas. O Comando analisa, se aceita a solicitação o funcionário vai para o trabalho com um crachá manifestando que está em greve mas cumprindo um serviço essencial.

Os colegas de Humberto também fizeram uma mobilização e foram conversar na PRAE com o Pró-reitor, Prof Vilmar, pois estavam preocupados com a comunicação

com ele e sua interação em aula. Sensível a manifestação dos estudantes, o Pró-reitor também procurou o comando de greve.

Durante esse tempo, Humberto não compareceu as aulas experimentais, vinha nas aulas teóricas. Novamente o Jonatas foi fundamental, ficava ao lado dele e escrevia o que era dialogado em aula. Para as aulas experimentais não assistidas, Jonatas e eu decidimos chama-lo para vir no horário de esclarecimento de dúvidas. Jonatas relata que essa experiência docente mostrou que seu TCC precisava mudar o foco, em vez de entender como os surdos aprendem, ele vai relatar como um professor em formação inicial aprende com os surdos.

Após essa vivência sem @s interpretes percebemos que el@s são necessárias, mas não fundamental conseguimos nos comunicar com Humberto, mas o ideal seria termos o domínio da LIBRAS?

Não, isso é impossível.....

PROFESSORA EXPERIENTE?

Essas reflexões levaram-me a pensar no termo professora experiente. Escuto muito isso é como um mantra, por ser repetido várias vezes, eu acreditei.

Humberto me ensinou que não sou tão experiente a experiência se constrói quando vem à necessidade na sala de aula. Essa é um espaço de inúmeras aprendizagens, a experiência no magistério ajudou-me a agir nas situações que se apresentaram frente a situações até então inusitada de se ter um surdo na sala de aula.

Tenho uma certeza provisória, aprendi com Humberto, mas outro surdo é outro contexto, outras aprendizagens outras atitudes, como é com turmas, alunos, escolas...

REFERÊNCIAS

GALIAZZI, Maria do Carmo et al. **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Unijuí, 2007. 403 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo; PINHEIRO JUNIOR, Edi Morales; MEDEIROS, Ana Laura Salcedo de. Planejamento de Unidades de Aprendizagem: CTS: A narrativa como potência do ser professor e da formação. Enseñanza de Las Ciencias: **Revista de Investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, n. , p.237-241, set. 2009. CD-ROM.

GONÇALVES, Fábio Peres; GALIAZZI, Maria do Carmo. A natureza das atividades experimentais no Ensino de Ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de

Licenciatura. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores**. Ijuí: Unijuí, 2004. Cap. 10, p. 237-252.

PITOMBO, Luiz Roberto de Moraes; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro (Org.). **Química e a Sobrevivência: Hidrosfera - Fonte de Sobrevivência**. São Paulo: Edusp, 2005. 200 p. GEPEQ - Livro do aluno.

RAMOS, Maurivan Güntzel (Org.). Educar pela Pesquisa é Educar para a Argumentação. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. 2ª Porto Alegre: Edipucrs, 2004. Cap. 2, p. 25-49.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos. Estratégia de formação e de Supervisão. Aveiro**: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores, 2004.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: TREINAMENTO FUNCIONAL COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva
eduizaguirre@yahoo.com.br

Thiago Francisco Rodrigues
bilachy@yahoo.com.br

Gabriéli Deponti Bombach
gabrielibombach@hotmail.com

Jaqueline Copetti
jaquecopetti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) II do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o qual ocorreu no semestre 2015/2, o público-alvo foi às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Uruguaiana, do Rio Grande do Sul.

Conforme publicado pelo CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2012), a Educação Física escolar traz inúmeros benefícios, principalmente para as crianças nos primeiros estágios de crescimento, enquadrando-se aí os alunos desses anos. Nessa fase, o currículo por atividades norteia a atuação docente. Este conceito sustenta-se na ideia do ensino globalizado, considerando o aluno como o centro do processo, entendendo que a criança tem mais facilidade de perceber o todo (OLIVEIRA, 1988), o que favorece a atuação unidocente. Porém, não é descartada a possibilidade da presença de professor especializado, tanto para as aulas de Educação Física quanto para as de Educação Artística (FONSECA; CARDOSO, 2014).

O educador físico é, por excelência, profissionalmente habilitado a explorar a cultura corporal do movimento em suas variadas formas e expressões. Correr, saltar, arremessar, lutar, dançar, cantar, dentre tantas outras atividades, são expressões corporais que devem ser exploradas de forma pedagógica e em conjunto com os demais conhecimentos escolares (GAYA, 2014). Entende-se que a Educação Física escolar

deve proporcionar aos alunos o maior número possível de vivências, conhecimentos e reflexões dos mais variados componentes da cultura corporal (IMPOLCETTO et al., 2013), o que inclui, por exemplo, as práticas corporais alternativas, como o Treinamento Funcional (TF).

O TF tem suas origens na reabilitação fisioterapêutica com a realização de exercícios que reproduziam os movimentos executados no cotidiano. Na Educação Física, refere-se à execução de movimentos integrados, no caso dos escolares do ensino fundamental, alinha-se perfeitamente como atividade de preparação física às demais modalidades esportivas, bem como a quaisquer outras vertentes da cultura corporal do movimento. Na prática, executam-se movimentos de saltar, agachar, levantar objetos, subir e descer obstáculos, adotar posturas corporais específicas, entre outros, utilizando-se de bases e superfícies instáveis e desafiadoras, visando contemplar a totalidade e integralidade corporal, evitando a reprodução de movimentos isolados, estereotipados ou sem uma função específica (MONTEIRO; EVANGELISTA, 2015).

O ECS tem como objetivo a inserção em nível docente dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA, a fim de vivenciar o contexto escolar, alunos, infraestrutura e materiais disponíveis, que especificamente neste caso, relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental. Para cada ECS realizado durante a graduação, deve ter uma temática como abordagem principal, que neste caso foi o TF.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Marília Sanchotene Felice, localizada no Bairro Cabo Luiz Quevedo do município de Uruguaiana/RS, opera nos turnos da manhã e tarde, ofertando à comunidade turmas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. Atende, em sua grande maioria, crianças e adolescentes residentes no próprio bairro, além dos bairros RBS, PROLAR e Anita Garibaldi, e dos Loteamentos João Paulo II e Salvador Faraco. Nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas as atividades são desenvolvidas unicamente pelo professor de referência, mesmo havendo professores de Educação Física alocados na escola, o que, em tese, facilitaria a possibilidade de atuação conjunta.

O alvo de nossa intervenção foram duas turmas do 5º ano, do turno da tarde, ambas mistas e com número equivalente de meninos e meninas. Não houve a presença de aluno com necessidades especiais. Tal ponto merece um destaque, visto que vários

alunos especiais transitam pelas salas, corredores e demais espaços da escola, cada um a seu modo. Tal constatação demonstra que, apesar de todas as prováveis dificuldades encontradas, a escola esforça-se para cumprir com seu papel de ambiente de integração e respeito à diversidade.

Esta experiência justificou-se como fundamental no sentido de explorar o TF, como uma alternativa de atividade física que contrapõe o reducionismo das práticas meramente esportivistas que, ao longo do tempo, vêm dominando o cenário da Educação Física escolar. No que se refere ao desenvolvimento motor, capacidades físicas e indicadores relacionados à saúde, o TF, segundo Goldenberg e Twist (2010), apresenta-se como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de força, potência, flexibilidade, agilidade, além de melhorar aptidão física relacionada à saúde, melhorando assim, os indicadores desta (BERGMANN et al, 2005), o que colabora com as possibilidades de contribuições da Educação Física para com os alunos da faixa etária do público-alvo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades foram desenvolvidas durante 13 semanas, um dia por semana (quartas-feiras), no período da tarde, entre 14:00 e 16:00, com duração de 50 minutos cada aula, realizando intervenções em duas turmas em sequência, ambas do 5º ano: Turma do 5º ano “D”, composta por 22 alunos (10 meninos e 12 meninas); e a Turma do 5º ano “E”, composta por 23 alunos (12 meninos e 11 meninas).

As metodologias escolhidas para a condução das atividades foram a “Psicomotricista” e a “Desenvolvimentista”. No tocante à Educação Física, a abordagem Psicomotricista consiste em desatrelar a atenção do professor aos aspectos desportivos, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (BRACHT, 1999). A metodologia Desenvolvimentista apresenta características associativas do desenvolvimento e da aprendizagem, propondo uma classificação hierárquica dos movimentos humanos (CAMILO et al., 2010).

Para alcançar os objetivos propostos, através das abordagens pedagógicas descritas, optou-se por realizar previamente uma avaliação física dos alunos. Para tanto, elencamos como ferramenta de trabalho o Manual do Projeto Esporte Brasil (PROESP-Br), versão 2015, o qual se constitui como um instrumento de apoio ao professor de Educação Física para avaliar os padrões de crescimento corporal, o estado nutricional e

a aptidão física para a saúde em crianças e adolescentes (GAYA et al., 2015). Conforme UNESCO (2013) a avaliação proporciona ao professor uma visão global do nível de desenvolvimento dos seus alunos, o que possibilita o planejamento e o direcionamento das aulas às necessidades mais evidentes da turma.

Foram realizadas duas observações na escola, que precederam as aulas, com o intuito de conhecer suas dependências, seus materiais e as turmas que seriam trabalhadas. Após, foi elaborado um Projeto de Ensino que continha 13 aulas, sendo a primeira destinada à avaliação física dos alunos, com intuito de conhecê-los e como estratégia de aproximação com os mesmos. Os planos de aula contemplavam somente os materiais existentes na escola, procurando dar sentido e valor para essa existência. Os ambientes dessas aulas eram organizados no pátio externo localizado na frente da escola, pois haviam diversificados tipos de pisos e obstáculos, que simulavam aquilo que era proposto pelo TF, como escadas, paredes, grama e piso de concreto.

Fotos das atividades realizadas e dos momentos vivenciados no estágio



Foto 1: Estação de avaliação.

Fonte: os autores (2015).



Foto 2: Alunos sendo avaliados.

Fonte: os autores (2015).



Foto 3: Circuito de atividades funcionais 1.
Fonte: os autores (2015).

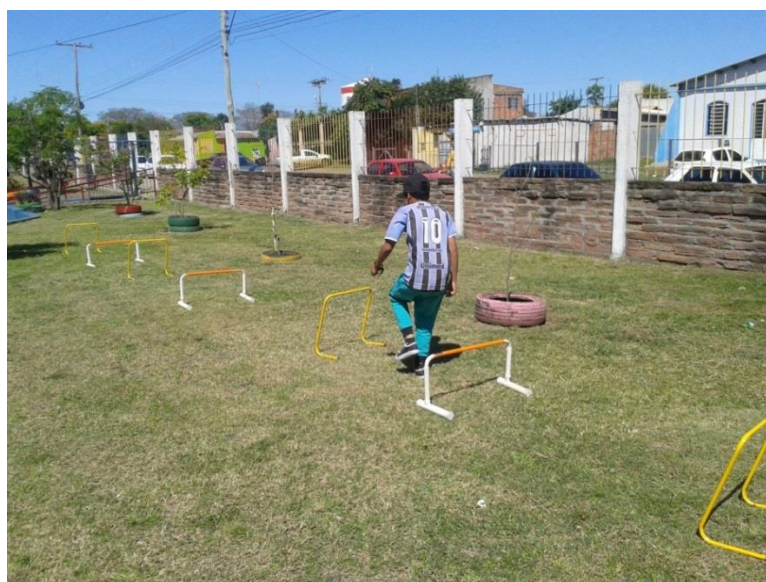


Foto 4: Circuito de atividades funcionais 2.
Fonte: os autores (2015).



Foto 5: Confraternização final.
Fonte: os autores (2015).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Desde o momento da concepção, o organismo humano tem uma lógica biológica, uma organização e um calendário de maturação. As possibilidades motoras, cognitivas e afetivas dos alunos são eventos individuais, porém situados dentro de uma janela cronológica (ROSA NETO, 2002). É fundamental que o profissional da Educação Física tenha domínio dessa temática, a fim de proporcionar atividades integrativas e fundamentadas que contemplem e contribuam para a maturação do indivíduo em todos os aspectos.

Muitas crianças não alcançam sua capacidade potencial de desempenho, só porque os estímulos de desenvolvimento estabelecidos durante os processos de crescimento para o aparelho postural e motor foram insuficientes. O treinamento para crianças consiste de um processo sistemático de longo prazo, com objetivos, programas e procedimentos diferentes daqueles adotados em um treinamento de adultos (WEINECK, 1999).

Para um desenvolvimento amplo e eficaz, faz-se necessário oferecer na escola uma prática que, além de respeitar as fases e os estágios, amplie o repertório motor dos alunos, de forma a contemplar suas necessidades específicas e individuais, visto que muitos poderão se encontrar com padrões abaixo do esperado para a faixa etária. Dessa forma, não se pode permitir que os alunos passem a uma fase mais avançada de desenvolvimento, antes de atingir um nível motor apropriado e correspondente aos próximos níveis (UNESCO, 2013).

O objetivo do TF é aplicar um programa de treinamento específico com a capacidade física funcional do aluno, independente de seu nível de condição física, utilizando exercícios que se relacionam com sua atividade específica e que transferem seus ganhos de forma efetiva para o seu cotidiano (D'ELIA; D'ELIA, 2005).

Entendemos que o ECS propõe uma forma “orientada de docência”, constituindo-se numa importante ferramenta na construção de uma formação profissional sólida e consistente. Possibilita ao acadêmico uma inserção na realidade escolar, proporcionando-lhe a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento. Para fins de crescimento profissional, até mesmo as dificuldades encontradas tomam uma representação positiva, na forma aprendizado. Portanto, tudo que passamos, em sua grande maioria, bons momentos, no fim das contas vira aprendizado, ou seja, “se aprendemos foi positivo”.

Sobre nossa proposta de trabalho, de conduzir a dinâmica das aulas no formato de TF, cabem algumas considerações:

- Esta possibilidade de explorar o corpo é, sem dúvida, uma ótima alternativa para o desenvolvimento integral da criança, pois explora diversos domínios do corpo de forma simultânea.
- No entanto, em sua essência, o TF necessita de um olhar mais apurado na execução dos movimentos para que eles possam ser mais efetivos naquilo que se propõe. Um olhar mais apurado requer correções e repetições, o que, com turmas de 20 ou mais alunos iniciantes, trouxeram-nos bastante dificuldade.
- A ausência do jogo formal, com o passar das aulas, foi se transformando em um elemento de desmotivação. Os alunos, apesar de demonstrar interesse pelo TF, queriam jogar. Para eles parece que “jogar bola” é o que dá sentido à Educação Física. Sobre isso, tivemos que reestruturar as dinâmicas de aula. Passamos a inserir a bola como elemento integrante das tarefas, no sentido de resgatar esse significado, o que funcionou muito bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o ECS, os alunos não entendiam porque não tinha a bola como instrumento da aula, mas com o passar do tempo conseguiram entender a dinâmica apresentada na aula e ainda demonstraram felicidade ao executar as atividades.

Por fim, e não menos importante, após esta vivência o sentimento é de que houve um ganho enorme de conhecimento e experiência, que ao buscar uma nova temática para as aulas de Educação Física, concluímos que há cada vez mais a necessidade de estudar, aprender, acertar e errar e que, no final do processo, possamos nos tornar profissionais capazes de bem representar a Educação Física.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Gabriel Gustavo; ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga de; GARLIPP, Daniel Carlos; LORENZI, Thiago Del Corona; GAYA, Adroaldo. Alteração anual no crescimento e na aptidão física relacionada à saúde de escolares. **Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 7, n. 2, p. 55-61, 2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Ano XIX, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

- CAMILO, Felipe Costa; PITOMBEIRA, Leymar Prestes; DEBIEN, Jurema Barreiros Prado; CANTANHEDE, Aroldo Luis Ibiapino. Abordagens pedagógicas da Educação Física: um estudo na Educação Física de Belo Horizonte. **Revista Digital Buenos Aires**, Ano 15, n. 146, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd146/abordagens-pedagogicas-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFED). **Revista EF**. Ano XII, n. 46, p. 28-29, dez. 2012. Disponível em <www.confed.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=4066>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- D'ELIA, R.; D'ELIA, L. **Treinamento funcional**: 6º treinamento de professores e instrutores. São Paulo: SESC-Serviço Social do Comércio. Apostila, 2005.
- FONSECA, Denise Grosso da; CARDOSO, Lisiane Torres. Educação física nas séries iniciais do ensino fundamental: a questão da unidocência. **Revista Knesis**, Santa Maria, ed. 32, v.1, p. 41-56, jan-jun/2014.
- GAYA, Adroaldo. **Educação Física**: ordem, caos e utopia. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.
- GAYA, Adroaldo; LEMOS, Adriana; GAYA, Anelise; TEIXEIRA, Débora; PINHEIRO, Eraldo dos Santos; MOREIRA, Rodrigo. Projeto Esporte Brasil: PROESP-Br. **Manual de testes e avaliação**: Versão 2015. Disponível em: <www.proesp.ufrgs.br>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- GOLDENBERG, Lorne; TWIST, Peter. **Treinamento de força com bola**: Estabilidade total e exercícios com medicineball. 2. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; TERRA, Janaina Demarchi; ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. As práticas corporais alternativas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 267-281, jan./mar. 2013.
- MONTEIRO, Arthur Guerrini; EVANGELISTA, Alexandre Lopes. **Treinamento Funcional**: Uma abordagem prática. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2015.
- OLIVEIRA, Therezinha Ribeiro. **Princípios de aprendizagem e metodologias do ensino de 1º grau**. Porto Alegre: SAGRA, 1988.
- ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Artmed, 2002.
- UNESCO. **Aprendizagem motora**. Brasília: Fundação Vale, 40 p. 2013. (Cadernos de referência de esporte; 5).
- WEINECK, Jürgen. **Treinamento ideal**: instruções técnicas sobre desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil. 9. ed. São Paulo: Manole, 1999.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE BLOGS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Débora Cáttrin Navarrete Goulart
deboracatrin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos meus dez anos de trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Severiano da Fonseca, em Bagé/RS, trabalhando ciências com 6º e 7º anos, vi a necessidade de mudanças nas minhas práticas docentes, visto que o perfil dos alunos tem mudado nestas últimas décadas. Constato por meio do convívio que as crianças e adolescentes estão frequentemente em contato com todo tipo de mídias, como computadores, celulares, tablets, videogames (PRENSKY, 2001). Confirma-se na prática o que Moran, 2000 diz que as tecnologias estão causando mudanças também no comportamento dos estudantes, na forma como se relacionam com a aprendizagem. Por estes motivos que, aproximadamente sete anos atrás, decidi implementar o uso de blog nas minhas aulas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A escola onde foram desenvolvidas as atividades nos Blogs, conta com um laboratório com aproximadamente 16 computadores conectados à internet.

Os blogs foram construídos a partir de atividades baseadas em questões de livros didáticos, outras encontradas na internet e algumas elaboradas por mim. A maioria das atividades envolve pesquisa. Por se tratar de alunos de 6º e 7º anos, que nem sempre têm uma ideia da amplitude da internet, algumas vezes foram oferecidos links dentro do Blog para que realizassem uma pesquisa dirigida. Em algumas atividades o material necessário para realizar as tarefas estava no próprio corpo do Blog.

As primeiras aulas sempre foram utilizadas para a familiarização dos alunos com a ferramenta tecnológica, desde a digitação do endereço, na barra de endereço, a navegação pelo blog.

Observo, ao longo dos anos que trabalho com alunos no laboratório de informática que, apesar de como já foi dito anteriormente, os alunos utilizarem muitas

mídias, estes têm apenas algumas páginas de interesse e não tinham o hábito de navegarem por blogs. No caso dos meus alunos, as páginas mais utilizadas são a do Facebook, e algumas páginas de jogos, estes não tinham por costume utilizar a barra de endereço do navegador e sim a ferramenta de busca para digitar apenas o nome da página.

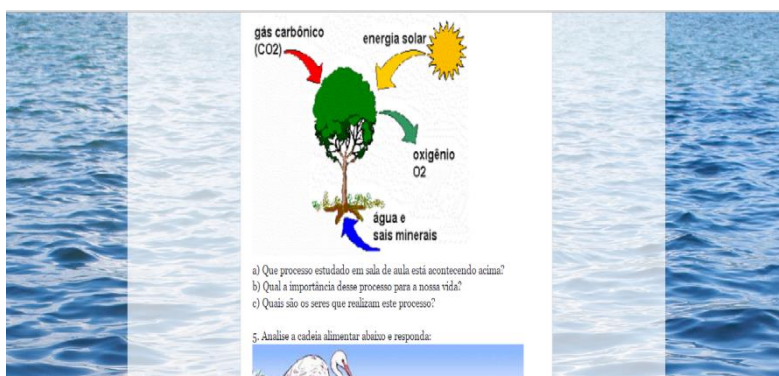
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

À medida que foram utilizando este recurso, foram se apropriando e dominando o seu uso, cooperando com os colegas que ainda não tinham compreendido.

As respostas às atividades eram devolvidas em forma de comentários. Depois de algum tempo, percebeu-se que muitos alunos começaram a reproduzir as respostas dos outros que haviam comentado anteriormente.

Apesar desses inconvenientes, continuo utilizando os Blogs para auxiliar a fixação de conteúdos e trabalhar assuntos transversais, que muitas vezes durante as aulas, não se dispõe de tempo para desenvolver.

Atualmente mantenho dois blogs, um para os alunos de 6º ano, e um para os de 7º ano. Dentro do blog de 6º ano, foram propostas atividades sobre lixo, doenças relacionadas à água, previsão do tempo, ecologia, cadeia alimentar, poluição atmosférica, tipos de energia. No blog de 7º ano, atividades sobre reino monera, sobre lixo, características dos seres vivos, nomenclatura científica, peixes ósseos e cartilagosos, artrópodes, doenças causadas por platelmintos, poríferos e cnidários, fungos, anelídeos, curiosidades sobre aves e répteis.



Blog do 6º ano – Atividade sobre ecologia



Blog do 7º Ano – Atividade sobre Poríferos

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao longo dos anos o uso de blogs têm se disseminado pela internet, sendo utilizado por todo tipo de pessoas, desde adolescentes que veem neste recurso, uma forma de compartilhar seus conflitos e anseios típicos da idade, pessoas em geral, dando dicas de culinária, de moda, vinculadas também à venda de produtos diversos.

Em 1999, foram criados os primeiros aplicativos e serviços de *weblog*, como o Blogger, do Pyra Lab (hoje do *Google*), e o EdithThisPage (hoje Manila), da Userland. Estes sistemas gratuitos ou de baixo custo, facilitaram a disseminação da prática do *weblog*, por dispensarem conhecimentos técnicos especializados e agregarem, num mesmo ambiente, diversas ferramentas para uso nos *weblogs* (GUTIERREZ, 2004).

Nesta facilidade encontrada, tanto na criação, quanto na edição e publicação de um blog, é que vê-se a possibilidade do seu uso como uma tecnologia voltada para a educação.

O Blog, apesar de não ter sido criado para este fim, cada vez mais tem sido utilizado como um instrumento pedagógico, já que pode atrair o aluno para o estudo das ciências, envolvendo-o tecnológica e socialmente no processo de mudanças do ambiente ao qual pertence, dando significado à aprendizagem.

O *blog* é uma ferramenta das mídias sociais que pode ser usada de diversas formas, por exemplo, em ambientes de marketing, na vida pessoal, em assuntos voltados para o ensino, enfim, para interação do blogueiro com seus leitores através de um contato e troca virtual de ideias e/ou críticas a respeito do que está sendo postado e/ou compartilhado entre eles (SANTOS et al, 2014).

O blog pode ser um recurso muito completo, já que pode envolver vários tipos de mídias, como imagens, áudios, vídeos, textos, etc

Enquanto recurso pedagógico os blogs podem ser utilizados como um espaço de acesso a informação especializada como espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Na perspectiva de estratégia educativa os blogs podem servir como um portfólio digital, como espaço de intercâmbio e colaboração, como um espaço de debate (role playing), e ainda, como um espaço de integração. (LEITE e CARNEIRO, 2009).

O blog possibilita um ambiente de trocas, de debates virtuais, discussão de ideias, complementação de assuntos trabalhados em sala de aula, que podem ser ampliados por meio deste espaço virtual e incrementados através dos comentários que são feitos, tornando-se uma aprendizagem colaborativa. Pode ainda ser usado para divulgação de experimentos, registrados por meio de imagens ou vídeos e posteriormente postados no blog.

O uso do blog na educação pode favorecer ainda, a interdisciplinaridade, pois à medida que os temas vão sendo expostos e debatidos, vai surgindo a interligação com outros componentes curriculares de uma forma natural, favorecendo, inclusive o trabalho integrado dos professores.

Um blog pode ainda servir como registro das reflexões do aluno e da sua trajetória no processo de aprendizagem. Isto auxiliaria o aluno a perceber sua construção. Assim como para o professor, pode ser uma ferramenta para identificar as dificuldades do estudante e traçar estratégias para auxiliá-lo a superá-las.

(...) podem contribuir para a interação entre educadores e educandos, e para sua própria tomada de consciência do educando sobre o percurso próprio na construção do conhecimento. Esses recursos facilitam a publicação na Web de um registro da caminhada de cada educando. Mais do que um simples relatório de atividades, sugere-se ao aprendiz, escrever sobre suas dúvidas, suas conquistas, seu trabalho criativo, etc. (PRIMO, 2006,p.45).

Diante de tantos recursos que o blog pode proporcionar ao ensino, é que se observa o grande aumento desta ferramenta sendo aplicada à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observam-se as inúmeras possibilidades no uso do blog como ferramenta pedagógica. Analisando minha prática, percebo que existem muitas possibilidades de uso que ainda não explorei. Contudo, consegue-se perceber que existe um interesse maior por parte dos alunos neste tipo de atividades, embora não tenham sido utilizadas abordagens tão diferentes daquelas usadas em sala de aula.

Este tipo de atividade também auxilia na alfabetização digital em outro nível, pois por meio deste recurso, podemos orientar os alunos a pesquisar de uma forma mais organizada e idônea, instruindo-os em que tipo de fontes devem procurar as informações, fazendo distinção entre tantos sites que nem sempre são confiáveis. Observa-se também um ambiente de cooperação entre os alunos, onde se auxiliam tanto na questão operacional quanto em questões de conhecimento dos assuntos trabalhados.

Como professora, sempre estou reavaliando meu trabalho e me questionando de que forma poderei aproveitar ainda mais os recursos que o blog pode proporcionar? Como abordar os assuntos de forma a incentivar a autoria dos alunos? Como criar condições para a invenção, de tal maneira que os estudantes estejam mais envolvidos em criar do que em reproduzir?

REFERÊNCIAS

GUTIERREZ, Suzana. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia**: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 233p.

LEITE, Bruno Silva. CARNEIRO, Marcelo Brito. (2009). A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de Ciências. En J. Sánchez (Ed.): **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Volumen 5, pp. 77 – 82, Santiago de Chile.

MORAN, José. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. 173p.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: http://diteccgrms.wikispaces.com/file/detail/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf Acessado em: set 2015.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, M.; SANTOS, F. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 38-49.

SANTOS, J. Pedro *et al* . **O Uso do Blog no Ensino de Ciências**. Rev. ARETÉ | Manaus | v. 7 | n. 12 | p.117-127 | Número especial | 2014. Disponível em: <
<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/507>> acesso em: 13/05/2016.

A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Elisangela Luz Costa Martello
elisangela.martello@hotmail.com)

Débora Pimentel Pacheco
deborapimentelp@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Quando se discute aprendizagem precisa-se levar em consideração que o processo de desenvolvimento do ser humano é bastante variado no que se refere às diferentes informações provenientes de estímulos tanto internos quanto externos, que contribuem para qualquer nova construção de conhecimento.

O papel dos professores está em dar maior importância à criação de estratégias diferenciadas com recursos e ferramentas variadas e flexíveis que possibilitem o desenvolvimento, removendo barreiras e tornando essa aprendizagem acessível a todos os educandos independente de suas individualidades sensoriais, cognitivas e afetivas.

O presente trabalho traz o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como uma abordagem educacional que oferece aos alunos escolhas e alternativas de materiais, conteúdos, ferramentas, contextos e suportes a serem usados, isto é, oferece orientação para criar flexibilidade ao contexto escolar, tornando-o mais acessível e eficiente no que se relaciona à aprendizagem.

O DUA consiste num conjunto de princípios para desenvolver o currículo dando igualdade de oportunidades aos alunos para aprenderem.

Segundo CAST (2011) três princípios norteiam o Desenho Universal da Aprendizagem, o primeiro princípio baseia-se em proporcionar meios múltiplos de Representação (o “quê” da aprendizagem), ou seja, a apresentação do conteúdo a partir de diferentes vias, como por exemplo, quando são utilizadas várias formas de representação para um mesmo conceito, pois os alunos diferem na maneira de compreender a informação que lhe é apresentada, alguns pelas suas necessidades especiais outros pela sua individualidade cognitiva. Esse princípio sugere que se ofereçam meios de personalização na apresentação da informação, alternativas à informação auditiva e visual, opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, esclarecendo também a terminologia, a sintaxe e a estrutura, apoiando a

decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos, promovendo a compreensão em diversas línguas e Ilustrando com exemplos. Deve-se oferecer também opções para a compreensão ativando ou providenciando conhecimentos de base. Precisa-se, de acordo com esse princípio, evidenciar interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões, orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação, maximizando o transferir e o generalizar.

O segundo princípio da DUA é proporcionar meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem): Proporcionando opções para a atividade física, diversificando os métodos de resposta e o percurso, otimizando o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio, oferecendo opções para a expressão e a comunicação, utilizando meios midiáticos múltiplos para a comunicação e instrumentos múltiplos para a construção e composição, construindo fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho, oferecendo opções para as funções executivas, orientando o estabelecimento de metas adequadas, apoiando a planificação e estratégias de desenvolvimento e ainda Intercedendo na gerência da informação e dos recursos potencializando a capacidade de monitorizar o progresso.

O terceiro e último princípio refere-se a proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). A afetividade é um elemento importantíssimo na aprendizagem assim como também, a motivação e o envolvimento dos alunos, segundo esse princípio, o processo ensino aprendizagem precisa proporcionar opções para incentivar o interesse, otimizando a escolha individual e a autonomia, a relevância, o valor e a autenticidade, minimizando a insegurança e a ansiedade, oferecendo opções para o suporte ao esforço e à persistência, levando em consideração a relevância das metas e objetivos. O terceiro princípio deixa claro também a importância em variar as exigências e os recursos para aperfeiçoar os desafios, promovendo a colaboração e o sentido de comunidade, elevando o reforço ao saber adquirido, oferecendo opções para a autorregulação, promovendo expectativas e antecipações que aperfeiçoem a motivação, facilitando assim a capacidade individual de superar dificuldades e desenvolvendo a auto avaliação e a reflexão.

O currículo na perspectiva do DUA constrói-se a partir de quatro elementos: os objetivos, os métodos, materiais e avaliações.

Os componentes do currículo DUA: Metas, Métodos, Materiais e Avaliação.

Metas - Expectativas de Aprendizagem - representam o conhecimento, os conceitos e competências que todos os alunos devem dominar.

Métodos - decisões de ensino, abordagens, procedimentos ou rotinas que os professores utilizam para acelerar a aprendizagem ou torná-la relevante. O método DUA baseia-se na monitorização contínua do progresso do aluno.

Materiais - Media para apresentar os conteúdos, o que o aluno utiliza para demonstrar o seu conhecimento. Materiais DUA oferecem múltiplas media, glossários com ligações e informação de base.

Avaliação - processo de reunir a informação sobre o desempenho do aluno utilizando uma variedade de métodos e materiais de forma a determinar os conhecimentos do aluno e motivação com o fim de tomar decisões educativas informadas. A avaliação DUA reduz ou elimina barreiras a uma avaliação rigorosa dos conhecimentos, competências e envolvimento do aluno.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A sequência didática baseada no Desenho Universal para a aprendizagem, foi desenvolvida em uma turma de oitavo ano com 32 alunos do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Dinarte Ribeiro em Caçapava do Sul, relacionada ao conteúdo Sistema Respiratório. A sequência didática foi dividida em 7 aulas seguindo a flexibilidade sugerida por um currículo baseado no DUA.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

1ª Aula

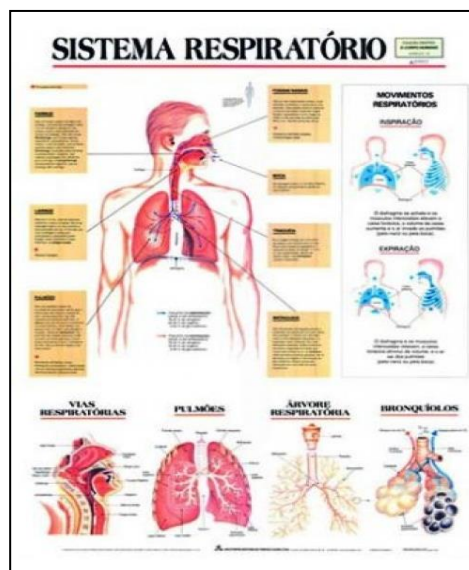
Metas

- Reconhecer conhecimentos prévios dos alunos sobre sistema respiratório.
- Analisar cartaz e fazer um quadro resumo sobre os órgãos e suas funções.
- Confeccionar o Diário de Bordo.

Métodos

- Foi utilizado um bingo de perguntas sobre temas relacionados ao sistema respiratório para saber se os alunos possuem conhecimentos prévios necessários para embasamento do conteúdo. A turma foi dividida em dois grupos e depois de feitas as perguntas houve discussão sobre as respostas e apontamentos.

- Foi utilizado um Infográfico, que contém órgãos e funções no sistema respiratório, depois construímos juntos um pequeno resumo sobre o assunto.



- Confeccionamos um Diário de Bordo, que foi utilizado durante toda sequência didática para anotações tanto do conteúdo quanto para fixação de conceitos e anotações pessoais dos alunos sobre a aula desenvolvida.

Materiais

Cadernos pequenos para confecção dos Diários de Bordo, Infográfico do Sistema Respiratório, Bingo para perguntas.

Avaliação

Observei que os alunos tem uma noção dos gases envolvidos na respiração, da necessidade do oxigênio para as células do corpo e do nome dos órgãos envolvidos na respiração, percebi também que sabem superficialmente a função desses órgãos.

No decorrer da aula os alunos se envolveram bastante principalmente na construção em conjunto do Resumo e da confecção do diário de bordo.

2ª aula

Metas

- Realizar dinâmica no pátio com patins, bicicleta, corda e elástico para que façam a relação entre sistema respiratório e circulatório.
- Analisar texto sobre Sistema respiratório

- Construir um Glossário com as palavras do texto trabalhado.

Métodos –

- No pátio os alunos com patins, bicicleta, corda, elástico, etc. Após as atividades, sentamos em círculo e falamos sobre a mudança tanto na respiração quanto nos batimentos cardíacos. A partir daí os alunos fizeram um relato escrito do que observaram e sentiram no Diário de Bordo. Então parte-se para a explicação, que quem comanda a respiração é o cérebro dependendo do estímulo (externo ou interno) que ele recebe a nossa respiração muda. Falamos também sobre o ato involuntário da respiração e sua relação com sistema circulatório.
- Após trabalhamos no texto, grifando tópicos importantes e construindo no Diário de Bordo um Glossário com as palavras desconhecidas pelos alunos.



O SISTEMA RESPIRATÓRIO HUMANO

Formado por um conjunto de órgãos por onde passa o ar, contendo o oxigênio, circula dentro do organismo.

Nariz: órgão externo por onde o ar entra no sistema respiratório.

Cavidade nasal: orifício que começa nas narinas e vai até a faringe.

Faringe: canal que serve de passagem para o alimento e o ar. Ela se divide em duas partes, formando a laringe e o esôfago.

Laringe: canal que começa na faringe e serve para conduzir o ar.

Epiglote: espécie de tampa que, quando engolimos o alimento, fecha na entrada da laringe para que não vá para a traquéia.

Traquéia: prolongamento da laringe. Possui anéis de cartilagem que impedem o fechamento do canal durante a respiração. Divide-se formando os brônquios esquerdo e direito.

Brônquios: canal que leva o ar para o interior dos pulmões.

Bronquíolos: subdivisão dos brônquios.

Alvéolos: pequenos sacos localizados ao final dos bronquíolos onde ocorre as trocas gasosas.

Pulmões: órgãos esponjosos que abrigam as inúmeras ramificações dos brônquios, que são os bronquíolos e seus alvéolos.

Diafragma: músculo localizado abaixo dos pulmões que separa o tórax do abdômem.

Pleura: membrana que envolve os pulmões.

Recursos - patins, bicicleta, corda, texto e glossário.

Avaliação –

Observei que um texto com tópicos e palavras em evidência facilita bastante a aprendizagem e que fazer um glossário explicativo com os alunos além de fixar o conteúdo, desfaz as barreiras dos termos desconhecidos, os alunos envolveram-se bastante.

3ª aula –

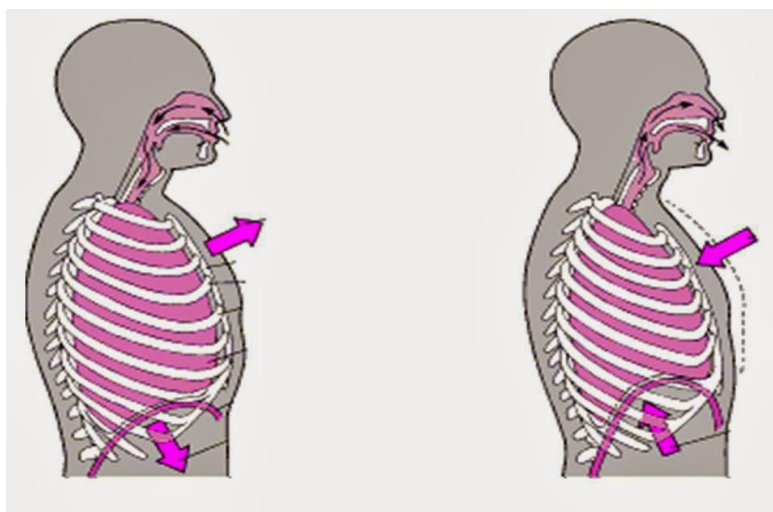
Metas –

- Assistir filme sobre Sistema Respiratório e analisar a diferença entre expiração e Inspiração e conceituar a importância dos Alvéolos pulmonares.
- Construir um quadro comparativo sobre Expiração e Inspiração.
- Confeccionar protótipo da caixa torácica.

Métodos –

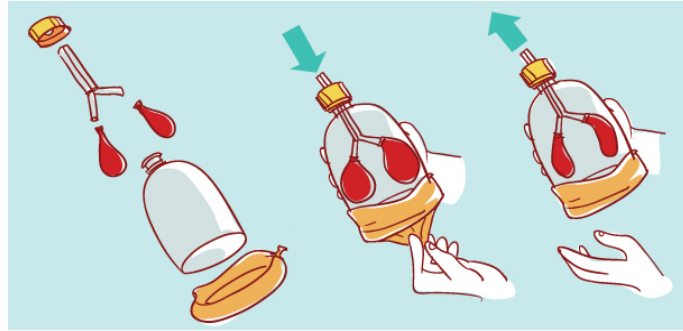
Os alunos assistiram ao vídeo “Sistema Respiratório”. Segue o link:

<https://www.youtube.com/watch?v=v1Y3AOnqLtk>, depois discutimos o assunto e completamos o quadro de diferenças entre expiração e inspiração.



Expiração	Inspiração

- Após confeccionamos o protótipo da caixa torácica, onde fixamos o conteúdo através da observação do funcionamento do protótipo.



-
-
-
-
-
-
-

- Os alunos fizeram anotações no diário de bordo.

Materiais - Data show, materiais para a construção do protótipo do caixa torácica.

Avaliação – os alunos envolvem-se bastante nas atividades práticas, além de flexibilizar os meios de entrada e compreensão do conteúdo, também torna as aulas mais prazerosas.

4ª aula –

Metas –

- Manipular maquete do Sistema Respiratório reconhecendo órgãos e funções.
- Completar planilha relacionando órgãos e funções.

Métodos –

- Visita ao laboratório da escola, pra que os alunos manipulem os protótipos do sistema respiratório e possam completar o quadro com órgãos e funções.



NOMES DOS ÓRGÃOS	FUNÇÕES

Recursos – Protótipos do Sistema Respiratório para manipulação dos alunos.

Avaliação – Aula bastante proveitosa, houve envolvimento e muito interesse por parte dos alunos.

Obs.: Pedi aos alunos que trouxessem notícias e relatos sobre doenças do Sistema Respiratório para a próxima aula.

5ª aula –

Metas –

- Identificar e discutir sobre as doenças do Sistema Respiratório.
- Confeccionar Painel demonstrativo sobre as doenças, causas, como evitar e possíveis tratamentos.

Métodos -

- A sala posicionada para discussão, os alunos trouxeram os relatos e reportagens pesquisadas, fizemos uma discussão sobre as doenças citadas e pontuei algumas que os alunos não trouxeram.
- Ao final da aula montamos um painel com as reportagens e com um quadro informativo – DOENÇA – CAUSAS – TRATAMENTOS – COMO EVITAR.

Recursos – Reportagens trazidas pelos alunos, material para construção do painel informativo.

Avaliação – A aula foi bastante dinâmica e prazerosa, os alunos trouxeram também casos pessoais de familiares que tem ou tiveram doenças relacionadas ao sistema respiratório, falaram bastante também sobre o cigarro e seus malefícios.

Obs.: Ao final da aula pedi que os alunos trouxessem na próxima aula material reciclável para construirmos em grupo uma maquete do sistema respiratório.

6ª aula –

Metas –

- Avaliar a confecção e explicação de maquete sobre sistema respiratório

Métodos – os alunos foram divididos em grupos de 5 e confeccionaram maquetes do sistema respiratório, trouxeram materiais diversos.



- Após a confecção os alunos foram à frente com suas maquetes e cada grupo poderia fazer 4 perguntas sobre Sistema Respiratório, os alunos responderam, demonstrando assim que a construção da aprendizagem realmente aconteceu.
- Os diários de bordo que serviram para anotações durante todo processo também serviram de suporte para avaliação.

Recursos - Materiais diversos para confecção da Maquete do sistema Respiratório.

Avaliação – Muito importante essa prática, além de demonstrarem interesse e criatividade na construção também ao responderem as perguntas mostraram que entenderam as principais características do Sistema respiratório, sua função e órgãos.

Obs.: Ao final dessa aula pedi que os alunos preparassem um livro Digital (ou manual) em grupos de 5, que tivesse os seguintes componentes:

Sistema Respiratório

- Características
- Funções
- Órgãos
- O que ocorre nos alvéolos?
- Diferença entre inspiração e expiração
- Doenças do Sistema Respiratório

7ª aula –

Metas -

- Verificar aprendizagem através da apresentação do Livro Digital ou manual produzido pelos alunos.

Métodos –

- Os alunos em grupo apresentaram à turma o resultado do seu Livro Digital.
- Avaliação – é sempre surpreendente o que os alunos trazem, a maior parte dos grupos fez um trabalho bastante completo demonstrando assim aprendizagem.

Recursos – Data Show para apresentação dos livros digitais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Todas as atividades foram planejadas partindo das premissas do Desenho Universal para a aprendizagem, trazendo recursos e práticas que flexibilizassem tanto a entrada do conhecimento quanto as possibilidades de resposta dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem do DUA é possível permitir ao professor desenvolver planos de trabalho que leve em consideração a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. Essa flexibilização não só à escola, à sala de aula e ao currículo, como também ao acesso a recursos que os alunos necessitam para aprender. Por meio destas abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e estratégias, materiais e formas de avaliação que atinjam todos os alunos e não apenas para alguns. Por isso da importância de como o professor deverá demonstrar essa flexibilidade, mostrando formas que envolvam e motivem os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, possibilitando que as competências e conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversificada.

REFERÊNCIAS

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST]. (2011). **Universal Design for learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. Center for Applied Special Technology [CAST]. (2016). Consultado em <http://www.cast.org/udl/>
Center for Applied Special Technology [CAST]. (2016). Consultado em <http://www.cast.org/udl/index.html>.

**CLUBE DE CIÊNCIAS SEMEANDO O SABER:
ESCOLA SANTA MADALENA, GRAVATAÍ, RS**

Aline Guterres Ferreira
alinegufe@gmail.com

Carina Gularte
carina.gularte@ufrgs.br

Greice de Souza
greicesouzaSH@hotmail.com

Guilherme Gomes Borges
gomesguilherme358@gmail.com

José Luis Alves de Souza
jfvivil2@gmail.com

Juliana Felipe Costa
julianafelype@hotmail.com

Patrícia Selister Pereira
patriciaselister.oliveira@facebook.com

Antonio Marcos Dalmolin
antonio.dalmolin@ufrgs.br

José Vicente Lima Robaina
jose.robaina@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

Devido a continua evolução e transformação da sociedade nos dias de hoje, a escola não pode ser um mero transmissor de conhecimentos. Nós como educadores do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Programa Mais Educação devemos proporcionar aos educandos a troca de conhecimentos através de práticas significativas e que façam parte de seu cotidiano, segundo Hernandez:

Nessa concepção considera-se que, na cultura contemporânea, um questionário fundamental para que o individuo possa compreender o mundo no qual vive e que saiba como acessar, analisar e interpretar a informação. (1998, p 31).

A escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portando, a idéia de criar no espaço escolar um

Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos.

A criação do Clube de Ciências deve possibilitar o desenvolvimento interativo entre escola e comunidade, onde além da construção dos conhecimentos científicos, será estimulada a versatilidade, a criatividade e idéias para soluções de problemas, criando assim competências intelectuais e comportamentais importantes para a construção da cidadania.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A idéia do Clube de Ciências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Madalena, surgiu através da apresentação do Programa de Extensão que trata da Formação de Professores do Campo da FAGED/ LECAMPO/ UFRGS e do relato das características e da problemática da comunidade escolar em uma formação de professores ministrada pelo professor José Vicente Robaina, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenador do programa acima citado. Desta forma, a escola foi convidada a participar deste programa através da criação de um Clube de Ciências do Campo e ser inserido dentro deste projeto. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Madalena, está localizada em área Rural, atende crianças de pré ao 5º ano. A mesma possui um prédio de alvenaria, constituído de seis salas, cozinha, dois sanitários para alunos e um para professores. Conta também com uma área coberta para recreação e eventos da escola, biblioteca e o Projeto Mais Educação. Além de quadra de futsal, campo de areia e uma pracinha. A instituição possui um ambiente harmonioso e tranquilo, Conselho Escolar e conta com o apoio dos professores que estão comprometidos com a educação dos alunos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, e assim contribuir com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com sua realidade e cotidiano. As atividades do Clube de Ciências serão desenvolvidas todas as sextas-feiras, no turno da manhã. As temáticas trabalhadas irão partir das necessidades e interesses dos educandos e poderão ser relacionados com as aulas. A duração dos trabalhos dependerá

da atividade executada. E serão ministradas oficinas, faremos parcerias com empresas para arrecadar materiais, teremos vídeos aulas e passeios na comunidade para conhecer o seu entorno e o despertar das ciências em sua vida cotidiana.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Reconhecer as prioridades estabelecidas pelos educandos e seu meio; articular parcerias com as secretarias municipais e empresas privadas a fim de angariar fundos, mão de obra e recursos didáticos/ pedagógicos. Oportunizar a análise de problemas que envolvam Ciências Naturais (horta, fenômenos da natureza, feira escolares e multidisciplinares entre outros). Construir materiais didáticos e informativos sobre as temáticas trabalhadas durante os projetos e oficinas criadas no Clube de Ciências. O Clube de Ciências Saberes do Campo tem como objetivos: Sensibilizar os alunos para a importância das Ciências na interpretação dos fenômenos do dia a dia. Estimular nos alunos o interesse e a curiosidade pelo estudo dos fenômenos naturais. Adquirir o gosto pelo estudo de Ciências. Desenvolver o espírito crítico e criativo dos alunos. Desenvolver atitudes de persistência, rigor, gosto pela pesquisa, autonomia, cooperação e respeito pelos outros. Estimular o trabalho de grupo, a prática de autodisciplina, o prazer de aprender e de comunicar dos alunos. Promover a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Clube de Ciências Semeando o Saber da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Madalena é um espaço onde se pretende que os alunos desenvolvam atividades extracurriculares, com principal ênfase numa componente científica experimental. Pretende-se desta forma, motivar os alunos para a aprendizagem de ciências e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, e ocupar o tempo livre dos alunos, através da concretização de atividades, com caráter formativo. Os alunos participantes serão desafiados a questionar os fenômenos do dia a dia e tentar dar resposta a partir da realização de algumas experiências, sua interpretação e conclusão. Poderão, ainda, realizar atividades de pesquisa e ou de investigação, cujos trabalhos resultantes serão divulgados na Comunidade Escolar.

REFERÊNCIAS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Madalena, Gravataí, outubro de 2008.

SANTOS, Denise Juci Fontana dos (PDE/UNICENTRO), WIGGERS, Cleuni Fretta (PDE/UNICENTRO), SANTOS, Sandro dos (Dep. de Física/UNICENTRO), SANTOS, Julio Murilo Trevas dos (Dep. de Química/UNICENTRO), profadenise@hotmail.com. Disponível em www.unicentro.br/pesquisa/anais/seminario/.../pdf/artigo_283.doc.

PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: UMA DISPUTA DE PODER

Marli Spat Taha
nltaha@hotmail.com

Jean Rodrigo Thomaz
jeanr_thomaz@hotmail.com

Maria Eduarda Trindade Barreto
duda_trindade@hotmail.com

Lilian Cristiane Gavião Amaral
liliangaviaoamaral@gmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Brasil vem caminhando para buscar uma educação de qualidade, uma educação que seja capaz de ser inclusiva, justa e dialógica. Nesse sentido, elabora metas e propõe o estabelecimento de relações entre o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME). O PNE, agora lei, oportuniza que estados e municípios possam construir suas próprias metas, desde que reconheçam a necessidade de ir de encontro às metas nacionais, num esforço conjunto de buscar soluções para os desafios que se apresentam no cenário da Educação brasileira.

Desse modo, ao elaborar o PME, os municípios devem ter o entendimento de que este plano necessita estar alinhado com o PEE e o PNE e, ao mesmo tempo, seja capaz de se articular com todos os segmentos da sociedade, num empenho de todas as partes envolvidas, haja vista que não é um plano de uma administração da prefeitura, ou de sua Secretaria de Educação, é um plano coletivo, com metas estabelecidas para os próximos dez anos no cenário da educação. Para tanto, é necessário que se conheça a realidade local, suas fragilidades e necessidades, tendo em vista que:

O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também

de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município. (BRASIL, 2014, p. 8).

O PME necessita ser organizado de maneira que receba a aprovação da Câmara Municipal de Vereadores e o sancionamento do prefeito. A partir dessas indicativas e, sendo de mérito da Educação, professores/as se reuniram com outros segmentos da sociedade, em audiências públicas, a fim de criar uma comissão que pudesse elaborar um documento-base que contemplasse as necessidades e interesses da educação na sociedade uruguaiana.

Desse modo, a partir dessas audiências foram sugeridas 80 metas para serem contempladas no documento-base, além das estratégias para que essas metas pudessem ser alcançadas. Após a elaboração do documento-base, o mesmo deveria seguir para a aprovação da Câmara Municipal de Vereadores (CMV).

Entretanto, ao ser encaminhado para a CMV, vários itens, considerados extremamente importantes de serem abordados na escola foram suprimidos do documento-base elaborado pela comissão e substituídos por termos que se opunham a essas abordagens. Provocando momentos de divergência e conflitos entre os segmentos representantes da educação e segmentos representantes de algumas religiões.

Foram momentos de grande desgaste emocional e de retrocesso social, os quais passamos a relatar na continuidade deste texto.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A cidade de Uruguaiana possui uma associação de professores/as bastante atuante, que se faz presente com muitos representantes em quase todas as audiências públicas que discutem a educação. Nesse sentido, participar da construção do documento-base para o PME, foi naturalmente aceito pelos setores que se faziam presentes nestas audiências, além das sugestões de estratégias para que as metas pudessem ser cumpridas de maneira a não ferir o estabelecido no PEE e no PNE. Posterior às audiências supracitadas, o documento-base foi encaminhado à CMV para que pudesse ser acolhido em sua totalidade.

Entretanto, no percurso entre a elaboração do documento-base e o encaminhamento para a CMV, o mesmo sofreu muitas alterações por parte do poder executivo, deixando de conter assuntos de extrema relevância para a sociedade, além de

incluir vetos a estes assuntos. Destacando em especial a palavra gênero e as religiões de matriz africana.

As alterações provocaram uma comoção entre os profissionais ligados à educação e os fiéis de alguns credos. Assim, esta escrita traz algumas das situações ocorridas no ato da leitura e votação do PME de Uruguaiana.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Em dezembro de 2015, aconteceu a votação do documento-base para o PME, muito embora este prazo tenha sido estendido por diversas vezes uma vez que a prefeitura municipal de Uruguaiana não conseguiu cumprir o prazo inicial determinado pelo governo federal. Este documento havia sido amplamente discutido entre vários segmentos da sociedade uruguaianense, redigido e encaminhado ao executivo para que fizesse o encaminhamento à CMV.

Entre as discussões ocorridas durante o processo da construção do plano, a palavra gênero foi questionada por um munícipe que exigiu a supressão deste termo do documento, fato, entretanto, que não ocorreu neste momento. Não satisfeito com essa derrota, o munícipe em questão requereu uma audiência com o prefeito, apresentou sua preocupação e, sendo este munícipe, um cidadão que ocupa um cargo de certo poder em Uruguaiana, o chefe do executivo não apenas o recebeu como acatou suas reivindicações, oferecendo para que este cidadão “sozinho” reescrevesse o plano elaborado pela sociedade anteriormente. Assim, a palavra gênero foi suprimida de todas as metas e estratégias em que aparecia no texto original. Também houve uma tentativa de extinguir a cultura Afro do mesmo plano.

Assim que a associação de professores/as teve conhecimento deste fato, publicizou em redes sociais, a fim de que todas as pessoas que tivessem interesse nesta questão participassem em protesto desta arbitrariedade evitando que as modificações fossem aprovadas pelos/as vereadores/as da casa. Desse modo, representantes de escolas, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana, da comunidade LGBT, da comunidade umbandista, se fizeram presentes para pressionar os/as vereadores/as a não permitirem que fossem suprimidas essas questões no PME.

Entretanto, o mesmo munícipe que redigiu e modificou o documento-base, também se articulou entre seus pares e conseguiu que pastores e religiosos “convocassem” seus fiéis a comparecerem na CMV para que o plano fosse votado de

acordo com seus interesses. Houve uma adesão em massa para acompanhar a leitura e votação do PME de Uruguaiiana, lotando a CMV, bem como a sua frente e a praça central da cidade.

Deste modo, muitas manifestações, frases e palavras ofensivas foram escritas e ditas em frente a CMV. Os fiéis oravam pela alma dos que queriam que a discussão de gênero permanecesse no plano e gritavam em louvor a Deus para que o demônio fosse expurgado dessas pessoas. Em contrapartida, as pessoas favoráveis à discussão de gênero na escola tentavam fazer com que entendessem o significado e a relevância deste tema para estudantes em formação, uma vez que os argumentos e frases trazidas pelas comunidades religiosas evidenciavam total falta de conhecimento sobre as temáticas que estavam sendo suprimidas do PME. Neste sentido, surgiram cartazes como: “Meu filho não é gênero”; “Somos família, não queremos gênero para nossos filhos”.

O cenário era hostil e preocupante, de maneira que membros “pró-gênero” também fizeram cartazes, para que seu posicionamento se tornasse visível, como mostra a figura 1.



Fig. 1 Imagem retirada da rede social facebook

Esta imagem, feita sob forma de protesto, correu as redes sociais de todo o país e acabou sendo alvo de extremistas homofóbicos, conforme a figura 2.



Fig. 2 Retirada das redes sociais facebook.

A caixa de diálogo ao lado da imagem está um tanto borrada, mas contém frases do tipo: “a molecada hoje em dia está mais esperta, quando uma professora maconheira e doente dessas quiser doutrinar, conte pro seu pai ou mãe, garanto que a opressão em cima desses bostas será grande”; “a lagoa azul é um filme que mostra que não existe ideologia de gênero, bota um macho com uma fêmea, deixa virá adolescente os dois vivendo junto vai chegar a hora, que naturalmente, mesmo sem entender o porque. Eles vai cruzar bunito”.

Além das ofensas recebidas, alguns pastores de templos evangélicos ameaçaram publicamente professoras e vereadores que apoiaram o movimento LGBT. Foram momentos de muita tristeza, que provocaram a desvalorização da educação, tendo em vista que apenas dois dos 11 vereadores votaram para que a palavra gênero se mantivesse no documento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A falta de informação, conhecimento e distorções interessadas de determinados segmentos da população fizeram um uso indevido da palavra gênero utilizando a expressão “ideologia de gênero” para argumentar contra a permanência da discussão de gênero no PME. As pessoas argumentavam erroneamente que seria criado um banheiro único na escola, que a escola iria ensinar as pessoas a serem homossexuais entre outros absurdos verbalizados, em função da “ideologia de gênero”.

De acordo com Biroli (2015), foram os movimentos sociais LGBTs, antirraciais e feministas, que forçaram a política a garantir os direitos iguais para todos os

indivíduos. “A noção de gênero se define no contexto dessas lutas, na interface entre a atuação dos movimentos sociais feministas e de gays e lésbicas” (BIROLI, 2015). Entretanto esses movimentos não foram suficientes para acabar com a “exclusão, marginalização e estigmatização” desses indivíduos fazendo-se necessário que estes direitos fiquem registrados nos PME, PEE e PNE.

Considerando essas questões cabe esclarecer o que significa o termo gênero. Essa expressão emergiu entre as feministas anglo saxãs no contexto da segunda onda do movimento feminista como forma de rejeitar o determinismo biológico e problematizar as diferenças de gênero. Para Louro (2004) Identidade de gênero refere-se às distintas formas com que os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos.

Embora o entendimento de identidade de gênero tenha sido esclarecido aos vereadores e às pessoas presentes na CMV, no momento da votação, a pressão exercida pelos segmentos religiosos foi mais contundente que a pressão exercida pelos membros das comunidades LGBTs, feministas e antirraciais presentes na plenária da Câmara, juntamente com professores/as resultando na retirada da palavra gênero em todo o documento-base que havia sido redigido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir gênero na escola, não se trata de “ensinar” que alunos/as devem ter relações sexuais com ambos os sexos para que possam escolher sua orientação sexual. Não significa dizer que as escolas devam ter um banheiro único, não significa dizer que a escola quer que seus/uas alunos/as sejam homossexuais. Essa discussão é relevante para que haja uma valorização feminina, para que diminua a violência contra mulheres e gays, para que a sociedade se constitua menos preconceituosa, homofóbica e injusta. Essa discussão emerge da necessidade de extinguir ou, pelo menos minimizar os casos de violência contra a mulher. No Brasil, de acordo com Cerqueira e Coelho (2014), somente quando a Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, foi sancionada, o estupro passou a ser considerado crime. Isso significa dizer que durante mais de 500 anos as mulheres sofreram abusos sexuais, entre outros tantos tipos de violência e, a lei não as amparava, normatizando, dessa maneira, que as mulheres “podem” ser violadas.

A partir dessas informações, Cerqueira e Coelho (2014, p. 6) trazem “os dados do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2013, que apontou

que em 2012 foram notificados 50.617 casos de estupro no Brasil”. Estes dados são extremamente preocupantes e reforçam o sentido de que o gênero deve sim ser abordado nas escolas, tendo em vista ser este um espaço de formação e informação.

Discutir gênero na escola é respeitar as individualidades dos sujeitos que compõe uma sociedade, é desenvolver a capacidade de discernir entre as normativas de uma sociedade preconceituosa e a justiça igualitária entre as pessoas, independentemente de suas vivências.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. **O que está por trás do boicote religioso** à “ideologia de gênero”. Forum, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/06/30/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. **Plano Municipal de Educação: caderno de orientações**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Souza Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Ipea, 2014. Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2014/03/IPEA_estupronobrasil_dadosdasaude_marco2014.pdf>. Acesso em jun. 2016.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MULTA DA CONSCIÊNCIA

Milene Ferreira Miletto
mmiletto@hotmail.com

Eliane Fontana Piffero
eliane.fp@hotmail.com

Francelina Elena Oliveira de Vasconcelos
france.vasconcelos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ensinar Ciências nos dias atuais e no contexto da escola pública brasileira demanda do educador que assim se propõe, buscar respostas ante a desafios de todas as ordens. Delizoicov (2011), sinaliza a necessidade de compreendermos quem é o sujeito do conhecimento, e de o professor ter a consciência de que

tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõe a turma. É transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores. (DELIZOICOV, et al ,2011, p. 153).

A proposta foi desenvolvida envolvendo a comunidade ao redor da escola, onde foi muito bem recebida e acolhida pelos comerciantes e moradores dos arredores da escola, sendo pensada e planejada como atividade articulada aos pressupostos da Educação Ambiental, que

implica um processo de conscientização sobre os processos socioambientais emergentes, que mobilizam a participação dos cidadãos na tomada de decisões , junto com a transformação dos métodos de pesquisa e formação, a partir de uma ótica holística e enfoques interdisciplinares.(LEFF 2007,p. 253).

Dentro dessa perspectiva, relataremos aqui uma proposta investigativa desenvolvida por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, como trabalho para a Feira de Ciências do Município de Caçapava do Sul no ano letivo de dois mil e

dezesseis. Essa foi a primeira experiência dos alunos envolvendo pesquisa, havendo um grande envolvimento e interesse por parte deles.

As atividades foram realizadas nos meses de junho, julho e agosto de dois mil e dezesseis envolvendo diretamente seis alunos voluntários e quarenta ao total, nos momentos em que participaram todos os alunos das turmas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência aqui relatada, foi desenvolvida com alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental do Instituto Municipal de Educação Professora Augusta Maria de Lima Marques, no município de Caçapava do Sul, RS, no primeiro semestre de dois mil e dezesseis. Esse estabelecimento de ensino está em processo de implantação na rede municipal, estando no terceiro ano de funcionamento e contando atualmente com mais de 260 alunos, por tratar-se de uma escola no centro da cidade, há uma grande procura por vagas, e ainda está se fazendo conhecer e conhecendo a comunidade ao redor e afirmando-se entre a população da cidade.

No presente ano (dois mil e dezesseis) conta com as primeiras duas turmas de séries finais, dois sextos anos, pois a implantação das séries está sendo de forma gradual. Fui convidada a trabalhar na escola, por já ter “fama” de professora que faz um trabalho diferenciado do tradicional. Outra característica importante, é que por estar em implantação, aos poucos a estrutura física e financeira da escola está sendo organizada, e somente a partir desse ano a escola passará a receber os repasses do Governo Federal. Então, a missão atualmente é fazer a diferença, sem contarmos com uma estrutura ideal e sem os adequados recursos, o que está sendo um desafio para todos, mas como educadores da escola pública brasileira já temos a consciência de que cada dia é um desafio.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente a ideia foi lançada pela professora, com o intuito de envolver a comunidade, conhecê-la e proporcionar uma interação dentro e fora dos muros da escola. Nesse momento foi delimitada a área em que seria desenvolvida a investigação, que conforme sugestão dos alunos correspondeu a três quadras da rua XV de Novembro, principal rua comercial da cidade, paralela à rua da escola.

Dos alunos convidados, seis compareceram nas atividades de planejamento e desenvolvimento, que foram realizadas em turno inverso. No primeiro dia combinou-se com os alunos como gostaríamos que fosse desenvolvido o trabalho e criamos em conjunto um questionário que foi posteriormente aplicado. As questões envolviam dois aspectos: conhecer quem são os comerciantes e moradores do centro da cidade, seu perfil, preferências e se gostavam de morar e trabalhar em nossa cidade; o segundo aspecto era descobrir o que eles pensavam e sugeriam para melhorar o ambiente comum e a convivência entre a comunidade quanto a: trânsito, ruas da cidade, serviço de coleta de lixo, dentre outros.

Uma das alunas ficou encarregada de manter um diário, registrando as etapas, as descobertas e aprendizagens envolvidas, narrando nele também, como estavam se sentindo ao participar da atividade investigativa.

A partir dos dados produzidos e analisados pelo grupo dos alunos, foi elaborada em conjunto a denominada: “Multa da Consciência”, onde os cidadãos, de uma forma gentil, como um “puxão de orelha”, poderiam multar uns aos outros, e também serem multados.

Realizou-se então a próxima etapa, em que todos os alunos dos sextos anos realizaram uma ação conjunta, saindo na rua e distribuindo a multa criada por eles. O principal local onde as “multas” foram aplicadas foi em frente à própria escola, onde nos horários de entrada e saída, habitualmente os pais cometem várias infrações de trânsito, principalmente “estacionar em fila dupla só um minutinho”, que era um dos quesitos passíveis de multa, conforme a redação dada pelos alunos para a multa.

Os comerciantes que anteriormente participaram respondendo aos questionários, foram novamente visitados, recebendo um bloquinho de multa para prosseguir a atividade, multando outras pessoas da comunidade, caso desejem.

Esse dia foi muito relevante, conforme as anotações realizadas no diário, havendo envolvimento e participação da comunidade, que recebeu muito bem a garotada. No retorno para a escola, os primeiros comerciantes que haviam recebido os bloquinhos com as multas, já nos chamavam para contar: - “Depois que vocês saíram, o estabelecimento vizinho colocou lixo fora do horário, já fui lá e multei!”.

Ao final, devido a movimentação que estava sendo notada na rua, os alunos foram convidados a dar uma entrevista para a imprensa local, onde relataram suas atividades e convidaram a população em geral para participar e exercer sua cidadania consciente.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Foi uma experiência muito relevante e significativa, na qual os alunos se envolveram e gostaram de realizar as atividades; eles têm em torno de 10 a 12 anos, e se empolgaram muito em participar de todas a proposta: vencendo a timidez nas

entrevistas, exercendo ativamente a sua cidadania local, aplicando conceitos matemáticos que ainda não dominavam na tabulação de dados e desenvolvendo uma atividade investigativa, ainda que simples, mas com metodologia bem organizada, o que foi novidade para todos, que já estão a perguntar-me: “Professora, quando será o próximo trabalho?”.

Outro aspecto que consideramos importante foi o envolvimento da comunidade, que participou ao ser entrevistada e recebeu uma resposta ao final, participando do dia da multa e recebendo os blocos com os quais poderiam multar uns aos outros. Nem sempre os alunos foram bem recebidos, pois as pessoas estavam em horário de trabalho, mas já havíamos conversado sobre isso antes de sairmos para a aplicação dos questionários.

As atividades ora relatadas representaram para alunos e professora envolvida como uma experiência para além dos limites físicos da escola, ultrapassando o que Delizoicov et al (2011) considera como os muros visíveis e invisíveis que parecem crescer em torno da escola, protegendo-a do mundo que acaba por invadi-la.

Evidente também foi a contribuição com o desenvolvimento de uma maior consciência ambiental e a sensação de pertencimento a uma comunidade, tanto para os alunos quanto para a comunidade envolvida, de forma a contribuir com a formação de um ideal de sujeito ecológico, propósito de uma Educação Ambiental que

está efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. Uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que apenas promover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos. (CARVALHO,2008. p.69).

Assim, de forma simples, divertida e leve, nossa experiência proporcionou momentos de relevante aprendizagem, troca e interação entre todos os envolvidos, sendo apresentada também na Feira Municipal de Ciências, organizada pela UNIPAMPA, campus Caçapava do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da atividade apresentada nesse relato, foi possível repensar as práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas na escola, propondo aprendizagens que sejam mais significativas para os alunos, estimulando as atividades investigativas, de caráter interdisciplinar, onde os alunos tenham maiores possibilidades de desenvolver sua autonomia, pensando, questionando e construindo seus conhecimentos e ao mesmo tempo, interagindo com a comunidade e sentindo-se felizes, aspecto que essa educadora considera essencial.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LEFF, H. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

O ESTUDO DO MOVIMENTO UNIFORME COM USO DE SIMULAÇÃO COMPUTACIONAL

Taís Pinto Rodrigues Saldanha
taispr2005@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta a narrativa de uma prática docente vivenciada na Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Maria Ferraz- Ciep, da cidade de Bagé/RS, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio Politécnico, com 30 alunos. A aula aqui relatada aconteceu na componente curricular de Física, no mês de junho do ano de 2016, durante o andamento das atividades do II trimestre letivo da escola. O conteúdo abordado foi Movimento Uniforme (contextualização, funções horárias, interpretação gráfica), e a aula contemplou simulação computacional, roda de conversa, construção e interpretação de gráficos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nos dias atuais, identificamos nos bancos escolares, jovens imediatistas, preocupados somente com seus problemas pessoais. Além disso, mostram-se desinteressados diante das atividades escolares, pois não vislumbram a importância dos estudos para sua melhor inserção na sociedade e posteriores avanços nos seus projetos pessoais. Dessa maneira, a escola e os professores, investem constantemente em atividades que resgatem o interesse dos alunos, valorizem a instituição e os profissionais da educação e principalmente que estejam voltadas para a aprendizagem de todos os envolvidos.

O processo de aprendizagem torna-se amplo, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...]o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de

convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana. (BRASIL, 1999, p.7).

Nesse sentido, na sala de aula, os professores além de trabalhar os conhecimentos científicos de cada área do conhecimento, devem propiciar atividades que formem para a cidadania, possibilitando a inserção de sujeitos mais críticos, reflexivos, argumentativos, participativos na sociedade, e que consigam aplicar seus conhecimentos para atuar no mundo social.

Dessa maneira, na sala de aula, buscamos articular atividades que valorizem o conhecimento científico, usando recursos tecnológicos (simulação computacional), mas também permitem aos alunos expor seus entendimentos (roda de conversa), socializar suas aprendizagens e dúvidas (trabalho em grupo), conforme o detalhamento das atividades que seguem.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades do relato aqui apresentado foram desenvolvidas em um encontro, com duração de 2 h/a de 50 minutos cada.

Neste encontro, começamos a aula, apresentando aos alunos o tema a ser tratado: Estudo do Movimento Uniforme. Após, os alunos foram separados em duplas, onde cada uma recebeu um computador para utilizar. Foi apresentado o simulador da Universidade do Colorado, o Phet (previamente instalado nos computadores) e, na sequência os alunos receberam um roteiro de atividades para trabalhar com o simulador. A atividade escolhida foi a intitulada de “O homem em movimento”. Com mediação da professora, os estudantes deviam manipular as variáveis, observar o movimento apresentado, identificar similaridades, apontar irregularidades, articular conceitos à medida que iam respondendo as questões propostas pela atividade.

O roteiro da atividade possuía as seguintes questões:

1. Na simulação, na janela **Introdução**, insira valores para os parâmetros posição (S) e velocidade (V) de acordo com os valores apresentados a seguir, deixando a aceleração (a) como zero para manter a velocidade constante:

$$S = 0 \text{ m}$$

$$v = 1 \text{ m/s}$$

$$a = 0 \text{ m/s}^2$$

2. Inicie a simulação e faça o Homem deslocar-se até próximo de $S=10 \text{ m}$. A seguir, responda as perguntas que seguem:

- O que você observa no movimento do Homem? Quais grandezas físicas variam?
- Se alterarmos o sinal da velocidade, o que você observa? Explique sua resposta com conceitos físicos.

3. Reinicie a simulação e insira novos valores para os parâmetros posição (S) e velocidade (V) de acordo com os valores apresentados a seguir, deixando a aceleração (a) como zero para manter a velocidade constante:

$$S = -10 \text{ m}$$

$$v = 1 \text{ m/s}$$

$$a = 0 \text{ m/s}^2$$

Inicie a simulação e faça o Homem deslocar-se até próximo de $S=0 \text{ m}$. O que você observa no movimento do Homem? Quais grandezas físicas variam?

4. Faça o Homem caminhar e parar cinco vezes na simulação e elabore uma tabela com os seguintes dados: posição, tempo e velocidade.

Com a tabela montada construa usando papel quadriculado os gráficos da posição em função do tempo ($S \times t$) e da velocidade em função do tempo ($V \times t$).

Após cerca de 40 minutos, com o término da atividade, foi realizada uma roda de conversa para explorar os itens respondidos no roteiro, onde a professora fazia a leitura da questão e os grupos socializavam suas observações e trocavam conhecimentos com os outros colegas.

Na sequência da aula, foi feita uma projeção em data show, em formato de aula expositiva e dialogada, onde foi apresentado os principais conceitos do movimento uniforme, tais como: características, tipos, função horária das posições, função horária da velocidade, gráficos do movimento (características de cada um). Neste momento os estudantes foram registrando no caderno o conteúdo apresentado e apontaram relações com a atividade trabalhada com o simulador.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

No desenvolvimento da aula aqui relatada, apontamos como fator positivo a efetiva participação dos alunos durante a roda de conversa, onde os estudantes

interagiram com a professora e grande grupo, expondo seus entendimentos. Destacamos a versatilidade do uso dessa metodologia em sala de aula, conforme mencionado por Melo e Cruz:

[...] sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (MELO E CRUZ, 2014, p. 32).

Neste momento, registramos algumas colocações mencionadas por alguns alunos na roda de conversa: Aluno A: “Ah prof, agora entendi! O boneco tem sempre o mesmo ritmo, isso quer dizer uniforme, né?”; Aluno B: “ Eu entendi que ele está se movendo sempre com a mesma velocidade”; Aluno C:”Eu escrevi aqui que tanto faz se essa velocidade é positiva ou negativa, o importante é que ela vale sempre o mesmo valor. A diferença é que a positiva aumenta os valores do S e a negativa diminui os valores do S”, Aluno D: “Muito mais fácil entender com o computador, eu consigo enxergar o movimento”.

Entendemos que os alunos aprendem com os pares e no grande grupo, pois as contribuições de um estudante sempre favorecem o entendimento de outros, uma vez que os jovens estabelecem muitas vezes uma linguagem própria, com gírias e termos desconhecidos dos demais, mas muito comum no grupo em que convivem.

Na prática docente relatada neste trabalho, identificamos os simuladores computacionais como ferramenta de apoio no processo educacional, sendo auxiliar do professor para melhoria do ensino. Recorremos ao uso dessa tecnologia pelas suas potencialidades, assim como identificamos as possibilidades que surgem quando utilizada. Destacamos:

Os simuladores computacionais são relativamente comuns no ensino. Eles reproduzem parte de um fenômeno real e dão ao usuário a oportunidade de participar mudando variáveis e verificando resultados. Os simuladores são importantes porque proporcionam a possibilidade de análise por parte do usuário. No processo educacional essa relação interativa leva o estudante a construir um repertório conceitual, com base na conclusão obtida acerca do que ele está vendo. (HORNES *et al.*, 2009, p.2).

Foi possível identificar que os alunos à medida que trabalhavam com a simulação, reconheciam os conceitos físicos apresentados naquele instante, assim como relacionaram com a teoria. Ainda, identificamos sua importância no contexto escolar, conforme autores a seguir:

A importância de sua utilização se deve principalmente ao fato de possibilitar ao estudante outra visão do mundo físico, que não, a apresentada através de fórmulas. Um fato importante a ser considerado é que quando se revestem de um caráter de “jogo”, as simulações fornecem uma recompensa pela realização de certo objetivo. (FIOLHAIS & TRINDADE, *apud* HORNES *et. al.*, 2009, p.5).

[...] trata-se de uma alternativa que pode ser motivadora, instigante, pertinente, para discussão de conteúdos científicos. Oferece-se aos alunos a oportunidade de serem agentes de sua própria aprendizagem, de tomarem uma decisão e assumi-la, de analisarem dados e modificarem suas conclusões, seguindo os passos do método científico, sem entretanto estarem presos a uma receita hierarquizada de acontecimentos predeterminados pelo professor, como acontece frequentemente quando usamos o laboratório. Acreditamos que dessa forma estaremos contribuindo para formar o 582 Sena dos Anjos, A. J. raciocínio crítico do aluno, futuro cidadão participante das decisões da sociedade (EIVAZIAN, *apud* ANJOS , 2008, p. 582).

Elencamos a interpretação e construção de gráficos como atividade essencial no processo de análise e entendimento dos movimentos em estudo. Através da leitura do gráfico, os alunos puderam identificar as relações entre as grandezas envolvidas, interpretar as situações apresentadas e fazer futuras projeções para a sequência do movimento. No conteúdo de Movimento Uniforme torna-se imprescindível para compreensão esse tipo de atividades:

Uma das habilidades requeridas para a compreensão de conteúdos de Física é a construção e interpretação de gráficos. Em um gráfico, uma grande quantidade de informação pode ser resumida. [...]. Gráficos da cinemática, i.e., gráficos de posição, velocidade e aceleração em função do tempo são, geralmente, os primeiros trabalhados em um curso de Física. Propiciar condições para que os alunos aprendam a interpretá-los e utilizá-los como uma das possíveis representações de fenômenos físicos contribui, não somente para a aprendizagem da cinemática, mas também para a aprendizagem futura de outros conteúdos.(ARAÚJO *et al.*, 2004, p.179).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, dispomos de uma série de tecnologias no mercado, que podem ser trazidas para a sala de aula, com o propósito de enriquecer a explanação de conceitos e aprofundar os conhecimentos científicos. Usá-las é uma forma de aproximar-se mais da linguagem dos jovens adolescentes, logo podem contribuir para resgatar o interesse e a participação dos mesmos nas atividades escolares.

Constatamos que os alunos ficam motivados quando trabalham com tecnologias, pois além de fazer parte do seu cotidiano, sentem-se desafiados diante do aparato tecnológico. Os simuladores computacionais permitem ao estudante aprimorar seus conhecimentos, à medida que manipulam os dados experimentais, o que não seria permitido (no mesmo tempo) usando apenas papel e lápis, ou ainda, necessitaria de um aparato de maior porte, com por exemplo, um laboratório experimental. Com essa reflexão, não se desconsidera aqui nesse relato em momento algum, a relevância de aulas expositivas e dialogadas, usando como recursos lápis e papel, apenas destacamos a importância do uso da simulação computacional como ferramenta de apoio nas aulas e que contribuem para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Convém destacar que uso dessa tecnologia é de baixo custo, uma vez que o download da atividade do simulador é gratuito, o que torna viável para ser trabalhado nas escolas públicas, que precisam apenas de computadores e acesso a internet; embora saibamos que muitas escolas brasileiras não possuem esses recursos.

O importante nesse tipo de atividade é o planejamento do professor, na elaboração das questões da atividade, uma vez que esse tipo de material não é encontrado em livros ou manuais; podem estar disponíveis, em alguns casos, em trabalhos de dissertação de mestrado ou doutorado, mas que necessitam da adaptação do professor para ser inserido nas mais diferentes realidades. Assim sendo, para usar essa tecnologia, o professor precisa estudar, pesquisar, analisar e refletir, pois é notável que:

[...] a tecnologia facilita a transmissão da informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e correta utilização da tecnologia, dos softwares e seus aplicativos para auxiliar o aluno a resolver problemas e realizar tarefas que exijam raciocínio e reflexão. (FARIA, 2004, p.2).

Nesse sentido, enfatizamos que utilizar tecnologias por si só não garantem o sucesso do processo de ensino aprendizagem; o que vai ser o diferencial é como elas serão inseridas no ambiente escolar pelo professor e os desdobramentos que ele vai fazer com suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Antônio J. dos S. As novas tecnologias e o uso dos recursos telemáticos na educação científica: a simulação computacional na educação em física. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 25, n. 3: p. 569-600, dez. 2008.

ARAÚJO, Ives S., VEIT, Eliane A., MOREIRA, Marco A. Atividades de modelagem computacional no auxílio a interpretação de gráficos da Cinemática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 179 - 184, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

FARIA, Elaine T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72.

HORNES, Andreia; GRACHINSKI, Leonardo, SILVA, Sani. C. R.; KOSCIANSKI, André. Os jogos computacionais no Ensino de Física. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009.

PHET, **Physics Educational Technology**

<https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/legacy/moving-man>. Consultado em 20 de maio de 2016.

SALA 11



Imagens do XIV EIE.

A TEMÁTICA SANEAMENTO BÁSICO AUXILIANDO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andriéli Vilanova de Carvalho
carvalho.andrielli@gmail.com

Luis Roberval Bortoluzzi Castro
lbortoluzzi@gmail.com

Edward Frederico Castro Pessano
edwardpessano@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios nas últimas décadas é garantir a qualidade de vida de uma população, seja mental, física ou social, na qual estão associados problemas socioambientais, como a distribuição de recursos financeiros, desenvolvimento sustentável, conservação dos recursos naturais e a injustiça social.

Com base nos dados do Instituto Trata Brasil de 2015, são mais de 35 milhões de brasileiros sem o acesso ao serviço de Saneamento Básico, isso, reflete diretamente na qualidade de vida da população, que registra um alto índice de internações hospitalares relacionadas ao ambiente inadequado. Um exemplo disso é a diarreia que, com mais de quatro bilhões de casos por ano, é uma das doenças que mais aflige a humanidade, registrando 30% das mortes de crianças com menos de um ano de idade, dentre as causas dessa doença destacam-se as condições inadequadas de saneamento básico (GUIMARÃES, CARVALHO e SILVA, 2007).

A Lei Federal nº11.445/07, traz como princípio fundamental a universalização do acesso ao saneamento básico e o define como o conjunto de serviços de abastecimento público de água potável; coleta, tratamento, disposição final adequada dos esgotos sanitários; drenagem e manejo das águas pluviais urbanas, além da limpeza urbana e o manejo dos resíduos sólidos.

Trabalhar as questões ambientais e sociais de forma contextualizada possibilita que o educando seja envolvido com a temática e possa formar um posicionamento crítico sobre determinada problemática, como afirma Sauv  (1997), a educa o

ambiental deve ser desenvolvida no meio ambiente, para o meio ambiente e principalmente a partir do meio ambiente.

Neste caminho, o presente trabalho foi realizado com alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cabo Luiz Quevedo na cidade de Uruguaiana/RS onde utilizou-se como temática o saneamento básico com o objetivo de despertar/estimular nos educandos um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade, para isso, os educandos foram instigados a propor soluções diante dos prováveis problemas do seu bairro.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A presente experiência ocorreu em uma turma de 21 alunos finalistas do Ensino Fundamental da escola Cabo Luiz Quevedo que atende 900 alunos do 1º ao 9º ano e 55 funcionários, sendo situada na periferia do município, local este que ainda não possui tratamento do esgoto.

Neste contexto, os alunos foram questionados a respeito do que seria e para que serviria o saneamento básico e foram orientados a realizarem uma breve descrição da realidade do bairro. Dessa forma, os alunos, destacaram a importância de trabalhar o tema em sala de aula, relatando o mau cheiro no bairro, que ocorre principalmente no verão, devido apresentar esgoto a céu aberto. Essa preocupação também foi relatada pelos funcionários, pois o problema é realidade há muitos anos.

Conforme o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS 2014) a região Sul apresenta apenas 43,9% do esgoto tratado, e no estado do Rio Grande do Sul menos da metade das cidades possuem esgoto tratado. O município de Uruguaiana, segundo a concessionária de abastecimento o índice de tratamento do esgoto em 2013 era de aproximadamente 54%, sendo que a meta da empresa é alcançar os 100% até o final de 2016.

A temática saneamento básico foi abordada na disciplina de Ciências por meio dos temas transversais saúde e meio ambiente. A abordagem dessa temática vem de encontro ao projeto de educação ambiental da escola, intitulado “Nossa escola, nossa responsabilidade”, que visa trabalhar assuntos do contexto e realidade escolar, tornando o aluno protagonista das ações. Partindo dos conhecimentos prévios dos educandos em relação ao tema, foi elaborado um roteiro de atividades para ser realizado em sala de aula e no bairro da escola. Essa abordagem contextualizada colabora para o processo de

ensino aprendizagem, onde o conhecimento da realidade local propicia uma maior relação do educando com a sua comunidade Brasil, (1999).

A partir das discussões em sala de aula, o assunto foi apresentado aos demais educadores com objetivo de provocar um convite para que a temática fosse abordada nas demais disciplinas do currículo na tentativa da realização de uma atividade interdisciplinar.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades com os educandos iniciaram durante as aulas de Ciências sob o questionamento: o que é saneamento básico? A partir das respostas foi construído um roteiro de atividades, onde a turma foi dividida em grupos com quatro educandos responsáveis por uma função pré-determinada cada um, para uma saída de campo.

A saída de campo (Figura 01) foi realizada no bairro da Escola para observação, reconhecimento e registro das situações que os alunos consideravam um problema ambiental e/ou social.



Figura 01: saída de campo de alunos da EMEF Cabo Luiz Quevedo.

Durante a saída, foi solicitado aos alunos para que registrassem imagens com o celular das situações que eles consideravam um problema e que anotassem as possíveis soluções. Os registros abaixo apontam alguns dos problemas diagnosticados pelos alunos durante a saída no bairro, como a pichação de um muro (figura 02), o depósito de resíduos em terreno baldio (figura 03) e o esgoto a céu aberto ao lado da Escola (figura 04).



Figura 02: Registro de pichação.



Figura 03: Registro de depósito de resíduos

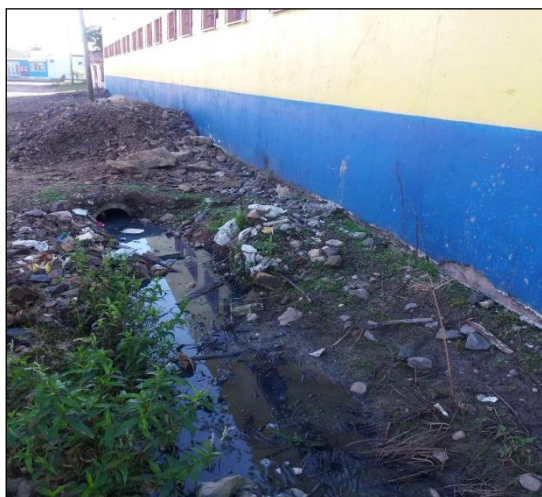


Figura 04: Registro do esgoto a céu aberto ao lado da escola.

Após a saída de campo, os educandos retornaram para a sala de aula, onde foi discutido sobre as situações registradas e possíveis ações que poderiam ser realizadas na comunidade. Durante a discussão, surgiram muitas dúvidas em relação a responsabilidade do tratamento do esgoto no município e qual seria o caminho que os moradores poderiam buscar para solucionar os problemas.

Posteriormente os alunos assistiram ao filme Saneamento Básico, uma comédia brasileira que acontece numa pequena vila na serra gaúcha, onde os moradores se reúnem para tomar providências a respeito da construção de uma fossa para o tratamento do esgoto. Durante o filme os alunos fizeram anotações para discutir em sala de aula. Após assistirem o filme, os alunos foram questionados novamente sobre o que é o saneamento básico. Muitos alunos acabaram relatando que não percebiam essas imagens como impactos no meio ambiente, pois estavam acostumados a ver sempre daquele jeito, de acordo com Berger & Luckmann (1985) o pensamento é produto do meio em que o indivíduo se insere, então, o indivíduo consciente precisa conhecer o ambiente em que se situa e os elementos que interferem em seu posicionamento.

A partir das informações dos alunos a respeito dessas atividades, houve a participação das disciplinas de português por meio da produção de textos, histórias em quadrinhos, diálogos e desenhos e a disciplina de ensino religioso que abordou os aspectos culturais, hábitos da população e o tema da campanha da fraternidade: “Casa comum, nossa responsabilidade” com o lema: “Quero ver o direito brotar como fonte e correr a justiça qual riacho que não seca”, cujo o objetivo principal é chamar atenção para a questão do saneamento básico no Brasil e sua importância para garantir desenvolvimento, saúde integral e qualidade de vida para todos.

Abaixo são destacados trechos de relatos construídos nas aulas de Português em relação a temática estudada.

“Na nossa cidade deveriam fazer reuniões com a comunidade para explicar as consequências com a falta de cuidados, olhei um filme que retratava os problemas e como a comunidade se reunia para tentar resolvê-los. Isso é muito legal as pessoas deveriam se importar e resolver juntos. Se queremos uma cidade melhor devemos ajudar, fazer as coisas corretas para termos uma população saudável”. Aluno A.

“Fizemos uma volta ao redor da escola e só de andar um pouco vimos muito lixo nas ruas, achamos muitos esgotos e valetas abertas e dentro das valetas havia muito lixo e até uma galinha morta, além de não ter um cheiro bom. As pessoas do bairro deveriam pedir na prefeitura o fechamento de esgotos”. Aluno B.

“Com Saneamento o esgoto tem um tratamento melhor e vai para o rio com menos poluição, trazendo melhores condições de vida às pessoas. Sem saneamento, o esgoto

corre a céu aberto, contaminando o solo, deixando as ruas com mau cheiro e sem contar que deixa as pessoas correndo o risco de contraírem inúmeras doenças”. Aluno C.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Partindo da realidade da comunidade escolar é possível estabelecer um vínculo com os educados e dessa forma trabalhar questões que permeiam o seu contexto, como defende Freire (1997a) que o contexto local dos educandos serve como ponto de partida para uma maior compreensão do mundo e que enquanto educamos também somos educados e através da problematização de situações o educador refaz constantemente a sua maneira de atuar, por meio do diálogo, a fim de que os alunos possam construir um pensamento crítico (FREIRE, 1987).

Quando os alunos foram interrogados no primeiro momento a respeito de problemas ambientais, a maioria respondeu sobre o mau cheiro, provindo de esgoto a céu aberto, porém relataram não se importar com aquela realidade, pois essa situação sempre ocorreu, então consideravam que era normal, como pode ser observado na figura 05.

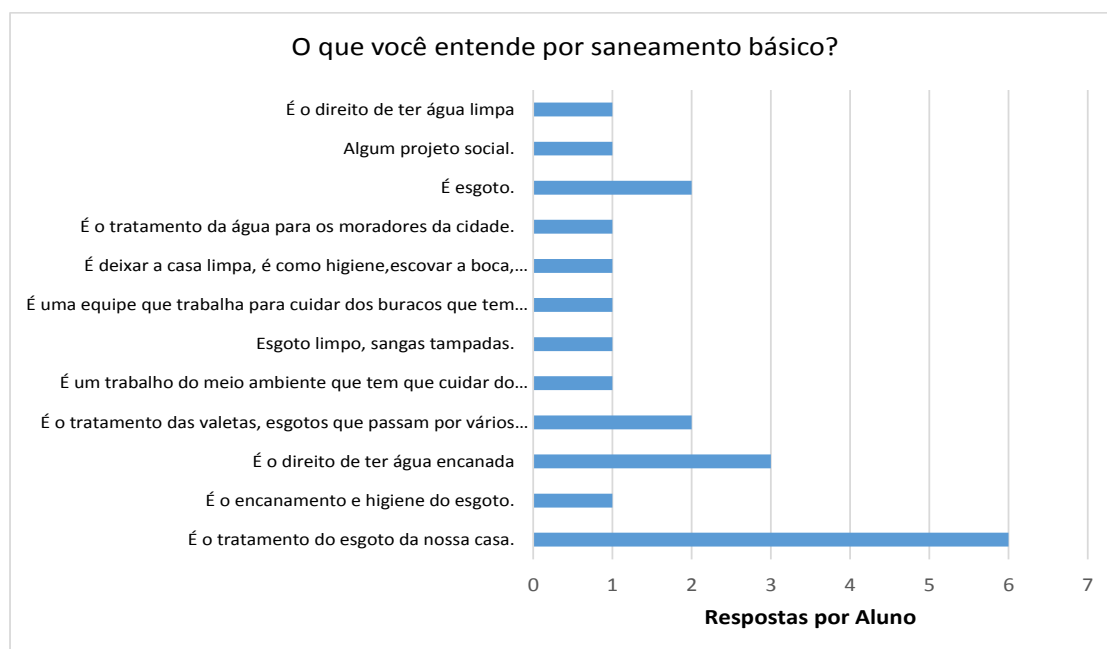


Figura 05: Questionário Inicial aplicado aos alunos sobre o que significa saneamento básico.

Pode ser observado que a maioria dos educandos relaciona o saneamento básico ao esgoto e a água, porém nenhum menciona os resíduos sólidos como parte deste

tratamento. Ainda, dois alunos mencionam como um direito de ter água limpa e encanada.

Um estudo realizado na escola por Hanna, et al (2009) sobre a diversidade e direitos humanos demonstra que:

a escola, espaço de convivência com a diversidade, é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos e sensibilização dos estudantes quanto a seus direitos fundamentais. A garantia desses direitos supõe a inclusão de todos, respeitando as diferenças, de modo que todos, de fato, tenham condições de acesso aos bens e serviços socialmente constituídos e que permitem a dignidade da pessoa.

A partir do momento em que os alunos tiveram contato direto com os problemas da sua comunidade e reconheceram estes como problemas, iniciou-se a formação de um pensamento crítico acerca da situação e neste sentido algumas alternativas de soluções para serem realizadas junto a comunidade foram projetadas pelos alunos:

- Conversar com os moradores a respeito do esgoto e esclarecer o que é saneamento básico;
- Fazer panfletos educativos para distribuir no bairro;
- Organizar o mês do saneamento básico para divulgar nos meios de comunicação a importância de tratar o esgoto;
- Aplicar multas para as pessoas que não armazenam adequadamente seus resíduos;
- Oferecer uma oficina aos moradores para a confecção de uma lixeira;
- Nas ações citadas acima, os educandos já demonstram uma preocupação com os resíduos sólidos e a forma de disposição.
- Após as atividades desenvolvidas em aula (leituras sobre o saneamento básico, vídeo e discussões) houve a construção de uma nova realidade que antes não era notada.

Depois das atividades desenvolvidas os alunos responderam novamente à questão o que é Saneamento Básico (figura 06).

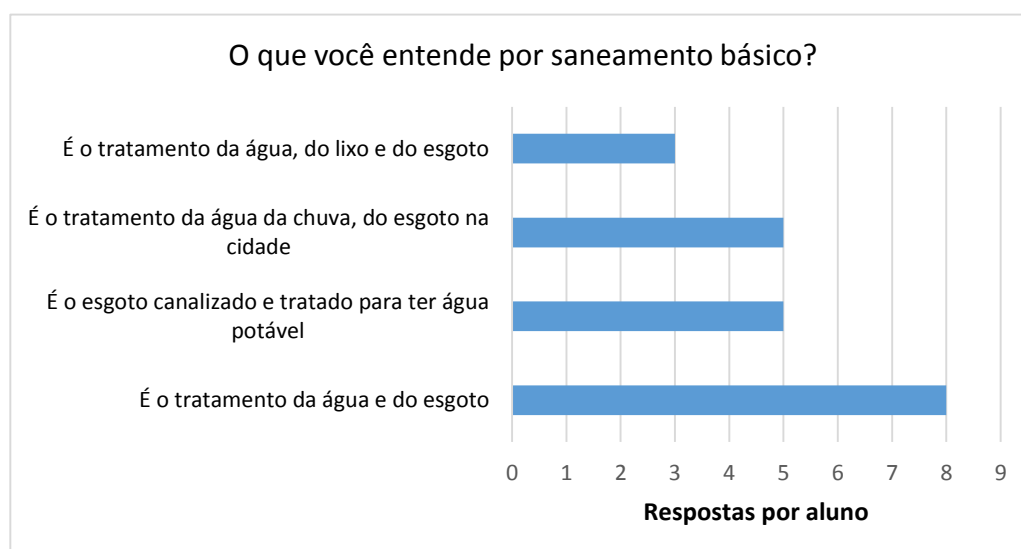


Figura 06: Questionário final, respostas dos alunos sobre o que significa saneamento básico.

Ao responder novamente à questão os alunos demonstraram maior esclarecimento em relação ao saneamento básico. Ainda assim, é necessário um trabalho contínuo e diferenciado. A partir das respostas pretende-se realizar um novo roteiro de estudos com os educandos, no qual serão debatidos assuntos como a legislação ambiental, os planos de saneamento básico e resíduos sólidos bem como a execução das ações propostas pelos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este pequeno relato, demonstra a importância do desenvolvimento de atividades que propiciem o envolvimento dos educandos com a sua realidade. Ações deste porte oferecem novos olhares ao contexto de uma comunidade, onde o que era normal, passa a ser visto de maneira diversificada.

De maneira geral nós educadores nos condicionamos a pensar e fazer tudo de maneira pré-formatada, e quem sabe, seja por isso que muitas vezes não buscamos novas perspectivas para serem aplicadas no ensino e ficamos em nossa zona de conforto. Essa pequena ação repercutiu em outras disciplinas, em que os educadores foram sensibilizados e motivados pelo interesse dos alunos e acabaram modificando suas rotinas de aula para aprofundar a temática.

Consideramos esta pequena ação como o início do desenvolvimento de uma atividade transversal, e para se tornar uma ação de Educação Ambiental é necessário o envolvimento da comunidade escolar. Para a realização de ações permanentes e

duradoras em relação a temáticas ambientais é fundamental a mobilização dos docentes relatada na experiência.

Diante dos fatos relatados, é importante destacar que atividades desenvolvidas a partir do contexto social podem promover a análise e reflexão dos envolvidos, possibilitando a mudança de hábitos e atitudes.

Muitas vezes o óbvio para o educador se torna um novo olhar para o educando, no sentido de que a educação deva proporcionar novos olhares para a formação de uma cidadania consciente e justa.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, A. J. A.; CARVALHO, D. F. de; SILVA, L. D. B. da. **Saneamento básico**. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/institutos/> Acesso em: 21 de jun. 2106.

HANNA, Paola Cristine Marchioro, D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Krüger, EYNG, Ana Maria. Diversidade e Direitos humanos: A Escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. **IX Congresso Nacional de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** – PUCPR 2009.

HIGUCHI, GASPARETTO MARIA INÊS, ZATTONI, MICHELE, BUENO, PROTTI FERNANDO. Educação Ambiental em contextos não escolares: definindo, problematizando e exemplificando. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 7, n. 2 – pp. 119-131, 2012.

SAUVÉ, Lucie. L'approche critique en éducation relative à l'environnement: originesthéoriques et applications à la formation des enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v.23, n. 1, p. 169-187, 1997.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Danieli Medeiros
danielimedeiros13@gmail.com

Sabrina da Rosa Dornelles
sabrindornellesp@gmail.com

Jaqueline Copetti
jaquecopetti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino fundamental, a qual é ministrada pelas professoras unidocentes, na grande maioria das vezes é utilizada como momentos para realização de recreações ou como tempo livre para que os alunos utilizem realizando as brincadeiras preferidas, ou seja, as áreas do conhecimento que deveriam ser apresentadas e desenvolvidas através das aulas de Educação Física acabam não sendo proporcionadas aos alunos. Essas áreas do conhecimento possibilitam que o aluno desenvolva-se interna e externamente permitindo sua interação consigo mesmo e com tudo que esta ao seu redor.

De acordo com Santana et.al. (2012) o papel da Educação Física na escola abrange também o processo de aprendizagem de forma que o aluno possa compreender sua realidade e seja capaz de refletir a cerca dela, pensando na sua totalidade de corpo e mente. A escola enquanto instituição educacional é responsável em oferecer oportunidades também no aspecto motor, pois influenciará no processo de desenvolvimento da criança.

Trindade et. al. (2010) descreve a Educação Física como um dos componentes curriculares preferidos dos alunos, mas não são apenas atividades recreativas ou esportivas vão além do físico e biológico visa formar o indivíduo como um todo no aspecto moral, social e afetivo.

A participação de crianças em idade escolar nas atividades físicas proporcionadas nas aulas de Educação Física podem trazer benefícios cognitivos (SIBLEY; ETNIER, 2003). Para que os alunos possam vivenciar as diversas

possibilidades da Educação Física ministrada por um professor especializado favorecendo o aprendizado e um resultado mais significativo no desenvolvimento dos alunos.

Diante disto, torna-se necessário evidenciar a importância da atuação de professores de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo em vista que a formação das professoras unidocentes na área da Educação Física é deficitária, sendo muito pouco abordada em formações continuadas, e de forma limitada onde a Educação Física na maioria das vezes é destinada somente a brincadeira e ao momento do corpo, dissociando corpo e mente (BRACHT, 1999).

Nesse sentido, este relato tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) II do Curso de Educação Física no segundo semestre letivo de 2015, em uma escola pública municipal de Uruguaiana, RS e fazer um reflexão sobre a prática de Educação Física orientada por professor da área nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O ECS foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marília Sanchotene Felice, situada na Rua Pinheiro Machado nº 951, Cabo Luis Quevedo- CEP 97503-790. A mesma conta com um quadro de 78 professores regentes, 9 professores da equipe diretiva, 30 funcionários e 3 estagiários. Atendendo 918 alunos, entre os turnos da manhã e da tarde. Totalizando 40 turmas de 1º a 9º ano, dados estes do período de realização do estágio, ou seja, 2015. A escola é localizada em uma comunidade carente que recebe alunos oriundos dos bairros Cabo Luis Quevedo, João Paulo II, Anita Garibaldi, Prolar entre outros.

Com relação a estrutura física a escola conta com uma área ampla, possui uma quadra poliesportiva coberta, pátio amplo, uma pracinha e um saguão. As aulas de Educação Física dos anos iniciais podem ser realizadas em todos esses espaços com exceção da quadra poliesportiva em virtude das aulas de Educação Física dos anos finais que são realizadas na mesma.

As turmas escolhidas para a realização do estágio foram duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental 2º C e 2º D, no que diz respeito a Educação Física estas turmas possuíam três dias voltados para o movimento, segunda-feira atividade dirigida no pátio, quarta-feira pracinha e sexta-feira atividade livre na quadra com outras quatro

turmas, em relação aos materiais a escola é bem organizada e interessada, cada sala do currículo possui seu material em boas condições para as atividades físicas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As intervenções do ECS aconteceram nas segundas-feiras durante doze semanas, a primeira turma no horário das 14h25min às 15h15min e a segunda turma das 16h15min às 17h05min, as turmas eram atendidas uma antes do recreio e outra logo após o recreio, a ordem das turmas era intercalada por semana, ou seja, em uma semana a turma 2º C será antes do recreio e a 2ºD após e na semana seguinte a turma 2º D será antes do recreio e a 2ºC após.

Nossas atividades foram desenvolvidas baseadas na concepção Desenvolvimentista a qual defende a ideia que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais, solidariedade, respeito e cooperação. E outra concepção adotada foi a Psicomotricidade que tem como proposta o desenvolvimento global do aluno por meio de suas atividades mais rotineiras buscando solução para possíveis problemas motores. Além disso, proporcionou o conhecimento sobre o corpo, a integração e o desenvolvimento das habilidades motoras, em um caráter lúdico para que a criança tenha mais prazer em participar. Por meio de jogos e brincadeiras e jogos cooperativos desenvolvemos atividades que possibilitaram trabalhar a socialização, a cooperação, as habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e prazerosa para os alunos.

Ao final do estágio realizamos uma atividade onde os alunos pudessem expressar o que mais tinham gostado nas aulas de Educação Física através da elaboração de desenhos, outro método que utilizamos para analisar a satisfação dos alunos foi à aplicação de um questionário, conforme a figura 1.

QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

1- O quanto gostaram das aulas de Educação Física?

3- Quando você faz Educação Física como se sente?

2- Você acha importante ter aulas de Educação Física?

4- Você gostaria que as aulas de Educação Física continuassem?

Figura 1 – Questionário para avaliação das aulas de Educação Física



Figura 2 – Desenhos desenvolvidos pelos alunos ao final do estágio
Fonte: Os autores, 2015.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As primeiras aulas foram difíceis tínhamos que conhecer, compreender e interagir com cada um deles para a partir disso poder fazer com que as aulas fossem significativas para eles. As turmas mostravam-se mais agitadas e alguns alunos chamavam a atenção, fazendo com que toda a turma ficasse dispersa, isso dificultava a realização das atividades planejadas. No começo foi mais difícil a questão da atenção, eles escutam a contextualização da atividade, aspectos que, com o tempo e a rotina, fez com eles compreendessem como ocorreriam as aulas. Aos poucos fomos descobrindo um pouco sobre cada aluno, o que nos fazia entender os seus gestos e comportamentos. Nesse sentido, passamos a identificar as peculiaridades de cada aluno

e a maneira certa de como aborda-los, dessa maneira passamos a conquistar a confiança e o afeto deles.

Com isso as aulas passaram a ter outro significado e transcorrerem com melhores resultados. Os alunos mais agitados eram convidados a ajudarem no desenvolvimento das aulas, evitando que pudessem desviar a atenção dos colegas ou dispersar a aula. Esses alunos passaram a sentir-se importantes e totalmente inseridos nas aulas, esta foi uma grande conquista. Com o passar das aulas pudemos perceber uma mudança significativa no comportamento dos alunos, pois passaram a realizar as atividades com mais entusiasmo, interesse, organização e cooperação. Durante o desenvolvimento de nossas intervenções sempre estimulamos que os alunos fossem reflexivos, questionadores e que se identificassem como parte fundamental das aulas. Em nosso ponto de vista as aulas que mais tiveram significado para eles foram as aulas de voleibol adaptado onde trouxemos uma reflexão a cerca da possibilidade de ter um colega incluso com alguma necessidade especial.

Dentre os conteúdos abordados as temáticas que mais atraíram a atenção e o interesse dos alunos foram as “questões étnicas e raciais”, onde realizamos um resgate histórico através dos jogos e brincadeiras africanas e também a “inclusão”, onde trabalhamos os jogos cooperativos adaptados como voleibol sentado e voleibol guiado. Evidenciando nas aulas a importância de estarem preparados para receberem e se relacionar com colegas com necessidades especiais. Para nossa surpresa os alunos compreenderam de maneira significativa essas propostas, mostrando-se interessados pelo assunto, questionando e dando sugestões.



Fonte: Os Autores, 2015.



Fonte: Os Autores, 2015.

Entre os alunos dois tinham maior destaque na realização das atividades propostas, um deles era colaborativo sempre tentava ajudar a todos e o outro era muito competitivo seu objetivo era sempre realizar as atividades para ganhar. No decorrer das aulas um dos nossos maiores objetivos foi alcançado, este segundo aluno, que era competitivo passou a perceber a importância do coletivo e passou a respeitar as limitações de cada colega e auxiliar aqueles que tinham maior dificuldade.

Quanto aos questionários realizados para analisar a satisfação dos alunos a respeito das nossas aulas 41 alunos responderam, 20 da turma 2°C e 21 da turma 2°D. Apenas um aluno na questão nº3 marcou a opção pouco feliz, os outros 40 responderam positivamente todas as questões, demonstrando que as aulas ministradas proporcionaram momentos de construção de conhecimento, mas também de diversão e aprendizado para os alunos e acadêmicas.

Em estudo realizado por Etchepare *et al.* (2003) em que foram entrevistados 27 docentes que ministram aulas de educação física nos anos iniciais, sendo que destes, 93,75 % consideraram importante ter o professor específico de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental por serem habilitados nessa área e estarem mais preparados para desenvolverem atividades que possam contribuir com as habilidades motoras e físicas das crianças, além de possuírem maior fundamentação teórica e prática com relação a Educação Física identificando melhor os objetivos para cada atividade.

Ainda, como destaca Branco (2012), nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos necessitam receber estímulo e orientação adequada para desenvolver suas habilidades motoras, as quais serão à base do seu desenvolvimento para toda a vida, esta base deve ser responsabilidade de um profissional especialista em educação Física, o

qual tem conhecimento específico para identificar as necessidades e dificuldades dos seus alunos, proporcionando-lhes resultados positivos no seu desenvolvimento.

Por fim, o movimento nos anos iniciais deve acontecer de maneira que a criança consiga visualizar suas habilidades, compreendê-las e seja capaz de fazer adaptações as suas atividades tanto na escola quanto fora dela, assim a Educação Física deve fazer parte da aprendizagem e da compreensão do ser em sua totalidade deixando de lado a dicotomia de corpo e mente tornando-se indispensável na percepção do que acontece consigo mesmo e com o que lhe rodeia (ETCHEPARE *et al.*, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das aulas que realizamos percebemos que nenhuma delas seriam aulas perfeitas onde não encontraríamos dificuldade alguma, pois estávamos trabalhando com crianças de realidades diversas, com suas peculiaridades, suas personalidades e sentimentos.

Com o passar das aulas as mudanças nos comportamentos e na realização das atividades propostas passaram a ser percebidas, diante disso a satisfação e o bem-querer pelos nossos alunos passaram a fazer parte dos nossos sentimentos no final de cada aula ministrada. As turmas evoluíram como um todo não apenas nos aspectos motores, mas também no relacionamento entre gêneros, na cooperação, na expressão e comportamento. Assim, concluímos que nosso objetivo de proporcionar as nossas turmas a integração, a cooperação, a socialização e a solidariedade através da cultura corporal do movimento foi atingido.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. CADERNO CEDES 48. Corpo e educação. Campinas: **Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, p. 69-88, 1999.

ETCHEPARE, L.S.; PEREIRA, E. F.; ZINN, J. L. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 1. sem. 2003.

SANTANA, M. S.; SANTANA, A. S.; OLIVEIRA, R. de C. S. A importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve apreciação. **VI**

Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão-SE. Brasil-2012.

SIBLEY, B. & ETNIER, J.: The relationship between physical activity ad cognition in children: a metaanalysis. **Pediatric Exercise Science**, v.15, p.243-53, 2003.

TRINDADE, M. N. P.; SILVA, T. N. M.; GUSMÃO, A. L. S.; SAMPAIO, Ana Paula de M. Educação Física na Educação Infantil. **3º Conceno, Castanhal e Belém**, dezembro, 2010.

BRANCO, R. M. **A Educação Física nas series iniciais: Suas contribuições e seus profissionais**. Medianeira, 2012

O ENSAIO FILOSÓFICO COMO ATIVIDADE FORMADORA DO ESTAGIÁRIO DE FILOSOFIA

Gilson Luís Voloski
gilson.voloski@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

O texto reflete sobre o ensaio filosófico como uma atividade formadora do estagiário de filosofia no exercício de docência no ensino médio. Ele se justifica pela recente inclusão legal da Filosofia nos currículos da educação básica, ao mesmo tempo, pelo contexto da reforma educacional que almeja a melhoria da qualidade da escola brasileira, de modo especial, a da formação docente na relação teoria e prática. Com base no referencial teórico de Theodor W. Adorno, a modalidade ensaio apresenta-se como possibilidade crítica de reflexão sobre a própria prática docente realizada. É nesta atividade de observar, de sistematizar por escrito e pensar por confronto ao conceito teórico a ação de ensino que o estagiário também se autoforma como docente. Sem dúvida, a sistematização escrita, empenho de refletir conceitualmente a experiência, é possibilidade de autoconhecimento. Neste caso, e enquanto processo de formação continuada, o agir ensaístico tem caráter de prática pedagógica constituidora. Evidentemente, relação dialógica entre a abrangência formativa escolar e a universidade, processo em permanente construção.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência diz respeito ao acompanhamento do estágio como prática de ensino do curso de Filosofia, na condição de professor orientador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2012 e 2013. Esta atividade pedagógica foi realizada em três instituições públicas de ensino: Escola Estadual de Educação Básica Professor Henrique Stodieck (2012), Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros (2013) e Instituto Federal de Santa Catarina (2013). As três escolas estão localizadas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. De modo geral, as aulas do estágio foram concentradas nas quintas e sextas-feiras, nos três turnos das escolas. No primeiro ano, contamos com dezenove estagiários (as). No segundo,

acompanhamos catorze. A Universidade oportunizou dois professores orientadores, sendo o autor deste texto, naquela ocasião, professor substituto.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O estágio ocorre no decorrer do curso por meio de um conjunto de atividades pedagógicas que oportunizam a presença do acadêmico no contexto escolar. Estas atividades se intensificam nos componentes curriculares tais como Metodologia de Ensino de Filosofia e Prática de Ensino I e II.

Inicialmente, os estagiários buscaram analisar a proposta pedagógica da escola, o regimento escolar e o plano de ensino do professor efetivo da escola. Em seguida, observaram algumas aulas, em plena concordância do professor efetivo da escola, da coordenação pedagógica e da direção escolar. Na sequência, assumiram a condução das aulas da respectiva turma que acompanhavam desde o início do ano letivo. Oportunizou-se a realização do estágio em duplas, ao mesmo tempo eram acompanhados sempre pelo professor superior, o profissional da escola responsável pelo componente curricular, e o professor orientador, o docente da universidade.

O desafio posto aos estagiários consistiu na elaboração textual dessas reflexões na forma de ensaio filosófico, com base em duas atividades prévias: o registro escrito de memórias das aulas como material de observação e reflexão; leituras e fichamento de textos filosóficos pautados em um conceito ou autor da escolha do estagiário, como referência para análise das memórias. A primeira buscou a máxima aproximação da concretude do contexto da sala de aula, enquanto a segunda potencializou o distanciamento crítico desta realidade. Os contornos do ensaio derivam da atividade reflexiva, com base nestes dois registros, no confronto dos dados da prática de ensino com a referência teórica. Isso não significa a imposição do conceito sobre a realidade ou o ajustamento desta aos limites formais daquele, um ensaio dialógico entre contexto escolar e conceito filosófico. O empenho de sistematização tem como horizonte a análise reflexiva sobre o ensino de filosofia como experiência do próprio pensar.

Enquanto seria um comportamento de menoridade atribuir as falhas a outrem, aquele que ousa experimentar a autonomia docente, além de reconhecer os limites e condições de trabalho, às vezes, bem distante do ideal imaginado, sobretudo na escola pública de periferia, não foge da responsabilidade de pensar as possibilidades da ação pedagógica. Neste caso, a distância entre o planejado e o realizado se torna motivo para

a reflexão filosófica contínua sobre a própria prática pedagógica, portanto, processo de autoconhecimento enquanto docente de Filosofia.

O ENSAIO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA DO SUJEITO DOCENTE

A abordagem ensaio se apresenta, conforme as palavras de Adorno, como uma “intenção tateante” (2003, p.35). Tatear é próprio de quem se aproxima do objeto de estudo com cautela e insistência, buscando ultrapassar a primeira aparência. A construção de uma imagem consistente não se apresenta de imediato, mas é resultado de um processo de mediações constitutivas. Exige a abertura para conhecer o novo, motivado pela pergunta, pela suspeita e empenho em articular conceitualmente os elementos de que se dispõem. Consciente desse processo contínuo, sem a ilusão de esgotá-lo numa definição (de-fini-ação), Adorno (2003, p.25) se refere a Michel de Montaigne, “pai” da abordagem de filosofar por meio do ensaio, do seguinte modo: o “ensaísta abandona suas próprias e orgulhosas esperanças, que tantas vezes o fizeram crer estar próximo de algo definitivo”. Nesse sentido, comenta Silva (2008, p.43), não é sem motivo que “Adorno retoma Montaigne, por meio de Lukács, para resgatar o espírito do ensaio. Montaigne, como sabemos, adota o ensaio como a maneira mais adequada para falar das experiências formadoras do eu”. Além de um estilo de escrita, de um modo de expressão, também diz respeito a um modo de pensar a relação entre o eu e o mundo, “uma forma de pensar o próprio pensamento, num movimento de autorreflexão”, e, no caso do estagiário, um modo de pensar a relação teoria e prática como processo de autoformação docente.

Adorno aborda a questão da relação teoria e prática por meio do conceito de experiência do pensar. Isso é observável no texto “Educação – Para quê?”, um dos capítulos da obra publicada no Brasil como o nome *Educação e emancipação*, como segue abaixo:

Em geral este conceito [racionalidade] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas este constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que

fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p.151).

Nessa tarefa de promover a experiência de pensar o pensamento, visando a uma educação emancipadora, é imprescindível o apoio dos conteúdos da tradição, a mediação dos conceitos já produzidos na história da Filosofia, bem como a reflexão sobre a problemática do tempo presente. E, nesse exercício, pensar o sentido da própria vida enquanto processo em formação e, no caso do estágio, de refletir sobre as implicações constitutivas do projeto de ser professor de filosofia. O ensaio tematiza por meio do exercício escrito a reflexão pessoal sobre a condição da docência em um contexto escolar. O desafio de escrever exige o ordenamento ou sistematização da própria subjetivação da experiência, das diversas reações internas que a atividade estágio pode desencadear, é um sair de dentro para se objetivar simbolicamente no papel. O exercício de escrever a própria experiência é um diálogo consigo mesmo, é um refletir a própria ação, é um processo de esclarecimento, de descobertas dos limites, desconstrução de ilusões do que seria ser professor, mas também de reconhecimento de possibilidades reais, de que antes, nem se imaginava.

No ensaio A filosofia e os professores, segundo capítulo do livro Educação e emancipação, Adorno desenvolve interessante reflexão sobre o sentido emancipatório da formação cultural; ao mesmo tempo em que destaca o seu oposto: a semiformação. Este conceito é utilizado pelo autor para se referir às pessoas incapazes de fazer experiências do pensar, mesmo tendo um alto grau de instrução. Ele tem por referência de análise os exames de admissão de professores universitários. Como membro dessas bancas, observando as atitudes dos candidatos, Adorno (1995, p. 59) nos diz que a “meta de passar no exame correndo um mínimo de riscos, conforme o lema *safety first* (segurança em primeiro lugar), não contribui muito para o potencial intelectual e acaba colocando em risco uma segurança que, de qualquer modo, é problemática”. Desse modo, a semiformação tem sua marca na ansiedade pelo previsível e na exagerada preocupação com o resultado preciso e seguro. O que implicava nos candidatos um apego demasiado a esquemas prontos e fáceis de serem reproduzidos, do procedimento científico, da rigidez da lógica na perseguição da certeza. Sinais de uma formação fechada ao novo, revelando inaptidão de lidar com a experiência espontânea e com a realidade transitória.

No contraponto deste comportamento, Adorno apresenta o ensaio como prática reflexiva consciente na tentativa de autoconstrução provisória do seu próprio conceito de professor, como é possível observar no que segue:

É justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir, e, gostaria de acrescentar, também aquilo que o exame exige em termos de filosofia; que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que falta o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade. (ADORNO, 1995, p.69).

Diferentemente da imagem do professor que aparenta ter total domínio do conteúdo, que pressupõe que sabe tudo e jamais admite cometer erro, o docente aberto à experiência, apesar de saber bastante na sua área, “socraticamente” reconhece que o que sabe é insignificante frente ao conhecimento produzido pela humanidade. Essa abertura ao “desconhecido” e ao “diferente” é motivação a buscar saber mais, de experimentar o novo, de correr riscos, mas também de refletir sobre os erros, de reconhecer limites e ampliar seu autoconhecimento. Enquanto se ensaia na própria ação como aprendiz, também ensina ao educando, principalmente quando indaga sobre o tema, não aceita nada prontamente, duvida das respostas fáceis e as problematiza, apresenta-se curioso e interativo, busca investigar mais profundamente, resiste em aceitar algo como definitivo e não refutável, etc. Portanto, um profissional aberto a formar-se continuamente com o outro.

Além de uma boa formação na área própria do conhecimento, a ação e a reflexão são basilares na formação docente quando mediadas por aspectos da teoria e da prática pedagógica, entre eles: a apropriação dos elementos epistemológicos, didáticos e metodológicos; o exercício de elaboração de planos, de apresentação de aulas simuladas aos colegas e a avaliação coletiva do desempenho didático; observação e pesquisa da realidade escolar (estudo do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e de plano de ensino); observação de aulas do professor da escola e interação com a turma do estágio; estudo dos conteúdos e planejamento de aulas, preparação de materiais, etc.

A capacidade de desenvolver tais atividades é fundamental na profissionalização docente, porém nem todas são previsíveis de antemão. Por mais bem preparado que esteja o estagiário, uma margem da sua prática pedagógica dependerá da espontaneidade. O imprevisível poderá surgir com a pergunta inesperada, a ansiedade própria do inédito, a falta do material solicitado, a dificuldade da transposição didática, a atividade extraclasse não realizada, o ecoar do sinal antes do tempo, a junção de turmas no meado do ano pela política administrativa da mantenedora, dentre tantas outras determinações. A experiência formativa ocorre quando o estagiário reflete sobre tais limites, condições e descobre possibilidades de viabilidade da ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, argumentou-se sobre algumas contribuições da forma ensaio, enquanto abordagem pedagógica crítica, na formação do estagiário em filosofia. Abordou-se o ensaio como prática de ensino e do pensar sobre a mesma na busca de contínua melhoria. Como elaboração escrita, é uma tentativa de teorização filosófica com referência a experiência de ensino. Esse empenho de sistematização pelo registro escrito, tentativa de refletir conceitualmente a prática, também é processo de autoconhecimento, pois o sujeito pode reconhecer seus limites e possibilidades. E como processo de formação continuada, portanto, a postura ensaística tem um caráter de prática reflexiva transformadora.

Exercitar a reflexão como crítica do tempo presente significa pensar com e contra a tradição cultural da qual se faz parte. Exercício de buscar nos conceitos embasamento para compreender o mundo concreto escolar, ao mesmo tempo, a partir da problemática da sala de aula refletir sobre o alcance e os limites dos conceitos. Se estes contribuem para ampliar a visão de mundo, por sua vez, como produtos histórico-culturais precisam ser ressignificados como crítica situada. Neste sentido, o ensaio se apresenta como modo apropriado para o estagiário refletir sobre a própria prática pedagógica na sua construção como profissional docente.

O horizonte desafiador desse exercício de ensaiar a prática de ensino e, ao mesmo tempo, de ensaiar o pensamento filosófico sobre a mesma tem por conceito-norte a emancipação pedagógica. A metáfora do horizonte aponta que não há ponto fixo de chegada, o absolutamente emancipado, mas uma direção orientadora, uma disposição aberta para a autonomia; em outras palavras, de um docente em permanente construção.

O estágio é um período de desconstruir ilusões, mas também de reconhecer reais possibilidades antes não imaginadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. O ensaio como forma. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Teoria da semiformação. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GALLO, S.. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

MONTAIGNE, M.. PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. da (orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SILVA, D.J. Aspectos da ensaística adorniana: algumas implicações para o filosofar em educação. In: BRITO; OLIVEIRA; GALÇALVES (Org.) **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jeisiane Cristina Demarchi
jeisianedemarchi14@hotmail.com

Jennifer Lourdes Furtado
jenniferlfurtado@hotmail.com

Sandra Wirzbicki
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado é uma exigência da (LDB) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. É uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino.

Os estágios curriculares supervisionados são de suma importância para o nosso desenvolvimento como profissional docente, pois são nesses momentos que as aproximações entre a teoria vivenciada na universidade e a prática escolar, oportunizando o desenvolvimento da docência como experiência formativa, que contribui para que o acadêmico em licenciatura faça a relação de conceitos importantes durante o seu processo de aprendizagem, proporcionando a reconstrução de qual serão as melhores formas de trabalhar em sala de aula.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do acadêmico, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o estudante se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

O estágio curricular supervisionado estimula o licenciando a buscar, ler, compreender, fazer reflexões sobre a formação docente e sobre a sua importância para o processo de formação acadêmica. O estágio curricular supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de

crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010).

No curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Realeza (UFFS), os estágios dividem-se em quatro componentes: dois que contemplam o ensino de Ciências e dois para o ensino de Biologia.

Esse relato é o resultado do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionada em Biologia I (9ª fase), realizado em duplas de licenciandos. Todo o estágio foi realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no município de Capanema. Nele contemplamos desde a ambientação com o contexto escolar e a observação da turma em que futuramente iremos desenvolver o estágio de regência em Biologia II. Começou a ser desenvolvido em abril de 2016 com a ambientação referente a estrutura escolar. Posteriormente, realizamos leituras e análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição, para compreendermos como é o trabalho dos docentes, e toda equipe pedagógica. Após o reconhecimento do local, começamos as observações em sala, com a turma do 2ª ano do Ensino Médio Técnico em Cooperativismo, foram 4 horas/aulas observando a disciplina de Biologia, e 4 horas/aulas observando outras disciplinas.

Feito isso, poderíamos começar a trabalhar com o planejamento da oficina que foi realizada no dia 24 de maio de 2016, com o tema “Contração Muscular” que foi escolhido pelo professor regente da turma, devido ser um tema que daria sequência ao conteúdo que ele e a professora de Educação Física estariam trabalhando. O nosso objetivo era de trabalhar da forma mais dinâmica possível, tentando abordar o conteúdo com a nossa proposta de trabalho.

No momento que foi desenvolvida a oficina com os alunos, estavam presentes na sala de aula, nós, a professora de Educação Física e o professor de Biologia do IFPR, bem como da nossa professora de Estágio em Biologia I.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Com a ambientação feita no Instituto podemos conhecer como a instituição é organizada no seu espaço de trabalho, sendo uma instituição de ensino a nível médio e profissionalizante na área do cooperativismo, os alunos estudam no período da manhã, e a tarde eles tem a oportunidade de acompanhamento pedagógico, para aqueles que precisam de atendimento especial em virtude do conteúdo que não compreendeu.

Também a tarde desenvolvem oficinas relacionadas às matérias do curso, projetos de pesquisa e iniciação científica, inclusive alguns alunos já tem seu currículo lates e artigos publicados. É um incentivo importante ao estudante, pois quando ingressarem em uma universidade, eles já estarão inseridos no espaço de produção de artigos científicos, tenho em vista que na maioria das escolas de ensino público isso não acontece, não tem essa construção de artigos, textos que possam ser publicados, e isso causa um impacto grande no discente ao chegar na universidade.

Nessa perspectiva, um docente bem qualificado profissionalmente exerce o primeiro verdadeiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como um agente multiplicador de conhecimentos contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico, verdadeiro objetivo da Educação Nacional (FERNANDEZ; SILVEIRA, 2007).

No dia 24 de maio de 2016, foi desenvolvida uma oficina com carga horária 2 horas/aulas, no IFPR. O tema da contração muscular foi trabalhado numa perspectiva interdisciplinar com a participação dos componentes curriculares de Biologia e Educação Física. Nossa intervenção também contou com a colaboração dos professores dessas disciplinas do IFPR e da universidade, sendo que essa relação entre os professores da escola com a universidade favoreceu muito nos aprendizados das discentes, pois ambos concordaram em muitos aspectos em relação ao desenvolvimento da oficina, proporcionando os licenciandos a refletir sobre a prática desenvolvida e a postura adotada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Na ambientação foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). No PPI pode ser identificado o perfil profissional almejado pela instituição e como é organizada a equipe pedagógica, desde diretor geral, reitoria, quem foram as pessoas responsáveis pela construção do PPI, e professores que ministram as matérias do curso. No PPC encontramos as orientações de como o curso de cooperativismo é organizado, os componentes curriculares que compõe o curso. O curso Técnico em Cooperativismo tem duração de 4 anos para concluir, sendo que não existe conselho de classe, o aluno deve estudar e compreender o que está trabalhando, e no final deverá desenvolver um trabalho de conclusão de curso, como se fosse um TCC normal ao término dos cursos de superiores.

Quando trabalhamos a oficina foi iniciado com algumas atividades físicas com o auxílio da professora de Educação Física, para que os alunos pudessem sentir e evidenciar a contração muscular. Foram utilizados alguns pesos (halteres) para que os alunos pudessem sentir como ocorre as contrações musculares e qual seria o resultado no momento que estivessem fazendo o movimento. Também desenvolveram na sala de aula, alguns exercícios, como polichinelos, agachamentos, alongamentos, entre outros. Após isso, foi dado início a explicação do conteúdo, onde foram utilizados os slides para o auxílio de um esquema no quadro para a explicação do músculo e suas microfibrilas. O objetivo de ter trabalhado com os exercícios práticos era justamente de que os alunos pudessem sentir o relaxamento de alguns músculos dos braços, pernas, tórax, abdômen, e a prática de reconhecer o músculo e de que região do corpo estariam trabalhando. Depois disso, foram desenvolvidas algumas atividades como a leitura de um pequeno texto com o título “O Sistema Muscular”, juntamente com questões para que pudessem responder. Também foi solicitado que os alunos escrevessem um relatório final de toda a atividade desenvolvida, no qual deveriam registrar suas aprendizagens e dúvidas, bem como apontar os aspectos positivos e negativos da oficina, e da apresentação de vídeo ilustrativo onde puderam visualizar melhor como acontecia à contração.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

No decorrer da oficina desenvolvida, percebemos que a turma, no momento da explicação do conteúdo, não participou como esperávamos que fosse, pois durante as observações feitas em sala de aula com o professor de Biologia, os estudantes eram mais participativos, questionavam sobre o conteúdo que estavam trabalhando, sentíamos que eles realmente não voltavam para suas casas com dúvidas sobre o conteúdo, os alunos eram participativos. Porém não foi isso que aconteceu, os discentes ficaram quietos, não participaram com considerações e questionamentos, mas percebemos que não foi por que eles não teriam dúvidas mas sim porque eram pessoas diferentes que estavam trabalhando com eles, isso causa um impacto no primeiro momento, mesmo com os exercícios físicos no início da aula não motivou a participação dos mesmos, pensávamos que trabalhando dessa forma eles iriam se inteirar mais no assunto e não teria esse problema com a turma.

Segundo Muller (2002), a falta de interação da turma, está relacionada principalmente a fatores de idade, alunos do 2º ano, jovens adolescentes, estão passando por vários conflitos, e no momento que chega alguém diferente para trabalhar com eles que não seja uma pessoa que eles já estão acostumados, isso vai causar um impacto neles e demora até os jovens estudantes participarem da aula, fazendo contribuições ou questionando sobre dúvidas pertinentes ao conteúdo, ou sobre algo que chamou atenção que possa relacionar com o conteúdo. A condição professor- aluno é um processo de ensino aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. A falta de significação de o porquê estar estudando determinado conteúdo também faz com que o aluno não ache importante e não participe daquele momento de aprendizagem.

No momento da resolução das questões trabalhadas no texto, alguns alunos nos chamaram na carteira para fazer perguntas relacionadas às câibras, eram dúvidas pertinentes e de interesse de todos da sala de aula. Na correção das questões, alguns alunos que foram escolhidos aleatoriamente para fazer a leitura das respostas, se sentiram retraídos, com vergonha e não fizeram a leitura, por não saberem se estaria certa ou não a resposta. Explicamos que aquele momento não era de avaliação, que eles poderiam responder normal e sem medo.

Ao término das atividades desenvolvidas, solicitamos a turma para fazerem um breve relato sobre a aula, o que acharam, o que deveria ser diferente, o que mais gostaram, e o que não gostaram. Percebemos que nesse momento eles puderam se expressar melhor, principalmente aqueles alunos que se recusaram em socializar sua resposta. A intenção de ter trabalhado com um relato, era de saber de que forma deveríamos trabalhar no próximo contato com aqueles alunos do 2º ano, pois estaremos desenvolvendo estágio de docência no próximo semestre.

A turma é muito tranquila para se trabalhar, não é uma turma grande em números de alunos, e pudemos perceber que esses alunos não gostam que seja trabalhado com apresentação de slides, até em uma observação com outra professora de português, a turma fez o pedido a ela, de trabalhar mais com o quadro e não slides, relataram que conseguem compreender melhor desta forma.

No estágio em ciências II, ao término das regências, não tivemos um momento de conversa com o professor regente da turma envolvida no processo, onde pudesse abordar assuntos relacionados as vivências, dificuldades durante as aulas e na elaboração das atividades. Sentimos a falta de o professor apontar, e fazer reflexões

sobre a metodologia que utilizamos, pois ele conhecia seus alunos e saberia qual a melhor forma de trabalhar, sugerindo talvez que fosse trabalhado de forma mais dinâmica, ou teórica, ou ainda intercalando as duas metodologias.

Isso foi diferente nesse estágio em Biologia I, após o término das aulas da oficina, o professor regente da turma, e a nossa professora do estágio, tiveram um momento de conversa com nós, onde puderam fazer reflexões de pontos importantes para desenvolver uma aula de qualidade e para o nosso crescimento em sala de aula. Dentre as reflexões, podemos citar: sempre ao iniciar a aula, o professor deve conversar com seus alunos expondo o que será abordado, e sempre deixar claro o objetivo da aula, como forma de investigação, partir das explicações dos conteúdos através do conhecimento prévio do aluno, lançar perguntas referente ao que gostaria de trabalhar, o professor fazendo isso, torna sua aula mais dinâmica e produtiva durante as explicações, se for trabalhado antes com exercícios, sempre lembrar, fazer os alunos retomarem o que foi trabalhado até o momento, fazendo isso, o professor faz relação da teoria com a prática. Ao apresentar imagens de microscópio, esquemas no quadro, explicar de que imagem estamos falando, se é macro ou micro, fazer a identificação. Quando trabalhar conceitos importantes, explicar sempre de forma que os alunos consigam compreender. Essa experiência foi muito significativa para o nosso crescimento acadêmico e para a formação docente, tivemos falhas e quando não é observado isso, os erros são repetidos em outros momentos, sozinhas nós não conseguiríamos identificar esses pontos, entretanto as reflexões do professor regente e a nossa professora nos ajudaram muito, fazendo com que pudéssemos identifica-los e melhorar nas próximas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas (PASSERINI, 2007). Durante o estágio, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem (JANUARIO, 2008).

O estágio possibilita ao aluno a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acadêmicos, colocando em prática, desenvolvendo habilidades próprias para ministrar suas aulas. Através do primeiro contato que o estagiário tem com a sala de aula, onde

ele passa a estar à frente dos alunos, isso é muito significativo, pois nesse momento que ele ensina ele aprende também com a sua prática docente.

Foi de suma importância trabalhar com a oficina sobre contração muscular, onde os alunos puderam compreender melhor como a mesma ocorre, sabendo assim qual a sua importância e a necessidade do nosso corpo fazer tais movimentos, sendo relevante este assunto para o aprendizado dos alunos, contribuindo, para que os alunos possam identificar e apontar quais as suas reais finalidades.

Quanto aos obstáculos enfrentados no decorrer da aula, percebemos que com a contribuição do professor regente da turma e a nossa professora de estágio, que poderíamos ter trabalhado de forma diferente ao abordar a explicação do tema trabalhado.

Tivemos a contribuição da professora de Educação Física, porém, poderíamos ter retomado nas explicações os exemplos dos movimentos que eles fizeram em sala no primeiro momento, para que eles fizessem a relação da contração muscular, que era o nosso objetivo. E sempre que for trabalhar determinado assunto com os alunos, partir sempre do conhecimento prévio do aluno, partir do que eles já sabem daquele conteúdo, fazendo assim um estímulo para que os alunos participem daquele momento de explicação e sempre levando em consideração o que o professor quer despertar no aluno com essa aula. Seria mais significativa para os alunos ter trabalhado desta forma e não do jeito que fora abordado, para nós acadêmicos é muito relevante a contribuição de professores experientes que fazem considerações sobre a forma com que trabalhamos. Assim, não existe um padrão para se ter uma aula de qualidade e sucesso, é no decorrer da nossa caminhada que vamos nos identificar e construir nosso perfil docente, que vamos conseguir dizer é desta forma que eu devo trabalhar que vou conseguir chegar no objetivo da aula.

Acredita-se que houve um aprendizado para os alunos e principalmente para nós que a cada contato com os alunos, escola, equipe pedagógica, é uma aprendizagem maior que construímos, pois, sempre há um novo momento em que podemos fazer diferente e reconstruir.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, C.M.B.; SILVEIRA, D.N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED.**

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2016.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. **Instituto de Ensino superior de Bauru.** 2011. Disponível em

<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0555-1.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2016.

MULLER, Luiza de Souza. **A interação professor-aluno no processo educativo.**

Disponível em <www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf> Acesso em: 06. jun. 2016.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia.** Ano V, n. 14, 2006. Disponível em

<<http://www.um.es/ead/red/14/>> Acesso em: 28 jun 2016.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática. 2008, Campinas. **Anais: II SHIAM.** Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

PESQUISA SOCIOANTROPOLÓGICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Melicia de Souza Silva
melicia_souza@outlook.com

Marília Gabriela Brasil Barrera
mabriela22@hotmail.com

Rita Freitas Ribeiro Pessano
ritapessano1982@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de relações onde o ensinar/aprender seja constante, mas para que a construção do conhecimento aconteça de forma significativa é preciso conhecer a realidade, a identidade, a história, a cultura e as necessidades dos/as educandos/as. A autobiografia e a pesquisa socioantropológica são ações educativas, participativas e investigativas que revelam as experiências vivenciadas e o conhecimento prévio dos sujeitos. Através desse princípio pedagógico, o planejamento escolar deve ser construído, partindo da realidade concreta e voltado para a formação humana e integral do cidadão, pois compreendendo sua realidade ele pode levantar hipóteses e procurar soluções. Essas ações pedagógicas, baseadas na filosofia freireana, são realizadas anualmente no Instituto Estadual Paulo Freire, escola estadual de ensino médio, localizada na periferia da cidade de Uruguaiana/RS, e tem como objetivo conhecer o contexto social da comunidade de onde está inserido, visando à intervenção da realidade, na perspectiva de sua transformação, pois é conhecendo o/a educando/a e sua realidade que o/a educador/a irá organizar seu planejamento, voltando-o aos interesses e necessidades da comunidade.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Instituto Estadual Paulo Freire, é uma escola de ensino médio, localizado na União das Vilas, periferia da cidade de Uruguaiana. O Instituto baseia-se na filosofia de Paulo Freire que concebe a educação como um processo de tomada de consciência – compreensão, interpretação e intervenção no mundo – uma prática de liberdade, na qual

o ser humano constrói a sua própria história em diálogo com outros sujeitos e com a sociedade, sendo a pesquisa socioantropológica uma dessas práticas.

A educação é fundamentada nos princípios freireanos: participação, amorosidade, dialogicidade, rigorosidade, humanização, criticidade, autonomia, curiosidade e ética.

A prática social e trabalho como princípio educativo, a fim de promover o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessidades de transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de transformação baseado na ética, na justiça social e na solidariedade.

Visando esses objetivos, anualmente o Instituto Estadual Paulo Freire, realiza a pesquisa socioantropológica, pois sentimos a necessidade de proximidade com a comunidade inserida, bem como conhecê-la.

Conforme FREIRE (1996, pag. 14) “a curiosidade ingênua, do que resulta, indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber da pura experiência feito. [...]

Por isso, temos como prática educativa a transformação do conhecimento do senso comum para um conhecimento epistemológico. Onde as vivências e os conhecimentos ditos “populares” trazem até nós, educadores/as os dilemas e os anseios da comunidade.

Conforme FREIRE (1996, pag. 14) “a curiosidade ingênua, do que resulta, indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber da pura experiência feito. [...]

DETALHAMENTOS DAS ATIVIDADES

O processo da pesquisa da realidade dá-se nas quartas-feiras onde acontece o Tempo Comunidade, assim chamado no Instituto Estadual Paulo Freire, por ser um momento onde os/as educandos/as possuem aulas com educadores/as de cada área do conhecimento (Humanas, Natureza, Linguagens e Matemática).

Inicia-se o processo com a organização para a escrita da autobiografia de cada educando/a. No primeiro momento, problematizando com a turma o significado da palavra, e trazemos até os/as educandos/as exemplos de autobiografias. Após essa análise e compreensão do que é uma autobiografia, trabalhamos a estrutura do texto

autobiográfico e, por fim, cada educando/a escreve sua autobiográfica. Pedimos para os/as educandos/as dos primeiros anos do Ensino Médio, narrarem como foi sua caminhada de aprendizagem no Ensino Fundamental. Deixamos eles/as bem à vontade para escrever aquilo que consideram importante. Para os/as educandos/as do segundo e terceiro anos, solicitamos que essa autobiografia seja mais uma autoavaliação de como foi a caminhada de cada um/a no Ensino Médio e como foi a vivência deles/as no Instituto Estadual Paulo Freire. Como dizemos anteriormente, a autobiografia serve como recurso pedagógico, pois através dela percebemos como são nossos/as educandos/as e quais suas vivências. Fazendo com que possamos compreendê-los melhor.

Para alcançar o objetivo do Instituto Estadual Paulo Freire, de transformar nossos/as educandos em sujeitos humanos integral, utilizando a divisão dos conteúdos por focos. Para que ocorra uma compreensão das transformações ocorridas na nossa sociedade e como se dá as relações entre o indivíduo x sociedade x mundo x indivíduos. Além de nos ajudar na questão dos conteúdos a serem trabalhados, os focos ajudam na formulação dos questionamentos que faremos nos bairros através da pesquisa socioantropológica.

Para realizarmos essa pesquisa, fazemos nas turmas um estudo dos focos referentes a cada ano. Após esse estudo cada educando/a elabora uma pergunta que será feita na comunidade. Essas perguntas apresentam várias temáticas e expressam a curiosidade dos/das educandos/as pelo tema. Os focos revelam a intencionalidade e unidade do curso, visando à formação humana e integral do/a educando/a. Então após a elaboração das perguntas, solicitamos para a turma escolher que perguntas serão feitas na pesquisa socioantropológica.

A pesquisa socioantropológica é realizada sempre na quarta-feira (tempo comunidade) e os três turnos da escola participam desse momento. No próximo tempo comunidade fazemos uma análise da pesquisa, onde refletimos sobre as respostas, bem como tudo que cerca o ambiente. Pois no momento da pesquisa ouvimos o que as pessoas dizem/ pensam. Registramos o que se sente/percebe. Narra-se a realidade por meio de registros fotográficos, percepções e sentimentos.

FOCOS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Compreensão da realidade do ponto de vista do desenvolvimento.	Relação do ser humano com o conjunto da natureza e o processo produtivo numa perspectiva ética e humanista.	Políticas Públicas em vista da qualidade de vida.

Formação cultural da população e construção da identidade.	Espaços de gestão (família, escola, comunidade, entre outros) e as relações de poder.	Alternativas de desenvolvimento e perspectivas futuras.
--	---	---

A partir dessa prática, cada turma é dividida em pequenos grupos. Os grupos terão que escolher os temas a serem abordados no seminário do final do ano. Os temas escolhidos devem estar contemplados nas questões levadas até a comunidade. Por isso a pesquisa socioantropológica contribui para a compreensão e também para a intervenção na comunidade. Ao longo do tempo comunidade é realizado o aprofundamento do(s) tema(s) com o auxílio de todos educadores/as orientadores/as envolvidos/as. Através das problematizações desenvolvidas, ao longo das aulas, os/as educandos/as formulam a pergunta e levantam as hipóteses, construindo assim, o projeto de pesquisa.

São utilizados diversos teóricos que aprofundam os temas, além da contribuição dos/as educadores/as em suas aulas, com o olhar das diversas áreas do conhecimento. Cada grupo tem a liberdade de escolher qual a melhor metodologia para realizar seu trabalho de pesquisa.

Após o levantamento dos dados, ocorre a síntese da pesquisa com proposta de intervenção na realidade. Pois as hipóteses seriam de como podemos intervir na nossa comunidade para tentar resolver os problemas levantados na pesquisa socioantropológica.

O final desse processo se dá com a apresentação do seminário na escola. Onde os primeiros anos apresentam-se entre as turmas deste ano. Os segundos anos apresentam para as turmas desse ano e para as turmas do primeiro ano. E os terceiros anos apresentam para toda a escola. Juntamente com a apresentação do seminário, cada grupo entrega um jornal que apresenta todas as etapas deste processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia. Se não houvesse pesquisa, todas as grandes invenções e descobertas científicas não teriam acontecido. Assim como, na prática pedagógica, a pesquisa está presente na preparação das aulas, na seleção do material e recursos pedagógicos, na forma de experimentos e saídas a campo.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei,

porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade.” (FREIRE, 1996).

Devemos considerar a realidade na qual nossos/as educandos/as estão inseridos, bem como seus conhecimentos prévios, pois isso transforma a visão que temos, como educadores em relação a eles. Sendo assim, respeitada a curiosidade ingênua de cada educando/a e o seu senso comum, é dever e compromisso do educador/a despertar a consciência crítica.

A nosso ver, não há como inserir o adjetivo pesquisador/a ao professor/a, como se fosse uma forma de ser ou atuar. Ser professor/a pesquisador/a é um ato natural da prática da docência, da indagação, da busca. É de suma importância que o/a educador/a se perceba e se assuma como professor/a pesquisador/a em sua formação permanente e cotidiana.

“Quando mais investigo o pensar do povo com ele, mais nos educamos juntos. Quando mais nos educamos, mais continuamos investigando. Na concepção problematizadora da educação, educação e investigação temática tornam-se uma coisa só, ou momentos de um processo.” (FREIRE, 1979).

É preciso que se faça uma leitura crítica e coletiva da realidade para que se efetive a construção social e significativa do conhecimento. Faz-se necessário, como afirmava Freire, “encharcar-se na realidade”, ouvir e conhecer o universo do outro, ter uma escuta sensível, para entender sua lógica e concepção de mundo, compreendendo assim, suas representações e interpretações da vida material.

Parafraseando FREIRE (1996, pag. 15) por que não trazermos para a sala de aula a realidade concreta dos/as educandos/as e associá-la aos conteúdos ministrados, estabelecendo uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e as experiências de indivíduos de cada um/a.

Tomamos esta prática como desafio de trazer a realidade para a sala de aula, procurando estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, áreas e estratégias de pensamento para possibilitar a compreensão e a transformação dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa socioantropológica contribui para o aprofundamento e compreensão da realidade a qual deseja-se a transformação. Ressaltamos que a produção de forma coletiva e colaborativa de todos os segmentos, bem como educandos/as, educadores/as, funcionários/as, equipe diretiva e pedagógica, desse processo configura-se na construção da formação humana e integral do sujeito.

Acreditamos e defendemos que a pesquisa socioantropológica é uma estratégia norteadora para prática da pedagogia libertadora, buscando a identidade e o senso comum na qual a comunidade esta inserida para após este estudo desmistificar alguns conceitos culturais que estão enraizados na sociedade. Sendo assim a postura investigativa adotada como princípio pedagógico oportuniza condições de desobstaculização da consciência, provocando tomadas de decisões sobre suas vivências e estimulando o pensamento crítico para intervir na realidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13 ed., 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SILVEIRA, M. I. C. M. da; BIANCHI, P.(Orgs). **Núcleo Interdisciplinar de Educação**: articulação de contextos & saberes nos (per) cursos de Licenciatura da Unipampa. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013.

OSOWOSKI, C. I.. Situações-Limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.384-386.

ESTUDANDO REAÇÕES QUÍMICAS ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO, OBSERVAÇÃO E DISCUSSÃO DE UMA ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Renata Deli da Rosa Ribeiro
deliribeiro@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O estudo das ciências naturais é privilegiado pelo fato da possibilidade de observação, ou seja, é uma ciência que estuda fenômenos naturais, existentes no meio em que vivemos. No entanto algumas pesquisas realizadas no Brasil nas últimas décadas apontam que a qualidade do ensino na educação básica, com ênfase o ensino das ciências naturais está diminuindo consideravelmente, indicando um desinteresse dos estudantes em aprender ciências. De acordo com Borges (2002) “O ensino tradicional de ciências, da escola primária aos cursos de graduação, tem se mostrado pouco eficaz, seja do ponto de vista dos estudantes e professores, quanto das expectativas da sociedade”.

Estas pesquisas nos remetem a pensar sobre a necessidade que o docente tem na educação atual em inserir novas metodologias de ensino no ensino das ciências, metodologia esta que precisa despertar o interesse dos estudantes no aprendizado dos conhecimentos dessas ciências. Nesse sentido, a experimentação poderá ser um caminho para despertar esta atitude dos estudantes na educação básica.

Nessa perspectiva, o presente relato traz uma proposta para inserção da experimentação no ensino de química da educação básica, utilizando materiais alternativos como recursos didáticos com o objetivo de proporcionar aos estudantes atividades experimentais que permitirá a discussões de conceitos de química no Ensino Médio.

CONTEXTO DO RELATO

A presente experiência como docente ocorreu no primeiro trimestre do ano de 2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção, escola esta, localizada na cidade de Caçapava do Sul. As atividades foram desenvolvidas no

laboratório de ciências da escola com uma turma de 2^o ano do Ensino Médio Politécnico do período noturno que contempla 18 alunos, no componente curricular de química e foi utilizado duas horas/aulas totalizando 90 minutos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A atividade aqui apresentada se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos de reações químicas. É importante ressaltar que anteriormente a esta atividade os conhecimentos sobre reações químicas tais como: diferença de uma transformação física para uma transformação química, representação de uma reação química através de equações químicas, termos utilizados para representar as substâncias participantes de uma reação química (reagente e produto), classificação das reações químicas e balanceamento das equações químicas foram trabalhados com os alunos nas semanas anteriores a esta prática.

Após o desenvolvimento dos conhecimentos citados a cima, foi realizada no laboratório de ciências uma atividade experimental que contempla a realização, observação e discussão de todos os conhecimentos já trabalhados anteriormente.

Para a então atividade experimental, o professor dividiu a turma composta por 18 alunos em quatro grupos, na qual cada grupo ficou em uma bancada no espaço do laboratório, as quais já estavam equipadas com os materiais que seriam necessários para realização da prática.

Após a divisão e acomodação dos grupos, o professor distribuiu um roteiro aos alunos que contemplava o nome e objetivo da prática, materiais utilizados, procedimentos e questão para discussão.

- O roteiro da atividade experimental:
- Nome do experimento: Violeta que desaparece
- Objetivo: Observar, registrar e analisar um experimento que contempla uma reação química, para redefinirem conceitos.

Materiais:

- Água.
- Vinagre
- Água oxigenada.
- 1 comprimido de permanganato de potássio.
- 3 béqueres ou copos.

Procedimento:

- No primeiro copo coloque 40 ml de água.
- No segundo copo coloque 20 ml de vinagre.
- No terceiro copo coloque 20 ml de água oxigenada.
- Depois pegue o primeiro copo já com a água e dissolva o comprimido de permanganato de potássio nele, até a solução ficar homogênea e observe a cor.
- Depois no mesmo copo despeje os 20ml de vinagre e observe a cor. Para finalizar despeje no mesmo copo os 20 ml de água oxigenada, mexa e observe a cor.

Questões:

Houve reação química? Que evidências demonstraram o fato?

Quais foram os reagentes nessa reação química? E os produtos?

Que tipo de reação ocorreu?

Como você explica a mudança de coloração observada no experimento?

Durante a primeira hora/aula os alunos realizaram a atividade experimental, no segundo período de aula os mesmos discutiram em grupos as questões e no encerramento da aula o professor discutiu com o grande grupos as questões.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O planejamento e desenvolvimento desta atividade experimental surgiram da ideia de inserir a experimentação no ensino de química como estratégia para trazer a

atenção e interesse dos estudantes para a química, bem como que os mesmos pudessem observar na prática os conhecimentos já trabalhados em sala de aula.

Outro ponto a destacar é a possibilidade de realizar experimentos com os estudantes utilizando materiais alternativos e de baixo custo, bem como que esta atividade experimental poderia ser realizada em qualquer espaço dentro do ambiente escolar, não necessitando de laboratórios, vidrarias e reagentes padrões utilizados em um laboratório tradicional.

Durante as atividades foi possível perceber um envolvimento maior dos alunos quando comparados aulas anteriores, demonstrando interesse e curiosidade sobre a prática realizada.

A avaliação desta aula foi de forma contínua e mediadora durante a realização da atividade experimental utilizando critérios como, participação, envolvimento e interesse na realização da prática e discussão das questões.

Dessa maneira, acredita-se que a realização desta prática foi importante para a construção dos conhecimentos dos estudantes sobre reações químicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das ciências naturais é privilegiado pelo fato da possibilidade de observação, ou seja, é uma ciência que estuda fenômenos naturais, existentes no meio em que vivemos. No mesmo sentido estes jovens, apontam que os conhecimentos escolares trabalhados nos componentes curriculares encontram-se distante do seu cotidiano, motivos estes que podem desmotivá-los.

Dessa maneira, ser professor é um desafio, que traz inquietações durante nossa prática docente, e exige cada vez mais, dedicação e estudo dos mesmos.

Partindo desse pressuposto, é necessário que o professor inove sua prática inserindo atividades experimentais no ambiente escolar que estejam presentes na realidade de seus alunos. Com esta experiência foi possível perceber a importância desta inserção em sala de aula, além de conseguir trazer o aluno como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem, experiência esta, que pode ser uma inspiração a outros docentes.

REFERÊNCIAS

BORGES. A.T. **Novos Rumos para o laboratório escolar de ciências.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.19,n.3, dez.2002.

SANTOS, W. L. P. dos; SOUZA, G. de. **Química cidadã:** volume 2 - ensino médio. Mól, São Paulo, AJS, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE MONITORIA EM VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES EM TEORIAS DA EDUCAÇÃO E EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS III A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA *MOODLE* COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Silvana Chaves Araujo
silvana.c.araujo77@gmail.com

Elena Maria Billig Mello
profelena@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta as experiências vivenciadas pela autora e co-autora, respectivamente monitora e professora nos componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, que fazem parte do Projeto “Monitoria em vivências interdisciplinares em Teorias da Educação, em Prática Pedagógica e em Políticas Públicas, Legislação e Gestão da Educação”³⁶. Conforme o referido projeto, a proposta para a Monitoria possibilita: “ao licenciando(a) participar e interagir com os sujeitos envolvidos, compartilhando saberes e conhecimentos na teoria e na prática de forma contextualizada e interdisciplinar.”

Os componentes curriculares propostos para a monitoria fazem parte da dimensão pedagógica obrigatória do Curso de Ciências da Natureza - licenciatura, do Campus Uruguaiana da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, 2013). Neste relato o enfoque será nos componentes curriculares referidos anteriormente, os quais compuseram as atividades de monitoria no semestre 2016/01. Os componentes curriculares destacam a preocupação com a “Compreensão dos pressupostos básicos da ação pedagógica, a partir do estudo das principais teorias que fundamentam a práxis educativa” (Teorias da Educação), e também “Promover a inserção do licenciando no contexto escolar, bem como a observação reflexiva e a investigação participativa sobre o ensino de ciências naturais (ensino fundamental) e ciências da natureza e suas tecnologias (ensino médio) na educação básica” (Práticas Pedagógicas III).

³⁶Projeto inserido no SIPPEE nº 20160215224453, bolsa de Monitoria aprovado pelo Edital nº 21/2016 – PDA/UNIPAMPA.

(UNIPAMPA, 2013). Ressaltamos que o projeto de Monitoria abrange mais de um componente, possibilitando a inserção do princípio da interdisciplinaridade, contribuindo assim na (re)construção do conhecimento do fazer docente pelo futuro(a) professor(a). A monitoria vem atender aspectos importantes da dimensão pedagógica para a formação docente, com destaque para a interdisciplinaridade e a contextualização como pressupostos da organização do conhecimento, para o trabalho como princípio educativo e para a pesquisa como princípio pedagógico.

No desenvolvimento deste trabalho, explanaremos sobre as atividades teórico-práticas que foram desenvolvidas a partir dos componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, destacando a participação e interação da monitora, também licencianda do Curso de Ciências da Natureza, com os demais licenciandos(as) matriculados(as) nesses componentes curriculares. Ressaltamos que o período de monitoria contribui para o processo de formação do licenciando(a), de forma que este(a) participa intensamente das propostas dos componentes, podendo interferir, agregando novos conhecimentos e novos saberes ao trabalho pedagógico do Curso. Nestas participações e interações, o(a) monitor(a) aprende com as experiências vivenciadas com turmas de diferentes semestres, e compartilha seus conhecimentos e aprendizados construídos ao longo do Curso. Além disso, o(a) monitor(a) possui demandas fundamentais para os componentes, auxiliando os(as) discentes no processo de acompanhamento, assessoramento, mobilização e estímulo diante das atividades propostas, contribuindo assim, em discussões reflexivas e instigadoras relacionadas à docência.

Os procedimentos teórico-metodológicos da monitoria dos componentes curriculares perpassaram a compreensão de que conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo, considerando três momentos pedagógicos inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação (VASCONCELOS, 1992), envolvendo a docente responsável pelos componentes curriculares, os(as) discentes e a bolsista monitora, a seguir: **1º) mobilização para o conhecimento** (síncrese): foi o momento de instigar provocações e reflexões a partir de questões problematizadoras pertinentes aos conhecimentos, bem como às situações sobre as realidades das escolas, com o intuito de tornar conhecido e/ou rever conceitos iniciais dos(as) envolvidos(as); **2º) (re)construção do conhecimento** (análise): foi o momento de viabilizar o confronto de conhecimento entre os envolvidos com as realidades das escolas, visando a organização e a (re)construção de conhecimentos, com diferentes

estratégias metodológicas: encontros dialogados; estudo de artigos; solução de problemas; seminários, estudo da realidade de três escolas de Educação Básica, elaboração de projetos investigativos, análise de filmes e documentários, com uso da plataforma *Moodle*; 3º) **elaboração da síntese do conhecimento** (síntese): momento de elaboração de sínteses orais e escritas, de resenhas de artigos e documentário, de resumos do projeto investigativo elaborado e implementado, com uso também da plataforma *Moodle*.

Sendo assim, no desenvolvimento deste relato da experiência vivenciada com a monitoria, destacamos as atividades via Plataforma *Moodle*, como ferramentas muito significativas no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores(as) na Educação Superior.

O SABER-FAZER DOCENTE ENQUANTO DISCENTE: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS

O saber-fazer docente torna-se um desafio para o(a) licenciando(a) durante todo o processo de formação. E este desafio, torna-se mais evidente quando o(a) licenciando(a) sente a necessidade de compreender sobre a atuação do(a) profissional da educação diante das diferentes possibilidades da prática docente. São nos projetos diversos ofertados pelo curso, que o(a) licenciando(a) encontra a oportunidade de conhecer e refletir a prática docente através de atividades que o(a) coloque diante de situações semelhantes que vivenciará na futura profissão de professor(a). Este saber-fazer docente acontece quando o(a) licenciando(a) é inserido em um contexto semelhante ao que é exercido pelo(a) docente, sem que haja qualquer prejuízo com seu desempenho enquanto discente. Também, o(a) licenciando(a) inserido em um projeto de monitoria estará diante da responsabilidade de exercer suas funções enquanto monitor(a), assim como exercer suas atividades relacionadas aos componentes curriculares nos quais estiver matriculado(a). Segundo Dias (2007, p. 43): “O exercício da monitoria se apresenta como de fundamental importância na direção de uma formação responsável do aluno, articulando teoria e prática de maneira consistente, além de dar maior visibilidade ao curso, à universidade em que os estudantes estão inseridos”. Destacamos que este processo de inserção em projeto de monitoria, torna o(a) licenciando(a) capaz de discernir suas capacidades e habilidades enquanto discente, e também refletir sobre o seu saber-fazer docente, especialmente, através do diálogo e

da interação com o grupo no qual estiver inserido, tanto no projeto de monitoria, como também em sala de aula com os(as) colegas do curso. Neste processo, o(a) licenciando(a) começa a compreender que seu papel enquanto monitor(a) é o de auxiliar nas discussões e reflexões baseadas nas propostas desenvolvidas pelo(a) docente dos componentes curriculares em questão. A partir desta reflexão, perguntamos: mas não seria essa também a função do(a) professor(a)? De auxiliar nas discussões e reflexões? Os projetos de monitoria constroem no(a) licenciando(a) uma concepção própria do saber-fazer docente que ele(a) mesmo(a) percebe conforme vai delineando os caminhos durante este processo de aprendizagem. Através da monitoria, o(a) licenciando(a) percebe-se aprendente enquanto busca compreender o que precisa saber para mediar discussões e debates, assim como ensinante, enquanto atua no projeto auxiliando os(as) discentes na execução de atividades e demandas dos componentes.

Desta forma, o(a) licenciando(a) monitor(a) descobre as diferenças entre o aprender e o ensinar, como no dizer de Freire (1996, p. 74): “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem [...]”. Sendo assim, o licenciando(a) monitor(a) começa a vislumbrar uma realidade diferente daquela que ele(a) veio construindo a partir de suas vivências enquanto aluno(a) desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Normalmente as práticas educativas de alunos(as) que alcançam o Ensino Superior são reflexos das práticas escolares pelos(as) seus(as) professores(as) que foram vivenciadas ao longo dos anos durante sua trajetória estudantil. Assim, destacamos a importância do(a) licenciando(a) construir sua própria identidade enquanto o saber-fazer docente, descobrindo-se diante de novas perspectivas, que não sejam meras replicações de professores(as) que julgou serem modelos para serem seguidos e copiados. Segundo Dias (2007, p. 44): “O exercício da docência na educação superior necessita superar uma concepção de ensino aliada à simples transmissão de conteúdos e de uma concepção de aprendizagem reduzida à mera assimilação dos conteúdos curriculares. Ser professor exige saberes, conhecimentos, competências e habilidades que prescindem de uma formação específica”.

A partir dessas reflexões do docente, o projeto de monitoria aconteceu através da inserção da licencianda monitora diretamente nas atividades realizadas nos

componentes curriculares envolvidos. Percebemos a importância da participação da monitora nas aulas realizadas pela docente proponente, trazendo contribuições através do diálogo e da reflexão diante de questões pertinentes relacionadas com o conteúdo abordado nas aulas dos componentes curriculares. Além disso, a monitora participou de vários aspectos relacionados ao planejamento e à elaboração de atividades pedagógicas junto à docente dos componentes. A licencianda também participou de atividades à distância, monitorando e auxiliando os(as) discentes em formação acadêmico-profissional para esclarecimentos de dúvidas. Outra forma de diálogo e comunicação utilizada pela licencianda monitora foi por meio da plataforma *Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)*, que segundo Palmam (2014, p. 4): “é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), isto é, um sistema de gestão de aprendizagem, na modalidade à distância, para auxiliar os educadores a criar, com facilidade, cursos online de qualidade”.

Estas atividades e ferramentas foram utilizadas para ambos componentes curriculares, Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III. Outra possibilidade de aprendizagem na monitoria, ocorreu nas Práticas Pedagógicas III, que possibilitaram ao(às) discentes atividades específicas, como, por exemplo, a implementação de projeto investigativo, com visitas às escolas de Educação Básica e expedições de estudos em bairros de localização das escolas no município de Uruguaiana/RS. Estas atividades relacionadas ao componente curricular de Práticas Pedagógicas III aproximam o(a) licenciando(a) da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos nas escolas visitadas, fazendo-o refletir sobre gestão escolar, política educacional, projeto político-pedagógico, teorias da educação e processo de inovação nas práticas escolares.

Na próxima seção deste trabalho detalharemos as experiências vivenciadas pela licencianda monitora no projeto de monitoria nos componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, trazendo discussões e reflexões a partir das atividades realizadas, dando ênfase nas que utilizaram a Plataforma *Moodle*.

REVISITANDO AS ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o planejamento, desenvolvimento e elaboração das atividades para os componentes curriculares Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas III, foi construído um cronograma de atividades, em que poderiam ser alteradas durante o período do Projeto de Monitoria conforme as necessidades dos sujeitos envolvidos. A

monitora contribuiu com materiais que foram disponibilizados e participou, sempre quando pode, nas visitas realizadas nas escolas. Para uma melhor compreensão, dividimos os espaços vivenciados no projeto em duas categorias em que especificamos as atividades que foram desenvolvidas nos componentes curriculares: Categoria 1 – Atividades realizadas em Teorias da Educação e Categoria 2 – Atividades realizadas em Práticas Pedagógicas III.

Na Categoria 1 - Atividades realizadas em Teorias da Educação, destacamos as atividades realizadas nesse componente curricular, com as experiências vivenciadas que basearam-se em discussões através de fóruns, inserção de material teórico em um arquivo denominado “Biblioteca”, postagens de fichamentos e resenhas, entre outros, na Plataforma Moodle. Abaixo, especificamos cada um deles e suas respectivas funções: (a) Biblioteca – Este recurso pedagógico foi disponibilizado para auxiliar no desenvolvimento de leituras, como forma de contribuir no processo de formação acadêmico-profissional do(a) licenciando(a). Consideramos esta ferramenta muito importante, pois possibilitou ao(à) licenciando(a) enriquecer sua leitura e abrir caminhos para novos conhecimentos e saberes que refletirão na sua futura profissão docente. Foram disponibilizados pela monitora, artigos e sínteses selecionados pela docente responsável pelos componentes curriculares; (b) Fórum de notícias – Esta ferramenta foi utilizada para que docente e licenciando(a) monitor(a) fizessem a divulgação de avisos e outras informações importantes. Porém, o(a) discente teve acesso somente à visualização do fórum (PALMAN, 2014); (c) Tarefa – Esta ferramenta foi utilizada pelos discentes para o envio (postagem) de trabalhos, pesquisas, fichamentos, resenhas e leituras referentes aos conteúdos teórico-práticos desenvolvidos no componente curricular em atividades presenciais e à distância. Através desta ferramenta o(a) docente e o(a) licenciando(a) tiveram acesso aos materiais enviados, para leitura e avaliação posterior. Dentre os trabalhos enviados para avaliação, destacamos o trabalho do componente Teorias da Educação, que constou em analisar dois artigos ou trabalhos sobre ensino de Ciências da Natureza para identificar as teorias da educação/epistemologias que embasam o referencial teórico e a metodologia proposta. Além disso, esta atividade proporcionou a discussão e análise com um pequeno grupo de colegas, em que foi escolhida uma forma criativa, lúdica para socializar com o grande grupo, destacando a(s) teorias(s) que embasa(m). Nesta atividade, os grupos tiveram entre 5 a 10 min para a realização da referida socialização em forma de

seminário. Outra tarefa realizada pelos(as) discentes foi o fichamento do Artigo “Aprender em Ciências: reconstruindo e ampliando saberes”, de autoria Roque Moraes.

Na continuidade, destacamos na Categoria 2 – Práticas Pedagógicas III as atividades realizadas que constaram, prioritariamente, na elaboração de projetos investigativos, a fim de conhecer as teorias pedagógicas que fundamentam a prática pedagógica de docentes e as que embasam o projeto político-pedagógico (PPP) de escolas de Educação Básica. A partir destas discussões, os(as) discentes puderam refletir sobre a importância de um projeto e dos elementos que compõem o mesmo.

A turma foi organizada em três grupos, que elaboraram projetos de acordo com a característica de escolas: uma estadual de ensino médio, uma municipal e uma estadual de ensino fundamental, que funcionassem no turno noturno, visto que as visitas seriam nesse turno. Em um primeiro momento, foram escolhidos os(as) discentes que se dispuseram a acompanhar a docente nas visitas preliminares às escolas para expor a proposta de trabalho. As escolas escolhidas para a visita localizam-se na zona urbana do município de Uruguaiana/RS.

Sendo assim, os(as) discentes organizaram-se para realizarem as visitas às escolas e seus arredores. A partir destas escolhas, foram apresentadas sugestões de apresentação dialogada do projeto investigativo que possuía a seguinte estrutura: Contexto da temática a ser pesquisada, Justificativa (problematização), Objetivos (geral e específicos), Referencial teórico-conceitual, Referencial teórico-metodológico, Cronograma das Ações (com explicitação das ações a serem implementadas), Considerações Finais, Referências. Esses projetos foram elaborados em aula e a distância, com assessoramento. Para auxiliar na elaboração do referencial teórico-conceitual dos projetos investigativos, foi solicitado o fichamento da leitura do artigo sobre o projeto políticopedagógico, intitulado “Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatório ou emancipatória?”, de autoria de Ilma A. P. Veiga. Foi disponibilizado na Plataforma Moodle um modelo de Ficha de Leitura para auxiliar o(a) discente na elaboração do fichamento. A implementação dos projetos investigativos foi realizada por meio de visitas às escolas públicas selecionadas, por cada um dos grupos em diferentes dias, no turno noturno, com acompanhamento da docente e da monitora (quando possível). Após esta etapa, os(as) discentes elaboraram a análise da implementação do projeto investigativo, em forma de resumo expandido. Também participaram da 1ª MEEPI – Mostra da Educação: ensino por práticas investigativas realizada, no dia 04/07, no campus Bagé. Neste evento, os(as) discentes

tiveram a oportunidade de participar apresentando o resumo elaborado em forma de banner, como forma de socializar os projetos investigativos realizados durante o componente curricular de Práticas Pedagógicas III. Na próxima seção deste trabalho discutiremos e apresentaremos as análises das experiências no projeto de Monitoria.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS VIVÊNCIAS NA MONITORIA

Apresentamos na análise e discussão do relato, os pontos que consideramos mais relevantes durante as atividades realizadas no Projeto de Monitoria em Vivências Interdisciplinares em Teorias da Educação e em Práticas Pedagógicas III. Neste processo de formação profissional do(a) discente, evidenciamos grandes possibilidades de trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar, tendo em vista que os dois componentes curriculares inseridos no projeto de monitoria contribuíram para o desenvolvimento de atividades inovadoras e problematizadoras que se inter-relacionam durante o processo de aprendizado. Além disso, a inserção do(a) discente em ambientes virtuais para a realização de tarefas avaliativas, possibilitou este contato com as TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação), como forma de incentivar o uso destas ferramentas tecnológicas tão presentes no cotidiano das universidades. Percebemos uma dificuldade por parte de alguns(as) discentes em utilizar a Plataforma *Moodle* como ferramenta didático-pedagógica. Sendo assim, na continuidade do projeto no próximo semestre, em incentivar e intensificar a utilização da Plataforma *Moodle*, através do assessoramento com aulas e atividades para o conhecimento e compreensão desta ferramenta útil e didática que poderá auxiliar no aprendizado dos(as) discentes.

Durante as atividades realizadas nessa plataforma, observamos e analisamos o comportamento e participação dos(as) discentes nas diferentes formas; percebemos que em algumas ferramentas os(as) acadêmicos(as) sentiam maior dificuldade na realização da atividade proposta. Porém, ficamos otimistas a partir da constatação de que algumas atividades foram instigantes e apreciativas, tendo em vista que a maioria dos(as) discentes participaram e interagiram com os demais colegas de turma. Por este motivo escolhemos uma das atividades que consideramos pertinente para analisarmos neste relato. A ferramenta Fórum de Discussão surtiu resultado positivo na atividade que consistiu na discussão sobre o documentário “*La Educación Prohibida*” (2012), como instrumento de reflexão dos(as) discentes sobre as teorias da educação em suas diferentes perspectivas. Este é um documentário de 2012 que discute

a educação normatizada e os valores que sustentam o sistema de ensino tradicional. A partir do que foi apresentado no documentário, os(as) discentes deveriam participar de um fórum de discussão, realizando a postagem do fichamento/resenha sobre o vídeo e interagir nas discussões e reflexões construídas diante das opiniões dos sujeitos envolvidos.

Destacamos aqui alguns trechos que consideramos relevantes das discussões e reflexões compartilhadas via Moodle no referido fórum. Preservamos a identidade dos(as) discentes nomeando-os por nomes fictícios para exemplificar os trechos selecionados. Em um dos diálogos, a discente Paula destaca: “Este documentário serviu para refletir sobre os modelos educacionais atuais, onde nós como educadores, devemos rever nossas ferramentas de trabalho e formas de abordagem em aula, para que elas possam ser mais prazerosas e produtivas”. Em resposta ao diálogo da discente, a monitora instigou a discussão perguntando: “Ao destacar que nós, educadores, devemos rever nossas ferramentas de trabalho e formas de abordagem em aula, para que elas possam ser mais prazerosas e produtivas, gostaríamos de saber a tua opinião: qual seria uma das ferramentas que poderia ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem que proporcionasse momentos prazerosos e produtivos em sala de aula?” A discente Paula respondeu: “Acredito que há várias ferramentas que podem ajudar no desenvolvimento de aulas mais prazerosas, podendo ser através de filmes, debates e discussões em aula, assim como jogos que tenham como foco o assunto abordado, passeios para verificação do que se está sendo estudado, recortes de jornais e revistas para iniciação de temas, análise de imagens postadas na televisão ou internet, desenvolvimento de projetos por alunos”. Através desse diálogo, refletimos sobre as concepções e adequações na prática docente, a partir da ideia de criar um ambiente propício para o aprendizado, como uma das principais preocupações dos(as) discentes durante o processo de formação profissional no curso de licenciatura. Sabemos que devido às grandes dificuldades encontradas na maioria das escolas contemporâneas, referentes à falta de materiais didático-pedagógicos ou até mesmo a falta de recursos tecnológicos nos espaços escolares, tem impossibilitado os(as) professores(as) de desenvolverem atividades prazerosas e produtivas. Este destaque que a discente faz em relação ao fazer docente, no pensar em alternativas diferenciadas para as atividades em sala de aula, remete-nos à ideia de inovação no espaço escolar. Acreditamos que as discussões a partir dos ambientes virtuais possibilitam aos(as) discentes sentirem-se mais à vontade de expor

suas perspectivas futuras na profissão de professor(a), demonstrando suas apreciações ou insatisfações em relação à docência.

Em outro diálogo no fórum, a discente Patrícia destaca: “O documentário A educação proibida traz entrevistas e cenas fictícias visando questionar o sistema tradicional baseado no modelo prussiano e mostrando as possibilidades de uma escola nova centrada no respeito e liberdade. Um filme que traz bastantes questionamentos e reflexões de grande valia para nós graduandos de licenciatura de como está nosso ensino nos dias de hoje”. Em resposta ao comentário da discente, a monitora fez os seguintes questionamentos: “É verdade Patrícia, concordo contigo. O documentário é muito interessante, e acredito que a maioria dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) deveriam assisti-lo, pois o mesmo destaca a importância de criar um ambiente propício ao aprendizado para os alunos. O documentário também nos faz refletir sobre como está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Será que estamos preparados para inovar em nossas práticas pedagógicas em sala de aula? O que esperamos de nossos alunos? Queremos que eles aprendam, ou que eles reproduzam o que falamos ou escrevemos no quadro, sem que hajam discussões e reflexões sobre o conteúdo trabalhado?” A discente Patrícia respondeu: “Eu acho que a maioria dos professores e escolas estão repensando seus métodos de trabalhos e buscando inovar, mas ainda existem educadores que não querem mudar suas aulas e que acham que o melhor método é o que aprenderam e que desenvolvem a anos. Os alunos são sujeitos construtores do próprio conhecimento, o professor deve estar aberto ao diálogo, a interação para haver contextualização com a realidade deles. O professor ouvindo-os com certeza motiva os alunos a se superarem, o aluno deve pensar, problematizar, se questionar e duvidar tornar-se um cidadão crítico e pensante não apenas reproduzir o já dito”. Percebemos neste diálogo a preocupação com a inovação no espaço escolar, em que o(a) professor(a) deve repensar seus métodos a fim de motivar seus(as) alunos(as) para o aprendizado. A ideia de inovação destacada pela discente Patrícia é extremamente relevante, levando em conta as necessidades das escolas contemporâneas, em que os(as) professores(as) precisam adequar suas aulas conforme as necessidades e os materiais disponíveis no contexto escolar no qual está inserido.

Em outro diálogo do fórum, o discente João, destaca: “Confesso que no momento que visualizei o tempo de duração do documentário pensei ‘não vou assistir a todo’. Mas à medida que o documentário ia passando me prendi a tela do notebook de uma maneira que me surpreendeu. Bom, o que o documentário aborda é uma realidade

que enfrentamos no Brasil, o mesmo entrevista professores de mais de 8 países, sendo que desses 8 países podemos vivenciar todos os depoimentos em um único país, o nosso, foi vergonhoso o momento que percebi que todos os professores de 8 países relataram meus 11 anos de escola. É triste perceber que nossos professores atuais estão presos e alienados ao sistema, é triste ver que é difícil mudarem. Mas a esperança esta em nossas mãos, temos que nos formarmos e fazermos o diferencial a partir do momento que entrarmos na escola. Com esse documento posso manter o que me ensinaram, tenho que fazer o meu diferencial, tenho que chamar a atenção dos alunos para minha aula e não obrigá-los a mesmice de sempre, preciso ser inovador, não posso me prender ao sistema e preciso sim 'alienar' meus colegas educadores a fazer o mesmo, não posso ser o único, precisarei mudar essa educação. Com esse pensamento irei ser um educador (penso eu) e não serei o que apenas coloca, coloca e coloca só conteúdo na cabeça do meu aluno, preciso ser o que vai ajudá-lo a sanar suas dúvidas e não acrescentar mais em sua vida. Trazer a família a escola não será uma tarefa fácil, mas preciso tentar, não posso me desanimar por não conseguir na primeira, segunda, terceira, enfim, devo tentar N vezes até conseguir, e nunca parar. Só assim quebraremos o sistema, juntos". Em resposta ao comentário do discente, a monitora faz os seguintes questionamentos: "Em tua escrita, tu destacastes que precisas ter o teu diferencial quando estiver como professor em sala de aula. Poderia nos dizer, qual seria este diferencial? Como pretendes chamar a atenção dos alunos para as tuas aulas? Que atividade didático-pedagógica seria uma alternativa de tornar tuas aulas diferenciadas e criativas que despertem o interesse dos(as) alunos(as)?" O discente João respondeu: "Minha percepção de diferencial seria a cada dia encontrar uma maneira nova de ensinar, trazer novos modelos, assuntos, entre outros. Buscar 'modificar' o dia a dia como docente. Um exemplo, na escola (...) onde cursei o ensino fundamental, apenas o professor de geografia levava os alunos para o pátio da escola para realizarem desenhos. Porque eu como docente, professor de ciências – exemplo – não posso levar meus alunos para realizarem um 'reconhecimento de campo'? Onde os mesmos poderão identificar as várias espécies de árvores, plantas, animais, entre outras, presentes no pátio da escola. Acredito que assim poderei 'modificar o sistema' diferenciando, fazendo acontecer". Percebemos no diálogo que o discente destaca atividades diferenciadas, que não precisem se limitar ao espaço da sala de aula, como o pátio da escola como espaço para a aprendizagem. Outro ponto relevante que o discente destaca, a forma de

aprendizado que o mesmo recebeu na Educação Básica e que se reflete na sua forma de pensar o fazer docente, procurando inovar suas práticas.

Percebemos uma grande preocupação por parte dos(as) discentes de curso de licenciatura, relacionada com a inovação nas práticas escolares. Devemos pensar que esta preocupação é algo que os(as) discentes trazem consigo desde a Educação Básica, talvez uma insatisfação em relação ao modelo de ensino que fez parte do seu cotidiano escolar. Os(as) professores(as) se constituem professores(as) a partir do estereótipo que ele(a) cria do professor perfeito, aquele que seria ideal para o seu processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes isso acontece o inverso, em que discentes copiam, reproduzem a forma de ensinar de seus(as) professores(as) por considerarem que aquela é a única forma de ensinar, menosprezando sua vontade própria, suas vontades, suas ideias. É preciso que os(as) discentes compreendam o seu verdadeiro papel, que é repensar as práticas escolares, e criar seu próprio plano de ação para sua futura profissão de professor(a). Desta forma, o(a) discente, construirá o seu saber-fazer docente, a partir de suas ideias, saberes e conhecimentos, levando em conta a sua realidade e também a realidade em que alunos(as) e demais sujeitos envolvidos(as) no contexto escolar estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que este projeto de monitoria possibilitou crescimento e amadurecimento por parte da licencianda monitora, assim como dos discentes dos componentes curriculares que faziam parte do projeto. As atividades de monitoria auxiliaram no aprendizado, nas discussões e reflexões dos conteúdos abordados, tanto em sala de aula, como também nos ambientes virtuais. Esta interação entre docente/monitora/discentes possibilitou que os mesmos criassem um ambiente propício ao diálogo e a reflexão, com exposições de novas ideias, novos conhecimentos e novos saberes, tornando-os(as) sujeitos mais críticos e reflexivos diante das experiências vivenciadas. Evidenciamos uma grande preocupação por parte da maioria dos(s) discentes em modificar as práticas escolares, inovando em suas formas de atuação enquanto professor(a). Acreditamos que esta preocupação trouxe perspectivas positivas para uma educação futura, em que sentimos a esperança de que a vontade de inovar seja um passo muito importante para os(as) novos(as) professores(as).

A experiência vivenciada na monitoria possibilitou ao(à) licenciando(a) compreender as demandas e responsabilidades de estar inserido(a) em um projeto coletivo, analisando e refletindo sobre a prática docente, a interação com os outros e com o mundo. Durante as atividades do projeto, o(a) licenciando(a) retomou diferenças entre ensinar e aprender. Além disso, as vivências adquiridas no projeto de monitoria criam uma familiaridade com a prática docente, tornando o(a) licenciando(a) mais confiante nos desafios encontrados durante a licenciatura. Outro ponto relevante a destacar é a importância das leituras realizadas durante o projeto, tanto para a monitora, como também para os(as) discentes, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, no conhecimento dos conteúdos propostos e no embasamento teórico para as discussões em grupo.

Enfim, concluímos que as experiências vivenciadas neste projeto de monitoria contribuiu no processo de formação acadêmico-profissional da licencianda monitora e dos discentes dos componentes curriculares do Curso de Ciências da Natureza, auxiliando na compreensão da importância de práticas contextualizadas e problematizadoras no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DIAS, Ana Maria Iorio. A monitoria como elemento de Iniciação à Docência: ideias para uma reflexão. *In*: SANTOS, Mirza Medeiros dos.; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Coleção Pedagógica. 9. Natal: EDUFRN, 2007.

EDUCACIONPROHIBIDA.COM. **La Educación Prohibida**, 2012. Disponível em <<http://educacionprohibida.com/>>. Acesso em: jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Roque. **Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes**. 2007. Disponível em <https://moodle.unipampa.edu.br/pluginfile.php/204494/mod_resource/content/2/Artigo%20coletivo%20para%20leitura%20Roque.pdf> Acesso em: 13 jul. 2016.

PALMAM, Paula Leonetti. **Manual de Utilização do Moodle 2.6.**, 2014. Disponível em <https://moodle.unipampa.edu.br/pluginfile.php/126063/mod_resource/content/4/manual_aluno_moodle_26.pdf> Acesso em: 15 jul. 2016.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Ciências da Natureza - Licenciatura**. Uruguaiana, Jul., 2013. Disponível em <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011/05/PPC-Ci%C3%A2ncias-Natureza.pdf>> Acesso em: jun. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In: Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>> Acesso em: 13 jul.2016.

A MULHER NO UNIVERSO DA CIÊNCIA

Sue Ellen Doleski Weber
sueellendoleski@hotmail.com

Andrea Magale Berro Vernier
(andreavernier@hotmail.com)

Gerson Jader Araújo de Oliveira
beregondx@gmail.com

Emerson Juliano dos Santos Silva
emersonjulianocn@gmail.com

Diego Ramos Barbosa
diegoadmmdm@hotmail.com

Bárbara Gehrke Bairros
babi_bairros@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O relato de experiência trata-se de uma construção de reflexão coletiva vivenciado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física da Unipampa campus Uruguaiana RS. O PIBID tem como objetivo inserir os alunos de licenciatura nas escolas de educação básica, desenvolvendo ações de observação, monitoria e produção de materiais didáticos. O clube de ciências é uma das atividades desenvolvidas na escola, sua realização estabelece atividades que visam promover a divulgação científica.

Tendo como referência a seguinte frase, “Sabendo que o número de mulheres cientistas em todas as épocas é relativamente grande e seria totalmente errôneo achar que o progresso científico e tecnológico aconteceu sem elas” (MOREIRA, 2010), começamos a pensar na figura do(a) cientista, e como ocorre a sua representação. Assim recorreremos a lembranças da formação educacional básica e dos nomes emblemáticos de cientistas aos quais somos apresentados desde a infância – Einstein, Galileu, Newton... Alguém guarda recordação de alguma cientista mulher?

Através deste questionamento, evidenciou-se a necessidade de aplicação desta temática com a finalidade de despertar o caráter reflexivo nos estudantes sobre o tema, não apenas em relação ao conhecimento científico, mas também à preparação para o

exercício da cidadania, propondo assim o debate e discussões sobre temas estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como: “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27). Dessa forma observamos a necessidade de integrar o conteúdo presente na escola com o contexto da sociedade, tornando assim oportuno o trabalho dos saberes com a finalidade de desenvolver a percepção social e estimular o exercício da cidadania nos educandos.

Partindo da constatação de que predomina a ideia em que a ciência é algo distante, e que a figura de um cientista é frequentemente relacionada a imagem de alguém excêntrico e do sexo masculino, o grupo percebeu a necessidade de elaborar uma oficina com essa temática.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A atividade foi realizada com alunos do nono ano de uma escola estadual de ensino fundamental no município de Uruguaiana-RS, sendo organizada pelo subprojeto do PIBID que atua na instituição, e desenvolvida durante uma das atividades do clube de ciências da respectiva escola, sendo assim este trabalho tem apoio material e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - Brasil.

Desenvolvemos esta atividade, com intuito de despertar nos alunos uma reflexão a respeito da realidade discriminatória vivenciada pelas mulheres em nossa sociedade, utilizando como base o conceito de atividade construtivista segundo Zabala (1998).

[...] em uma abordagem construtivista, as sequências didáticas são organizadas no sentido de contemplar atividades que permitam determinar os conhecimentos prévios de cada aluno; abordar os novos conteúdos de forma significativa, funcional e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos[...] o professor, a partir de uma situação problematizadora, irá mobilizar os alunos para que a aprendizagem se processe e se desenvolva, contribuindo para que eles se sintam cada vez mais autônomos em suas aprendizagens.

Sob esta perspectiva escolhemos como metodologia a elaboração e aplicação de um questionário com questões abertas, o qual posteriormente permitiu avaliar as percepções e conhecimentos do educandos de forma qualitativa. Na sequência

realizamos a apresentação de slides, no momento seguinte foi aberto um espaço de tempo em que os alunos e participantes (bolsistas e orientadora) puderam fazer perguntas e compartilhar informações sobre o assunto.

Realizou-se a oficina intitulada “As mulheres no universo da ciência”, que teve como principal motivação estimular nos educandos a reflexão acerca da temática, com objetivo de divulgar algumas contribuições significativas de personalidades femininas no campo das ciências, trazendo para o debate a realidade histórica de discriminação vivenciada pelas mulheres na sociedade, principalmente no contexto científico.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente foi realizado o planejamento dos aspectos sobre a oficina denominada “As mulheres no universo da ciência” a proposta foi construída pelo subgrupo do PIBID atuante na escola, definiu-se então a realização da atividade com a intenção de ser desenvolvida dentro do clube de ciências. Durante sua realização, inicialmente os educandos responderam ao questionário com questões abertas que serviu para a introdução ao tema e posterior análise qualitativa, também foi pedido um desenho, como forma de analisar a representatividade do cientista na percepção do educando.

Quadro 1. Questões norteadoras

O que é ciência para você?
Em que momento você percebe a ciência no seu dia a dia?
Na tua opinião o que é necessário para ser um cientista?
Desenhe um cientista.

Na sequência o tema foi abordado através de uma apresentação com slides elencando a contribuição das mulheres em diversos segmentos da ciência. Dentre as personalidades citadas na apresentação estão: Marie Curie³⁷, Valentina Tereshkova³⁸,

³⁷Cientista polonesa com naturalização francesa que conduziu pesquisas pioneiras no ramo da radioatividade.

³⁸ Engenheira e cosmonauta, sua fotografia espacial identificou camadas de aerossol na atmosfera.

Johanna Dobereiner³⁹ entre outras, finalizada, a apresentação abriu-se para algumas considerações.

A partir desta exemplificação buscamos estimular que o educando reconheça a importância da figura feminina, não apenas no contexto científico mas em todas as áreas e posições sociais, assim a atividade nos permitiu o dialogar e problematizar sobre as questões acerca da valorização feminina, utilizando como plano de fundo o reconhecimento que a ciência está presente em nosso dia a dia, e que a figura do cientista pode ser representada através de uma imagem que retrate a todos e não exclusivamente o sexo masculino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A exclusão a educação é uma realidade vivenciada pelas mulheres no decorrer da história, além disso podemos observar no cotidiano, inúmeras práticas depreciativas em que a mulher é diminuída através de piadas, músicas e atitudes que são resultantes de uma cultura misógina. Assim com a aplicação da atividade percebemos que a intervenção proposta foi de extrema relevância, pois abriu a possibilidade de diálogo com os educandos, estimulando neles a reflexão e reconstrução de conceitos pré-existentes.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e concomitantemente os diferentes tipos de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dão ênfase a essa necessidade de educar os indivíduos, homens e mulheres, para o exercício pleno da cidadania vinculada ao mundo da vida e da realidade social, embasados nestas leis optamos por promover a oficina intitulada “As mulheres no universo da ciência”, visando desenvolver o caráter reflexivo, crítico bem como o senso de cidadania do indivíduo. Assim é pertinente ressaltar que o planejamento da oficina visou desconstruir a imagem do cientista sempre referenciado como sendo do sexo masculino, portanto propor uma abordagem sobre a mulher e suas contribuições para a ciência foi uma forma de promover a reflexão e o repensar nossas práticas e atitudes diante das desigualdades.

Dessa forma, partindo da análise dos questionários constatamos que no inconsciente da maioria de nossos alunos a ideia construída ao longo do ensino fundamental é equivocada, pois tanto em seus desenhos quanto em suas escritas, quando

³⁹ Agrônoma, realizou pesquisas fundamentais para que o Brasil se tornasse um grande produtor de soja, além de ter desenvolvido o Pro álcool.

referem-se à imagem de um cientista fica evidenciada a figura masculina. Podemos citar como fator inerente a este resultado como a educação reflete diretamente no tratamento diferenciado que é oferecido às mulheres e aos homens, no qual podemos constatar o quanto a atual realidade vivenciada pela mulher no século XXI, é consequência das desigualdades herdadas de muitos anos e que ainda exercem influência na cultura atual, interferindo diretamente em como a sociedade percebe a figura feminina em seu contexto social.

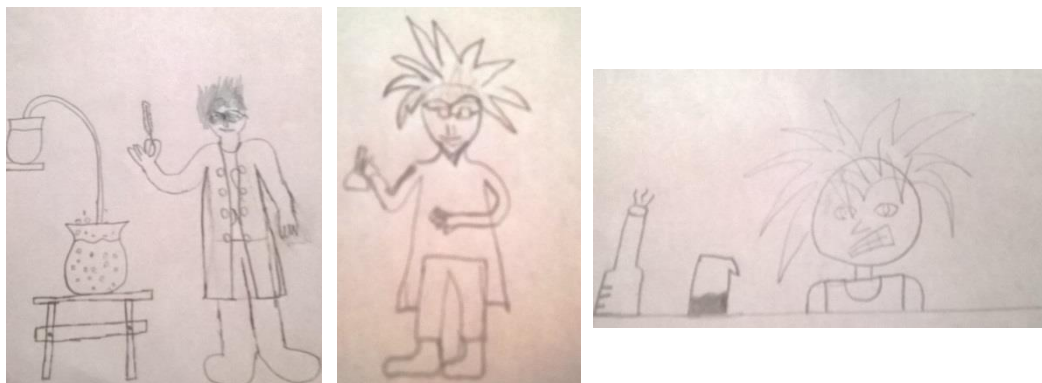
Ainda sobre o questionário aplicado, a partir da análise realizada sobre as questões descritivas, percebemos que os educandos de um modo geral, definem com clareza o que é ciência e conseguem percebê-la em situações cotidianas. Porém, referente às habilidades necessárias para tornar-se um cientista, as respostas revelam ideias como: muito estudo, inteligência, curiosidade, pesquisa e dedicação.

Podemos citar como uma contribuição muito interessante o questionamento de um aluno sobre o motivo de termos escolhido este tema, o que propiciou a professora orientadora destacar que muito embora se saiba que a ciência não é um campo exclusivamente masculino, ainda é recente o reconhecimento das significativas contribuições de mulheres, que ao longo da história revolucionaram muitos dos segmentos e mesmo assim tiveram seus trabalhos subestimados e autorias negligenciadas. Seguindo este pensamento, Marinoff (2008) afirma que desde que as mulheres conquistaram seu espaço, elas “demonstraram rapidamente todos os tipos de excelência em ciências aplicadas e experimentais, como a medicina e a engenharia” assim como em outras diversas áreas, mostrando igualdade de competências e de desempenho nos mais altos níveis e que a ausência histórica da mulher em contribuições nessas áreas foi o resultado de preconceitos culturais contra elas, e não relacionado a qualquer déficit natural de talento ou de genialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir e fomentar o reconhecimento da importância da figura feminina ao longo da história constitui-se em uma forma de rechaçar o preconceito, e sobretudo incentivar a valorização da mulher nos mais diferentes espaços da sociedade. Portanto no contexto escolar é fundamental a apresentação de novos elementos aos educandos, proporcionando a desmistificação de alguns conceitos e a construção de novos saberes.

Com este intuito foi idealizada a construção da oficina denominada “As mulheres no universo da ciência” pelo PIBID subprojeto de Física Unipampa campus Uruguaiana, que após a coleta e análise dos resultados, pode constatar que a ideia construída ao longo do ensino fundamental é equivocada, pois tanto nos desenhos, escritas e questionamentos, foram observadas diferentes formas no tratamento para homens e mulheres como ao desenhar um cientista, abaixo alguns dos desenhos realizado pelos alunos:



Constatamos que a imagem mental que os alunos tem sobre a figura é de alguém do sexo masculino e de aparência excêntrica, ratificando nossas hipóteses iniciais e através da apresentação de slides os educandos foram instigados a pensar sobre a significativa contribuição das mulheres no contexto científico.

Entendemos que a atividade desenvolvida atingiu seus objetivos, pois obteve informações sobre a percepção dos educandos através da representação nos desenhos, promoveu o diálogo e estimulou a reflexão acerca do tema, muitos educandos realizaram questionamentos importantes, o que evidenciou a relevância das informações apresentadas, e só ressaltou a importância na realização de projetos que objetivem a reflexão de educandos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em 24 abr 2016.

MARINOFF, L. **O Caminho do meio**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MOREIRA, Herivelto et al. Mulheres pioneiras nas ciências: histórias de conquistas numa cultura de exclusão. In: **Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emile ou de l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

O RECONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIFERENTES AMBIENTES DE ATUAÇÃO, NA VISÃO DOS ALUNOS

Suelen de Souza Paim
supaim94@gmail.com

Juliana Alves dos Santos
eujads@gmail.com

Tais Prates Muler
tais_prates@hotmail.com

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura para que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico. Há uma seleção dos acadêmicos, assim como, de supervisores e coordenadores da área para ingresso no programa.

O subprojeto Licenciatura em Educação Física da Unipampa Campus Uruguaiana, conta com dois subgrupos com linhas de pesquisa diferentes, porém com foco na aplicabilidade de práticas pedagógicas inovadoras na rede básica de ensino da cidade. O subgrupo do qual esta experiência relata as atividades é composto por dezessete componentes (alguns de forma voluntária), duas professoras que atuam na Escola Estadual de Ensino Médio Doutor João Fagundes (supervisoras), e uma coordenadora de área.

Desde 2014 o subgrupo vem realizando ações, estudos e conhecendo a realidade escolar para fortalecer as perspectivas teóricas da docência em Educação Física (EF), além de reconhecimento do campo atuação e da realidade escolar, onde semanalmente são realizadas duas reuniões com todos os componentes da equipe de trabalho para integração, socialização e planejamento de experiências.

No ano de 2016 foi construído um planejamento coletivo, levando em consideração todas as etapas escolares onde a EF está inserida como componente obrigatório e atualmente cada bolsista é responsável por uma turma, organizando o planejamento individual das aulas (considerando o planejamento coletivo) e ministrando três horas/aula por semana, além de frequentar reuniões e outras rotinas escolares.

Tendo em vista que durante um mês e meio de aulas foram desenvolvidos com os alunos vários conteúdos, trabalhos (entre eles, sobre o papel da Educação Física escolar), notou-se que muitos não atribuem a mesma importância ao componente curricular - e conseqüentemente ao seu professor-, que atribuem a outros componentes.

Em uma pesquisa realizada por Almeida e colaboradores (2011), onde foi aplicado um questionário com seis questões fechadas e estruturadas a partir da escala Likert de três pontos, em 100 alunos do Ensino Médio, os resultados obtidos confirmam que 27,8% fazem aula de EF para melhorar o condicionamento físico, aproximadamente 25% porque gostam de praticar atividades físico-esportivas e 15 % para evitar problemas de saúde. Além disso, 50% dos alunos veem as aulas de EF como um momento de lazer com os amigos e 48,2% dos alunos entendem a disciplina como uma forma de participação em atividades esportivas e competitivas. Já na pesquisa realizada por Cardoso e Nunez (2014), onde foram questionados 316 alunos do Ensino Médio entre 16 e 18 anos, e aplicado um questionário de quatorze questões, os resultados obtidos expressam que 88,3% dos alunos gostam das aulas de EF, reconhecendo sua importância; 42,1% deles relacionam a EF à saúde e 16,8% dizem que o bem-estar é o benefício das aulas de EF.

Assim, segundo as pesquisas citadas, a EF muitas vezes é relacionada pelos alunos como momento de lazer e diversão, onde eles podem socializar com os colegas, e momento de alívio de tensão das demais aulas, pois, esta é a única disciplina que não ocorre em uma sala de aula como as demais. Será que este é um dos motivos pelos quais a EF não tem reconhecimento como saber importante na formação dos alunos? Ou talvez por não saber a sua real importância?

A partir do exposto, a experiência relatada neste trabalho foi motivada por um fato que ocorreu em uma das aulas de EF, com a turma do 2º ano do Ensino Médio, onde foi proposta uma atividade que os alunos deveriam planejar um espaço, onde as pessoas pudessem exercitar-se de forma gratuita, levando em consideração o bem comum e posteriormente apresentar para os demais colegas. No decorrer das apresentações questionamos os alunos sobre qual profissional poderia atuar nos locais

planejados por eles, e não obtivemos respostas, sendo assim, sugerimos algumas profissões como: fisioterapeuta e médico. Alguns alunos responderam que qualquer um, e outros falaram que talvez um fisioterapeuta.

Ao final, frisamos sobre os espaços de atuação do professor de EF, porém percebemos a necessidade de saber se este pensamento representava a turma. Para isso, elaboramos uma única questão onde os alunos deveriam responder qual profissão poderia atuar nos seguintes espaços: a) academia ao ar livre; b) aula de natação; c) aula de hidroginástica; d) escolinha de tênis; e e) clube de corrida. A pergunta foi aplicada em 16 alunos do 2º ano do Ensino Médio, no turno oposto à aula de EF. Sendo assim, o objetivo do presente relato foi investigar se os alunos reconheciam a atuação do professor de EF em diferentes ambientes.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência ocorreu na escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, em um bairro de periferia que acolhe principalmente estudantes de baixa renda. A escola em questão apresentou como o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, sendo portanto, abaixo do esperado. A instituição é grande, possui Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os espaços existentes, a escola conta com dezoito salas de aulas (uma delas para EF), biblioteca ampla, sala de informática, pátio interno/externo, um campo gramado, uma quadra poliesportiva e entre outros. Possuindo no corpo docente, três professoras de EF, além de materiais de qualidade disponíveis para as aulas, se comparado a outras escolas do município e do estado.

As aulas de EF acontecem no turno oposto e, devido à inserção dos bolsistas PIBID no desenvolvimento das aulas, todas as turmas passaram a ser mistas. A entrada dos alunos não é pelo portão principal, mas sim por uma entrada que dá acesso aos fundos da escola (diferentemente de quando eles estão no turno em que acontece a maior parte das aulas), o que causa dificuldade, pois quem fica responsável por abrir e fechar o portão, pedir pontualidade, são os professores de EF, fato este que acaba atrasando o início das aulas, o que não ocorre no horário das demais aulas.

O PIBID já realizou diversas ações e intervenções na escola, entre elas um mutirão que foi realizado com o objetivo de pintar a quadra, e outro mutirão que, a partir de um projeto da escola, solicitou a ajuda do Exército Militar para limpar todo o ambiente externo da escola, que devido as condições sanitárias inviabilizou o início das aulas conforme calendário escolar. Ademais, a partir disso foram fomentadas várias reflexões, pois este acontecimento acarretou um atraso no início do ano letivo para a disciplina, pois o espaço de ensino estava interditado pela vigilância sanitária, o que também não se observa em outros componentes curriculares.

Sobre a turma do 2º ano do Ensino Médio, ela possui 33 alunos na chamada, dos quais somente 18 já compareceram em uma aula ou mais. Há uma grande evasão na turma, pois apenas 3 alunos comparecem na maioria das aulas, o restante aparece esporadicamente. Outra característica percebida foi que os trabalhos solicitados à turma raramente são feitos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Ao iniciarmos o conteúdo de handebol em conjunto com o conteúdo de atividade física e saúde, foi perceptível o interesse dos alunos pelo “jogo”, havendo no começo uma resistência em relação a forma como as aulas estavam sendo conduzidas, pois foi acrescentado um caráter conceitual e reflexivo acerca das atividades propostas, o que provocou estranhamento. Tal fato demonstra que durante as experiências anteriores eles não tinham presenciado este formato de aula. Falas como: **“Para que trabalho e prova professora?”**, **“Nos avalia pela presença”**, demonstravam um ensino de uma EF sem sentido e significado para o aluno, concentrada na reprodução sistêmica de jogos esportivos.

Para Bracht e Almeida (2003) ainda é muito recorrente encontrar aulas que priorizam o saber fazer, que é resultado das políticas esportivas, centradas no “jogo pelo jogo”. Para Betti (1999), se o aprendizado dos esportes ficarem somente ao conhecimento e domínio do professor e os alunos forem meros executantes da sua melhor forma, não será possível um questionamento acerca da prática do esporte, pois poderá parecer “natural”.

Tendo em vista os conteúdos já abordados em aula, foi proposta uma atividade em duplas, em que os alunos deveriam construir um espaço onde as pessoas pudessem exercitar-se de forma gratuita, tendo em vista os conteúdos abordados que levavam em

consideração políticas públicas de esporte e lazer no município. Com isso, questionamos os mesmos sobre o que seria uma política pública, quais eles conheciam e de quem era a responsabilidade de pensar, planejar e agir sobre elas.

Ao final da construção, cada dupla deveria apresentar seu projeto, a primeira pensou em reformar um estádio já existente na cidade, reduzir o espaço para um campo de futebol sete, diminuir a arquibancada, e também colocar uma quadra no local. No entorno colocar uma pista de corrida, caminhada ou ciclismo. A segunda dupla criou um ginásio onde a população poderia praticar todos os tipos de esportes, fornecendo equipamentos necessários para realização das práticas, e disponível a qualquer hora, para todas as pessoas. A terceira dupla criou um salão que oferece aulas de dança para as pessoas se exercitarem de um modo mais divertido, com um professor de danças. A quarta dupla pensou em um clube de corrida para cadeirantes e um de futsal. Após todos apresentarem os trabalhos, foi realizado um questionamento sobre qual profissional que estaria apto para trabalhar nos locais planejados por eles. Nenhum aluno soube responder. Deste modo, foram sugeridas por nós algumas profissões como: fisioterapeuta e médico. Alguns alunos responderam que qualquer um, e outros falaram que talvez um fisioterapeuta. O resultado desta atividade fez com que houvesse uma reflexão sobre a importância que é atribuída ao professor de EF em outros ambientes de atuação, na visão dos alunos, pois mesmo abordando os conteúdos citados acima, ainda é difícil para os alunos reconhecerem qual profissional está apto a trabalhar nestes ambientes construídos por eles. A partir desta atividade, conversamos sobre os espaços de atuação do professor de EF.

Desta forma, aplicamos uma pergunta para a turma, com intuito de saber se eles iriam atribuir ou não a figura do professor de EF em outros ambientes de atuação, com a seguinte questão: *Escreva o nome da profissão que você acha que pode trabalhar nos seguintes locais: a) academia ao ar livre; b) aula de natação; c) aula de hidroginástica; d) escolinha de tênis; e e) clube de corrida*

O resultado apresentou que apenas 25% dos alunos souberam responder a todas as opções, 19% deles não soube a resposta em apenas uma das opções, 13% não soube em duas das opções, 6% não soube três das opções e 38% dos alunos disse não saber a profissão nos cinco campos de atuação solicitados na questão. É fundamental ressaltarmos que, 100% das alternativas respondidas não atribuíram o campo de atuação à figura do professor de EF.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Sabe-se que a EF ao longo da história teve seus objetivos influenciados por diferentes correntes de pensamento e, neste percurso, acabou que seus objetivos são frequentemente questionados e confusos na escola, uma vez que buscou adequar-se às necessidades de cada período histórico. De acordo com Darido e Rangel (2005) a Educação Física higienista e militarista eram completamente práticas, em comparação a fundamentação teórica desenvolvida para disciplina. Tais abordagens influenciaram e ainda influenciam fortemente a prática dos professores.

Os resultados apresentados acima demonstram a cultura escolar em que o professor de EF está inserido, e que foi perpetuada ao longo dos anos, como resultado dos atos dos próprios docentes, que abdicavam da aprendizagem dos alunos e tornavam suas aulas momentos de lazer ou rendimento, centradas na dimensão procedimental dos conteúdos.

Costa e colaboradores (2009) citam em seu estudo que durante alguns anos a sociedade atribuiu um objetivo reducionista para a EF, muitos acreditavam que a disciplina era um mero momento de distração e lazer, e não um espaço de aprendizagem e reflexão. No entanto com o passar dos anos a disciplina foi evoluindo, e outros conteúdos começaram a fazer parte do componente curricular.

É necessário perceber que o perfil de EF que o docente constrói e apresenta para o aluno pode influenciar diretamente no significado que o mesmo atribuirá a ela. Uma vez que as percepções sobre as aulas são difundidas, a sociedade acaba reconhecendo e assimilando, e quando os objetivos atribuídos a área não são claros e não demonstram sua real relevância para formação dos alunos, resultados como estes podem tornar-se recorrentes.

Se mesmo no ambiente escolar, por vezes, o aluno não reconhece a área, vai ser difícil do mesmo relacionar a profissão dentro de outros campos de atuação.

Ademais, no que se refere às relações entre a profissão de professor de Educação Física e suas áreas de atuação, a literatura é escassa para relacionar com o presente estudo. Por essa razão, é interessante que estudos mais aprofundados sejam produzidos para saber se estes resultados representam o pensamento de outros escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência e das informações apresentadas neste relato, é possível afirmar que os alunos não conseguem enxergar o profissional de Educação Física em outros espaços que não seja a escola.

Desta forma, são necessárias intervenções mais efetivas, de maneira que o profissional atuante na rede de educação faça seu trabalho de forma coerente e responsável, considerando a importância da EF para o aluno, pensar no outro para que possa fazer a diferença na sua profissão, para o aluno e para a sociedade como um todo. A relação da EF com seus campos de atuação está ligada paralelamente à valorização da mesma na sociedade.

Ao analisar e refletir sobre essa experiência, percebemos ser necessário que o docente crie oportunidades de ensino mais amplas, contemplando vários eixos da Cultura Corporal do Movimento, e que construa com os alunos um significado de Educação Física que possa ir além do “fazer por fazer”, possibilitando assim que os mesmos compreendam e valorizem a profissão dentro do ambiente escolar e nos demais campos de atuação.

É importante que outros professores tenham acesso a estes relatos, com intuito de perceber se tais acontecimentos se fazem presentes em suas aulas, podendo assim, refletir e aperfeiçoar sua prática profissional, a fim de mostrar para os alunos a importância da profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. B.o; TUCHER, G.; ROCHA, C. A.e Q. e PAIXÃO, J. A.. Percepção discente sobre a Educação Física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 10, n. 2, 2011.
- BETTI, I. C. R.. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz, v.1, n. 1, 1999
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q.. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.
- CARDOSO, A. G. e NUNEZ, P. R. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 13, n. 4, 2014

COSTA, A.L.A; PEREIRA, V.L.; PALMA, A.P.T.V. **O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar.** Rua Augusto Guerino 150, Ap. 02. Alto da Colina Londrina- PR

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA COMUM

Tenely Cristina Froehlich
froehlich@hotmail.com

Claudete da Silva Lima Martins
claudeteslm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de promover uma reflexão sobre a inclusão e aprendizagem de uma aluna com Síndrome de Down que estuda em uma escola da rede pública municipal de Dom Pedrito, que serviu como base para a realização do Projeto para Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I), do Curso de Licenciatura em Letras e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Bagé, sendo que a pesquisa será feita por meio de um estudo de caso através do Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) que terá continuidade no segundo semestre deste ano.

A questão da inclusão vem sendo muito abordada nos últimos tempos e vem ganhando muita força no campo das pesquisas em geral. Para os professores torna-se imprescindível o conhecimento a respeito desse tema que se constitui uma realidade premente em suas práticas.

Meu interesse pela inclusão surgiu com o nascimento de minha irmã com Síndrome de Down no ano 2000, um tempo que o assunto era pouco tratado, as leis estavam começando a ser implantadas e os tabus e preconceitos afloravam a sociedade. Outro aspecto importante para fazer esse estudo é que atuo como professora regente de classe nos anos iniciais da rede regular do município da Dom Pedrito, com isto observo a necessidade de estudos e pesquisas para um melhor desempenho profissional no processo inclusivo que, na minha opinião, anda a passos muito lentos em um tempo que passa muito rápido.

Hoje é possível perceber várias transformações na educação, principalmente quando o assunto é a inclusão, porém frequentemente ela acontece de forma muito superficial, pois as leis dão todo o respaldo de direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas estes, na maioria das vezes, vão para a escola para conviver

com os outros sem deficiência e o lugar que deveria ser de aprendizado dá espaço apenas à socialização, onde se firma um processo de exclusão em todos os segmentos negligenciam o direito do aluno no momento em que não oferecem as oportunidades de concretizar o aprendizado para a vida e conquista da autonomia, que é o que realmente importa para estes alunos que já passaram por tantos percalços no decorrer de suas histórias de vida.

Através dessas inúmeras inquietações, busco refletir sobre a inclusão nas escolas e também encontrar respostas relevantes a respeito da dificuldade de concretização do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais por parte dos professores.

O CASO EM QUESTÃO

A perspectiva de pensar sobre a inclusão e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down surgiu por meio de vários problemas que ocorreram durante o percurso escolar de minha irmã, uma adolescente que hoje tem dezesseis anos e que muitas vezes foi um problema para a escola, sendo que até hoje ainda acontecem situações que nos dão idéia do quão superficial está a inclusão nas escolas.

Quando a aluna ingressou no primeiro ano em uma escola da rede pública da zona rural do município de Dom Pedrito, começaram a surgir os problemas, pois a mesma mostrava-se imatura para o processo de alfabetização. Ela não queria ir à escola, preferia ficar em casa brincando, ou se fosse, queria brincar, perturbar, provocar, fazer qualquer coisa que não fosse ler o alfabeto, e como era obrigada a fazer o que os seus colegas faziam, apresentava-se agressiva. Assim, a família resolveu mudar-se para a cidade pensando que com a troca de escola a menina teria interesse e iria aprender a ler.

Após três anos de insistência e tentativas a aluna começou a ter interesse pela leitura, sendo que a partir daí começou seu processo de alfabetização, outro aspecto relevante foi a importância do trabalho de sua professora, que sempre buscava estratégias para que a aluna participasse ativamente de todas as atividades com a turma. Os anos foram passando e se nota que muitos problemas foram superados, porém outros continuam juntamente com os avanços da aluna que hoje está no oitavo ano.

Este relato tem o intuito de promover a reflexão sobre a experiência na elaboração do projeto de pesquisa por meio do estudo de caso. A ideia é que através desse estudo se encontrem respostas que ajudem no desenvolvimento das capacidades

dos alunos com Síndrome de Down, pensando em todas as potencialidades que esses alunos têm e podem desenvolver na vida escolar, desde que instigados e incentivados na concretização de um aprendizado que seja significativo para o seu desenvolvimento social e cultural, podendo exercer os mesmos direitos dos que não possuem deficiências.

Observa-se que, embora as leis sejam claras, ainda existem muitos problemas por parte da escola e de seus segmentos para a garantia do direito à aprendizagem pelo aluno com necessidades educacionais especiais. Conforme Schwartzman (1999), a criança com Síndrome de Down pode atingir os níveis mais elevados de aprendizagem, embora tenham dificuldades e avanço mais lento sabemos que o mesmo consegue realizar atividades como qualquer pessoa, desde que tenham seu ritmo respeitado.

O projeto para estudo de caso tem como principal objetivo analisar quais práticas pedagógicas são realizadas pelos professores para possibilitar a aprendizagem de leitura e escrita da aluna com Síndrome de Down, em especial nas aulas de Língua Portuguesa.

AS BARREIRAS DA INCLUSÃO

Ao tratar sobre a questão da inclusão, cada vez mais se ouve falar do despreparo do professor para lidar com as inúmeras dificuldades que as crianças com necessidades educacionais especiais encontram em sala de aula. A causa de qualquer problema recai sobre o aluno, sobre seus familiares, ou sobre o sistema falho, e isto é frequente nas escolas. Assim o professor segue propondo sua prática arraigada em métodos tradicionais em um sistema de reprodução de conteúdo, como nos tempos que os alunos com necessidades educacionais especiais não eram realidade no contexto da escola comum.

O professor atribui a culpa do fracasso na aprendizagem ao aluno, sempre se avalia o que ele aprendeu e o que ele não sabe, poucas vezes ou nunca se analisa o que e como a escola ensina. Conforme Mantoan (2006), ao pensar no contexto escolar podemos ter uma idéia da grande dificuldade diante da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois a escola ainda está presa ao ensino tradicional sem levar em consideração a diversidade existente dentro dela, “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. Ainda para a autora, “os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis”, eles existem e

provêm dos mais variados contextos culturais e sociais, têm suas aspirações, desejos e costumes. Com isto, pensa-se que as diferenças devem se articular e assim o talento de cada um se sobressaia, para isto é necessário que o professor aperfeiçoe suas práticas, reconhecendo as especificidades dos alunos, só assim a educação ficará atualizada, pois o poder da mudança está nas mãos dos que fazem.

O aluno com necessidades educacionais especiais precisa ser visto como alguém que tem potencial e pode desenvolver-se sem diferença dos demais. As dificuldades e limitações não podem restringir o processo de ensino, elas devem ser reconhecidas a fim de buscar solucioná-las.

É possível observar, conforme o convívio familiar, que o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down ocorre como uma criança qualquer, embora mais lento e conforme suas capacidades, e também se for incentivada e instigada desde cedo.

Como sabemos a Síndrome de Down se trata de uma alteração genética e que a pessoa com a síndrome, apesar de suas dificuldades e peculiaridades, pode ter uma vida normal e realizar atividades que qualquer pessoa sem a síndrome realiza, sendo assim é de extrema importância essa investigação, de modo que sirva para ajudar o professor, sanando suas dúvidas e o ajudem a nortear o seu trabalho.

Conforme Schwartzman (1999) é possível perceber que a criança com Síndrome de Down não desenvolve estratégias espontâneas para tomar decisões, iniciar uma ação, solucionar problemas e encontrar soluções, além de não elaborar um pensamento abstrato. A idade cronológica é diferente da funcional, por isso não se deve esperar dela uma resposta igual a de uma criança sem a síndrome. Com isto, a criança pode apresentar-se imatura para desenvolver determinada habilidade, mas isto não significa que esteja impedida de desenvolvê-la mais tarde. Para o autor não tem como determinar o limite de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, embora tenham dificuldades e avanço mais lento são capazes de atingir os níveis mais elevados de aprendizagem.

Carvalho (2000) diz que:

A aprendizagem é, portanto, um processo extremamente complexo e que, para ser examinado criteriosamente, impõe a consideração das inúmeras variáveis (algumas intrínsecas e outras extrínsecas ao aprendiz) que se dinamizam permanente e dialeticamente. (CARVALHO, 2000, p. 73).

Assim, nota-se que a aprendizagem se dá através da condição individual de cada pessoa, com deficiência ou não, pois sempre se devem levar em consideração as diferenças no amplo território que é a escola, só assim serão removidas as inúmeras barreiras que dificultam o propósito da educação que é desenvolver as competências e habilidades do aluno para que conquiste a sua autonomia, formando assim um sujeito apto ao exercício da cidadania conforme a proposta da nossa legislação. As leis que regem o nosso sistema educacional preveem a educação para todos, sem nenhuma distinção. A proposta da inclusão é que ninguém fique de fora do ensino regular, desde o começo da vida. Uma escola inclusiva deve considerar as necessidades de todos os seus alunos e se estruturar de maneira a trabalhar em uma perspectiva que busque o sucesso do aluno em suas aprendizagens.

As práticas relacionadas à inclusão nas escolas são marcadas pelo pessimismo e acomodação por parte de seus segmentos, que se mostram como algumas das principais barreiras da Educação Inclusiva. A escola ainda está presa ao ensino tradicional, sem levar em consideração a diversidade existente dentro dela. Observando o contexto escolar atual, não podemos nos deter em culpar o professor pelo fracasso na situação atual do processo de inclusão, pois existe muitas vezes carência de recursos essenciais à contemplação do processo inclusivo na escola, porque na maioria das vezes o professor é o único recurso disponível no processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das perspectivas da Educação Inclusiva presente em nossa legislação é que o professor esteja disposto a superar os desafios inerentes a sua profissão, sendo que precisa repensar suas práticas a cada dia, em sala de aula, e a cada ano letivo que se inicia, pois já não se justifica o discurso de que não estão preparados para lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais incluído em sala de aula, reconhecendo-o como um problema. Existe muita dificuldade por parte dos professores de se desapegar dos métodos arraigados em um ensino tradicional, que já não interessa a quase ninguém nos dias atuais.

Como qualquer criança, para ter sucesso na aprendizagem, o aluno com Síndrome de Down precisa de atividades que sejam criativas, significativas e provoquem desafios instigando o interesse pelo aprender, por isso é papel da escola estimular e incentivar a criança desde cedo, com atividades adequadas ao seu ritmo de

desenvolvimento. Porém na maioria das vezes, os direitos elencados pela crescente legislação, apresentam-se falhos na escola e em todos os seus segmentos.

Muitas transformações aconteceram em nossa legislação trazendo a proposta de uma Educação Inclusiva que contemple as diferenças dos alunos nas escolas de forma que todos possam aprender. Contudo, ainda se observa a inclusão acontecendo lentamente com as crianças apenas inseridas na escola, firmando um processo excludente de aprendizado e oportunidades.

Espera-se que as práticas docentes estejam em constante mudança e que o professor se abra para novos desafios, que comece a refletir sobre seu trabalho a cada dia e que busque estratégias para facilitar o aprendizado do aluno, pois acreditamos que é do protagonismo do professor que depende o sucesso ou o fracasso de sua aula a cada dia do ano.

Atualmente é possível reconhecer que o aluno com Síndrome de Down, assim como os demais, está sempre pronto para aprender e é capaz disto, desde que seu ritmo seja respeitado e valorizado a cada avanço, por isso pensa-se que esta experiência possa favorecer de modo que façamos uma reflexão como professores atuantes ou como futuros professores para que nossas práticas não caiam na concepção dos métodos tradicionais de ensino, de maneira que estes alunos fiquem isolados nos fundos das salas de aulas, o que é muito recorrente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem: **educação inclusiva.** Porto Alegre: **Mediação, 2000.**

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. **São Paulo: Mackenzie, 1999.**

SALA 12



Imagens do XIV EIE.

PIPAS: UM VOO DE MATEMÁTICA

Gregório Bages Sanches
gregoriobages@hotmail.com

Claudia Laus Angelo
claudia.angelo@unipampa.edu.br

Sonia Maria da Silva Junqueira
soniajunqueira.unipampa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato sobre os estudos teóricos e práticos realizados ao longo do componente curricular Estágio de Práticas Interdisciplinares do Curso de Matemática – Licenciatura, da UNIPAMPA, campus Bagé, que contou com diversos momentos de discussão acerca do tema interdisciplinaridade.

Tendo a persistência como o caminho para o êxito, na parte prática do estágio busquei levar para a sala de aula uma oficina envolvendo pipas caixa, História, Matemática e Física, que não perdesse o rigor dos conteúdos trabalhados, mas que mostrasse aos alunos uma forma diferente, sem formalismos, de desenvolver esses conteúdos, tornando a aula atrativa e enriquecedora, sendo muito bem aceita pela turma.

Ouvindo e sendo ouvido, procurei dar sentido ao ato de estudar, o qual, muitas vezes está distante da sala de aula, pois fora desta existem muito mais atrativos que aguçam os sentidos dos alunos.

Acredito que essa proposta pode alçar voos mais altos e ser apresentada em cursos de licenciatura para que nós, futuros professores, possamos contribuir para o resgate da qualidade de nosso sistema de ensino.

O trabalho foi árduo, mas com muita alegria e a esperança que me anima e me estimula, consegui desenvolver todo o plano da atividade de maneira simples e clara. Voltei como estagiário à escola na qual cursei o Ensino Fundamental e vejo que estamos avançando em alguns quesitos, mas com um longo caminho a trilhar de forma interdisciplinar.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Localizada na área central de Dom Pedrito (RS), a escola Coronel Urbano das Chagas é referência em educação na cidade, disponibilizando a toda sua comunidade escolar um ambiente de convívio saudável, um espaço de compromisso e responsabilidade, sob uma perspectiva que acolhe o individual e o coletivo, procurando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em um cenário marcado pela diversidade. De acordo com Pombo (1993), um grupo disciplinar ou conselho pedagógico interessado em fugir da rotina, em trocar experiências e pontos de vista, em breve elaborará em conjunto um projeto interdisciplinar que pode ser superficial ou de qualidade excepcional. Pelas observações e convívio com a comunidade dessa escola, sinto que posso ter desencadeado o início de um processo que pode culminar no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A qualidade dos mesmos vai depender do empenho da equipe escolar e do envolvimento dos estudantes.

Quando iniciei meu estágio de práticas interdisciplinares nessa escola fui muito bem recebido. Por intermédio de seus gestores, a escola foi colocada inteiramente a meu dispor para desenvolver minha pesquisa e apresentar minha oficina interdisciplinar. A supervisão e professores se prontificaram a participar no que fosse necessário para o bom andamento das atividades planejadas para a oficina.

Durante as observações em sala de aula, pareceu-me que de interdisciplinar nada acontece. Observei várias aulas tradicionais, marcadas pela correção de temas, tópicos e exercícios e pouco interesse dos alunos. Em uma conversa informal uma das professoras, a mesma me relatou que tentou trabalhar a interdisciplinaridade no ano anterior, mas não obteve sucesso. Em suas palavras, afirmou que considera difícil e não sabe dizer o que é interdisciplinaridade, nem como desenvolvê-la na escola.

Porém, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, orienta que os docentes desenvolvam propostas que levem em conta que a “(...) superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de estratégias de ensino, que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, que respeitam a leitura do mundo do educando” (PPP, 2015, p.14).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Pensando em levar algo diferente para a sala de aula, utilizei um dos brinquedos da minha infância, as chamadas pipas caixa, as quais possuem muita História, Física e Matemática, integradas para sua confecção e voo.

A construção da pipa caixa é um tanto trabalhosa para ser realizada em uma sala em um curto espaço de tempo, e como não seria possível de ser confeccionada inteiramente no tempo destinado à oficina, optei por levar o esqueleto da pipa pronto e na primeira parte da mesma, apresentar a história da pipa, fazer a construção do desenho do esqueleto da pipa utilizando o software GeoGebra e solicitar que os alunos o reproduzissem em papel A4.

Antes de minha apresentação, recebi dos gestores e professores votos de sucesso e notei que perceberam meu nervosismo, afinal era a primeira aula que daria para alunos de Ensino Fundamental. Foi-me concedido os quatro períodos da manhã para desenvolver minha oficina. Com a chegada dos alunos e depois de todos acomodados, apresentei-me, falei do meu curso, da instituição na qual estudo e comecei fazendo indagações a respeito do brinquedo pipa, que seria usado como produto pedagógico em uma aula diferente de Matemática.

Ao mostrar um pouco da história da pipa, destaquei que aquilo que hoje é um brinquedo já foi uma ferramenta que contribuiu muito para o avanço de nossa civilização. Montei uma apresentação em slides, destacando as contribuições de alguns físicos, matemáticos, cientistas, inventores e filósofos que a utilizaram em suas pesquisas através dos tempos. Vejo que essa atitude interdisciplinar me conduziu à liberdade da incerteza e insegurança e que busquei portos racionais banhados de irracionalidade.

Consegui conquistar e manter a atenção dos alunos no tema. Na sequência, convidei os mesmos para construirmos juntos o desenho do esqueleto de uma pipa. Eu utilizando um notebook, com o auxílio de um software de matemática chamado GeoGebra e sua imagem refletida no quadro, e eles em uma folha de papel A4 usando lápis, borracha e régua. Durante a construção mostrei aos alunos alguns entes geométricos presentes em nossos desenhos, como segmento de reta, ponto, vértice, ângulos, chegando a várias figuras geométricas como: retângulos, quadrados e triângulos. Fiz perguntas, solicitei contribuições e consegui ter alunos discutindo, matematicamente, sobre as suas construções, chegando finalmente em uma figura

geométrica que eles, alunos do nono ano do Ensino Fundamental, ainda não tinham ouvido falar: o prisma de base quadrada.

Terminados os desenhos e o reconhecimento de alguns entes geométricos, convidei os alunos a finalizarmos a construção de algumas pipas. Solicitei que formassem grupos de dez alunos e lhes entreguei o material necessário: um esqueleto de pipa caixa, seis folhas de papel de seda para cada pipa, tesoura e cola. Ressaltei que cada grupo poderia construir sua pipa com a decoração que desejasse, por exemplo, poderiam fazer a pipa do seu time de futebol, a pipa da escola, a pipa da diversidade, a pipa da igualdade racial, entre outras e, grafitando as mesmas, poderiam dar o seu recado, seja ele de amor, de protesto ou que refletisse seus sentimentos naquele momento.



Fig. 1: Sala de aula com uma pipa caixa quase concluída e tela mostrando a construção da mesma no GeoGebra.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A maioria dos grupos foi muito participativa, destacando a participação da maioria das meninas, muito envolvidas na atividade, abraçando-a de uma maneira impressionante, demonstrando um sinal dos tempos atuais, a inserção das mulheres em brincadeiras que antigamente eram consideradas essencialmente masculinas.

Concluída a atividade, deslocamo-nos para uma quadra de futebol de um clube próximo à escola para fazermos as pipas voarem e observarmos na prática os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nessa terceira parte da oficina a participação dos grupos não foi menor do que em sala de aula, e apesar do pouco vento o voo das pipas foi um sucesso. Ao relacionar a Matemática e a Física presentes na pipa caixa, procurei fazer os

alunos perceberem que ora estou em uma área do conhecimento, ora em outra e que essas disciplinas estão interligadas na pipa. Ao final da atividade os alunos foram convidados a responder uma avaliação que serviu para corroborar o sucesso da oficina.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Fui muito bem recebido pela comunidade escolar. Porém, percebi que os métodos de ensino muito pouco mudaram. Por exemplo, são os mesmos da época em que estudei nessa escola, não havendo quase nenhuma relação desses métodos com o contexto tecnológico do mundo globalizado. Tal fato me deixa perplexo, mas nem tudo me parece estar perdido.

No meu tempo de aluno havia uma separação dentro da sala de aula, onde os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ficavam em uma fila de cadeiras ao lado da porta e os do fundo da sala, esses já não tinham mais jeito, e os professores não lhes davam atenção, eram considerados casos perdidos. Não percebi isso nas três turmas que observei. Hoje estão todos juntos e misturados e a professora se desdobra em atender a todos “(...) agindo como agente e paciente desta realidade, que precisa ser investigada em seus mais variados aspectos” (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p.6).

Meu objetivo para a oficina foi plenamente alcançado, pois criei uma atividade diferente com um material relativamente simples e o relato dos alunos na avaliação realizada ao final da oficina mostrou o contexto de uma atividade prazerosa, mas que teve “(...) uma diretriz metodológica para sua execução” (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p.6).

Durante a oficina procurei mesclar a parte teórica com a prática, chamando a atenção da turma para a discussão dos tópicos trabalhados, buscando saber o que eles já conheciam sobre o que ia ser apresentado. Tentei, desse modo, acrescentar algo mais ao seu conhecimento, ampliando sua visão, mostrando que a Matemática e a Física estão presentes em nosso cotidiano, até mesmo quando soltamos uma pipa.

Percebi que se o professor procura apresentar um trabalho diferente e criativo, isso parece contribuir para tornar divertido o ato de aprender e assim, buscando a superação das barreiras disciplinares.

Procurei também deixar o aluno perguntar-se onde começa e termina uma disciplina para dar lugar a outra. A Matemática começa onde termina a Física? E a

História? Obtive respostas como: “A História traz as duas juntas e misturadas”. Ao meu ver, os alunos foram levados a imaginar o limite dessas fronteiras e a apontar que uma invade a outra e todas se completam, “(...) redescobrimo-se mais ou menos completamente e sem que nenhuma distinção seja claramente estabelecida” (POMBO, 1993, p.10).

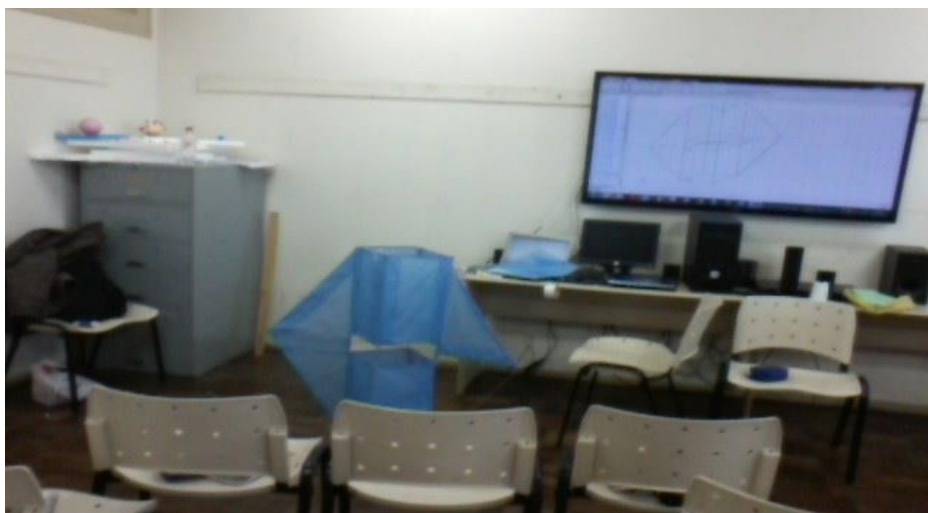


Fig. 2: Sala de aula com outra pipa caixa quase concluída e tela mostrando a construção da mesma no GeoGebra.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes perguntas que se faz nos estágios é o que trabalhar com os alunos nas escolas. Respostas a esse questionamento estão relacionadas com nossa história de vida, pois a maioria de nós possui um brinquedo que marcou a sua infância, o qual pode ser transformado em um produto pedagógico simples e atrativo.

Foi assim que surgiu esse projeto, no início “(...) vago, nebuloso, de contornos indefinidos, logo aparece a palavra interdisciplinaridade como susceptível de o designar” (POMBO, 1993, p.8), mas que se tornou para mim uma ferramenta de ensino, por meio da qual eu poderia contribuir para a formação dos alunos na escola e para a minha própria, em um projeto de formação do qual eu também sou responsável. Desse modo, acredito que a oficina realizada pode também ser adaptada para outras situações pedagógicas e servir para capacitar a docência.

Assim, concluí o Estágio de Práticas Interdisciplinares com a certeza de que atuar na docência é o que desejo fazer pelo resto da minha vida. Que o espírito de luta, que na maioria dos casos pode se curvar diante da desmotivação, deve sempre estar

presente para que possamos buscar um trabalho diferente, criativo tentando tornar divertido o ato de apreender. E assim, buscando a superação das barreiras disciplinares.

O que levo como troféu dessa experiência é o relato de um aluno, dos muitos que estiveram comigo ao longo desse trabalho: “Hoje tive uma aula diferente”.

REFERÊNCIAS

AZOUBEL, Roberto. Folclore e datas importantes: pipas. **Educação Pública: cultura**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/folclore/0003.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

CONHEÇA 25 invenções chinesas. **Super interessante** . Disponível em: <<http://super.abril.com.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade na Educação Brasileira**: 20 anos. São Paulo: CRIARP, 2006.

QUASE tudo sobre pipas: Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=inven%C3%A7%C3%B5es+desenvolvidas+com+pipas+>. Acesso em: 30 abr. 2016.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993. p. 08-14. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Juliana Alves dos Santos
eujads@gmail.com

Felipe Muller Machado
fe1612mm@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.com.br

INTRODUÇÃO

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através do subprojeto Educação Física (EF) oportuniza aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, a aproximação e atuação em seu principal campo de trabalho, a escola, possibilitando uma formação mais consistente e proporcionando intervenções benéficas à comunidade escolar (Bergmann; Engers, 2014). Sendo assim, a escola e os alunos deveriam ser beneficiados com novas experiências, novos métodos de ensino e agregando novos conhecimentos sobre a Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH), instigados a pensar e refletir sobre suas ações e o que os foi negado durante o decorrer de sua trajetória no ambiente escolar.

Betti (1999) destaca que tendo em vista que os currículos que formam os professores de Educação Física incluem disciplinas diferentes das corriqueiras no contexto escolar estudado, porquê os professores não utilizam dos seus conhecimentos adquiridos durante o período de graduação, na sua escola? Será por maior afinidade com os conteúdos que trabalham ou pela falta de material que a escola dispõe? A partir disto, sugiro uma reflexão: como isso afeta nossos alunos? Privando-os de conteúdos de nossa especificidade reforçamos a ideia de que a EF é vista como momento de lazer pelos estudantes, onde a diversão, as aulas não dirigidas e o esporte são aclamados pelos alunos diante da falha no processo de ensino-aprendizagem de professores/alunos no ambiente pedagógico.

Segundo Darido (2004), muitos alunos do ensino médio declararam que os professores de EF não exigem nada deles. Seria este um motivo para a falta de interesse dos alunos nas aulas de EF? Sendo os mesmos conteúdos ministrados para os alunos desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sem nenhuma novidade sobre as manifestações corporais ou com professores que utilizam do mesmo método, com aulas em que os alunos não são capazes de aplicar o conteúdo desenvolvido em aula no seu contexto social. Cabe discutir, qual o impacto deste modelo que se torna mais comum a cada dia que se passa, mesmo com novas tendências e a inserção de novas tecnologias e metodologias no contexto escolar?

Por vezes julgamos o professor que está na escola há algum tempo sem estar em seu lugar, então, com esta nova experiência, será que realmente somos a mudança que gostaríamos de ver? A partir da inserção de alunos da graduação na escola com responsabilidades, tais como, a dos profissionais já existentes nela, deveria haver uma reformulação no modo de aplicação das aulas e no modo de pensar dos professores que os orientam.

Através destas discussões, com um olhar mais profundo e reflexivo sobre a inserção dos acadêmicos no seu ambiente de atuação e sobre o processo de ensino-aprendizagem, o presente relato buscou um novo olhar sobre o papel do professor, e uma prática voltada para a formação de um aluno crítico e reflexivo sobre suas ações e que seja capaz de avaliar o que está sendo ensinado à ele. Com isto, destacou-se evidente o método não abrangente à pluralidade da especificidade da EF no ambiente escolar e como este componente curricular é interpretado na visão dos alunos de uma escola pública da cidade de Uruguaiana/RS, uma vez que a prática é voltada somente para agradar os alunos, e não há cobrança no que se refere ao seu conhecimento teórico que deveria ser advindo das aulas de EF.

Neste ponto Rodrigues e Galvão (2005) apresentam uma ideia notória onde para dar conta de objetivos mais amplos e equilibrar aprendizagens de destrezas físicas com aprendizagens intelectuais, a Educação Física na escola deveria preocupar-se com todas as dimensões dos conteúdos, ou seja, não somente a prática descontextualizada e nem somente a teoria por si, mas sim, com a dimensão conceitual (o que saber), procedimental (como fazer) e atitudinal (o que ser), fatores estes que o PIBID tenta implementar na escola e na formação dos alunos através da aplicação das aulas pelos bolsistas. Sendo assim, o objetivo do estudo foi analisar o impacto do PIBID nas aulas

de Educação Física, e se houve mudança no que lhes é ensinado e como ela é vista pelos alunos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O PIBID, subprojeto EF, da UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, reúne-se duas vezes por semanas, perdurando um período de 5 horas semanais, onde as pautas são voltadas especialmente pra EF escolar da escola onde se desenvolveu o estudo. Conta com 15 bolsistas e 2 voluntários que comparecem a escola duas vezes por semanas durante um período de 3h/aula, convivendo com os alunos e participando da rotina escolar, onde envolvem-se em discussões do porquê a EF escolar chegou onde e como está, além da participação efetiva no planejamento trimestral das aulas.

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas supervisoras de escola. A escola em questão efetuou como o último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para o ano, segundo o Governo Federal. A escola situa-se em um bairro de periferia e acolhe principalmente estudantes de baixa renda. A mesma dispõe de uma quadra poliesportiva em condições precárias para o uso de fins pedagógicos e um amplo espaço verde, utilizado como campo de futebol e para a prática de modalidades de atletismo, porém, também é utilizada por longos períodos como criadouro e local alimentação de animais.

Quanto aos materiais, a escola dispõe de um número elevado de instrumentos para a aplicação das aulas de Educação Física, como, por exemplo: bolas de diversas modalidades (inclusive bolas de guiso para cegos), redes, cones, arcos, cordas, pesos, sapatilhas de corrida e obstáculos. As turmas de Educação Física são mistas, ou seja, compostas por meninos e meninas, em todas as séries, sendo que o ensino médio passou a adotar este modelo a partir deste ano.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A efetiva entrada do PIBID na escola foi iniciada março de 2014, através de observações das aulas das professoras supervisoras de escola participantes do programa.

No início de 2016, foi oportunizado aos bolsistas a participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e no planejamento anual da Educação Física, nas turmas das professoras. Através da construção conjunta do planejamento anual, fez-se necessária a inserção de conteúdos que não eram privilegiados durante as aulas da escola, uma vez que as professoras tinham dificuldade em aplicar modalidades que não eram praticantes ou que não tiveram contato durante o processo de formação.

Após este, foi aplicado um questionário aos alunos com as seguintes perguntas: 1) Participou das aulas de EF no ano de 2015? 2) Pretende participar das aulas de EF no ano de 2016? 3) O que é EF para você? 4) O que você aprendeu nas aulas de EF? 5) Cite as práticas corporais que você conhece 6) Cite as práticas corporais que você gostaria de praticar. 7) Porque a EF faz parte das disciplinas escolares? 8) Em que a EF contribui para a sua vida?

O primeiro questionário foi respondido por 281 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio, no dia 29 de março de 2016. Na segunda aplicação o questionário foi respondido por 67 alunos, das seguintes turmas: 7ºA, 9ºA, 105, 202, 204, 301 e 302, de 17 de junho de 2016 à 22 de junho de 2016, ao final do primeiro trimestre letivo. No presente estudo foi levada em consideração a questão número quatro: “4) O que você aprendeu nas aulas de EF?”, para respondermos a seguinte pergunta: Será que os nossos alunos estão realmente aprendendo mais sobre Educação Física com o PIBID na escola?

RESULTADOS

Os resultados encontrados na primeira aplicação do questionário mostraram que a visão de EF é relacionada à prática de esportes tradicionais descontextualizadas e sem desenvolvimento de conteúdos além do quarteto fantástico (basquete, futsal, handebol e vôlei), conforme BOHRER, 2015. As respostas foram divididas nas seguintes categorias: A: bom para a saúde; B: novas atividades; C: conceitos; D: regras; E: maneira correta de fazer; F: capacidades Físicas; G: superar; H: jogar/alongar/esportes; I: não é só jogar; J: várias coisas; K: trabalhar em equipe; L: nada; M: gostar de esportes; N: sistemas do corpo; O: conviver com os colegas; P: sempre praticar exercícios; Q: jogar melhor; R: cuidar da saúde; S: tratamento de lesões; T: coordenação motora; U: valores morais; V: histórico das modalidades.

A partir da reaplicação dos questionários foi possível notar uma diferença nos conteúdos específicos da EF transmitidos aos alunos onde surgiram conteúdos como: capacidades físicas, brincadeiras antigas, regras e conceitos, maneira correta de realizar as atividades, etc., demonstrando assim a importância do PIBID na escola. Importância esta, esboçada pela diferença no quesito B (novas atividades) da primeira e segunda aplicação do questionário, onde na primeira aplicação apenas 2 alunos (1,81%) responderam que aprenderam novos esportes/modalidades/exercícios, e na reaplicação do questionário 10 alunos (14,49%) responderam que houve um novo aprendizado, demonstrando uma melhora de 800% (oitocentos por cento) neste quesito, conforme demonstrado pela Tabela 3. Na primeira aplicação do questionário o item H (jogar/alongar/esportes) teve grande repercussão dos alunos, onde 60 (sessenta) alunos disseram ter aprendido a jogar antes das intervenções do PIBID na escola, o que representou 54,54% dos alunos, fato que reforça o fato de que os professores da escola trabalham somente o quarteto fantástico em suas aulas. O mesmo quesito, na segunda aplicação contou com 28,35% das respostas dos alunos, o que demonstra uma maior preocupação dos bolsistas em criar um conceito de EF diferente para a escola (fato demonstrado na tabela 3 – Comparação entre a 1ª a 2ª aplicação do questionário), com novos conteúdos programados, uma vez que o jogo descontextualizado, por si só, não trabalha o aluno em seu máximo potencial, como ser humano em sua totalidade, como ser que pensa, reflete, age e avalia seus atos.

O que você aprendeu nas aulas de EF ?

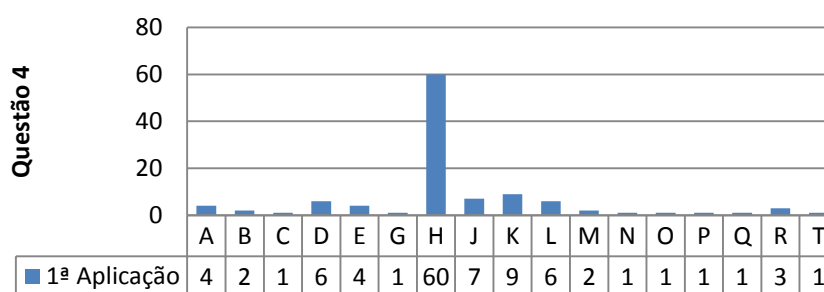


Tabela 1 – Primeira aplicação do questionário

O que você aprendeu nas aulas de EF?

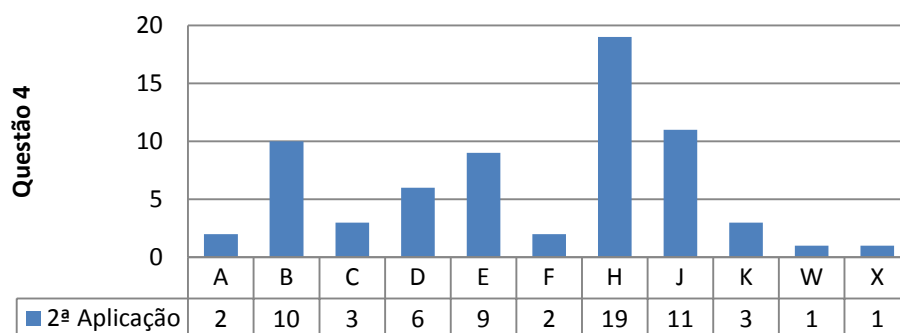


Tabela 2 – Segunda aplicação do questionário

Diferença entre a 1ª e 2ª aplicação

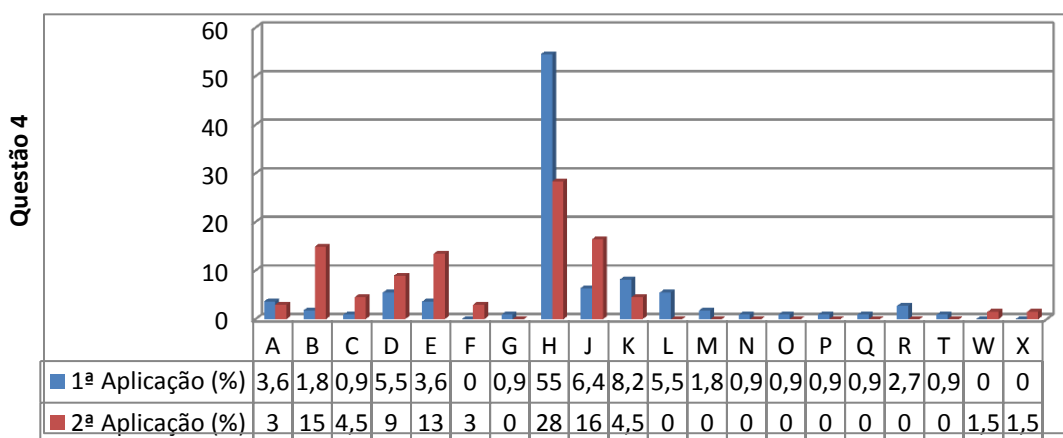


Tabela 3 – Comparação entre a 1ª e 2ª aplicação do questionário

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As dualidades apontadas, frutos da dicotomização instaurada pela ciência moderna, fragilizam o processo de formação inicial de professores, sobretudo porque tal formação está centrada na separação entre teoria e prática, na total autonomia de uma em relação à outra (SANTOS, 2004). Seria esta uma explicação espaço-temporal para as diferenças encontradas, já que as professoras já atuam na escola há mais de 20 (vinte) anos, formadas em uma época que, segundo Darido (2003, p.3) o professor assume um

papel centralizador baseado numa prática repetitiva de movimentos dos alunos, onde sobrepõem-se os mais forte e habilidosos.

Essa relação de associação de espaço-tempo com os professores da escola não pode ser desconsiderada, uma vez que a responsabilidade que a sociedade atribui ao professor é cada vez mais forte, e o papel atribuído ao professor não somente reflete na formação do aluno, mas sim, na formação de um cidadão que age e reflete não somente dentro, mas fora do ambiente pedagógico. A proposta do PIBID na escola teve como ponto inicial a reflexão do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, que segundo Darido (2003, p.8) é explicitado na possibilidade de ser político ao encaminhar propostas de intervenção em certa direção, e pedagógico, ao favorecer a reflexão sobre a ação dos homens na realidade.

Como encontrado nos resultados, e a comparação do ante e pós intervenções do PIBID na escola, deve-se considerar a preocupação com as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal contemplada pelos bolsistas em suas aulas, uma vez que são dispostas de um modo diferente aos alunos, como em rodas de conversas, discussões de fatores relevantes e que dissociam a EF escolar de uma disciplina principal da escola (por quê a entrada da dos alunos da EF é realizada por um portão lateral e não pela entrada principal?), fazendo a associação do papel do aluno com a sociedade em que está inserido, sem perder a especificidade da EF que é a cultura corporal do movimento humano.

Com a grande diferença de respostas no quesito B (novas atividades), interpretou-se de forma que os alunos aprenderam coisas diferentes de que já haviam vivenciado durante os períodos passados na EF escolar, fato que Nista-Piccolo (1995, p. 11) enfatiza, dando importância em permitir aos alunos a vivenciarem novas experiências, de movimento, criticando a EF elitista que privilegia poucos, e acrescenta que a aula de EF é o lugar de criar, experimentar, tomar decisões e de avaliar. Além disso, o surgimento de novos temas de aprendizado, como capacidades físicas, brincadeiras antigas, regras e conceitos e maneira correta de realizar as atividades, dispõe sobre a vontade dos bolsistas em mudar a visão dos alunos sobre a atual EF, dando valor aos conteúdos aprendidos no processo de graduação, e não somente aos esportes coletivos tão conceituados pelos estudantes e professores, talvez pela facilidade da prática e disposição de materiais na escola.

Considerando a diversidade de conteúdos propostos pela literatura atual como conhecimentos a serem tratados, problematizados, discutidos, tematizados,

reproduzidos, transformados, criados e resignificados nas aulas de EF (SILVA, 2012), podemos afirmar que há uma gama enorme de conteúdos que podem – e devem - ser trabalhados nas aulas, onde não devemos privar o aluno do conhecimento que pode ser passado, através de uma falha no processo de ensino-aprendizagem professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que a partir de uma reflexão do espaço de ensino, das possibilidades de intervenção e da preparação dos conteúdos em conjunto com a escola, o PIBID tem grande impacto na formação e transmissão de conhecimento aos alunos, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, demonstrando assim a sua importância no processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos específicos da EF, que dispõe além dos esportes coletivos já trabalhados pelos professores na escola, fazendo-se valer dos conteúdos aprendidos pelos licenciandos no processo de graduação.

REFERÊNCIAS

BOHRER, Eloisa de Sousa Borkenhagen; ANTUNES, Fabiana Ritter; CASAROTO, Verônica Jocasta. O Ensino Da Educação Física Escolar Na Visão De Quem Aprende: Entre A Realidade E O Desejo. **XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**. 2015.

BERGMANN, Gabriel; ENGERS, Patrícia. Relato das ações do PIBID subprojeto educação física na Escola. 31º SEURS – **Seminário de Extensão Universitária da Região Sul**. SC – Florianópolis. UFSC. Agosto, 2013.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na Escola: Mas é só isso, professor? **Motriz**, Vol. 1, Nº 1, p. 25-31, junho, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004

RODRIGUES, L. H.; GALVÃO, Z. Novas formas de organização dos conteúdos. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 80102

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

DARIDO, S. C.. Educação física escolar – **Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SILVA, Junior V.P. da Silva; SAMPAIO, Tânia M.V.. Os conteúdos da aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Rev. Bras. Ci. e Mov** 2012;20(2):106-118

ÁGUA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO SOCIOAMBIENTAL

Jéssica de Góes Bilar
jessicaiffsvs@gmail.com

Renato Xavier Coutinho
renato.coutinho@iffarroupilha.edu.br

Rômulo Hohemberger
romuloiff@gmail.com

INTRODUÇÃO

Alguns problemas relacionados à falta de água potável em proporção mundial têm nos ocasionado preocupações acerca dos modos de condições mais favoráveis diante o uso dos recursos hídricos. Para Martins (2013, p. 111) a instituição de mercados de direitos de água tem sido realizada com base na crença neoclássica do marginalismo de que, dentro de um sistema de livre mercado, a escassez relativa de um bem determina automaticamente a elevação de seu preço, estimulando assim seus consumidores a diminuírem o seu uso. Sendo que se todos tivessem consciência de seus atos, isto não seria necessário.

Desta forma, a água assume um papel fundamental, porém ao tratar dela enquanto conteúdo escolar, o trabalho deixa a desejar, pois na maioria das vezes é mostrado apenas um ciclo genérico, não havendo uma aproximação com o que o aluno está acostumado a observar no cotidiano (SANTANA, DE SOUZA E SHUVARTZ; 2012).

Diante da escassez de debates sobre problemas que permeiam nossa sociedade no ambiente escolar, investir em educação significa proporcionar autonomia, formação e inclusão de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, cujos resultados práticos só apareceram apenas nas gerações seguintes (IARED, 2013), com isto ressalta-se uma problematização social dentro do ambiente escolar que traga ao aluno a reflexão sobre o que se quer deixar para o seus descendentes quando fala-se de recursos hídricos.

Assim surgem alguns questionamentos, será que os estudantes percebem que água que é abordada em sala de aula é a mesma que bebemos? Quais as implicações do

uso da água na agricultura e na produção animal? Quais os processos que a água passa antes de chegar à torneira para bebermos? Que guerras acontecem por causa da água?

Diante deste problema surgiu a proposta da implantação de um projeto interdisciplinar tendo como tema “Água como fonte de conhecimento”. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a implantação de um projeto interdisciplinar que tem como tema a água, observando as dificuldades e percepções de estudantes e docentes ao longo da articulação do processo de ensino do Instituto Federal Farroupilha *campus* São Vicente do Sul / RS.

Portanto, a prática profissional integrada (PPI), prevista na organização curricular do curso técnico integrado em Agropecuária, a qual deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, integra as cargas horárias de cada habilitação profissional de técnicas e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

Diante disto, este relato propõe analisar a implantação de um projeto multidisciplinar que tem como tema a água, a fim de que se observe as dificuldades e percepções dos estudantes e docentes ao longo do processo de construção e análise da atividade para um bom crescimento socioambiental.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente trabalho se desenvolveu no Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul, com o eixo recursos naturais, que envolve os cursos Técnico Integrado de Agropecuária, Subsequentes de Agricultura e Zootecnia e Superior de Agronomia, o tema abordado é “Água como fonte de conhecimento”.

Esta atividade fora composta por duas ações (conjunto de palestras de sensibilização para o tema e uma oficina dividida em estações referente a temática) e envolvendo todos os estudantes das 11 turmas do curso e professores de todas as disciplinas. Para CAMPOS (2009) as aulas de campo podem ser favorecidas se trabalhadas em ambientes não formais, em espaços extramuros escolares, quebrando a fragmentação do ensino por conteúdo. O tema geral do trabalho (água) foi selecionado pelos professores, para estar alinhado com os conceitos trabalhados em aula.

Visto que se fez presente durante todo o trabalho as disciplinas básicas e técnicas, desta maneira proporcionando um melhor entendimento acerca da proposta da

PPI, e propiciando um melhor desempenho dos estudantes durante as oficinas apresentadas.

Logo, essas ações foram utilizadas como uma estratégia educacional com o intuito de favorecer a contextualização, flexibilização e integração entre a teoria e o mercado de trabalho, fundamentos essenciais para a formação dos estudantes, fazendo com que o estudante deixe de apenas receber informações e se torne um aluno pesquisador, para seu crescimento tanto pessoal como profissional.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Em um primeiro momento: foram realizadas palestras expondo a metodologia em que a atividade seria desenvolvida (PPI), a fim de que os estudantes entendessem a proposta e percebessem o seu verdadeiro sentido/significado. Além disso, alguns docentes, de diferentes áreas de conhecimento, apresentaram palestras referentes ao tema água com o intuito de mostrar diferentes olhares sobre o assunto às quais seguem conforme a ordem: 1) Água como fonte de conhecimento; 2) Distribuição e armazenagem: passado e presente; 3) Uso e aplicações da água na agropecuária; 4) Conflitos sobre a água. Contemplando, desta maneira as relações intrínsecas da água bem como as suas aplicações no cotidiano.

Segundo momento: os alunos foram divididos em dois grupos dentro de cada turma, totalizando oito para o desenvolvimento da segunda etapa do projeto, a qual era composta por um “dia de campo”. Nesta fase os oito grupos pré-determinados deveriam apresentar aos alunos do primeiro ano estações, cujos temas foram escolhidos pelos mesmos a partir das palestras e vivências do curso, tendo como plano de fundo a água. Cada foi orientado, obrigatoriamente, por um docente da área básica e um da área técnica.

As estações supracitadas que se encontravam distribuídas pelo *campus* apresentaram subtemas referentes à temática, as quais eram abordadas de maneira interdisciplinar, trabalhando desde as disciplinas básicas às técnicas, propiciando aos estudantes e professores um melhor desempenho, tanto pessoal quanto profissional.

Os subtemas apresentados foram: 1). Demanda evapotransporativa de forrageiras tropicais perenes; 2) A erosão do solo; 3) Água na estufa: da irrigação ao manejo; 4) Sistema de hidroponia; 5) Tratamento de dejetos e qualidade da água; 6) A produção de

biodiesel por meio do óleo de cozinha; 7) Problemas da água da chuva no solo; 8) Carneiro Hidráulico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A atividade foi uma construção coletiva entre alunos e professores, onde não houve a tradicional separação do conhecimento, destacando assim, a importância da PPI. Além disso, a atividade também serviu para que os estudantes relacionassem a teoria com a prática das disciplinas básicas e técnicas, proporcionando que o mesmo se torne autor da ação, deixando de ser um mero receptor de informações.

Neste sentido, diversos temas emergem como possíveis articuladores do desenvolvimento dessas práticas interdisciplinares e contextualizadas que facilitam o desenvolvimento crítico quanto aos problemas socioambientais. Como exemplo, podemos citar os Temas Transversais, dispostos no PCN, os quais, apesar de constarem nos documentos oficiais desde 1997, possuem um caráter agregador das disciplinas (BRASIL, 1997), até o presente, não foram implementados de maneira efetiva na escola, tais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e saúde (COUTINHO et al. 2014).

O processo de ensino aprendizagem muitas vezes é limitado, com o auxílio da PPI notamos que podemos desfragmentar esta concepção, partindo de Freire (1996) que acredita que o ato de ensinar vai além de transferir o conhecimento, pois o professor deve apresentar ao aluno a possibilidade de construção e produção do próprio saber (CARNEIRO, 2012, p. 2). Esta construção do próprio saber parte de temas presentes na vida do aluno, definido como temas transversais, que nesta prática se fez presente a partir das oficinas apresentadas pelos alunos, os quais abordaram a importância da água nas suas práticas rotineiras, onde podemos citar como exemplo a oficina da produção de biodiesel por meio do óleo de cozinha.

Estas práticas educativas ambientalmente sustentáveis nos levam às propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas às mudanças de comportamentos e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva (JACOBI, TRISTÃO & FRANCO, 2009, P. 67), com isto se torna de extrema importância dar espaço ao aluno para que ele pesquise e exerça funções que reflitam de maneira positiva o seu futuro profissional.

Assim sendo, salientamos a importância da discussão no espaço escolar sobre o tema água, pela sua abundância e distribuição no Planeta e pela sua proximidade do aluno, além das implicações da mesma nos aspectos sociais, ambientais e econômicos (QUADROS, 2004). Pois com esta atividade pode-se observar que quando o aluno pesquisa há um maior interesse do mesmo em participar e expor o que fora descoberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos conhecimentos abordados ao longo do texto foi possível verificar um aumento do interesse dos estudantes nas atividades do cotidiano da instituição, tal fato se observou a partir da participação do mesmo durante o planejamento das atividades, havendo uma integração entre os conteúdos básicos com os técnicos. Assim possibilitando uma visão ampliada diante da teoria e a prática que os rodeiam, e ao mesmo tempo a aproximação dos conteúdos com a realidade.

A atividade de ensino integrada proporcionou a aproximação do estudante com a prática profissional e também uma maior preocupação quanto aos recursos hídricos, visto que o educando deve ser um atuante em sala de aula, pois o maior objetivo da ação é propiciar que o mesmo construa seu próprio conhecimento, utilizando de seus conhecimentos empíricos associados às oficinas propostas na atividade, ou seja, consiga criar relações da água com as demais disciplinas previstas, assegurando uma problematização social a qual proporciona uma maior reflexão quanto ao uso/desperdício abusivo da água.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, 1997.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. A saída de campo como estratégia de ensino de ciências: Reflexões iniciais. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, vol. 01, n.02, 25 – 30 2012.

CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, vol. 02, n. 09, 2012.

COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei e PUNTEL, Robson Luiz. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2014, vol.20, n.3, pp. 765-783.

DE SANTANA, Aline Neves Vieira; DE SOUZA, Leandro Nunes e SHUVARTZ, Marilda. **Análise do tema água em livros didáticos de ciências do ensino fundamental**. Junqueira&Marin Editores. Campinas – 2012. Livro 3 - p.004667.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, **Instrução Normativa Nº 002**, de 18 de fevereiro de 2013. Regulamenta a Prática Profissional Integrada nos Cursos de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha.

IARED, Francielle Rodrigues. **Cidadania, Democracia e Justiça Social**. Disponível em<<http://www.atribunamt.com.br/2013/06/cidadania-democracia-e-justica-social/>> Acesso em: 12 de julho de 2016.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha & FRANCO, Maria Isabel G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos CEDES**, v.29, n.77, p.63-79, 2009.

MARTINS, Rodrigo Constante. A construção social da economia política da água. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.73, p. 111-130, 2013.

QUADROS, A.L. Água como tema gerador do conhecimento químico. **Química nova na escola**, nº 20, 2004.

INTRODUÇÃO AO AMBIENTE ESCOLAR

Leonardo Barboza Benites
leonardo-280898@live.com

INTRODUÇÃO

Para evitar que os futuros professores formados pelo curso de licenciatura de Ciências da Natureza – que hão de estagiar nas escolas de ensino básico e médio – se deparem abruptamente com o cenário real das escolas, diferente do que é estudado na teoria no ambiente da faculdade, o componente curricular de Práticas Pedagógicas tem como objetivo a tênue inserção do discente no âmbito escolar por meio de situações didáticas que oportunizem ao aluno obter experiências ao longo dos nove semestres conforme o que é previsto no Projeto Pedagógico do Curso Ciências da Natureza (pag. 42-44, 2013).

Isto foi feito a partir da visitação de certas escolas com o objetivo de observar a maneira como os professores realizam suas aulas de forma que o aluno possa aprender métodos de ensino, também com a análise em conjunto dos materiais de pesquisa os quais lhe serviram de auxílio e a estrutura a qual essas escolas oferecem para que os docentes formulem suas atividades.

Foram entrevistados três professores pertencentes a área de ciências naturais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cabo Luiz Quevedo que lecionam para sexto, sétimo e nono ano, considerando seus métodos de ensino e analisando as semelhanças e diferenças, assim como os conteúdos tratados nessas diferentes matérias e como ocorre a progressão entre elas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Planos de ensino

Todos os professores seguem o plano de ensino ao seu modo, enquanto o professor A segue um parâmetro tabelado conforme a Proposta Curricular do que deve ser dado naquele ano, o professor B segue exatamente o sumário do livro é claro considerando que o livro foi formulado para atender o plano de ensino de certa forma

esse professor o está seguindo. O plano de ensino, no que diz respeito ao segundo segmento do ensino básico, envolve o desenvolvimento de eixos temáticos como Terra e universo; Vida e ambiente; Ser humano e saúde; e Tecnologia e sociedade em que os professores trabalham o mesmo conteúdo ao longo dos anos com diferentes níveis de profundidade (CIÊNCIAS NATURAIS, pag. 84-85, 2002), também de trabalhar na organização desses conteúdos para atender aos objetivos seguintes: “Compreender a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural. ” (CIÊNCIAS NATURAIS, pag. 77, 2002). Trabalhando também os temas transversais tais como Saúde Trabalho e consumo; Sexualidade; Meio ambiente; Pluralidade cultural; Ética e cidadania, além de executar e participar de projetos relacionados aos conteúdos. Tais mudanças no plano de ensino fazem contraponto aos antigos métodos que são criticados pelo mesmo documento em três quesitos principais.

Os assuntos de Biologia são pautados na ciência que se praticava no século 19, com ênfase na classificação dos seres vivos (base da zoologia e da botânica, sistematizadas por Lineu no século 18) e não em suas interações com o meio ambiente (a Ecologia é uma ciência do século 20); A abordagem dos fenômenos naturais é estanque: estudos sobre energia e matéria são realizados apenas no segmento final do curso, em detrimento da observação de fenômenos relativos à matéria e energia associados aos seres vivos, ao ambiente e às tecnologias, presentes no cotidiano; Não se estabelecem correlações entre as ciências naturais, o desenvolvimento da humanidade e a cultura em geral, sugerindo que o conhecimento científico é neutro, sem vinculações políticas e históricas. (CIÊNCIAS NATURAIS, pag. 83, 2002).

Essas mudanças são aplicadas de maneira eficiente pelo professor A e o professor C ainda está em processo de adaptação, mas observa-se uma clara tentativa de adequação dos seus conteúdos, já o professor B passa pelo mesmo problema que muitos outros professores da área, dependem muito do livro didático, acreditando erroneamente que todos os LD seguem perfeitamente o plano de ensino.

Progressão entre os anos

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (pag. 9, 2013) preveem que os anos da educação básica devem possuir forte ligação, em que cada ano os conteúdos dos anos anteriores são aprofundados e ampliados, como expressa o

professor C que entende que tem o dever não apenas de ensinar aquilo que convém a determinado ano letivo, mas também preparar o aluno para os próximos anos. O que não deve ocorrer é a quebra do conteúdo entre os anos. Esse sistema otimiza o ensino e aprendizagem, segundo Gerhard e Bernardes (pag. 126, 2009) “[...] a aprendizagem é sempre relacional, isto é, os seres humanos aprendem relacionando novas informações a conhecimentos anteriores [...]” desta forma o conhecimento é melhor administrado o que torna a aprendizagem mais eficiente.

Essa progressão acontece do seguinte modo, ao longo dos anos os alunos estudam determinados temas, a Astronomia, por exemplo, é um deles, primeiramente de maneira superficial e ao longo dos anos esse conteúdo é cada vez mais aprofundado, desta forma o aluno será capaz de compreender o que é ensinado de maneira mais eficiente. Esse tipo de ensino contínuo sofre com a deficiência da formação dos professores que muitas vezes não é compatível com essa nova fórmula, problema que se reflete também nos livros didáticos, que possuem conteúdo fragmentado e descontextualizado.

Teoria e prática

Aplicar o que se aprende em sala de aula na prática e ligar isso ao dia a dia do aluno traz um grande benefício ao mesmo, segundo Santos (pag. 10, 2014):

A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.

E não é preciso grande esforços e investimentos para se alcançar tais objetivos, ainda assim cabe relatar a dificuldade que se encontra nas escolas públicas de ensino básico quando a questão é criar algo mais elaborado.

A respeito da situação do professor A, o qual é mais envolvido em aulas práticas dos três, encontram-se certas dificuldades: o laboratório é ao mesmo tempo salão de vídeo, o que torna complicado o uso do mesmo, os objetos que deveriam ficar em exposição acabam tendo de ser guardados, porque caso o outro turno quebre um desses matérias a responsabilidade fica em cargo de quem deixou os materiais expostos no turno da manhã, com relação aos materiais, não são muitos, existe apenas um modelo de corpo humano com órgãos para a turma toda, e esse modelo é pouco maior que 30 cm

(trinta centímetros) e vários órgãos já sumiram, o modelo de esqueleto não pode ser montado por que falta haste, a vidraria está incompleta, além da falta de um coordenador exclusivamente para preparar as aulas e gerenciar os laboratórios, em suma, não é de intuito deste relato julgar o estado do laboratório, tão pouco criticar a escola ou o município pelo descaso e sim para mostrar o desafio que os novos professores de ciências da natureza terão que enfrentar, desafio esse que o professor já enfrenta.

A respeito do livro didático

Embora seja uma ferramenta excelente, claramente muitos professores divergem-se grandemente a respeito de como utilizar e alguns não o utilizam. No caso dos professores analisados ambo A e C utilizam o livro como um bom complemento para suas aulas, para tirar dali experiências práticas e temas geradores respectivamente. O livro utilizado pelos professores possui linguagem simples, gráficos e imagens ilustradas, além de fornecer bons exercícios e aulas práticas.

Os livros didáticos devem obedecer as normas propostas pelo Plano Nacional de Ensino e são selecionados pela união, que libera para as escolas uma lista de livros, em que os professores desta escola irão escolher os mais adequados levando em conta diversos fatores (compatibilidade com os conteúdos, quantidade de exercícios, linguagem clara, etc.), livros esses que terão validade de 3 anos, os livros escolhidos por essa escola tendem a ter mais exercícios e aulas práticas e também fornecem o conteúdo com diferentes graus de profundidade de acordo com o ano como deve ser de acordo com as diretrizes. No entanto uma pesquisa realizada junto aos professores que lecionam na EJA demonstro que “[...] a maioria deles carecer de atualização 108 em relação às novas propostas pedagógicas e à nova concepção de conteúdos curriculares [...] (CIÊNCIAS NATURAIS, pag. 107-108, 2002). Essa inadequação acaba por dar mais responsabilidade ao professor que terá a missão de adaptar os conteúdos do livro para compensar essa deficiência.

Nem sempre os livros escolhidos irão de encontro com o que os professores ensinarão, por isso é importantíssimo que a escolha deva ser feita com cuidado, para evitar casos em que livros ficam três anos abandonados. A respeito das escolhas Nuñez salienta:

Embora se observe uma melhor qualidade nos últimos livros recomendados pelo MEC para o ensino de Ciências, a seleção destes é uma tarefa dos professores como profissionais. Essa tarefa não pode ser limitada a um grupo de especialistas responsáveis por analisar os livros e recomendá-los aos professores. Esta tem sido uma prática constante não obstante, seja divulgada nos meios oficiais. (NÚNEZ et al, pag. 3, 2001).

Ou seja, o professor deve assumir seu papel na escolha do livro como sendo de sua inteira responsabilidade.

Além disso, o livro configura na percepção do aluno, principalmente do modo como o professor B utiliza como algo estático e exato, em que o livro pode substituir o professor e fornece todo o conhecimento necessário, segundo Megid:

[...] o tratamento dado ao conteúdo presente no livro que configura erroneamente o conhecimento científico como um produto acabado, elaborado por mentes privilegiadas, **desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, ou seja, que apresenta o conhecimento sempre como verdade absoluta**, desvinculado do contexto histórico e sociocultural. (NETO; FRACALANZA, pag. 151, 2000, grifo do autor).

Que inclui outra falha no livro didático que é sua descontextualização com a história científica e a sociedade, o livro fornece as informações teóricas, mas peca na questão de fornecer os fatos que o levaram a realização dessa teoria e sua aplicação prática no mundo, o que torna o conhecimento científico desconexo com a vida do aluno.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O presente trabalho tem abordagem qualitativa tendo como fonte de dados um questionário e a observação das aulas.

Foram realizadas 3 (três) visitas à Escola Municipal de Ensino Fundamental Cabo Luiz Quevedo, com a observação de 4 (quatro) aulas de 3 (três) professores, sendo duas aulas do professor A de 9^o (nono) ano, duas aulas do professor B de 6^o (sexto) ano e uma entrevista com o professor C de 7^o (sétimo) ano. O processo de visitação incluiu, além da entrevista dos professores a respeito do seu plano de ensino, sua formação e a análise dos livros didáticos utilizados e a observação das aulas, o conjunto dessas três linhas de análise forneceram os dados necessário para a elaboração deste trabalho.

Questionário

A partir do seguinte questionário é possível entender por que esses professores possuem tais métodos de ensino:

1. Qual sua formação?
2. Busca aprimorar seu conhecimento?
3. Trabalha em outra escola?
4. Desde de quando dá aula?

Observação

As observações constituíram em simplesmente analisar as aulas dos professores da forma mais normal possível, o que aconteceu com êxito parcial, infelizmente uma das aulas foi prejudicada pelo tempo chuvoso que resultou em uma baixa concentração de alunos no dia.

Livros didáticos

Os LD não foram avaliados por editora ou autores, mas sim pela compatibilidade que tinha com a Proposta Curricular de Ciências naturais, sua linguagem, figuras e exercícios. Embora a escola tenha vários livros, os professores optaram por usar apenas um na maioria de suas aulas, embora nos casos do professor A e C este livro não corresponde ao ano em que lecionam, porém como os livros são utilizados apenas como um complemento, esse fato acaba por não prejudicar os alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Observa-se que há uma grande diferença entre os ensinamentos dos três professores por exemplo: o professor A promove aulas práticas com frequência, prefere o uso de slides e outras ferramentas digitais para ensinar do que usar o quadro ou cópias dos livros. Utiliza os livros como ferramenta para demonstrar imagens e modelos dos objetos de estudo e também para retirar de lá algumas práticas e questões que o livro possui, enquanto o professor B tem um perfil de trabalho mais tradicional, passa no quadro textos iguais aos do livro, baseando sua aula inteiramente no mesmo, desenvolve uma explicação superficial após ter completado o quadro, se baseia no plano de ensino, mas adapta a seu estilo de dar aula. Mas a deficiência nesse quesito de ensino chega a ser tanto que os alunos já estão acostumados a copiar e copiar, chegando até a pedir por

esse método em sala de aula já o professor C atua como um intermédio entre esses dois perfis, baseando suas aulas um tema central e que desenvolve com seus alunos a partir de explicações suas e também utilizando vídeo aulas para complementar. Utiliza o livro como complemento, tirando questões e esquemas apenas. Incentiva o aluno a ter seu próprio pensamento e a criar seus próprios esquemas de estudo, preparando-o para o próximo ano como deve ser feito segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC.

Preza pelo conteúdo específico e não aborda projetos, pois segundo ele a participação em muitos projetos torna o ensino do conteúdo mais vasto, porém superficial, ao contrário do que ele pensa que deveria ser.

Alguns de seus conteúdos são tratados em forma de seminários apresentados pelos alunos com a utilização de data show, outros com aulas práticas que envolvem a construção de modelos – como células e vírus, por exemplo – que são expostos indicando e explicando suas partes e quais suas funções.

Não é possível dizer qual método é mais eficiente ou não, pode-se perceber que a deficiências em todos os métodos, o mais importante como o professor A diz, é testar diferentes métodos de ensino ao longo dos anos sempre mantendo as experiências que deram certo e removendo as falhas, ou seja, fazer um tipo auto avaliação do seu próprio trabalho como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações apresentadas é possível entender a situação ao qual os futuros professores lidarão, as dificuldades que enfrentarão e métodos de ensino que poderão aplicar no exercício de sua profissão. A partir dessa experiência podemos produzir melhores estratégias para lidar com as variadas situações que esses profissionais enfrentam cotidianamente e adaptando-se lentamente ao ambiente escolar ao invés de assumir o papel imediatamente nos estágios, aprimorando a maneira como dar conteúdos em determinado segmento do ensino, o método mais eficiente de fornecer esse conhecimento, ou seja, trata-se literalmente de um preparo para começar a exercer a profissão futuramente, como o próprio PPC demonstra:

[..] o objetivo do componente curricular Práticas Pedagógicas é oportunizar a inserção e a interação do(a) acadêmico(a) com o espaço

profissional da educação e do contexto do mesmo, vivenciando situações teórico-práticas e reflexivas, a partir de observações, vivências, problematizações e estudos de caso de questões pertinentes a educação e formação docente sendo esse um elemento fundamental para a formação do discente. (PPC CIÊNCIAS DA NATUREZA, pag. 42, 2013).

Este entrelaçamento entre a teoria e a prática é uma parte fundamental da formação do discente em um curso de licenciatura.

REFERÊNCIAS

GERHARD, A. C.; BERNARDES, J. R. F. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio.**

Disponível em:

<http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID287/v17_n1_a2012.pdf>. Acessado em: 30 jun. 2016.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação.** Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>. Acessado em: 06 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciências Naturais.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/v0l3_ciencias.pdf>. Acessado em: 29 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acessado em: 22 mai 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acessado em: 24 mai2016.

NUÑEZ, I. B. et al. **O livro didático para o ensino de ciências. selecioná-los:** uma desafio para os professores do ensino fundamental. Disponível em:

<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013082201.pdf>. Acessado em: 29 de junho de 2016.

SANTOS, K. P. **A importância de experimentos para ensinar ciências no ensino fundamental.** Disponível em:

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4270/1/MD_ENSCIE_2014_2_45.pdf. Acessado em: 30 jun. 2016.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do curso Ciências da Natureza – Licenciatura.**
Disponível em: <[http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011 de maio de PPC-Ci%C3%A7%C3%A2ncias-Natureza.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011%20de%20maio%20de%20PPC-Ci%C3%A7%C3%A2ncias-Natureza.pdf)>. Acessado em: 21 mai 2016.

AULAS MISTAS: VISÃO DOS ALUNOS

Luciano Tadiello Marasca
lucianomarasca@hotmail.com

Any Gracyelle Brum Dos Santos
any.gracy@gmail.com

Juliana Alves dos Santos
eujads@gmail.com

Felipe Müller Machado
fe1612mm@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A cidade de Uruguaiana/RS sedia um dos 10 campi da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no campo das licenciaturas é desenvolvido o subprojeto Licenciatura em Educação Física (EF) do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) sendo subdivididos em dois grupos que apesar de temáticas diferentes buscam um objetivo similar, a valorização da EF escolar. Este programa tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos da universidade uma experiência aprofundada, com a docência dentro da escola, para que haja uma formação dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009). Desta forma, as ações desenvolvidas contem de possibilitar uma troca de experiências no campo de atuação, construindo conhecimento através da intervenção com outros professores já formados e atuantes na rede pública de ensino.

Buscando a aproximação do acadêmico com a escola, o PIBID EF, desde 2014 aproximasse da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor João Fagundes com o intuito de conhecer a realidade na qual a mesma está inserida. Desde então foram realizadas ações, intervenções e observações das rotinas escolares de professores e alunos. A partir destas experiências e das considerações vistas e analisadas durante o período decorrente, em 2016 os acadêmicos bolsistas e voluntários do subprojeto, tornaram-se professores responsáveis por uma turma cada, sendo elas de ensino fundamental ou médio onde as intervenções são acompanhadas pelas professoras supervisoras da escola.

A partir do panorama encontrado, as aulas foram planejadas de forma coletiva e com abrangência de um ano letivo, buscando integrar os alunos e a escola na especificidade da EF, a Cultura Corporal de Movimento Humano (CCMH) considerando a riqueza de possibilidades que a compõem.

Durante muitas décadas, a EF era voltada somente para a saúde e, mais especificamente, para o sexo masculino, pois levavam muito em consideração as características físicas e de trabalho (militarismo), já as mulheres, por suas características físicas e pela sociedade em classificar a mulher como um sexo frágil, progenitora e doméstica acabavam à margem das oportunidades de práticas e experiências corporais, pois apesar das diferenças físicas, levavam em consideração o fato de que a mesma precisava ser saudável para gerar filhos “homens” saudáveis, como podemos perceber no texto de Saraiva Apud Ferraz.

Na Sociedade Industrial, as mulheres eram consideradas debilitadas, provocando assim desvantagens nos campos produtivos e de esportes, não podendo participar de práticas esportivas e de trabalho, consideradas prejudiciais à saúde do sexo feminino. (SARAIVA *apud* FERRAZ, 2005).

Conforme os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), em 1997 a EF tornou-se um local inclusivo, pois trouxe para os alunos oportunidades de serem mais tolerantes e transigentes com o convívio do sexo oposto e suas dessemelhanças, oportunizando assim a socialização entre a turma de aula.

Desta forma, visto que havia a segmentação dos saberes neste ambiente de estudo, buscou-se aplicar novas práticas pedagógicas que possibilitassem acesso de todos ao mesmo processo de ensino-aprendizagem. Com isso, as aulas de EF passaram a ser mistas como as demais. Além disso, promovendo a igualdade para todos mobilizaram-se para que fossem em conjunto (DAOLIO, 1996).

Tendo em vista o exposto, é relevante salientarmos que as aulas da escola participante do subprojeto Pibid EF eram separadas por sexo até o final de 2015, passando a ser mistas a partir deste ano, com as intervenções dos participantes do subprojeto.

Desta forma, este trabalho relata a experiência de como essa nova estratégia de aula foi percebida pelos alunos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente relato é proveniente das experiências realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas coordenadoras de escola. A escola obteve seu último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) registrado em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para o ano, segundo o Governo Federal.

A escola situa-se em um bairro de periferia urbana, rodeada de pequenos comércios e acolhem principalmente estudantes de baixa renda onde estão presentes em nossa chamada, os alunos no qual ganham o benefício bolsa família como auxílio em sua receita. A mesma dispõe de uma quadra poliesportiva em condições precárias para fins pedagógicos e um amplo espaço verde, utilizado como campo de futebol e para a prática de modalidades de atletismo. Quanto aos materiais, a escola dispõe de um número elevado de instrumentos para a aplicação das aulas de Educação Física, como, por exemplo: bolas de diversas modalidades (inclusive para cegos), redes, cones, arcos, cordas, pesos, sapatilhas de corrida e obstáculos. As turmas de Educação Física atualmente são mistas, ou seja, compostas por meninos e meninas, em todas as séries (o Ensino Médio passou a adotar este modelo a partir deste ano), conta com 3 professoras graduadas em Educação Física e 15 bolsistas do PIBID.

A turma, de onde se originam a experiência deste relato, é objeto de estudo é composta por alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental e a experiência relatada é o fruto do que foi desenvolvido entre os meses de maio e junho, onde os conteúdos trabalhados buscavam a resignificação das aulas de Educação Física, onde até o início deste ano o processo educacional baseava-se na reprodução sistêmica de esportes tradicionais (basquete, handebol, vôlei e futebol/futsal). Apesar de a turma contar com cinquenta e nove alunos matriculados, apenas 20% dos alunos são presentes efetivamente nas aulas, o que caracteriza desvalorização do componente curricular na escola, uma vez que, dos 80% restantes, menos de 17% tem atestado médico ou de trabalho.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Desde 2014 foram realizadas diversas atividades nesta escola, objetivando conhecer a realidade na qual está inserida, como hábitos, culturas, e características do entorno e, rotinas de aula. Além disso, foram realizadas ações na escola buscando aproximar e mostrar diferentes manifestações da cultura corporal do movimento humano (CCMH), para que a aplicação do planejamento de 2016 fosse mais efetivo e fosse ao encontro das possibilidades da EF de encontro com o ambiente desta escola.

As aulas de EF iniciaram apenas no mês de maio de 2016, o atraso foi causado por a escola não apresentar condições sanitárias para o início das práticas da EF, conforme constatado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Buscando fugir da representação social historicamente construída que segmenta por sexo, e acaba por beneficiar apenas os mais habilidosos (LOURO, 2001), as ações detalhadas aqui representam uma visão diferente sobre as possibilidades da EF escolar, embasadas nas metodologias de ensino de pesquisadores como DARIDO (2005), NÓVOA (2009), GAYA (1994), entre outros, cujos objetivos vão ao encontro dos objetivos do grupo.

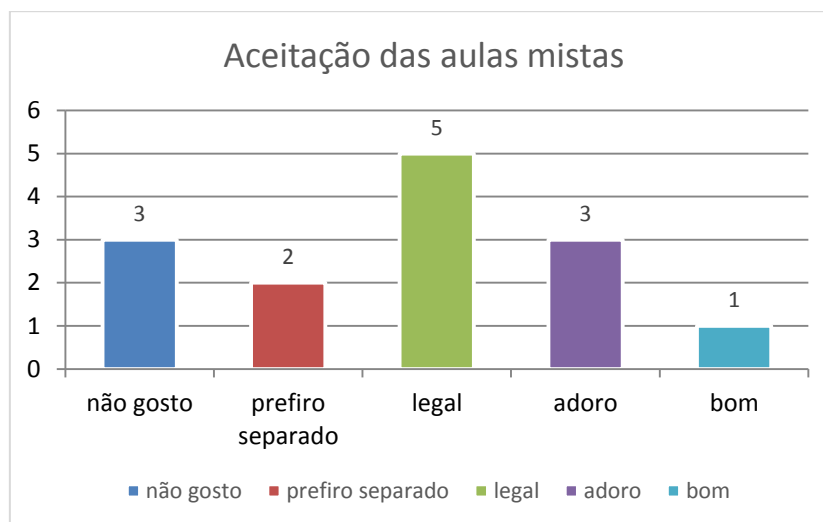
Com intuito de socialização e integração das turmas, pois são dois nonos anos, e de turmas mistas que apresentavam dificuldades de colaboração com os colegas e professores, seguindo o planejamento do ano, começamos a introdução da prática do handebol, iniciando com os fundamentos básicos e explorando os complexos gradualmente.

Assim, verificamos e vivenciamos o desenvolver das habilidades e dificuldades do esporte, no que se refere à motricidade ampla e especializada das turmas. Ademais, quanto à distinção de conviver social entre os próprios alunos, houve uma grande resistência em quebrar essas barreiras de contato corporal, integração com o sexo oposto e até mesmo a comunicação entre si, pois as representações sociais impostas pela sociedade ainda os norteiam. Assim, viu-se que mais do que isso, a escola precisa, nos dias atuais, abordar identidades de gênero, calcadas no princípio de que os corpos são significados na e pela cultura e por ela continuamente definições.

Por isso, ao final de dois meses de aulas, realizamos um questionário buscando a visão e opinião dos alunos em relação a esta temática, de forma livre e expondo sua colocação e opinião a respeito, o questionário foi aplicado em um período de aula da EF

e levaram cerca de 15 minutos para responderem, treze alunos participaram da pesquisa, onde contemplava somente à questão, qual sua opinião sobre aulas mistas?

Conforme detalhado no gráfico, percebe-se que a grande maioria acredita que as aulas mistas são positivas para a sua formação. Todavia, ainda existiram aqueles que acham que as aulas mistas não são uma boa prática metodológica.



Conforme gráfico a cima viu-se que para a maior parte da turma as aulas mistas foram positivas (“legal”, “adoro” e “bom”), totalizando um percentual de 64%, e visto apenas por 36% de forma negativa, sendo mais de um terço da turma.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Historicamente, a sociedade sempre atribuiu responsabilidades e direitos diferentes à homens e mulheres. De Jesus e Deivid *apud* Goellner (2006), citam esta diferenciação como “construção social do sexo”. Ou seja, como categorias analíticas e políticas, que evidenciam que masculino e feminino são construções sociais e históricas.

Denominadas também de representações sociais, são construções e estereótipos que a sociedade produz e reproduz como regra e que perpetuamos através das práticas coletivas.

A EF por sua vez, ao longo da sua história designou diferentes objetivos para os homens e para as mulheres. No período higienista e militarista, o objetivo da EF para os homens era formar homens hábeis e saudáveis para defender a pátria, já o seu objetivo para com as mulheres era formar cidadãs saudáveis para que estas gerassem filhos

saudáveis para que estes por sua vez nascessem saudáveis para que quando chegasse a hora pudessem defender a pátria (SANTOS e colaboradores, 2010).

A EF segmentada por sexo, só se justifica se o objetivo da mesma for o rendimento, este que por sua vez não é e nem deve ser o objetivo da EF escolar (DE JESUS e DEVIDE, 2006). Além disso

[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p.30 e 1998, p.42).

Nós como professores em formação inicial do curso de EF, podemos perceber e relatar questionamentos tanto em sua parte pedagógica quanto da prática corporal entre os alunos. Observamos nas aulas que ao propor uma atividade que seja em grupo, sempre tendem a ficar mais próximos cada um de seu colega de sexo similar ou de mais afinidade, deixando de lado o colega do sexo oposto, mas ao serem colocados em grupos heterogêneos a pedido, realizam sem problemas quaisquer atividades.

Todavia, De Jesus e Devidé *apud* Meyer (2006), alertam que não é tarefa fácil para o docente perceber as diferenças entre o que é natural e o que é cultural: “A compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não ‘naturalmente’ dados não é imediata”. Aulas mistas sempre vêm a favor da EF, pois seus princípios básicos exigem que a CCMH seja desenvolvida e, trabalhar em conjunto com temas transversais, nunca como sua proposta principal, mas sim como conteúdo adjunto. A escola, junto das professoras participantes do grupo PIBID, sempre ofereceu total consentimento e apoio sobre os conteúdos trabalhados em quadra ou sala de aula, com acompanhamento e verificação das atividades desenvolvidas. A nós coube desafio de fomentar na turma a compreensão sobre o que estão estudando e para que estejam vivenciando determinadas atividades de aula, no intuito de incentivar questionamentos para que se tornem pessoas críticas e autônomas nas suas práticas corporais. E isso se constrói intrigando-os e estimulando-os constantemente durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dentro da própria profissão, no ambiente onde se trabalha, deve ser

compreendida como fundamental, pois possibilita uma maior reflexão durante a participação do grupo Pibid, pois oportuniza a percepção de diferentes aspectos da docência, neste caso das relações de gênero nas aulas de EF.

As aulas mistas em EF ainda são polemizadas. A polêmica ocorre, principalmente, por haver uma forte raiz tradicional na condução das aulas, entendendo seus objetivos vinculados ao esporte e a competições escolares, valorizando as diferenças biológicas entre meninos e meninas. Desta forma, entendemos que as aulas mistas de EF oportunizam meninos e meninas a compreenderem suas diferenças e construir formas de convivência a partir delas, de maneira que os estereótipos da relação social entre eles não seja reproduzido.

Por fim, sendo dever da escola a promoção de relações de convivência entre meninos e meninas, a convivência com a diversidade é outra possibilidade de aprendizagem para quem esteve sempre acostumado com a homogeneidade de sexo nas aulas de EF, em uma sociedade no qual sempre presenciamos e convivemos com diferenças é nossa consideração mostrar aos alunos a discórdia em que vivemos.

A EF, ao estruturar-se em aulas mistas, assume papel essencial ao não oportunizar a perpetuação da desigualdade, historicamente construída em suas aulas. Ademais, estamos cientes da necessidade de investigação em uma população maior, todavia, o pequeno recurso se dá pela obrigatoriedade fictícia da Educação Física na escola, mais um problema no meio do “mar de problemas” que engloba a Educação Física escolar na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

- DE JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.
- GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física?. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. **Textos em representações sociais**, v. 2, p. 89-111, 1995.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.
- PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2008.
- RYCERZ, Lisiane; LÓI, Luiz S. De Mello. Atividade física e saúde na educação física escolar. **Salão do Conhecimento**, v. 2, n. 01, 2014.
- SANTOS, Elivânia; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra de. **A Influência do militarismo na formação dos professores de Educação Física na Era Vargas (1930-1945)**. Laranjeiras: UFS, 2010.
- SPOHR, Carla et al. Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física+”. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 3, p. 300, 2014.

O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: REGISTRO E REPRESENTAÇÃO DE HISTÓRIAS GUARANI MBYÁ

Rita Fabiana Silveira de Melo
ritamelors@yahoo.com.br

Antonio Marcos Teixeira Dalmolin
antoniodalmlin@gmail.com

José Vicente Lima Robaina
jose.robaina@ufrgs.com.br

Tatiana Souza de Camargo
tatiana.camargo@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz a discussão sobre como se dá a educação indígena Guarani Mbyá dentro da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã que se localiza dentro da Tekoá⁴⁰ Pindó Mirim – Zona Rural – Viamão/RS, e para reforçar a ideia de ensino/aprendizagem descreverei uma prática pedagógica bilíngüe que foi desenvolvida na mesma.

O objetivo é proporcionar aos educandos atividades que dêem conta dos conteúdos curriculares e dos conhecimentos da cultura, como os costumes ancestrais. Neste caso sem sobreposição de conhecimentos, mas sim de uma linearidade, uma “caminhada de mãos dadas” entre as culturas.

A escola indígena ainda é uma ferramenta nova que estamos a cada dia aprendendo e adequando a realidade do povo Guarani Mbyá, não é somente uma língua diferente, existe uma questão de cosmologia e de aceitação de ambos os lados, pois além de “querer” devemos transcender aos costumes ancestrais, que são todos voltados a espiritualidade, aos conselhos dos Karaí, as essências da mata e agradecimentos a natureza que alegra a cada despertar de um novo dia e acolher no aconchego de uma noite.

⁴⁰ Aldeia; Terra Indígena.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Sobre a cultura Guarani Mbyá

Os guarani organizam-se em torno da liderança escolhida pela comunidade, os Karaí, líderes espirituais e conselheiros⁴¹. Ainda tem os conhecedores dos cantos e danças, cujo sentido é indicar à comunidade a direção do lugar buscado. Na cultura Guarani Mbyá, conforme a tradição, os homens caçam, pescam, coletam e abrem as clareiras nas matas para os roçados onde as mulheres semeiam, colhem e preparam os alimentos.

A espiritualidade ocupa um importante lugar dentro da cultura, assim como a alimentação típica, o ato de comer tem aspectos simbólicos e sagrados. Alimenta-se o corpo e também o espiritual. Esta alimentação diferenciada tem relação com outros seres que habitam o cosmo⁴², como pela relação dos animais e deuses, podendo assim transformar-se nos mesmos. Portanto, alimentação Guarani tem regras.

Segundo a cosmologia Guarani, a principal divindade é Nhanderu⁴³, que é o criador deste universo, criou as plantas e os animais para servir de alimento aos Mbyá, mas estabeleceu regras sobre como este alimento deve ser adquirido. O povo Guarani realiza uma série de ritos para a caça, a coleta e o cultivo. A obediência, ou não, a este sistema de crenças determina o sentido em que se dará a transformação em animal ou em Deuses.

Retratando um pouco mais desta cultura, um dos elementos sagrados utilizados dentro da Opy⁴⁴ é o Petyngúá⁴⁵. No momento das danças de agradecimentos, de guerra e de proteção, a fumaça do Petyngúá é o processo utilizado para chegar até Nhanderú. Sendo assim, criando uma conexão com os seres superiores que vêm para auxiliar os guarani com um propósito. Por exemplo, quando uma pessoa está doente, é invocado o espírito de um Pajé⁴⁶ para ajudá-los nos processos de cura, que normalmente, envolvem as ervas medicinais, a fumaça do Petyngúá, alguns elementos da natureza (babosa, raízes, mel, óleo de animais) e o canto e dança. Todos estes processos ocorrem dentro da Opy e com a presença de todos da Tekoá, formando uma espécie de corrente espiritual da cura.

⁴¹ Senhores das belas palavras.

⁴² Altar dos seres da mata; Universo espiritual.

⁴³ Criador de tudo e de todos.

⁴⁴ Casa de reza; Local onde os guarani reúnem-se.

⁴⁵ Cachimbo.

⁴⁶ Curandeiro.

Sobre o Petyngúá - é um elemento sagrado, uma ferramenta desejada por *Nhanderú*, nosso Divino Pai. Através dela, nos concentramos para comunicar-se com *NHE'E* (alma-palavra). *Nhe'e* é algo difícil em se definir para o mundo dos brancos. É uma essência divina dos nossos seres. Não saberíamos da nossa existência sem eles. *Nhe'e* é o nosso destino. Nossos nomes são a representação das divindades através de *Nhe'e*. Nosso nome é o princípio de nossos destinos em quanto pessoas". (POTY, Vherá).

No Petyngúá os guarani utilizam fumo de corda, que é o que possibilita a reprodução de *Tataxinã*⁴⁷, que no caso é a manifestação da divindade *Karaí*. Onde os guarani possibilitam e encontram por meio da concentração, a conexão com o divino, a nós, seres imperfeitos. Esta fumaça, por meio destes momentos cerimoniais, dão todas as condições para realizarem as curas e entenderem as condições do estado do universo em todos os aspectos.

A Terra Indígena *Pindó Mirim*⁴⁸, foram terras doadas pelo Estado para os indígenas guarani *mbyá*, já demarcadas pela FUNAI. Fundada em 10 de setembro no ano de 2000 e situa-se na Estrada do Gravatá, 539, na vila de Itapuã – Viamão/RS.

A primeira família a morar nesta comunidade foi a de *Turíbio Gomes*⁴⁹. Atualmente, a comunidade é composta por 19 famílias, num total de 80 integrantes, organizada e representada pelo Cacique *Arnildo Vherá*, juntamente com um grupo de conselheiros. A comunidade produz e comercializa seu artesanato e plantio de sementes tradicionais utilizando como um complemento para o sustento das famílias. Busca participar de projetos que envolvem a Cultura Tradicional Guarani, articulando integração com a sociedade ocidental para o conhecimento e respeito ao povo originário.



Figura 1: grupo de canto e dança

⁴⁷ Sagrada fumaça.

⁴⁸ Palmeira pequena.

⁴⁹ *Karaí Nhe'e Katu* (nome em guarani)

Há na comunidade, o Grupo de Canto e Danças Guarani Nhamandu, que através de suas apresentações leva a riqueza tradicional do seu povo guarani mbyá, sempre acompanhada de palestra dos Karaí. É uma das atividades principais do fortalecimento espiritual e dos costumes milenares deste povo. Em 04 de abril de 2011, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI), juntamente com o Departamento de Cidadania e Direitos Humanos e a Secretaria da Justiça e Desenvolvimento Social, enviaram o ofício 051/2011 para o Secretário Estadual de Educação, solicitando a contratação de um educador indígena para a comunidade guarani de Itapuã. No referido ofício, é enfatizado que a criação da escola nesta comunidade trata-se de uma reivindicação antiga. Em maio de 2011, a assessoria pedagógica da 28ª Coordenadoria Regional de Educação, visitou a comunidade Pindó Mirim com o coordenador da educação indígena da Secretaria de Educação do Estado. Após a visita, foi enviado um relatório solicitando abertura do processo de criação da Escola. Para tanto, o cacique na época Sr. Turibio que a comunidade gostaria de dar a escola, e em documento assinado pela comunidade, definiram então pelo nome Nhamandu Nhemopu'á⁵⁰.

Foi diagnosticado que algumas crianças estudavam na Escola Estadual Caldas Junior, outras haviam se mudado para a comunidade Canta Galo para frequentar a Escola Indígena Karaí Arandu⁵¹ e ainda havia outros que estavam sem frequentar nenhuma escola. Os educandos que frequentavam a Escola Caldas Junior estavam enfrentando problemas no processo ensino-aprendizagem, visto que características peculiares a cultura guarani mbyá não permeavam o processo.



Figura 2: Escola Indígena Nhamandu Nhemopu'á

O porquê de ter uma escola na comunidade indígena guarani mbyá caracteriza-se pela escola estar inserida nesta comunidade, ela é compreendida e utilizada como um “portal” de troca e transmissão de conhecimento entre dois mundos, o mundo guarani e o mundo do não-indígena. Reconhecendo os valores das diferentes culturas, agregando-as dentro do cotidiano.

⁵⁰ O Acordar do Divino Sol

⁵¹ Senhor da Sabedoria

A escola é uma ferramenta muito importante para a nossa compreensão da sociedade ocidental e para a sociedade compreender e respeitar o nosso modo de vida. Por ser uma instituição estatal, este espaço nos proporciona um diálogo mais direto com a política externa, com setores e autoridades governamentais facilitando a legitimidade dos direitos garantidos pela Constituição Federal, na prática de uma Educação Escolar Indígena com uma Pedagogia. PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Nhamandu Nhemopu'ã.

Esta pedagogia diferenciada é compreendida por nós como o grande desafio de se exercer uma prática de ligação entre esses “dois mundos”. Pois são duas linhas de pedagogia: onde se deve aplicar a pedagogia padrão da sociedade (os conteúdos desenvolvidos em outras escolas) em conjunto com a transmissão dos conhecimentos que nos ensina a viver a vida de acordo com o sistema ancestral de Ser Guarani (Pedagogia Guarani) e, sem sobrepor-se. Pois, cada uma tem o seu valor.

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (FUNAI).

A escola indígena é bilíngue, não por ser um sistema já constituído pela forma Institucional Escolar e pelas leis que a regem, mas sim por ser um espaço de convivência natural bilíngüe, somente quando se faz necessário a expressão portuguesa. Dessa maneira, todos os momentos no ambiente escolar se vivência a aprendizagem da linguagem.

O papel do educador nesta Educação Escolar Indígena é vista como o facilitador, mediador, aprendiz da trajetória, aliado na construção de um ideal fazer pedagógico deste elo entre os dois mundos, ou seja, um porta-voz desta relação da ligação e seus obstáculos. Segundo os Karaí, a escola na aldeia só foi aceita para que os jovens Guarani pudessem saber qual a lógica da cidade, e como agir para se tornar um defensor de seu próprio povo, para que o Juruá⁵² seja o representante do mesmo, em condição de nível acadêmico, político institucional e governamental dentro da sociedade ocidental, já que para ser ouvido dentro deste sistema capitalista é necessário tal condição social.

⁵² Não indígena;

Enfim, esta é a escola vista por nós, e não como um modelo pré determinado por alguma Secretaria, ou por conceitos já existentes nesta sociedade. O desafio é construir uma condição escolar que se aproprie desta interferência utilizando-a de uma forma favorável para a comunidade em que está inserida.



Figura 3 e 4: foto externa e interna da nossa sala de aula

Emergencialmente esta é a sala de aula das turmas dos anos finais, mas a comunidade aguarda melhorias prometidas pelo Estado. Até porque, existe um projeto junto a SEDUCRS da construção de um novo prédio.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Tudo começou nas aulas no Tempo Universidade da disciplina Educação em Ciências do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFRGS, onde os educadores apresentaram as diversas possibilidades de produção de materiais didáticos com os educandos. Neste instante, surgiu a idéia de construir com os educandos as HQs Bilíngües.

No Tempo Comunidade iniciamos o planejamento das aulas sobre as HQs, o diálogo foi essencial, as orientações vieram dos educadores, educandos, da liderança e da comunidade, um coletivo de saberes e conselhos.

Na prática, iniciaram perguntando aos educandos se eles conheciam HQs? Os educandos já haviam visto, mas poucos compreendiam o assunto/tema. Questionados sobre o porquê de não terem compreendido, explicaram que em algumas HQs existem palavras que eles não compreendiam ou não lembravam o significado. Indagou-se se eles já tinham visto uma HQ escrita em Guarani? A resposta foi unânime, nunca! Foi neste instante que se deram conta de que a língua Guarani não tem registro, escrita. Mas não por falta de alguém, e sim, porque é da cultura o uso somente, da oralidade.

A proposta de registro foi bem acolhida pelos educandos, que sentiram-se à vontade de escrever e desenhar sobre os conselhos ou histórias da Cultura Guarani Mbyá. Ideia lançada, os educandos dialogaram e organizaram-se para cada um escrever uma história diferente, pois existem muitas.

No primeiro momento, os educandos contaram algumas histórias da cultura Guarani, depois cada um escreveu uma história que os Karai contavam, pois é desta maneira que são passados os ensinamentos, os conselhos para a vida. Na cultura, as histórias são contadas e passadas de geração em geração, onde normalmente, os conselhos são apresentados para as crianças e jovens para que futuramente, os males sejam evitados e sucessivamente, as futuras gerações tornem-se conselheiros no futuro.



Figura 5: educando iniciando o processo de construção de uma HQ bilíngüe com desenhos

Nesta atividade o educando relatou:

Nunca pensei que as histórias do meu vô pudesse virar desenho e escrita. Prof., tô muito feliz! (educando JK).

Abaixo segue uma das histórias registrada em Guarani e Português:

Peteĩava

Ymamaje peteĩava ootajeteko amboa´hepyy hareve´ijeooma tekoea guitape pyjeo exapeteĩava omano va´ekueaeguiõihavexo´ombixyavava´eokaruxeramavyo guera´a te marivexo´o mbixya´evy maoveju omano gue o jekua´avyo ohakuy kueavava´eje o va´emajete koapyha´e rirejemo koĩpy tũrireje okanhỹ ma a mboa´he kueryjeo´ekama o kanhỹva´ekue peha´erirema´ẽjeojouma ramoyypy mano´imajeha´epyopita´iva´e jeija´y vujeambo´ahe kuerype omano va´e kue mao guera´hahe´i.

O homem

Era uma vez um homem que foi para outra aldeia, e ele saiu bem cedo. No caminho ele encontrou um homem morto, e tinha uma carne assando, e ele estava com muita fome. Então ele levou a carne e as coisas do morto, e continuou a caminhar para a outra aldeia.

Depois de um tempo o espírito do morto apareceu e foi atrás dele, porque o homem levou todas as coisas do morto. Quando o homem chegou à aldeia em seguida ele sumiu. Depois de dois dias, começaram a procurá-lo, e o encontraram dez dias depois dentro de um rio. O pajé disse que ele foi levado pelo espírito do morto.



Figura 6: Educandos no processo da escrita da HQ bilíngüe

A construção das HQs pelos educandos se deu de forma coletiva, atividade muito gratificante, onde os educandos puderam trocar saberes e também discutirem sobre as HQs de cada um, tornando-o a atividade dentro de uma visão participativa, com momentos de muita coletividade e criatividade.

A organização e autonomia foram evidentes, mostrando a facilidade de debate e discussão coletiva do grupo. Os próprios educandos se organizaram para decidir o que cada um iria escrever, para não terem histórias repetidas.

Dentro deste contexto, um educador indígena foi convidado para auxiliar os educandos, pois em se tratar de uma língua sem registros, alguns educandos apresentavam algumas dúvidas na escrita. Conforme os educandos foram terminando de escrever em Guarani, foi possibilitado pelo mesmo educador e pelo educador Juruáo a transcrição do Guarani para o português. Após isso, os educandos apresentaram suas HQs para a comunidade. Este foi um momento muito interessante e rico, pois a comunidade pode visualizar o que as suas crianças estavam aprendendo de uma maneira mais lúdica e participativa.



Figura 8 e 9: Educadora e educando (SK) e educanda (AD) preparando-se para o momento de contação de histórias.



Figura 10: Educandos e comunidade na apresentação das HQs.

Alguns educandos sentiram um pouco de vergonha, mas contaram as histórias e foi um momento único de trocas entre as gerações.



Figuras 11, 12 e 13: Passo a passo da produção das HQs Bilíngües pelos educandos.



Figuras 14 e 15: os educandos produzindo HQs utilizando o software (HAGÁQUÊ).

Depois de todo este trabalho de escrita, os educandos partiram então para elaborar suas histórias agora em Quadrinhos (HQs), no computador utilizando-se os softwares PIXTON e HAGÁQUÊ.



Figuras 16 e 17: tela da HQ em construção com fotos que os educandos registraram

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A atividade foi organizada de maneira coletiva entre educadores, educandos e liderança da comunidade. A ideia era registrar nas duas línguas (Guarani e Português) as histórias contadas pelos Karaí, método este utilizado para aconselhar e ensinar os jovens. Isso proporcionou aos educandos e a comunidade a possibilidade de ver as histórias registradas na escrita e com desenhos, histórias estas que são contadas até hoje de maneira oral aos jovens da comunidade. A liderança auxiliou no registro em Guarani e os educadores Rita e Juruá no Português. Os desenhos ficaram a critério dos educandos e da comunidade. Logo após a conclusão do registro e dos desenhos, os educandos foram apresentar as histórias aos Karaí e a comunidade, momento emocionante de representação e valorização dos ensinamentos que são passados de geração em geração.

Concluída esta etapa, os educandos retomaram os trabalhos escritos e conciliaram os saberes ancestrais à tecnologia, utilizando os netbooks da escola para acessarem os sites PIXTON e HAGÁQUÊ, onde puderam transpor o trabalho das HQs manual para os programas. No início parecia que seria difícil, mas foi prazeroso muito produtivo. Aos poucos os educandos que concluíam a sua HQ, automaticamente começavam a auxiliar os colegas que estavam com mais dificuldades, um verdadeiro trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o início de proposição de trabalho, utilizando a construção de HQs a partir do uso da tecnologia da informática podemos conhecer agora virtualmente um pouco mais das vivências espirituais da cultura Guarani Mbyá. Através deste trabalho possibilitamos aos educandos o registro e a valorização dos ensinamentos deste povo que traz consigo uma tradição e uma espiritualidade ancestral, e também para superar alguns preconceitos e trazer à tona a importância desta cultura para a sociedade como um todo, respeitando seus modos de vida, seus costumes, seus conselhos, sua espiritualidade e o seu tempo.

Com esta proposta de trabalho, verificou-se um interesse maior por parte dos educandos pela Ciência e também pela escrita, através de narrativas que foram feitas através das HQs. A escrita e a re-escrita são possibilidades interessantes e importantes em uma escola bilíngüe que visa o desenvolvimento das atividades através da construção de conhecimentos. Percebeu-se também o sentido do respeito mais profundo e puro, transmitidos através das histórias em quadrinhos e desenhos feitos pelos educandos, que sempre foi acompanhado do bom chimarrão ao redor do fogo de chão no despertar do Divino Sol, este que, sempre ilumina os nossos pensamentos e afasta o desânimo e o cansaço, e que vêm a cada dia nos fortalecendo com seu acordar. Dentro desta visão indígena Guarani Mbyá, a continuidade deste trabalho se dará a cada nascer de sol, pois estamos sempre em processo de evolução.

Somos nós Juruá que temos pressa e queremos “tudo” para ontem, já para o povo Guarani, é tudo ao seu tempo.

(pensamento elaborado pela proponente do trabalho, Rita Melo).

REFERÊNCIAS

GUARANI. **História e cultura**. Povo Guarani. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani>. Acesso em 06 fev. 2015;

GUARANI. **Os Mbyá**. Disponível em: <http://mbyaguaranibr116.org/os-mbya-guarani/>. Acesso em 07 fev.2015;

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã. Criação 2 de setembro de 2015.

Software HAGAQUÊ;

Software PIXTON

A TEMÁTICA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR: HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS

Rita Freitas Ribeiro Pessano
ritapessano1982@gmail.com

Marilia Gabriela Brasil Barreira
mabriela22@hotmail.com

Melicia de Souza Silva
melicia_souza@outlook.com.br

INTRODUÇÃO

Esta intervenção teve como tema a inserção da história e da cultura dos povos originários brasileiros, principalmente do Rio Grande do Sul (Guarani e Kaingang), no contexto escolar dos/as educandos/as do 1º ano do Ensino Médio Noturno do Instituto Estadual Paulo Freire, na cidade de Uruguaiana/RS.

Esta escola se encontra na União das Vilas, uma área que abrange 12 bairros da nossa cidade, tendo aproximadamente 12 mil habitantes. Tivemos como agente motivador a necessidade que sentíamos e vivenciávamos ao trabalhar nas escolas sobre as questões étnico-raciais, principalmente relacionados aos povos originários brasileiros. Pois sabemos que em todo o território brasileiro, bem como no nosso estado existiram e existem vários povos indígenas. A partir dessa análise nos questionamos: "Se os indígenas são os povos originários do Brasil por que, em Uruguaiana, não sentimos a presença e a ancestralidade em seus descendentes?" Porém ao realizar essa intervenção, resolvemos fazer um levantamento junto ao IBGE sobre o número de pessoas que se reconhecem como descendentes de povos indígenas. e para nossa surpresa, há um número considerado, principalmente na região da nossa escola, que se consideram como indígenas. Tornando necessária trazer essas vivências para a nossa escola.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Essa experiência ocorreu numa escola que tem como pedagogia, a Pedagogia Freriana. Que busca através da problematização, criar um ambiente de ensino-

aprendizagem. Onde todos/as são sujeitos desse processo. A partir dessa prática que é diária no contexto dessa escola, buscamos levar para nossos/as educandos/as a temática da história e da cultura indígena. Pois de acordo com a Lei 11.645/08, essa temática, juntamente com a temática da história e cultura da África e afro-brasileira devem ser contempladas nas escolas. As professoras que realizaram esta atividade possuem vários anos de convívio na comunidade que insere o Instituto Estadual Paulo Freire-IEPF, e sabemos das dificuldades que escolas públicas periféricas encontram diariamente para motivar seus/suas educandos/as. Principalmente no noturno, pois muitos/as são trabalhadores/as, que vem diretamente dos seus trabalhos para a escola. E por isso devemos torná-los sujeitos ativos neste processo de aprendizagem. Parafraseando Freire destacamos que se ensino aprendo e se aprendo ensino.

Ao lançarmos essa problematização da falta de corporeificação dos ancestrais indígenas na nossa cidade houve uma (re)descoberta ao possuímos os dados do IBGE, que nos informa que aproximadamente 500 pessoas em Uruguaiana, se autodeclararam indígenas, e essa não foi a única surpresa, a maioria que se autodeclarava indígena, está vivendo na União das Vilas. Isso nos fez refletirmos sobre o engajamento nosso, como educadoras, de abordarmos sobre essa temática no IEPF.

Os povos indígenas, por sua vez, não se vinculam à terra como uma propriedade. Eles se sentem parte do território em que vivem e têm com ele uma vinculação não apenas econômica, como o meio que lhes garante a sobrevivência, mas também afetiva, pois nele habitaram também seus ancestrais, seres vivos e espíritos que fazem parte do seu sistema de crenças e de seus mitos e rituais. Para os povos indígenas, portanto, o deslocamento para outro território, mesmo quando compensados com subsídios ou financiamento para projetos alternativos pode significar a quebra de sentido de sua existência, vale dizer, de suas crenças e de sua visão de mundo. (COLLET, 2006, p. 77).

Ao planejarmos sobre essa temática, buscamos trazer subsídios sobre a desmistificação dos conceitos relacionados a esses povos, tanto na questão cultural como também histórica. Além de debatermos sobre os movimentos sociais indígenas que lutaram e lutam pelos direitos desses povos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente dividimos esse planejamento em cinco momentos:

* Contextualização dos conceitos existentes em relação aos povos indígenas, através do documentário: *"Índios no Brasil, quem são eles?"* Esse documentário aborda conceitos que pessoas de vários lugares do Brasil têm sobre os indígenas. E também aparece indígenas de vários povos, mostrando seu território, costumes e culturas. Muitas vezes, os próprios indígenas fazem o contraponto do pensamento dito pelos "não-indígenas", como *"são selvagens"*, *"vivem nas matas"*, *"usam alargadores"*, *"não podem possuir carros"*, entre outros. Esse documentário levantou muitas discussões, pois dependendo da região que vinha as falas, essas eram mais preconceituosas. Neste momento fizemos a (re) leitura dos conceitos de ÍNDIO, INDÍGENAS, POVOS ORIGINÁRIOS e ideologias trazidas pelos mesmos. Muitos/as educandos/as debateram sobre a questão do preconceito que temos em relação aos indígenas. Alguns lembraram que "índio" usa cocar, caça e pesca. E que muitos desses conceitos aprenderam nas escolas.

* Reflexão e socialização sobre os movimentos sociais indígenas, através de pesquisas em site de instituições e ONGs indigenistas para relacionarmos as lutas desses povos e suas conquistas ao longo desses cinco séculos. Neste momento foram divididos as turmas em duplas ou trios, onde cada grupo pesquisou sobre as questões sociais indígenas, como: a demarcação das terras, políticas públicas voltadas à educação indígena, tanto nas reservas indígenas como o acesso a universidade e as leis que reconhecem a história e as culturas dos povos indígenas, como a Lei 11.645/08.

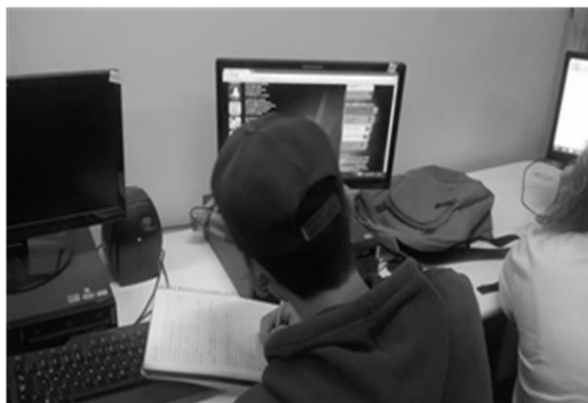
* Após a pesquisa e escrita e reescrita do trabalho, os/as educandos/as apresentaram seu trabalho para os/as colegas. Neste momento vieram contribuir para o debate, o pensamento eurocentrico do século XV e XVI em relação a esses povos, como também a dominação brutal feita pelos colonizadores, que acarretou no etnocídio e no genocídio de vários povos indígenas. Alguns grupos trouxeram dados que remetem em mais de 5 milhões de indígenas que viviam e habitam o nosso país, antes do processo de colonização portuguesa. e que em três séculos de dominação esses números caíram para 2 milhões de indígenas. Também foi relatado a importância da luta desses povos pelo reconhecimento de sua territorialidade. Pois os indígenas tem uma ligação muito forte com a terra, ela representa sua ancestralidade e cosmovisão. Os/as educandos/as também relataram a PEC 512, que se for aprovada poderá prejudicar muitos povos indígenas e também quilombolas. Em relação a educação, foi trazido para a apresentação o aumento do acesso de indígenas nas universidades, bem como o ensino de sua língua materna nas aldeias juntamente com o português. E a própria lei

11.645/08 que determina o ensino nas escolas públicas e privadas de educação básica sobre a história e cultura dos povos indígenas.

* Para dialogarmos sobre os elementos culturais indígenas, trouxemos o documentário: "*A mata é que mostra nossa comida*", neste documentário aparece informações sobre a cultura indígena, principalmente kaingang, onde nos é mostrado a ligação deles com a terra. E a visão que eles tem dela. Já que os povos indígenas tem uma economia de subsistência. Após assistirmos esse documentário, debatemos sobre a cultura indígena e o que ela representa para esses povos. Neste momento também fizemos uma diferenciação das culturas guarani e kaingang, para demonstrarmos a diversidade cultural desses povos. Pois temos ainda o pensamento etnocêntrico.

“A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas sociedades particulares reagiram de forma específicas diante do contato com uma cultura diversa a sua. Uma coisa, porém caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. A esse estranhamento chamamos de etnocentrismo.” (SILVA, 1995, p. 430, grifo da autora).

*Para finalizarmos essa intervenção na escola, fizemos juntamente com os/as educandos/as artefatos culturais indígenas, como colares, brincos, utensílios de argila, representando a cerâmica, os filtros de sonhos e moldes de pinturas corporais. Esses materiais confeccionados pelos/as educandos/as foram expostos na Primeira Mostra Cultural Afro-brasileira e Indígena do Instituto Estadual Paulo Freire.



Educando pesquisando sobre os movimentos sociais indígenas



Grupo de educandos/as confeccionando artefatos com argila



Grupo de educandos/as criando colares e brincos

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao realizar essas atividades relacionadas a temática indígena, tivemos juntamente com os/as educandos/as a oportunidade de realizarmos novas leituras e (re)leituras desses povos. Isso nos remeteu quando eramos estudantes e muitas vezes foram passadas para nós informações que atualmente sabemos que estavam defendendo uma visão etnocêntrica, que "mistificava" aqueles/as que não seguiam o padrão estipulado pelos grupos dominantes da época. Essas visões estiveram presentes conosco durante toda nossa caminhada escolar, acadêmica e, por que não, profissional. Ao lançarmos essa temática, tivemos que nos despir de todos os conceitos que nos forjaram de muitas informações, que através dessas atividades levamos ao conhecimentos dos/as nossos/as educandos/as. Percebemos que ainda existem muita discriminação e, também, desinformação sobre esses povos. Foi um momento de muita aprendizagem para nós, como educadoras, pois como somos de áreas diferentes podemos contribuir uma com o trabalho da outra. Pois uma educadora é da área das linguagens, a outra da Matemática e a outra de humanas. E isso fez com que as atividades fossem planejadas e transmitidas

para os/as educandos/as de forma dialética. Pois nos debates também lançamos nos questionamentos, assim como eles/as, e aos poucos fomos uns/umas contribuindo para a construção de novos saberes, de novas aprendizagens. Crescemos muito como educadoras, pois tivemos que nos tornarmos também, pesquisadoras, para levarmos novas informações, novos meios de construção desses conhecimentos. E descobrimos nessas pesquisas, que há muitos materiais acadêmicos e também didáticos sobre os povos indígenas, mas que infelizmente não chegam até a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa intervenção que fizemos no IEPF, juntamente com os/as educandos/as do primeiro ano do noturno do Ensino Médio, foi de grande valia para nós, educadoras, pois tivemos que voltar a fazer leituras e releituras, tivemos que pesquisar sobre terminologias indígenas, aspectos culturais de vários povos, tanto na questão linguística, como também, sobre sua ancestralidade e cosmovisão. que são bem diferentes da nossa cultura cristã ocidental. Além de buscar subsídios sobre as questões sociais indígenas, como a demarcação das terras, o reconhecimento dos seus elementos culturais e o acesso à educação indígena e universitária. Ao depararmos com os dados do IBGE pudemos proporcionar aos educandos/as a leitura e análise desses dados. Ao assistirmos os documentários foi ofertado a discussão e o debate sobre suas próprias vivências. Ao construirmos os artefatos tivemos a oportunidade de compreender que esses elementos os representam e por isso, são continuidade de seus saberes. Ao questionarmos como são marginalizados esses povos em pleno século XXI, e quais os interesses por trás disso, estão trabalhando a criticidade, como fala Freire, a autonomia de construir seus saberes. E de tornarem-se sujeitos críticos e pensantes. Que refletem sobre a atual conjuntura brasileira. De saberem que como os povos indígenas, eles/as também tem que diariamente lutarem pelos seus direitos. E o principal deles, que buscamos com esse trabalho, o direito de construir e reconhecer a sua (s) identidade (s). Pois somos brasileiros/as e por isso também somos, um pouco, indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui a obrigatoriedade da temática “história e Cultura indígena” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CLOS, Dagoberto. **A mão dos jesuítas:** A herança jesuítica no município de Uruguaiana. Uruguaiana: Gráfica Universitária, 2012

COLLET, Célia (org.), PALADINO, Mariana (org.), RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos:** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da (org.), GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Dicionário Kaingang** – Português/ Português – Kaingang. Curitiba: Esperança, 2011.

DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI-GUARANI. Disponível em <<https://www.dicionariotupiguarani.com.br>> Acesso em 02 ago. 2015

PROJETO DOCUMENTÁRIO CULTURA MATERIAL DOS COLETIVOS INDÍGENAS NA BACIA HIDROGRÁFICA DO LAGO GUAÍBA/ PORTO ALEGRE. A mata é que mostra nossa comida. Disponível em <<http://www.viimeo.com/16565467>> Acesso em 20. ago. 2015.

SUYANE , Aldeia da Mata da Cafurna (Xucuru Kariri) . **O que é ser índio.** Disponível em <<http://www.indiosonline.com.br>> Acesso em 01. ago.2015.

YOUTUBE. **Índios no Brasil, quem são eles?** 1º parte. Acesso em <<https://youtu.be/iZuFu004o1k>> Acesso em 01 ago. 2015.

REFLEXÕES REALIZADAS A PARTIR DO USO DAS MODALIDADES DIDÁTICAS COMO INSTRUMENTO DO ENSINO DE BOTÂNICA NA BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Rossana Gregol Odorcick
ro_gregol@hotmail.com

Sandra Maria Wirzbicki
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

No contexto desse relato de experiência pretende-se abordar as reflexões construídas a partir do Trabalho de conclusão de Curso (TCC). Na pesquisa, o livro didático (LD) é concebido como uma ferramenta de ensino muito importante tanto para os professores como para os alunos, pois ele auxilia desde a preparação de aulas até pesquisas realizadas pelos estudantes (LAJOLO, 1996). Após leituras acerca dos dados históricos e processos pelo qual os LDs e o ensino de Biologia passaram até chegar o presente momento, surgiu o interesse em analisar os LDs atuais de Biologia, quanto aos aspectos do ensino de Botânica, se eles apresentam materiais diversificados de ensino como as modalidades didáticas (MDs).

No estudo da história dos LDs, observou-se que o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) foi instituído em 2003, porém, foi apenas em 2006 que a Câmara dos Deputados aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que passou a incluir o Ensino Médio (EM) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que até então não era abrangido e que fora criado em 1996. Com a inclusão do EM no PNLD o Ministério da Educação (MEC) passou a avaliar, adquirir e distribuir LDs para escolas públicas que contemplavam o EM. Inicialmente os primeiros livros contemplados foram os de Português e Matemática. O LD de Biologia passou a ser distribuído apenas em 2007, após a avaliação realizada pelo MEC (BRASIL, 2012).

Atualmente a avaliação pedagógica pela qual as coleções dos LDs ofertadas pelo MEC são apresentadas no Guia do Livro Didático, tanto as distribuídas às escolas, como as que são disponíveis on-line (FREITAS & RODRIGUES, 2008). De acordo com as

autoras a seleção dos LDs é realizada pelos educadores das escolas públicas de todo o país por meio do Guia do Livro Didático, tendo-se a oportunidade de escolher os livros que melhor contemplam os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas por três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro no próximo PNLD. São escolhidas duas opções de obras por disciplina e se a primeira não conseguir ser negociada com as editoras a segunda opção passa a valer. Propõe-se que todos os professores daquela disciplina se reúnam na escola e cheguem a um consenso sobre a escolha do livro que irão utilizar nos anos seguintes. Porém sabe-se que essa escolha por parte dos professores acontece em curtos espaços de tempo, e que em geral, não é possível fazer uma análise mais criteriosa dos conteúdos e abordagens presentes nas obras a serem solicitadas.

Quanto ao que é tratado nos LDs, Vasconcelos e Souto (2003) dizem que uma leitura atenta da maioria dos livros de Ciências e de Biologia revelam uma disposição linear de informações e uma fragmentação do conhecimento que limitam a perspectiva interdisciplinar. Ainda segundo os autores, a abordagem tradicional orienta a seleção e a distribuição dos conteúdos, gerando atividades fundamentadas na memorização, com raras possibilidades de contextualização. Neste sentido ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, perpetua-se o distanciamento entre os objetivos do recurso em questão e o produto final. Formam-se então indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los ao seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho foi analisar as Modalidades Didáticas (MDs) do ensino de Botânica sugeridas pelos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio (LDBEM). Foram analisados o volume dois de três coleções de livros de Biologia do EM, aprovados pelo PNLD utilizados em escolas públicas locais. A escolha deve-se a presença de grande parte dos conteúdos voltados à Botânica nestes volumes, bem como a utilização nas escolas em que os professores participantes da pesquisa atuam. Todos os capítulos foram analisados, porém, somente os que contemplavam atividades voltadas ao ensino de Botânica tiveram recortes de excertos que continham descritores relacionados às abordagens de Botânica, por meio da unitarização, esses descritores, foram organizados em unidades de análise, das quais emergiram categorias que orientaram a escrita do texto final, conforme orientações da Análise Textual Discursiva (ATD). As etapas de análise desenvolvidas junto aos livros, também orientaram a análise dos dados das entrevistas realizadas com professores de Biologia

do EM, do município de Ampére, que atuam nas nos seguintes colégios estaduais do município, sendo elas o Colégio Estadual Cecília Meireles e o Colégio Estadual Nereu Perondi.

Para compreensão do relato é necessário sabermos a concepção de MDs usada na pesquisa. Sobre este aspecto Krasilchik (2008) afirma que modalidades didáticas são estratégias de ensino e aprendizagem. Ainda segundo a autora existem vários tipos de modalidades, como: aulas práticas, aulas expositivas, simulações, discussões, debates, saídas de campo, filmes, demonstrações, excursões, instruções individualizadas, projetos, entre outras. Essas modalidades podem ser desenvolvidas a partir de outros recursos materiais, que irão auxiliar e complementar o processo de ensino e aprendizagem, como o uso de tecnologias educacionais, mapas e mapas conceituais (MOREIRA, 2006).

As MDs para serem utilizadas precisam e dependem de fatores, como: recursos disponíveis, tempo de planejamento realização em aula, objetivos e conteúdos, perfil da turma, dentre outros. Para a realização de MDs, além destes fatores, é preciso que estas sejam bem planejadas, executadas, para no final ter um real significado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (KRASILCHK, 2000).

No contexto deste relato, iremos trazer as compreensões construídas a partir da entrevista com professores de Biologia do Ensino Médio do município de Ampére – PR acerca das MDs ofertadas tanto pelos LDs como pelo uso de outras pelos professores em sala de aula.

O intuito das entrevistas foi saber não só se os LDs voltados ao segundo ano do EM abordavam MDs em seus capítulos, bem como se os educadores as realizavam em suas respectivas aulas e se utilizavam outras modalidades para ensinar Botânica. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Por conta do anonimato, optamos em colocar nomes fictícios para os professores participantes da pesquisa, quais sejam: João, Maria e Ana.

Após descrever os fatos iniciais que envolvem a descrição das atividades referente ao relato, o próximo item busca abordar as compreensões construídas a partir da conversa com os professores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Como o foco desse relato de experiência é acerca das compreensões a partir dos relatos e conversa com os professores, neste item buscamos mostrar e relatar o que os mesmos disseram a respeito das MDs trazidas pelos LDBEMs, bem como eles as utilizam em suas aulas e em suas práticas pedagógicas.

Ao questionarmos os professores se os LDs voltados para o segundo ano do Ensino Médio trazem em seus capítulos modalidades didáticas acerca da Botânica? Os professores responderam que: *“Os livros didáticos quanto a modalidades de botânica, trazem muita pouca coisa, não trazem jogos e nem muitas atividades diversificadas, o que mais apresentam mesmo são exercícios”* (MARIA). A professora Ana por sua vez enfatiza que os *“LDs apresentam mais conteúdos do que atividades, jogos e experimentos”*.

Ainda sobre este aspecto o professor João relatou que: *“A respeito dos jogos didáticos não apresentam muito, mas para você trabalhar e realizar há algumas atividades, porém, não são muitas também. Em botânica são mais experimentos (experiências) do que jogos”*. Com os relatos dos professores ficou claro que eles também sentem falta de um apoio destas modalidades sobre Botânica nos LDs.

Através dos relatos das professoras fica evidente que os LDs realmente trazem mais conteúdos e exercícios e que há esta carência de MDs nos livros, já que estes poderiam dar maior suporte aos professores. Porém, mesmo os LDs trazendo mais exercícios, estes auxiliam o processo metodológico do professor, já que as atividades ofertadas já estão construídas e formuladas. O LD ainda traz para o professor as respostas, o que facilita o processo de desenvolvimento das aulas. Para os professores cabe reformular estas perguntas, se pertinente, ao contexto ambiental, social, cultural e econômico em que o colégio e os alunos estão inseridos (DANTE, 1996).

Com isso, podemos perceber que os LDs não trazem muitas sugestões de MDs, mas compreendemos que nem sempre os livros poderão abranger e sugerir todos os materiais já existentes e disponíveis. Nesse contexto, os professores possuem o LD como apoio para suas metodologias de ensino, no entanto, cabe a eles, não ancorar sua prática somente baseada nesse material, podem buscar suporte teórico, outras atividades em outros livros, artigos, revistas, internet, dentre outros.

Por isso, que além de questionar os professores de Biologia se os LDs voltados para o segundo ano do EM trazem em seus capítulos modalidades didáticas acerca da

Botânica, também acreditou-se ser relevante perguntar se eles utilizam alguma das MDs didáticas sugeridas pelos LD. Em resposta a esta questão a professora Ana disse que: *“Sim, quando ele sugere na medida do possível à gente utiliza”*. Já o professor João nos relatou que: *“Sim, como estamos falando em Botânica, trabalhamos principalmente com a experiência do livro didático que é feito com a planta sobre a seiva, o transporte de seiva, onde é colocado um produto colorido na água pra o ver circulando na planta (xilema e floema) é simples e fácil”*.

Também questionamos os professores com a seguinte pergunta, se eles fazem acréscimo de alguma modalidade didática acerca da Botânica em suas aulas? E quais? As respostas foram reveladoras da busca por novas maneiras de trabalhar, já que pela falta de tempo e disponibilidade de materiais nas escolas fica difícil de conseguir trazer e/ou realizar algo diferenciado.

A respeito de acréscimos de MDs de Botânica pelos professores em suas aulas foi possível verificar que os mesmos estão sempre procurando trazer e variar suas metodologias de trabalho. Como o professor João relatou: *“O que podemos fazer para acrescentar, complementar ou melhorar um pouco as aulas é trazer para sala de aula pedaços de madeira, galhos, flores para mostrar quando iremos abordar esses conteúdos, fizemos isso para melhorar as aulas. Pois é melhor você ter a flor na sua mão e mostrar suas partes, o que tem dentro, do que você ver no livro”*. A professora Maria também afirmou que: *“Como professora, sempre estou procurando atividades, jogos que auxiliem minhas aulas. Procuo na internet, em outros livros didáticos, não só no livro utilizado pelos alunos. Procuo montar alguns jogos, como dominó e bingo, pra que as aulas sejam mais diversificadas, e também faço com eles o herbário”*.

Com estas respostas dos professores percebeu-se que mesmo sem tempo e sem recursos didáticos disponíveis nas escolas, os professores buscam alternativas de ensino que facilitem o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes. Elaborando uma metodologia de trabalho com alternativas que possam explorar os conteúdos de forma diferente, fazendo com que as aulas tenham outro direcionamento, mas estudando os mesmos assuntos, fazendo com que as aulas sejam mais dinâmicas e os alunos possam se interessar mais.

Sobre o aspecto da falta de tempo de muitos educadores sobre o uso de MDs mais práticas, como o uso de experimentos, a autora Krasilchik (2004), nos relata que mesmo tendo conhecimento da importância do uso destas modalidades didáticas mais

práticas em sala de aula, elas são lamentavelmente pouco utilizadas e elaboradas pelos professores. A autora ainda argumenta que:

Aulas práticas são pouco difundidas, pela falta de tempo para preparar material e também a falta de segurança em controlar os alunos. Mas que, apesar de tudo reconhece que o entusiasmo, o interesse e o envolvimento dos alunos compensam qualquer professor pelo esforço e pela sobrecarga de trabalho que possa resultar das aulas prática (KRASILCHIK, 2008).

De acordo com Possobom, Okada e Diniz (2003), os experimentos despertam a motivação e o interesse dos alunos pelo saber, facilitam a compreensão de fenômenos naturais e de concepções científicas. O ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Botânica ficam mais fáceis quando se atribuem atividades práticas que permitam aos estudantes vivenciar os conteúdos teóricos previamente trabalhados de forma contextualizada.

Por isso que no ensino tanto de Ciências como de Biologia as atividades práticas são de extrema importância, pois o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva do pensamento científico está diretamente estimulado pela prática da experimentação (VASCONCELOS & SOUTO, 2003). Ainda de acordo com os autores, através da prática de experimentação, o estudante tem a oportunidade de “formular e testar suas hipóteses (p. 99)”, coletar e interpretar os dados, bem como elaborar suas próprias conclusões, pensamentos e opiniões baseadas no que foi explicado e discutido sobre o tema antes da aplicação do conhecimento.

Também perguntamos aos professores se ao final das aulas práticas qual e como é o interesse e a aprendizagem dos estudantes nesse conteúdo? Observamos através das respostas dos professores que realmente as atividades práticas realizadas em sala de aula, ou em laboratório cativam e despertam o interesse dos alunos. Pois segundo o professor João: *“Quando você trabalha com modalidades didáticas, experiências, quando se faz esse trabalho diferenciado, não só explicação, os alunos se tornam mais prestativos, prestam mais atenção nas aulas do que quando só explicamos a parte teórica. Eles gostam muito e participam bastante, pois eles apresentam um grande interesse e vontade em trabalhar com as modalidades didáticas (jogos, atividades)”*.

Em relação ao interesse e envolvimento durante as aulas práticas a professora Ana também relatou que *“Com certeza, só com livro eles ficam sem interesse, sempre temos que levar alguma coisa a mais”*.

A respeito do uso de modalidades didáticas práticas pelos professores de Biologia em sala de aula com certa frequência trazem para aula certa dinâmica e um rendimento mútuo no aprendizado dos estudantes, já que estes acabam mostrando um maior interesse pela disciplina. E por consequência, esta vivência corriqueira com práticas de ensino facilita a aprendizagem dentro da sala de aula, bem como desperta o interesse tanto pelas aulas como pelos conteúdos (SILVESTRE, 2001).

De acordo com Carvalho (1998) quando os alunos chegam motivados na sala de aula, eles acabam participando mais, demonstram mais curiosidade, levantam questões, perguntam, apresentam vontade em aprender, saber e conhecer mais o que está sendo trabalhado. Para isso, o professor precisa conhecer seu aluno, saber seus interesses, conversar e estimular a aprendizagem, cativando e motivando o interesse, para que assim os estudantes tenham vontade em aprender.

A respeito do interesse dos alunos pelas aulas práticas, a professora Maria nos relatou na entrevista que: *“alguns têm interesse, outros brincam nas aulas”*. Refletindo sobre este aspecto, podemos perceber que mesmo sabendo que a maioria dos alunos sentem interesse e vontade em aprender com as aulas práticas proporcionadas pelos educadores, tem uma minoria dentro do espaço escolar que não está interessado em nada do que é proposto. Você pode desenvolver diversas atividades diferenciadas, mas quando aquele aluno não apresenta interesse não se importará, nem com as aulas tradicionais e nem com as diferenciadas. Porém, precisamos verificar de fato qual é o motivo pelo qual este aluno não apresenta nenhum interesse nas aulas de Biologia, mesmo o educador desenvolvendo atividades práticas.

São muitos os fatores que podem estar alterando o interesse do aluno pela aula, não quer dizer apenas a vontade do indivíduo, mas sim outros critérios que envolvem também a metodologia utilizada pelo professor. Normalmente esta falta de interesse está relacionada ao fato de que os alunos não gostam da disciplina, do professor, pelo modo como o professor (a) está desenvolvendo esta atividade prática, pois muitas vezes a atividade apresenta uma deficiência em sua contextualização, o que implica no não entendimento da mesma, já que esta não está associada ao cotidiano do aluno, ou por apresentar ou não um caráter investigativo, por não ser bem planejada (SILVA & LANDIM, 2012). Outros fatores, externos a dinâmica da sala de aula, podem ser relacionados a condições pessoais do estudante, que vão desde problemas emocionais, familiares, de saúde, econômicos, etc., que tem uma repercussão significativa no envolvimento dos mesmos nas aulas.

Assim, reafirma-se que o uso de modalidades didáticas práticas auxiliam o ensino e a aprendizagem, porém estas precisam estar adequadas não só ao contexto social escolar, mas também ao conteúdo proposto, para que assim se efetivem e se tornem um instrumento potencializador do ensino e conseqüentemente da aprendizagem de Botânica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das entrevistas, compreendeu-se que as MDs mais utilizadas pelos professores, daquelas sugeridas pelos LDs são os exercícios e as imagens, já que as demais são utilizadas apenas quando se acredita ser pertinente ou quando há tempo e oportunidade de trabalhar. Porém, mesmo que os LDs não tragam muitas sugestões de MDs, e o tempo e disponibilidade de matérias nos colégios sejam fatores determinantes no processo de desenvolvimento destas MDs, os professores procuraram sempre que possível utilizar outras modalidades, que não estão sugeridas pelos LDs, como confecção de herbários, jogos como dominó, além de levarem exemplares de plantas para explicar os conteúdos.

Com a análise dos dados obtidos na pesquisa, compreendeu-se que as modalidades didáticas quando bem planejadas, organizadas e executadas podem proporcionar aos alunos, o interesse pela aprendizagem. Além, de acreditar que estas MDs estimulam e desenvolvem certa capacidade nos estudantes, possam concluir suas próprias ideias e opiniões acerca dos assuntos abordados. Porém, sabe-se que nem todos os alunos se interessam pela execução de atividades práticas, por este motivo precisamos nos preocupar em desenvolver e estimular o ensino de diversas formas possíveis, pois nem sempre o aluno consegue entender e desenvolver uma opinião baseada em um experimento, mas sim em uma fundamentação, que seja coerente e bem formulada.

Portanto, espera-se que os professores possam estar renovando e readequando suas metodologias de trabalho, a partir da formação continuada, no qual novas ferramentas de ensino possam ser utilizadas para mediar os conteúdos aos estudantes, para além das propostas pelos LDs, estimulando assim não só o interesse pela aula, mas também o desenvolvimento de um ensino significativo e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Biologia**. Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. Scipione, 1998.

DANTE, L. R. Livro didático de matemática: uso e abuso?. In. Alberto. **Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEM, 144p, 1996.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, p. 197, 2004.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília: Alberto, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Instituto de Física – UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de Biologia e de ciências: Relato de uma experiência. In: WILSON GALHEGO GARCIA; ALVARO MARTIM GUEDES. (Org.). **Núcleos de Ensino**. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, v. 1, p. 113-123, 2003.

RODRIGUES, M. H.; FREITAS, N. K. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. DA Pesquisa, v. 3, p. 26-33, 2008.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F. Aulas práticas no ensino de Biologia: análise da sua utilização em escolas no município de Lagarto/SE. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2012.

SILVESTRE, M. G. **Aulas Práticas de Ciências**. Unioeste: Cascavel-PR, 2001.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental –Proposta de Critérios para Análise do Conteúdo Zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p.93-104, 2003.

UBUNTU

Tania Denise Guimaraes Guarenti
deniseguarenti@bol.com.br

Daisy de Lima Nunes
d_lima_n@hotmail.com

Viviane de Moura Muller
vivianemull@gmail.com

Rita Cristina Gomes Galarça
ritagalarca@gmail.com

Vanussa Daiana Aires Charão
vanu_charao@hotmail.com

Fabiane Ferreira da Silva
fabianesilva@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Ubuntu é uma palavra existente na língua zulu e xhosa, faladas na África do Sul, que exprime um conceito moral, uma filosofia, um modo de viver que se opõe ao narcisismo e ao individualismo tão comuns em nossa sociedade capitalista neoliberal (RAMOSE, 2015). O autor destaca ainda que ubuntu tem o significado de "Eu sou porque nós somos" ou em outras palavras "Eu só existo porque nós existimos", o ubuntu é um sistema de crenças, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos e do ponto de vista político, o conceito é usado para enfatizar a necessidade de união e do consenso nas tomadas de decisão.

Devido a inúmeros casos de desentendimentos na convivência por não aceitação de diferenças interpessoais dentro do ambiente escolar com atitudes individualistas que acabam repercutindo de forma negativa no andamento das aulas, foi realizada uma atividade de reflexão com os alunos, onde, foi estudado e contextualizado o termo ubuntu no cotidiano da nossa sociedade. A atividade foi realizada em turmas de ensino médio do turno noturno do Instituto Estadual Romaguera Corrêa.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência foi realizada no Instituto Estadual Romaguera Corrêa, escola que se localiza no centro da cidade, mas atende alunos de diversos bairros do município de Uruguaiana/RS. A escola possui cerca de mil alunos distribuídos em três turnos, entre o ensino fundamental e o médio, abrangendo assim, alunos de diferentes níveis sociais e econômicos. Caracteriza-se por ser uma escola pública, estadual e tradicional do município. A atividade foi realizada em duas turmas de ensino médio, abrangendo primeiro e segundo ano.

Importante destacar que são turmas onde seguidamente ocorrem conflitos devido à pouca tolerância existente na convivência entre diferentes personalidades e os mais variados tipos de aprendizagens. Devido a essa diversidade de pensamentos seguida da falta de afinidade e convivência com diferenças, não raro ocorrem divergência que acabam resultando em situações de preconceito e violência em sala de aula.

Dentro desse contexto, se faz importante dialogar e desenvolver atividades que auxiliem na pacificação e na convivência, desenvolvendo a tolerância no convívio diário. O trabalho foi desenvolvido com a parceria da Universidade Federal do Pampa, através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Capes), onde atuam cinco bolsistas do curso de Ciências da Natureza e uma supervisora, professora de ciências da escola formando o Subgrupo de Ciências.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No mês de julho de 2016 foi realizada a atividade em uma turma de primeiro e outra de segundo ano do ensino médio, simultaneamente, onde a temática ubuntu foi desenvolvida, inicialmente, os alunos assistiram a um vídeo de quatro minutos que abordava o tema em uma linguagem acessível e contextualizada a nossa realidade, na sequência, foi realizada a socialização da temática, discutindo no grande grupo como se pode aplicar essa filosofia africana em nosso cotidiano. Após, os alunos realizaram uma atividade em pequenos grupos, associando o termo ubuntu a diferentes aspectos, tais como: violência, cidadania, escola/educação, mercado de trabalho, diferenças sociais, de gênero, étnicas entre outras, uso de drogas, sociedade, família e consciência política enquanto cidadãos. Além disso, a segunda questão pedia para que os alunos

discorressem sobre como colocar em prática o ubuntu em suas vidas e quais ações podem ser realizadas. Os alunos discutiram em seus grupos e responderam de forma escrita essas duas questões.

No primeiro momento da atividade, onde se estabeleceu os comentários referentes ao vídeo assistido, os alunos destacaram que o natural é ser solidário com seus entes queridos, mas não com os desconhecidos. Que esse senso de ubuntu em nossa sociedade, não é tão forte e que é difícil ter amor ao próximo, quando esse próximo não é um ente querido.

Assim, destaca-se que foi necessário um maior diálogo para o entendimento desse conceito de vida, onde entende-se que atitudes de respeito e solidariedade, já são amor ao próximo, e que isso é filosofia ubuntu. Que ações cotidianas simples de tolerância, generosidade e compaixão já fazem diferença no meio onde vivemos e que uma sociedade onde esses princípios são valorizados, não há tantos casos de violência.

Quanto ao que foi registrado pelos alunos na relação do ubuntu, pode-se destacar:

UBUNTU X MERCADO DE TRABALHO

"Achamos que na área de trabalho podemos exercitar a educação e entender o papel de cada um com o respeito em primeiro lugar". "Tendo companheirismo e diálogo". "Ubuntu tem relação ao mercado de trabalho no fato de que deve haver respeito, principalmente em empregos que lidam com o público. O respeito, a educação e solidariedade são essenciais e indispensáveis. Lidar com o público é difícil e complicado porque nem todos estão em seus melhores dias ou tem educação para nos tratar bem, mas a diferença deve começar em nós, praticando atos como generosidade".

UBUNTU X DROGAS

"Eu acho que se a gente tem um amigo, não devemos oferecer algo que pode estragar a vida dele, devemos pensar no próximo, ter compaixão como o amigo, porque além de ser nosso amigo, não devemos oferecer isso para ninguém porque isso estraga a vida de qualquer um".

“As pessoas usuárias de drogas geralmente não praticam esse tipo de ato. São extremamente egoístas, pensam somente em si, no seu vício e na sua vida. Um exemplo: quando se envolve em trafico para sustentar seu vício, acabam presas e ainda assim, continuam na mesma vida, quando saem da cadeia, então fica o questionamento, será

que elas estão totalmente cegas a ponto de não pensar na vida das pessoas ao seu redor? Será que sua mãe, mulher, filhos ou pai não fazem diferença? E as vidas que eles estragam de outra pessoa?"

UBUNTU X CIDADANIA

"Ubuntu e cidadania estão diretamente ligados e são praticamente a mesma coisa. Significa pensar em ajudar o próximo sempre pensando e ajudando sem pedir nada em troca e praticando cidadania e o ubuntu que são essenciais para um bom convívio social".

UBUNTU X VIOLÊNCIA

"Primeiramente com a prática da empatia, pois, pensando no próximo, talvez não haverá conflitos. Para evitar mais conflitos devemos parar e pensar nos nossos atos, pois a violência não leva a nada. Devemos respeitar e sermos educados com o próximo e com pessoas desconhecidas, também ser respeitado é só chegar respeitando".

UBUNTU X ESCOLA

"Educação gera educação. Todo mundo quer passar, mas ninguém quer estudar."
 "É o modo de agir dos professores na sala de aula mais do que suas características de personalidade que colabora para o aprendizado dos alunos, fundamenta-se numa determinada concepção da escola e do professor, que por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade."

UBUNTU X DIFERENÇAS

"Temos que ser e ter amor ao próximo".

UBUNTU X FAMÍLIA

"Respeitar e amar o próximo, ajudar a cuidar, contribuir com a minha família, agradecer todos os dias a Deus pelo pão de cada dia."

UBUNTU X CONSCIÊNCIA POLÍTICA ENQUANTO CIDADÃO

"O mundo moderno resume-se em preocupar-se com si mesmo e o resto que faça por si, vivemos em um mundo em que valores são muito poucos e o pouco que temos não

contagia o resto das pessoas, quanto mais o tempo passa mais as pessoas se tornam frias e egoístas."

COMO SE PODE PRATICAR O UBUNTU EM NOSSAS VIDAS?

"Sendo gentil, educado, respeitando o próximo, não ter preconceito".

"Agindo como cidadão, pensando no próximo, respeitando todos, independentemente de cor, sexo, idade, etc. pequenos gestos que podem fazer a diferença no dia a dia".

"Praticando bondade e amor ao próximo".

"Todos devemos ser iguais, sendo portadores de deficiências ou não. Temos que dar o nosso amor maior...".

"Ajudar para ser ajudado."

"Com um simples bom dia/ boa tarde/ boa noite, muda o dia de uma pessoa como perguntar como foi seu dia, são coisas tão simples que fazem falta."

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A atividade foi importante, pois, ter um momento para o diálogo e reflexão se faz necessário dentro da rotina de aulas. Esses momentos proporcionam integração e percepção de valores que muitas vezes passam despercebidos por nós e estão se perdendo.

Enquanto professores, mediadores do conhecimento, podemos fazer o exemplo, para que nossos alunos sejam cidadãos conscientes de si, de seus valores e seu papel social. A atividade buscou fazer essa abordagem, relacionando diferentes contextos sociais relacionados ao cotidiano dos alunos. Quando eles pararam para debater e responder as questões de forma simples, eles estavam tendo sendo oportunizados a essa reflexão.

Ubuntu é uma filosofia de vida oriunda de um grupo social diferente do nosso, mas ao mesmo tempo, semelhante, pois como seres humanos, somos todos iguais e temos as mesmas necessidades. Durante o momento de reflexão, de certa forma, foi possível que os próprios alunos se autoanalisassem, repensando suas atitudes, revendo conceitos e redefinindo principalmente o sentido do termo "amar ao próximo" que causou muita discussão, pois os mesmos confundem o amor ao próximo com amor entre pessoas próximas.

A atividade elaborada por vídeo é válida por estimular a reflexão através de uma dinâmica tecnológica e estimula o sendo crítico dos alunos, a concentração e a percepção de novas visões (MORAN,2005), já no sentido do educador, mostra uma melhor adaptação e aceitação do uso das tecnologias dentro do ambiente escolar, como uma ferramenta de motivação e interesse em fomentar o cotidiano dos alunos para a reflexão (VICENTINI e DOMINGUES, 2008).

A utilização de vídeos na rotina escolar, de forma elaborada, e consciente pelo professor é uma maneira lúdica de estimular os alunos, sirva de inspiração para os próprios procurarem nos seus momentos de lazer, com vídeos, ter o momento refletivo dos programas escolhidos para assistir (GOMES, 2009).

A escolha do tema ubuntu, foi para estimular as emoções e tirar o narcisismo de dentro dos alunos, pois segundo DO NASCIMENTO (2013) “Ubuntu é a essência de ser uma pessoa”, “significa que somos pessoas através de outras pessoas”, “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência”, assim voltamos ao pensamento crítico de que precisamos repensar na base da convivência, pois no futuro, como este mais próximo a estes alunos do ensino médio, a escolha da vida profissional vai ser cada vez mais em grupos, onde devemos respeitar as opiniões, e saber articular nas discussões de forma passiva.

Esta modalidade de atividade tem também influencia para os aspectos afetivos, cognitivos e sociais, com o intuito de estimular o envolvimento emocional, que esta faixa etária, está em construção (MINTO et al,2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, estimular adolescentes a reflexão e ao senso crítico relacionado a sentimentos é muito difícil para o educador, pois nesta faixa etária, os hormônios estão flor da pele, as expectativas pelo novo, o poder de utilizar a palavra rebeldia para os pais, deixa o educador com a visão de que ele além de ser um professor, tem que saber como conviver com os problemas da vida deles, convivendo os seus desejos e pensamentos.

A maior importância, da escolha do tema, foi o quanto cada aluno realmente tem a sensibilidade de querer ajudar ao próximo, pois, pode ser ele o próximo a precisar de ajuda. Além disso, levar a reflexão, para que haja mudanças significativas que possam rever algumas atitudes.

Como educador, temos que incentivar este tipo de dinâmica, com efeitos de reflexão sobre convivência e respeito, pois é a base para ressaltar “ubuntu”, onde convivemos em grupo, e não um ser individual.

REFERÊNCIAS

DO NASCIMENTO, Alexandre. **Ubuntu, o comum e as ações afirmativas**. Lugar Comum–Estudos de Mídia, Cultura e Democracia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação–LABTeC/ESS/UFRJ–Vol 1, n. 1,(1997)–Rio de Janeiro: UFRJ, n. 41–set-dez 2013, p. 29.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/688/666>> Acessado em: 09 jul. 2016.

LABTeC/ESS/UFRJ. **Lugar Comum** – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação — Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 41 – set-dez 2013. Disponível: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/111404140948Revista%20completa%20n.%C3%82%C2%BA%2041.pdf#page=29> Acesso em: 09 jul. 2016.

MINTO, Elaine Cristina et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 561-568, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a11.pdf>> Acessado em: 09 de julho de 2016.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**, 2005.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/301796549/Mogobe-b-Ramose-A-Etica-Do-Ubuntu>> Acesso em: 08 jul. 2016.

VICENTINI, Gustavo Wuerggers; DOMINGUES, M. J. C. S. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula. **Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, v. 19, 2008. Disponível em: <http://home.furb.br/mariadomingues/artigos/article_443.pdf> Acessado em: 08 de julho de 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA, NA VISÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA

Thais de Lima dos Santos
thais.limas2015@gmail.com

Noélia Carolina Rodrigues
carolinanoeliarodrigues@gmail.com

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Evidenciando o real significado da Educação física escolar, podemos entender conforme Betti(2009), que trata-se de um componente curricular que tem como objetivo incentivar e ofertar a apropriação criticada cultura corporal de movimento, para formar indivíduos que usufruam, compartilhem, produzam, reproduzam e transformem os modos culturais da motricidade humana.

Segundo Oliveira (1983) na antiguidade a Educação Física consistia, na transmissão de vivências e experiências fundamentais à sobrevivência do indivíduo e do grupo através das habilidades de caça e pesca, fuga de intempéries e proteção dos grandes animais. Ao mesmo tempo, aprendia-se também os usos e costumes, cantos, danças, rituais de adoração e, sobretudo, o uso da linguagem, que se constitui o principal instrumento educativo, de comunicação e de transmissão da cultura.

Assim considerando os saberes acumulados pelo homem ao longo da história, a Educação Física tem grande influência na formação social do aluno, ensinado através, o respeito, a dignidade, a solidariedade, que servirão para a vida, refletindo no convívio em sociedade. Já que o processo educativo está ligado às necessidades sociais dos alunos, levando em consideração todo momento histórico em que se está inserido.

Segundo Freire (1996), uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de

assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador [...] No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.

Os alunos não devem compreender que a aula de Educação Física como uma hora de lazer ou recreação, mas sim como uma aula como as outras, com conhecimentos que poderão trazer benefícios se inseridos no cotidiano. O professor deve inovar e diversificar suas estratégias, pois o campo de trabalho envolve muitas atividades que podem ser trabalhadas em ambiente escolar.

O professor pode sim criar condições aos alunos, para se tornarem independentes, participativos e com autonomia, dando uma assistência na formação integral do aluno, valorizando o que cada indivíduo consegue fazer em meio de suas possibilidades e limitações pessoais.

A capacidade do aluno de se movimentar é essencial para que ele possa interagir com si mesmo e com o meio ambiente em que vive; os quais desempenham um papel formidável na extensão dos limites do crescimento e do seu desenvolvimento, sendo este um processo demorado e sucessivo. Além da maturação, as experiências e as características individuais agem no processo do desenvolvimento do aluno.

Aulas de Educação Física, podem proporcionar diversas contribuições para a vida dos alunos. Esses benefícios podem contemplar desde aspectos biológicos relacionados com o desenvolvimento motor e a promoção de saúde, como aspectos afetivos-sociais e cognitivos, assumidos a partir do acesso e da ampliação de conhecimentos específicos da Educação Física como danças, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras; facilitando e integrando-os aos espaços que os cercam, adquirindo vivências fundamentais para a vida. Tendo em vista essas considerações, o objetivo deste relato foi compreender de que forma os alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio entendem a contribuição das aulas de EF para as suas vidas.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente relato foi realizado a partir das experiências desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas professoras de Educação Física, supervisoras do PIBID na escola. A escola em questão efetuou como o

último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2013, nas séries finais do ensino fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para o ano, segundo o Governo Federal. A escola situa-se em um bairro de periferia e acolhe principalmente estudantes de baixa renda.

As aulas de Educação Física (EF) nessa escola são desenvolvidas e ministradas por bolsistas do PIBID, com supervisão de duas professoras, onde cada um fica responsável por uma turma, em alguns casos são ministradas em duplas, pois alguns bolsistas estão em estágio inicial do curso de Licenciatura de Educação Física e requerem compartilhamento de experiências com colegas com mais tempo de curso, caracterizando uma dinâmica de prática.

Essas aulas de EF ocorrem no turno oposto dos demais componentes curriculares, sendo estruturadas em turmas mistas. As intervenções supervisionadas relatadas neste trabalho ocorreram em uma turma de 1º e 2º ano do Ensino Médio. A turma possui quarenta e três alunos sendo vinte e oito meninas e quinze meninos.

Consideramos as intervenções uma iniciação à docência de qualidade para os bolsistas, pois possibilitam vivências no âmbito escolar, assumindo todas as responsabilidades de uma turma como ter cuidado com a frequência dos alunos, preparação de atividades previamente, participar da avaliação da turma, que incentivam a descoberta de que educar não é tarefa fácil, pois as aulas são momentos onde se pode fazer a diferença na vida de um aluno, sobretudo quando se tem comprometimento com o planejamento e estudo para desenvolver as atividades de aula de acordo com os objetivos propostos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

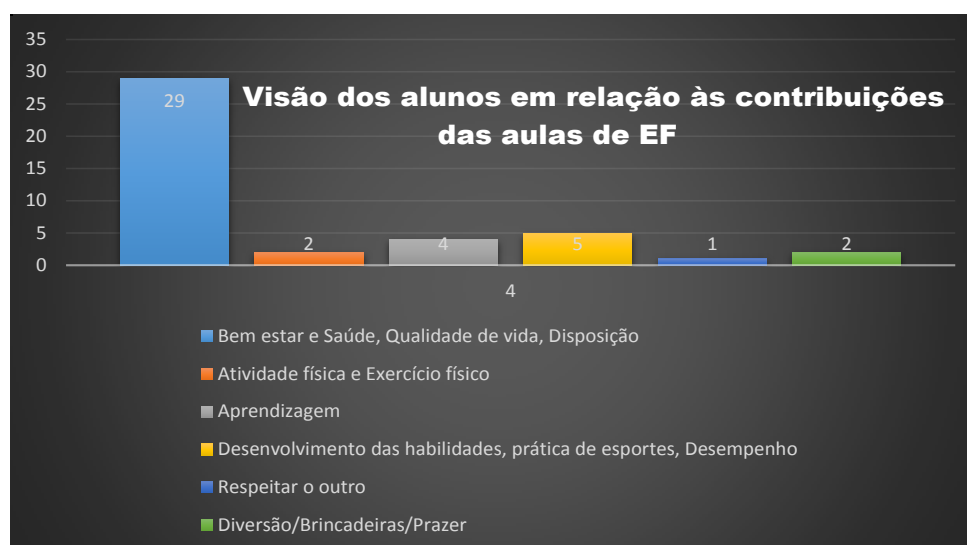
Está sendo um desafio atuarmos como professores de Educação Física para o 1º e 2º ano do Ensino Médio, e desenvolvermos conteúdos pouco explorados na escola, como, o atletismo e as ginásticas, contextualizando a partir deles outros temas de aula como capacidades físicas e vias metabólicas. Pois na visão de muitos alunos, as aulas de Educação Física são vinculadas aos “esportes”, considerando que muitos deles comentam isso em aula. Para contemplar os objetivos da aula, nas atividades foram utilizadas diversas estratégias de ensino: em grupos ou individuais, realizando: circuitos, quiz (jogos de perguntas e respostas), corridas, coreografias utilizando a criatividade do conjunto de alunos, propostas de integração entre os próprios alunos e

também pelos professores, para que os alunos pudessem conhecer e experimentar algo novo, seguindo o mesmo planejamento realizado de forma coletiva com os conteúdos a serem trabalhados no ano letivo.

Notou-se um grande interesse por parte dos alunos, afim de saber mais sobre os conteúdos citados, pude perceber que os alunos de Ensino Médio têm grandes capacidades, buscando conhecimento, tendo disposição de realizar tais atividades e entender o real significado da Educação Física, ou seja, um lugar onde se tem novas experiências que rodeiam nós futuros professores e eles, os alunos.

Ocorreram encontros semanais, sendo duas aulas por semana (manhã), em períodos compostos por uma hora no turno oposto as aulas (tarde). No início das aulas foi aplicado um questionário para os alunos, onde eles demonstraram nas suas visões quais contribuições das aulas de Educação Física, respondendo a seguinte questão “Quais as Contribuições das aulas de Educação Física para sua vida?”.

Coletamos respostas de quarenta e três alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio, sendo eles de diferentes gêneros (masculino e feminino), vinte e nove alunos responderam que EF contribui para bem estar e saúde, Qualidade de vida, Disposição (67,28%); dois alunos disseram que EF contribui na Atividade Física e Exercício Físico (4,64%); quatro alunos expuseram que EF contribui na aprendizagem (9,28%); cinco alunos relataram que EF contribui no desenvolvimento de habilidades/Prática de Esportes/Desempenho (11,6%); um aluno salientou que EF contribui para aprender a respeitar o outro (2,32%); dois disse que EF contribui na diversão/brincadeiras/Prazer (4,63%); Conforme a tabela expositiva logo abaixo:



Respostas dos alunos/ Nº de alunos

Bem Estar/Qualidade de Vida/Disposição	29
Atividade Física e Exercício Físico	2
Aprendizagem	4
Desenvolvimento das habilidades/Prática de Esportes/Desempenho	5
Respeitar o Outro	1
Diversão/Brincadeiras/ Prazer	2

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Após organizar as respostas dadas pelos alunos, percebemos que os mesmos conseguiram captar conhecimentos em relação às diferentes possibilidades da EF escolar após as aulas desenvolvidas, notamos que nossa proposta foi bem aceita pelos alunos, pois através dos conteúdos abordados em aula, houve uma interação entre aluno e professor. E a visão dos alunos sobre o que é Educação Física mudou, pois muitos deles pensavam que EF era somente “esporte”.

Conforme o estudo de Bohrer, Antunes e Casarotto(2015), foi identificado, que na visão dos alunos a Educação Física estava somente ligada aos esportes, usando o termo “quarteto fantástico”, os autores exemplificam como voleibol, handebol, basquete e futebol, e revelam a desconsideração da tematização dos demais elementos constituintes da Cultura Corporal de Movimento como os jogos, a dança, a ginástica, as lutas e as atividades expressivas.

A EF é uma disciplina ampla que pode abranger diversas formas informações e discussões participando da construção e na formação do sujeito crítico e reflexivo, auxiliando no reconhecimento do próprio corpo e a partir disso conhecer o contexto em que está inserido e entender seu papel social mediante à todos sistemas que estão expostos nas diferentes relações de convívio, isto é, compreender o que está sendo evidenciado no momento, e poder de alguma maneira participar, sendo criticamente construtivo ou expressando sua opinião sobre o que está acontecendo ou sendo dito.

Segundo o estudo de Ladeira(2007), o aluno em relação à Educação Física na escola tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, deverá ser capaz de

compreender ou praticar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, ou seja, o professor pode contextualizar nas aulas os inúmeros conteúdos existentes no currículo da EF como a dança, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras.

Sobre os questionários, os alunos estão construindo uma ideia mais ampla sobre as aulas de Educação Física, concretizando que pode haver diversas situações de aulas sobre vários conteúdos, que levam a crer que Educação Física faz parte sim da socialização do aluno, e o professor sendo mediador do conhecimento, trazendo inovações e propiciando uma ambiente de aprendizagem de qualidade.

De acordo com a pesquisa de um subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), destaca-se a importância de ressignificar a EF na escola, foi comprovado nesse estudo, que os alunos tiveram maior participação nas aulas, quando se ofertou diferentes conteúdos como promoção de saúde e qualidade de vida na escola, desporto coletivo da escola, desporto individual, e atividades rítmicas e culturais, o que gerou uma grande procura dos alunos, diversificando o ensino dos mesmos através de abordagens lúdicas, inclusivas e crítica reflexivas.

A aprendizagem deve ser constituída pelo corpo e mente, o aluno pode participar das aulas interagindo, criando e discutindo ideias, isso, só irá acrescentar para sua formação enquanto aluno, e sucessivamente sua formação como cidadão.

Por isso, como futuros professores precisamos considerar e refletir sobre a renovação do cenário da Educação Física, idealizando novas aulas, e sistematizando conteúdos de maneira que o aluno aprenda, do simples para o complexo, e crie interesse pela aprendizagem, deixando de lado a mesmice, e desenvolver possibilidades para o ensino, realizando a alteridade para difundir a Aprendizagem na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as Contribuições das aulas de Educação Física para os alunos nos fez perceber que as estratégias de contextualização dos conteúdos em aula são positivas para ressignificar o papel da EF escolar no currículo do Ensino Médio.

Os resultados alcançados durante o desenvolvimento das aulas com o conteúdo do atletismo e da ginástica, foram positivos, pois os alunos puderam conhecer e entender que existem diversas formas de aprender algum conteúdo da EF, deixando de lado o método tradicional e contextualizando valores através de uma maior interação

aluno-professor e a integração de aluno-aluno. Embora, exista ainda uma dificuldade de inovar o ensino da EF, nas escolas, podemos ser mediadores dessa transformação no ambiente escolar. Esta mudança inicia pela articulação universidade-escola, através do desenvolvimento de ações formativas através da inserção gradual de acadêmicos no contexto escolar, mostrando que o professor também aprende com seus alunos, valorizando-os em cada aula, e propondo atividades que animem e atualizem a turma.

Ressalta-se a importância do comprometimento profissional do professor, diante dos alunos, propiciando aulas que despertem a curiosidade e o interesse dos mesmos. Essas estratégias podem ajudar na sala de aula, trazendo o aluno para o contexto escolar, evidenciando um conteúdo de qualidade, buscando inovar na maneira de ensinar e habilitando os alunos a tornarem-se independentes em relação à busca do conhecimento.

Pois uma educação transformadora é aquela que busca constantemente novas metodologias que diversifiquem o trabalho da EF, inserindo o aluno como parte principal desta ação e transformando nossa realidade, e para isso somos constantemente levados a repensar nossas ações e nossas práticas. Desta forma é preciso estar aberto aos avanços e mudanças que fazem parte do meio social onde a informação é o principal conteúdo desta nova sociedade construída através da convivência do ser humano, das relações estabelecidas e de uma boa qualidade de vida.

Por fim, é sempre tempo de descobrir um campo de possibilidades que pode ser explorado pelos professores a fim de serem agentes transformadores através da prática docente, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem e valorizando a Educação Física no contexto escolar e social.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (coleção primeiros passos; 79).

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D.. **Na escola que fazemos-: uma reflexão interdisciplinar em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 109 p.

PICCOLO, V. L. N.. **Educação física escolar: ser ___ ou não ter?** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. 136 p.

SILVA, M. F. G.; SOUZA, S. N. Docência em Educação Física: Um estudo sobre as dimensões do conteúdo e o papel do professor. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n.1, p. 30, jan./abr. 2007.

BOHRER, E. S. B.; ANTUNES, F. R.; CASAROTTO, V. J. O Ensino da Educação Física Escolar na Visão de quem aprende: Entre a realidade e o desejo. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**, Catuípe-RS. p. 1-12, 2015.

LADEIRA, M. F. T.; **Linguagem e suas Possibilidades na Educação Física Escolar**. 2007. 156 f. Tese(Mestrado em Ciências da Motricidade) Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências, São Paulo, 2007.

MORAES, W. D. S.; Austrelino, F. C.; Barbosa, L. G.; Santos, L. R.; Montenegro, E. L. L.; Mudar pra quê? A Ressignificação do Desporto em um Contexto Escolar. **I Congresso de Inovação Pedagógica** em Arapiraca, Maceió- Alagoas, 2015.

SALA 13



Imagens do XIV EIE.

POTENCIALIDADES DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS)

Diana Paula Salomão de Freitas
dianafreitas@unipampa.edu.br

Claudia Laus Angelo
claudia.angelo@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, como em uma dança circular, encontramos espaço no qual, refletindo pela escrita, participam uma dançante e uma focalizadora do Projeto de Extensão Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa. A professora participante valoriza a realização da dança circular na formação de professores(as) como atividade que favorece: a) a integração entre docentes universitárias, da Educação Básica, Licenciandos(as) e alguns familiares destas(es) profissionais; b) a colaboração com o desenvolvimento de saberes fundamentais da ação docente, como: a percepção e o estabelecimento de relações. Já, a professora focalizadora do Projeto de Extensão concebe que as danças circulares: c) proporcionam um momento de conexão de cada dançante consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a); d) favorecem a tolerância e o respeito ao ritmo individual de cada participante; e) incentivam a colaboração e f) promovem sensações de paz, tranquilidade, acolhimento e alegria que transcendem para além das aulas do Projeto.

Pela reflexão escrita do que os encontros do Projeto Pampa Circular têm significado, na próxima parte deste texto, contextualizamos o Projeto e, em seguida, detalhamos a experiência, explicitando quem participa, quando, como e com que finalidades são realizadas danças circulares, como atividade na formação acadêmico-profissional de professores(as).

Nas discussões que apresentamos na penúltima parte deste texto, argumentamos sobre a intenção de promover que profissionais com diferentes experiências expressem-se em movimentos coreografados ao ritmo de diversas canções, o que relacionamos com a formação de professores(as) assumida como acadêmico-profissional. Também argumentamos sobre o potencial das danças circulares em desenvolver a percepção e o

exercício de relações entre sons, ritmos, movimentos corporais e pensamentos, na medida em que, com passos sincronizados, dançantes buscam perceber e estabelecer relações entre canções e movimentos. Além disso, apresentamos alguns resultados de pesquisas que destacam o potencial agregador das danças circulares na educação.

Por fim, ao retomar os aspectos principais da experiência relatada, nas considerações finais indicamos o que aprendemos e o que outros(as) podem aprender em rodas de danças circulares de formação acadêmico-profissional de professores(as).

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Desde o dia 16 de março de 2016, acontecem os encontros do Projeto de Extensão Pampa Circular-Danças Circulares no Pampa. Desde então, todas as quartas-feiras, no início da noite, no auditório da E. M. E. F. São Pedro, na Cidade de Bagé- RS, reúnem-se três professoras universitárias, seis professoras e sete gestoras da Educação Básica, dois Licenciandos(as) do curso de Matemática e 05 familiares destas(es) profissionais, para dançar, por uma hora e meia, uma média de seis danças circulares.

O projeto tem como objetivo compartilhar essas danças com professores da Rede Municipal de Ensino de Bagé-RS, como possibilidade de interação, de cooperação e de respeito às diferenças. Na concepção da focalizadora, “Numa sociedade individualizada e racional, abrir espaço para as danças circulares é incentivar também o saber emocional, a sensibilidade e a consciência de grupo e valorizar a integração (...)” (ANGELO, 2016, p. 01).

Salientamos que as danças circulares se dividem em danças tradicionais de algumas etnias, adaptadas, ou não, para se dançar em roda e danças coreografadas para músicas clássicas ou contemporâneas, do mundo todo. Em ambos os casos, passos básicos e geralmente simples se repetem durante toda a música, permitindo que esta seja dançada por pessoas de todas as faixas etárias.

As músicas escolhidas pelos(as) coreógrafos(as) para serem dançadas em círculo possuem uma harmonia agradável e compassada e quando são cantadas, as letras apresentam “(...) temas relativos à paz, à harmonia entre os povos, à comunhão, ao bem estar, ao amor, à amizade, à alegria, ao respeito à natureza (...) e demais temas afins a estes”. (LIMA, 2014, 77-78).

Sob o olhar de uma professora universitária, participante do projeto e autora deste texto, ao redor de um centro enfeitado com flores e outros adornos arrumados em

formato circular, na maioria das vezes de mãos dadas, professoras(es) com diferentes experiências e funções no magistério da Educação Básica e do Ensino Superior, dançam e por vezes cantarolam. Antes de começar uma dança, a focalizadora compartilha com o grupo informações sobre a autoria e a origem da música, além das intenções das pessoas que a coreografaram. Essas informações podem ajudar na mentalização do propósito da dança coreografada e, assim, na concentração dos(as) participantes durante as danças.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No início, no meio ou ao final das danças, a focalizadora passa aos participantes um conjunto de cartas denominado “Cartas da Arte do Encontro”⁵³, composto por diferentes cartas que contém a imagem de alguma flor e uma frase que começa com “Arte do(a) ...”, representante de um sentimento ou de um estado de ânimo, como mostra a figura abaixo.

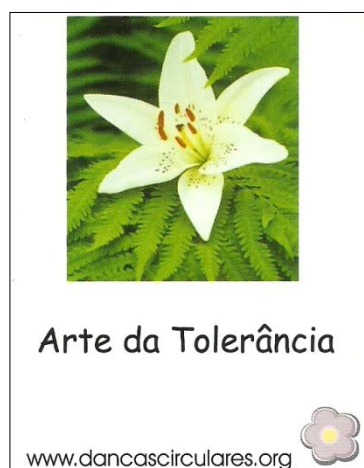


Fig. 1: Exemplo de carta da Arte do Encontro

Fonte: Giraflor (2016)

Cada dançante retira uma carta e, ao se apresentar, revela a arte da carta e comenta algo que deseja sobre isso; algo que leve a pensar, por exemplo, no significado do Prazer, da Solitude, da Generosidade, do Desapego, de Fazer Acontecer, da Amorosidade, da Tolerância dentre outras artes representadas nas cartas. Se não "dançam a arte", esta acompanhará suas reflexões ao longo da semana.

⁵³ Essas cartas foram recebidas pela focalizadora durante sua participação na XVII Edição do Curso de Formação Giraflor Danças Circulares realizado em Campo Largo-PR, em janeiro de 2016.

Retiradas as cartas, elas são colocadas no centro da roda de dança e a música é preparada. Depois de compartilhadas as informações sobre esta, a focalizadora ensina a sequência dos passos, o movimento das mãos e dos braços, os tempos marcados, além de outras dicas para o acompanhamento coletivo da coreografia. As(os) participantes são orientadas(os) a olhar para a(o) dançante a sua direita, quando tiverem dúvidas, sempre buscando sincronizar batidas da música com movimentos corporais. Não há uma preocupação exagerada com a perfeição da coreografia. A intenção é que todos(as) dance(m) e ajustem os seus passos e ritmos no decorrer de cada música.

A sequência das danças procura alternar coreografias que exigem mais preparo físico e atenção com aquelas mais tranquilas, tanto em termos de nível de dificuldade como em gasto de energia física. Além disso, como a maioria das gestoras e professoras trabalha em escolas de Educação Infantil, a focalizadora procura trazer pelo menos uma dança ou brincadeira infantil para cada encontro.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

"Sentir a música" é uma orientação recorrente da focalizadora do projeto, para auxiliar os(as) participantes no acompanhamento da coreografia, o que pode ser realizado na busca por sincronizar a sequência de passos com o ritmo da música e do grupo. Atentar-se para estes movimentos, simultaneamente, além de proporcionar um bem estar, favorece, sobretudo, um bom convívio afetivo muito em função de que as músicas propõem bem dizeres, agradecimentos, saudações, pedido de proteção e outros bons votos proclamados entre os(as) dançantes.

Os exercícios de atenção, sincronização, cuidado e balanço ritmado, proporcionados pelas danças circulares, também colaboram com o processo de construção do conhecimento. A busca por harmonizar batidas, entonações e sequências sonoras com passos, rebolados, movimentos de braços e mãos, cabeça e expressão facial, ajudam a melhorar a percepção e a estabelecer relações entre informações sobre um tema ou situação, com as quais o(a) participante venha a se envolver em outras situações didático-pedagógicas. Com relação à concentração da mente, neste contexto de dança, não apenas a letra da música - quando existente - ajuda quem dança a "ler" e pensar sobre a intencionalidade do(a) compositor(a), mas também as informações sobre o propósito do(a) coreógrafo(a) ajuda os(as) participantes estarem de mente e coração presentes na canção.

As danças circulares também favorecem a realização da formação docente assumida como acadêmico-profissional, em parceria universidade e escola, para atingirmos objetivos comuns, na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade (DINIZ-PEREIRA, 2008; MELLO, 2010 e SALOMÃO DE FREITAS, 2015). Em roda de dança, professores(as) universitários, da educação básica, licenciandos(as) e licenciados(as), com distintas experiências, podem se colocar no movimento de harmonizar sons, olhares, expressões corporais, coração e mente. Considerando que a profissão professor tem suma relevância no processo de transformação humana, faz-se necessário que universidade e escola de educação básica compartilhem esta responsabilidade formativa (Ibidem). Nesta compreensão, diferente de compreender a formação de professores(as) em processos denominados de "formação inicial" e de "formação continuada", nas danças circulares são promovidas práticas educativas realizadas entre professores(as) experientes e iniciantes, em formação acadêmico-profissional.

Além das(os) participantes aprenderem diferentes danças de diversas culturas, há uma aprendizagem que se estabelece no convívio com pessoas que possuem visões, formações e características distintas, mas que se propõem a estar juntas e a pensar possibilidades para suas escolas e salas de aula.

O desenvolvimento da sensibilidade e da percepção em relação às dificuldades e diferenças do outro também é favorecido nas rodas de danças circulares e é fundamental no trabalho em educação, pois “O ser humano não é movido apenas pelo pensamento, mas também pela sensibilidade, pelo que experimenta e vive, aprendendo através de suas manifestações, do seu expressar espontâneo.” (FIAMONCINI, 2003, p. 62).

Andrade e Souza (2015), ao pesquisarem o potencial da dança circular como mobilizadora da expressão de afetos e potencializadora de processos que resultem em novos sentidos sobre a docência e na ampliação da consciência dos professores sobre sua condição de trabalho, destacam que

O que faz a vivência da dança ser singular é que quando a utilizamos, por suas características de mobilizar corpo e afeto, ela promove uma consciência que integra o sujeito com o coletivo, com as parcerias. O sujeito em círculos, de mãos dadas, toca e é tocado, olha para o corpo do outro, e é olhado, é reconhecido e entra em conexão com o grupo. Assim sendo, a dança provoca um tipo de consciência que vai além do saber-se de si – é saber de si mediado pelo outro, pelo coletivo do trabalho (ANDRADA; SOUZA, 2015, p. 367).

No trabalho com a docência, em qualquer nível, essa consciência que vai além do saber de si, dos saberes proporcionados pela própria formação e que busca compreender e ouvir o outro e o coletivo, amplia as possibilidades de um planejamento conjunto de ações que melhor atendam as necessidades da comunidade escolar, indo além de interesses particulares. O “trabalhemos juntos”, refrão da composição “Te Ofereço Paz” de Walter Pini, dançada num dos encontros do Projeto, faz muito sentido, tanto para as danças, quanto para a nossa profissão e para nossas ações no mundo.

O trabalho de Ostetto (2005) reforça também esse papel agregador das danças circulares. Essa autora desenvolveu sua pesquisa de doutorado com base em encontros de danças circulares com quatro grupos de educadores nos quais procurou “(...) mobilizar outras dimensões do “ser educador”, aproximando linguagens, provocando experiências, convidando à aventura de entregar-se ao momento (OSTETTO, 2005, p. 22).” Ela faz uma comparação interessante entre a simbologia do quadrado rígido e do círculo agregador na educação:

O quadrado pode ser estrutura que organiza, oferece base, mas também pode ser grade que aprisiona e estanca o fluxo do movimento. Através das Danças Circulares, vi a educação na fôrma, quadrada e imaginei: se as práticas educativas fossem arredondadas, tudo poderia fluir melhor. Não poderia? Haveria menos problemas de aprendizagem, menos indisciplina, reprovação e doença de professores... Sonho: o círculo, que agrega tudo e todos, girando na educação. Apareceu-me como uma imagem catalisadora, com a força capaz de inspirar a ação educativa nas mais variadas direções (OSTETTO, 2005, p. 155).

Com a realização do Projeto Pampa Circular já é possível perceber que o convívio e a interação proporcionados pelas danças circulares estão se efetivando em trocas e em “(...) vivências e experiências de natureza diversa daquela em curso na educação acadêmica [...], abrindo-se à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição”. (OSTETTO, 2005, p. 231).

Na próxima e última parte deste texto, apresentaremos o que aprendemos com esta escrita e o que outras pessoas poderão aprender com o que escrevemos, sobre as danças circulares na formação acadêmico-profissional de professores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, contamos o que é e com quais objetivos existe o Projeto de Extensão Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa. Compartilhamos os registros do que uma professora vem sentido na participação no projeto, além dos conhecimentos sistematizados pela focalizadora das danças circulares, com relação às potencialidades formativas dessas danças. Explicitamos sobre as intenções do Projeto, quanto à proposta de dançar; quanto as músicas escolhidas e a constituição do grupo, integrado por professoras universitárias, professoras e gestoras da Educação Básica, Licenciandos(as) e alguns de seus familiares. Coletivo heterogêneo no que diz respeito ao gênero e às idades.

Apresentamos excertos de estudos de autores(as) sobre o potencial da dança circular nos processos de formação de professores(as) e, particularmente pensamos que, ao escrever este relato, aprendemos mais sobre os significados do projeto em nossa formação, assim como queremos estimular que os(as) leitores(as) experimentem e participem de danças circulares, para a construção de sentidos que valorizam a sensibilidade, a afetividade, o cuidado e a leveza, tão necessários nos dias de hoje; essenciais aos processo de formação humana.

Com relação à temática do evento "Educar para a Democracia e a Justiça Social", consideramos que a dança circular é um convite à participação, à atenção, ao cuidado, à solidariedade e outros valores imprescindíveis ao exercício da democracia.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Paula Costa; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Corpo e Docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 359-368, maio/ago. 2015.

ANGELO, Cláudia Laus (coord). **Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa**. Cadastrado no sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão. UNIPAMPA. Registro 02.006.16, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: **XIV ENDIPE**, 2008, PUCRS, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre, 2008.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, v. 6, jul./jun. 2003, p. 59-72. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path%5B%5D=16055>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

GIRAFLOR Danças Circulares. **XVII Edição Curso de Formação Girafior Danças Circulares**. Campo Largo, jan. 2016.

LIMA, Tânia Pessoa. **O Sagrado e o Ritual Vividos num Grupo de Danças Circulares Sagradas de Findhorn sob o Enfoque de Carl G. Jung e Roy A. Rappaport**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MELLO, E. M. B. **A Política de Valorização e Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança:** formação-transformação. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378102>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. **A Prática de Pensar a Prática de Formação Acadêmico-Profissional de Professores(as) de Ciências da Natureza:** estética do formar-se ao formar. Rio Grande: FURG, 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS REALEZA (PARANÁ): UM RELATO DE CASO

Diana Paula Perin
dianpaulaperin@gmail.com

Luciana Graciano
lucianagraciano@gmail.com

Luciana Borowski Pietricoski
luciana.borowski@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação dos professores deve ser refletida, pensando na sua futura atuação profissional. Portanto, sabe-se que, ao exercer a profissão como professores, os licenciandos terão muitas dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem de seus alunos, pois nem todos os métodos de ensino serão eficazes para todos os alunos. Dessa forma, torna-se imprescindível que seja ensinado nos cursos de graduação em Licenciatura plena, diversos recursos didáticos. Dentre os recursos didáticos que têm sido relatada por vários autores está os materiais lúdicos ou jogos didáticos.

Sabe-se que os materiais didáticos são fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, além de auxiliar na construção de conhecimento dos alunos (CAMPOS, BORTOLLOTO & FELÍCIO),

“o jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos” (BRASIL, 2006, p. 28).

Ou seja, diante disso, pode-se afirmar que os jogos didáticos oferecem muitos benefícios se utilizados em sala de aula. Portanto, o relato do caso deste trabalho envolve uma atividade didática do componente curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza/PR. O

componente curricular é chamado “Diversidade de organismos fotossintetizantes e fungos”. A atividade foi feita por diversos grupos e a temática foi sorteada. Neste trabalho vamos comentar como foi o desenvolvimento da atividade e quais experiências desta atividade fortaleceram o futuro professor de ciências e biologia. O nosso grupo ficou com a temática cianobactérias e o tipo de jogo escolhido foi o tabuleiro, logo o nomeamos como “Cianotabuleiro”. O jogo é um material para ser usado em sala de aula no momento de aulas ou em horários extra-classe, podendo ser utilizado na disciplina de ciências e biologia.

As cianobactérias são organismos procariontes e fotossintetizantes, que surgiram no início da formação da terra e foram responsáveis por aumentar o nível de oxigênio dissolvido nas águas e na atmosfera terrestre, permitindo o desenvolvimento de outras formas de vida (RAVEN, EVERT, EICHHORN, 2010).

As cianobactérias são bioindicadores de qualidade de água, e quando expostas a água com uma elevada carga de nutrientes, ou seja, ocorre um aumento significativo de cianobactérias, chamada de floração, que são diretamente relacionada pela eutrofização de corpos de água, gerando a redução da qualidade da água, bem como da diversidade do ecossistema aquático. As florações de cianobactérias além de causar eutrofização, podem causar toxicidade na água, pois algumas espécies podem produzir toxinas representando assim, um problema grave de saneamento básico (RAMOS *et al.*, 2016). Apesar deste fator negativo, algumas cianobactérias são utilizadas pela indústria alimentícia, sendo utilizada como fonte de biomassa vegetal.

Sendo um assunto fundamental para a compreensão da vida na Terra, e por estarem relacionadas a diversas temáticas ambientais o ensino das cianobactérias deve ser observado. Nesse sentido é muito importante que haja uma discussão em sala de aula, pois as mesmas são importantes para o estudo da evolução, por serem um dos primeiros seres a surgirem no mundo e também para a compreensão da conservação da natureza, para que os alunos possam entender alguns processos biológicos que indicam contaminação, e também para que possam ter conhecimento para formar uma consciência limpa e com respeito ao meio ambiente, visando formar pessoas ativas e críticas e atuantes em suas comunidades, visando, por exemplo, combater a poluição e os estados de eutrofização das águas.

A execução da montagem deste material didático ocorreu na disciplina visou uma maior compreensão do assunto pelos acadêmicos, desenvolver o trabalho em equipe, bem como o planejamento, confecção e aplicação de uma modalidade didática

para o ensino da biologia nas escolas.

Dessa forma, o presente trabalho irá tratar de como surgiu a ideia de produzir esse material didático, qual sua finalidade e a colaboração que a produção didática teve para a nossa formação acadêmica, após isso será discutida uma análise a respeito do material didático produzido. Também será apresentado imagens do tabuleiro e por último, breves considerações finais.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A proposta de ensino aqui relatada parte do contexto de que alunos de licenciaturas devem pensar em formas de ensinar diferentes conteúdos para os futuros alunos. Desse modo, apesar de um curso de graduação ser composto por vários componentes específicos é possível aliar os conhecimentos científicos com a visão de um professor. Desse modo a experiência aqui relatada visa apresentar uma atividade desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul (Realeza, PR) durante as aulas de Diversidade e evolução dos organismos fotossintetizantes e fungos, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A proposta do trabalho foi desenvolver um material lúdico, para que futuramente este seja usado nas aulas dos estágios acadêmicos, na docência bem como para divulgar o material desenvolvido.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades que envolveram o desenvolvimento do jogo podem ser separadas em quatro etapas. Sendo elas: Escolha da atividade, planejamento do material, pesquisa bibliográfica, e aplicação do jogo. Cabe ressaltar que esta atividade foi desenvolvida quando se estava cursando a segunda fase do primeiro ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, portanto, não havia sido refletido até o momento a respeito da nossa formação como professores e sobre o uso de formas alternativas e diferentes no processo de ensino aprendizagem, pois até o momento apenas teve-se componentes curriculares específicos de biologia, e não ainda específicos das licenciaturas.

Primeiro momento: Escolha da atividade.

Foi escolhido a modalidade didática jogos para a atividade visando criar um material para o ensino da temática a nós atribuídas “Cianobactérias”, pensamos em um

tabuleiro com a confecção de baixo custo para que isso pudesse ser replicável para outros professores, visto que Souza, *et al.* (2008) comentam que existem pesquisadores da área do ensino de Ciências que buscam desenvolver materiais didático pedagógicos alternativos (Kits) para ajudar professores de escolas de ensino básico sendo que a partir da utilização de materiais de baixo custo, encontrados no cotidiano, é possível criar aulas mais atrativas e motivadoras, nas quais os alunos serão parte da construção do conhecimento. Escolhido o tipo de jogo tabuleiro nomeamos ele então como “Cianotabuleiro”.

Segundo momento: Planejamento do material e confecção

Após a definição da atividade a ser confeccionada o grupo montou um planejamento básico para que ele fosse confeccionado no tempo viável, em como seria desenhado e quais materiais seriam utilizados, nesse sentido os materiais escolhidos foram: folhas de EVA marrom e verde, cartolinas, dados e peões. As regras de andamento do jogo também foram pensadas, sendo elas: o jogo tem-se como objetivo final a chegada de um dos jogadores na última casa. O andamento do jogo ocorre com perguntas e respostas apresentadas em cartas. Podem jogar dois jogadores ou duas equipes. Cada equipe escolhe um peão e o coloca no ponto de partida. Em seguida, joga-se os dados para ver qual equipe inicia a atividade. O primeiro grupo lança o dado e o número que estiver na face do dado voltada para cima é a o número de casas que o jogador deve avançar. No tabuleiro existem casas com perguntas representadas pelo ponto de interrogação (?) e locais móveis com funções como ande ou volte três casas. O desenho do tabuleiro foi planejado para representar uma espécie de cianobactéria, a *Anabaena sp.* (Fig. 1), sendo um desenho de fácil confecção caso algum professor queira o reproduzir. A confecção do material iniciou-se em sala de aula, e foi terminada em horário extraclasse e resultou na Figura 2.



Figura 1: espécie de Cianobacteria fixadora de nitrogênio.



Figura 2: Cianotabuleiro . Imagem de autoria própria

Terceiro momento: Pesquisa bibliográfica.

Para que o jogo cumprisse com o objetivo de ser um material didático foi necessário que o grupo enriquecesse seu conhecimento sobre a temática. Desse modo foram lidos artigos, livros, normas legislativas sobre a qualidade da água, entre outras fontes informativas para que as cartas do tabuleiro fossem confeccionadas e para que elas abordassem assuntos relacionados com o cotidiano do aluno, de modo a tornar o conhecimento apresentado significativo. Como por exemplo Carta 16. Qual foi a função das cianobactérias no início da vida na terra? Resposta: Elevação dos níveis de gás oxigênio na atmosfera.

Quarto momento: Aplicação do jogo.

Para verificar a funcionalidade do jogo, este foi aplicado na própria sala de aula para os colegas da classe e a partir disso, pode-se verificar que o jogo teve as normas bem planejadas e foi funcional, podendo ser futuramente aplicado em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O jogo foi aplicado e teve da turma e da professora aceitação. As regras foram bem desenvolvidas e o jogo foi considerado adequado para o ensino das Cianobactérias. Como experiência podemos dizer que o desenvolvimento do material didático em forma

de tabuleiro trouxe novas perspectivas e novas percepções sobre a nossa formação acadêmica e sobre o uso de meios lúdicos para o ensino na biologia e novas visões a respeito de nós como profissionais da licenciatura. Essa atividade promoveu muitas reflexões a respeito de como nosso grupo tiveram as disciplinas de ciências e biologia em sua formação no ensino fundamental e médio e diante de algumas leituras foi verificado que a mesma forma de ensino ainda vêm ocorrendo, pois muitos autores relatam que por vezes as aulas são monótonas e sem graça para muitos alunos, o que diminui bastante os níveis de aprendizado. Nesse sentido Frison *et al.* (2009) comentam que muitos dos alunos da educação básica trazem que a biologia é uma disciplina abstrata, complexa, e cheia de termos técnicos não assimilativos.

Portanto a partir disso refletiu-se que devemos buscar ser professores mais envolvidos com as diferentes formas de ensinar e aprender, que busque ensinar de uma forma interessante e que os alunos tenham realmente vontade de participarem das aulas.

Assim Antunes (2012) coloca que durante a utilização de um jogo didático o professor pode verificar o progresso do aluno e a assimilação dos conteúdos, sendo que a atividade possibilita a reflexão, criação, conceituação, interação, especificação, descobertas antes não compreendidas, entre outros. Segundo Casas e Azevedo (2011) atividades com jogos didáticos bem desenvolvidas proporcionam aos participantes não só a capacidade de interação com o conteúdo mas também o desenvolvimento de habilidades relativas ao desenvolvimento da inteligência, da personalidade, sensibilidade, socialização, motivação e criatividade, estimulando a habilidade para a pesquisa, uma vez que pode possibilitar questões que vão além da memorização, mas também a problematização de situações reais.

Diante disso, podemos comentar ainda que esta atividade foi muito importante para que houvesse uma união do aprendizado por parte do grupo por termos confeccionado o jogo e buscado mais informações, pesquisando várias fontes, lendo vários artigos e livros sobre as cianobactérias despertando a curiosidade pela temática. Foi também fundamental para nossa formação profissional, pois a partir disso refletiu-se e muito a respeito da formação de professores e uso de materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido podemos corroborar com Bortolini (2009), que comenta que a experiência da pesquisa feita por professores é além de um alimento para a mente também para a alma, visto que ela desenvolve as relações, as motivações e pode ser considerado um importante integrante na formação de um “espírito pesquisador”, na qual a inquietude não pode ser entendida como um

desconforto, mas sim com uma força que impulsiona o seguir em frente.

Outro fato importante de comentarmos sobre a atividade foi a necessidade do planejamento, esta etapa foi fundamental para verificarmos que qualquer atividade para ser bem feita deve ter um bom aporte teórico e um bom planejamento para que o objeto a ser desenvolvido supra com os objetivos inicialmente desenhados, concordando desse modo com o que diz Lück (2002), que comenta que o planejamento envolve a estruturação e organização de uma ação, sendo necessário observar alguns itens como: 1) buscar as informações relevantes do presente e do passado, pensando em qual ponto e quais necessidades visamos que a atividade atenda; 2) Estabelecimento de quais são os estados e as situações futuras em que o professor desejada chegar; 3) Previsão de condições necessárias para que os objetivos sejam alcançados; 4) Escolha e determinação de alguma atividade ou como ele chama de “linha de ação” capaz de produzir os resultados esperados, de forma que nesse caminho se possa maximizar os meios e recursos disponíveis para alcançá-los. Nesse sentido o trabalho foi fundamental para desenvolver em nós, acadêmicos do primeiro ano algumas regras iniciais necessárias para o início da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi relatado enfatizamos que a atividade foi fundamental para a formação de todos os envolvidos no que diz respeito aos aspectos como planejamento, pesquisa bibliográfica e confecção do jogo. Foi interessante trabalhar modos diferentes de abordar conteúdos e foi um desafio planejar e desenvolver esta atividade diferenciada visando relacionar temáticas do cotidiano com conhecimentos puramente científicos.

Outro aspecto a ser destacado é a importância do trabalho coletivo na formação acadêmico-profissional por tratar-se de licenciandos e pesquisadores no início da formação com muitas descobertas e caminhos a serem percorridos. Quanto aos futuros professores podemos comentar que apesar das dificuldades já conhecidas em muitas esferas do ensino é possível o desenvolvimento de atividades simples, de baixo custo e de fácil confecção, que aproximam os conhecimentos científicos, muitas vezes abstratos ao cotidiano dos alunos de uma forma lúdica e que permite a construção coletiva de conhecimentos.

Dessa forma, este relato vem na perspectiva de que profissionais da área possam basear-se no que foi apresentado e utilizarem de mais ferramentas lúdicas para suas

aulas, além de poderem se basear neste relato para produzir um material similar para o ensino de demais temas.

Portanto, conclui-se também que é importante que os educadores elaborem materiais que o auxiliem no ensino-aprendizagem proporcionando uma educação de qualidade para os alunos, de forma explicativa, coerente, e de fácil compreensão, com novas formas de abordagem e fixação do conteúdo, melhorando assim a educação.

REFERÊNCIAS

ADAMY, H. V *et al.*, Alternativas de materiais didáticos para o ensino de microalgas. **Revista eletrônica científica da UERGS**, v. 1, n. 1, p. 58-61, jan. 2015. Disponível em <<http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/34>> Acesso em 05 jul 2016.

ANTUNES, C. **Jogos Para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes Limitadas, 2012. p. 301 Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=7P8sBgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CAMPOS L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia**: Uma proposta para favorecer a aprendizagem. Disponível em <www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf> Acesso em 09 jun 2016.

CASAS, L. L.; AZEVEDO, R. O. M. Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 4, n. 6, p.80-91, 2011.

BRASIL. L. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 135 p 2006.

CAMPOS, L. M. L; BORTOLOTO, T. M; FELÍCIO A. K. C. **A Produção De Jogos Didáticos Para O Ensino De Ciências E Biologia**: Uma Proposta Para Favorecer. A Aprendizagem. Caderno dos núcleos de ensino 3548, p. 47-70, 2003.

FERRAZ, D. F; TERRAZZAN; E. A. Uso espontâneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação? **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 213-227, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/05.pdf>> Acesso em 27 de maio de 2016.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: FAE UFMG, p.1-13., 2009.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARIA R. B. **A Pesquisa Na Formação De Professores: Experiências E Representações**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 197 p., 2009, Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf> Acesso em 07 jul 2016

RAMOS, C.P. Da S., MENEZES, TGC, AGRELLI, A. ALVES, I.A.B. Dos S. LUZ, J. C. Da., SILVA, C. T. G., PINHEIRO, I. O., JÁCOME, A. T. J.. Cianobactérias e microcistina em águas de rio destinadas ao abastecimento de centro industrial de Caruaru, PE, Brasil. *Vigil. sanit. Debate*; v. 4, n. 1, p. 27-35, 2016.

RAVEN, P.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. 830 p.

ROSA, J; TOSTES, R e SILVA, K. Trabalhando Algas Com Alunos Do Ensino Médio: um relato de experiência. *EREBIO, Anais*, III, 2015.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA PIBID: A TEORIA DE LUTAS COLOCADA EM PRÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diego de Matos Noronha
noronha.educfisica@gmail.com

Claudia Trojan Cassol
claudiatcassol@hotmail.com

Danieli Medeiros
danielimedeiros13@gmail.com

Fernanda da Silva Carvalho
carvalhofer09@gmail.com

Lourenço Vargas da Silva
lourencovargasds@gmail.com

Marluce do Canto Rodrigues
marlucecanto@gmail.com

Rose keli Gimenes Jacques
rosekeli.gjacques@gmail.com

Marta Iris Camargo Messias da Silveira
jamaicatreze@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste relato utilizamos o conteúdo das lutas para a nossa prática de ensino junto à escola onde somos bolsistas PIBID⁵⁴, este conteúdo é uma das produções da cultura corporal que compõe as vivências nas aulas de Educação Física e como parte destas vivências é importante para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social. “Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais

⁵⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). No aspecto motor, observamos a lateralidade, o controle do tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação global, a ideia de tempo e espaço e a noção de corpo. No aspecto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção. Ao que se refere ao aspecto afetivo e social, podemos observar em nossos alunos alguns aspectos importantes como a reação a determinadas atitudes, às posturas sociais, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação (FERREIRA, 2009). Devemos utilizar o conteúdo das lutas na Educação Física escolar? As lutas estimulam a violência? Inicialmente através da revisão de literatura tentamos responder estas questões para posterior colocar em prática de ensino na escola. Assim coube a nós ensinar lutas nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Senador Salgado Filho, e assim desenvolver capacidades motoras, cognitivas e de afetivo sociais, tendo como objetivo também analisar o desempenho do aluno em situações que requerem disciplina, atenção e coordenação e investigar qual a melhora na qualidade de conhecimento adquirido pelo educando no tocante a outras disciplinas e assim diferenciar dos alunos que não tem a temática “lutas” no seu componente curricular.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

As lutas são produções da cultura humana e são utilizadas para diversas finalidades ao longo da história da humanidade, desde os combates mais antigos até as recentes modalidades esportivas. Como importantes manifestações da cultura humana e por orientação da legislação vigente deve estar presente nos programas de ensino aprendizagem da Educação Física escolar. Segundo Ferreira (2009) justifica-se a inserção dos conteúdos de lutas na escola para proporcionar diversidade cultural e amplitude de atividades corporais. Através dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física buscamos estimular o indivíduo a gostar da atividade física, e variando estes conteúdos oportunizamos que cada um possa escolher uma ou mais práticas de acordo com suas afinidades de modo a buscar a uma quantidade de atividade física mínima para a manutenção dos níveis de saúde. De acordo com Silva (2010) um estilo de vida mais ativo se pode obter bons níveis de aptidão física contribuindo para o aumento do bem-estar físico, mental e social. Pretendíamos em nossa prática que a turma aprendesse o gesto das lutas por fazer parte da cultura corporal de movimento.

Com base em Rufino e Darido (2012) as lutas corporais devem ser ensinadas porque são parte da cultura corporal e são práticas historicamente importantes que acompanharam os seres humanos ao longo do tempo, sendo uma das manifestações dessa cultura assim como as danças, os esportes, os jogos, as atividades circenses, as ginásticas, dentre outras. Cada destas práticas é única e por isso possuem importância fundamental na cultura humana. “As lutas devem ser utilizadas como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar por serem uma produção da cultura corporal do movimento incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão”. As lutas junto com os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças e as ginásticas; são atividades que têm em comum a cultura corporal humana ressignificando-a e o fazem utilizando as vezes uma intenção mais próxima do caráter lúdico, outras vezes mais próxima do pragmatismo e da objetividade” (PCN, BRASIL, p 28, 1998). Para o ensino de lutas na escola devemos atentar quais os objetivos desejamos alcançar e considerar os objetivos dos alunos para de acordo com estes objetivos proporcionar os melhores métodos e estratégias de ensino. Rufino e Darido (2012) afirma que a determinação do objetivo ajuda a orientar melhor a atividade do aluno e da aluna no processo de construção de conhecimentos, e também permite que os professores decidam melhor o tipo e grau de ajuda que devem proporcionar. Deve-se buscar um ensino de lutas não voltado para a repetição dos movimentos e sim possibilitar aos praticantes atitudes criativas nas aulas desta modalidade de acordo com suas possibilidades e desejos para as aulas de lutas. Segundo Rufino e Darido (2012) deve-se focar o ensino das lutas nos alunos se movimentando e não em movimentos e gestos técnicos, o ensino passa então a se emancipar, contextualizando vivências e experiências nas mais diversas práticas corporais, especificamente as lutas, práticas que são tradicionalmente associadas com a ênfase no ensino de gestos técnicos e que muitas vezes não levam em consideração aqueles que se movimentam. É necessário que determinadas características da prática pedagógica dos esportes sejam ressignificadas e compreendidas utilizando como referencial o praticante e não modelos e métodos sequenciais de treinamento. O indivíduo, na aula de lutas, deve dar sentido a sua prática de acordo com suas próprias intenções; e isso permite que a prática pedagógica das lutas se torne reflexiva. As práticas das lutas corporais em que os alunos são estimulados a atitudes críticas e criativas são aquelas que consideram as subjetividades de acordo com os anseios, características e objetivos de cada praticante. Com a temática das Lutas foi apresentado um conteúdo pouco trabalhado nas aulas de Educação Física proporcionando novas experiências de movimento à turma atendida e

estimulando um estilo de vida mais ativo. Acreditamos que as lutas podem ser trabalhadas ensinando origem, regras, participação nos jogos olímpicos etc. Também proporcionando aos alunos experimentarem algumas das qualidades físicas presentes nas lutas a partir de atividades e brincadeiras e, não, necessariamente utilizando-se de movimentos técnicos das modalidades. “Se houvesse uma aceitação de um estilo de vida mais ativo, poderiam obter bons níveis de aptidão física, que por sua vez, poderiam adequar-se a sensações de bem-estar físico, mental e social” (SILVA, 2010). A aprendizagem e obtenção de melhores níveis de performance do movimento se dá pela prática e repetição do movimento. “Uma pessoa pratica uma habilidade para aumentar sua capacidade de desempenhá-la em situações futuras que possam solicitar a habilidade [...]. [...] Uma característica da prática que aumenta as oportunidades de desempenho futuros bem-sucedidos consiste na variabilidade das experiências vividas pelo aprendiz durante a prática, o que significa variar as características do contexto em que o aprendiz desempenha a habilidade, e variar as habilidades que ele está praticando” [...] (MAGILL, p 244, 2011). Os esportes de luta estão atualmente em evidência na mídia nos últimos anos principalmente com os campeonatos de artes marciais mistas. Nestes eventos os atletas necessitam dominar variada gama de movimentos de diferentes modalidades de luta para vencerem seus combates. Esta ampla exposição provoca o interesse da população na prática destas atividades. Buscaremos trabalhar este conteúdo procurando abordar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental os aspectos históricos sociais das lutas (compreensão do ato de lutar: por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar; compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar; vivência de momentos para apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia; e análise sobre os dados da realidade das relações positivas e negativas com relação à prática das lutas e a violência na adolescência) e a construção do gesto nas lutas (vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade; vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para resoluções de problemas em situações de luta; vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva). De acordo com Tubino e Moreira (2003) listam como qualidades físicas predominantes da modalidade judô: velocidade de reação, força dinâmica dos membros superiores e inferiores, força estática dos membros superiores e inferiores, potência muscular nos membros superiores e inferiores, coordenação, ritmo,

agilidade, flexibilidade, equilíbrio dinâmico, equilíbrio recuperado, resistência aeróbica, resistência anaeróbica, resistência muscular localizada nos membros superiores e inferiores, descontração diferencial e descontração total. Algumas das qualidades físicas citadas anteriormente são exigidas, e conseqüentemente desenvolvidas em outras modalidades de lutas além do judô. Ensinou-se os alunos a respeitarem-se mutuamente e salientou-se que o adversário não é um inimigo. Uma coisa importante também foi mostrar que as lutas são atividades esportivas e possuem regras, muitas destas regras visam proteger a integridade física dos competidores. Aspectos históricos sociais das lutas: compreensão do ato de lutar: por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar; compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar (lutas x violência); vivência de momentos para apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia; análise sobre os dados da realidade das relações positivas e negativas com relação à prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não “arrumar briga”?); E a construção do gesto nas lutas: vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade (Capoeira, Karatê, Judô etc.); vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para resoluções de problemas em situações de luta (técnica e tática individual aplicada aos fundamentos de ataque e defesa); vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva. (BRASIL, p. 96, 1998).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Tivemos como objetivo em nossas aulas os seguintes aspectos: 1. Investigar se a escola proporciona ao aluno o conteúdo de lutas. 2. Ao aplicar a aula de lutas, buscou-se aplicar atividades que desenvolvessem capacidades motoras, cognitivas e de afetivo social. Atividades essas que forma recreativas ou técnicas. 3. Através de atividades que desenvolvessem a atenção, disciplina, e coordenação motora, podendo fazer com que o aluno desenvolvesse tais qualidades. 4. Desenvolver capacidades físicas como equilíbrio, força, flexibilidade, agilidade importantes para a manutenção da saúde. 5. Construir o conhecimento sobre os aspectos históricos sociais e conhecer os elementos básicos e técnicas de algumas das modalidades. As intervenções aconteceram com uma turma do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho. Turma mista (Feminino e Masculino), com faixa etária entre 11 à 13 anos. Os encontros

aconteceram nas terças-feiras no período das 08h30min às 10hn e Quintas-Feiras no período das 08h às 08h45min. Adotamos em nossa prática o método global misto com predominância do método global por ser um método motivante. Para atingir os objetivos de ensino utilizamos-nos de palestra, atividades práticas para o conhecimento de características físicas utilizadas nas lutas e desenvolvimento de conhecimento de movimentos e técnicas de algumas modalidades além de atividades de pesquisa para motivar a busca do conhecimento e o compartilhamento do mesmo. Nas primeiras aulas abordamos as diferenças entre lutas e brigas. Levamos imagens e vídeos para construção do conhecimento da diferença entre briga e lutas. Foram duas aulas teóricas onde buscamos levar aos alunos as nossas propostas para as aulas de Educação Física, fomos para a sala de vídeo e mostramos slides, contendo as diferentes modalidades das lutas que iríamos trabalhar, como iríamos trabalhar nas aulas, os nossos métodos. No primeiro momento tivemos um pouco de dificuldade por ser uma aula “teórica”, mas os alunos participaram bastante, conversaram conosco e respondiam as perguntas que fazíamos. Preparamos os alunos para a aula de quinta-feira que já será prática e pedimos vestimentas de acordo para a realização dos exercícios. Na terceira aula preparamos atividades praticas como: 1. Desequilibrar o colega que está com um pé só no chão, as mãos fixas segurando uma bola de borracha. 2. Utilizar o cabo de guerra, para entender o que é a força. 3. Acertar com rapidez uma parte do corpo do oponente, que, por sua vez, tenta se defender. 4. Pegar vários prendedores de roupa nos ombros, nas pernas e em outras partes do corpo do colega, o objetivo é pegar os prendedores de cada um. 5. Combate com barbantes realizados em duplas, cada aluno ganha um pedaço do barbante, e prende uma ponta na cintura, o objetivo é tirar o material do outro usando apenas uma mão. Por motivo de chuva tinham poucos alunos na escola e assim o nosso trabalho foi bem resumido, mas os poucos que tinham conseguimos passar algumas brincadeiras com eles já de iniciação às lutas. Durante a quarta e quinta aula tínhamos em torno de 26 alunos e os levamos para a quadra da escola para a realização das atividades, sendo assim, conseguimos trabalhar tudo que havíamos planejado e a aula foi muito motivante. Levamos para os alunos brincadeiras lúdicas e de competição com objetivos que eles usassem para a prática das lutas depois, força, agilidade, equilíbrio e alguns outros pontos fundamentais para a prática. As atividades eram: 1. A garrafa é minha – utilizando-se de cordas e garrafas os alunos deveriam formar duplas, amarrando uma corda no tornozelo deles, deixando uma garrafa na frente de cada oponente, os mesmos estando de costas uma para o outro deveriam ao som do professor

começar a fazer força um para cada lado tentando tocar na garrada, com isso desenvolvendo a ação motora ataque/defesa: toque, agarrar, desequilíbrio /esquivar e livrar-se. 2. A bola do guarda – Utilizando uma bola, os alunos deveriam estar em círculos, um ao centro com a bola nas mãos, ao sinal, o que está no centro, atira a bola para um do círculo que rapidamente deveria colocar a bola no centro e sair ao seu encaixe. Se conseguisse pega-lo, passaria ao centro e reiniciaria o jogo. Correndo apenas dentro do círculo, essa atividade desenvolve ação motora Ataque/defesa: agarrar, toque/ esquivar. 3.Pega-Dedo – Em duplas um de frente para o outro, deveriam ao som do professor tentar pegar o dedo do pé do adversário, assim é trabalhado a ação motora ataque/defesa: imobilização, reter, agarrar, toque/esquivar, livrar e resistir. 4.Sumozinho – em duplas, deveriam estar dentro de uma área demarcada, ao sinal os dois adversários que estão dentro do círculo tentariam desequilibrar o adversário para fora da área demarcada. Com isto desenvolvendo a ação motora de ataque/defesa: desequilibrar, agarrar/ resistir e livrar. 5.Tartaruga – Em duplas um em quatro apoios e o outro em cima. Ao som do professor o aluno que esta em cima tentaria imobilizar o que esta por baixo, usando técnicas livres, essa atividade desenvolveu ação motora ataque/defesa: reter, imobilizar/livrar e resistir. 6.Deixar que as crianças caíssem pelo tatame pois seria o primeiro contato que teriam com o mesmo. Poderiam correr, caminhar, engatinhar e etc... 7.Briga de Galo-Nesta atividade formou-se duplas, que deveriam posicionar-se agachados tocando o chão apenas com os pés. O objetivo foi derrubar sua dupla, fazendo com que ela perdesse o equilíbrio e tocasse o solo com outras partes de seu corpo. 3.Bicicleta maluca - Nesta atividade também formou-se duplas, e estas sentadas um de frente para o outro, sola do pé encostando a sola do pé da sua dupla, apoiando apenas o quadril no chão deveriam fazer com que seu adversário perdesse o equilíbrio e tocasse no chão com outra parte do corpo. 8.Em duplas, os mesmos deveriam estar sentados de costas um para o outro, ao comando do professor os alunos deveriam se virar e tentar derrubar o adversário para que o mesmo encostasse as costas no chão. Essa atividade é classificada como domínio e de distância curta. 9.Em duplas os mesmos deveriam estar sentados de costas um para o outro e com uma bola entre as costas dos dois. Ao comando do professor o aluno deveria virar-se e agarrar a bola não deixando o adversário pegar, caso isso acontecesse o mesmo que perdeu a bola deveria tentar recuperá-la não podendo ficar em pé. Essa atividade é classificada como domínio e de distância curta. Na sexta aula, utilizamos os tatames na quadra da escola, fizemos brincadeiras e exercícios voltados para a modalidade, onde os alunos tinham que

perceber o que estavam fazendo, trabalhando com equilíbrio, agilidade, força, esquivas, e mais alguns fundamentos especiais. Ao final da aula questionamos o aprendizado, a importância das brincadeiras e a ligação com as aulas anteriores. Levamos as seguintes atividades:

1. Reter e imobilizar – “Pega o Peixe”. Um Aluno é o peixe, e o outro o pescador, o Aluno que é o peixe tinha que fugir do pescador que estava tentando lhe puxar na rede, assim como o peixe, o único movimento que poderia fazer era se arrastar, se esquivando do pescador o mais rápido possível. Para dificultar um pouco o pescador teria que ir atrás do peixe fujão de Joelho, sem encostar as mãos no chão, só pode usar a mão para pegar o peixe.
2. Desequilibrar – “Carrinho de mão”. Em duplas, um foi o carrinho de mão e o outro o condutor, o condutor segurou as pernas do parceiro, assim simulando um carrinho de mão. O motorista do carrinho, foi passear pela “rua” o objetivo do carrinho é puxar a mão do carrinho que estiver passando ao lado, tendo assim um jogo de desequilíbrio.
3. Combate – “Ombro a ombro”. Andando pelo tatame os alunos deveriam ficar atentos ao sinal da professor(a) ao sinal os alunos devem encontrar um oponente ficando ombro a ombro, os alunos devem se empurrar somente utilizando os ombros com o objetivo de tirar do fora do tatame ou do quadrado do tatame.
4. Conquista de território – “Corrente de Joelhos” Um aluno ficou no centro do tatame, e o restante em uma extremidade do tatame, os alunos devem andar ajoelhados até a outra extremidade sem ser pego pelo aluno que está no centro. Se o aluno que estava no centro conseguisse segurar o colega por 3 segundos esse que foi segurado deveria ajudar ele a segurar os colegas.

A última aula ministrada escolhemos a modalidade da Capoeira. Foram propostos aos alunos práticas que pudessem propiciar a introdução da capoeira. Eles vivenciaram a contextualização da história desta modalidade, as técnicas de aprendizagem da ginga, manipulação dos instrumentos e vários outros exercícios relacionados com a prática. Com isso, os alunos se mostraram muito interessados pela Capoeira, tendo em vista que, muitos deles somente tinham ouvido falar, mas nunca tinham realizado nenhuma prática do tipo, nem um movimento específico e tampouco participado de uma roda de capoeira. Trouxemos para eles a parte de ataque e defesa, com movimentos específicos de treinamento da luta. Especificadamente foi ensinado os movimentos de “Benção” e “Cocorinha”, que são os movimentos mais usados dentro da Capoeira. Ao final, realizamos a roda de capoeira novamente, pois é de extrema importância que eles saibam a significado da roda de capoeira, sons, músicas e instrumento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As lutas são conteúdos que devem ser ministrados na escola por exigência dos PCN, por acrescentar conhecimentos de movimento corporal, por possibilitar assim como os esportes e a dança o desenvolvimento nos campos cognitivos motores e afetivo social. [...] assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo enfoques que podem ser dados: esportes, jogos lutas e ginástica; atividades rítmicas e corporais e conhecimentos sobre o corpo [...]. [...] a compreensão por parte do educando do ato de lutar (por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar; a compreensão e vivência de lutas no contexto escolar (lutas X violência; vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia; análise dos dados da realidade positiva das relações positivas e negativas com relação à prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não para “arrumar briga” [...]) (BRASIL, 1998). “No aspecto motor, observamos a lateralidade, o controle do tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação global, a ideia de tempo e espaço e a noção de corpo. No aspecto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção. “Ao que se refere ao aspecto afetivo e social, podemos observar em nossos alunos alguns aspectos importantes como a reação a determinadas atitudes, às posturas sociais, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação” (FERREIRA, 2009). Segundo Ferreira (2009): A Educação Física passa a ser uma disciplina que vai tratar pedagogicamente de uma área de conhecimento denominada de “cultura corporal”, configurada na forma de temas ou de atividades corporais. Devemos ter consciência que a atividade física das lutas não é nem nociva nem virtuosa em si, ela transforma-se segundo o contexto e a competição não é uma imposição deste esporte. A disciplina lutas na escola deve valorizar o relacionamento interpessoal e o respeito ao próximo apesar de ser um esporte caracterizado pelo confronto físico os alunos devem entender que o adversário não é um inimigo. PARLEBAS citado por FERREIRA (2009) lembra que as lutas em geral são atividades esportivas com uma oposição presente, imediata, e que é o objeto da ação, existe uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente. Desta forma mais do que lutar contra o outro, a educação física escolar deve ensinar a lutar com o outro, estimulando os alunos a aprenderem a partir da problematização dos conteúdos e da própria curiosidade dos alunos. Procuramos nos utilizar de atividades que proporcionassem ao aluno

experimentalizar movimentos e qualidades físicas presentes nas lutas. As aulas foram planejadas após as observações onde se constatou que as crianças têm muita energia para gastar, pouca vivência com a modalidade de lutas e não são orientados neste aspecto. Foram realizadas atividades que procurassem desenvolver a maioria dos objetivos que as lutas podem proporcionar, mas de forma lúdica, tentamos também desenvolver nos alunos vivências sobre lateralidade, espaço, tempo, corpo, manipulação, coordenação fina, ampla e grossa, força, flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação motora, equilíbrio, aspecto afetivo, social, locomoção e tônus corporal, conteúdos que fazem parte da Psicomotricidade, mas que a todo momento é utilizado durante a luta. As aulas eram temáticas, dentro da modalidade que propomos. As lutas como os demais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física necessitam de métodos didáticos e pedagógicos para a melhor aprendizagem dos conteúdos ministrados. No ensino das lutas corporais, a dimensão conceitual está presente em diversos momentos como, por exemplo, nas explicações das regras das diferentes modalidades, no ensino de fatos históricos tradicionalmente relacionados com estas práticas, nas explicações acerca das formas de treinamento, relação das lutas corporais com a mídia, as lutas na educação formal e não formal, entre muitas outras situações. A dimensão procedimental, por sua vez, é entendida como o conjunto de ações ordenadas destinadas à consecução de um fim, estando configurados por ações e podendo ser considerados dinâmicos em relação ao caráter estático dos conteúdos conceituais. A aprendizagem de procedimentos implica, então, a aprendizagem de ações. No caso da prática pedagógica das lutas corporais é a parte do ensino voltada ao “saber fazer”, ou seja, à realização das atividades práticas, que variam muito conforme a modalidade. A dimensão atitudinal refere-se aos conteúdos referentes a valores, normas e atitudes. Os processos de aprendizagem devem abranger ao mesmo tempo os campos cognitivos, afetivos e comportamentais, em que o componente afetivo adquire uma importância capital, pois aquilo que pensa, sente e como se comporta uma pessoa não depende apenas do que está socialmente estabelecido, mas, sobretudo, das relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objetivo da atitude ou valor. Segundo RUFINO e DARIDO (2012) é importante pautar o ensino das lutas por meio de procedimentos pedagógicos claros objetivos e utilizando-se dos métodos parcial e global através de jogos, brincadeiras e repetição das técnicas. RUFINO e DARIDO (2012) salientam que o ensino das lutas está tradicionalmente relacionado aos conceitos atitudinais, mas que muitas vezes a prática pedagógica destas modalidades não abrange esta dimensão de

modo significativo e então considera que questões como respeito aos outros, ética, solidariedade, justiça entre outras deva ser de fato ensinado nas práticas de lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desse trabalho a satisfação das crianças, o interesse nas aulas, a criatividade de cada um e o principal o reconhecimento deles para com o bolsista, algo que não tem valor imensurável. Após o desenvolvimento o que ficou constado foi a importância de se trabalhar e oportunizar vivências muitas vezes relegadas. Entendemos que para conseguir desenvolver atividades com este público é preciso envolvimento para perceber questões importantes como o contexto que se inserem, as diferentes vivências corporais da turma e o potencial individual e coletivo. As modalidades das lutas são importantes ferramentas pedagógicas, pois nos permitiram ensinar e aprender a partir dos estudos do histórico das mesmas, entender que sua gênese está sempre associada a luta pela liberdade ou não submissão dos povos, que algumas delas representaram a descontinuidade da submissão e opressão. Finalizamos com o pensamento de que as modalidades das lutas tem um conteúdo riquíssimo a ser explorado e nossos alunos não podem mais ficar alijados deste processo de conhecer muitas vezes sua própria história.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC /SEF, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.
- CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. **Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.1 p.01-09, jan./mar. 2010.
- FERREIRA, Heraldo Simões. A utilização das lutas como conteúdo das aulas de Educação Física. **Efdeportes**, Buenos Ayres, 2009.
- GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. Campinas, SP: [s.n], 2008.
- GOMES, Mariana Simões Pimentel; MORATO, Marcio Pereira; DUARTE, Edison; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos

situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 207-227, abril/junho de 2010.

MAGILL, Richard. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**; tradução Aracy Mendes da Costa; revisão técnica José Fernando Bitencourt Lomônaco – São Paulo: Blucher, 2000.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; Suraya Cristina DARIDO. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

SILVA, S. P.; SANTOS, A. C. S.; SILVA, H. M.; COSTA, C. L. A.; NOBRE, G. C. Aptidão cardiorrespiratória e composição corporal em crianças e adolescentes. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.664-671, jul./set. 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes; MOREIRA, Sérgio Bastos Moreira. **Metodologia Científica do Treinamento Desportivo**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

O RESGATE DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MOVIMENTO ATRAVÉS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Felipe Müller Machado
fe1612mm@gmail.com

Rafael Magrini da Silva
rafamagrini@gmail.com

Juliana Alves dos Santos
eujads@gmail.com

Tais Prates Muler
tais_prates@hotmail.com

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Anne Ribeiro Streb
tina.anne@hotmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Durante a formação acadêmica, temos contato com o campo de atuação docente desde o início do curso, com as práticas de componentes curriculares, mas é na segunda metade da graduação, nos estágios supervisionados curriculares, que ocorre a culminância da prática docente. Outra oportunidade de conhecer o contexto escolar é através da participação em grupos de estudo ou em programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto do PIBID Educação Física oportunizou essa experiência, com uma proposta de intervenção, planejada pelo grupo, que insere o bolsista gradualmente nas escolas, iniciando com a etapa de observação e registro das características do contexto, acompanhamento das aulas, planejamento e desenvolvimento de ações na escola e a organização e desenvolvimento de aulas de Educação Física, nas quais os bolsistas, acompanhados pelas supervisoras, ficam responsáveis por uma turma durante o ano letivo atuando como professores, apresentando as riquezas e possibilidades da cultura

corporal do movimento aos estudantes, de forma que estes a reconheçam se apropriem e a transformem a partir das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Desta forma, o planejamento foi realizado de forma coletiva e organizado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Nos 6º anos, os jogos e brincadeiras foram os primeiros conteúdos a serem trabalhados, sendo o primeiro contato dos alunos com o componente curricular, uma vez que não existe professor de Educação Física nos anos anteriores nas escolas públicas.

Segundo Neira (2014), desde o século IV a.C Platão já sugeria a utilização da brincadeira como recurso pedagógico, por ser um aspecto formativo devido seu potencial para mobilizar esquemas de conhecimento. Antes disso, textos mais antigos encontravam jogos e brincadeiras como forma de ocupação do tempo das crianças, uma atividade prática para estimular a ação sem qualquer preocupação com o pensar e agir durante a execução. Atualmente podemos considerar os jogos e brincadeiras inseridas nas aulas de Educação Física como alicerce para construção de uma formação escolar mais reflexiva durante suas práticas e conhecimentos que auxiliam seu desenvolvimento psicomotor. Pois sabemos que durante o brincar a criança constrói e reconstrói simbolicamente a realidade e recria o existente.

Ainda segundo este autor é comum uma separação de gênero ou faixa etária em diferentes brincadeiras antigas, pois meninos e meninas culturalmente reconhecem ou entendem algumas brincadeiras designadas para determinado gênero ou faixa etária. É necessária uma abordagem pedagógica reflexiva e inclusiva para que ambos tenham as mesmas oportunidades, apesar da cultura sexista advinda das representações sociais criadas ao longo da história. É durante a prática na formação dos alunos que se apropriam das brincadeiras que culturalmente eram consideradas para determinado sexo no contexto escolar. Percebe esta mudança na atualidade, visto que os responsáveis praticavam sem nenhuma separação de gênero, pois praticavam, sendo possível uma construção e redefinindo daquilo que vem sendo produzido historicamente.

Considerando o exposto, tematizado com os jogos e brincadeiras antigas, o objetivo deste relato é contribuir com a literatura, relacionada à docência na Educação Física, ressignificando os jogos e brincadeiras antigas inserido nas práticas de ensino das aulas de Educação Física, como forma de resgate do patrimônio cultural do movimento humano.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Por meio de grupo de estudo e pesquisa é possível o discente se inserir no campo de atuação vivenciando a realidade que poderá encontrar. O PIBID como subgrupo na área de Licenciaturas, proporciona ao curso de Educação Física essa oportunidade aos discentes de conhecer, refletir e analisar os espaços das práticas de ensino.

O contexto onde são desenvolvidas ações do subgrupo é na Escola Estadual Ensino Médio Dr. João Fagundes, localizada na periferia do município em uma zona urbana, entorno de moradias e pequenos comércios. A escola tem o IDEB (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica), onde não conseguiu atingir a meta dos requisitos para ter um bom desempenho durante a aprendizagem dos alunos e um fluxo escolar adequado, (IDEB- INEP 2013).

As turmas foram divididas por faixa etária dentro de seus anos, ou seja, 6º A turma com os alunos mais velhos e 6º B com alunos de idade equivalente ao ano, percebemos que existe uma “barreira facilitadora”, pois a evasão dos alunos dos 6º anos é de índices considerados altos, mesmo fazendo o chamado, aquele aluno faltoso, persiste o comportamento e é reproduzido por outros.

Neste ano as aulas de Educação Física, tiveram início no mês de Maio, por motivos das precárias condições do campo da escola, diante disso aconteceram vários mutirões como pintura da quadra esportiva da escola, realizando as marcações, a limpeza do campo e ao redor da escola com auxílio dos militares do Exército Brasileiro. Buscou-se acelerar o início das atividades, pois as aulas já haviam começado fazia dois meses, descacterizando o papel fundamental e obrigatório da Educação Física que, também é um componente curricular obrigatório, relevante na formação destes alunos, durante o processo da formação escolar, já que os outros componentes iniciaram suas práticas de ensino nas datas previstas.

Após os mutirões e dois meses de atraso, foi dado início as intervenções. As aulas foram abordadas de forma teórica e prática utilizando sala de aulas, campo, quadra e espaços alternativos (lugares de espaço amplos oferecidos), não sendo um fator que interfere as práticas, pois as estruturas físicas não são as mais adequadas, longe disso, porém a escola proporciona espaços onde é possível, adaptações e realizações das práticas. As turmas dos 6º têm em média 26 alunos, com idades de 11 a 15 anos, com um número alto de evasão 25 % em média, dados bastante preocupantes. As aulas são trabalhadas de forma mista, algo que no planejamento ficou acordado com as

supervisoras, pois nos anos anteriores eram separadas as turmas por gênero, discriminando certas modalidades e enfatizando a influencia de gênero para determinadas modalidades. O objetivo uma prática de ensino aprendizagem com uma perspectiva metodológica buscando uma cooperação e igualdade de direitos durante a prática no componente curricular.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Desde o ano de 2014 existe uma aproximação do subgrupo com a escola E.E.E.M. Dr. João Fagundes, onde o grupo participava de ações na escola, tais como, eventos, observações das práticas de ensino das aulas de Educação Física, realização de apresentações para formação continuada de professores e ações em datas comemorativas, com o objetivo de conhecer a realidade que a engloba, como hábitos escolares e cultura local, além disso, foram realizados eventos na escola com a tentativa de aproximar e mostrar diferentes manifestações da cultura corporal do movimento humano para que o planejamento de 2016 fosse mais efetivo e fosse ao encontro das reais necessidades do ambiente desta escola. No início do ano de 2016, foi construído um planejamento geral na totalidade da abrangência do componente curricular de EF. As professoras/coordenadoras da escola que participam do subgrupo levaram aos acadêmicos a construção deste planejamento de ensino, onde o mesmo foi elaborado pelos bolsistas, conforme etapa de ensino correspondente à das intervenções, logo após, levado para análise e contribuições do grupo, onde foram inseridos diversos aspectos de ensino no planejamento para que fosse possível uma abordagem mais ampla e abrangente, considerando uma Educação Física multicultural, crítica e reflexiva da sua especificidade.

Desta forma, a abordagem de jogos e brincadeiras, foi desenvolvida nos 6º anos, pois a EF não havia sido contemplada na etapa anterior (anos iniciais do ensino fundamental) e também por este ser um excelente mecanismo para resgatar e preservar jogos e brincadeiras da cultura popular brasileira.

O conteúdo foi elaborado de forma teórica e prática, onde os professores levavam a proposta, em forma de roda de conversa e instigava os alunos a refletir sobre os conteúdos com a turma. São ministradas duas aulas por semana e em quase todas as aulas eram propostos “tema de casa”, que eram pesquisas relacionadas com jogos e brincadeiras que os responsáveis tinham costume de praticar na infância, com intuito de

se expandir o assunto da escola para a casa com seus familiares e também para que os alunos ouvissem os relatos da importância que tinham os jogos e brincadeiras em outras épocas, de forma que fosse possível resgatar um patrimônio cultural do movimento, que por diversos fatores acabava sendo perdido.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O contato com o campo de atuação docente, durante o período de formação inicial, auxilia no desempenho da prática de ensino durante a formação. Os estágios supervisionados que compõem a grade dos componentes curriculares, é um alicerce nesse processo. Pois, é o momento do discente confrontar seus conhecimentos com a realidade que se inseriu. Então percebemos que as estruturas das escolas não serão as mais adequadas, os materiais nem sempre serão fornecidos, e esses obstáculos vão ajudando a construção da identidade do docente, por que o comportamento diante dessas situações, é que percebemos o profissional que estamos nos formando. É preciso uma reflexão, pois algumas vezes os discentes não usufruem dos componentes curriculares, que sua formação dispõe o que prejudica muito quando se tem o contato com a realidade, por não usufruírem da totalidade da formação, percebe-se que os jovens professores possuem certas dificuldades na sua prática, tendo que, mais tarde, procurar recursos para auxiliar em seus enfrentamentos. O comprometimento inicia no período de formação.

A participação do PIBID é extremamente importante porque possibilita essa relação com os campos de atuação em diferentes realidades, o que viabiliza uma formação onde o discente se torna mais comprometido com aquilo que estuda, pois sabe que o que transmite durante sua prática, transforma e fortalece os conhecimentos de seus alunos, tornando um docente mais reflexivo, diferenciado dos demais.

Historicamente, a Educação Física foi um componente curricular onde havia uma ausência de uma análise, de compreender de forma crítica, o que levavam a realizar determinadas práticas corporais de modo desfigurado e sem contexto, o “saber fazer pelo saber fazer”. A EF era orientada por princípios esportivos na busca dos melhores atletas para aperfeiçoar suas habilidades, discriminando aqueles que desproviavam de um bom desempenho. As aulas eram ministradas de forma prática, com o jogo propriamente dito, com as 04 modalidades mais conhecidas: futebol, futsal, voleibol e

basquete, deixando de lado uma variedade de possibilidade de trabalhar as manifestações da cultura corporal do movimento humano.

Os jogos e as brincadeiras são considerados uma parte da cultura, pois são ações que transmitimos de geração para geração, apesar de algumas se modificarem mantendo a estrutura. Em contrapartida, a tecnologia é um fator que vem dificultando esse tipo de prática, FARIAS JUNIOR (1996), afirma: *“Jogos e brincadeiras populares infantis foram sendo perdida (ou transformados) nos últimos anos possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização”*

O planejamento para os 6ºanos, com a temática jogos e brincadeiras, tem como objetivo proporcionar atividades de manifestações livres e espontâneas da cultura popular, onde é possível desenvolver formas de convivência social; e aprendizagem das brincadeiras antigas. Não com o objetivo de enfatizar que brincadeiras antigas como “boas”, e brinquedos modernos “ruins”, mas sim, para que nos dias atuais, uma ou outra não seja a única opção.

Esse resgate dos jogos e brincadeiras, propicia uma otimização do seu contato com o saber popular, o que possibilita essa integração com jogos e brincadeiras que seus responsáveis praticavam. Essas riquezas da cultura corporal do movimento fazem com que se apropriem e transformem através do contexto que estão inseridos, nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência foi possível perceber o quão importante é a escola, quando executa seu trabalho de forma coerente e precisa, no processo de resgate da cultura corporal, uma vez que seu objetivo é transpor o conhecimento além do tempo, para que as gerações não percam o contato com seu próprio passado, sua cultura e seu conhecimento.

Além disso, a ressignificação dos saberes específicos da Educação Física para que através dela haja a valorização do componente pela sociedade, uma vez que seu saber além da viabilidade e usufruto diário possibilita uma aplicabilidade construída diariamente no ambiente escolar, para que assim a resultante seja um aluno crítico, reflexivo e autônomo para que este não apenas reproduza, mas produza cultura em seu ambiente de convívio.

REFERÊNCIAS

- FADELI, Thiago Tozetti; FERRI, Marco Antonio Parente; SILVA, Roseli Sandra E; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Arco da velha: resgate e vivência de brinquedos e brincadeiras populares. In: **XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer - lazer e trabalho: novos significados na sociedade contemporânea**, 2003, Santo André. *Anais do*. CD-ROM. Santo André: 2003
- IDEB, Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educações Anísio Teixeira. Disponível em WWW.IDEP.INEP.GOV.BR
- NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica**. São Paulo: Ed. Melhoramento, 2014.
- OLIVEIRA, Greice Kelly de. “**Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?** Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais”. Dissertação de mestrado em Educação Física- Campinas: Unicamp, 1996, 161pp.
- SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação física. In. NASCIMENTO, J. V. N.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação á intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 113-140, v. 2 (Temas em movimento).

RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM MÓDULO: A ÁGUA E A QUÍMICA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, PARA ALUNOS DO QUINTO ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO ALZIRA BARCELLOS - DOM PEDRITO –RS

Graciela Marques Suterio
graasut@yahoo.com.br

Sherol Acosta Rodrigues
sherol_rodrigues@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Universidade é um espaço destinado principalmente para a construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver o social e o cognitivo da população.

Para Albuquerque Fávero (2006), a universidade:

Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de idéias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas. Não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário.

Portanto todos que estão inseridos neste meio educacional, direta ou indiretamente, podem e devem desenvolver ações que aproximem cada vez mais a comunidade externa e o entorno da Universidade para discussões, que transformam o saber empírico em saber científico. Acreditamos que somente através destas ações é que conseguimos uma mudança, uma transformação na educação e conseqüentemente nas outras esferas que circundam o indivíduo.

Werneck (2006) Coloca que a aprendizagem se dá pela construção individual a partir dos conhecimentos prévios existentes, e que é através da experimentação, que o sujeito consegue dar significado ao objeto de conhecimento que está em contato.

Para o construtivismo, **a aprendizagem** resultaria de um processo de **construção individual** do sujeito a partir de **suas representações internas**. Seria impossível a apreensão da realidade como ela, é, ou seja, o conhecimento objetivo. O processo de conhecimento decorreria

da interpretação pessoal que, pela **experiência**, conferiria **um significado ao objeto do conhecimento**. (grifos pelas autoras do relato).

Deste modo podemos entender que o sujeito precisa estar disposto, seja através da curiosidade ou interesse, para aprender, estar disposto a experimentar, apresentar-se ativo e participativo no processo de aprendizagem.

Os espaços da universidade, por serem diferentes dos espaços escolares (educação básica), pela riqueza de recursos, possibilitam a criação e a construção do conhecimento, espaços que permitem provocar o interesse e a curiosidade.

No campus Dom Pedrito existem diferentes ações e projetos de extensão desenvolvidos com as escolas municipais, com o intuito de divulgar informações e construir conhecimentos científicos, além de familiarizar a comunidade com a Universidade, que é um ambiente totalmente novo e, para muitos, seu papel social para a cidade é desconhecido.

Desta forma, este relato traz a aplicação de um módulo, visto que pretendemos desenvolver outros sobre ciências para desenvolver um projeto de extensão específico para escolas de educação básica. O módulo foi desenvolvido para crianças do quinto ano da Escola Estadual de Ensino Alzira Barcellos, localizada no município de Dom Pedrito, com o tema propriedades físico-químicas da água e com o objetivo de reiterar conhecimento empírico e científico.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A professora regente da turma, do quinto ano da Escola Estadual de Ensino Alzira Barcellos entrou em contato conosco, para solicitar uma visita de seus alunos à Universidade, assim poderiam conhecer o campus, suas ações e ainda participar de alguma atividade sobre as propriedades físico-químicas da água. Como nós já estávamos com a ideia de construir alguns módulos de ensino de Ciência para desenvolver um projeto de extensão específico para a educação básica, aceitamos o convite.

Assim, no dia 14/06/2016 recebemos a professora com seus quinze alunos, no Laboratório de Microscopia, distribuíram-se os jalecos para eles (segundo as normas de

segurança dos laboratórios) e os dividimos em grupos de cinco, em três bancadas, o módulo teve 2 horas e 30 minutos de duração.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Iniciamos as atividades explicando-lhes sobre a palavra laboratório (Há várias interpretações sobre a origem do nome, mas escolhemos uma) *Labor* do latim significa trabalho e *orare* em Latim significa orar, assim dissemos a eles que laboratório é um lugar de trabalho minucioso, cuidadoso, que necessita de silêncio e delicadeza para execução das atividades, posteriormente perguntamos o que estavam estudando em ciências, prontamente responderam:

_A Água!

_O Zika!

_O ciclo da água!

_O que vocês sabem sobre a água?

_Que ela no estado líquido, evapora com o sol, forma as nuvens que condensam e chove!

_Nossa! Vocês estão sabendo!

Neste primeiro momento queríamos saber em que nível eles estavam para podermos partir de um ponto. Deste modo, Observou-se que os alunos apresentavam conhecimentos prévios sobre o ciclo e os estados físicos da água, entretanto de uma forma mais simplificada.

Assim, partimos logo para a primeira prática, onde eles iriam manusear e observar o fenômeno que estava ocorrendo:

Cada grupo tinha um béquer de 250 mL com sal de cozinha (NaCl) e outro béquer com gelo (água comum congelada), primeiramente pedimos que eles observassem a temperatura com um termômetro digital (que atingia até -50°C) no béquer somente com gelo, posteriormente colocassem o sal e medissem novamente.

_O que aconteceu?

_Tá aumentando a temperatura!

_Observem que antes não havia um sinal na frente do número e agora?

_Tem um sinal de menos

_Então significa que está ficando mais frio!

Neste momento percebemos a dificuldades dos alunos em compreender que -8°C é menos que 5°C , então desenhamos uma reta no quadro com temperaturas positivas a cima de zero e negativas a baixo de zero, alguns compreenderam, entretanto outros ainda mostravam dificuldade.

Explicamos o fenômeno:

_O ponto de solidificação (temperatura de congelamento) da água é 0°C , no entanto, ao se adicionar algum composto não volátil (como o sal), as moléculas deste atraem fortemente as moléculas de água, dificultando a organização dos cristais de gelo (derretendo os mesmos) e, conseqüentemente, diminuindo o ponto de congelamento da solução de sal e água.

Como vimos em filmes em regiões onde neva muito como o EUA para derreter o gelo das estradas espalha-se sal nas ruas, para que as crianças possam ir às escolas.

Também, exemplificamos se caso eles colocassem na mão o gelo e o sal, sentiriam uma sensação de queimadura, devido à baixa temperatura, pois os congelamentos das células as destroem rompendo-as e necrosando-as, em casos extremos.

Posteriormente fizemos uma segunda atividade:

Observação, em grupos de cinco, do funcionamento do Evaporador Rotativo, com o objetivo de observarem os outros estados físicos da água: líquido e gasoso e sua transformação: evaporação e condensação, também se explicou a utilidade do equipamento, como separação de substância, relacionando a atividade anterior: a separação da água e do sal de uma solução - salmoura.

Enquanto um grupo observava o equipamento no Laboratório de Bromatologia e Nutrição Animal, os outros grupos ficaram no Laboratório de microscopia e foram questionados:

_De que é feito a água?

_Podemos ver uma molécula de água?

_O que faz com que enxergamos a água como uma massa única?

_Qual a importância da água?

_A água na natureza é pura?

_O que acontece se pegarmos uma colher de água e aquecermos até evaporar, não sobra nada?

Eles participavam constantemente, observou-se que tinham noção de molécula, mas não de átomos, nem de forças moleculares, e o que surpreenderam eles é que a água não é pura, pois é um solvente universal.

Observou-se também que entre eles a todo o momento discutiam:

_Ela queima!

_Não pode queimar, porque diminui a temperatura!

_Não aumenta a temperatura!

_Não olha aqui tá menor!

Isso é muito significativo para a construção da aprendizagem, visto que criam suposições e rebatem com conhecimentos novos adquiridos, Acreditamos que é assim que a informação transforma-se em conhecimento.

Por fim, realizamos uma brincadeira demonstrativa: Preparamos uma solução supersaturada de Acetato de Sódio Cristal Tri hidratado (um copo do sólido para quatro colheres de água da torneira), dissolvemos em banho-maria até a solução ficar com aspecto de água límpida, distribuímos em alguns tubos de ensaio com rosca e falamos:

_Vocês sabiam que somos mágicas?

Enquanto uma segurava o tubo à outra colocava uma varinha mágica (pegador, pescador de barra magnética), de imediato observa-se a formação de cristais do líquido dentro do tubo, parecendo um congelamento instantâneo, ainda disse vou agora colocar um feitiço e deixar este congelamento quente, falei *Abra Ka Dabra* e passei para que todos tocassem no tubo, eles acharam incrível.

Dai convidamos dois colegas (por sorteio) para fazerem à mágica e eles fizeram.

Perguntamos:

_Isso é água? _Não sei! _É _Não é!

_Já vi isso no manual do mundo (canal do You tube), não é!

Assim demos uma última explicação:

Uma solução supersaturada, onde qualquer agitação ou contato é o suficiente para que o sal saia de solução líquida e cristalize novamente. Nesse caso, o acetato de sódio ao cristalizar libera calor (solução exotérmica). Esta solução pode ser encontrada em bolsas térmicas.

Assim agradecemos a participação de todos e perguntamos se gostaram, foi unânime a resposta que gostaram nos colocamos a disposição para outros momentos e pedimos que escrevessem numa pequena avaliação o que mais gostaram o que aprenderam e sugestões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Percebemos que ações como estas são valiosas para desenvolver e construir o cognitivo, além de permitir o crescimento social do indivíduo, pois possibilita criação de hipóteses, discussões, análises, desperta para a criticidade, a observação, a atenção, ou seja, habilidades e competências exigidas para o desenvolvimento integral dos discentes.

Num primeiro momento queríamos saber de onde partir, pois não queríamos ser repetitivas, mas também precisávamos saber o que os alunos apresentavam de conhecimentos físico-químicos da água, pois o intuito era construir um conhecimento significativo.

Ausubel, (2003) coloca que:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Estes questionamentos iniciais nos proporcionou observar os conhecimentos prévios dos alunos, sobre o ciclo e os estados físicos da água, também como percebemos que estes saberes apresentavam-se de modo simplificado, entretanto pode-se dizer que é comum nesta idade às informações exporem-se deste modo.

Posteriormente partimos pra uma prática, onde os alunos manuseavam e observavam ao mesmo tempo. Pois, para Moreira, (2011): “A **Aprendizagem significativa** é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira **não arbitrária** e **substantiva** (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”; ou seja a aprendizagem ocorre através da inter-relação do conhecimento prévio e do novo conhecimento, assim como, não se dá exclusivamente da transmissão, pois assim torna-se mecânica e sem significado.(grifos do autor). Ou seja, o aluno precisa participar do processo ensino aprendizagem, partindo do que sabe.

Durante a prática do gelo com sal, alguns alunos apresentaram dificuldades em assimilar os novos conhecimentos. Ausubel, (2003) traz em seu livro algumas causas de

esquecimento durante o processo de aprendizagem significativa, assim podemos observar que o aluno que não compreendeu a temperatura negativa pode estar com tal dificuldade, devido seus conhecimentos prévios, sobre numerais (onde cinco é maior que oito, independente do sinal) e queimadura relacionada diretamente ao fogo (quente, calor), estarem muito enraizáveis e inquestionáveis que acaba provocando confusões entre o que ele sabia e o que acaba de aprender:

A aprendizagem, retenção e esquecimento significativos são maximamente facilitados ou inibidos por determinadas propriedades designadas das ideias ancoradas relevantes (i.e., variáveis da estrutura cognitiva), pouco depois de as últimas ideias interagirem com as do material de instrução correspondentes. Estas variáveis incluem a disponibilidade de ideias ancoradas adequadamente relevantes, específicas e particularizadas que são claras, estáveis e discrimináveis de outras ideias relacionadas e semelhantes, de forma confusa, quer da passagem de instrução, quer da estrutura cognitiva.

Entretanto consideramos este processo saudável, visto que é através de discussões, debates, criações de hipóteses, experimentações, diálogo, observações que construímos o conhecimento.

Villani e Nascimento, (2003) destacam a importância da argumentação para a aprendizagem em ciências e conseqüentemente a relevância da linguagem no processo de ensino/ aprendizagem: “Assumimos que o papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem de ciências é complexo e possui intrinsecamente um caráter dual: por um lado, a linguagem é um objeto do processo de aprendizagem de ciências, mas por outro, a linguagem é um instrumento de mediação do seu processo de ensino.

Deste modo podemos dizer que esta atividade permitiu estes embates de ideias, dúvidas, observações e explicações, assim, explorando a linguagem e a argumentação.

Os alunos comentaram na avaliação escrita que gostaram da mágica, que aprenderam muito sobre a água e suas propriedades físicas química da água e como sugestão para a aplicação do módulo futuramente é incluir atividades com os microscópios como observação de “vida” presente na água coletada no ambiente. Sendo que os microscópios chamaram a atenção dos alunos, segundo as sugestões que eles escreveram nas avaliações.

Como mencionado anteriormente percebemos que a Universidade possui o potencial para construir um ambiente favorável para despertar a curiosidade e o interesse, talvez devido à riqueza de recursos materiais que possui.

Alguns alunos saíram falando que pretendem tornarem-se químicos futuramente, outros diziam que gostavam de química, física e biologia.

Ficamos felizes com os resultados, e pretendemos reaplicá-lo com novas abordagens e modificações, talvez utilizando a metodologia POE (A abordagem Predizer, Observar, Explicar, conhecida e utilizada em simulações computacionais como estratégia para promover o conflito cognitivo estabelecido durante a simulação em programas de simulação (TAO E GUNSTONE, 1999, segundo CHWAHN et. al).

Também pretendemos convidar, para participar dos módulos, alunos de graduação que tenham interesse em socializar, e vivenciar tais experiências conosco, validando ainda mais nossas práticas educativas e permitindo experiências essenciais para os alunos da graduação.

Temos o propósito de fugir do laboratório tradicional citado e discutido por Borges (2002), que visa apenas demonstrar conceitos e fenômenos científicos, queremos provocar o pensamento, a reflexão, construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta prática piloto do módulo nos forneceu muitas pistas para a construção e aplicação de dos futuros módulos. Tivemos a oportunidade de vivenciar a valorização de atividades diferenciadas na educação, realizamos de forma descontraída e afetiva (recebeu-se um abraço no final, talvez como forma de agradecimento pela oportunidade de aprender algo que para a criança foi novo e divertido); muitos teóricos colocam a importância da afetividade na aprendizagem e isso ocorreu, não é por ser um ambiente como o laboratório que se precisamos ser rudes ou tecnicistas.

A atividade foi muito proveitosa, pois a professora relatou que permitimos com os alunos fizessem a prática, não foi apenas demonstrativo, também relatou que foram materiais simples, mas que as escolas não possuem os recursos que a Universidade tem (como o termômetro digital).

Podemos dizer que ocorreu uma mudança para estes alunos através de um micro intervenção, os vimos discutirem, questionarem, solucionarem, ou seja, pensarem.

Assim podemos concluir que vale a pena integrar a comunidade externa e interna dentro da universidade, como colaboradora de desenvolvimento intelectual e social, ou ainda integral dos cidadãos, visto que somos parte do sistema educacional do

nosso país e temos como missão auxiliar para um melhor desenvolvimento social, político, econômico, científico e humano, partindo do local para o global.

Assim encerramos este relato com uma citação de Edgar Morin, (2003) que diz: “A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: **Plátano**, v. 1, 2003.
- BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.
- CHWAHN, Maria Cristina Aguirre; DA SILVA, Juliana; MARTINS, Tales L. Costa. **A ABORDAGEM POE (PREDIZER, OBSERVAR e EXPLICAR): uma estratégia didática na formação inicial de professores de química** The POE approach (predict observe and explain): a didactic strategy in the initial formation of.
- DE ALBUQUERQUE FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968** University in Brazil: from its origins to university reform–1968. 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio et al. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs**, p. 19-44, 1997.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**, Paulo.
- VILLANI, Carlos Eduardo Porto; DO NASCIMENTO, Sylvania Sousa. A argumentação e o ensino de ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de física do ensino médio (Argumentation and science teaching: an experimental activity in the physics didactical laboratory at high school level). **Investigações em ensino de Ciências**, v. 8, n. 3, p. 187-209, 2003.
- WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: IMPACTO DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SEU PRIMEIRO ESTAGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Mello
jessica.m.lopes@hotmail.com

Vânela Soares
vanaela_soares@hotmail.com

Juliane Calixto
juliane_s.c@hotmail.com

Jaqueline Copetti
jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desse ciclo. Essas propostas devem ter como objetivo:

“garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Machado (1998, citado por GARANHANI e CAMARGO, 2002) em seus estudos sobre a formação profissional para a Educação Infantil, ressalta que no desenvolvimento de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena devem ser contemplados conteúdos sob as diferentes formas que ela – a criança – utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos. Destacam-se, dentre essas formas, o movimento corporal. Para que estes objetivos ocorram não é necessário apenas colocar no plano de aula, “a hora do movimento”, e colocar os professores

polivalentes para executarem atividades com as crianças de forma aleatória, sem um propósito definido, sem que seja identificada a verdadeira contribuição pedagógica do movimento na formação da criança.

Segundo BALBÉ (2009), o que vai diferenciar a presença de um professor de Educação Física dos demais atendentes na Educação Infantil é a comunicação, a compreensão, a leitura, a interação e o envolvimento, a promoção da evolução da criança por intermédio das manifestações corporais, do movimento, do jogo e das atividades lúdicas.

Diante destas perspectivas objetivamos no presente relato apresentar as experiências vividas no primeiro Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de Educação Física, que conforme a organização curricular do Curso de Educação Física da UNIPAMPA deve-se desenvolver na Educação Infantil. Ressalta-se que as vivências aqui apresentadas foram realizadas em uma escola pública de Uruguaiana, onde os acadêmicos observaram e planejaram aulas para turmas da Educação Infantil.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O ECS foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles, situada na Rua Venâncio Aires, no Bairro São João, onde apresenta grande espaço interno que podem ser utilizados para as atividades físicas, tais como: 3 pracinhas ao ar livre, ginásio com duas quadras, palco, duas pracinhas internas e saguão de entrada coberto.

A escola disponibilizou duas turmas, uma da etapa VI-A e outra da etapa IV-A, foram realizadas 4 semanas de observações para conhecer a turma e visualizar a forma de trabalho que os alunos estão acostumados, sua rotina e atividades que realizam com frequência. A turma da etapa VI-A, atualmente, não dispõe de nenhum auxiliar pedagógico, mesmo necessitando de dois auxiliares para melhor atendê-los, são 18 alunos na turma com idade média de 5 a 6 anos, sendo uma aluna inclusa com necessidades especiais. Já a turma IV-A possui além da professora uma auxiliar que atende a turma com 20 alunos com idade média de 3 a 4 anos.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Para realização do ECS foi determinado a realização de oito semanas de intervenções práticas com a turma, para tanto, as aulas foram ministradas em duas turmas, uma da etapa IV com 20 alunos e outra da etapa VI com 18 alunos, sendo aulas de 40 minutos para cada turma, uma vez por semana (nas sextas), sob a orientação da professora responsável pelo componente curricular de ECSI da Universidade Federal do Pampa.

Para realização das aulas optamos pelo ginásio, o palco e a sala de aula, deixando o espaço da pracinha de lado, em função de ser o único local onde os alunos já estão acostumados a realizar atividades com movimento, mesmo que de forma livre, sem orientação adequada.

Aplicamos aulas divertidas e animadas para os alunos, como: Danças das cadeiras, O feiticeiro e as estátuas, tocar o Cego, peteca com jornal, entre outras. Os alunos gostaram muito e a cada aula iam querendo mais e mais aulas e com mais tempo, vivenciamos a evolução deles a cada dia que passava, a agilidade dos alunos melhoravam e até o comportamento, foram vários desafios encontrados, como exemplo dar aulas para as crianças menores e como fazer eles interagirem, mas com o passar das aulas íamos conhecendo cada um da turma e esses desafios foram ficando fácil e divertidos.



Fonte: Os autores, 2016



Fonte: Os autores, 2016.



Fonte: Os autores, 2016.



Fonte: Os autores, 2016.

Desenvolvemos como estratégias as habilidades de movimentos e práticas corporais, através do desenvolvimento motor e a abordagem Desenvolvimentista, aplicando aulas que os alunos interagissem e valorizando o lúdico, pois segundo PIAGET (1978), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer. A criança então precisa de oportunidades para que possa brincar e assim se desenvolver e construir conhecimentos.

Com o objetivo de aprimorar as práticas acadêmicas, com base na oportunidade de vivenciar e planejar conforme a realidade e, também, aprender as formas de agir com alunos da Educação Infantil, buscamos sempre a melhor forma de aperfeiçoar nossas aulas, e nossos conhecimentos nos desafiando para melhor atendê-los.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado representa uma atividade teórica e prática ao aproximar o aprendiz professor da realidade concreta, futuro campo profissional, por isso, precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam se em capacidades específicas no exercício docente. Habilidades como: autonomia intelectual, domínio dos conteúdos e de metodologias de ensino, competência prático reflexiva, repertório cultural diversificado, visão ética e política da prática profissional, respeito intelectual e pessoal pelos alunos e outras habilidades adequadas às singularidades da prática tornam o aprendiz professor sujeito responsável por suas escolhas, quanto à sua própria formação continuada e o tipo de prática pedagógica que desenvolverá como profissional (CASTRO apud MIRANDA, 2008).

O estagio supervisionado nos dá a oportunidade de vivenciar o que aprendemos na teoria, e saber lidar com várias situações, tanto positivas quanto negativas, mas que vão contribuir para nossa formação, e nos ajudar a ter mais experiências. O primeiro impacto é meio difícil de lidar mas com tempo aprende a lidar com os alunos e saber o jeito de cada um, e planeja aula conforme gostam e acaba interagindo todos os alunos.

Na perspectiva de Miranda (2008) o Estágio/Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, é um momento único em que o acadêmico tem a oportunidade de interagir com os alunos e também enfrentar os desafios do cotidiano escolar, bem como é o espaço para a reflexão crítica e a formação da identidade docente. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade

A educação física na educação infantil é um diferencial para os alunos, pois eles não estavam acostumado a ter aquelas aulas lúdicas de atividades físicas, tais como as crianças se divertem e interagem em grupo, onde tentamos levar que o trabalho em equipe é algo significativo, e também que a atividade física contribui desde criança até a vida adulta.

Nesse sentido, Gonçalves (1997) aponta a importância existente no fato de o professor proporcionar aos alunos movimentos portadores de um sentido para os mesmos, uma vez que, os movimentos mecânicos, realizados abstratamente só contribuem para a inibição da criação e da participação dos alunos em aula e, por consequência, os torna indivíduos que deixam de interpretar o mundo por si próprio e passam a interpretá-lo pela visão dos outros.

No entanto um dos aspectos negativos do estágio é indisciplina de alguns alunos, e nessa hora que temos que saber lidar com situações inusitadas. Sobre essa questão Aquino (1996) destaca que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também está claro que a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado.

Ainda de acordo com Silva e Krug (2002), assim como os professores que já possuem mais tempo de serviço, também os futuros professores em situação de estágio, tornaram-se reféns do emaranhado de situações que a indisciplina escolar comporta, ocasionando, assim, dificuldades na prática pedagógica dos mesmos.

Nas palavras de Gonçalves (1992), o professor tem como função ensinar, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho em aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as pessoas, pois ele exerce um papel de educador junto aos alunos. Também cabe ao professor, promover a animação de atividades, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração.

Sendo assim, destaca-se neste relato o impacto relacionado aos acadêmicos de educação física no seu primeiro estágio supervisionado na educação infantil, tais como vivenciaram diversos desafios, o cotidiano e a aprendizagem de cada aula, vivenciando momentos que irão levar para sempre, onde aplicaram aulas na educação infantil e a importância de se dar aula para aqueles alunos, e a necessidade de um professor de educação física, que ajudaram no seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final podemos perceber que adquirimos conhecimentos e aprendemos a lidar com nossos medos nos desafiando, aprendemos a lidar com todos os tipos de situações, tentando sempre enfrentar as barreiras e alcançar seus objetivos.

Durante as intervenções também percebemos que a professora regente tinha um pouco de dificuldade em elaborar conteúdos que propõem as atividades físicas, até pela forma dos alunos nas aulas de educação física, onde é de máxima importância a educação física na educação infantil e de um professor específico da área. Destacamos ainda o interesse dos alunos pelas aulas e as expressões em seu rosto quando chegávamos para dar aula, onde nos satisfazíamos e nos alegrávamos e nos motivamos a sempre planejar aulas interessantes e que eles interagissem cada vez mais. Por fim o estágio supervisionado é essencial para nossa vida, tais como vamos levar conosco sempre as lembranças e as experiências que tivemos do primeiro estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.78.

BALBÉ, Giovane Pereira. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. **Revista Digital**, fevereiro, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd129/educacao-fisica-e-desenvolvimentomotor->

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, vol 5. Curitiba. Setembro, 2002.

GONÇALVES, M.A.S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.141-168.

MARTA NASCIMENTO MARQUES, HUGO NOBERTO KRUG. **Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM durante a realização do estágio curricular supervisionado**. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em 26 jun 2016

MARIA PETRILIA ROCHA. **Educação Física na Educação Infantil. Experiências do Estágio Supervisionado I na educação Infantil.** Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br>> Acesso em 25 de Junho de 2016

MIRANDA, M.I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L.C; MIRANDA, M.I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades.** Araraquara: Junqueira&Marin/ Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p.1536.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso dos futuros professores de Educação Física da UFSM em situação de Estágio Curricular. In: **CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA, II, 2002, Ijuí. Anais, Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, 2002. p.57.**

O ENSINO DA MICROBIOLOGIA À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Peterson Ayres Cabelleira
petersoncabelleira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de globalização trouxe consigo uma acelerada e preocupante questão voltada à saúde pública. Em poucas horas um indivíduo atravessa continentes e com isso também facilita o processo de proliferação de microorganismos hospedeiros. Diante do fato, o que era para ser um recurso facilitador das rotinas do cotidiano, se transforma em uma epidemia de relevância pública. O estudo da microbiologia e sua interação com as espécies são de máxima importância nos currículos escolares, seja pela promoção da saúde como para sua utilização na produção de alguns alimentos.

No estudo dos microorganismos a dificuldade maior é despertar no aluno a imaginação, já que os organismos envolvidos não são visíveis a olho nu, o que torna as práticas pedagógicas menos dinâmicas. O relato a seguir apropriou-se da Teoria da Complexidade de Edgar Morin para subsidiar o estudo da microbiologia, onde dispositivos interdisciplinares mediarão o processo de ensino e aprendizagem. Esta prática foi desenvolvida na Escola Estadual Getúlio Vargas, para turmas do 1º ano do Ensino Médio, na cidade de São Borja, com foco na sexualidade e as Doenças Sexualmente Transmissíveis.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

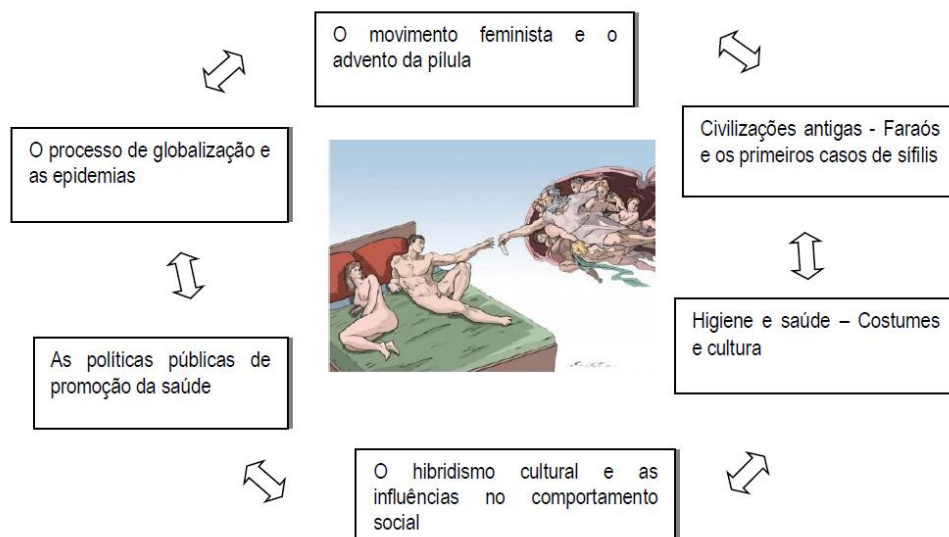
Ao longo da minha trajetória docente, participei ativamente em projetos de saúde pública e promoção da saúde escolar, o que me aproximou ainda mais deste tema e me fez perceber o quanto existem dificuldades no entendimento do comportamento desses microorganismos e suas relações com o macro mundo. Sabemos o quanto nossos jovens necessitam de orientação quanto aos cuidados com as Doenças Sexualmente Transmissíveis e demais transtornos relacionados com o início da vida sexual, que acompanham a puberdade. Falar sobre vírus, bactérias e demais microorganismos trás a

tona não somente as lições biológicas, mas também as relações sociais e suas conjunturas, o que com frequência sou solicitado a organizar grupos de alunos para abordar a orientação sexual e a responsabilidade social. Para tanto, iniciou-se uma série de encontros no Colégio Estadual Getúlio Vargas, no município de São Borja. Fronteira com a Argentina. A escola fica situada no centro da cidade e abrange alunos das mais diversas classes sociais, onde oferta o ensino básico da pré-escola ao ensino médio. Regiões de fronteira são consideradas de grande importância epidemiológica, visto que o fluxo de indivíduos entre dois países ocorre de forma constante, num processo de hibridização cultural muito forte e indiretamente o envolvimento de políticas públicas com ações diferenciadas. Um exemplo claro ocorreu em 2011 durante a epidemia de Leishmaniose, onde a principal dificuldade no controle e diagnóstico da doença foram as políticas públicas dos dois países que não correlacionavam suas prioridades. A situação fronteiriça e o processo acelerado de globalização coloca nosso município em uma situação de necessidade permanente de ações de saúde preventiva, e o ponto de partida segundo o referido relato são os alunos da educação básica, podendo expandir as ações para as demais escolas não envolvidas no processo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente foram desenvolvidos os dispositivos interdisciplinares e com o auxílio dos grupos focais, foram integrados os saberes e os conceitos das áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem dos microorganismos causadores de Doenças Sexualmente Transmissíveis. No intuito de compreender o mundo, nosso conhecimento e a nós mesmos, Morin defende a tese de um pensamento planetário, argumentando que nenhum problema particular pode ser formulado independentemente de seu contexto, e seu contexto por sua vez está inserido num panorama global.

Desta forma é necessário submeter à reflexão das diversas disciplinas científicas, a noção de complexidade, entendida em seu sentido latino (complexus “o que está tecido junto”). Para tanto foi incluído nos dispositivos assuntos das mais diversas áreas do conhecimento, que possam auxiliar no processo de construção do conhecimento. Assim foi organizado esquemas interdisciplinares (dispositivos) para dar início aos grupos.

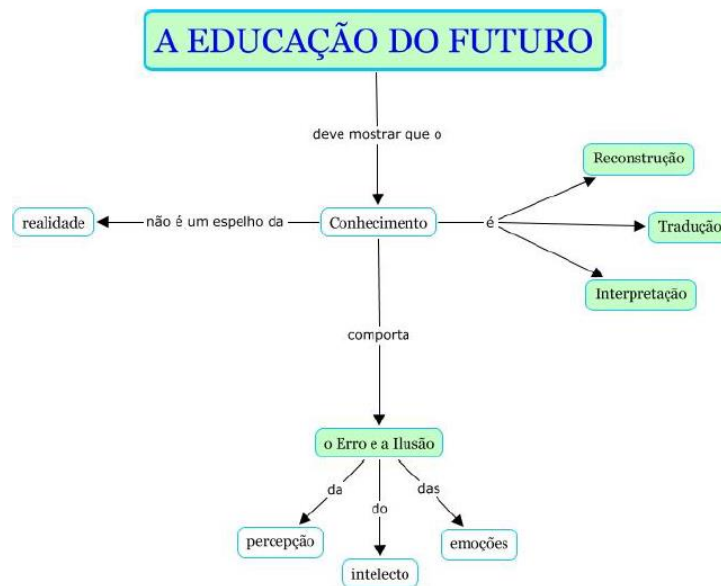


ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Dispositivos Interdisciplinares, aqui entendidos como elementos ou estratégias de ensino aprendizagem que objetivam práticas que superem as dicotomias e isolamentos disciplinares foram utilizados como ponto de partida dos encontros para a abordagem dos temas propostos. Utilizei grupos focais como instrumento de intervenção, por onde apliquei os dispositivos interdisciplinares amparados na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin. Na proposta, além da produção teórica dos planejamentos foram incorporados experimentos simples, que pudessem ser realizados em casa, no pátio da escola ou na sala de aula com materiais do dia-a-dia. Acredito que a interdisciplinaridade e a experimentação têm sua culminância no despertar do aluno, na sua disponibilidade, na pesquisa e no resgate das habilidades. Fazenda (2002) descreve que é no interior de projetos de pesquisa que a integração entre as disciplinas pode ser estabelecida. Nesse sentido, foram os alunos, em suas pesquisas, que promoveram a interdisciplinaridade. Como menciona Morin (2005a, 2005b), o pensamento complexo encontra-se inviabilizado na atual conjuntura da educação brasileira, pois o saber científico está fragmentado em disciplinas e os modelos teóricos hegemônicos advogam a dissociação de umas em relação às outras. Para tanto a inserção desses dispositivos oportunizarão tanto aos alunos como aos docentes uma nova forma de exercitar a interdisciplinaridade, tão discutida nos eventos educacionais.

O complexo requer um pensamento que capte (inter)relações, implicações mútuas e realidades que são simultaneamente solidárias e que se conflitam. Nesse

sentido, a interdisciplinaridade formará “teias” para o processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2005), como organização curricular (JAPIASSU, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004). A seguir a estrutura da construção do conhecimento complexo criado por Morin:



O exercício do processo de ensino e aprendizagem amplo e interdisciplinar, segundo Gonçalves (2008) estimula vários fatores, tais como: ampliação da capacidade comunicativa devido à troca de ideias, ao intercâmbio cultural e ao relacionamento com outras pessoas, considerando que a linguagem é um poderoso instrumento de organização das ideias; mudanças de hábitos e atitudes, com o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa, bem como a aquisição de habilidades como abstração, atenção, reflexão, análise, síntese e avaliação; maior envolvimento e interesse e, conseqüentemente, maior motivação para o estudo de temas relacionados à ciência, e o exercício da criatividade, pois conduz à apresentação de inovações dentro da área de estudo das ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos dos conceitos em microbiologia são abstratos e por isso são considerados de difícil aprendizagem para os alunos. Desta maneira, atividades práticas utilizando

métodos investigativos possibilitaram o entendimento de que microrganismos não são apenas agentes patogênicos, mas que também desenvolvem um importante papel na vida cotidiana, principalmente na flora normal. Neste sentido, esta ação teve por objetivo promover aprendizagem relevante de conteúdos de microbiologia, usando a abordagem do ensino por investigação e complexidade referente às Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Acredito que haja a necessidade de mudanças profundas no campo curricular, com configurações mais sensíveis ao contexto social, mais aberta a temas do entorno, a problemas contemporâneos, enfatizando a necessidade de superar configurações expressas unicamente pelas lógicas das disciplinas individualizadas, passando a serem configuradas a partir de fatos e ações relevantes, cuja complexidade não é descrita por uma disciplina.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-29.
- GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: WWW.paulofreire.org . Acesso em: 25 jul. 2016.
- GONÇALVES, T. V. O. Feiras de ciências e formação de professores. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **O Método I: natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- _____. **O Método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- _____. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

OS DESAFIOS PARA INCLUIR PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rui Seabra Machado
rui.smachado@gmail.com

Ariadna Ramos Boldori Pinto
r.boldori@hotmail.com

Leandro Ibalde da Silva
leandroi_15@hotmail.com

Paula Celina Sobral Gavião
celinagaviao@gmail.com

Antônio Roberto Silva Caravagio
tonysilva666@hotmail.com

Mariana Lima Gomes
marylimagomes@yahoo.com.br

Marta Iris. C. Messias da Silveira
martasilveira@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Educar para a Democracia e para a Justiça Social é o desafio de nosso tempo. E necessita ser encarado como uma missão que, mesmo podendo ter um início, jamais encontrará um fim.

Isso porque é precisamente no exercício do cotidiano de cada cidadão e cidadã onde encontramos o verdadeiro propósito do “Educar” democrático. Este “Educar” necessita voltar-se primeiramente para Educar a si mesmo, que gere equilíbrio e equanimidade entre o sentir e o pensar, desenvolvendo assim o “Sentimento” de Democracia e também o “Sentimento” de Justiça Social.

É neste contexto que as práticas corporais contemplativas⁵⁵, desde que ajustadas as necessidades pedagógicas e didáticas da escola, e não simplesmente ofertadas sem nenhum critério como uma mera novidade efêmera, podem ser uma importante ferramenta pedagógica. Entende-se que estas práticas podem suprir uma lamentável

⁵⁵Conjunto de movimentos suaves, contínuos, progressivos e completos, usados para estabilização emocional, manutenção da saúde e prevenção de doenças. (BRASIL. 2008. p.61).

lacuna nos currículos escolares que não priorizam a educação emocional das crianças e dos(as) jovens, relegando-os ao doloroso analfabetismo emocional que os impede de tecerem relações estáveis entre si e entre os demais entes sociais, seja a família, os vizinhos, a comunidade, o meio ambiente, etc.

Ao final do Ensino Médio, por exemplo, os jovens são extenuadamente cobrados para que sejam solidários, mas se nunca lhes ensinaram o sentimento de solidariedade, como eles podem exercitá-lo?

Os jovens são cobrados a se importarem uns com os outros, que tenham respeito pelos idosos, respeito pelo meio ambiente, pelas instituições democráticas, etc, mas como poderão respeitar se eles não aprenderam como expressar este sentimento? Desconhecem estas emoções. E são exatamente elas que podem ajudar os jovens a desenvolverem a sensibilização do cuidar, do preservar e aprimorar as suas relações sociais, ambientais e políticas.

O desafio para Educar para a Democracia e para a Justiça Social perpassa, fundamentalmente a necessidade de oportunizar aos estudantes o desenvolvimento da emoção democrática e do sentimento de justiça social.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nesta perspectiva, de oportunizar o amadurecimento emocional, trazemos o relato da utilização do *Tai Chi Chuan*⁵⁶ estilo *Chen* em três oportunidades: duas em escolas públicas e uma para docentes em Uruguaiana, cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul – Brasil.

As instituições de ensino foram:

- Instituto Estadual Paulo Freire; situado em uma região de alta vulnerabilidade social, baixa infraestrutura urbana e com imensos desafios para os agentes sociais e políticos; e;
- Instituto Estadual de Educação Elisa Valls; mesmo situado em uma região mais central da cidade, aglutina uma grande parcela dos estudantes que entram no ensino médio, de diversas áreas da cidade. Desta forma ele apresenta uma grande

⁵⁶ O *Tai Chi Chuan* pode ser entendido como uma antiga arte marcial chinesa e um antigo exercício. Ele serve para o cuidado da vida, da saúde, do desenvolvimento holístico da mente e do corpo, como também para a autodefesa. É meditativo e tônico corporal, promove o desenvolvimento da energia interna (Chi) e, como tal, serve tanto para aplicações terapêuticas como para o combate. Os movimentos são suaves e fluidos, cheio de expressão, beleza e energia. *Tai Chi* descreve o homem como uma ligação (link) entre o céu e a terra e dá-lhe o seu significado, *TAO*. (SILBERSTORFF, 2009).

pluralidade e diversidade social, o que caracteriza uma importante oportunidade educacional.

Estas oficinas foram realizadas da seguinte maneira:

- Uma oficina para alunos e alunas do Ensino Médio do Instituto Estadual Paulo Freire durante a realização da Primeira Feira de Saúde e Meio ambiente, atividade do PIBID - Unipampa;
- Uma outra, com os alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Elisa Valls, atividade de licenciandos do curso de Educação Física acompanhado de um Professor de Educação Física integrante da Residência em Saúde Coletiva Multiprofissional - Unipampa e;
- A terceira, uma oficina de *Tai Chi Chuan* Estilo *Chen* oferecida a Professores de Educação Física da rede pública durante o Seminário sobre Docência em Educação Física.

Em todas as intervenções a duração foi de aproximadamente 60 a 90 minutos.

Os fatores que motivaram os convites para a realização destas oficinas sempre foram a promoção da saúde. Estes convites nunca foram motivados pelo entendimento das práticas contemplativas no seu aspecto pedagógico, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As duas primeiras intervenções ocorreram em escolas da rede pública do município. Estas foram realizadas em salas de aula convencionais. E não foram necessários equipamentos eletroeletrônicos, exceto uma pequena caixa de música que foi utilizada para oferecer uma música tradicional chinesa utilizada durante a prática do *Zhanzhuang*.

As atividades se desenvolveram da seguinte maneira:

- Primeiro momento, apresentação de todos os participantes;
- Em seguida foi explicado o que são práticas contemplativas, em especial do *Tai Chi Chuan* e quais os benefícios desta prática;
- Terceiro momento, realização do exercício *Zhanzhuang* como praticado no *Tai Chi Chuan* Estilo *Chen*; e

- Abertura para todos socializarem o que sentiram, o que perceberam na prática do *Zhanzhuang* compartilhando o que experienciaram.

O *Zhuanzhuang* é uma técnica introdutória para a prática do *Tai Chi Chuan*, ela permite que o indivíduo contemple o seu próprio corpo, e a partir dele, contemple sua mente e as suas emoções. Neste processo a pessoa percebe aspectos que são partes de si mesma, emoções que se manifestam no seu dia a dia, mas que ela não se dá conta. Aspectos como impaciência, raiva, intolerância, egoísmo, racismo, etc que influenciam seu comportamento, suas ações e reações e que determinam fortemente as opções e escolhas que a conduzem pra uma ação antidemocrática e de injustiça social.

Estas atividades foram proposta sempre tendo como iniciativa projetos da Unipampa (PIBID e residência em saúde), com a participação de licenciandos e licenciados dos cursos de Educação Física e de Ciências da Natureza.

A terceira intervenção foi realizada com Professores de Educação Física da rede pública do município, durante o Seminário sobre Docência em Educação Física.

Nas duas escolas, quando foi aberto o espaço para os alunos e alunas expressarem o que sentiram, foram relatados as seguintes expressões: “paz”, “tranquilidade”, “harmonia”, “amor”, “de boas”, etc.

No entanto, foi após a intervenção no Instituto Paulo Freire que uma aluna surpreendeu a todos quando expressou para o grupo que havia sentido “paciência”.

Os mesmos sentimentos foram relatados pelos professores de educação física que participaram da oficina de *Tai Chi Chuan*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O que podemos evidenciar sobre os relatos, tantos dos alunos nas primeiras intervenções, como também sobre os relatos dos professores de Educação Física é que todos os grupos obtiveram êxito na prática.

Todos os participantes atingiram o objetivo proposto que foi o de se interiorizar e neste processo perceber seus próprios sentimentos e emoções.

Nas duas escolas foi possível levar todos os alunos e alunas desde um estado de maior agitação, no qual se inclui conversas paralelas, desvio de atenção para celulares, etc, para participar da prática contemplativa, e todos de alguma maneira expressaram seus sentimentos e suas emoções.

Agora, quando foi realizada a oficina de *Tai Chi Chuan* com os professores de Educação Física que participaram do Seminário sobre Docência em Educação Física eles relataram os mesmos sentimentos de paz, de harmonia, de tranquilidade, de relaxamento, etc.

Foi neste momento, logo após a manifestação dos (as) professores (as) de Educação Física, que se comentou com eles que esta mesma prática também tinha sido realizado com os alunos e alunas do Ensino Médio do Instituto Estadual Paulo Freire e do Instituto Estadual de Educação Elisa Valls.

Então foi perguntado aos professores de Educação Física qual teriam sido, na opinião deles, os sentimentos que os alunos e alunas destas escolas teriam relatado.

Todos os professores foram unânimes em dizer que os alunos e alunas, teriam citado as seguintes expressões: “foi um saco”, “horrível”, “perda de tempo”.

E quando foram informados que os alunos e alunas relataram os mesmos sentimentos que eles, estes ficaram surpresos.

Ao final das intervenções, em ambas escolas, os alunos e alunas procuraram os acadêmicos e propuseram que a prática fosse ofertada permanentemente. Sugeriram que essa ideia fosse levada a direção, para que esta pudesse viabilizar este projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a Democracia e para a Justiça Social é um desafio que envolve também a instrumentalização do indivíduo na percepção de seus sentimentos, de suas emoções e como estas podem ser úteis para a tomada de decisões durante toda a vida do indivíduo.

A falta de aprendizagem nesta área impede o desenvolvimento da empatia, tornando a pessoa fria e egoísta, impossibilitando a ação democrática e da justiça social, porque esta terá sempre a tendência de lavar as mãos quanto aos problemas sociais, como se estes não as afetasse.

E neste contexto a introdução de práticas contemplativas nas escolas, como o *Tai Chi Chuan*, pode auxiliar a esta alfabetização emocional.

No entanto, é oportuno frisar que estas técnicas necessitam ser estudadas a luz da didática e da pedagogia para que sejam instrumentos que somem ao currículo escolar e não somente mais uma técnica desprovida de significado no processo de ensino-aprendizagem.

Estas experiências ensinaram muito ao grupo. Primeiro que nunca devemos subestimar os alunos e alunas. Estes estão abertos a estas propostas e respondem bem a elas.

Possivelmente a Educação Física escolar possa ser o melhor aliado para o desenvolvimento destas vertentes por já se ocupar com o corpo e suas manifestações.

Porém, o que ficou claro nestas experiências é que o maior desafio são os próprios professores que demonstraram desconhecer estas características dos alunos e alunas, o que infelizmente os leva a perder muitas oportunidade para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas, inclusive mais significativas para os próprios alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares – PNPIC: atitude de ampliação de acesso** – Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILBERSTORFF, Jan. **Chen: Living Taijiquan in the Classical Style**. Philadelphia. EUA: Ed. Singing Drangon, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÃO DE UNIDOCENTES APÓS A PRESENÇA DE ESTAGIÁRIOS DA ÁREA

Sabrina da Rosa Dornelles
sabrindornellesp@gmail.com

Thiago Francisco Rodrigues
bilachy@yahoo.com.br

Jaqueline Copetti
jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A fim de orientar as concepções e práticas realizadas na Educação Infantil (EI), o Ministério da Educação lançou a Resolução nº 5 (2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI. Estabelecendo a concepção de EI vigente e os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desse ciclo. Assim, as propostas de intervenção neste nível de ensino devem ter como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

Com base nesta perspectiva e, conforme a afirmação de Mello *et al.* (2014) de que a Educação Física na EI vem ganhando espaço e se ampliando significativamente no cenário nacional, graças a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que define a EI como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular desse nível de ensino (BRASIL, 1996). Mas, apesar dessa obrigatoriedade determinada pela LDB, a mesma não define quem deve atuar com esse componente curricular. Sendo assim, vale ressaltar que nas escolas públicas estaduais e municipais do município de Uruguaiana as atividades práticas condizentes a Educação Física escolar não são ministradas por profissionais da área nos

níveis de ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Contreira e Krug (2010) afirmam que a atuação do professor ‘unidocente’ no Rio Grande do Sul (RS) encontra respaldo na LDB, pois não existe uma especificação indicando qual profissional deve atuar nesta fase escolar, ou seja, o trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, como é o caso das escolas municipais de Uruguaiiana, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em Magistério (nível médio) ou Pedagogia. Tal situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação (MAZZOCATO *et al.*, 2015) e que nos levam a reflexão sobre a importância da realização das aulas de Educação Física por profissionais habilitados, ou seja, professores licenciados em Educação Física.

Ainda, no sentido de significância e importância da prática das aulas de Educação Física, deve-se considerar que crianças em idade escolar podem ter benefícios cognitivos em virtude da participação em atividades físicas (SIBLEY e ETNIER, 2003); apontando uma influência positiva desta prática sobre os processos de memória, atenção, tempo de reação, além, do desempenho escolar (CHADDOK *et al.*, 2011). Portanto, a escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de uma boa prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança. Muitas vezes, é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e movimento dirigido, sendo que as experiências (cognitivas, afetivas e motoras) vividas nesta fase servirão como base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida (GALLAHUE e OZMUN, 2005).

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), viabiliza aos futuros professores a possibilidade de desenvolver atividades curriculares de formação acadêmico-profissional, através da participação em situações reais de trabalho no seu meio profissional, sob a responsabilidade da Universidade e, sob a supervisão de professores orientadores, nos diferentes níveis de ensino, incluindo entre estes a EI (PPC – Educação Física, 2012). Assim, a atuação no cenário da EI torna-se uma possibilidade de intervenção do professor de Educação Física, em formação, por ser campo de estágio firmado entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação.

Para tanto, este relato traz uma reflexão sobre a proposta de Educação Física na EI, apresentando a percepção de três professoras que receberam em suas turmas de EI a presença e atuação de professores em formação do Curso de Educação Física da UNIPAMPA durante o primeiro semestre letivo de 2016.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O contexto do presente relato, está direcionado a duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do município de Uruguaiana/RS, que receberam neste primeiro semestre de 2016 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA para a realização do ECS. As escolas foram selecionadas de forma intencional pela docente responsável pelo componente curricular de ECS, que leva em consideração entre outros fatores à distribuição urbana da cidade, buscando contemplar diferentes bairros do município em cada semestre letivo.

Com relação à proposta de Educação Física na Educação Infantil, foi determinado o período de abril a junho do corrente ano para a realização das atividades de estágio, as quais aconteceram sob a supervisão de um docente orientador da UNIPAMPA e com o acompanhamento da professora de referência da turma. A proposta de estágio continha duas semanas de observações e oito semanas de intervenções práticas (aulas). A professora orientadora fez os contatos iniciais com a escola, mas a seleção das turmas ficou sob a responsabilidade dos acadêmicos, que poderiam escolher de acordo com a disponibilidade da escola/professor, uma turma a partir da etapa III, referente a alunos com dois anos de idade.

Entende-se que esta interação com o ambiente escolar, proporciona uma experiência única no processo de formação do futuro professor, pois é o momento de conhecimento e apropriação de seu universo de atuação profissional, momento este em que as dúvidas e incertezas ganham destaque, devendo ser discutidas e sanadas até a integralização do curso de Licenciatura.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A análise apresentada neste relato faz parte de um projeto maior de iniciação científica, coordenado pela professora responsável pelos ECS I e II do Curso de Educação Física da UNIPAMPA, sendo a primeira autora deste relato a bolsista de iniciação científica (PDA) do referido projeto, o mesmo está cadastrado no SIPPE, sob o número 10.031.16, e tem como equipe de investigação os acadêmicos do Curso de Educação Física pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF).

O objetivo do relato é apresentar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a Educação Física após a realização de aulas conduzidas por professores em formação do Curso de Educação Física da UNIPAMPA. Com base nesta proposta, ao final das atividades do ECS I as professoras das turmas foram convidadas a responder uma entrevista. Para realização das entrevistas foi utilizado o horário de estágio dos acadêmicos na última semana de aula/intervenção. As professoras foram convidadas a participar do estudo de forma voluntária e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmando esta disponibilidade.

Nesse sentido, responderam a entrevista, neste primeiro momento, três professoras, sendo duas da etapa V e uma da etapa VI de duas escolas de Educação Infantil de Uruguaiana, RS.

Quadro 1 – Caracterização das professoras entrevistadas

Público	Formação	Pós-Graduação	Tempo de docência
Professora 1	Pedagogia	Gestão	7 anos
Professora 2	Normal e Pedagogia	-	8 anos
Professora 3	Pedagogia	Gestão Escolar	7 anos

Fonte: Os autores, 2016.

Com relação às questões que caracterizavam a entrevista, foram analisadas neste relato as relacionadas à presença da disciplina de Educação Física na EI; a inclusão do professor de Educação Física na EI; a percepção sobre as aulas de Educação Física conduzidas pelos acadêmicos do curso de Educação Física da UNIPAMPA e, por fim, a percepção referente a alguma mudança de caráter comportamental na turma após as intervenções dos estagiários.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A partir da análise das falas das professoras unidocentes responsáveis pelas turmas que receberam acadêmicos do Curso de Educação Física da UNIPAMPA para a realização do ECS, é possível perceber que para elas a Educação Física na EI é muito importante e necessária, pois trabalha todos os movimentos, as habilidades motoras, o que acaba refletindo na alfabetização posteriormente, o que pode ser observado nos recortes das transcrições das entrevistas abaixo:

(Professora 1) É ótima [...] é muito importante [...] a pesar que a gente não tem isso ai [...] não faz parte do currículo [...] por que um professor de Educação Física, ele já é especializado [...] ele se dirige nesse sentido [...] é recreação da Educação Física [...] nós trabalhamos com outras [...] formas [...] seria muito importante [...] uma pena que nesse sentido não é valorizado pela rede, né? [...] que não tem.

(Professora 2) Acredito que seja uma necessidade [...] trabalhar essas habilidades motoras na criança [...] que vai se refletir depois na escrita, na linguagem.

(Professora 3) ela é [...] importantíssima, porque [...] trabalha todos os movimentos [...] tanto o amplo quanto a preparação da criança pra alfabetização [...]

Quanto à inclusão de um professor de Educação Física atuando na EI as professoras relataram ser muito importante, que seria excelente ter uma ajuda para que esse conhecimento pudesse ser atingido integralmente. Portanto, faz-se necessária a presença do professor específico da área de Educação Física inserido também na EI. Ainda, pode-se observar nas falas das professoras, o comentário sobre a solicitação de professores de Educação Física para atuação nas escolas da EI da rede municipal de Uruguaiana.

(Professora 1) Na minha opinião é muito importante [...] eu vejo [...] que está faltando [...] já solicitaram uma vez [...] já foi colocado em pauta mas, não [...] não porque não [...] eu acredito assim [...] que a rede municipal [...] mas eu vejo de grande importância [...] porque eles se preparam, eles fazem recreação dirigida e é tudo [...] eles acham tudo o máximo, a alegria [...]

(Professora 2) [...] a opinião é que [...] seria muito bom [...] excelente [...] acredito [...] que esse conhecimento ai venha a ser atingido de uma maneira total, né? [...] conhecimento [...] em relação à criança saber que ela é um ser [...] que ela tem [...] suas habilidades, que [...] precisam ser exercitadas [...] o professor de educação física seria necessário pra que esse conhecimento acontecesse de uma maneira integral.

(Professora 3) Seria ótimo [...] é uma ajuda pro professor [...] que independente do trabalho realizado em sala de aula, a educação física vem a proporcionar diversificação [...] de jogos, de brincadeiras, fazendo com que a criança se sinta inserida no meio.

Além disso, “assim como outras disciplinas, a EF deve ser considerada como um saber que constitui um tempo e espaço de aprendizagem no sentido da reconstrução permanente da vida em sociedade, com princípios de autonomia, da democracia e da formação de cidadãos” (GYOTOKU, 2007, p.32).

Referente às aulas de EF conduzidas pelos estagiários da UNIPAMPA, as professoras pontuaram que eles são interessados, tem vontade, são criativos e notaram que se diferem por terem um planejamento organizado, buscam adequar o seu

planejamento com o planejamento da turma, as crianças gostam bastante, interagem, e que de modo geral veio a contribuir com a escola, pois notam o interesse de outros estagiários com as outras turmas. As falas abaixo complementam esta interpretação:

(Professora 1) [...] observei que elas têm muito interesse, têm vontade [...] elas [...] mostraram muita energia [...] focaram [...] colocaram eles nas regras [...]

(Professora 2) [...] hoje eu vendo os estagiários, eles vem já com planejamento, né? organizado [...] eles apresentam aquele planejamento [...] eles procuram saber o projeto que a gente tá trabalhando e procuram também adequar o projeto com as atividades que eles vão realizar [...] eles chegam [...] e [...] demonstram ser bem receptivos, prestativos. Acredito que veio contribuir [...] com nossa escola [...] eu não vejo isso só com os meus estagiários na sala [...] mas eu vejo [...] os outros [...] envolvidos [...] levando pro pátio, que é muito importante. Criança precisa sair da sala [...]

(Professora 3) É muito boa [...] são aulas bem criativas, onde as crianças participam [...] interagem e gostam muito. Tanto é que quando as “profes” chegam na sala eles correm pra abraçá-las.

Neste sentido, “identificamos a EF como a área que oferece significativas contribuições para a formação do indivíduo, uma vez que ela traz a compreensão da criança enquanto sujeito histórico, corporal, emocional e social” (GYOTOKU, 2007, p.32).

Assim, as mudanças apresentadas pelas crianças diante do ECS, segundo as professoras, estão relacionadas ao comportamento de muitos alunos que não respeitavam as regras, não sentavam e não escutavam, estes comportamentos mudaram para melhor. A atividade física também veio a contribuir com a motricidade fina dos alunos, auxiliando na escrita, no desenho e nas formas, sem contar a expectativa das crianças que quando sabem que tem EF correm para abraçar as professoras, evidenciando a afetividade existente entre a turma e os acadêmicos/estagiários. Os recortes das falas a seguir demonstraram estas afirmações.

(Professora 1) [...] muitos mudaram [...] eu vejo [...] pelo comportamento [...] o escutar as regras [...] mudou muito [...] hoje eles sentam, eles escutam [...] em relação às regras, melhorou [...] muito [...] pra melhor.

(Professora 2) [...] e eu vejo hoje [...] como esse estágio tá contribuindo [...] e como a atividade física está contribuindo pra esse lado motor fino [...] motricidade fina [...] contribui muito pra escrita, pro desenho, pra forma.

(Professora 3) [...] elas (as crianças) adoraram as professoras [...] eles sentem-se, assim, eufóricos até no dia [...] quando eles sabem que tem (aula de Educação Física), quando eu chego na sala já digo: hoje tem educação física com as “profes” [...] eles já vibram, ficam de pé [...]

A Educação Física ainda sofre com o desmerecimento de sua qualidade, considerada mero momento de atividade prática sem reflexão e dissociado de saberes o que reforça a dicotomia corpo/mente, não sendo vista na maioria das vezes como área de conhecimento (DEBORTOLI et al., 2002, *apud* GYOTOKU, 2007 p.30).

Além disso, é tratada como disciplinadora com o objetivo de adestrar os corpos ou como momento de esportivização, o que contempla ricamente a dimensão motora, porém se limita ao desenvolvimento das aptidões físicas e esportivas descontextualizadas e mais uma vez desfavorece o potencial educativo da Educação Física (GYOTOKU, 2007).

Contudo a Educação Física deve propiciar ao aluno as mais diversas possibilidades a serem introduzidas na prática pedagógica por meio do ensino da cultura corporal de movimento, a qual o aluno vai poder integrar-se socialmente e desenvolver seus domínios tanto cognitivo, como motor e afetivo por meio de atividades que venham oportunizar a criação, a experimentação, a tomada de decisão, a avaliação e relacionar-se consigo e com o outro (GYOTOKU, 2007).

Para evidenciar a importância da EF em todos os níveis de ensino, inclusive na EI, Soares *et al.*. (1992) consideram a cultura corporal como cultura humana que não é trabalhada em outro espaço e tempo que não na escola, sendo indispensável no processo de formação integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente relato, procuramos apresentar e discutir algumas questões relativas à docência na Educação Infantil e sua relação com a Educação Física escolar. Evidenciamos que a presença do professor de Educação Física na escola, desde as primeiras etapas educacionais, precisa ser urgentemente repensada, apesar dos entraves burocráticos, legislativos e financeiros. Tal constatação emerge das falas das próprias professoras unidocentes que, no presente trabalho, afirmam que o momento da Educação Física quando desenvolvido pelo professor especialista ou em conjunto com este torna as aulas mais diversificadas e atrativas, apresentando ótimos resultados em termos de socialização, coordenação motora e cognição, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

O Estágio Curricular Supervisionado apresentou-se como uma importante possibilidade de aproximação dos acadêmicos com a realidade escolar, o que é

determinante no processo de formação do futuro profissional. Possibilitou, também, uma oportunidade de troca de experiências e aprendizados entre os acadêmicos de Educação Física e as professoras de referência das turmas, o que, certamente fortaleceu a ideia de que a presença do professor especialista faz-se necessária no ambiente escolar desde esta etapa educacional, seja para o planejamento, assessoramento ou na condução das atividades e conteúdos relacionados à cultura corporal do movimento.

Nesta perspectiva torna-se indispensável a presença do professor de Educação Física já nesta etapa da escolarização a fim de construir uma imagem da Educação Física que não esteja apenas relacionada ao futebol ou ao momento livre, mas sim, através de uma prática organizada, com planejamento, objetivos a serem alcançados e que traga sentido e significado para o aluno levando em consideração sua realidade e o meio em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96, 1996.
- CHADDOCK, L., HILLMAN C.H., BUCK S.M., COHEN, N.J.: Aerobic fitness and executive control of relational memory in preadolescent children. **Med Sci Sports Exerc.** v.43, p. 344-9, 2011.
- CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, nov., 2010.
- GALLAHUE, D.L; OZMUN, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.
- GYOTOKU, Karina. **Educação Física na educação infantil: uma prática regida por quem?** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2007.
- MAZZOCATO, A.P.F. et al. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da Educação Básica. Itinerarius Reflectiones: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, UFG, v.11, n.1, 2015.
- MELLO, A.S. et al. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p.467-484, 2014.

SIBLEY, B.; ETNIER, J. The relationship between physical activity ad cognition in children: a meta-analysis. **Pediatric Exercise Science**, v.15, p.243-53, 2003.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez,1992.

A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Taís Prates Muler
tais_prates@hotmail.com

Marília de Soares Braga
bragamarilia08@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade há evidências que o homem dança para se expressar de várias formas com diferentes propósitos, como a religião, sentimentos, comunicação (TAVARES, 2005 apud SANTOS E SILVA, 2014). O movimento e a dança são um meio de expressão completo e complexo, presente em todas as épocas da história e considerado uma das mais antigas artes criadas pelo ser humano, usada para exprimir os sentimentos, na necessidade de expandir-se por movimentos e vínculos emocionais. Portanto, falar do homem implica também falar do seu corpo e falar do corpo é falar do seu espaço multidisciplinar.

Deste modo é fundamental que o professor crie estratégias de ensino, possibilitando que o aluno conheça as diversas facetas que a disciplina de dança engloba. Não ofertar tais conhecimentos, é ignorar um trecho da história da Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH), importante, pois foi através das danças e do movimento que o ser humano encontrou uma forma para se expressar.

A realização do presente relato foi fomentada pela experiência vivida por duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, no componente de Estágio Supervisionado III - Séries Finais do Ensino Fundamental, com uma turma de meninas do 6º ano de uma Escola Estadual do município de Uruguaiana-RS. Primeiramente apresentamos o projeto elaborado pelas acadêmicas para a direção da escola, logo realizamos o contato com a professora que disponibilizou a turma.

O planejamento contemplou o conteúdo de Dança, sendo, o principal anseio a receptividade das alunas perante um conteúdo que praticamente não ganha espaço nas

aulas de Educação Física. A docente responsável pela turma demonstrou uma resistência inicial ao conteúdo que seria desenvolvido, alegando, na visão dela, que as meninas não iriam aprovar, pois gostavam muito da modalidade que estava sendo ensinada, o Handebol. No entanto, não interviu na decisão. Após a última observação das aulas, foi apresentado as alunas a proposta das futuras intervenções. Considerando que o primeiro contato que os alunos têm com o profissional de Educação Física é nos anos finais no Ensino Fundamental, a proposta de estágio foi elaborada visando à apresentação da disciplina de modo que as alunas pudessem compreender a importância da disciplina na Educação Básica e também a importância da Dança para o desenvolvimento cultural corporal, dentro dos conteúdos desenvolvidos, e ao final do estágio estabelecer conceitos positivos sobre a área. É notável que, mesmo aqueles alunos que nunca obtiveram contato com a disciplina, trazem consigo experiências adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar, um significado de Educação Física por vezes reduzido e voltado para o jogo, o que dificulta de alguma forma a atuação de alguns profissionais.

É apontado por diversos estudos que a cultura do esporte nas aulas de Educação Física ainda prevalece como conteúdo principal. Silva e Sampaio (2012) corroboram com esta afirmação em seu estudo sobre os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, afirmando que na maioria dos artigos estudados o esporte é o conteúdo predominante, sendo a manifestação corporal que ganha mais apreço pelos alunos, deste modo, disseminando cada vez mais uma monocultura corporal do movimento. Por outro lado, exclui aqueles que não têm tanta afinidade com o jogo, dando espaço nas aulas apenas para aqueles que são hábeis no jogo. Em vista disso, e por inúmeros outros motivos, os docentes acabam privando os alunos de outros conhecimentos sobre a CCMH que poderiam ser explorados.

Sendo assim, o presente relato tem por objetivo apresentar a experiência enriquecedora proporcionada pelo Estágio Supervisionado III, evidenciando a Dança como conteúdo da Educação Física escolar. Serão abordados também, alguns aspectos sobre a lacuna que a disciplina deixa na graduação e a troca de experiência que foi obtida com docentes da área, para auxiliar neste processo de aprendizagem.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência ocorreu em uma Escola Estadual no Município de Uruguaiana-RS, no período entre 31 de março à 31 de junho de 2015. A instituição localiza-se no centro da cidade, contemplando as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Segundo o IDEB 2013, as séries iniciais alcançaram uma nota de 5,1, enquanto as séries finais 4,2, em vista disso, ambos não alcançaram a meta.

A escola possui três professores de Educação Física sendo um deles do projeto Mais Educação, e segundo a professora da turma, onde ocorreram nossas experiências, eles constroem o planejamento para o ano letivo em conjunto.

Em relação aos espaços físicos, a escola conta com duas quadras poliesportivas, vinte e uma salas de aula (nenhuma disponível para Educação Física), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, áudio, informática, biblioteca, refeitório e saguão fechado.

Os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física contemplam os principais esportes coletivos, como algumas bolas, cones e colchonetes, no entanto o projeto Mais Educação possui inúmeros, o que possibilitaria trabalhar de uma melhor forma diferentes manifestações da CCMH, porém eles podem ser utilizados somente pelo projeto. De acordo com as observações realizadas na turma, percebeu-se que o ensino da Educação Física é exclusivamente voltado para os esportes e as aulas aparentam não contemplar um planejamento, dando continuidade ao ensino de uma Educação Física com sentido e significado relacionados ao lazer.

O conteúdo de Dança foi escolhido por ser uma manifestação da CCMH que não é inserida com frequência no planejamento dos professores, e quando é desenvolvida muitas vezes não aparece de forma efetiva e sistematizada, e sim, somente em momentos específicos como os eventos festivos que ocorrem na escola. Desta forma não se desenvolve um processo de ensino fundamentado e contínuo sobre o conteúdo (BÖHM ETOIGO, 2012). Devido às observações e informações dadas pela professora da turma, consideramos oportuno ofertar uma manifestação da CCMH com a qual a turma não tivesse tido contato nas aulas de EF da escola.

As aulas foram desenvolvidas nas quadras que ficam localizadas em frente ao saguão. O saguão é o espaço utilizado para os intervalos das turmas, e por onde transitam pessoas durante todo o tempo de funcionamento da escola. O fato de ser

próximo da quadra prejudicou o desenvolvimento das aulas, já que era comum alunos querendo ocupar nosso espaço de ensino e algumas vezes transitando livremente durante o recreio no espaço de aula, com isso fazendo com que as alunas constantemente dispersassem da aula. Outro fator negativo foi que muitas não queriam realizar as atividades práticas por vergonha. Devido a essa situação, procuramos a direção com o intuito de solicitar um espaço fechado para a prática das aulas, porém, segundo a diretora não existia outro local a não ser improvisar a Sala de Áudio, entretanto deveríamos marcar com antecedência para utilizar a mesma, pois os professores usavam com frequência.

A nossa relação com a professora de Educação Física da turma foi tranquila, porém não ocorreu nenhuma troca de experiência. A professora entregava a turma e dirigia-se para a sala dos professores, voltando apenas quando a aula estava por acabar. Diferente da nossa relação com a Orientadora de Estágio, que durante todo o período esteve presente realizando contribuições enriquecedoras que auxiliaram de forma positiva a condução das atividades.

No decorrer da elaboração dos planos de aula, encontramos diversas dificuldades relacionadas ao o que ensinar na teoria e na prática e como ensinar, pois durante a disciplina de dança na graduação apenas vivenciamos o procedimental de alguns ritmos, o que resultou em um conhecimento limitado sobre as formas de inserir e desenvolver a Dança educacional. De acordo com Cruz e Coffani (2015) se a formação inicial não ofertar um aprendizado mais detalhado sobre os conteúdos, e isso implica mudanças na carga horária, pode vir a influenciar na escolha dos conteúdos que o docente vai ensinar. Segundo outros pesquisadores, tal fato não pode servir como justificativa, pois a literatura é vasta e muitos professores tem acesso a ela. No entanto, a grade curricular dos cursos superiores em Educação Física e o formato de condução das disciplinas, podem ter um caráter diferenciado, contribuindo assim de forma mais efetiva para a formação dos futuros docentes.

Em vista disso, realizamos o contato com uma ex professora da graduação, atualmente professora de uma escola de Ensino Médio, que trabalha em suas aulas o componente de Dança e Ginástica. A receptividade da docente foi motivadora, abrindo novos olhares para o ensino da modalidade. Como bem coloca Nóvoa (2009) a profissão precisa criar grupos de estudos construídos pelos docentes, em benefício de suas práticas, pois somente com a cultura do diálogo e troca de experiências, ocorrerão mudanças na profissão.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Durante o desenvolvimento das aulas, foi perceptível o interesse das alunas pelo “jogo”, havendo no começo uma resistência em relação ao conteúdo planejado. Fato este, que de acordo com estudos como o de Bracht e Almeida (2003), ainda é muito recorrente encontrar aulas que priorizam a técnica, que é resultado das políticas esportivas, centradas no “jogo pelo jogo”, pois a cultura do esporte e do jogo ainda prevalece nos planejamentos dos professores, deste modo, minimizando o campo extremamente amplo de conteúdos da Educação Física.

A primeira intervenção teve o propósito de apresentar a disciplina para as alunas e construir um conhecimento mais amplo acerca das manifestações da CCMH, tendo em vista que foi o primeiro contado das alunas com a disciplina. As aulas foram planejadas levando em consideração as três dimensões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo elas dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, possibilitando assim, um conhecimento que foi além das técnicas da modalidade. Ao decorrer das aulas abordamos vários ritmos, de forma contextualizada abrangendo desde o surgimento, as características e a cultura, até a ressignificação de ritmos como o Funk.

Na primeira aula construímos uma “nuvem de palavras” com os saberes da Educação Física, com intuito de perceber quais conteúdos elas atribuíam a disciplina. O resultado foi a inserção de todos os esportes, e algumas modalidades menos comuns, palavras como **pensar, aprendizagem, escrever** não foram escolhidas. Essa dinâmica serviu para ampliar os olhares acerca dos saberes que competem ao professor de Educação Física ensinar.

Uma das avaliações que solicitamos foi a realização de um trabalho onde cada grupo ficaria responsável por uma região do Brasil e deveriam falar sobre a cultura da Dança naquele território, posteriormente apresentar em aula. Algumas alunas não realizaram. Isso pode demonstrar que a representação de Educação Física na visão delas não contempla atividades de cunho conceitual, o que é recorrente em muitas aulas, devido à cultura do saber fazer em detrimento da reflexão, do pensar em porque fazer, salientando que até hoje a Educação Física ainda separa corpo e mente. Com o decorrer das intervenções, alunas que não estavam frequentando as aulas, e até mesmo as que apresentavam atestados, aos poucos retornaram. Uma delas foi até a escola para ver qual a validade do último atestado e acabou participando dessa e das demais aulas, pois se identificou com a modalidade que estava sendo ensinada. Tal fato salienta ainda mais a

importância de proporcionar outros elementos da CCMH, e não restringir-se ao ensino de uma parcela mínima de conteúdos. Bohm e Toigo (2012) destacam em seu estudo que em vista de todas as contribuições que a dança proporciona, é direto do educando ter acesso a este conhecimento construído pela humanidade.

Vivenciamos uma situação que não é muito comum atualmente, que foi a presença diária da mãe de uma das alunas nas aulas. Ela perguntou-nos se poderia assisti-las. Dizia se identificar com as aulas e com a maneira que as conduzíamos, e com frequência fazia-se presente.

Durante as aulas foi possível fazer várias associações sobre a importância da Dança. Uma delas foi que através da modalidade podemos expressar sentimentos, contar histórias e ainda mostrar a superação de pessoas deficientes. Apresentados para as alunas alguns vídeos relacionados a esses exemplos, e logo após solicitamos que elas fizessem uma reflexão sobre eles, e ao término foi realizada uma discussão sobre. Este formato de atividade proporcionou a percepção de que muitas vezes, nas aulas tradicionais, os alunos não ganham espaço dentro das mesmas, no entanto eles trazem consigo experiências e saberes que podem ser explorados e que devem ganhar atenção do professor, tornando a aula mais significativa para todos.

Na última semana de aula solicitamos que as alunas escrevessem em uma folha como foi a experiência durante o tempo que as aulas foram ministradas. As respostas foram muito positivas. Todas elas, sem nenhuma exceção, escreveram palavras de carinho e motivadoras para nós, que estávamos tentando ressignificar o objetivo da Educação Física.

Ao final das intervenções propomos uma Mostra de Dança com intuito de finalizar o estágio, sendo aprovada a ideia. A organização e a construção coreográfica partiram dos próprios grupos. Foi disponibilizado pouco tempo do horário de aula para a elaboração, sendo necessários outros encontros entre elas. O resultado foi uma apresentação encantadora, percebemos que a maioria assumiu com muita responsabilidade e dedicação a proposta. Portanto, é perceptível o quanto é essencial o docente proporcionar um ensino abrangente, desde o primeiro contato que o educando tem com aquele conhecimento, para que futuramente ele consiga usufruir destes, e permaneça ao longo de todas as etapas escolares frequentando as aulas com um objetivo que vá além do jogo, lazer, diversão e tempo livre.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A experiência relatada proporcionou um desafio extremamente difícil, no entanto de grande aprendizado. Como aborda Silva e colaboradores (2012) em seu estudo, alguns obstáculos contribuem para que o docente não proporcione essa manifestação, tais como: a lacuna que a graduação deixa, preconceito, infraestrutura, afinidade, não constar no planejamento da escola, foram citados pelos docentes. Sobre tais barreiras, enfretamos duas delas, a formação inicial e a infraestrutura adequada para desenvolver as práticas, o que dificultou de certa forma. Entretanto, é possível transcender esses obstáculos. É necessário que o docente saia da sua zona de conforto de experiência e pense no indivíduo que ele irá formar, pois muitos docentes não encaram o papel de educadores.

Como já foi citado ao decorrer do relato que os esportes e jogos imperam entre os conteúdos, também é necessário abordar estudos que apontam ao contrário. França e Freire (2009) realizaram um estudo com vinte professores de Educação Física com intuito de saber quais os conteúdos estavam sendo desenvolvidos para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. As informações foram coletadas através de um questionário de múltipla escolha. Os resultados foram positivos, dentre os oito blocos de conteúdos apresentados, todos eles foram apontados pelos professores. No bloco de ritmo e expressão a maioria apontou trabalhar atividades rítmicas e criação de coreografia. No entanto, o estudo não utilizou nenhum outro instrumento de coleta que confirmasse de que forma os conteúdos eram desenvolvidos. No caso da construção de coreografias, esta ação pode estar relacionada a outros objetivos, e não a dança com o trato pedagógico que deveria ter.

É evidente que muitas vezes os alunos irão apresentar resistência ao conteúdo, desse modo, cabe ao professor decidir de que forma vai agir perante essa situação, pois a rejeição pode ser fruto de experiências anteriores, vergonha, falta de habilidade e até mesmo conhecimento.

Portanto, ao final do estágio solicitamos que as alunas realizassem uma pequena avaliação sobre as aulas, na primeira questão elas deveriam marcar se as aulas foram ruins, médias, boas ou muito boas, e na segunda o que mais/menos tinham gostado. O resultado foi muito positivo, respostas como: *“Eu aprendi o que é cultura que eu não sabia. “Que Educação Física não é só jogo e sim também danças, etc.” “Eu gostei muito das danças porque nós se alegramos muito e se movimentamos muito, e paramos*

pra pensar porque o cérebro precisa, mas já a parte que eu não gostei foi dançar o funk.” “As aulas de vocês eu achei ótima, porque os outro tipo de professor era só jogo mas as de vocês é muito boa.” “Educação Física não é só jogar, é dançar fazer ginástica. Eu achava que era só correr na quadra e jogar, mas eu vi que não era isso. Educação Física é importante para à saúde.”

São essas falas que motivam o professor, e transmitem a certeza de que o caminho para uma Educação Física de qualidade se constrói por um percurso de ensino mais abrangente e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, e até mesmo atualmente, os professores de Educação Física ainda abordam em suas aulas conteúdos que possuem maior afinidade, entretanto, o docente deve compreender que o conhecimento que o aluno vai adquirir com apenas algumas modalidades é restrito.

Torna-se indispensável que os alunos conheçam a gama de manifestações que a Educação Física contempla, e não fazer com que as aulas se restrinjam somente ao chamado quarteto fantástico ⁵⁷ou exclusivamente a prática de um esporte. Existiram várias dificuldades durante as aulas, porém, elas não foram um empecilho para não ensinar aos alunos uma modalidade diferente, e que é de direito deles. Mesmo tendo pouca afinidade com a dança, de que forma ensiná-la e como abordá-la, pois o Componente “dança” durante a graduação deixou várias lacunas, buscamos apresentar às alunas algo diferente do que elas estavam habituadas. A interação com outros profissionais da área foi de extrema importância para que pudéssemos dar seguimento ao planejamento, desta forma é necessário que os professores compreendam a importância da troca de experiências dentro da profissão.

Sempre é possível melhorar a cada experiência. Realizando uma reflexão sobre as aulas, nota-se a ausência de alguns pontos que poderiam ter sido aprofundadas e conduzidas de uma forma diferenciada, no entanto, para uma primeira experiência com essa perspectiva de Educação Física que vai além do saber fazer, foi extremamente válida, para ambas as partes. O *feedback* das alunas perante as aulas mostra o quanto os

⁵⁷ Quarteto Fantástico: Vôleibol, basquetebol, handebol e futsal.

alunos querem aprender conteúdos novos, mesmo que no início exista muita resistência, pois o desconhecido, gera receio.

É importante que outros professores tenham acesso a relatos como este, e que assim sintam-se motivados a promover um ensino com mais possibilidades de aprendizagem. Entretanto, é necessário mencionar que existem profissionais que estão empenhados no processo de uma Educação Física mais plural e com objetivos definidos.

REFERÊNCIAS

BÖHM, Natália Vasconcelos da Silveira e TOIGO, Adriana Marques. A dança nas aulas de Educação Física: a visão de alunos e professores das 5ª e 6ª séries de uma escola municipal de Canoas, RS. **Revista Cippus**, v. 1 n. 2, 2012.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.

CRUZ, Edsandra Dutra Da e COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues Da Silva Coffani. Dificuldades e desafios para o ensino de Dança, nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental II. **Revista Kinesis**, v. 33, n. 1, 2015.

FRANÇA, João Fernando Meira e FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa, 2009.

SANTOS, Andressa Fernanda dos e SILVA, José Ricardo. A dança na Educação Física escolar: de banalizada à conteúdo curricular imprescindível. **Colloquium Vitae**, v. 6, n. Especial, p. 17-22, 2014.

SILVA JVP; SAMPAIO TMV. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **R. bras. Ci. e Mov** 2012;20(2):106-118.

SILVA, Monique Costa de Carvalho e. et al. A importância da Dança nas aulas de Educação Física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 38-54, 2012.

SALA 14



Imagens do XIV EIE.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anne Ribeiro Streb
tina.anne@hotmail.com

Bruna Adamar Castelhana
bruna_castelhana@hotmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Acredita-se que o desenvolvimento profissional dos docentes e a construção de sua identidade enquanto professor são fortemente influenciados pela formação inicial (ANANIAS e SOUZA NETO, 2012). Esta deve possibilitar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, fazendo com que o professor em desenvolvimento seja levado a analisar sua própria prática, tendo como meta a construção de novas proposições para a ação educativa. Este é um relato sobre as aulas de um estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pampa/Uruguaiana/RS.

O estágio supervisionado IV é um componente curricular teórico prático tendo sua carga horária total de 90 horas. Ocorrem encontros presenciais uma vez por semana na Universidade, com o professor orientador e os colegas que também estão nesta etapa; estes encontros visam embasar a prática docente que vem sendo realizada, alimentando a construção do conhecimento através de seminários que abordam a temática escola e a Educação Física (EF), resultando em produções textuais a cada noite de aprendizado. Busca-se também uma troca de experiências entre os colegas, que por vezes vivenciam situações semelhantes as nossas em suas práticas, coletivamente procura-se estratégias para tentar galgar melhorias em prol da escola, dos alunos e da nossa formação.

Antecedendo a nossa ida a escola, passa-se por alguns processos fundamentais, que asseguram seriedade e qualidade ao estágio, tais como investigação da escola (espaços disponíveis, planejamento, estrutura escolar, projeto político pedagógico,...), bem como um contato inicial com o professor supervisor do estágio, titular da turma em que se pretende atuar e, consecutivamente, observações das suas aulas. Com estas

etapas vencidas, os termos de compromissos devem ser assinados por ambas as partes, e assim então, inicia-se o processo de confecção do projeto norteador do nosso trabalho na escola. Cyrino (2012) constatou nos estágios, diversas possibilidades de formação inicial e continuada, quando os estudantes estão vivenciando uma pequena parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar, bem como aspectos da docência. A inserção do professor em formação em uma relação com os professores já formados pode ser benéfica não só para estagiário, mas também para o professor supervisor e os demais professores da escola, que estarão em constante troca, podendo ser influente e influenciado em suas construções pessoais.

Apresentou-se aos alunos uma proposta crítico-social dos conteúdos a serem explorados, preocupando-se com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade. Esta experiência instigou a pesquisa e inquietações dentro da docência, fazendo com que nós imergíssemos sobre aspectos educacionais importantes para a formação social e no enfrentamento dos desafios impostos pelo sistema. Compartilhar destas experiências parece ser uma forma de contribuir com a comunidade engajada no progresso educativo, um modo de promover a troca de experiências e favorecer a constituição da identidade docente podendo gerar novas perspectivas, construindo o conhecimento.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Os estágios curriculares do curso de Educação Física estão estruturados por semestres, a partir do quinto semestre de graduação, abrangendo quatro níveis educacionais: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este é o relato do último estágio, que aconteceu no segundo semestre de 2015, no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, com o 3º ano do Ensino Médio na modalidade curso normal. Normalmente, os acadêmicos atuam no componente curricular de EF, no entanto, escolhemos por atuar na Didática da EF. Este era um desafio almejado. Os estágios curriculares supervisionados são uma iniciação à docência para os estagiários, possibilitam a descoberta de que educar não é tarefa fácil, pois significa levar o indivíduo a explorar novos mundos.

Durante o período de estágio, os professores da rede estadual entraram em greve, como forma de protestar contra o parcelamento dos salários decretado pelo governador do estado, em meio a esta greve e outras turbulências, teve-se bastante dificuldade de atuar como um agente transformador. Inúmeras barreiras foram postas por toda a equipe docente atuante na escola. A resistência de um sistema tradicional instaurado é tamanha, que mesmo com muita fundamentação teórica, luta e persistência ainda assim consegue prevalecer. Plantou-se sementes de esperança em inovação e comprometimento, para que num futuro próximo, estes professores que agora estão atuando em escolas, possam vir a fazer a diferença e somar positivamente a este ciclo que é a educação.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O estágio como professora de Didática da EF foi desafiador. Por se tratar de uma prática inovadora, surpreendemos inicialmente nossa orientadora, que precisou de uma autorização prévia da universidade para esta prática. Quando procuramos a escola, houve certa estranheza, pois não havia estado ninguém ali antes buscando aquela oportunidade. Ao falar com a direção, coordenação, supervisão e a professora titular da turma, nós apresentamos nossa proposta de colaboração com o trabalho que já vinha sendo feito pela escola e fomos aceitas.

Ocorreram 17 semanas de intervenções, sendo três aulas por semana, em períodos conjugados no mesmo turno de aula (manhã). Tínhamos apenas um período disponível para o uso do ginásio. Havia um espaço aberto, que era utilizado pelas crianças, que poderíamos realizar algumas atividades.

O início das aulas deu-se através de uma sondagem, sobre as expectativas dos discentes em relação à didática da EF. Constatou-se uma superficialidade dos conhecimentos sobre a área, da sua especificidade e de seu papel dentro da escola, negligenciando aspectos importantes de incumbência da EF.

Sendo assim, ao longo do semestre, realizamos um esforço imenso para que conseguíssemos levar novas perspectivas, uma visão ampla e atual, tentando contribuir para a prática daqueles em formação. Além dos esportes hegemonicamente trabalhados na Educação Física escolar, levou-se uma gama de assuntos que também estão inseridos no vocabulário do componente, tais como, saúde, benefícios da atividade física, desenvolvimento motor, envelhecimento, conteúdos da educação física, planejamento,...

Além de um planejamento diversificado, contou-se com aulas dinâmicas, que eram percorridas com auxílio de materiais facilitadores (slides, cartazes, dinâmicas, produções coletivas,...). Produziu-se um blog em conjunto com a turma, que era alimentado com informações relevantes, ideias para as aulas, experiências compartilhadas, etc...

Auxiliamos na preparação dos estágios da turma. No final do terceiro ano, todos devem passar por um período denominado pré-estágio; consiste em uma semana de planejamento e atuação em uma turma de educação infantil, com supervisão. Neste momento pudemos nos ver em três categorias: estudantes, professoras supervisionadas e professoras supervisoras.

Ao decorrer das aulas convidava-se os discentes para que fizessem criticamente uma análise reflexiva sobre alguns aspectos que vivenciavam relacionados à educação, de EF, da prática docente,... Estas indagações por vezes traziam a tona respostas que não condiziam com a realidade, instigando certas indignações.

Notamos que houve conhecimentos adquiridos pelos alunos quando comparamos um plano de aula solicitado no início do semestre a outro realizado no final. Haviam sido adicionados ao arquivo informações relevantes, bem como percebemos uma melhora na qualidade da proposta construída. Os relatos escritos também revelam que houve uma mudança significativa no repertório dos alunos quando se refere à EF escolar. Despertou-se o interesse da turma por construir aulas de qualidade, preocupados com o propósito da EF, contextualizando-a com todo o planejamento, fazendo com que aquele momento tivesse sentido. Fomos, por vezes, procuradas fora da aula a fim de sanar dúvidas e procurar sugestões de como aprimorar atividades.

Nossa estada na escola teve repercussão. Apesar da aparente aceitação da turma, fomos chamadas na coordenação para uma reunião com a direção e supervisão da escola. Os conteúdos que estavam sendo abordados, bem como a forma de que vinham sendo tratados causou certa estranheza para esta equipe. Foi nos sugerido para que revisássemos nosso planejamento e recuássemos, a fim de não confundir a reta final de formação daqueles alunos. Já que nossa passagem pela escola é regida por um comprimento de um termo e as regras do local são sempre levadas em conta, precisamos ceder e reorganizar o cronograma. Não esperávamos que a própria a instituição de ensino fosse uma barreira para que propostas inovadoras benéficas fosse instauradas. Ao final deste estágio, elaborou-se uma carta de agradecimento, que continha uma

fomentação da necessidade de uma constante reforma na estrutura do planejamento, evidenciando que a universidade estaria sempre à disposição para quaisquer que fossem os anseios da escola. Foi pedido também, aos alunos, para que fizessem uma avaliação do estágio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao agrupar os estudos conduzidos referentes à temática, as aulas ministradas, as discussões coletivas na universidade e as nossas próprias reflexões filosóficas realizadas internamente, pode se concluir que passamos por um processo de amadurecimento profissional. Por vezes, nos víamos nas alunas, pois apesar de estar em um mesmo espaço de tempo, aquele caminho que ali estava sendo trilhado por elas, já havia sido percorrido por nós. A formação docente exige desenvolvimento pessoal, sendo que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada uma produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é produzir a “sua” profissão” (NÓVOA, 1991).

As constantes inovações nos currículos mostram-se benéficas para os discentes, visto que sofremos repaginações frequentes nos nossos dias, influenciando na formação dos alunos, exigindo que o professor esteja cada vez mais preparado para estas demandas. Uma escola de modelo estático não corresponderá com o seu papel atual. Sendo assim, um representante da universidade inserido na escola pleiteando este trabalho parece uma importante forma de articulação de aprendizagem. Uma das repercussões positivas deste relato pode ser a instigação de novos acadêmicos para adentrarem nessa rica área do magistério.

A turma em que atuamos era prevalentemente de meninas (de trinta alunas, um menino), isso lembra a ideia historicamente construída, que reforça que o ser professora remete a mulher cuidadora, menosprezando a imensidão do papel de um educador. Outro dado preocupante é de que a maioria dos alunos não queriam estar ali; relatavam que não se identificavam com a docência, no entanto, a família depositava expectativas em cima de um curso profissionalizante, que ilusoriamente, parece garantir um futuro melhor do que o Ensino Médio. Em contrapartida, havia três alunas com quase cinquenta anos, estavam em busca da realização de um sonho. Com os filhos criados e a vida encaminhada, encontraram no curso normal uma boa oportunidade de realizar-se

peçoal e profissionalmente. Estas disparidades ora dificultavam as aulas, visto que haviam alguns interessados e aplicadas e outros dispersos e pouco comprometidos.

Encontramos nesta oportunidade a Educação Física escolar sendo vista como algo desconectado dos saberes necessários a ser transmitidos na escola; parecem encarar qualquer atividade recreativa e que fuja da clássica fileira de classes como aula de EF. Os professores em formação estavam sendo habilitados para ministrar estas aulas, para a educação infantil e séries iniciais, período de latência do desenvolvimento motor, embora, fosse visivelmente o seu despreparo em fase final. Em tese, por dois anos eles deveriam conviver com um professor que os capacitasse para o ensino da cultura corporal do movimento tão bem quanto eram para a alfabetização e linguagem. O que se pode perceber fora uma rede de empecilhos implantados, refletindo um caminho mais fácil a ser percorrido resultando na precarização da qualidade do ensino num círculo vicioso. Não obstante a estas argumentações, aborda-se a urgência de que haja a obrigatoriedade de um professor de EF nas escolas de educação infantil, bem como nos anos iniciais no Ensino Fundamental, somente este é capacitado para dissipar a cultura do movimento humano para qualquer nível de escolaridade.

Reforça-se a necessidade de estabelecer um constante vínculo com as experiências que o professor desenvolve ao longo de sua formação e até em momentos anteriores a essa e a demanda educacional atual. Devendo se reconstruir e refazer sua prática em prol da população que visa atingir, de acordo com o contexto onde está inserido. Há de se considerar as reais necessidades do professor da atualidade e, a partir de então, desenvolver ao longo de sua formação inicial e continuada os elementos que se apresentam como relevantes inclusive valorizadas pelo novo plano nacional de educação, que pretende alcançar uma formação adequada para os futuros professores (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência foi gratificante, apesar de não ter correspondido de forma positiva com as nossas expectativas. Acreditávamos encontrar uma realidade diferente da que vivenciamos, e mesmo quando percebemos que aquilo que imaginávamos era irreal, esperávamos promover uma mudança naquele pequeno espaço de tempo. Gostaríamos de poder ter tido mais tempo, mais voz, mais colegas ao nosso lado para que aqueles que por nós passaram levassem consigo uma bagagem diferenciada, repleta

de esperança e coragem para ressignificar a mágica de aprender e ensinar. Entretanto, descobrimos que as mudanças caminham a passos lentos; que pode ser que nós tenhamos semeado e, futuramente, bons frutos podem surgir. Pudemos vivenciar um pouco da realidade enfrentada dia a dia por professores comprometidos com a Educação, que sofrem represálias ao tentar implantar novidades que visam beneficiar o processo educacional. Cremos que negligenciar a construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade é caminhar na contramão da compreensão de nossa realidade histórica e social. É não tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências. Pode-se perceber pouco engajamento com a ressignificação social, tornando aquilo que já está implementado imune a mudanças, coibindo com as condições existentes. Deve-se garantir a todos um bom ensino, isto para que as apropriações dos conteúdos escolares básicos tenham ressonância na vida dos alunos. Segundo Libâneo (1994), é fundamental que se entenda que: “A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

A escola existe, pois há conhecimentos que não podem ser adquiridos fora dela; no entanto muitas funções têm sido delegadas a ela. Alguns elementos são fundamentais para que a aprendizagem aconteça, um deles é o aluno. Para que ele se sinta parte deste processo e contribua significativamente, o ensino precisa ser atrativo, caminhar lado a lado com o mundo lá fora. Uma estrutura de aulas onde o professor e o aluno interajam promove a produção do conhecimento, o que parece facilitar uma formação por completa, social, cognitiva e afetiva.

Não obstante às considerações apresentadas, é fundamental ressaltar a preocupação em apresentar uma proposta que caminha, na devida proporção, a formação de docentes competentes, no que se refere ao estágio supervisionado, pois estes são compreendidos com a vivência em diferentes contextos de aplicação, desde o início do curso. Representa um momento da formação em que o graduando pode consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a orientação e supervisão de profissionais habilitados e qualificados que fornecem suporte para a aprendizagem da prática docente.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Elisangela V.; SOUZA NETO, Samuel. Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. In: III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, **Anais do Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago, 2012. p. 1-11.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 233 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, campus Rio Claro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. 1994.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO FUTUROS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Anne Suély Pinto Savall
annesavall@gmail.com

Daniel Henrique Roos
danielroos@unipampa.edu.br

Simone Pinton
simonepinton@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas é de suma importância no desenvolvimento acadêmico e profissional do futuro professor. Neste momento, o graduando depara-se com a realidade do espaço escolar, com isso, é importante que o aluno entenda que participar de um estágio é uma oportunidade onde ele poderá executar com responsabilidade e comprometimento todo conhecimento adquirido durante os anos em sua trajetória acadêmica.

Para Carvalho et al (2003), no projeto pedagógico de um curso de licenciatura, a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício de um futuro professor, o estágio ainda com mais ênfase, pois é no estágio que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

Nessa perspectiva a formação de novos docentes já é discutida devido às mudanças sociais que as novas gerações estão vivenciando sendo preciso discutir o papel das disciplinas curriculares, a interdisciplinaridade, a problematização dos conteúdos e formação de uma nova escola onde o aluno faça parte da execução destas atividades trazendo-o efetivamente à sua formação. Desta forma, sendo a educação uma prática social histórica e dinâmica, as tendências pedagógicas não se apresentam de forma estanque e sequenciada por cronologia linear. O despontar de uma não significa, necessariamente, o silenciar de outras. (FARIAS, 2009, pg.32).

Ensinar pode ser um tanto preocupante no momento de executar o estágio supervisionado, é preciso que o graduando parta para uma reflexão do que é importante ao aluno que está na escola, qual a melhor forma de estabelecer uma relação que permita troca de ideias e discussões dentro da sala de aula, e que ele seja um mediador entre o conhecimento e o aprendizado direcionando o conhecimento. A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.22).

Neste sentido, a observação em sala de aula e planejamento curricular obrigatórios no estágio supervisionado I exercidos no 7º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivida pelo primeiro contato com estágio em aulas de observações ocorridas em uma escola estadual da cidade, a importância destes mecanismos é que estimule o estagiário sempre buscar melhoramento em sua formação, visto que, segundo TARDIF (2000) os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói em longo prazo.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A Escola Estadual de Ensino Médio Dom Hermeto localizada cidade Uruguaiana/RS, foi escolhida para vivenciar este primeiro contato com espaço escolar e suas atividades, a turma escolhida foi 8º ano (81) do Ensino Fundamental na área de Ciências que consta com 33 alunos e professora regente, onde que será futuramente exercida as próximas fases do Estágio Curricular Supervisionado. Com isso, obtendo a oportunidade de trocar experiências no momento da inserção no espaço escolar conhecendo as dependências da escola e seus alunos, além disso, pensar conjuntamente com a professora titular da sala e professora orientadora as temáticas que serão abordadas visando o aluno como o principal detentor dessas atividades fazendo que possamos contextualizar de maneira mais eficaz o conteúdo programático disponibilizado para desenvolver para o próximo estágio. É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. (Brasil, 1999, p. 94)

No primeiro momento, após a aceitação do estágio na escola foi realizada observação em sala de aula da turma, neste momento ocorre a definitiva inserção no espaço escolar oportunizando a vivenciar e avaliar as melhores formas que poderá ser direcionada às atividades escolares. Esse período é de importância singular, pois as teorias desenvolvidas nos anos acadêmicos tomam forma no momento da sala de aula, mesmo que ainda não ocorra regência de classe, ainda assim, observações comportamentais, visuais e pedagógicas são o início de um conjunto muito mais extenso da formação de um professor.

No segundo momento ocorreu a definição do tema transversal que foi utilizado na Unidade de Aprendizagem que corresponde a um planejamento de atividades que serão exercidas futuramente no estágio onde ocorrerá a regência de classe. O tema escolhido foi sobre o “LIXO” englobando com o conteúdo programático “Sistema Excretor” dessa forma buscou-se desenvolver atividades que façam dos alunos executores desta questão tão importante a preservação do meio ambiente com o acúmulo desenfreado articulando com a comunidade onde estão inseridos e buscando novas alternativas que possam ajudar no melhoramento futuro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos orientam para essa nova visão educacional que almeja a inclusão dos Temas Transversais no currículo escolar, tendo em vista uma educação para a cidadania. Um redirecionamento na nossa prática pedagógica requer a apresentação de questões sociais para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. (MEC, 1998a).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiro momento: Observação

O contato inicial com a escola primeiramente foi apresentação no intuito de buscar uma turma onde pudesse fazer observação obrigatório no estágio, logo foi disponibilizado uma turma do 8º ano do ensino fundamental e apresentada à professora regente da classe. Apresentei a proposta de como seriam às aulas, devido ao Curso de Ciências da Natureza tem como objetivo contextualizar à realidade ao aluno com tema transversal que possa suprir às dúvidas e necessidades daquele espaço. Desde então, foram marcados três encontros nos horários compatíveis com às aulas para observar os alunos como agiam, as metodologias aplicadas, ter uma ideia de como poderia ser trabalhado o tema transversal que ainda estava em construção.

A primeira observação ocorreu no dia 26/04/2016 (1º e 2º períodos, 2 aulas de 50 minutos), a turma possui 33 alunos de idades semelhantes grande parte moradores dos bairros Centro, São Miguel e São João que fazem parte dos arredores da escola, após os alunos se colocaram em suas classes de forma tradicional, a professora me apresentou e pediu para que eu me identificasse, o que ocorreu de forma simples com a interação de todos ao meu recebimento. Logo após, me posicionei no fundo da sala de aula, bem ao meio, para que fosse possível observar todos e ver a metodologia aplicada pela professora. A sala de aula era ampla e limpa com boa ventilação e iluminação, conta com ventiladores e um ar Split.

A turma possuiu uma conversa moderada, alguns momentos mais fortes, e outros mais tranquilos, principalmente nos fundos, com algumas interrupções da professora que, no qual, de modo geral conseguiu elaborar seu plano de aula. Sua metodologia consistia no uso de quadro, giz e livro didático, todos os alunos receberam o livro didático que foi trabalhado em sala de aula.

O texto utilizado no dia foi “Principais nutrientes fornecidos pelos alimentos” esse conteúdo estava no livro, porém, o que foi colocado no quadro eram apenas as partes mais importantes para fazer um resumo auxiliando na resolução dos exercícios. A avaliação do dia contava com a realização dos exercícios no caderno, colaboração dos alunos nas discussões, e bom comportamento. Alunos do sexo masculino não podem usar boné, e todos não podem utilizar celular, normas da escola.

Após, a resolução da primeira parte da aula, a professora explicou uma pequena introdução do conteúdo, que tratava-se sobre sistema digestório, a respeito da importância da alimentação. Novamente a metodologia anterior é aplicada com o novo texto. Uma avaliação foi marcada para o próximo mês onde englobou dez perguntas já aplicadas em sala de aula a respeito do conteúdo trabalhado até o momento.

Logo após, o período se encerrou e os alunos precisaram primeiramente pegar as bolinhas de papel jogadas no chão durante a aula. Assim, os alunos vão para casa, e me despeço da professora me perguntando se havia gostado e quando voltaria para observar novamente.

A segunda observação ocorreu no dia 28/04/2016 (3º período, 1 aula de 50 minutos), os alunos sentaram de forma tradicional, e me posicionei novamente no fundo. O tema do dia hoje, foi lipídios, a professora começou a passar no quadro o texto do livro de forma resumida pontuando os aspectos mais importantes do texto, hoje a turma estava mais agitada do que o primeiro dia de observação, a professora para por

vários momentos para pedir atenção dos alunos, e muitos começaram a levantar de suas classes do que de costume comentado pela professora. Logo após, a professora reforçou a necessidade da leitura do livro, ela enfatizou que ali estavam mais aprofundados os assuntos trabalhados em sala de aula e começou uma discussão a respeito da obesidade como tema gerador do assunto lipídios, exercícios foram colocados no quadro e corrigidos, logo após, para contar a participação dos alunos que vale nota no final do trimestre.

Para que eles se interessem pelo assunto a professora propõe uma festinha de comemoração dos aniversariantes do mês e que cada aluno trouxe algum alimento ou bebida e deveria dizer antes quais eram os nutrientes contidos naqueles alimentos. Começou o recreio, e os alunos se despediram, já estavam mais familiarizados com a minha presença alguns me cumprimentam com abraços, aperto de mão ou conversas no final da aula quando estava me deslocando para fora da sala de aula.

A terceira observação da aula ocorreu no dia 02/05/2016 (1º e 2º períodos, 2 aulas de 50 minutos), desta vez, com autorização da professora, proponho aos alunos sentarem na forma de um círculo, eles colaboraram e arrumaram as cadeiras e colocaram a mesa os alimentos trazidos para festa no meio da sala de aula, demoraram alguns instantes mas conseguiram se arrumar, desta vez fiquei de pé em frente a todos, logo, a professora começou a questionar os alimentos que estavam ali, quais seus ingredientes e se daquela forma eram bons ou ruins para saúde. Muitos responderam, e interagiram comigo, pergunto o que acharam e se gostaram ou não da atividade.

Isso durou cerca de 1 período, assim que todos terminaram, ajudaram a arrumar a sala de aula da forma tradicional, o que demorou um tempo também, mas mais rápido desta vez.

Logo, a professora começou uma discussão em sala de aula a respeito da importância destes alimentos, e parabenizou a todos pela ajuda, depois colocaram alguns questionamentos no quadro para resolução. Após, realizaram as atividades os alunos com tempo moderado, finalizaram às atividades e concluíram a aula.

Desta forma, se encerrou o ciclo de observações e foi definido com a professora regente o tema que será trabalhado no momento do estágio será ‘‘LIXO’’.

Segundo momento: Desenvolvimento da Unidade de aprendizagem

No início do semestre foi proposto na Universidade que seja feita uma atividade que englobe uma temática e suas atividades no planejamento das aulas sejam realizadas como tema gerador para que seja possível contextualizar aos alunos.

Logo após as observações, foi possível saber o que necessita ser feito nas atividades que englobe o tema gerador “Lixo”.

A construção foi realizada conforme o artigo “*CONSTRUINDO CALEIDOSCÓPIOS: organizando unidades de aprendizagem*” de Maria do Carmo Galiuzzi para que fosse possível construir a unidade conforme o que já possui na literatura. Desta forma, o desenvolvimento da unidade ocorreu também na forma de orientação da professora responsável pela disciplina na Universidades, onde encontros quinzenais e via e-mail eram realizados, e versões foram enviados para devidas correção e ajustes mencionados pela mesma.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O Estágio inicial é muito importante para que possa se incorporar no espaço escolar, neste momento foi possível criar, refletir, construindo concepções que serão objeto de reflexão no momento em que a Unidade de aprendizagem seria desenvolvida. É uma grande oportunidade, muito esperada durante a acadêmica e também bastante desafiadora que em muitos momentos geram insegurança que será desmembrada ao longo do tempo. O Estágio inicial é muito importante para que possa se incorporar no espaço escolar, neste momento foi possível criar, refletir, construindo concepções que serão objeto de reflexão no momento em que a Unidade de aprendizagem seria desenvolvida. É uma grande oportunidade, muito esperada durante a acadêmica e também bastante desafiadora que em muitos momentos geram insegurança que será desmembrada ao longo do tempo. O estágio tem por objetivo, preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, com os professores nas salas de aula, bem como para a análise, avaliações e crítica. (PIMENTA, 2004, pg.120).

A Unidade foi um grande desafio, conseguir colocar na prática o que foi desenvolvido de forma teórica na trajetória acadêmica reflete a importância de um desenvolvimento sólido passível de discussões para que seja possível trazer ao meu futuro aluno de forma contextualizada às necessidades que ele possa ter senso crítico e se sensibilizar na sua comunidade, escola e casa, formando assim, novas visões sobre a

sociedade onde está inserido. Também, conseguir fazer com que o conteúdo pedagógico e o tema estejam alinhados fazendo sentindo na sua complementação, mas foram desafios renovadores e incentivadores à formação de um futuro professor. Uma Unidade de Aprendizagem é um conjunto de ideias, de hipóteses de trabalho, que inclui não só os conteúdos da disciplina e os recursos necessários para o trabalho diário, senão também metas de aprendizagem, estratégias que ordenem e regulem, na prática escolar, os diversos conteúdos de aprendizagem. (GONZÁLES, 1999, p.18)

As observações em sala de aula me levaram a refletir tudo o que estudei até o momento a respeito das necessidades que os meus futuros alunos nos próximos estágios devem ser abordados, a forma como essa experiência acarreta na nossa vida eleva a uma nova fase na nossa futura profissão, reflexão e até um pouco de insegurança. Para mim, foi extremamente desafiador estar na sala de aula, mesmo que ainda não estando na regência de classe, perceber que estamos em uma fase que está sendo finalizada e procurar saber quais metodologias podem ser aplicadas para aquela turma, de que forma isso também me modificará como profissional para estabelecer uma relação social que possa ser diferenciada do que estão acostumados durante todos esses anos de escolaridade.

São necessários cada vez mais dinâmicas que consigam estimular discentes dos cursos de licenciatura a acreditarem na profissão e que podem sim, fazer toda a diferença no meio em que convive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos dizer que o estágio supervisionado curricular I apresenta-se como uma oportunidade que vai muito além da aplicação da prática na teoria, é importante que os estagiários discutam a sua formação para que consigam enfrentar os desafios que virão pela frente no momento escolar. Uma formação sólida é importante para o desenvolvimento do futuro professor, assim conseguirão ter mais sucesso durante as regências de classes que serão executadas futuramente.

O estágio na minha formação foi algo bastante desafiador, isso, me levou a refletir melhor sobre o que preciso levar para sala de aula, que as mudanças são bem-vindas e ter contato direto com os alunos mesmo que ainda apenas na observação foi muito importante. Claro, a insegurança existe, mas esse momento avaliando novas metodologias, desenvolver uma unidade de aprendizagem para que possa problematizar

aos alunos o conteúdo programático com a temática geradora, nos faz sentir que como é importante o estágio para a licenciatura, como ela deve ser realizada com extremo cuidado e respeito a todos envolvidos desde a universidade até aos alunos.

O estágio supervisionado deve ser visto como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos onde o discente toma autonomia, onde ele deve elaborar suas aulas, escolher conteúdos, interagir e problematizar com seus alunos de maneira diferenciada do que é desenvolvido atualmente.

Este relato, é uma experiência onde os futuros colegas podem identificar-se com a leitura e os desafios que serão postos no futuro.

Dessa forma, o estágio é um momento único na formação, onde ele se descobre professor ou não e como agir nas situações mais enriquecedoras e complicadas da profissão.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 2. Ed. Brasília: Líber livro, 2009, p.11-53.

GONZÁLES, J. F. et al. **Como hacer unidades didácticas innovadoras?** Sevilla: Diada, 1999.

MORAES, Roque; LIMA; Valderes Marina do Rosário (Org). **Pesquisa em sala de aula**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. S. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

AÇÕES CONTRA O *Aedes Aegypti* NO CAMPUS RIO GRANDE

Cleiva Aguiar Lima
cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br.

Rosilene D'Alascio D'Amoreira
rosilene.damoreira@riogrande.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola necessita estar articulada com as questões cotidianas. A realidade, muitas vezes, é atravessada por acontecimentos, que embora anunciados, causam espanto e exigem mobilização. Este foi o caso do Brasil que recentemente se viu envolvido com índices alarmantes de microcefalia em bebês recém-nascidos, cuja causa foi atribuída ao vírus Zika, transmitido por um mosquito. Sem dúvida, este problema também é decorrente da falta de cuidado com o ambiente no qual estamos inseridos.

Tal realidade exigiu uma mobilização geral e nesse caso a escola não pode se eximir de colaborar, pois tem um papel fundamental quando, mais do que informar, tem a possibilidade de mobilizar os estudantes para a realização de ações que envolvam a comunidade como um todo. Neste contexto, apresentamos uma experiência realizada em uma instituição de Educação

Profissional, o Campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) com estudantes dos Cursos Integrados. A experiência envolveu a organização e o desenvolvimento de atividades para o combate ao mosquito *Aedes aegypti* propostas pela professora de Biologia I, autora deste trabalho e desenvolvidas em parceria com a médica do Campus, integrante do Núcleo de Atenção Saúde (NAS) e coautora deste relato. Tais ações serão detalhadas na sequência.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência foi desencadeada na disciplina de Biologia I e desenvolvida com estudantes da terceira série dos Cursos de Eletrotécnica, Refrigeração, Informática, Geoprocessamento, Automação Industrial e Fabricação Mecânica do Campus Rio

Grande. Envolveu mais de 100 estudantes, além da comunidade interna e externa ao Campus.

No início do ano letivo de 2016, por ocasião da reunião de retorno das férias, a médica do NAS abordou a questão do mosquito *Aedes aegypti*. O IFRS, mobilizado pelo Ministério da Educação, havia sido chamado a participar do Pacto da Educação Brasileira Contra o Zika. A médica, integrante do grupo de trabalho “IFRS # ZIKA ZERO”, tinha que propor ações e mobilizar a todos. Como professora de Biologia, assumi para mim a responsabilidade de fazer algo.

Neste momento, ainda havia tempo para reorganizar o planejamento do bimestre e inserir a discussão nas aulas de Biologia. Assim, como no primeiro dia de aula, discuto com os estudantes as características da Biologia e na sequência, as características dos seres vivos, vislumbrei a possibilidade de abordar este conteúdo tendo como referência o mosquito. Para tanto, utilizei um vídeo “*Aedes aegypti* – Introdução aos Aspectos Científicos do Vetor”, disponibilizado pela Fundação Osvaldo Cruz, que tratava do *Aedes aegypti*, incluindo sua caracterização, seu modo de vida e de transmissão dos vírus. Além disso, o vídeo explicava com detalhes como deveriam ser feitas as ações para eliminação de possíveis locais onde as fêmeas costumam depositar os ovos. Com base no vídeo, discutimos o que caracteriza a vida e que propriedades todos os seres vivos guardam em comum. Além disso, o vídeo era apresentado por biólogos e foi uma ótima oportunidade para mostrar a atuação de profissionais da área da Biologia.

Enquanto assistia ao vídeo com os estudantes, em uma das seis turmas, tive a ideia de solicitar que, em pequenos grupos, eles propusessem ações de esclarecimento e/ou combate ao mosquito para desenvolver com a comunidade interna ou externa ao Campus. A médica prontamente aceitou o desafio de acompanhar o trabalho e colaborar com o que fosse necessário. No total foram organizados 28 grupos de estudantes e, portanto, foram realizadas 28 ações diferentes, as quais serão apresentadas com mais detalhe a seguir.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A experiência aqui relatada foi muito gratificante e contou com diversas atividades. Após ter a ideia de propor a organização de ações contra o mosquito, foi necessário planejar o trabalho. Inicialmente pensei em solicitar aos estudantes um

pequeno plano de ação em que eles escreveriam uma proposta, e depois de avaliarmos, escolheríamos algumas para colocar em prática. Este pequeno projeto seria uma das avaliações bimestrais. Ao contar para a médica esta ideia inicial, ela argumentou que seria interessante que as ações ocorressem logo, para poder relatar ao grupo de trabalho do IFRS o que o Campus Rio Grande havia feito durante a campanha. Além disso, mais tarde, chegaria o inverno e a preocupação com o mosquito naturalmente diminuiria em virtude do frio.

Argumentos aceitos, organizei um pequeno roteiro para os estudantes se basearem na elaboração do trabalho. Este roteiro contou com 10 itens. Em no máximo 02 páginas, os estudantes deveriam indicar o título da ação e responder às questões: o que? por quê? para quê? como? quando? onde? com quem? Além disso, o resumo deveria contemplar os resultados, uma breve discussão sobre eles e as considerações do grupo, incluindo uma avaliação do trabalho.

A solicitação da atividade foi feita com bastante antecedência e a parte escrita deveria ser entregue por cada grupo na aula, em data combinada. Neste dia, os estudantes fizeram uma breve apresentação, contando como foi a ação realizada. As orientações foram apresentadas em aula e enviadas por e-mail, cujo anexo apresentava um “template” para a realização do resumo que deveria ser digitado e impresso.

As ações, realizadas ao longo do mês de março, receberam títulos criativos, como por exemplo: Todos contra Zika; Você conhece o Aedes?; Reforçando o combate ao *Aedes aegypti*; Unidos contra o Zika; *Aedes aegypti* - um mal a ser combatido; Um mosquito não é maior que um Instituto; A Zika aqui não tem vez; Unidos não dá Zika; O combate ao mosquito é todo dia; Mosquito na mira; e, Pequenas ações, grandes mudanças, só para citar alguns.

A divulgação de informações sobre o mosquito, incluindo o ciclo de vida, as doenças transmitidas, os principais sintomas e o modo de evitar a proliferação do inseto foram as ações predominantes. Havia um folder da campanha, disponibilizado pelo grupo de trabalho IFRS # ZIKA ZERO, mas dois grupos elaboraram seus próprios folders, três grupos organizaram páginas na rede social – Facebook e outros gravaram em vídeo as entrevistas e esclarecimentos feitos com colegas e professores.

Nas dependências do Campus Rio Grande, alguns grupos preferiram mobilizar outros estudantes por meio de “palestras”. Estas foram ministradas em um dos cursos, durante a aula de Educação Física, envolvendo também professores de outras disciplinas, e em uma escola estadual com crianças do 4º ano de ensino fundamental.

Também, diversas ações envolveram a limpeza de laboratórios e arredores, além das próprias casas, eliminando possíveis criadouros das larvas do mosquito. Além disso, conversaram com a comunidade local - docentes, servidores e terceirizados - sobre a importância de manter o ambiente limpo.

Portanto, os estudantes fizeram diversas atividades que extrapolaram os limites do Campus, envolvendo um grande número de pessoas. Isso de certo modo, mostra o quanto se entusiasmaram com a proposta, o que reforça nossa convicção sobre a importância de mobilizar os estudantes para questões do cotidiano que afetam a todos.

Na sequência, algumas fotos que ilustram o que foi realizado.



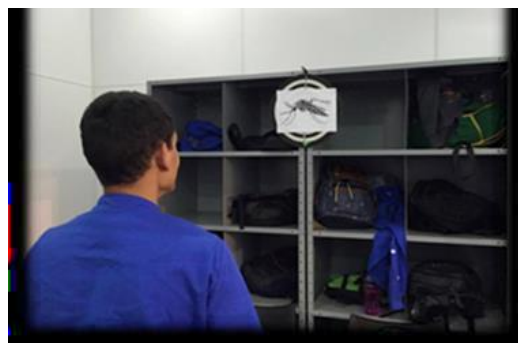
Palestra em uma escola Estadual



Todos contra o Zika



Ação contra o *Aedes aegypti*



Mosquito na Mira

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Este relato, mostra que é possível organizar o espaço educativo em outra lógica. Superar a educação bancária (FREIRE, 2005) é sempre um desafio. Romper com a sequência de conteúdos trabalhados, ano após ano, requer disponibilidade para a mudança e diálogo. Além disso, é importante estar conectado com os acontecimentos do dia a dia, que envolvem conteúdos escolares e que nem sempre são articulados com a realidade. Mas tudo isso é possível com criatividade e disposição para se aventurar ao novo, ao inesperado.

A ideia de “fazer” a aula com os estudantes, como propõe Rios (2005) ao invés de “dar aulas” requer assumir nossa inconclusão e incompletude (FREIRE, 2006). Assumir que não estamos prontos, que estamos em processo de formação constante. A certeza de nossa incompletude nos faz buscar o diálogo com outros colegas professores e com a comunidade escolar e externa. Aqui cabe destacar que a participação dos pais, dos colegas e dos irmãos foi fundamental para o desenvolvimento das ações. Esses se tornaram parceiros da proposta, pois sem dúvida as pessoas envolvidas aprenderam e ensinaram também. Além disso, o apoio da médica foi fundamental.

As diferentes ações mostraram que os estudantes, quando mobilizados, respondem com muita criatividade e dedicação. Não houve, portanto, nenhuma ação igual a outra. Tanto no caso dos folders elaborados por eles, quanto nas páginas criadas na rede social, nenhum trabalho foi igual, ou se já, não houve “cópia”, nem entre eles, nem da internet. Assim, uma vez que os itens solicitados foram criados para este trabalho, deveriam ser respondidos com base na escolha da ação de cada grupo.

Freire (2006), em sua última obra escrita em vida, propõe uma lista de saberes necessários à prática educativa. No capítulo intitulado “não há docência sem discência” nos faz pensar sobre o papel dos estudantes como produtores de saberes. Com base no que vivenciamos, eu diria, que os estudantes podem assumir o papel de produtores também da aula, quando podem, com autonomia, escolher um modo de abordar um conteúdo. Isso também pode ser vislumbrado quando, em outras ocasiões, os estudantes escolhem livremente um tema a ser estudado e apresentado aos colegas. Isso em sintonia com o que Freire afirma:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora,

assumindo-se como sujeito também na formação do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção (p. 22, grifos do autor).

Assim, ao pensar em ações, propor e desenvolvê-las, cada grupo encontrou um modo de aprender e ensinar sobre o tema. Ao envolver outros colegas e a comunidade em geral nas ações, aprendiam enquanto ensinavam sobre o mosquito, sobre as formas de prevenção e como combatê-lo. Muitas vezes, ao informar sobre o ciclo de vida do inseto, os alunos se surpreenderam com o desconhecimento de algumas pessoas quanto à importância de, não somente combater o mosquito adulto, mas também os ovos e as larvas.

Além da ação, havia a necessidade de realizar um registro escrito. A solicitação para que o resumo fosse feito em apenas duas páginas, tem razões de ordem prática. Como ler 28 trabalhos com muitas páginas cada um? Também é importante desenvolver com os estudantes a capacidade de síntese. Eles até usaram informações de sites, mas não as encontraram na organização solicitada e para cumprir o solicitado, tiveram que resumir.

Não obstante, a qualidade do texto escrito deixou a desejar, pois o trabalho desenvolvido na prática não foi registrado devidamente. Talvez por terem se dedicado pouco ao registro, pela falta de experiência em trabalhos como este, pela dificuldade de escrita, ainda que realizada em grupos, os trabalhos não contemplaram toda a riqueza das ações realizadas, relatadas em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência, desenvolvida em um contexto específico, aponta para a possibilidade de articular os conteúdos conceituais de uma determinada disciplina com fatos atuais. É possível trazer a realidade para a sala de aula, problematizá-la e com isso compreendê-la melhor. São muitas as possibilidades de a escola estabelecer uma relação mais direta com a sociedade. Aqui apresentamos brevemente uma delas.

As ações desenvolvidas por estudantes dos Cursos Integrados mostram como eles são capazes de extrapolar os limites do espaço físico da sala de aula. Indicam como é possível conectar os estudantes com sua realidade, com seu cotidiano. Mostram uma possibilidade, dentre tantas outras possíveis, de sair da “zona de conforto” para pensar,

planejar, realizar atividades diferenciadas e ainda relatar sobre essas ações indicando como isso foi avaliado pelo grupo. O valor da atividade está ainda, em oportunizar aos estudantes várias experiências, seja a que eles próprios vivenciaram, seja a relatada pelo colega, que se constitui também em uma possibilidade vislumbrada. Oportunizar que os estudantes escolham uma ação para desenvolver, negociando entre as diversas opções com os integrantes do grupo, planejem a ação, a executem e registrem, sem dúvida contribui para uma formação mais integral e integrada.

Além disso, atividades como esta oportunizam o estreitamento das relações entre o Núcleo de Assistência à Saúde e os estudantes, que passaram a entender a área da saúde para além de promover a cura de doenças. Esclarecer, prevenir, alertar a comunidade sobre questões mais gerais que envolvem o cuidado com o corpo, com o outro e com o ambiente externo, são ações que precisam ocorrer conjuntamente.

Por fim, cabe destacar que esse relato foi apresentado por ocasião do XVIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Lá, outras questões foram problematizadas, como a pesquisa em sala de aula e a relação necessária e nem sempre possível de estabelecer entre o ensino a pesquisa e a extensão.

Aqui, buscamos pensar um pouco mais nas ações sobre outra perspectiva e nesse sentido, pretendemos colaborar com ideias sobre o fazer pedagógico. Esperamos com base no diálogo estabelecido com os colegas leitores que possamos compreender melhor nossa prática e com isso, ampliar nosso processo de formação com os outros. Isso, sem dúvida, contribuirá para que consigamos “educar para a democracia e justiça social”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS QUE POSSIBILITEM A PRESENÇA DE DISCENTES EM LICENCIATURA NO AMBIENTE ESCOLAR DURANTE A GRADUAÇÃO: PIBID CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS

Dulcilene Barreto Ruiz Dias
dulcibrd@gmail.com

Eder Lucas Moreira Moleda
edermleda@gmail.com

Lidiane Kelling
lidykelling@gmail.com

Antonio Marcos Sousa
de.antoniomarcos@hotmail.com

Melicia de Souza Silva
melicia_souza@outlook.com

INTRODUÇÃO

Para o/a acadêmico/a em licenciatura uma das etapas mais esperadas antes mesmo do Trabalho de Conclusão de Curso são os Estágios I e II. Esse momento de organização para “enfrentar” a sala de aula da melhor forma possível é muito importante para uma formação de qualidade, porém devido à distância em que o/a discente encontrasse do ambiente escolar muitas vezes torna essa etapa frustrante. Em sua maioria os cursos de licenciatura o/a discente não mantém nenhum contato prévio com a escola para que possa se organizar para este momento tão importante de sua formação, o estágio. O medo do desconhecido muitas vezes acaba por bloquear a naturalidade do futuro docente fazendo surgir o nervosismo, a insegurança. Desta forma percebemos a necessidade de mais programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) para incentivar e oportunizar o contato com o ambiente escolar onde o/a futuro docente possa aprender a se organizar, planejar e visualizar a melhor forma de trabalhar determinados conteúdos com os/as educandos/as.

Sobre a influência do/a futuro/a docente Sartoti (2009, p. 2 apud NASCIMENTO et al., 2012, p. 1), fala o seguinte:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.(SARTOTI (2009, p. 2 *apud* NASCIMENTO et al., 2012, p. 1)

Essa vivência no meio escolar proporcionada pelo PIBID possibilita o/a futuro/a educador um possível amadurecimento profissional que lhe será muito útil durante os momentos de estágios, pois assim, ele/ela saberá como proceder e preparar uma aula adequada e proveitosa aos educandos.

Esperamos que o futuro governo do nosso país valorize esse tipo de programa tão necessário na vida do/a graduando/a e que ao invés de cortar bolsas alegando redução de custo. Necessitamos de mais projetos como esse para atingirmos a tão esperada educação de qualidade que todo/a cidadão/ã tem direito, pois para oferecermos uma educação adequada precisamos de uma formação a altura.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Desde o mês de março de 2014 atuamos como bolsista PIBID no Instituto Estadual Paulo Freire situado na União das Vilas da cidade de Uruguaiiana – RS. Os/as educandos/as que frequentam a escola são todos/as de classe média baixa e podemos constatar que muitos precisam abandonar os estudos porque tem que trabalhar e auxiliar na renda familiar.

Ao longo desses dois anos desenvolvemos com os/as educandos/as atividades tanto em sala de aula como no Clube de Ciências que serão relatadas no próximo item.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Relataremos três atividades que desenvolvidas no primeiro semestre deste ano que são: versorium (experimento que trabalha a eletrostática), Balão dentro da garrafa (experimento sobre pressão atmosférica) e Cama de prego para balão (experimento que trabalha a pressão).

Versorium: Trata-se de um instrumento precursor do eletroscópio. Este experimento realizado em uma aula sobre conteúdos relacionados à eletrostática demonstra como se comportam os objetos que possuem cargas de mesmo sinal no momento em que são aproximados. Conforme mostra a figura 1 o canudo que está posicionado na ponta do versorium eletrizado negativamente será repulsado pelo outro canudo também carregado negativamente após ser atritado em um pedaço de papel toalha. Esta atividade esta disponível no youtube no seguinte endereço

<<https://www.youtube.com/watch?v=DMDJNGA-8Uw&feature=youtu.be>>.



Figura 2

Balão dentro da garrafa: esse experimento realizado no Clube de Ciências demonstrou como a pressão atmosférica atua sobre os corpos. Ao aquecermos o interior da garrafa com água quente a pressão no interior da garrafa diminuiu. Ao colocarmos o balão no bocal desta garrafa, o mesmo foi empurrado para o interior da garrafa que se apresenta com a pressão menor do que a pressão externa à garrafa conforme apresentado na figura 2.



Figura 2

Cama de prego para balão: Em um aparato contendo uma área de 15 cm² com pregos posicionados em 1cm em 1cm colocamos um balão e após sobre este balão pusemos uma força peso representada por dois livros. Podemos observar que o balão resistiu à ação e não estourou conforme figura 3. Num segundo diminuimos esta área para apenas um prego e repetimos o restante do procedimento. Desta vez o balão não resistiu à pressão e acabou estourando.



Figura 3

Todas as atividades foram desenvolvidas com o objetivo de oferecer a explicação mais clara e objetiva possível, pois através da visualização do fenômeno as possibilidades de equívocos se tornam menores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

É de extrema importância que o/a futuro/a docente mantenha esse contato com a escola ao longo de sua graduação e não somente no momento dos estágios, pois desta forma o/a futuro/a docente chegará à escola mais adaptado à realidade escolar podendo desempenhar seu trabalho de forma satisfatória oferecendo um ensino de maior qualidade.

Segundo Wiebusch e Ramos (2012, p. 3), “as repercussões que a participação no PIBID acarretou na formação inicial à docência foram por meio da prática e contato com as crianças, juntamente com as dificuldades delas que foram sendo superadas, à medida que fomos superando as nossas.”

Para o/a futuro/a docente não existe aprendizagem mais enriquecedora do que o contato direto com o/a educando/a, pois desta forma é possível visualizar as facilidades e dificuldades que estes/as possuem com relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula. Através deste contato também é possível que o/a futuro/a docente reflita sobre sua atuação em aula e faça as alterações necessárias para que resulte em aulas mais produtivas com os/as educandos/as.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5 apud Wiebusch e Ramos 2012, p. 4).

Como afirmamos esse contato com o dia a dia escolar para o/a docente em formação é muito importante e enriquecedor. Porém devemos evidenciar que para os/as educandos/as que participam das aulas ministradas por bolsistas PIBID também são beneficiados, pois estes recebem toda a dedicação e empenho do bolsista que deseja proporcionar o melhor ensinamento possível. Com isso não queremos dizer que as aulas dos bolsistas PIBID são melhor que a do/a professor/a da turma, apenas ressaltar a especificidade as aulas elaboradas para determinada turma, pois o/a professor/a tem várias turmas para atender e isso acaba dificultando a construção de aulas mais elaboradas ou que exijam a construção de experimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências no meio escolar proporcionado pelo PIBID foram de extrema importância para nossa estruturação e organização como futuro/a docente, pois nos possibilitou vivenciar o dia a dia da escola, conviver com os/as educandos/as. Desta forma podemos perceber as dificuldades enfrentadas pelo/a educador/a diariamente no intuito de disponibilizar o melhor ensino possível para os/as educandos/as, além de conviver e compreender as diversas dificuldades enfrentadas pelos/as educandos/as.

Esperamos que programas como o PIBID tenham continuidade, podendo desta forma contribuir de forma positiva na graduação de muitos/as docentes possibilitando futuramente um ensino de qualidade para os/as educandos das escolas públicas do nosso país.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Julietti Carla de Azevedo, et al. **A importância da experiência vivenciada no PIBID para a formação de professores de Física.** Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1902>>. Acessado em 01 de julho de 2016.

WIEBUSH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. **As percursões do PIBID na formação inicial de professores.** Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/as%20repercussoes%20do%20pibid%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20%20professores.pdf>>. Acesso 01. jul. 2016.

AVES DO BRASIL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Eva Olibia Mena
eva.olibiamena@hotmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
crisnakrause@gmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações das percepções e valores da sociedade fazem com que se repense o papel do professor na dinâmica social. São muitas as qualificações exigidas deste profissional, desde disposição em trabalhar em grupo até habilidade em operar ferramentas tecnológicas, e cada vez mais se faz necessário abordar o conhecimento de forma interativa e interdependente em relação aos fenômenos da vida cotidiana.

Com os avanços da tecnologia de comunicação em massa, as informações são mais rápidas e acessíveis, o que amplia os canais por onde os alunos podem ter contato com variados assuntos e discussões. Frente a este volume de informações, o professor deve estar preparado para conectar os dados colhidos pelos alunos e possibilitar a formação do conhecimento interdisciplinar.

O amplo estabelecimento da prática interdisciplinar no ambiente escolar depende da observação e do diálogo entre profissionais sobre os efeitos logrados por meio das experiências em sala de aula. Apesar de o diálogo possibilitar novas propostas didáticas, aplicar a interdisciplinaridade em sala de aula ainda é um desafio aos educadores.

Neste trabalho demonstraremos os resultados obtidos durante um estágio no qual foi aplicado um projeto interdisciplinar no campo das Ciências da Natureza. O projeto tinha por objetivo geral compreender a anatomia e fisiologia das aves do Brasil. Também fez parte dos objetivos desta proposta que os alunos conhecessem a diversidade de espécies de aves e o ambiente em que elas vivem, compreendendo a importância ecológica que elas representam para os seres humanos, a fim de estimular a preservação da natureza.

Com o auxílio de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), foi utilizada no estágio uma metodologia expositiva, dialogada, com práticas pedagógicas de caráter antropológico, que compreende a educação como um espaço

cultural compartilhado, onde os alunos puderam expressar seu conhecimento prévio sobre o tema, visando à construção conjunta do saber. Com base nos elementos dessa experiência, evidenciamos momentos de aproximação e distanciamento entre a contextualização de interdisciplinaridade que nos é apresentada no curso de formação de Licenciatura em Ciências da Natureza e a aplicação prática desta metodologia em sala de aula, durante estágio.

DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA

O projeto interdisciplinar “Aves do Brasil” foi aplicado para uma turma de sétimo ano de uma escola municipal de ensino fundamental, na periferia da cidade de Dom Pedrito. Na mesma escola, havia sido feita a primeira parte da observação de estágio, no semestre anterior, e apesar de ter mudado a turma, a professora regente é a mesma. Ela é formada em Ciências, pela antiga Fundação Attila Taborda – Faculdades Unidas de Bagé (FAT-FUnBa) , hoje Universidade da Região da Campanha (Urcamp) da cidade de Bagé e leciona na escola há nove anos. Sua metodologia parece ser tradicional. Durante a experiência do primeiro estágio, surgiu a ideia deste projeto, inspirado no livro escrito pela professora Sandra Regina Veloso, intitulado “Nossa Terra, Nossa Gente”, que aborda temas sobre o município de Dom Pedrito, dentre eles destaca-se o segmento que apresenta imagens sobre as aves desta região. Na época, em sala de aula, a professora regente mostrou o referido livro aos alunos abordando o tema sobre vertebrados e aves. Porém, a partir da percepção de que o conteúdo sobre aves não havia sido aprofundado pela professora, surgiu a iniciativa de desenvolver um projeto falando sobre aves brasileiras, buscando inclusive apresentar as aves mais conhecidas da região do bioma dos pampas, onde se localiza a cidade de Dom Pedrito. Como estava dentro do plano de ensino para o sétimo ano e com a orientação da professora quanto ao conteúdo por ela programado, foi possível elaborar este projeto com planejamento previsto para três períodos de aula e aplicá-lo aos alunos.

No dia da aplicação do projeto, após o preenchimento de documentos necessário ao estágio e apresentações formais à Professora Diretora da escola, à professora regente e aos técnicos para demonstração de multimídias e demais membros da equipe escolar, foi feito o primeiro contato com os alunos.

A turma de sétimo ano “A” conta com dezessete alunos, oito meninos e nove meninas, com uma considerável variação de faixa etária entre eles, com idades entre

doze e quinze anos de idade. Sendo uma escola de periferia, os alunos têm condições sociais precárias, muitos destes alunos são moradores das proximidades da escola, enquanto outros moram na zona rural. O transporte é um obstáculo, sobretudo para estes últimos alunos, uma vez que eles usam transporte escolar, mas em dias de chuva torna-se inviável tal acesso, devido à precariedade das estradas.

No que se refere às estruturas da escola, observa-se um suporte propício ao desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, visto que apresenta salas equipadas com materiais tecnológicos como computadores, internet, televisão, entre outros. A escola possui uma biblioteca, a qual, segundo relatos, não é muito utilizada pelos professores. As salas de aula são amplas permitindo assim realizar atividades de cunho prático, os alunos se dispõem em círculo ou em grupos. Percebe-se que a escola oferece espaços diferenciados para realizar aulas mais dinâmicas, fora do contexto da sala de aula motivando os alunos na realização das atividades.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Este projeto foi planejado para possuir um caráter interdisciplinar e a disciplina escolar designada para o estágio foi Ciências, optou-se por trabalhar a anatomia e fisiologia das Aves, mas sem explicitar aos alunos em que momentos se tratavam dos conteúdos de Química, Física ou Biologia. Deste modo o assunto foi tratado de forma a correlacionar os estes campos de estudo das Ciências da Natureza. Referente à área de Química foram abordadas as trocas gasosas, em Física, pressão e velocidade e em biologia as características das aves. Foi realizado um pré-teste, na forma de questionário, onde foi indagado aos alunos qual suas dúvidas e o que gostariam de saber sobre o assunto a ser apresentado. Esta se mostrou uma estratégia muito proveitosa na elaboração do projeto, pois foi possível incluir seus questionamentos no decorrer da exposição do trabalho.

O primeiro dia de aula foi de dois períodos, noventa minutos, o suficiente para desenvolver o conteúdo programado. No primeiro momento, a aula foi expositiva, com Datashow, os alunos estavam em círculo, o que possibilitou a mobilização e participação deles, apesar de inicialmente terem apresentado certo estranhamento com o formato da aula.

Os alunos construíram um cartaz, onde, com o conhecimento em Geografia, puderam identificar os biomas no mapa do Brasil, conforme figura 1, colando figuras de Aves de acordo com o ambiente povoado por elas.

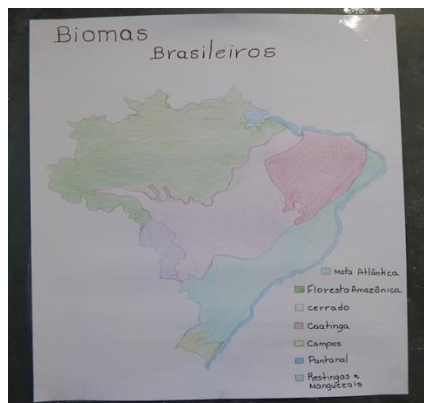


Figura 1: Mapa Biomas
Fonte: Eva Mena

Os alunos puderam compreender as características gerais das Aves e suas adaptações, através de apresentação em Power Point, nestes puderam observar imagens e curiosidades a respeito do assunto. No segundo momento eles receberam o conteúdo e questionário impressos, com a explicação da aula para que pudessem colar em seus cadernos, utilizando novamente quando a professora retomar para a avaliação. Em um terceiro momento eles fizeram os exercícios, envolvendo o que foi estudado de maneira que pudessem repassar e esclarecer algumas dúvidas, como de fato ocorreu, já se encontravam mais descontraídos e questionaram, relataram fatos do cotidiano vivenciados por eles sobre o tema.

Na aula seguinte, que teve duração de quarenta e cinco minutos, foi usado o espaço da sala de informática para assistirem um vídeo sobre os danos que o ser humano causa ao meio ambiente e participarem na construção de um mural em formato de página do *Facebook*, conforme figura 2.

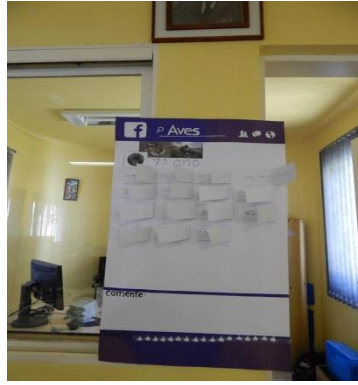


Figura 2: Página do Facebook
Fonte: Eva Mena

Nessa “página” tinha duas fotos relacionadas com o vídeo, uma com imagem de uma Ave morta por ter ingerido lixo e outra de um derramamento de petróleo no mar e as Aves estavam cobertas de óleo. A partir daquelas imagens e o que assistiram fizeram seus comentários e colaram no mural, onde possuíam a opção curtir, colando um *like* junto aos comentários. Este mural ficou na sala de aula para que outros também pudessem participar. Desta forma, percebeu-se que usar o formato de página de rede social possibilitou uma maior interação dos alunos com o tema, bem como demonstrou a eles a utilidade das redes sociais como propagadoras de ideais e informações, ademais do caráter de entretenimento.

Na terceira aula, os alunos identificaram as aves que pertencem ao Município de Dom Pedrito, houve problematização questionando-os sobre quais conheciam, escrevendo-as no quadro, elaborando um cartaz, conforme figura 3, com imagens das aves mais conhecidas localmente.



Figura 3: Cartaz
Fonte: Eva Mena

Para encerramento do projeto foi aplicado um jogo didático, conforme figura 4, de memória das aves brasileiras, durante o jogo, a turma foi organizada em grupos de quatro alunos, houve interação entre os mesmos, demonstraram interesse e participaram

através deste pode-se perceber que obtiveram conhecimento sobre o tema. Ao término da aula responderam o pós-teste.



Figura 4: Aplicação do Jogo
Fonte: Crisna Bierhalz

ENCONTROS E DESENCONTROS DA INTERDISCIPLINARIDADE

O estágio é uma parte importante no processo de formação do profissional, pois é uma oportunidade de experienciar de forma mais prática o que se estuda na universidade. É um momento essencial onde devemos colocar em prática o que sabemos das três disciplinas da área das Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia.

Na visão de Pimenta e Lima (2009) “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (p.14). Neste sentido, o estágio é fonte de conhecimento técnico sobre os métodos que podem ser aplicados na intenção de construir a interdisciplinaridade, bem como favorece a percepção das facilidades e dificuldades no processo de adaptação desta metodologia no ambiente escolar.

Foi possível constatar neste estágio que existe uma diferença muito grande entre o que se aprende na graduação e a realidade encontrada nas escolas. Segundo Pimenta e Lima (2009) “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade”. (p.14).

Por vezes, a orientação recebida na universidade parecia não ser condizente com a realidade das nossas instituições escolares. A diferença entre a graduação e a realidade escolar parte da própria proposta do curso: a estratégia de interdisciplinaridade. Para os estagiários o desafio reside em estudarmos as disciplinas separadamente na universidade

e termos a tarefa de uni-las no projeto a ser desenvolvido na escola, que por sua vez ainda não superou as barreiras do ensino tradicional.

No caso deste projeto, foi desproporcional a motivação dos alunos em relação ao planejado para aula, em relação ao ânimo de que, em geral, permaneceram debruçados nas classes em um primeiro momento de explanação usando Power Point. Mas, seguindo as orientações feitas pela professora de práticas pedagógicas, deveríamos ter uma alternativa para abordagem mais interativa. Então interagindo com os alunos, perguntando sobre as aves de conhecimento deles e incluindo curiosidades, os mesmos começaram a participar. Tendo em vista este fato, Ivani Fazenda (1994), afirma que “torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação. [...]. Tal atitude conduzirá, evidentemente a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes”. (p.69). Portanto, pode-se dizer que é a própria aproximação com as diversas realidades que guiará os rumos da propagação da interdisciplinaridade no sistema educacional, na medida em que se formam profissionais habilitados em conduzir o processo de formação de conhecimento de caráter interdisciplinar em âmbito escolar.

Levando em consideração a resistência e o bloqueio que muitos alunos demonstram em relação à determinadas disciplinas, optamos por trabalhar em um contexto em que o meio ambiente possa ser visto como tema transversal, que segundo Yus (1988) , pode ser definido como “um conjunto de conteúdos educativas e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligado a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas”. (p.17). Com base nisto, buscou-se neste projeto permear os conceitos de física, química e biologia – matérias temidas por muitos alunos de ensino médio-, com relação às aves sem que os alunos pudessem fazer uma diferenciação entre as disciplinas, passando a ideia de que um mesmo objeto pode e deve ser analisado sob diversas perspectivas para melhor ser percebido pelos observadores. É este tipo de tática que possibilitará superar a fragmentação do conhecimento e para a orientação sobre o uso de meio ambiente como temas transversais foi consultada a indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que indica que,

“A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o

ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. Assim, a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.” (p. 187).

Com o propósito de impactar e repensar as atitudes do ser humano como cidadão, foi apresentado um vídeo aos alunos sobre o lixo e vazamento de óleo no mar, onde aves foram drasticamente atingidas e o meio ambiente foi muito agredido. Foi um momento de conscientização onde eles puderam perceber que ações do homem afetam todo o meio ambiente e podem ameaçar os animais e outros elementos da natureza. No encerramento daquela aula, dois alunos comentaram que não iriam mais matar aves, pois tinham o hábito de caçar pássaros, competindo entre quem acertava mais. Resultados como estes demonstram a necessidade não apenas de dialogar sobre questões ambientais, mas também é preciso esclarecer a relação direta em que os seres humanos estão ligados com a natureza e que a transversalidade é uma ferramenta útil na construção desses diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada a análise da experiência de estágio, onde foi proposto um projeto baseado na didática interdisciplinar no ensino do conteúdo sobre aves. Concluiu-se a necessidade de delimitar um tema transversal, neste caso o meio ambiente, que situasse o estudo de aves brasileiras sob as perspectivas biológicas, químicas e físicas, sem recorrer ao constructo de disciplinas isoladas.

Após a conclusão do projeto, os alunos realizaram um pós-teste onde quase todos comentaram sobre a beleza das aves, da importância delas para a natureza, um deles disse que o céu fica mais lindo com a presença de muitas aves, outros ainda mencionaram da importância de algumas aves como alimento. Neste questionário, encontravam-se também duas questões importantes para avaliação deste projeto: o momento que mais gostaram e o que menos gostaram. A maioria dos alunos respondeu que gostaram de todos os momentos. Três alunos responderam que não gostaram da

“palestra”, neste caso o que pode ter sido interpretado por parte dos alunos como “palestra”, na verdade se tratava da aula expositiva por meio da apresentação em Power Point, tendo em vista que para eles este é um recurso não muito utilizado pelos professores da escola; e ainda dois alunos disseram que não gostaram do vídeo, por ser muito chocante ver aves sofrendo.

O estágio por sua vez proporcionou uma experiência prática para aplicar as técnicas estudadas na graduação, e desta forma é possível adquirir confiança e técnica para mensurar os resultados efetivos de todo o tempo dedicado à elaboração do projeto, calculando imprevistos, buscando recursos que favorecessem o andamento das atividades e que impactassem na percepção dos alunos. Constatou-se que começar diretamente com o conteúdo expositivo não resultou como esperado, pondo-se como uma estratégia alternativa iniciar a aula com uma dinâmica de aproximação do aluno com o conteúdo, para fomentar a participação nos debates e criação conjunta do conhecimento sobre o tema.

Este relato pode contribuir para que outros percebam que se pode trabalhar de maneira interdisciplinar, que podemos planejar cuidadosamente uma aula de Ciências incluindo saberes de diferentes disciplinas que só virão a somar, enriquecer e conectar os conhecimentos do aluno, ampliando horizontes, propõe-se também o aprofundamento sobre a formulação de temas transversais que ajudam a compor o projeto tendo como propósito de educar para a cidadania.

REFERÊNCIAS .

BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília, MEC, 1997

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

PIERSON, Alice H.C. e NEVES, Marcos R. **Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências**: conhecendo obstáculos.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M^a do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009

VELOSO, Sandra Regina, **Nossa Terra, Nossa gente**. Dom Pedrito, 2008.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Janaina Midori Hirata
jota.hirata@gmail.com

Mara Elisângela Jappe Goi
maragoi28@gmail.com

Sandra Hunsche
sandrafsc@gmail.com

Ricardo Machado Ellensohn
ricardoellensohn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as atividades práticas passaram a ser consideradas como um importante método no ensino e aprendizagem em Ciências. Com o objetivo de proporcionar ao estudante a possibilidade de vivenciar o método científico, as atividades experimentais conduziram-no a desvendar a partir de observações, hipóteses e testes, trabalhando de forma a redescobrir conhecimentos. Porém, como sabemos, esta ideia de ensino por redescoberta está exaustivamente tratada e criticada na literatura (GIL-PÉREZ, 1996; KRASILCHIK, 1987; HODSON, 1985; MEDEIROS, 1998). Com o objetivo de trabalhar com a experimentação em uma proposta de investigação, levando em consideração uma atitude investigativa, nos propomos a apresentar uma ação de extensão universitária sobre a experimentação no Ensino de Ciências que será implementada na formação continuada de professores de Ciências da Natureza da Educação Básica.

Merino e Herrero (2007) destacam os principais motivos do fracasso das atividades experimentais, citando a pouca realização de práticas nas aulas de Ciências, a escassa inclusão de investigações de eventos significativos e o fato dos estudantes não terem oportunidades de reflexão e revisão. Estes autores afirmam ainda, que o laboratório escolar é um importante recurso na aprendizagem dos conteúdos e que outra explicação para o fracasso das atividades de laboratório está no fato de que a maioria

dos professores não propõe nenhum tipo de atividade que permita aos estudantes resolverem problemas através dos quais construam conhecimentos em ciências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCN) (BRASIL, 1998) alertam para o fato de ser papel do professor criar oportunidades de contato de seus alunos com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos em atividades de investigação e experimentação. O docente deve ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao estudante a oportunidade de aprender através de atividades práticas experimentais.

Segundo Rosa, Rosa e Pecatti (2007), a experimentação deve ser utilizada desde os anos iniciais, pois a curiosidade faz parte da natureza da criança, e deve ser explorada, cabendo à escola incentivar e usufruir desta característica. Entretanto, segundo esses autores, é necessária que a atividade de experimentação seja feita de modo consciente, com propósito e aproximação com o mundo do estudante e com objetivos bem definidos. Borges (2002) e Hodson (1994) ao tratar dos objetivos que os professores e os estudantes tradicionalmente associam ao laboratório de Ciências destacam que o laboratório é visto tanto pelos professores quanto pelos alunos como: (i) verificação e comprovação de leis e teorias científicas: esse objetivo que nos parece equivocado faz com que um experimento que não deu um resultado esperado seja refeito até que as expectativas sejam alcançadas, isso privilegia a assimilação e memorização de fórmulas e conceitos; (ii) ensinar o método científico: o laboratório pode proporcionar excelentes oportunidades de testagem de hipóteses sobre fenômenos particulares. Para isso o professor deve explicar as diferenças entre experimentos com fins pedagógicos e a investigação empírica dos cientistas; é necessária uma análise mais cuidadosa entre observação, experimento e teoria; e encorajar a discussão aberta das limitações e suposições que permeiam cada atividade no laboratório escolar; (iii) facilitar a aprendizagem e compreensão de conceitos: que envolve considerar as ideias prévias dos estudantes e a realização planejada e adequada das atividades. Esses objetivos apesar de respaldados por orientações teóricas (p. ex. David Ausubel e Robert Gangé) não garantem o sucesso de uma atividade por experimentação; (iv) ensinar habilidades práticas: a aquisição destas habilidades e técnicas de laboratório são objetivos que podem e devem ser tentados nas atividades, bem como o uso dos equipamentos e instrumentos específicos (realizar montagens). Outro dado importante é investir nas chamadas técnicas de investigação, que são ferramentas úteis e importantes. Por exemplo, repetir procedimentos para aumentar a confiabilidade dos resultados

obtidos, aprender a colocar e obter informações em diferentes formas de representação, como diagramas, esquemas, gráficos, tabelas, etc (BORGES, 2002, p.17-21)

Essas questões e objetivos analisados por Borges (2002) e Hodson (1994) revelam que devemos superar visões simplistas em relação às atividades práticas e superar os objetivos fragmentados. O trabalho articulado requer que o professor esteja atento ao processo de cognição do estudante e não meramente a técnicas de laboratório, mas sim, permitir que os estudantes manipulem e controlem eventos, estimular a investigação por parte dos alunos mostrando a eles as possibilidades de solução de problemas.

Além disso, muito além da apropriação de conhecimento científico e técnicas laboratoriais, as atividades experimentais estimulam a motivação, envolvimento e participação dos estudantes, o que traz benefícios ao ensino e aprendizagem dos mesmos (ROSA; ROSA; PECATTI, 2007).

De forma a proporcionar formação aos professores da Educação Básica para que estes sejam capazes de implementar esta metodologia com seus estudantes, pensou-se em um curso de extensão universitária.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

É significativa a discussão sobre a formação de professores na área do ensino de Ciências da Natureza e, conseqüentemente, diversas metodologias vêm sendo implementadas e discutidas para melhorar o ensino dessa área (SCHNETZLER, 2002). A experimentação problematizadora se enquadra nas tendências teórico-metodológicas trabalhadas e implementadas e tem papel relevante na aprendizagem escolar. Ela instiga o aluno a pensar, a criar e a testar hipóteses, como também faz o educando se sentir atuante no processo de aprendizagem.

Considerando que a universidade tem papel fundamental na formação continuada dos professores da Educação Básica, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus de Caçapava do Sul/RS, vem nos últimos anos implementando cursos de extensão universitária que tem como objetivo priorizar espaços de formação docente visando uma maior compreensão sobre abordagens curriculares e metodológicas que podem ser implementadas na Educação Básica (SILVA, 2013; SILVA; HALMENSCHLAGER; HUNSCHE, 2014, HUNSCHE; HALMENSCHLAGER; GOI; ELLENSOHN, 2014, PEREIRA; GOI; ELLENSOHN,

2015). Nesse sentido, a ação universitária desse ano de 2016, visa fornecer aos docentes da Educação Básica elementos para a elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino contextualizadas e interdisciplinares utilizando a metodologia de Experimentação.

Para tanto, foram convidados, por meio de visitas para publicização do curso, professores das escolas públicas e privada do município de Caçapava do Sul/RS. Em edições anteriores de cursos de extensão realizados pela universidade, houve participação de professores de Matemática, e das Ciências da Natureza do Ensino Médio e pedagogos atuantes no Ensino Fundamental.

As escolas públicas onde estes professores atuam são frequentadas pelos licenciandos da universidade nos estágios obrigatórios, de modo que pode-se afirmar que a maioria dos professores praticam o ensino tradicional, com pouco espaço para experimentação. Pretende-se com este curso que a metodologia de experimentação possa ser mais utilizada uma vez que os professores participantes se apropriem da metodologia.

Ao finalizar a ação de extensão, procuraremos analisar os limites e as potencialidades da articulação da metodologia de experimentação no Ensino de Ciências. Essa discussão pode contribuir para a promoção de novas estratégias formativas e verificar as potencialidades e dificuldades que os professores têm ao ser autor de seu próprio material didático.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O desenvolvimento das atividades, principalmente a elaboração e implementação de práticas de ensino balizadas em aulas experimentais contará com o apoio material dos equipamentos obtidos por meio do projeto Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Para atingir os objetivos propostos serão seguidas as seguintes etapas: (i) reuniões para estudo sistemático da metodologia proposta; (ii) planejamento de propostas de ensino pautadas na experimentação; (iii) construção de materiais didáticos de apoio para a implementação de propostas de ensino contextualizadas e interdisciplinares e aplicação dos mesmos. (iv) realização de entrevistas e questionários com professores para identificação dos limites e das potencialidades presentes no processo de elaboração e implementação de propostas de ensino pautadas na Experimentação; (v) discussão dos resultados obtidos no âmbito do

curso de Ciências Exatas, socializando a experiência na perspectiva de incentivar os futuros professores a contemplarem em suas práticas de ensino um viés interdisciplinar e contextualizado do conhecimento científico.

A ação de extensão universitária será ofertada em dois módulos. O primeiro é destinado ao aprofundamento teórico sobre a experimentação no Ensino de Ciências e produção de material didático sobre experimentação em uma perspectiva investigativa e, o segundo módulo é destinado a implementação do material produzidos pelos professores na Educação Básica, bem como a discussão dos resultados obtidos a partir dessa implementação. O curso será ofertado a professores de Ciências da Natureza que atuam no Ensino Fundamental, partir do 1º Ano, até o Ensino Médio.

Os módulos que orientam a proposta de extensão estão organizados de acordo com a descrição do Quadro 1, em que se encontra o detalhamento das ações previstas.

Quadro 1 – Detalhamento das Atividades

Ação Prevista	Módulos
Tratamento teórico da Experimentação na Educação Básica.	Módulo I
Produção e discussão do material didático.	Módulo I
Implementação do material didático na Educação Básica.	Módulo II
Discussão dos resultados obtidos.	Módulo II

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados preliminares, podemos identificar o desenvolvimento de competências no processo de compreensão e elaboração no que tange a experimentação. Após a elaboração e implementação das ações previstas neste projeto, espera-se que: (i) os professores tenham conhecimento significativo e contextualizado acerca da experimentação e do desenvolvimento e uso de atividades experimentais que possam contribuir para a implementação de práticas de ensino em sintonia com as orientações presentes nos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares; (ii) docentes mais críticos, reflexivos e criativos; (iii) produção de materiais didáticos que possam auxiliar os docentes no desenvolvimento, em sala de aula, de propostas de ensino menos lineares e menos fragmentadas; (iv) disseminação dos resultados do projeto através da apresentação de trabalhos em congressos científicos e publicações em revistas da área do ensino de Ciências.

Nery e Maldaner (2012) afirmam que geralmente os professores escolhem os livros didáticos que mais se aproximam da prática tradicional e que mudanças introduzidas por alguns desses livros são deixadas de lado prevalecendo os elementos que se aproximam da prática a que o professor está familiarizado. Assim, esses autores defendem que o professor que se torna autor de suas práticas, produzindo seu próprio material didático, conforme propõe este curso de extensão, “coloca-se como produtor de currículo e não mero aplicador dele” (NERY; MALDANER; 2012, p. 141).

Os PCN (BRASIL, 1998) também indicam que a experimentação sem uma atitude crítica mais ampla não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Destaca-se, deste modo, o papel do professor na mediação entre os estudantes e o objetivo da aprendizagem, selecionando conteúdos que devem ser compatíveis com as possibilidades e necessidades de aprendizagem do estudante, de modo que ele possa operar com tais conteúdos e avançar efetivamente nos seus conhecimentos (BRASIL, 1998).

O documento critica ainda o ensino de Ciências centrado na memorização dos conteúdos, o ensino enciclopédico e fora de contexto que resulta em aprendizagem momentânea que não se sustenta a médio ou longo prazo. Assim, reforça que aulas de Ciências podem ser interessantes, envolvendo experimentar e observar, afirmando que o conhecimento científico, que é uma construção humana, pode auxiliar os alunos a compreenderem sua realidade global ou regional (BRASIL, 1998). Espera-se que este curso de extensão reforce nos professores participantes a importância da utilização da experimentação como metodologia com potencial para desenvolver o conhecimento científico nos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os programas tradicionais voltados à formação de professores não problematizam o conhecimento científico escolar, tampouco aproximam da realidade dos alunos, por isso não contribuem para o pensamento crítico (NERY; MALDANER, 2012). Nesse sentido, esperamos que os dados desta investigação possam servir para futuras experiências em formação docente.

Durante o processo formativo vivenciados em outras edições de programas de extensão universitária realizados na Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, evidenciamos a necessidade de fornecer aos professores

da Educação Básica um aprofundamento conceitual e metodológico para melhorar a qualidade de suas aulas de Ciências. Pouco ou nada adianta fornecer aos professores cursos que trabalhem com receitas produzidas por terceiros, por isso da relevância de os professores terem autoria em seu próprio material didático, bem como a discussão sobre seus limites e potencialidades após aplicação dos materiais na Educação Básica.

O professor-autor, ao produzir e fazer suas escolhas na formulação de seu material didático passa a exercer maior autonomia e isso repercute no processo ensino e aprendizagem, pois ele acontece por intermédio da ação do professor, uma vez que o fenômeno educativo é complexo e único (SCHNETZLER, 2002). Nesse sentido, esperamos que essa formação universitária atinja os seus objetivos e consiga instigar a autoria do professor para produzir e questionar o seu próprio material didático e sua própria prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. T. Novos Rumos para o Laboratório Escolar em Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, dez. 2002.

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

GIL -PÉREZ, D. New trends in science education. **International Journal of Science Education**, v. 18 n. 8, p. 889-901, 1996.

HODSON, D. Philosophy of Science, Science and Science Education. **Studies in Science Education**, v. 12, 1985.

HODSON, D. Hacia Un Enfoque Más Crítico Del Trabajo DE Laboratorio. **Enseñanzas de Las Ciencias**, v.12, n.3. p. 299 - 313, 1994.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1987. 80 p.

MEDEIROS, C. F. Da educação necessária em Ciência para o século XXI. In: **Seminário Educação em Ciências no Século XXI**, Brasília. Resumos. Brasília: CNPQ, 1998. Disponível em: <http://www.cnpq.br/sem-edu-cie/contribuicoes.htm>. Acesso em: 01 de março de 2014

MERINO, J. M.; HERRERO, F. Resolución de problemas experimentales de Química: una alternativa a las prácticas tradicionales. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 630-648, 2007.

NERY, B. K.; MALDANER, O. A. Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n.1, p. 120-144, 2012.

ROSA, C.W.; ROSA, A.B.; PECATTI, C. Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 263-274, 2007.

O ENSINO JURÍDICO NA ESCOLA COM O ADVENTO DA DISCIPLINA DE DIREITO CONSTITUCIONAL: REFLEXÃO SOBRE SUA METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 70 DE 2015

Lenice Rodrigues Antunes
leniceantunes@hotmail.com

Vanessa David Acosta
nessaacostalettras@gmail.com

INTRODUÇÃO

A preparação do aluno para o exercício da cidadania é subjacente à escola, sendo esse, preceito fundamental da Constituição Federal de 1988, claramente disposto no capítulo que trata sobre Educação. Não obstante isso, avança para votação na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei do Senado nº 70 de 2015, de autoria do senador Romário (PSB-RJ), que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para inserir a disciplina de Direito Constitucional nos ensinos fundamental e médio. Logo, há a necessidade de se refletir acerca da inserção do conteúdo da Carta Magna nas escolas numa perspectiva discursiva ativa, em que realmente o aluno conheça seu texto a partir de uma leitura com bom nível de criticidade.

Dispõe o texto do projeto de lei:

“**Art. 1º** Os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 32. 32.

.....
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade;
.....

.....
§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.
.....”

(NR)

“Art. 36.

IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.
”
 (NR)”

Com a finalidade de realizar experiência e conseqüente reflexão sobre o ingresso do estudo da Constituição Federal nas escolas, nossa prática foi inserida por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Letras, Subprojeto Língua Materna, vinculado ao curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol/Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS, e, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Considerando que o PIBID – Letras, subprojeto Língua Materna do campus Jaguarão tem como eixo norteador a leitura e a formação de leitores, e, ante a proximidade de termos a Constituição Federal de 1988 inserida no currículo escolar, nos coube, por meio dessa proposta, analisar como se daria a leitura do texto jurídico pelos alunos, evitando sua apreensão mecânica para dar ênfase a sua exegese.

A proposta metodológica, que foi desenvolvida com turma de 8º ano de escola da rede pública estadual de ensino no primeiro semestre de 2015, consistiu na participação dos alunos no concurso Câmara Mirim 2015. Nesse concurso, os alunos deveriam criar projetos de lei que poderiam versar sobre diversos temas, observando os preceitos da Constituição Federal de 1988, ou seja, a simulação da função de Deputado Federal por meio da criação de projeto de lei inédito para o país. O concurso foi criado pela própria Câmara dos Deputados e é divulgado através do *Plenarinho*: canal de educação desenvolvido para jovens entre 7 e 14 anos, visando promover conhecimentos sobre cidadania, política e justiça social a esse público.

Para viabilizar a participação dos alunos no Câmara Mirim 2015, houve o desenvolvimento de metodologia pelas bolsistas, que perpassou pela discussão acerca da importância das leis e seu impacto na sociedade, apresentação da Constituição Federal como lei mais importante dos países que vivem sob regime democrático de direito, o processo de construção de uma lei federal, a problematização dos eixos temáticos sobre os quais poderiam versar os projetos dos alunos para, finalmente, chegarmos a etapa de redação destes projetos e submissão ao concurso.

Portanto, além de levar à sala de aula o trabalho com o gênero textual lei na perspectiva do letramento crítico, se buscou com essa proposta verificar se alunos do ensino fundamental conseguiriam compreender o texto da Constituição Federal de 1988 não apenas para conhecer seus principais direitos e deveres como cidadãos brasileiros que são, mas principalmente para materializar o ideal de cidadania por meio de sua participação ativa na realização do texto constitucional, seja por intermédio da escolha de sua representação ou (e em especial) se representando (protagonismo político do sujeito).

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nossa prática de iniciação à docência foi desenvolvida durante do primeiro semestre de 2015, em turma do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Affonso, localizada em zona intermediária da cidade de Jaguarão/RS. A turma de 19 alunos, com faixa etária entre 12 e 14 anos, tinha 9 meninas e 10 meninos, todos de classe média.

O público escolar desta instituição possui contexto socioeconômico que varia entre a classe baixa e média. A escola está localizada entre o centro da cidade e diversos bairros periféricos que possuem escolas apenas de ensino fundamental da rede municipal. Sendo assim, caracteriza-se pelo recebimento de alunos da rede municipal ingressantes em seu ensino médio.

A escola possui um projeto político pedagógico que contempla a formação do aluno como indivíduo crítico e atuante para o exercício da cidadania em todas as áreas do conhecimento. Porém, em seu bojo apresenta um conjunto de regras impostas aos alunos carentes de uma justificativa. Aos estudantes recaem deveres aos quais eles cumprem, sem entender sua essência e relevância; e direitos aos quais reconhecem mas não sabem como exercer.

A relação entre professores e alunos é boa, porém resulta estremecida quando as referidas regras entram em cena. Também em cada sala de aula da escola está afixada a Lei Estadual nº 12.884 de 2008, que trata da proibição do uso do celular nas salas, proibição esta que os alunos sempre questionam na medida em que a tecnologia pode ser utilizada durante a aula para realização de pesquisas (argumento levantado pelos próprios alunos). Durante as observações na turma, presenciamos conflitos entre professor e alunos envolvendo o uso do celular, onde os estudantes sustentaram a

desigualdade na aplicação do imperativo na medida em “havia professores que passavam toda a aula no *WhatsApp*”.

Presenciamos do mesmo modo durante as observações, situação em que um aluno questiona a professora sobre o porquê de não poder comer *Halls* durante a aula e essa não consegue responder ao questionamento, dizendo apenas que “era uma regra da escola, tinha que ser cumprida e pronto”! A partir dessas situações envolvendo leitura e interpretação de normas da própria instituição de ensino, confirmamos a possibilidade de realizar um trabalho com texto da Constituição Federal que fosse além de uma leitura meramente mecânica dos dispositivos, mas que sim alcançasse um patamar emancipador de leitor, onde o aluno ao entrar em contato com o texto jurídico movimentasse seus saberes prévios e suas leituras de mundo para desenvolvimento de sua capacidade reflexiva sobre aquilo que lê com posterior construção discursiva.

O trabalho visando promoção do pensamento crítico dos alunos nesta escola é muito delicado, não obstante o seu projeto político pedagógico o traga em seu bojo como objetivo. A instituição prima rigorosamente pela disciplina e absoluto respeito as suas normas “sem discussão”. Sempre houve um cuidado por nós para que essa prática não fosse desenvolvida de maneira agressiva, de modo a gerar conflitos na rotina escolar. Entretanto, impossível não destacar a nítida postura questionadora e a capacidade argumentativa desses alunos, algo que se trabalhado adequadamente faria deles verdadeiros atores críticos no mundo, pensadores, criadores de discurso, indivíduos únicos e imprescindíveis socialmente.

Portanto, verificamos a viabilidade de desenvolver essa proposta por duas razões. Primeiramente, considerando o contexto que nos foi apresentado a partir das observações, onde estávamos perante a um grupo de alunos entre 12 e 14 anos, com grande capacidade para leitura na perspectiva discursiva e consequente construção de discursos levando em conta suas posturas questionadoras e pré-disposição para o trabalho argumentativo. Finalmente, pelos benefícios que teriam esses alunos no trabalho com o texto da Constituição Federal de forma que lhes permitisse autonomia sobre essa leitura, resultando também na construção de discursos sobre a norma, aprimorando a competência interpretativa e refletindo sobre a essência da lei.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Iniciamos uma sequência de atividades que proporcionassem aos alunos entendimento e segurança sobre o que fariam, frisando a importância e o alcance de suas ideias para elaboração de leis que contemplassem toda população brasileira.

Para que os alunos pudessem refletir sobre a importância das leis e o impacto que elas têm sobre a sociedade, bem como a necessidade de entendimento sobre a essência dos significados de direito, moral e justiça, foi solicitada a leitura da sucinta obra *A justiça e a injustiça*, de Brigitte Labbé e Michel Puech, que integra a coletânea *Filosofia para crianças*.

A leitura solicitada teve o condão de prepará-los para participar na escola de uma palestra, com o Juiz de Direito da 2ª Vara Judicial de Jaguarão, Antônio Carlos de Castro Tavares Neves e a Promotora de Justiça Laura Regina Sedrez Porto. Ambos conversaram com os alunos sobre a relevância da lei como instrumento de pacificação social e o cuidado que se deve ter ao elaborá-la, explicando o que é uma Constituição Federal e a importância em observá-la no desenvolvimento de novas leis. Na ocasião, a turma pode conhecer um pouco do trabalho daqueles que tem o papel de aplicar e fiscalizar a obediência às leis brasileiras, tendo desfrutado da oportunidade para fazerem vários questionamentos a ambos, alguns inclusive explanando suas ideias iniciais para criação de projetos de lei. Percebamos também a curiosidade dos alunos em saber o significado de alguns vocábulos utilizados pelos palestrantes que são próprios da linguagem jurídica.

Subsequentemente, procedemos a leitura em sala de aula da obra *Entre Nesse Livro – a Constituição Para Crianças*, de Liliana Iacocca e Michele Iacocca, visando agregar o conhecimento sobre o significado que o texto constitucional tem para um povo que vive sob regime democrático. Nessa etapa, os alunos conheceram um pouco da história das constituições brasileiras, bem como dos princípios fundamentais que norteiam a texto vigente, dentre eles igualdade, dignidade da pessoa humana e liberdade. Ao final dessa aula, cada aluno ganhou um exemplar da Constituição que passaria a ser utilizado em todas as aulas.

Após isso, os alunos realizaram visita à Câmara Municipal de Vereadores para assistir a uma palestra com Assessora Legislativa Tatiana Pereira da Costa sobre processo legislativo constitucional, que é organizada especialmente para alunos das escolas públicas municipais participantes do programa *Jovem Parlamentar*. Também

nessa ocasião, os alunos puderam conversar com os vereadores Fávio Telis e Oberte Paiva, realizando questionamentos sobre o trabalho que desenvolviam na cidade. O vereador Fávio Telis apresentou aos alunos projeto de lei municipal elaborado por ele, dando caráter ainda mais pedagógico e interessante à atividade.

Com vídeos disponibilizados no portal *Plenarinho*, realizamos exposição sobre as espécies legislativas existentes na constituição, possibilitando aos alunos que percebessem quais as modalidades de leis que competem ao um deputado federal criar. Os alunos acompanharam a aula com manuseio do texto da Constituição Federal de 1988, verificando em seu teor a presença das espécies apresentadas na aula.

Houve o momento de problematização dos eixos temáticos sobre os quais deveriam tratar seus textos, oportunizando aos alunos que pudessem refletir e detectar alguma questão que não houvesse sido objeto de lei federal. Foram leituras de textos jornalísticos e exibição de documentários que mostravam problemas enfrentados em educação, meio ambiente, segurança etc., por pessoas de diversos Estados do país. Com isso, os alunos transcenderam suas reflexões sobre os problemas existentes no espaço em que exercem influência direta (municipal).

Finalmente, passaram a escrita de seus projetos de lei, assentados, primeiramente, no preenchimento de um questionário disponibilização pela comissão do concurso, que os auxiliou na organização de suas ideias. Com isso, puderam dar maior segurança à redação das propostas, dispondo sobre os pontos pensados em forma de artigos de lei, seguidos da justificativa do projeto. Os alunos realizaram as reescritas dos textos sempre em sala de aula, com o auxílio das bolsistas, da professora titular, bem como dos próprios colegas, uma vez que durante todo o processo, todos interagiram e contribuíram positivamente para que o trabalho de cada colega fosse concluído com êxito.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Tendo se verificando o potencial dos alunos para o questionamento, a criticidade e a argumentação, a proposta visou o aprimoramento destas competências, bem como analisar como se daria o contato deles com o texto jurídico numa situação de ensino, já que o conhecimento sobre direito constitucional em breve será uma realidade no cotidiano escolar. Consoante Solé (1998), compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para

consolidação a autonomia do sujeito, conseqüentemente, o exercício de sua cidadania. Pensar as efetivas e verdadeiras formas de realização do texto da Constituição Federal é hoje uma questão da qual depende o exercício da própria justiça constitucional no país.

Durante a prática, foram realizadas a leitura de duas obras. Essas leituras tinham como objetivo fomentar os alunos com conhecimentos imprescindíveis, necessários para construção dos projetos de lei. Antes de pensar uma lei como uma prática social é preciso refletir onde e em que aspectos ela impacta a vida humana. Os alunos dessa escola não tinham inserida em sua rotina escolar a leitura de textos mais longos em nenhuma disciplina, o que foi um desafio para nós. Era necessário introduzir essas leituras na turma e que elas fossem desenvolvidas de forma significativa e em sentido amplo (com realização de inferências), contribuindo para as demais etapas da elaboração dos projetos dos alunos. Esse sentido mais amplo é aquele, que abrange a importância de os textos serem significativos e de acordo com a realidade dos alunos. Em Freire (2008), podemos perceber essa questão quando aduz que o indivíduo que relaciona sua percepção de mundo com o texto que lê, torna a compreensão do texto mais significativa. Significativa para que possa através das suas experiências diárias, do seu conhecimento prévio de leitor entender o texto, desconstruí-lo, desconstruir-se, construindo o seu significado e tornando sua bagagem cultural mais ampla, mais profícua.

As atividades desenvolvidas com os alunos sempre se deram com a característica de roda de conversa. Na “palestra” que a turma teve com Juiz e Promotora dentro da sala de aula por exemplo, cuidamos para dispor o mobiliário de forma a criar uma relação de proximidade entre os estudantes e os convidados. Sendo assim, durante todo o processo, buscamos fugir da sistemática baseada na sequência triádica Iniciação – Resposta – Avaliação (IRA), privilegiando a fala em interação de sala de aula. De acordo com Garcez (2006), a sequência IRA ainda que seja um método altamente eficaz e econômico de apresentar a informação nova aos alunos [...] também é um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu.

A visita à Câmara de Vereadores para que os alunos conhecessem mais sobre sobre o processo legislativo constitucional proporcionou a apresentação do gênero projeto de lei a eles. Na proposta apresentada o aluno deveria assumir a posição de deputado federal. Ele sabe a situação em que está, ou seja, sua situação de comunicação,

conhecendo sua posição (Deputado Federal Mirim), dispondo de um gênero (projeto de lei) e consciência de seu interlocutor (sociedade brasileira), e, como enfatiza Bakhtin (1986), a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação, uma vez que a palavra dirige-se a um interlocutor.

Os alunos tinham seis eixos temáticos para desenvolver seus projetos de lei conforme o regulamento do concurso: educação, cultura, saúde, segurança, meio ambiente e transporte. Para cada um deles houve um momento de problematização e compartilhamento de conhecimentos na sala de aula. Eles deveriam realizar essas leituras e produzir conhecimentos, detectando ausências, lacunas legais. Segundo Iser (1999), a leitura poderia ser descrita como a transformação, pelo leitor, de signos emitidos pelo texto [...] porque o significado, uma vez encontrado, precisaria mudar de novo [...]. Trazendo esse entendimento para nossa prática, o aluno, diante dos conhecimentos a que foi exposto acerca dos eixos temáticos do concurso precisava apropriar-se desse para transformá-lo numa ideia de projeto de lei, ou seja, após ter percebido alguma questão com necessidade de ser contemplada por texto legal.

Houve bastante dificuldade dos alunos em iniciarem a escrita de seus projetos. As ideias aos poucos foram tomando consistência, estes sabiam explicar oralmente, todavia começaram receosamente a redação. Com calma, nós conseguimos auxiliar cada um deles na organização de suas ideias. Além disso, demonstraram excessiva preocupação em fazer uso de linguagem jurídica em seus textos. Explicamos que não se tratava de uma exigência do concurso o uso de vocábulos jurídicos e que, tampouco, isso representava um aspecto positivo, na medida em que a lei tem como receptor o cidadão brasileiro, mas que não havia óbice caso quisessem fazer uso. Há um processo mutuamente paralelo entre pensamento e linguagem. Na mente, o aluno organiza sua ideia, que deve ser exteriorizada por meio de linguagem, no caso em tela, a escrita. Nesse sentido, Vygostky (2001) nos traz como os sentidos são construídos na mente por meio da interação que o sujeito estabelece com o meio e com seu discurso interior. Além disso, nesse movimento entre leitura e escrita, entre reflexão e registro de ideia, como ensina Ricoeur (2005), o aluno precisa perceber o mundo, relacionar os conhecimentos aos quais foi exposto, produzindo então o próprio conhecimento, descoberto por ele, gerando assim novos discursos.

Algo importante a destacar é o fato de que, os alunos ao produzirem seus projetos de lei deveriam se reportar ao texto da Constituição Federal de 1988,

analisando os direitos e garantias fundamentais e as seções específicas sobre o eixo temático que iriam abordar na proposta. A intertextualidade em sentido amplo e restrito se fez presente no desenvolvimento da prática. Para Paulino, Walty e Cury (1995), a intertextualidade em sentido amplo, envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como textos e em sentido restrito, terá como objeto apenas as produções verbais, orais ou escritas. Afirmam eles ainda que o texto, como objeto cultural, tem uma existência física, que pode ser apontada e delimitada por nós [...], mas destina-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve estar comprometida com a promoção da justiça social e a formação do indivíduo na sua busca deve nortear a construção do currículo escolar, se materializando por meio de todas as disciplinas que o compõem. A inserção da disciplina Direito Constitucional no currículo contribui muito nesse sentido, porém há que se começar a pensar como será o ingresso do texto jurídico no cotidiano dos alunos, pois ainda que apresentem pré-disposição para seu estudo e discussão (já que hoje manifestam interesse de ter participação política mais ampla no espaço escolar), necessitam da criação de uma metodologia de ensino que alcance os objetivos, levando em consideração suas peculiaridades como sujeitos.

O projeto político-pedagógico da escola se assenta formação do aluno como cidadão consciente, responsável e crítico, capaz de atuar de forma ampla no desenvolvimento social, entendendo a educação como um processo permanente pelo qual o homem se autoconstrói, aperfeiçoa e se realiza como pessoa no exercício da cidadania.

Assim, a implantação da disciplina Direito Constitucional no currículo escolar também deve permitir ao aluno sua emancipação como sujeito, consolidando seu protagonismo nos processos de transformação da sociedade.

Essa experiência, proporcionada por meio do PIBID – Letras nos possibilitou averiguar o cuidado que deve ser tomado ao pensar a metodologia de ensino para essa nova disciplina. Nós docentes (atuantes e futuros) teremos que pensar estratégias adequadas com a situação do aluno para que a produção do conhecimento sobre o texto legislativo se dê de modo profícuo e influa ativa e positivamente na vida daquele aluno para além do espaço escolar.

Uma possibilidade metodológica ainda a ser explorada na escola é a produção e desenvolvimento de conhecimento jurídico por meio de atividades que promovam o diálogo com a Literatura, a qual já foi levada a teste nesta mesma turma de alunos com a realização de um júri simulado literário, no segundo semestre de 2015.

Outra questão a ser pensada antes que o projeto de lei do senador Romário entre em vigor é que diz respeito ao domínio da linguagem jurídica pelos alunos, processo tão árduo e lento como de um acadêmico de graduação em Direito. Impossível desconsiderar o fato de que esse ponto não chegou a obstaculizar o desenvolvimento da proposta na medida em que uma das bolsistas (a que fala) é bacharela em direito. Entretanto, a proposta do senador não sinaliza de qual será a formação exigida do profissional que ministrará essa disciplina na escola, o que nos coloca diante de uma dificuldade para adequação da instituição ao que propõe o projeto de lei do senador.

Finalmente, refletindo sobre nossa prática dentro da disciplina de língua portuguesa, concluímos que o professor deve também preocupar-se em promover o uso da linguagem voltado a práticas sociais que primem por valores éticos, políticos e democráticos. Os deputados federais são sujeitos que, ao criarem projetos de lei podem incorrer na promoção de injustiça e desigualdade ao manusearem a linguagem na construção de um texto legislativo. Portanto, ao levar esse conhecimento aos alunos, é imperativo ao professor seja mediador desse processo pautado em ideal humanístico.

O PIBID sem sombra de dúvida funciona como instrumento de promoção eficaz desse ideal a ser alcançado pela educação, construindo esse processo em via de mão-dupla, na medida em que a nós bolsistas é oportunizado por meio dessas práticas a transformação do nosso meio de trabalho e a nossa propriamente dita.

Todos os projetos de lei elaborados pelos alunos foram inscritos no concurso Câmara Mirim 2015, estando hoje disponibilizados para consulta no portal *Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado PLS 70/2015**. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Disponível em:

<<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>>. Acesso em: 14 ago. 2016. Texto Original.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCEZ, Pedro M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula:** controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

ISER, Wolfgang. "**A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção.**" *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS Série Traduções*. Tradução de Maria Aparecida Pereira. Porto Alegre 3.2 (1999).

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. A cultura como jogo intertextual. In __. **Intertextualidade:** teoria e prática. Minas Gerais: Lê, 1995.

RICOEUR, Paul. **Teroría de la Interpretación:** discurso y excedente de sentido. Madrid, Espanha: Siglo XXI Editores, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6°. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Sine Loco: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. 136p. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso em: 19 jul. 2016.

A JUVENTUDE DA PERIFERIA NA ESCOLA: O QUE É PROBLEMA?

Michele Lopes Leguiça
micheleleguica@hotmail.com

Alinne de Lima Bonetti
alinnebonetti@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

Este relato parte da experiência de pesquisa de projeto homônimo que aconteceu de agosto a dezembro 2015, que objetiva compreender a construção da identidade de estudantes considerados “problema” pela comunidade escolar (segundo os critérios baixo rendimento escolar, indisciplina, recuperação paralela), bem como a influência dos marcadores sociais da diferença (tais como gênero, raça/etnia e pertencimento social) nesta construção. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa, a partir da abordagem de Estudo de Caso, com técnicas e recursos auxiliares de pesquisa qualitativa, tais como: observação participante, entrevistas semidirigidas e registros em diários de campo (FLICK, 2009) entre estudantes do 7º ano, de 12 a 17 anos, as/os alunas/os da turma 7X na sua maioria, para não dizer que todas/os possuem as características buscadas na pesquisa, turma esta indicada pelo Serviço de Orientação Escolar, Coordenação escolar, o recorte empírico se deu na escola de Ensino Fundamental Monumento, situada em bairro periférico da cidade de Uruguaiana/RS. Neste relato, apresentaremos o recorte, buscou-se complexificar a noção de “problema”, tomando como referencial de análise a perspectiva das/os estudantes, interlocutoras/es desta investigação. Por meio dos dados oriundos da observação e do convívio no espaço escolar, buscou-se responder questões em torno de como se autoidentificam como: a identidade é de “problema”, e a aprendizagem é um problema? Acreditando que este olhar mais intimista possa nos trazer subsídios que venham ao encontro da melhoria e excelência na educação para todas/os.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Neste relato vamos nos deter nas relações dentro da sala de aula, entre eles e elas, as/os dissidentes. Conhecê-las/os nas suas microrrelações, suas práticas, gostos, dia-a-dia, para entender as variantes e as relações múltiplas que possuem, pois cada um dentro da sala traz consigo um universo. Para tanto, este relato está organizado em duas seções, que aprofundam as definições sobre a noção de problema, do ponto de vista do corpo discente, que nos traz subsídios impactantes no que se refere a construção das identidades destes “aluna/o- problema” no contexto escolar. Esses outros sentidos nos ajudam a complexificar os choques de realidades distintas, encontros e desencontros que ocorrem diariamente no contexto escolar.

Como se (re)conhecem: a identidade é de problema?

Num momento da pesquisa *fico sozinha com eles, que vem em minha direção e me enchem de perguntas: o que tu fazes aqui? O que achaste da turma? – Respondo um lacônico, Tranquilo...Bruna⁵⁸ ri e questiona: Tranquilo? Dizem que somos os piores da escola! (DC 02/09/2015).*⁵⁹

Eles/as tem conhecimento do rótulo que possuem na escola, sendo estes os “piores”. Outro ponto de choque entre o corpo docente e discente é o poder de controle e pré-julgamento. Uma manhã foi tensionada pela busca por livros que não foram encontrados, como registrei em meu Diário de Campo:

Recolhem os livros e os trabalhos, na contagem faltaram dois livros. O professor pede para que todos vejam debaixo de suas mesas e que olhem dentro da mochila, podem ter guardado por engano. Começa um tumulto e comentários entre a turma: é, tem que ser muito chinelo para roubar livros. Bando de ladrão! O professor pede que Cristiano⁶⁰ olhe sua mochila, ao que reage irritadamente, virando todo material no chão. Abre a mochila, mostra-a e diz: não tem mais nada aí! (DC 11/09/2015).

⁵⁸ Bruna é um jovem de 13 anos, autodeclarada negra, vive com a mãe, irmão maior de idade e irmã de 2 anos; na escola seu resultado final é de 98% de frequência, aprovada em todas as matérias, sua média menor é 73 Língua Portuguesa, sendo uma das alunas que possui maiores notas da turma, considerada aluna padrão.

⁵⁹ Reservei o uso do *itálico* para demarcar os elementos textuais oriundos dos meus dados de campo e também para aqueles substantivos de língua estrangeira, como a norma da Língua Portuguesa.

⁶⁰ Cristiano é um jovem de 14 anos, vive com mãe/madrasta, e duas irmãs menores, na escola é considerado o “pior” aluno, é repetente do 7º ano e já havia sido transferido para outra escola, que a transferiu novamente na metade do ano.

Cabe lembrar que realmente foi feita a contagem e faltavam dois livros, no entanto o docente agiu informado pelas pré-noções, buscando entre o grupo, um aluno em específico para que lhe mostrasse a mochila. Cristiano é considerado o pior aluno da turma e não era de se esperar outra atitude dele, senão a de esparramar o material de sua mochila, quando foi solicitado que a revisasse para verificar. Para contrapor, e entender um pouco estas relações entre aluno/a-professor/a, este mesmo aluno assumiu uma atitude de rebeldia em meio a uma avaliação, na aula de outra professora. Vejamos:

A professora chama a atenção de Cristiano sobre estar riscando na mesa, ao que responde: minha caneta não está funcionando. Ela pede a ele que se ajeite. Ele pega, então, sua folha de rascunho, debruça-se sobre ela e continua riscando, agora sobre a folha. A professora começa a recolher a prova e pede que todas/os se mantenham em silêncio. Quando chega a vez de Cristiano chama novamente sua atenção: você não colocou seu nome na prova? Cristiano responde novamente: falei que minha caneta não está funcionando. A professora pede, então, uma caneta para que ele assine e sob sua orientação, ele assina e coloca a data (DC 15/09/2015).

Esta passagem é exemplar para problematizarmos como se lida com o “problema”. Analisemos a situação: um aluno, no final do segundo trimestre, se mantém debruçado sobre a classe no momento da aplicação da prova, e em alguns momentos tentando rabiscar com uma caneta que não funcionava. A atitude foi, aparentemente, de descrédito e somente na hora de recolher a avaliação, a docente conseguiu uma nova caneta, para que ele colocasse a data e assinasse seu nome completo e nada mais. Não percebi uma única tentativa de apelo ou questionamento sobre a atitude de não fazer a prova ou ele de ter sido chamado para orientação, para juntos buscar formas de reavaliar ou recuperar este aluno. Presenciei situações em que, por muito menos, o vi ser encaminhado ao SOE sob a justificativa de ter bagunçado ou respondido ironicamente aos/às educadores/as. Longe de avaliar a atitude da docente, o que é relevante aqui é perceber os mecanismos insidiosos do imaginário acerca do “aluno/o-problema” operando na relação docente/escola-discente. Teria a escola, desistido dele? O rótulo *turma dos piores* acaba por agir em diferentes momentos, trazendo resultados nefastos para a própria subjetividade destas/destes discentes. Tal rótulo torna a turma conhecida na escola e admirada, por um lado e, depreciada, de outro. Resultando no descrédito de que possam ser os melhores.

Numa ocasião, uma escola de Cursos técnicos para adolescentes distribuiu vale descontos para a turma. O *slogan* da propaganda era de que apenas os melhores foram

escolhidos para ganhar o desconto. Empolgados começam a pesquisar se alguém, na turma, havia recebido.

Começam a perguntar quem vai fazer os cursos, daqueles caras. “Somos melhores”, lembra Luciana⁶¹. No panfleto diz que os melhores alunos receberiam. Quem recebeu? Paulo? Mario? Pedro?⁶² Ih, vocês são os melhores da turma? Maria⁶³ coloca que também recebeu, Pedro ri e diz: “somos os melhores!”. Observando a movimentação, penso que todas/os acabaram recebendo o panfleto. Maria, desconfiada, alerta: tem uns aí que receberam que não sei não! (DC 04/11/2015)

Apenas acreditar na educação como ponto transformador é uma ilusão, quando esta não é pensada e repensada levando em conta todos/as seus/suas atores/atrizes, quando um/a estudante não acredita mais em si, acredita não ter capacidade de estar naquele lugar, passa-se a questionar se, de fato a educação é transformadora. De certa forma, sim, pois transforma sonhos em pesadelos, quando acredita que seus/suas estudantes são problemas sociais, e não reconhecem sua parcela na construção deste público.

Outro aspecto importante na reflexão sobre identidade de “aluna/o- problema” está no autor reconhecimento. Ao serem interpeladas/os sobre o que entendem pela expressão “aluna/o- problema” ou se já tiveram contato com algum/alguma, recebi a indicação de Cristiano. Vejamos: *Aluno problema, tipo um aluno que é problema? Já. O Cristiano, aquele aluno que não quer nada com nada, para ele a escola é uma brincadeira, era bem o que aquele aluno da nossa aula ali fazia. (Cintia⁶⁴, DC 26/11/2015)*. Outros colegas continuam a citá-lo: *Um aluno que é problema, que incomoda, o Cristiano. (Ricardo⁶⁵, DC 25/11/2015); Aluno-problema? Já, o Cristiano é um (Paulo, DC 01/12/2015)*. Cristiano assume que é um *problema*. *Várias vezes, significa “eu”, tem meu primo que está chegando [para estudar na escola] e já tá rateado de pá (Cristiano, DC 11/01/2016)*. Mas essa autoidentificação não se restringe

⁶¹ Luciana é uma jovem de 13 anos, mora com pai, mãe e irmã, na escola é considerada a melhor aluna e representante discente da turma 7X, têm 96,9% de frequência e sua nota mais baixa é 76 em matemática.

⁶² Paulo, Mario e Pedro são jovens de 15, 16, 14 anos de idade, este trio geralmente esta no centro de várias cenas de bagunça na sala de aula, os três já foram reprovados em algum momento da sua vida escolar.

⁶³ Maria é uma jovem de 12 anos, é adotada, mora com pai e mãe e tem dois irmãos maiores de idade, na escola é considerada uma menina inquieta e que já se envolveu em brigas anteriormente.

⁶⁴ Cintia é uma jovem de 13 anos, diz não ter pai, e ter sido criada apenas pela mãe, mora com a mãe, irmão e cunhada, na escola é uma menina calma, tem 95,4% de frequência e sua nota mais baixa é 70 em matemática.

⁶⁵ Ricardo é um jovem de 13 anos, atualmente esta passando uma temporada com os avós, mas afirma que mora com a mãe e mais quatro irmãos, não sabe o nome do seu pai, na escola é um jovem ativo, um pouco inquieto, participativo, tem 93,3% de frequência e sua nota mais baixa é 61 em Língua Portuguesa.

apenas ao Cristiano. Há outro estudante que acaba por se assumir também como parte do problema da turma 7X: Mário sacode a cabeça e diz: *bagunça, eu!* (Mario, DC 25/11/2015).

Já no que diz respeito à noção de indisciplina, as definições seguem parecidas com as dos docentes. Vejamos: *Eu entendo que é o aluno que não sabe fazer os temas, que não se esforça.* (Ana⁶⁶, DC 02/12/2015); *É uma pessoa que não tem disciplina, que não tem educação com as pessoas, respeito, aqui na escola tem muita indisciplina, os pais não têm uma rédea.* (Luciana, DC 24/11/2015); *Indisciplina é ser indisciplinado na escola, na sala de aula, não respeitar regras da escola.* (Pedro, DC 25/11/2015). E exemplificam com algumas situações recorrentes: (...) *bolinhas de papel, estas coisas sabe? Quando se juntam de soquinho... Isso acontece bastante. Sempre vão para a orientação por causa disso.* (Bruna, DC 24/11/2015); *Eu acho que foi quando minha colega não quis fazer uma prova pra mim; é indisciplina também.* (Cintia, DC 26/11/2015); *Tipo desrespeitar regras na sala de aula, tipo assim, o professor manda alguma coisa e tu desobedece.* (Pedro, DC 25/11/2015).

As suas reflexões e falas sobre problema e indisciplina convergem para as definições do corpo docente. Há, ao que parece, uma apropriação e um conhecimento dos parâmetros reconhecidos de bom comportamento. Assim como há, também, um profundo conhecimento dos encaminhamentos que a escola dá para a resolução dos casos: *Fazendo ata, chamando os pais, aí ele vai pro conselho, vai pro promotor, depois não sei.* (Elias⁶⁷, DC 26/11/2015); *Vamos lá pro SOE, avisam os pais, mandam bilhete.* (Diogo⁶⁸, DC 26/11/2015); *A professora de lá diz que a primeira vez que tu vai lá tu só toma uma advertência, se é a segunda tu toma uma advertência e chama os pais, já na terceira eles é? Eles convidam a se retirar da escola, assim eles fizeram com o Cristiano.* (Luciano⁶⁹, DC 25/11/2015)

Importa destacar a prática do *ser convidado/a a se retirar*. A expulsão não é mais permitida, contudo surgem outros mecanismos utilizados com o mesmo peso,

⁶⁶ Ana é uma jovem de 12 anos, venho transferida no final de ano, devido mudança da família para o Bairro, mora com pai, mãe, seis irmãs/os e o avô, na escola é quieta e calma, tem 100% de frequência, e sua nota mais baixa é 6,0 em Língua Portuguesa e Ensino Religioso.

⁶⁷ Elias é um jovem de 12 anos, mora com avô e avó tem 4 irmãs/os, na escola Elias é agitado e faz parte da bagunça, tem frequência de 95,6% ficando em progressão em duas disciplinas das quais não alcançou média para aprovação, sendo elas: Matemática 53 e Língua Portuguesa 52.

⁶⁸ Diogo é um jovem de 14 anos, autodeclarado preto, mora com pai, mãe e irmãs/os que são casados e uma irmã que é menor, na escola é participativo na aula e, participa ativamente das bagunças, tem 88,5% de frequência e sua nota menor é 65 em Língua Portuguesa.

⁶⁹ Luciano é um jovem de 12 anos mora com mãe, pai e irmã/o, na escola é vice representante discente da turma, comportado e quieto, tem frequência de 97,4% e sua nota mais baixa é 63 em Língua Portuguesa.

como por exemplo, a transferência, como o foi no caso em questão. A forma como acaba acontecendo, é tomada como uma forma de expulsão, pois independentemente da vontade e da disponibilidade da família e da distância das potenciais escolas destino, a escola entrega o atestado de frequência. Mesmo se o processo não for finalizado, a/o estudante não pode mais retornar à escola⁷⁰. Tendo-se em vista essa situação, é interessante de perceber como Cristiano, o aluno-problema exemplar, elabora o processo de transferência. Ao final das entrevistas, deixava um espaço livre para as suas manifestações, sugerindo que deixassem uma mensagem à escola e aos/às professores/as. Cristiano foi um das/os poucas/os que o utilizaram e o fez com a seguinte mensagem: *Que eu amo muito eles. Agora eu vou ver se vou ali pro Guia, por que no Monumento não dá mais, não dava por que eu incomodava demais. (Cristiano, DC 11/01/2016).*

Neste processo de identificação, mesmo havendo resistências a se enquadrar na definição de problema, reconhecer-se como turma indisciplinada confere a estes sujeitos um outro olhar sobre si, sobre a escola e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Vejamos se é nesse processo que se localiza o problema.

Será a aprendizagem, um “problema”? As brincadeiras inteligentes

A observação participante dentro da sala de aula proporcionou-me vivenciar a complexidade das relações que se dão que em muitas vezes são tomadas como complicadores no processo de aprendizagem. Um desses supostos complicadores pode ser identificado no que chamarei, na falta de caracterização melhor, de brincadeiras inteligentes no contexto de sala de aula. Tais brincadeiras, à primeira vista, podem ser tomadas como estopins para a bagunça. No entanto, ao observá-los mais de perto, pode-se perceber como estes/estas estudantes se apropriam dos conteúdos, ressignificando-os, ao mesmo tempo em que subvertem as relações verticais estabelecidas entre o ensino e aprendizagem. Vejamos uma situação observada na aula de Ciências.

O professor elenca as partes do corpo, atribuindo-lhes um número a cada uma e solicita que a turma organize as partes relacionadas: Cabeça (1), Pescoço (2) e assim por diante. Os/as estudantes questionam a ordem do exercício, perguntando várias vezes como deve ser completado. Ele tenta explicar, quando surge outra questão. Um menino comenta “e quando as partes do corpo se encontram? O quadril, por

⁷⁰ Analisarei esta situação no capítulo seguinte.

exemplo?” Menina retruca: “cala a boca!” Outra estudante complementa: “vão aprender a lavar as cuecas!” (DC 17/08/2015)

Esta subversão do exercício conduz a aula para algo de interesse da turma. As partes do corpo, elencadas e enumeradas pelo educador permitem que possam trazer para a roda o que naquele instante lhes é pertinente. Podiam ser aclamadas outras partes do corpo, como as mãos, a boca, mas o quadril antes silenciado, torna-se o foco da aula, não por acaso. Talvez por ser esta a parte do corpo, continente da sexualidade, que deve ser disciplinada em nome das atitudes adequadas, regrado o conteúdo apenas no biológico. No entanto, a brincadeira subversiva da ordem se dá trazendo para a cena a relação entre os corpos, demonstrando que sabem os pontos que provocam silêncios do/a educador/a e a fragilidade do sistema educacional da escola, que controla os corredores, mas não a imaginação para burlar a vigília sobre a regra. Vejamos outra brincadeira.

Na aula de ensino religioso, o telefone da educadora toca por duas vezes. Na segunda, ela atende e começa a conversa e sai da sala; Toca celular da professora, ela pega o aparelho da bolsa e olha, um deles comenta: “parece meu telefone, quer dizer, do meu avô dei pra ele! A professora sorri. O telefone dela toca novamente atende o telefonema, e sai da sala conversando e ouve-se um “Alô, Paula?”. A turma imediatamente aproveita a deixa para zoar o colega de nome homônimo: “Paulo é a tua fêmea que tá ligando pra ela!” (DC 09/09/2015).

Sentada no final da sala, fiquei sem entender aqueles comentários e risos referentes ao colega Paulo. Ao retornar para a sala, a professora tampouco identificou que o foco dos comentários era sua conversa com a “fêmea” do Paulo. Mais uma vez, tinham encontrado uma brecha na barreira do regramento e bagunçaram. Sem serem notadas/os, trazem a linguagem do jogo de trocadilhos diários que praticam entre eles/as, sem que a educadora perceba que ela está envolvida intimamente na brincadeira. Há, uma outra situação, ainda com a professora de ensino religioso, que gostaria de apresentar por considerá-la significativa do ponto de vista da apropriação de códigos culturais, da explicitação das estruturas de desigualdade sociais e da posição destes/as estudantes nestas estruturas.

A atividade era de leitura e reflexão sobre o texto “A Flor e a Borboleta”⁷¹. O texto versa sobre uma alegoria acerca do desejo humano, as manifestações do divino e

⁷¹ Uma versão desta fábula está disponível no sítio católico Aleteia (<http://pt.aleteia.org/2014/08/13/o-pai-o-filho-a-flor-e-a-borboleta/>, acesso em 06/06/2016)

agradecimento às dádivas recebidas. Parece querer ensinar a resignação e a gratidão. Em suma, um sujeito pede a Deus uma flor e uma borboleta e lhe são enviados um cacto e uma lagarta. O sujeito indigna-se, pois seu pedido não fora atendido. Cristiano, mesmo se mantendo agitado e aparentemente sem interesse na aula, se propõe a responder sobre o que entendeu do texto apresentado pela professora: “É como eu, uma vez pedi para Deus uma Hayabusa⁷² e ele me deu uma CG⁷³!” A professora balança a cabeça em atitude reprobatória e comenta: “guri idiota”. Incomodada com sua colocação, e entendendo como desvio de assunto tratado em sala de aula, pois não vê ligação nenhuma com o texto, passa-lhe um sermão fazendo uma reflexão sobre o tempo que estão colocando fora: “o dia tem 24 horas, na escola ficam apenas 4 horas e não se empenham, daqui a dez anos não adianta se arrepender, cada um faz sua história, ninguém faz nada por ninguém, por isso vocês vão receber o que estão plantando hoje: nada, e se contentem com nada então!” Cristiano murmura, “eu durmo 8 horas”. (DC 09/09/2015).

Pode parecer impertinência do estudante ou até mesmo uma brincadeira infantil, mas lembrar que dormimos oito horas por dia nesta situação traz um indicativo de padronização: todos deveriam dormir oito horas por dia, pelo menos recomenda-se. Nesta mesma direção, todos careceriam estar aproveitando as quatro horas na escola. De forma geral, todos/as deveriam aproveitar este tempo na escola, não somente as/os estudantes, mas também os/as educadores/as, a direção, todos/as que de alguma forma participam do processo de ensino-aprendizagem. A lembrança da padronização recomendável para um sono reparador, denota quão ambíguo fora o sermão.

Entre o corpo docente, as brincadeiras são identificadas como agressões ou atitudes inadequadas. Em vista disto, percebi o quanto o discurso do/a aluno/a considerado/a problema é bloqueado pela incompreensão. Neste sentido é importante relembra Edgar Morin (2011), que nos propõe repensar nossa prática quando nos relacionamos com o que não compreendemos:

⁷² Trata-se de uma motocicleta da marca Suzuki, avaliada em torno de R\$ 63.000,00. Segundo o sítio da fabricante, ela é apresentada como uma “máquina combina impulso impactante, manobrabilidade incomparável, proporcionando um passeio suave nas ruas da cidade ou estradas. Sob seu design bate o lendário motor da Suzuki Hayabusa. A sensação do poder da ressonância evoca uma atitude de autoridade ousada, tanto da máquina quanto do piloto. Seu desempenho incomparável proporciona um passeio divertido e alegre em qualquer velocidade, colocando uma barreira nos seus rivais(...)” (Fonte: <http://www.suzukimotos.com.br/MOTOCICLETAS/HAYABUSAGSX1300RA.aspx>, acesso em 06/06/2016)

⁷³ Trata-se de uma motocicleta da marca Honda, avaliada em torno de R\$10.000,00, comumente utilizada em Uruguaiana pelas/os moto-taxistas.

A incompreensão produz tanto embrutecimento, quanto este produz incompreensão. A indignação economiza o exame e a análise. Como disse Clément Rosset: A desqualificação por motivos de ordem moral permite evitar qualquer esforço da inteligência do objeto desqualificado de maneira que um juízo moral traduz sempre a recusa de analisar e mesmo a recusa de pensar. (MORIN, 2011:85).

Através dos trocadilhos, das brincadeiras inteligentes, das agressões verbais (segundo o corpo docente), esses/as estudantes escondem as mazelas nas entrelinhas e quem pertence àquele contexto sabe ler, pois a rua é a extensão do pátio de casa, os tios/as moram logo ali, os vizinhos/as fazem parte das práticas de diversão, o jogo de bola no campinho ou no terreno baldio, andando a cavalo, as caminhadas com os amigos/as pela vila, a ida ao cyber, comprar o lanche no bolicho antes de ir para a escola.

A escola não reconhece este sujeito como alguém interrelacional e suas várias relações sociais que a prática do dia a dia, exige, ensina, cobra, modifica, criando todo um contexto, uma rede que envolve a escola, que vai para a sala de aula, mesmo com os portões fechados, não há como impedir que “sinapses sociais” venham a ocorrer dentro e fora da escola e vice-versa.

Entender este processo de construção identitária pela qual estes sujeitos da periferia, reconhecidos como “alunos (as)-problema”, percebo a importância de a escola buscar outro olhar sobre estes, dissidência? É a pergunta que nos fizemos nesta pesquisa, e o espaço observado nos deu dados dicas, informações que mudar esta perspectiva vai além de construção de identidades, vem ao encontro de ser visto com parte de um processo que não se dá no vazio, e apenas no indivíduo, acontece através de suas relações, é na dinâmica deste processo, coloca escola/aluna/o /comunidade escolar em uma rede onde se faz necessário abrir os portões, e assumir a dissidência desta relação que se faz pela diferença, assumindo assim esta possibilidade do estudante-dissidente fazer parte do contexto como sujeito a ser encarado no processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permanecer em um espaço é diferente de pertencer a ele, neste sentido reflito sobre este processo que a observação participante, nos permite, fazer parte, experimentar, permanecer e pertencer ao momento analisado, que me encontro muitas vezes com o olhar curioso do “aluna/o” na sala de aula, copiando a “matéria”, ouvindo,

perguntando, respondendo. Sem abandonar a análise e registro de cada momento, sentimentos que se entrelaçam neste espaço.

E a análise me permitiu colocar em choque teorias e práticas, no que se refere a construção da identidade é o quanto as relações são participantes, as construções sociais, suas convenções, imaginário, refletem, constroem em uma dinâmica, que engloba todos em todos os espaços

Neste sentido, interessa resgatar a contribuição de Stuart Hall (1997) sobre o papel da educação. Segundo ele,

O que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute, normas, padrões de valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará, moldará as ações e as crenças das gerações futuras e conforme os valores e as normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (p. 40-41).

Frente a isto, cabe-se perguntar quais são as normas que estão sendo incutidas? A educação nestas últimas décadas tem se transformado, buscando integração, inclusão, excelência e permanência de todas/os. No entanto devemos nos questionar que aluna/o esperamos, e como lidamos com o diferente, o que não se enquadra nas normas e não produzem ou aprendem da forma adequada.

Assim entender como se constroem estas identidades juvenis nestes espaços e o quanto estes são determinantes, proponho à Escola repensar a identidade “aluna/o-, problema”; sujeitos sociais que se colocam ou são percebidas/os pela escola como indisciplinadas/os e desregradadas/os, sejam percebidas/os como fios condutores de sua realidade, que é dissonante aos valores que estão sendo tomados implicitamente como parâmetro para a realidade escolar, que significativamente fecha os seus portões e silencia-se, acreditando que é neutra enquanto instituição. Como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (2011),

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação que socialmente, lhe seja atribuído um significado (p. 106).

Entender este processo relacional de construção identitária pelo qual estas/es sujeitos da periferia, reconhecidas/os como “alunas/os-problema”, passam é fundamental para que a Escola cumpra seu papel de inculcação de valores de maneira amplamente democrática. Que nesta situação não configura apenas o fracasso da/o aluna/o, mas sim, de toda a estrutura escolar a qual não consegue se modificar e se propor como espaço transformador para todas/os.

A indisciplina e a bagunça sempre estiveram presentes no ambiente escolar, as/os alunas/os de varias as formas tentaram e tentam burlar as regras, em situações que podem variar de um simples sorriso irônico até a agressão física, neste espaço estudado, a bagunça ocorre da *forma clássica*, o cuidado que nos educadores devemos ter é não permitir o pré julgamento destas/es alunas/os que de alguma forma, mais que outros apresentam atitudes de indisciplina na sala de aula, entender o que este quer manifestar através desta “transgressão”, acredito que esta reflexão e inflexão nos trará outros possíveis olhares, outras possibilidades para as/os alunas/os, e nos educadores/as.

REFERÊNCIAS:

FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa** / Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2009

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, jul./dez.1997

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**/ Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed.rev. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução ás teorias do currículo**/Tomaz Tadeu. - 3. Reimp – Belo Horizonte: Autentica 2011.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE URUGUAIANA

Noélia Carolina Rodrigues
carolinanoeliarodrigues@gmail.com

Felipe Müller Machado
fe1612mm@gmail.com

Guilherme Salgado Carrazoni
guilhermecarrazoni@gmail.com

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann
maurenbergmann@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

De acordo com suas necessidades em cada época vivida, a Educação Física obteve várias influências durante seu processo de formação. Para que fossem ensinados hábitos saudáveis à população, teve influência médica com função higienista. Posteriormente, foi influenciada pelo militarismo onde os alunos eram tratados como soldados, afim de que fossem preparados fisicamente para proteger a nação. Foi influenciada também pelo esporte, onde as aulas eram voltadas para os alunos mais bem preparados como atletas, e a procura em formar tais era tamanha, que os que não se adaptavam eram excluídos gradativamente (DARIDO, 2003).

Apesar dos avanços teóricos ocorridos nas últimas décadas, mobilizando a área para inovações no ensino e trazendo novas perspectivas para as práticas na escola, ainda são frequentes práticas voltadas para o rendimento do aluno, objetivando a formação de atletas principalmente no Ensino Médio, onde observa-se este comportamento pelo fato de que em variadas escolas a Educação Física é separada por clubes.

“Acreditamos que a estrutura em forma de clubes favoreça a “cultura” de a Educação Física estar relacionada diretamente ao desporto, pelo fato da possibilidade de escolha sobre o que aprender. O aprendizado se dará sobre uma parcela da cultura corporal (referindo-se ao aprofundamento do que foi, ou deveria ter sido aprendido no Ensino Fundamental) e dependendo da escolha do aluno, poderá despertar o interesse por novos conhecimentos ou simplesmente seguir na opção

que lhe seja mais aprazível, durante todo o Ensino Médio.” (ROSA & KRUG, 2010).

Podemos então, perceber que há um esquecimento da importância das aulas de Educação Física, e um maior comprometimento com as outras disciplinas que servirão de base para o ingresso no ensino superior.

Segundo Abramovay e Castro (2003) o Ensino Médio tem a finalidade de preparação para o Ensino Superior, tendo como consequência maiores chances de acesso ao mercado de trabalho. Seu dever é possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e criação, não se baseando somente no acúmulo de informações e/ou exercícios repetitivos, estimulando a busca pelo conhecimento, raciocínio e aprendizagem contínua. Então, juntamente com as demais disciplinas, a Educação Física, no Ensino Médio, como componente curricular do mesmo, também é responsável pela inserção das finalidades citadas anteriormente, que mesmo com os benefícios reconhecidos, nem sempre a comunidade escolar atribui significância as aulas de Educação Física. Assim sendo, este estudo teve como objetivo analisar o significado atribuído pelos alunos do terceiro ano do ensino médio em relação ao componente curricular de Educação Física, a fim de averiguar qual a importância atribuída à disciplina no seu cotidiano.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, localizada na Rua Antônio Monteiro, 3272, no Bairro São Miguel, na cidade de Uruguaiana-RS. O contexto no qual a escola está inserida situa-se na periferia do município em uma zona urbana, entorno de moradias e pequenos comércios, acolhendo principalmente estudantes de baixa renda. Atende aproximadamente cerca de 970 alunos entre os turnos manhã, tarde e noite. Atualmente a escola conta com 75 professores entre os três turnos, sendo três professoras de Educação Física. Tem o IDEB (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica), onde não conseguiu atingir a meta dos requisitos para ter um bom desempenho durante a aprendizagem dos alunos e um fluxo escolar adequado, IDEB- INEP 2013.

A escola é participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de

duas supervisoras de escola. Por meio de grupo de estudo é possível o discente se inserir no campo de atuação vivenciando a realidade que poderá encontrar no futuro. O PIBID, como subgrupo na área de Licenciaturas, proporciona ao curso de Educação Física essa oportunidade aos discentes de conhecer, refletir, e analisar e contribuir com oportunidades inovadoras no Ensino da Educação Física.

A escola possui 4 turmas de 3º ano, totalizando 77 alunos com faixa etária de 17 a 20 anos. Cada turma tem em média 20 alunos, sendo aproximadamente de 8 a 10 alunos frequentes por turma a aula de Educação Física. As aulas são ministradas para turmas mistas, desde o primeiro trimestre deste ano devido à entrada dos bolsistas na escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No ano de 2014 o PIBID teve efetiva entrada na escola, por meio de acompanhamento das aulas das professoras que supervisionam o programa, ações em datas comemorativas e realização de apresentações para formação continuada de professores, com finalidade de conhecermos a realidade local no qual a escola está inserida. No início deste ano, nós bolsistas tivemos a oportunidade de participar do planejamento anual da Educação Física nas turmas das supervisoras. Ao construirmos o planejamento anual, percebemos que alguns conteúdos não eram contemplados durante as aulas da escola, devido à dificuldade das professoras por não se sentirem seguras com o conteúdo de algumas manifestações da Cultura Corporal do Movimento de algumas modalidades durante seu processo de formação e nem serem praticantes das mesmas.

Atualmente as aulas de Educação Física da escola são ministradas pelos bolsistas do PIBID, sendo supervisionadas pelas professoras das turmas. Cada um é responsável por uma turma, e alguns mais novos no programa atuam em dupla juntamente com bolsistas mais antigos, por estarem no início do processo de formação. Desta forma possibilita-se uma troca de experiências entre supervisoras e bolsistas e entre os bolsistas, contribuindo para a formação dentro da prática. Anterior às intervenções do grupo na escola, foi aplicado um questionário do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da escola, onde os alunos deveriam responder “*O que é Educação Física?*” a questão permitia multirespostas. Foram analisadas somente as questões respondidas pelos alunos dos 3º anos do Ensino Médio da escola, onde 69 alunos participaram da coleta. Quatorze alunos responderam que Educação Física é

aprendizado/desenvolvimento de habilidades (16,66%), quarenta e quatro alunos consideraram Educação Física como prática de esporte ou atividade física (52,38%), três alunos conceituaram-na como diversão/descontração (3,57%), nove como meio de promoção à saúde (%) e quatro declararam que Educação Física é um componente obrigatório (4,76%). Dez alunos não responderam a questão, onde nove deixaram em branco e um respondeu considerar Educação Física nada (11,90%). Como verificamos na tabela abaixo:

Resposta dos alunos	Número de alunos	%
Aprendizado/Desenvolvimento de habilidades	14	16,66
Esportes/Atividade Física	44	52,38
Diversão/Descontração	3	3,57
Promoção à saúde	9	10,71
Componente Curricular Obrigatório	4	4,76
Não responderam	10	11,90

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Analizamos as respostas de 69 alunos, verificando a concepção do aluno sobre o que é Educação Física. Na maioria das respostas, obtivemos a Educação Física como prática de esportes ou atividades físicas relacionadas à saúde. Alguns a reconhecem como maneira de adquirir hábitos saudáveis, outros apenas como lazer/diversão, e ainda, como Componente Curricular Obrigatório, como exposto acima.

Educação Física relacionada ao esporte

Em relação aos esportes, a maioria dos alunos respondeu com a mesma compreensão de que a Educação Física tem como principal objetivo aprender esportes, entendendo-se que as aulas estão resumidas ao “jogar bola”, como denominado por alguns alunos, e/ou exercícios físicos associados à saúde.

Como pode ser percebido nas afirmações de dois alunos:

- “É uma educação voltada para o esporte.” (ALUNO M.A);
- “É se envolver com os esportes ter uma saúde mais saudável, fazendo exercícios.” (ALUNO M.Q).

Segundo Neira (2006), por trás de toda a prática educativa há implícita uma concepção de aprendizagem. Dessa forma, é importante o professor deixar claro seus

objetivos, não bastando largar a bola para seus alunos e esperar que os mesmos aprendam sozinhos.

Deste modo, ser professor de Educação Física vai além do propício e conveniente comodismo do “rola bola”. A Educação Física é um Componente Curricular como os demais e o compromisso dos professores é oportunizar uma prática pedagógica coerente com os objetivos elencados pelos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

De acordo com Betti (1997), a Educação Física é compreendida como um componente curricular que insere e integraliza o aluno na cultura corporal, tornando o cidadão capaz de produzi-la, reproduzi-la e transforma-la, onde o mesmo pode usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício da melhoria da qualidade de vida e do exercício crítico da cidadania.

Para um ensino de qualidade é necessário aprofundar os conhecimentos, e é importância que o professor vá além do aspecto procedimental de aula, aproveitando as outras dimensões de aprendizado. Por exemplo, se os alunos preferem futsal, não há problema que o mesmo seja trabalhado, desde que os discentes apreendam quais as táticas e técnicas, e que reconheçam quais as implicações desse esporte na nossa sociedade. Ainda sobre os esportes, Shigunov (1994, p.89 *apud* Nascimento e Garcez, 2013) completa:

“A partir da entrada na escola, os desportos poderão desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento corporal e social dos alunos, desde que se relacionem com os fatores gerais da educação, numa exploração organizada, direcionada para os objetivos multidisciplinares, característicos do processo ensino-aprendizagem atualmente proposto e visando ao desenvolvimento das potencialidades, bem como à integração na vida em sociedade”. (SHIGUNOV, 1994, p. 89).

A Educação Física é um componente curricular repleto de possibilidades para trabalhar, não compreendendo somente os esportes. Darido (2010, p.19 *apud* Nascimento e Garces, 2013) concorda com este ponto de vista quando diz que:

“Em virtude da ênfase remetida somente o modelo esportivista, a Educação Física tem deixado de lado importantes expressões da cultura corporal produzidas ao longo da história do homem, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo. Tais expressões – as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza, os jogos – e

conhecimentos podem e devem constituir-se em objeto de ensino e de aprendizagem.” (DARIDO, 2010, p.19)

Educação Física como promoção a saúde

De acordo com as respostas dos alunos, constatamos que as aulas de Educação Física também são vistas como método de promoção de saúde através dos esportes, e/ou atividades físicas, onde por meio da prática é proporcionada a saúde, “é um meio de esporte que faz muito bem para a saúde” (ALUNO P.O).

Porém, no contexto escolar a Educação Física é uma ferramenta de auxílio para o aluno, como um dos pontos para buscar uma vida saudável, não se resumindo em apenas proporcioná-la. De maneira que a Educação Física Escolar não seja submetida como único meio de uma boa saúde.

Educação Física vista como Diversão

Alguns alunos se referem à aula como momento de diversão, “jogar, brincar, fazer vários esportes” (ALUNO GD), “é se exercitar para manter-se em forma e diversão” (ALUNO RS), e tempo de descontração, assim descrita pelo aluno: “é um meio de descontar sua raiva na bola e também viver em união com seus companheiros” (ALUNO ANB). É notório que a Educação Física tem significado de diversão para os alunos, momento onde podem descontraírem-se e estarem juntamente com os colegas.

“Os alunos, por sua vez, não deixaram de utilizar o tempo/espço desse componente curricular de diversas maneiras, tais como: relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas; tempo e espaço de encontro com os amigos; possibilidade de realização de suas práticas de lazer; momento de ócio, etc.” (MORAES *et al.*, p. 217, 2006).

De acordo com Dumazedier (2001) o momento livre de obrigações em que as pessoas se divertem é denominado lazer, porém, fora de compromissos, dito como horário de trabalho, e neste caso, fora do horário de aula, pois Educação Física é um componente curricular obrigatório.

Levando em conta que um dos conteúdos que fazem parte da estrutura da Educação Física são os jogos e brincadeiras, de que forma devemos proceder para que a disciplina não seja vista como um “tempo livre”? Já que para eles, é um momento sem

“pressão”, é um tempo de refrescar a cabeça, sem terem que ficar sentados em sala de aula (na maioria das vezes), como nos demais componentes curriculares.

Aqui percebemos a importância do planejamento ser claro, se vamos aplicar jogos e brincadeiras, que seja, de maneira planejada e organizada, para que os alunos percebam que aquela aula foi planejada e organizada e que há um objetivo dentro deste conteúdo.

Assim, como futuros professores de Educação Física, fica clara a importância de repensarmos a prática constantemente, objetivando a preparação de aulas inovadoras, que envolvam nossos alunos de maneira que os mesmos percebam que Educação Física não é somente jogar bola, ou uma disciplina obrigatória, muito menos descontração, e sim que a Educação Física é um campo aberto de possibilidades e aprendizagens, que possui saberes específicos e importantes para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo descrever o significado atribuído pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em relação ao componente curricular de Educação Física.

Analisando os resultados obtidos, percebemos que o significado que os alunos atribuem à Educação Física está relacionado com o contexto de sua realidade escolar, que reforça a marginalização histórica da EF no currículo e na escola. Nesta oportunidade descobrimos que este significado atribuído está, principalmente relacionado ao esporte, ao jogar bola, e que os mesmos possuem um conhecimento limitado ao assunto possivelmente dado pela falta de abordagem dos conteúdos de forma contextualizada e tematizada. Contudo, a partir das respostas dos alunos, é notória a importância do planejamento de nossas aulas de Educação Física, para que as mesmas venham abranger todas as possibilidades da cultura corporal do movimento humano, pois a mesma possui uma diversidade de conhecimentos que não se limitam apenas à prática dos esportes coletivos.

Por fim, entendemos que é nosso papel, como futuros docentes, planejar aulas que possibilitem o desenvolvimento do aluno e despertem a curiosidade no mesmo, incentivando a valorização da Educação Física, de tal maneira que conheçam as diversas possibilidades de aprendizado que o componente pode proporcionar para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- BETTI, Mauro. **Janela de vidro: Educação Física e esportes**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, 1997.
- DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Escola. Questões e reflexões**. Editora Guanabara Koogan, 2003.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed. 2001.
- NEIRA, Marcos. **Educação Física: Desenvolvendo competências**. 2ª ed. São Paulo – SP: Phorte, 2006.
- ROSA, Viviane T. & KRUG, Hugo R. **A Educação Física organizada em forma de clubes no Ensino Médio e seus procedimentos metodológicos**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd143/a-educacao-fisica-em-forma-de-clubes-no-ensino-medio.htm>> Acesso em: 12. jul. 2016.
- MORAES, Antonio C. *et. al.* Conhecimentos de Educação Física. In: Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.
- NASCIMENTO, Bianca B. do & GARCES, Solange B. B. **Educação Física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd178/educacao-fisica-ou-rola-bola.htm>> Acesso em: 12. Jul. 2016.

ANÁLISE DA PRESENÇA DE ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO BÁSICO.

Priscila Nunes Paiva
priscilanunespaiva@gmail.com

Carla Beatriz Spohr
carlaspohr@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem necessita de diversos recursos durante todo seu desenvolvimento, sendo o livro didático um dos mais utilizados em nossas escolas. A partir de 1996, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, complementares e dicionários consolidou a distribuição sistemática e massiva das obras a todas as escolas participantes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O PNLD é executado em ciclos trienais alternados, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa da educação básica.

Cada escola tem o direito de escolher democraticamente o livro didático que deseja utilizar pelo período de três anos, devendo sempre considerar seu contexto e concepções pedagógicas, pois segundo Santos (2001), cerca de 75% a 95% dos professores dos anos iniciais utiliza esse material como um guia durante seus planejamentos e no desenvolvimento de suas aulas.

Com a reforma curricular, a partir de 1991, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que exige que os livros didáticos se adéquem a educação do século XXI, onde as habilidades essenciais devem ser desenvolvidas paralelamente a alfabetização científica e tecnológica, este recurso não pode ser utilizado somente como uma fonte de informações desconexas da realidade dos alunos, servindo apenas para memorização, o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho com recursos diversificados, principalmente no ensino de ciências, que está tão presente no cotidiano dos alunos. Informações complementares, experimentos, desafios, objetos de aprendizagem, saídas a campo, discussões, assim como conceitos presentes na vida dos alunos, são práticas indispensáveis para o enriquecimento do conhecimento científico.

Carvalho e Sasseron (2011) percebem a ciência como uma construção histórica, humana, viva, sendo realizada diariamente pelo homem ao interpretar o mundo a partir do seu olhar imerso em seu contexto sócio-histórico-cultural, acredito que o ensino de ciências só será significativo quando seu desenvolvimento e atividades favorecerem o diálogo, o pensamento, a verificação do desenvolvimento da ciência e sua presença no dia-a-dia. A ciência não está isolada das demais áreas, ela é parte de cada uma delas, é parte da transformação da sociedade. Dentro dessa perspectiva trazemos Martins (1990), que diz que a história e filosofia da ciência deve fazer parte do processo de ensino aprendizagem desde os anos iniciais, pois ensinar um resultado sem sua fundamentação é doutrinar, não ensinar. Ainda de acordo com a autora, a história da ciência mostra o vagaroso processo da construção do conhecimento e o desenvolvimento de conceitos até as concepções aceitas atualmente, o que favorece uma visão concreta da natureza da ciência e auxilia no processo de desenvolvimento do espírito crítico, contribuindo para a extinção do pensamento da ciência como verdade absoluta de e para poucos.

Este trabalho analisa os conteúdos de história e filosofia da ciência encontrada em livros didáticos do 3º ao 5º ano dos anos iniciais, escolhidos no PNLD2015-2017 na maior escola de ensino fundamental da rede municipal de Uruguaiana localizada no bairro União das Vilas. O objetivo desta análise era verificar a existência e a forma como os conteúdos de História e Filosofia da ciência estão inseridos nos livros didáticos analisados e dialogar com as professoras sobre os resultados da análise e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem de ciências.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Localizando o contexto desta experiência que foi realizada no 2º semestre de 2015, como requisito parcial para aprovação na componente curricular de História e Filosofia da Ciência do curso de Especialização em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa- Campus Uruguaiana. A proposta de trabalho da componente era verificar a presença de elementos da História e Filosofia da ciência em livros didáticos utilizados como recurso pedagógico no ensino de ciências da educação básica.

Para o desenvolvimento do trabalho foram escolhidos exemplares do 3º ao 5º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, preferência das professoras da Escola

Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins, onde atuo como coordenadora pedagógica no turno da tarde. Escola esta que é a maior da rede municipal de Uruguaiana com cerca de 1400 alunos divididos entre os turnos manhã, tarde e noite, localizada na União das Vilas. Os exemplares do Projeto Ápis da editora Ática, foram escolhidos no PNLD 2015-2017, em reunião pedagógica de maneira democrática, após análise e diálogo, por apresentarem a estrutura mais próxima da proposta pedagógica da escola. Embora seja uma amostragem pequena julgo relevante, pois envolve os anos e as professoras que estão participando da construção do meu trabalho de conclusão de curso. As três professoras estão em início de carreira, nenhuma possui mais do que cinco anos de atuação, a professora do 3º ano tem como formação a nível médio o curso normal e superior o curso de letras, a professora do 4º ano tem como formação completa o curso normal e realizada o curso superior em ciências da natureza, a professora do 5º ano possui como formação média o curso normal e superior o curso de educação física. Para todas elas o livro didático é uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem de ciências.

Quadro 1. Livros escolhidos para análise

Código de Identificação	Referências
LD 3º ano	Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014.
LD 4º ano	Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014.
LD 5º ano	Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O trabalho foi proposto em uma tarde de sábado pela professora da componente curricular de História e Filosofia da Ciência do curso de Especialização em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa- Campus Uruguaiana. A proposta causou tumulto, medos e algumas dúvidas que foram sendo esclarecidas através de troca de ideias e vivências entre os colegas de curso ao longo do processo de construção do trabalho. A maior parte dos alunos da componente realizou a análise em livros dos anos finais e ensino médio. Como já havia iniciado minhas pesquisas para o trabalho de

conclusão de curso com professoras e materiais referentes aos 3º, 4º e 5º anos dos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins resolveu realizar a análise dos livros didáticos escolhidos pelas professoras dos anos citados no PNLD 2015-2017 como parte integrante do processo de pesquisa.

A análise foi realizada do início ao fim dos três livros didáticos, página a página. Cada capítulo do livro inicia com uma problematização, buscando descobrir o que os alunos já sabem ou pensam saber sobre o conteúdo que irá ser iniciado. As três edições apresentam várias imagens, fazem uso da interdisciplinaridade, oferecem diferentes leituras e possibilidades de escrita o que segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001) contribui no desenvolvimento de sentido e significado às palavras e discursos. Algumas atividades propõem a elaboração de mapas conceituais. Experimentos, atividades práticas e análises de situações de nosso dia-a-dia também compõem as obras analisadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Os passos da análise são semelhantes aos utilizados por Cruz (2014), no trabalho “História da Ciência nos livros didáticos de Física”. Para cada um dos três livros verificou-se episódios relacionados à história da ciência: textos introdutórios em cada um dos capítulos, imagens, boxes, seções de leitura, exercícios, atividades práticas e retomada do que foi estudado. Cada indicativo abaixo categoriza um tópico de análise.

Processo de Análise

Tópico 1- História de filósofos, descobridores, pensadores e cientistas.

Biografia dos personagens e análise, nome, datas importantes, sentimentos, humor, curiosidades, fatos importantes, etc.

Tópico 2- Relato da descoberta.

Menção a uma ideia científica, descrição de uma ideia científica.

Tópico 3- Evolução da Ciência.

Como aconteceu a evolução da ciência? Períodos mencionados sem relação entre si, períodos relacionados onde o anterior serve como norte para o posterior, dinâmica de ida e volta entre diversas opiniões e tempos.

Os resultados da análise dos livros didáticos estão nas tabelas abaixo, que são comentadas e relacionadas com pensamentos de teóricos ligados a história e filosofia da ciência.

Tabela 1. Tópico 1: História dos Personagens

	LD 3º	LD 4º	LD 5º
Número de Personagens	4	-	7
Dados Bibliográficos	-	-	1
Características Pessoais	-	-	1
Episódios/ Curiosidades	4	-	7

A partir dos dados coletados percebe-se que a história da vida dos personagens presentes nos livros didáticos analisados limita-se apenas ao nome e ao que realizaram. Somente em um exemplar encontramos uma característica pessoal do cientista. De acordo com (BACHELARD 1972, apud, LOPES 1996) é indispensável que a ciência seja compreendida em sua teia de relações, diretamente envolvida com dimensões humana e social. (Cachapuz, et al. ; 2005), diz que dessa forma os estereótipos de que os cientistas são diferentes dos demais, por possuírem um alto grau de inteligência nunca será extinto. Abaixo pequenos trechos dos livros analisados que exemplificam os critérios de análise.

Dados Bibliográficos:

Apenas do inventor do microscópio, o holandês Anton van Leeuwenhoek.

“No século XVII o inventor do microscópio, o holandês Anton van Leeuwenhoek (1632-1723)...” (Nigro,Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014, p. 88) .

Características Pessoais:

Única característica de um dos personagens dos livros.

“Além de ter as melhores lentes, Leeuwenhoek era um ávido observador”. (Nigro,Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014, p. 88).

Episódios e Curiosidades:

Pequeno trecho que demonstra que o personagem e seu feito estão inseridos em um contexto social e cultural.

“Em 1769, James Watt patenteou a sua primeira máquina a vapor. Era uma versão aperfeiçoada da máquina de Newcomen, que funcionava com o uso de menos carvão para aquecer a caldeira. Nos anos seguintes, a máquina de Watt ganhou várias modificações. Em 1800 já havia 500 máquinas de Watt trabalhando em diferentes indústrias. Eram os primeiros motores da Revolução Industrial”. (Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014, p. 155) .

Tabela 2. Tópico 2: Relato da Descoberta

Relato da Descoberta	LD 3º	LD 4º	LD 5º
Menção a uma ideia científica (Uma descoberta)	-	-	-
Descrição de uma ideia científica	4	1	5

Os resultados demonstram a evidência da descrição de uma ideia científica nos livros analisados. O que ajuda o aluno a situar-se no contexto histórico em que o conhecimento em estudo está incluído. Dessa forma existem possibilidades de os discentes verificarem quais os questionamentos que o cientista se fez para realizar certo experimento, enxergando finalidade no conhecimento em estudo. Para Kuhn (1997), as ciências além de construções humanas são também construções sociais e históricas. Disso resultando a alfabetização científica. Dessa forma percebemos a importância da descrição de uma ideia científica no processo de ensino aprendizagem do aluno. A história e filosofia da ciência auxiliam o aluno na compreensão da construção e validação da ciência, assim como em sua manutenção e superação.

Descrição de uma ideia científica (a ocorrência de uma “descoberta” científica é descrita).

Instrumentos de navegação: A bússola

Você sabe como as primeiras bússolas eram utilizadas pelo ser humano?

Elas eram nada mais que um pedaço de rocha ligado a uma linha. Mas não uma rocha qualquer: era usada uma rocha chamada magnetita. Pendurava-se um pedaço de magnetita por uma linha e, assim que parasse de girar, descobria-se a direção norte-sul.

E você sabe o que a magnetita tem de tão especial que lhe possibilita esse “poder” de indicar a direção norte-sul?

Ela é usada para fazer ímãs naturais. Ou seja:

- Quando próxima de materiais ferro-magnéticos, ocorre uma atração entre estes e a magnetita.
- Quando pendurados livremente, tanto a magnetita quanto os ímãs alinham-se na direção norte-sul.

Assim, hoje em dia, para fazer as agulhas das bússolas se usa ímã. Já no passado... usava-se magnetita suspensa. (Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014, p. 30) .

Em sequência o livro trás a proposta da construção de uma bússola, seguido de questionamentos e discussões com colegas.

Em textos e atividades semelhantes a estas, o aluno percebe, como a ciência funciona (através da história, troca de ideias, questionamentos, possibilidade do erro e experimentação), o que dá significado a sua aprendizagem. Para (BACHELARD 1972, apud, LOPES 1996) dessa forma o aluno a partir da realidade atual é capaz de questionar os valores do passado e suas interpretações.

Tabela 3. Tópico 3: Evolução da Ciência

Evolução da Ciência	LD 3º	LD 4º	LD 5º
Período sem relação com os demais	-	-	-
Período com relação com os demais	3	1	3
Ciência e tecnologia	7	2	6

Os resultados obtidos demonstram que sempre que possível os conteúdos são apresentados com relação entre si. Atividades que privilegiam a troca de ideias e experimentação são bastante utilizadas, em quase todos os capítulos é evidenciada a evolução da ciência através do desenvolvimento da tecnologia.

Segundo (BACHELARD 1972, apud, LOPES 1996), a ciência é um objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos as diferentes ciências. Mais importante que enumerar a sucessão de ideias é discutir sobre elas. Momentos como os apresentados nos livros analisados são importantes para mostrar que a ciência não se faz pelo acúmulo de informações.

Período com relação aos demais, Ciência e Tecnologia.

Uma breve história da iluminação

... Os lampiões a querosene começaram a existir a partir de 1860. Pouco tempo depois, em 1879, surgiram as primeiras lâmpadas.

Atualmente, as lâmpadas incandescentes têm um bulbo de vidro, dentro do qual a um filamento de um metal chamado tungstênio. O filamento é todo enrolado, formando uma espécie de mola, que aumenta a eficiência da lâmpada.

A luz elétrica sempre foi considerada mais segura e mais brilhante que a iluminação a gás ou a óleo. Em pouco tempo ela se difundiu por todos os lares. (Nigro, Rogério Gonçalves. Projeto Ápis: Ciências, São Paulo: Ática, 2014, p.97).

Ciência e Tecnologia

Na página 142 do LD 5º, são apresentadas imagens que exploram algumas das mudanças tecnológicas entre final do século XX e início do século XXI. É pedido para que os alunos façam uma análise das imagens individualmente e após troquem ideias com os colegas.

A partir da análise dos livros selecionados verificou-se que os três volumes muito pouco evidenciam a história e filosofia da ciência o que não possibilita ao aluno conhecer parte de sua história e acaba por distanciar o conhecimento, tornando-o totalmente abstrato, como se não tivesse sido necessário e construído. Porém em relação à abordagem de ideias e evolução da ciência, verificou-se uma preocupação em mostrá-las de maneira significativa aos educandos. Praticamente todos os capítulos quando possível trazem a proposta de experimentos, análises, informações adicionais, o que propicia aos educandos o desenvolvimento de várias habilidades. Destaco a quantidade de atividades que propõem discussões em pequenos e grandes grupos, o que ajuda na aceitação de outras visões e opiniões, através do debate e discussão chega-se a um consenso, diminuindo a importância do eu, aumentando a valorização do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora diariamente tenhamos a ciência e a tecnologia presentes em inúmeras de nossas ações do dia-a-dia, existe uma deficiência imensa no que se refere a conhecimentos sobre ciência. O conhecimento científico ainda é visto pela maioria da sociedade como algo absoluto, incontestável e produzido por poucos. Por esse motivo faz-se necessário o ensino de ciências desde os primeiros anos da educação básica considerando seu caráter histórico e filosófico necessários a uma formação científica crítica adequada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997), nossa sociedade carece de conhecimento científico. Com os avanços da tecnologia, não se pode pensar na formação dos alunos sem o desenvolvimento do conhecimento científico. Dessa forma, a escola deve mostrar aos alunos a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e indivíduo. E principalmente para a

reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre ciência, sociedade e tecnologia.

O livro didático é uma valiosa ferramenta do processo de ensino utilizada pelo professor tanto para seu planejamento quanto para execução de suas aulas, por trazer conhecimentos teóricos, ilustrações, desafios, propostas de atividades, seções informativas e inúmeras sugestões para aprofundamento de estudos.

Espero que esta análise contribua com a prática de professores dos anos iniciais da educação básica, dialogando e alertando sobre a importância da história e filosofia da ciência no processo de ensino aprendizagem de ciências e conscientizando-os da importância de planejamentos contendo essas temáticas, proporcionando aos educandos a oportunidade de conhecer o processo histórico da ciência, perceber sua construção, sua presença no cotidiano, ver o conhecimento científico como parte integrante da cultura da sociedade contemporânea e tecnológica e ainda ressaltar a responsabilidade dos professores na escolha do livro didático, que a partir da apresentação e diálogo sobre este trabalho possam verificar nas obras a serem analisadas a presença da história e filosofia da ciência, a proposta de um ensino interdisciplinar e significativo que de ao aluno oportunidade de construir sua aprendizagem, dialogar sobre ciências dentro e fora da sala de aula, posicionando-se, sendo crítico e ainda que o livro didático embase o planejamento das aulas e práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Funda-mental** 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 17/09/2015.

CACHAPUZ, Antônio - **A necessária renovação do ensino de ciências**, São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Ana Maria, SASSERON, Lucia Helena. **Ensino de Física- Abordagens histó-rico-filosóficas em sala de aula: questões e propostas**. Coleção Ideias em Arte. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CRUZ, Thiago Severo, Dutra, Carlos M. **História da Ciência nos livros didáticos de física**. Unipampa, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. Ed. São Paulo: Editora Pers-pectiva S.A, 1997.

LORENZETTI, Leonir, DELIZOICOV, Demétrio- **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio- Pesquisa em Educação em Ciências- v. 03/nº 01- Junho de 2001.

LOPES, Alice R.C., **Bachelard: O filósofo da Desilusão.** Caderno Catarinense Ensino de Física, v. 13, nº 3, p. 248-273, Dezembro de 1996.

MARTINS, R. **Sobre o papel da história da ciência no ensino.** Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência. São Paulo. Nº 9- 1990

NIGRO, Rogério Gonçalves. **Projeto Ápis: Ciências 3º ano**, São Paulo: Ática, 2014.

_____. **Projeto Ápis: Ciências 4º ano**, São Paulo: Ática, 2014.

_____. **Projeto Ápis: Ciências 5º ano**, São Paulo: Ática, 2014.

SANTOS, Adailton Ferreira, OLIOSI, Elisa Cristina. **A importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem con-textual.** Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador v. 22, nº 39, p.195-204, jan/jun 2013.

PROBLEMATIZAÇÃO, DIÁLOGO E REFLEXÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM UM CURSO DE ENSINO SUPERIOR

Thiago Magoga
thiago.ufsm@gmail.com

Cristiane Muenchen
crismuenchen@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda elementos referentes a uma experiência desenvolvida no contexto do ensino superior, mais especificamente no curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na cidade de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul (RS).

A experiência foi desenvolvida mediante a atuação de um mestrando⁷⁴, juntamente com sua orientadora – a qual é vinculada ao departamento de Física da referida universidade –, através da regência na disciplina de “Instrumentação Para o Ensino de Física ‘A’”.

Prevista para ser desenvolvida no terceiro semestre do curso de licenciatura em Física, a disciplina possui como objetivo a análise conceitual de livros didáticos, o que por si só, na visão do orientando e orientadora, suscita uma formação de caráter puramente “técnico”, limitando a ação do licenciando (futuro professor), pois este pode não refletir sobre questões que vão desde o processo de escolha dos livros didáticos até discussões curriculares mais amplas.

Tendo em vista a situação explicitada, desenvolveu-se um trabalho – durante a execução da disciplina – baseado em ideais dialógicos, problematizadores e reflexivos, com a intenção de atender as demandas oriundas dos contextos educacionais, as quais o futuro professor irá encontrar. Para tanto, além de realizar um olhar mais amplo sobre a ementa da disciplina de Instrumentação Para o Ensino de Física “A”, o que reflete a importância da autonomia docente, foram desenvolvidas uma série de leituras e atividades que tinham como propósito, dentre outras, a seguinte questão: “qual o papel do livro didático?”.

⁷⁴ Cursando a disciplina de Docência Orientada.

Neste sentido, o presente relato discute a importância do processo de reflexão e da autonomia, frente a ementa da disciplina, além de promover a discussão sobre os elementos necessários à formação de um licenciando em Física, em assuntos referentes ao livro didático.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Como se comentou, a experiência aqui relatada foi desenvolvida através do trabalho conjunto entre orientando e orientadora, ambos formados em Física, e membros do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde⁷⁵, da UFSM.

Por estar desenvolvendo o curso de mestrado no referido programa, o orientando necessita cumprir uma carga horária mínima de disciplinas, dentre as quais se encontra a chamada “Docência Orientada II”. De acordo com a ementa da disciplina, o objetivo desta envolve uma

Disciplina da graduação em Ciências e nas Escolas de Ensino Médio ministrada por alunos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde sob a supervisão do Professor Responsável pela disciplina, que deve pertencer ao quadro de docentes do Programa. O plano de trabalho, que já é previsto na ementa da disciplina de graduação, bem como o número de alunos atuantes na disciplina, deve ser aprovado pelo colegiado do Programa e do departamento.

Através da descrição acima, percebe-se o caráter prático, de regência, que está associada à “Docência Orientada II”. Mais do que “formar um professor” a disciplina visa, portanto, fornecer elementos que auxiliem o mestrando, enquanto pesquisador, a pensar a própria prática, juntamente com sua orientadora.

Amparando-se neste aspecto e tendo em vista a descrição da ementa da disciplina de docência, mestrando e orientadora discutiram, antes do início do primeiro semestre de 2016, sobre qual disciplina iriam trabalhar conjuntamente. Em comum

⁷⁵ O PPG Educação em Ciências está inserido na área de Ensino (grande área multidisciplinar da CAPES) e oferece formação em nível de mestrado e doutorado. Ademais, esse se caracteriza por ser um programa interinstitucional de associação ampla, constituído por orientadores vinculados a três instituições associadas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

acordo, optou-se pela disciplina de Instrumentação Para o Ensino de Física “A” por esta ser uma das disciplinas as quais a orientadora lecionaria no recorrido semestre.

Essa disciplina é componente da grade curricular do curso de Física licenciatura e está prevista para ser oferecida no terceiro semestre/período do referido curso. Trata-se da primeira disciplina que está relacionada ao ensino⁷⁶, e possui uma carga horária de 75h.

Segundo o que consta na ementa da disciplina de “Instrumentação”, ao término desta, o licenciado deverá ser capaz de

Identificar nos livros textos do ensino médio e textos de divulgação científica e discutir os erros e as concepções que violam o paradigma aceito e as representações gráficas que não guardam as medidas e proporções dos fenômenos.

Percebe-se, com isso, a pretensão de um caráter meramente técnico (avaliador de livros didáticos). No entanto, entende-se que, mais do que discutir os conceitos do livro didático, deve-se “formar” um licenciando que conheça e entenda todo o processo de produção e distribuição deste livro didático. Mais do que simplesmente utilizar o livro, o educador da educação básica precisa entender os processos econômicos, políticos e educacionais associados à produção e distribuição destes.

Entende-se, portanto, que trabalhar elementos destes processos, assim como aspectos associados à própria escolha do livro por parte dos professores, envolve, por exemplo, o estudo e discussão do “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD).

Com um histórico marcado de intencionalidades e avanços, o PNLD, é um programa desenvolvido pelo governo federal, mais especificamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual tem por objetivo prover as escolas públicas de nível básico (fundamental e médio) com livros didáticos, paradidáticos, além de dicionários e outros materiais.

Assim sendo, planejou-se o desenvolvimento da disciplina de “Instrumentação Para o Ensino de Física ‘A’”, de modo a discutir-se, conjuntamente, o PNLD e os processos de escolha de livros didáticos, com o objetivo previsto na ementa da

⁷⁶ O curso de Física licenciatura da UFSM é estruturado a partir das Diretrizes Nacionais do Curso de Física (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>), as quais prevêm a formação do chamado “Físico-Educador”, e por isso, a grade curricular do curso possui um núcleo básico comum com a Física Bacharelado.

disciplina (análise crítica de livros didáticos), pois entende-se que isto pode possibilitar uma formação “geral” mais sólida, por parte do licenciando em questão.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Por ser compreendida por uma carga horária de 75h, a disciplina de “Instrumentação Para o Ensino de Física ‘A’” foi desenvolvida em dois encontros semanais, nas quartas-feiras (com encontros de 2h/aula) e sextas-feiras (encontros de 3h/aula), contando com a participação de sete licenciandos.

No entanto, antes de se detalhar acerca das atividades em si, convém discutir sobre a dinâmica de trabalho utilizada para o planejamento das aulas. Optou-se, como brevemente comentado, por pensar uma disciplina que contribua de modo significativo ao licenciando, de modo a atender as reais necessidades de sua formação. Fazer isto é, de certa forma, considerar o licenciando como “sujeito da aprendizagem” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011), e requer, portanto, que ele seja “ouvido”.

Uma maneira de dar “voz” àquele que é sujeito da aprendizagem é o desenvolvimento do trabalho a partir dos denominados Três Momentos Pedagógicos (3MP) (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011; MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012). De acordo com Ferreira, Paniz e Muenchen (2016) e Centa e Muenchen (2016), tais momentos podem ser utilizados tanto como ferramenta metodológica, como estruturantes de currículos.

Como ferramenta metodológica os 3MP auxiliam no planejamento e desenvolvimento das aulas, pois de acordo com Pernambuco (2002, p.33) “*Os momentos pedagógicos são um dos organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo*”.

Denominados de Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, os 3MP podem ser descritos da seguinte maneira:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão

e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados; Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012, p.200).

Sendo assim, durante a construção do planejamento da disciplina, as aulas estruturaram-se de modo que, em um primeiro momento (Problematização Inicial), problematizou-se sobre o papel da escola e do próprio livro didático, fazendo com que os licenciandos percebessem e refletissem a necessidade de aprofundamento acerca de tais temas. Este momento compreendeu, basicamente, dois encontros presenciais.

No primeiro destes encontros – correspondente, também, ao primeiro dia de aula – propuseram-se algumas questões, as quais foram consideradas, discutidas e trabalhadas no decorrer do semestre: a) Por que você escolheu o curso de licenciatura?; b) Do que depende o ato de ensinar? E o ato de aprender?; c) O que é a escola? Qual é o papel dela na sociedade atualmente?; d) Na sua visão, do que necessita (instrumentos/condições) uma “boa aula”?; e) Qual é o papel do livro didático atualmente?.

Ainda na Problematização Inicial, a segunda aula abordou elementos do texto “Aluno: Sujeito do Conhecimento”, do livro “Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos”, de Delizoicov, Angotti e Pernambuco.

Durante a Organização do Conhecimento (em torno de vinte e seis aulas), tendo por base as discussões realizadas na Problematização Inicial, efetuaram-se leituras, análises, reflexões, e trabalhos envolvendo a produção, escolha e uso do livro didático.

Detalhar-se-á duas dessas atividades pois, para o mestrando e sua orientadora, essas foram de extrema importância na formação dos licenciandos e o “diferencial” em relação à ementa da disciplina.

A primeira das atividades envolveu o estudo teórico do Programa Nacional do Livro Didático Para isto, foram realizados estudos de textos que versavam sobre o histórico e transformações do programa, além discussões sobre o processo de elaboração das obras/livros.

Além dos textos, efetuou-se a leitura e análise dos Guias dos Livros Didáticos⁷⁷ das três edições em que houve a participação do componente curricular Física. A justificativa para a leitura destes guias ampara-se no fato de que eles são um instrumento importante no momento de “escolha” do livro didático por parte dos professores, algo muito discutido durante a disciplina através das questões: “o que deve interferir na escolha/seleção do livro didático por parte do professor? Qual a importância da escola durante esta escolha? O que o professor deve priorizar na seleção: exercícios, contexto, conceitos, ou outros elementos? Quais?”.

Ademais, para que fosse possível um estudo mais detalhado e significativo acerca do PNLD e suas implicações na prática docente, convidou-se para o diálogo uma professora “especialista” no assunto. Essa professora, que esteve presente em dois encontros, desenvolveu sua dissertação sobre o tema “Seleção e utilização de livros didáticos de física” e, por isso, pôde contribuir e auxiliar em diversas dúvidas referentes aos assuntos abordados.

Juntamente ao estudo teórico do PNLD, a outra atividade, esta de natureza mais prática, envolveu a visita dos licenciandos às escolas públicas da rede básica da região de Santa Maria. Em tal visita, os futuros professores tiveram como objetivo dialogar com os professores de física, que já estão atuando, para discutir sobre o processo de escolha e uso do livro didático.

Esta segunda atividade está intimamente relacionada à atividade anteriormente descrita, na qual se discutiu de maneira teórica o PNLD e processos de escolha. Justifica-se, assim, que o planejamento e trabalho realizado visaram romper com a concepção propedêutica de que, primeiro é necessário aprender a teoria e depois, em outro momento/disciplina/ano, aplicar na prática.

Assim sendo, para que fosse possível o diálogo com os professores da educação básica, os licenciandos efetuaram a construção de perguntas, as quais mediaram a “entrevista”. Após a confecção das questões e o diálogo com os professores da rede básica, houve um momento de socialização e compartilhamento de informações e opiniões. Esse momento foi de extrema importância pois percebeu-se, através dos relatos, que os Guias dos Livros Didáticos (instrumento essencial no processo de

⁷⁷ Tais guias, assim como informações acerca do PNLD, podem ser acessados livremente no site do programa: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>

escolha de livros, por parte dos professores) não são utilizados, o que se deve ao fato dos professores desconhecerem tal material⁷⁸

Com relação ao restante das atividades, foram efetuadas leituras referentes à questão do “erro” no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que pouco se discute sobre tal: “o que fazer caso haja erros conceituais nos livros didáticos? Como trabalhar com o erro?”. Estes estudos auxiliaram no processo de análise dos livros didáticos (previsto na ementa⁷⁹), os quais foram, também, realizados de modo coletivo por parte dos licenciados, favorecendo o diálogo e a construção do conhecimento.

Vale destacar que todas as aulas desenvolvidas durante a Organização do Conhecimento carregavam problematizações e/ou sinalizações da relação entre o livro didático e o currículo escolar (muitas vezes confundido como o índice/sumário daquele), algo “novo” para os licenciandos.

Por fim, após as aulas do segundo momento pedagógico, realizaram-se três encontros para o “fechamento” da disciplina e retomada de todo o trabalho desenvolvido (compondo o terceiro momento pedagógico: a Aplicação do Conhecimento). No primeiro destes encontros, realizou-se uma apresentação acerca dos Três Momentos Pedagógicos, relacionando-os às questões curriculares.

O segundo encontro da “Aplicação do Conhecimento” destinou-se a uma avaliação final⁸⁰, envolvendo todos os elementos trabalhados na disciplina. Tal avaliação foi composta pelas seguintes questões: a) Disserte sobre o que você entende por “transmitir conhecimento” e “construir conhecimento”; b) Disserte sobre o que você sabe acerca do Programa Nacional do Livro Didático, destacando os aspectos que podem ser considerados positivos, assim como os aspectos que podem/devem ser reconsiderados.; c) Para você, quais os aspectos devem ser considerados no processo de *escolha* de um livro didático, por parte do professor?; d) Considerando as análises dos livros didáticos realizadas ao longo do semestre, é possível identificar alguma tendência em relação a estrutura e métodos apresentados nestes livros? Disserte sobre tais análises.

O último encontro destinado ao terceiro momento pedagógico – que foi, também, o último encontro da disciplina – destinou-se à retomada das questões deixadas

⁷⁸ Como se dialogou nessa aula, isto é algo que pode estar intimamente relacionado com a formação inicial dos docentes.

⁷⁹ De acordo com a ementa da disciplina, na disciplina é necessário o estudo/análise acerca das Leis de Newton, Energia e Trabalho, e Leis da Termodinâmica.

⁸⁰ Longe de ter um caráter memorístico e técnico, a avaliação destinou-se a sistematizar e observar o conhecimento dos licenciandos frente todo o trabalho desenvolvido.

durante a problematização inicial, assim como outros aspectos desenvolvidos durante o semestre. Além disto, efetuou-se uma avaliação, conjuntamente com os discentes, sobre o desenvolvimento da disciplina.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Como se pôde perceber através do relato da seção anterior, todo o trabalho desenvolvido durante a disciplina de “Instrumentação Para o Ensino de Física ‘A’”, foi baseado na tríade *problematização, diálogo e reflexão*. De acordo com Magoga e Muenchen (2015, p.7), “entende-se que o trabalho de um professor deve estar fundamentado nestes aspectos, pois assim, o desenvolvimento da tarefa docente consolida-se a cada indagação, a cada observação e reflexão, em prol do planejamento e da construção do conhecimento com os educandos”.

No decorrer da disciplina, a problematização teve papel importante pois – além do momento da Problematização Inicial – esta esteve presente em cada aula, em cada texto lido e diálogo realizado. Problematizou-se, principalmente, a questão do currículo escolar ser compreendido como o índice de livros didáticos. Para Halmenschlager (2011), esta compreensão além de limitar o trabalho do professor, minimiza-o enquanto formador. A autora prevê, principalmente para o ensino de ciências, a necessidade reformulações curriculares pois *“a reconstrução curricular pode contribuir para a superação da simples “aplicação” dos conteúdos presentes nos livros didáticos, levando o professor a buscar alternativas para o seu fazer pedagógico, o que pode favorecer uma maior significação dos conteúdos”* (HALMENSCHLAGER, 2010, p.21).

Já sobre a importância da problematização e sua relação com o diálogo, Freire (2011a) coloca que,

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiential”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2011a, p.65).

O que se buscou, portanto, foi basicamente: a transformação da (futura) prática docente (por parte dos licenciandos), a partir da problematização do atual cenário

escolar. Percebe-se, com isto, que a outra componente da tríade – a reflexão – possui centralidade durante a prática docente, a qual, segundo Franco (2015) também pode ser prática pedagógica, pois

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p.605).

Também explanando sobre a importância da reflexão crítica, Freire (2011b) adverte-nos que é somente através desta que podemos melhorar a próxima prática, e que essa, portanto, é essencial na formação *permanente* de professores.

Ademais, pretende-se pontuar o aspecto referente à autonomia docente quanto ao “executar currículos”. Diferentemente do professor cumpridor de currículos – prontos, problemáticos e propedêuticos –, mediante a constante reflexão do currículo da disciplina de “Instrumentação”, e amparados no direito à autonomia, os docentes (mestrando e orientadora) aproximaram-se do que Hunsche (2010) denomina de “fazedores de currículos”. Tal asserção foi amplamente sinalizada durante a disciplina, pois se entende – assim como Hunsche (2010) – que é tarefa e direito do professor/educador, pensar nos “rumos”, estratégias e intencionalidades do processo de ensino/aprendizagem.

Como último aspecto, tendo em vista a atividade de diálogo com professores da educação básica, pontua-se a necessidade de aproximação, diálogo e reflexão entre os licenciandos em Física e os docentes das escolas básicas, ou, em outras palavras, das universidades e escolas de educação básica, de modo que

é preciso admitir as ações desenvolvidas na universidade e no ensino fundamental e médio como instâncias que se requisitam para redirecionar pesquisas, repensar métodos e técnicas, avaliar proposições teóricas. Enfim, caminhar não pela óptica excludente de que num lugar se faz a teoria e no outro a prática, mas na direção convergente das relações teórico-práticas como móveis nos quais devem estar ancorados os vários atos educacionais (CITELLI, CHIAPPINI e PONTUSCHKA, 1993, p.221).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pretendeu-se discutir alguns elementos associados a uma experiência realizada em um curso de ensino superior. A referida experiência foi significativa tanto para os docentes (mestrando e orientadora) quanto parece ter sido para os licenciados, que constantemente elogiaram a organização e o planejamento das atividades.

Para o mestrando, em especial, foi uma nova oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica e assumi-la como uma experiência de reflexão e pesquisa, pois, como expressa Freire (2011b):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011b, p, 30-31).

Como sinalizações, tendo em vista todos aspectos discutidos no texto, evidencia-se dois, em especial: a) A necessidade de se repensar o currículo da disciplina (e do curso); e b) A Importância do “diálogo” entre escola básica e universidade

Sobre o item “a”, sinaliza-se a importância de repensar a ementa da disciplina de “Instrumentação Para o Ensino de Física ‘A’”, pois esta possui um caráter muito tecnicista. Vale destacar que, além disso, o currículo do curso (e, portanto, a ementa da disciplina), foram estruturados anteriormente à consolidação do PNLD, o que justifica ainda mais a necessidade de reestruturação curricular.

Além disso, a reestruturação do referido curso é de extrema relevância porque ainda há um “distanciamento” da teoria e da prática, um viés propedêutico, relacionado, também, a um distanciamento entre o que acontece na escola básica e nas aulas da universidade. Sinaliza-se, portanto, a urgência de aproximação entre os acontecimentos da escola/educação básica e o que é estudado durante as disciplinas da graduação. Tal fato está em consonância com as discussões de uma relação orgânica que tende a beneficiar ambos os sujeitos: coletivo de estudantes/licenciandos e coletivo de professores da rede básica.

REFERÊNCIAS

- CENTA, Fernanda Gall; MUENCHEN, Cristiane. O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.1, p.263-291, maio, 2016.
- CITELLI, Adilson Odair; CHIAPPINI, Lígia; PONTUSCHKA, Nídia Nassib. Assessoria universitária no projeto da interdisciplinaridade. In.:PONTUSCHKA, Nadir Nassib (org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola. p. 217-248, 1993.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v.41, n.3, p.601-614, jul./set., 2015.
- FERREIRA, Marinês Verônica; PANIZ, Catiane Mazzocco; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos em consonância com a abordagem temática ou conceitual: uma reflexão a partir das pesquisas com olhar para o ensino de ciências da natureza. **Ciência e Natura**, v.38, n.1, p.513-525, jan./abr., 2016.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. Abordagem Temática: Análise da Situação de Estudo no Ensino Médio da EFA. Florianópolis: PPGECT/UFSC, 2010. **Dissertação**, (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. Abordagem Temática no Ensino de Ciências: Algumas Possibilidades. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vol.7, N.13: p.10-21, Outubro/2011.
- MAGOGA, Thiago; MUENCHEN, Cristiane. Reflexões sobre o processo vivenciado por um licenciando em física durante seus estágios: dos limites às possibilidades. In.: **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física (XXI SNEF)**. Uberlândia/MG, 2015.
- MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 3, p.199-215, 2012.
- PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. A. Quando a troca se estabelece (a relação dialógica). In.: PONTUSCHKA, Nadir Nassib. **Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública**. Editora Loyola. São Paulo, 4ed, 2002.

A TRAJETÓRIA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE ENSINO BÁSICO EM BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS PARA UMA MELHORA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Valéria de Souza Cruz
valerinha.sc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No decorrer de quase quinze anos de magistério muitas mudanças ocorreram nas minhas práticas pedagógicas. Pelo fato de ser formada em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha no ano de 2006 e trabalhar com a Química sempre houve uma necessidade ainda maior de qualificação para ministrar aulas. Em 2010 concluí o curso de Especialização no Ensino em Ciências com ênfase em Química, em 2012 aceitei o convite para supervisionar o PIBID de Química na escola em que trabalho, atualmente sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e faço parte de um novo projeto do Observatório de Educação (OBEDUC).

Essa síntese de trajetória docente tem por objetivo destacar experiências vividas em sala de aula, e como podemos enfrentá-las através de qualificação e novos objetivos.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Este relato trata-se de 15 anos de experiências docentes, especialmente as de 2012 em diante. Contemplando reflexões e atuações enquanto supervisora do PIBID e atualmente professora da educação básica integrante do OBEDUC e aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UNIPAMPA-Campus Bagé.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Alguns anos após formada e já pós-graduada ainda sentia lacunas nas minhas práticas pedagógicas, e uma necessidade de inovar.

Ministrando aulas desde 2002 na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, não possuindo conhecimentos práticos em Química, na época faltavam recursos para aulas de laboratório, livros didáticos e nenhum recurso multimídia. Na busca de

motivação por parte dos alunos e envolvimento dos mesmos, deu-se início as “Feiras de Química”, em que alguns meses antecedendo seu acontecimento os alunos começavam a pesquisar e a testar experimentos.

Alguns anos se passaram, a biblioteca recebeu um acervo de livros e acesso a internet facilitando às pesquisas, mas a grande mudança ocorreu com chegada do PIBID á escola em 2012 quando recebi o convite para supervisionar o PIBID de Química, pois foi á partir desse momento que o laboratório foi equipado tornando as aulas mais práticas e a aprendizagem mais significativa.

Essas melhorias na escola trouxeram um novo horizonte e expectativas, os alunos buscavam e esperavam ansiosos pelas aulas práticas e com certeza realizavam com uma maior motivação aos trabalhos propostos em sala de aula.

Os ensinamentos com os grupos de Pibidianos trouxeram aprendizagens a todos, no que se refere a novas práticas pedagógicas e trabalho com projetos.

O projeto do PIBID além de aulas no turno inverso para reforço dos conteúdos trabalhados, em 2013 deu início ao trabalho com projetos, iniciando com turmas de terceiros anos.

O primeiro projeto teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a problemática da falta de água e desleixo em relação ao meio ambiente, problemas enfrentados por alunos que viviam nas proximidades da escola. Procuramos auxiliar o processo de formação do aluno enquanto cidadão, para que este de maneira critica e reflexiva desenvolvesse um posicionamento sobre a questão ambiental relacionando conceitos químicos com o cotidiano.

Neste ano o foco foi a experimentação e o meio ambiente. Trabalhamos principalmente o tema plásticos: Integração com o Meio Ambiente, contextualizando o ensino de Química e a Educação Ambiental. Realizamos atividades como: identificação dos tipos de plástico, conceitos químicos, experimentação em laboratório, visita de campo (arroio Bagé), debate e escritas reflexivas. Esse projeto teve como resultado principal o despertar de consciência dos alunos para o meio ao qual estavam inseridos.

Participamos do 1º Simpósio do Meio Ambiente da Universidade Federal do Pampa na cidade de Caçapava do Sul RS.

Também participamos da Semana do Meio Ambiente na IDEAL de Bagé. Esse trabalho entrou como capítulo de livro: Subprojeto Química.

Nesse mesmo ano realizamos com turmas de primeiros anos a construção da Tabela Periódica de forma lúdica e interativa, a construção desse tipo de material foi

válido pelo envolvimento dos alunos que demonstravam grande interesse por aulas que envolvessem outros tipos de matérias que não só livros e cadernos. Houve também a construção de trilha com o conteúdo de Soluções com as turmas de segundos anos.

As experiências em trabalhar em grupo foram difíceis inicialmente, mas após alguns tempo os planejamentos e escritas tornaram-se parte da rotina.

Em 2014 as atividades em turno inverso com as turmas seguiram normalmente, principalmente para revisar conteúdos já trabalhados. Entre as atividades realizadas destacou-se: Palestras sobre Vidrarias e Segurança em Laboratório, Bingo da Tabela Periódica, organização e realização da Feira de Química, Horta Suspensa.

Dessas atividades destaco o Bingo da Tabela Periódica, percebe-se que jogos estimulam a competitividade e assim a busca pela aprendizagem se torna ainda maior,

Entre tantas atividades realizadas em 2014, o projeto Bolo de Caneca Como Ferramenta para o Ensino de Estequiometria, destacou-se e foi apresentado em outubro de 2014 no 34º EDEQ, na cidade de Santa Cruz RS.

Esse projeto foi além de um auxílio a compreensão do conteúdo de Estequiometria, pois foi através dele que todos percebemos a real importância em se contextualizar os conteúdos trabalhados.

Ainda em meados de 2014 após planejamento começamos a desenvolver um trabalho relacionado á temática do Álcool que trabalhamos com duas turmas terceiros anos do ensino médio, cujo destaque das atividades realizadas foram a confecção do bafômetro em laboratório e os vídeos na época produzidos pelos próprios alunos. Além de contextualizar a matéria usando temáticas, foi possível perceber que grande parte dos alunos apropriaram-se de outros conhecimentos e tomaram consciência da gravidade do problema alcoolismo.

Em 2015 além das atividades as quais já estávamos habituados a realizar, principalmente no turno inverso pensamos na elaboração de um novo projeto. Como a mídia estava debatendo muito a respeito dos problemas na fraude do Leite no RS, e á observações dos alimentos consumidos pelos nossos alunos, resolvemos fazer um link entre os assuntos, procurando possibilitar aos alunos desenvolver um pensamento crítico através da abordagem de temas tão comentados durante aquele período.

Nesse trabalho usamos como metodologia uma sondagem prévia para verificar os conhecimentos que os alunos já possuíam a respeito desse assunto, questionários para avaliar os tipos de alimentos consumidos pelos alunos, também foram realizadas palestras. Em outro momento a turma foi dividida em grupos representando setores da

sociedade, os quais mais tarde apresentaram seminários defendendo seus setores, houve roda de conversa e discussão sobre o assunto.

Realizamos uma prática está encontrada no Livro Lições do Rio Grande, que tem como título “Leite é um alimento Completo”

A prática que ocorreu no laboratório da escola mostrava as fases de separação do leite, sua composição relando sobre os compostos envolvidos na fraude que estava ocorrendo. A prática gerou muita polêmica, uma vez que, os estudantes puderam constatar na prática quem nem sempre os leites mais caros ou de marcas conhecidas eram os melhores no que se refere as proteínas. Toda essa polêmica gerou debates e discussões, o que enriqueceu muito os resultados do nosso trabalho, pois os estudantes se viram inseridos dentro de um problema social mesmo os que não tomavam leite com frequência ficaram preocupados pela saúde dos seus familiares, principalmente com as crianças.

Além do conteúdo da Química, muito falou-se de Biologia tornando o trabalho um tanto interdisciplinar, assuntos como Leis e Vigilância sanitária também foram abordados.

Em novembro de 2015 ainda não haviam sido realizadas algumas etapas do trabalho, usamos a pesquisa e então com um nome provisório de: Pesquisa Quantitativa Sobre Alimentação de Adolescentes em Uma Escola de Bagé, apresentei a pesquisa no VII SIEPE na cidade de Alegrete RS.

Esse ano já finalizado, o trabalho que recebeu o nome de: A adulteração do leite como proposta da abordagem CTS no Ensino de Química, será apresentado em julho no XVII ENEQ na cidade de Florianópolis SC, nosso trabalho também foi selecionado para apresentação oral o que deixou nosso grupo muito feliz e orgulhoso.

No final de 2015 participando de um processo seletivo ocorreu o ingresso no Mestrado Profissional de Ensino em Ciências da Universidade Federal do Pampa na cidade de Bagé RS, voltar a estudar sempre é um desafio e nos desperta novos interesses.

Atualmente também fazendo parte do projeto do Observatório da Educação (OBEDUC), ao qual estou desenvolve-se um trabalho ligado a Vitivinicultura contextualizando com a temática do álcool conteúdo da Química Orgânica do 3º ano do ensino médio. O trabalho que realizado no OBEDUC serviu de alicerce para a escolha do projeto de dissertação do Mestrado.

A temática Álcool foi escolhida mais uma vez para ser abordada considerando as potencialidades da nossa região com a produção de vinhos e procurando conscientizar sempre os jovens dos problemas que o consumo de álcool.

O projeto ocorre com uma turma de terceiro ano do ensino médio. Tendo por objetivo também trabalhar vários conceitos químicos como: funções oxigenadas, fermentação, oxidação, entre outros.

Inicialmente os alunos demonstraram pouco interesse, mas conforme as etapas foram sendo realizadas houve uma mudança de comportamento, grande parte dessa mudança ocorreu pelo fato das descobertas que foram ocorrendo principalmente a respeito das vinícolas da nossa região, geração de empregos, entre outros.

Os seminários foram acompanhados a maioria pela professora de Biologia da escola, por se tratarem de doenças ligadas ao excesso de álcool no organismo.

Após a escrita desse relato outras duas etapas foram realizadas: a primeira trata-se de uma aula prática em laboratório onde realizou-se a produção de vinho, a segunda etapa ocorreu com uma visita a uma vinícola da nossa região. Essas duas novas etapas demonstraram um profundo amadurecimento e interesse por parte dos alunos em relação ao projeto, pois é visível através de suas participações e questionamentos.

Quanto às avaliações a cada etapa os alunos respondem a questionamentos e problemas, o projeto será finalizado com uma Feira do Vinho, na qual os alunos divididos em grupos serão responsáveis por temas já trabalhados durante o processo, os trabalhos apresentados durante a feira servirão também como forma de avaliação.

Mesmo no início do nosso projeto já realizamos algumas atividades tais como:
1º Palestra sobre a temática álcool, abordando assuntos como: equação e fermentação do vinho, produção regional do vinho, principais elementos químicos encontrados no vinho, benefícios e malefícios do álcool;



2º Atividades para os alunos responderem;

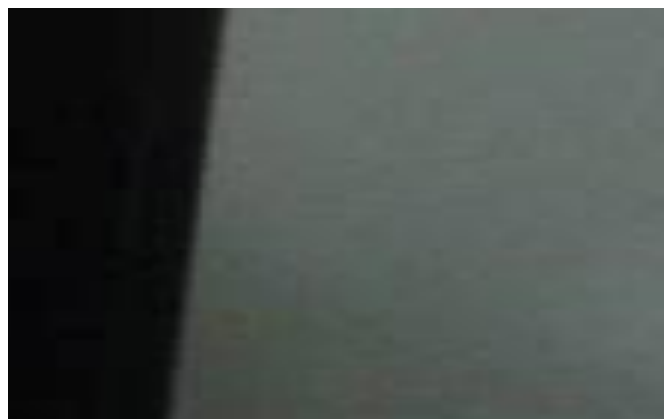
3º Roda de conversa sobre as atividades propostas para os alunos responderem;



4º Formação de grupos e planejamentos dos Seminários Interdisciplinares



5º Apresentação dos Seminários pelos alunos. Temas: Doenças Causadas pelo Excesso de Álcool e o Transtorno do Alcoolismo nas Famílias. Com a participação da professora de Biologia da escola.



Obs.: Após o recesso escolar está planejado uma saída de campo em uma vinícola de Bagé para que os alunos tenham acesso ao processo de produção de vinhos, além de aula prática e uma atividade para avaliação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O projeto sobre o Álcool tem por objetivo contextualizar o conteúdo da química orgânica com a produção de vinho da Região da Campanha, procurando fazer um link entre os conteúdos trabalhados e atividades presentes no cotidiano dos estudantes, visto que, o processo de produção e consumo de vinhos está crescendo muito em nossa região.

Segundo Valadares (2001) citado por Benite & Benite (2009) um dos maiores desafios do ensino de Química, no ensino Fundamental e Médio, é construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o mundo cotidiano dos alunos.

É importante trilhar novos caminhos, principalmente porque a Química é considerada pela maioria dos estudantes como sendo uma disciplina de difícil compreensão, trabalhar as funções oxigenadas e outros conteúdos de química contextualizando com a região em que vivem tem grandes chances de auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, uma vez que, o projeto busca despertar o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes em relação as suas realidades.

Segundo Amorim (2002, p. 23): Um dos motivos que faz com que a química ensinada no ensino médio seja pouco atraente é a metodologia adotada pelos professores de química, que tem como principal objetivo decorar fórmulas, regras de nomenclatura dos compostos e classificação dos compostos, fazendo com que a química seja vista como uma disciplina não atrativa pelos alunos.

Para Lobato (2005), a contextualização é um recurso motivador da aprendizagem, pois a utilização de situações que permitem os educandos se identificarem com o conhecimento científico, possibilita a maior interação dos mesmos em sala de aula, uma vez que estes vêem a ligação com a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com o PIBID possibilitou além de uma formação continuada, a experiência de supervisionar um grupo, aprendizagens diferenciadas que proporcionaram mais segurança e motivação para trabalhos futuros. Ativar Laboratório também foi fundamental para que os estudantes tivessem a oportunidade de colocarem em prática o que antes era apenas conhecido nos livros. As experimentações, pesquisas

e uso de novas ferramentas proporcionaram melhoras nas práticas e na própria didática quanto formadora.

O Mestrado Profissional de Ensino em Ciências trouxe vinculado a novas aprendizagens a oportunidade de participar de um novo projeto o OBEDUC (Observatório da Educação), que apesar de novo em minha formação está sendo um grande aprendizado, pois agora enquanto formadora sou a única responsável pelo planejamento, desenvolvimento e resultados das minhas metodologias e projetos. Os obstáculos e as experiências tanto como supervisora do PIBID, Mestranda e agora participando do OBEDUC contribuíram para que a busca por novas aprendizagens se tornem possíveis e mais significativas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. C. V., MARIA, L. C. S.; MARQUES, M. R. P. A.; MENDONÇA, Z. A. S.; SALGADO, P. C. B. G; Balthazar, R. G. Petróleo: Um tema para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, 15:1, 19 - 23, 2002

LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e Transversalidade**: conceitos em debate. 32 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática). UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Março de 2005. Disponível em: <<http://www.cecimig.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2007/10/anderson-cesar-mono.pdf>>. Acesso em: 05jul. 2016

VALADARES, E. C.(2001): “Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade”, In: **Química Nova na Escola**, n.º 13, pp. 38-40

AGRADECIMENTO

Este trabalho tem apoio do Observatório da Educação (OBEDUC).

