

COLEÇÃO SABERES & PRÁTICAS 4

*DÉBORA E. PEDROTTI MANSILLA
SÉRGIO ANTONIO WIELEWSK
(ORGANIZADORES)*

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS





RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica

Ana Claudia Pereira Rubio

CONSELHO EDITORIAL



Membros

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Adelmo Carvalho da Silva (Docente - IE)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (Docente - FEF)
Arturo Alejandro Zavala Zavala (Docente - FE)
Carla Reita Faria Leal (Docente - FD)
Divanize Carbonieri (Docente - IL)
Eda do Carmo Razera Pereira (Docente - FCA)
Elizabeth Madureira Siqueira (Comunidade - UFMT)
Evaldo Martins Pires (Docente - CUS)
Ivana Aparecida Ferrer da Silva (Docente - FACC)
Josiel Maimone de Figueiredo (Docente - IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosseti (Docente - FAET)
Lenir Vaz Guimarães (Docente - ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (Docente - FANUT)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegão (Docente - FAEN)
Juliana Abonizio (Docente - ICHS)
Raoni Florentino da Silva Teixeira (Docente - CUVG)
Mauro Miguel Costa (Docente - IF)
Neudson Johnson Martinho (Docente - FM)
Nileide Souza Dourado (Técnica - IGHD)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (Docente - CUA)
Paulo César Corrêa da Costa (Docente - FAGEO)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (Docente - FAAZ)
Priscila de Oliveira Xavier Scudder (Docente - CUR)
Regina Célia Rodrigues da Paz (Docente - FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (Docente - ICET)
Sonia Regina Romancini (Docente - IGHD)
Weyber Ferreira de Souza (Discente - UFMT)
Zenesio Finger (Docente - FEF)

COLEÇÃO SABERES & PRÁTICAS 4

*DÉBORA E. PEDROTTI MANSILLA
SÉRGIO ANTONIO WIELEWSK
(ORGANIZADORES)*

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS



CUIABÁ-MT
2018

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382 Relatos de experiências didáticas / Débora E. Pedrotti Mansilla, Sérgio Antonio Wielewsk (Organizadores). – Cuiabá : EdUFMT, 2018.
412 p. – (Coleção saberes & práticas; 4)

ISBN 9788532708847

1. Professores - Formação. 2. Formação - Professor - Série inicial. I. Mansilla, Débora E. Pedrotti, org. II. Wielewsk, Sérgio Antonio, org. III. Título. IV. Série.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFMT

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

Coordenação: Débora Eriléia Pedrotti Mansilla
Lenicy Lucas de Miranda Cerqueira
Luzia Aparecida Palaro
Maria Cristina Theobaldo
Meire Rose dos Anjos Oliveira
Renilson Rosa Ribeiro
Sérgio Antonio Wielewski

Revisão: Maria Rosa Petroni

Projeto Gráfico: Alcir Alves de Souza Júnior

Diagramação: Laura Oliveira Ribeiro



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367.

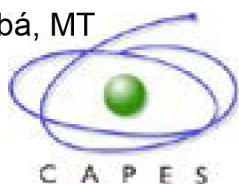
Boa Esperança. CEP: 78.060-900. Cuiabá, MT

Contato:

edufmt@hotmail.com

www.editora.ufmt.br

Fone: (65) 3313-7155



PREFÁCIO

Prefaciар um livro sobre experiências e práticas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid –, ou apresentar um livro aos seus leitores no atual momento em que a instabilidade política e econômica afeta também as políticas educacionais em nosso Brasil, parece nos deslocar do lugar “comum” desses conflitos para pensar o possível na formação dos professores.

Essa apresentação assume, então, um papel político no sentido de se posicionar em favor de que o experimentado na leitura dessa obra aconteça com muito mais frequência e seja assegurado como política de Formação Inicial e Continuada de Professores.

Este livro nos proporciona reflexões críticas a partir das práticas vivenciadas pelos participantes do Programa em diferentes instituições no Brasil, revelando o compromisso assumido com o que há de mais indicado para as políticas de formação de professores, assumindo assim condição existencial de um Programa Institucional que carregue sobre si essa responsabilidade. Tal compromisso implica, necessariamente, aproximar a formação docente inicial e continuada, bem como atribuir à escola e aos professores mais experientes papel fundamental na formação dos futuros professores e reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimentos que servem também à Formação Inicial.

Como primeiro ponto, destaco o esforço substancial, por parte dos envolvidos no PIBID, por práticas, oficinas e produção de material didático como estratégias que não apenas medeiam a relação dos alunos da Educação Básica com o saber, mas também aproximam os futuros professores da realidade da escola pública, num compromisso explícito com a qualidade de formação dessas práticas.

Faz-se necessário evidenciar os trabalhos relatados nos artigos “Religião segundo os Clássicos da Sociologia”, “Cultura, Mundialização e a Diversidade Cultural: Relato de Experiência” e “Relato sobre a Produção de Material Paradidático a partir da Análise do Filme ‘Cronicamente Inviável’”, que são experiências desenvolvidas no âmbito do subprograma de Sociologia da UFMT e que se desenvolvem a partir da preocupação de adequar temas emergentes na sociedade atual à realidade dos estudantes

da Educação Básica. Dentre eles, podem-se citar a intolerância religiosa, a diversidade cultural, ética, moral, injustiça social, que, junto com os demais trabalhos da área, revelam o potencial humano da formação no âmbito dessas experiências.

Esses trabalhos desafiam a lógica que influenciou as políticas educacionais que inspiraram especialmente a MP 746/2016, que tratava da Reforma do Ensino Médio e cogitou a exclusão da disciplina Sociologia desse nível de ensino, fazendo pairarem dúvidas sobre sua legitimidade na Lei 13.415/2017, que estabelece novas diretrizes e bases para o ensino médio no país e passa a tratar a área como “Ciências Humanas Aplicadas”.

A leitura deste livro nos proporciona um mergulho na realidade da escola pública e nos esforços dos participantes do PIBID em produzir materiais de apoio ao ensino-aprendizagem, oferecer oficinas para apoiar os percursos formativos dos alunos, relatar estratégias que foram eficientes no trabalho com os jovens sujeitos do Ensino Médio, das quais eu destaco o cinema, e promover reflexões que fazem sentido para sua formação.

O Programa tem oportunizado aos seus partícipes observar de perto a realidade da escola, os obstáculos enfrentados pelos professores e estudantes diariamente em seu ambiente escolar, aproximando o campo acadêmico do campo disciplinar, fomentando reflexões necessárias à docência. Proporciona também experiências que contribuem para uma formação com competência para integrar e interagir em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares em contextos educativos.

As experiências descritas neste livro revelam a qualidade dos espaços e tempos que estão sendo oportunizados pelo PIBID aos seus sujeitos, sejam eles professores universitários, acadêmicos, professores da Educação Básica e seus alunos, o que tem permitido convivências e práticas pedagógicas profícuas com vista à Formação Inicial e Continuada de Professores. Uma leitura necessária.

Vida longa ao PIBID!

Prof^ª. Luciane de Almeida Gomes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....14

Débora E. Pedrotti Mansilla

Sérgio Antonio Wielewsk

1ª PARTE – EDUCAÇÃO.....

PROJETOS PARA FEIRA DE CIÊNCIAS: AÇÕES ENTRE PIBID E ESCOLAS DE SINOP (MT).....23

Michelly Trivilin Moraes

Douglas Sales Pauli

Maristela Inês Kuffel Quaini

Roseli Adriana Blümke Feistel

APRENDIZAGENS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PIBID.....40

Maurício Lima Minuzzo dos Santos

Paula Tuany Silva Café

Eladyr Maria Norberto da Silva

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS SOBRE IMPACTO HIDRO-METEÓRICO COM ATORES SOCIAIS NAS SEDES MUNICIPAIS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO/MS.....55

Elvira Fátima de Lima Fernandes

Vicentina Socorro da Anunciação

ENSINO MÉDIO INOVADOR: ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DE TEMA GERADOR.....76

Arthur Aires Veríssimo

Izanaira Silva Vieira

Naftali Alves de Lima

Thaís Brito do Nascimento

Thiago Nunes Alexandre

José Arruda Pereira
Márcia Cristina Pascotto

A PARTICIPAÇÃO DO PIBID NO “PROJETO VALE SONHAR”: UM DESAFIO NO TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL.....92

Ariane A. A. Generoso
Katyana Storolli
Miriam M. C. dos Santos
Elaine G. M. Furlan

PROJETO “FEIRINHA”: EXEMPLO DE ATIVIDADE CIDADÃ E INTERDISCIPLINAR.....103

Clenir Beatriz Bones de Oliveira
Denise de Souza Pereira
Edson Pereira Barbosa
Deise Baggenstoss

2ª PARTE – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....

A VIDA PRÁTICA DOCENTE.....119

Renildo Romão Delmiro
Emiliana Fernandes Bonalumi
Carolina Ribamar e Silva

O VARAL FILOSÓFICO E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM ANÍSIO TEIXEIRA.....131

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima
Mariana de Oliveira Neves
Alécio Donizete

PIBID: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO TRIBUNAL, ANÁLISE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO.....142

Jorciane Moreira de Campos
Joyce Damaris Augusta Machado

Suellen Patrícia Borges Amorin
Jonathan Alves Viana

MUSEU DE ARTE SACRA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....156

Luana Jéssica Jakimim Schmidt Vilela
Igor Soares
Vanessa Lemes

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO – REFLETINDO SOBRE A LEI 10.639/2003.....168

Patricia da Silva Gouveia
Télio Donizeth Fernandes
Sílvia Fernanda Cantóia

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA DO PIBID NO LICEU CUIABANO.....188

Daniela Boaventura Daubian
Glauco Gusmão
Vitor Hugo Silva Teixeira

CINEMA: A ARTE REFLETINDO O SOCIAL NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....203

Abenizia Auxiliadora Barros
Maria Teixeira
Francisco Xavier Freire Rodrigues

3ª PARTE – LINGUAGENS.....

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESPORTE PARA ALÉM DO SABER FAZER.....224

Elaine Cristina Silva
Maria Rita Moraes Vitória
Patrícia Fernanda de Sousa Germano
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt
Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

**O APLICAR DE UM ENCAMINHAMENTO AO ENFOQUE DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....239**

Delma Cristina Soares Santos

Carolina e Silva Ribamar

Emiliana Fernandes Bonalumi

**CORAL E PIBID: A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLE-
SA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....255**

Bruna Loreny de Oliveira

Emiliana Fernandes Bonalumi

Fernando da Cruz Santos

Maria Clara Alves Couto

Carolina de Ribamar e Silva

Max Antônio Teixeira

HISTÓRIA E ARTE: NA PELE DE POVOS INDÍGENAS.....266

Vitória Azevedo da Fonseca

Meira Pereira Chaves

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCO-
LAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA PELA LENTE DE UM
COORDENADOR DE ÁREA.....283**

Frederico Jorge Saad Guirra

Giuliana Soares de Abreu Berlatto

Julián Asaff Azevedo

**DESENVOLVIMENTO DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA....299**

Juci Mara Cordeiro

**CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSO-
RES E O AVANÇO NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES.....313**

Jéssica Ap. de Oliveira dos Santos

4ª PARTE – CIÊNCIAS NATURAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E MATEMÁTICA.....

CONSTRUÇÃO COLETIVA E INTERDISCIPLINAR EM FEIRA DE CIÊNCIAS: INTERAÇÕES ENTRE PIBID E ESCOLA.....324

Graziela Galvan

Conceição dos Santos Longo

Ana Maria Jorge

Douglas Sales Pauli

Diana Moss Pissinati

Roseli Adriana Blümke Feiste

O ESTUDO DA CÉLULA ANIMAL POR MEIO DE MAQUETE.....340

Ana Cristina Almeida Ribeiro

Andreza da Silva Melo Rosa

Thaiza Pereira dos Santos

Adriana da Silva Oliveira

Márcia Cristina Pascotto

PROJETO MIMOSA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DE TEMA GERADOR.....347

Natália de Paiva Duckur

Elaine G. M. Furlan

LIXO E TEMPO DE DEGRADAÇÃO: DISCUSSÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS ENVOLVENDO PIBID E ALUNOS DA EMEB JARDIM PARAÍSO DE SINOP (MT).....358

Maristela Inês Kuffel Quaini

Michelly Trivilin de Moraes

Roseli Adriana Blümke Feistel

Solange Aparecida de Almeida

Luisa Cristina Anjolin

**AS REDES SOCIAIS E A POPULARIZAÇÃO DO CONHECI-
MENTO CIENTÍFICO: POSSIBILIDADES METODOLÓGI-
CAS PARA O ENSINO DE FÍSICA.....373**

Ana Maria Silva Oliveira

Ronaldo Santos Santana

Leticia Thais Santos Oliveira

Enios Carlos Duarte

Marco Aurelio Sivero Mayworm

Haller Elinar Stach Schunemann

AUTORES DO LIVRO.....

APRESENTAÇÃO

Este livro que ora apresentamos, o quarto da *Coleção Saberes e Práticas*, concebida pelo Pibid da Universidade Federal de Mato Grosso, ao modo de Manoel de Barros, nos mostra “... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Trata-se, pois, de diferentes encantamentos construídos por meio dos relatos de autores na caminhada junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujo objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

A escolha dos textos que compõem esta obra passou por uma criteriosa arbitragem, pela qual se delineou a construção de cada um dos volumes da *Coleção*. O Volume 4 – *Relatos de Experiências Didáticas* – apresenta trabalhos do Projeto Pibid da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e de Projetos Pibid de outras Universidades. Os textos trazem reflexões importantes para a construção da identidade docente, que se consubstanciam no fazer pedagógico com foco no ensino, na pesquisa e em elementos de extensão universitária, que também se entrelaçam no diálogo fecundo de uma política de formação.

Os diferentes encantamentos construídos e sentidos pelos autores nos seus percursos acadêmicos junto aos bolsistas Pibid e comunidades escolares estão subdivididos em cinco áreas: Educação, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, Interdisciplinaridade e Matemática e Linguagens. Todos os textos possuem como fio condutor experiências didáticas realizadas no bojo do Pibid.

O primeiro trabalho – “Projetos para Feira de Ciências: Ações entre Pibid e Escolas de Sinop (MT)” – tem em vista a ampliação dos conhecimentos científicos e o contato com experiências por alunos das Escolas parceiras do Pibid, que proporcionaram a convivência dos acadêmicos da UFMT/Câmpus Sinop, por meio do acompanhamento de projetos de intervenções, contribuindo para processos interativos e dinâmicos que caracterizam a prática experimental de Ciências, nas feiras de ciências realizadas pelas Escolas, no município de Sinop e no Estado.

Já no texto sobre “Aprendizagens de Professores em Formação no Ensino de Inglês no Contexto do Pibid”, o leitor irá conhecer as experiências desenvolvidas ao longo de dois anos letivos de atuação do Pibid na Escola dos Ipês, localizada em um bairro central de Cuiabá, vinculada à rede pública estadual de Mato Grosso, e o correspondente impacto dessa atuação no processo de aprendizagem dos alunos da Instituição. Dentre as atividades realizadas, está o diagnóstico do contexto escolar com o objetivo de identificar as necessidades dos alunos e estabelecer o foco do trabalho, assim como ações por meio de projetos e tutoria com foco no interesse pela língua inglesa.

O trabalho “Estratégias Educativas sobre Impacto Hidrometeorológico com Atores Sociais nas Sedes Municipais de Aquidauana e Anastácio/MS” relata as atividades do Projeto de ensino sobre representação socioespacial no baixo curso do Rio Aquidauana, que vislumbrou preciosas estratégias educativas com atores sociais para gestão de riscos em áreas vulneráveis a desastres naturais nas cidades de Anastácio e Aquidauana no estado de Mato Grosso do Sul. As atividades foram segmentadas em seis fases consecutivas, englobando aula expositiva dialogada, construção da maquete, aula de campo, retorno à classe com um espaço de diálogo e debate sobre o estudo do meio nas áreas suscetíveis à inundação, apresentação dos resultados para a comunidade e avaliação das ações.

O relato do desenvolvimento do projeto intitulado “Água: uso consciente”, realizado com seis turmas de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Antônio Cristino Cortes (Barra do Garças, em Mato Grosso), deu origem ao trabalho “Ensino Médio Inovador: Atividade Pedagógica a partir de Tema Gerador”. A temática do projeto considerou o contexto local tanto do ponto de vista ambiental, trazendo o Cerrado, conhecido como “o berço das águas” das grandes regiões hidrográficas brasileiras, como do ponto de vista socioeconômico da região, pois o município de Barra do Garças é banhado por dois rios que são fonte de renda de muitos pescadores e que abastecem a cidade: o Rio Garças e o Rio Araguaia. As aulas práticas e a visita técnica associada à teoria demonstraram ser eficientes para aproximar os estudantes da temática estudada.

Da Universidade Federal de São Carlos/SP, Câmpus Araras, vem o texto sobre “A Participação do Pibid no “Projeto Vale Sonhar”: um Desafio no Trabalho de Educação Sexual”, que discute a temática da sexua-

lidade e a importância da educação sexual na escola e na sociedade, bem como a necessidade de ampliar esta discussão na formação de professores, nas práticas docentes e nas ações comunitárias. A atividade aconteceu em uma escola pública estadual na cidade de Araras/SP, em conjunto com um grupo de professores no “Projeto Vale Sonhar”. O trabalho teve como objetivo divulgar as atividades desenvolvidas utilizando o material de oficinas do Projeto, propiciando benefícios para a formação de alunos da educação básica, licenciandos e professores, a partir de grupo de estudos, planejamento e reflexões sobre as atividades.

O texto “Projeto ‘Feirinha’: Exemplo de Atividade Cidadã e Interdisciplinar” relata um projeto didático com alunos de duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra (Sinop/MT). As atividades pedagógicas propostas estimularam a realização de práticas num pensamento coletivo, utilizando instrumentos pedagógicos que privilegiaram a interação e respeito entre professor e aluno. A experiência mobilizou estudantes e professores para elaborar uma proposta de revitalização da praça do bairro onde se encontra a Escola.

A proposta do texto “A Vida Prática Docente” teve por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas ao longo de um ano por um discente participante do Pibid nas Escolas Estaduais Major Otávio Pitaluga e Pindorama (Rondonópolis/MT). Há relatos da experiência vivenciada, como a insegurança, o medo e a ansiedade que acompanham os bolsistas do Pibid. Traz a descrição do processo de adaptação do licenciando, bem como o seu encantamento ao vislumbrar a própria contribuição no contexto escolar.

A Segunda Parte desta obra se apresenta no contexto das Ciências Humanas e sociais, no qual, inicialmente temos, o projeto “O Varal Filosófico e o Conceito de Experiência em Anísio Teixeira”, que narra a experiência do Subprojeto Pibid Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, intitulada “Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões”, cuja ideia surgiu durante as aulas de Filosofia da Escola Estadual Presidente Médici (Cuiabá/MT). As atividades desenvolvidas levaram à reflexão sobre a centralidade e a operacionalidade do conceito de experiência na obra de Anísio Teixeira. O foco do projeto foi a vivência na Escola e as reflexões sobre como o ambiente escolar influencia diretamente em toda

aprendizagem e, neste caso, particularmente, na convivência com a diversidade.

O projeto “Pibid: A Ditadura Militar Brasileira no Tribunal, Análise do Instrumento Investigativo” foi realizado na Escola Estadual Presidente Médici (Cuiabá/MT), com turmas do 3º ano do Ensino Médio, por meio da proposta pedagógica de um julgamento simulado com os personagens da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), no qual os estudantes, divididos por grupos representando a esquerda e a direita, interpretaram o papel de advogado de defesa de cada um dos personagens. A vivência do Projeto trouxe à tona a importância da discussão nas aulas de História sobre a Ditadura civil-militar brasileira. Os grupos constituíram a apresentação da defesa do seu personagem, por meio de pesquisas para a formação de argumentos, usando desde leis até o auxílio de depoimentos de seus familiares.

Em outubro do ano de 2015, aconteceram os trabalhos de visitas guiadas de discentes do Curso de Licenciatura em História, bolsistas do Subprojeto Pibid História da UFMT, em várias localidades históricas de Cuiabá. Uma delas foi ao Museu de Arte Sacra, que abriga artefatos históricos e sacros da história da cidade. Tais visitas, dentre outras atividades, deram origem ao texto “Museu de Arte Sacra: Experiência de Educação Patrimonial”. O trabalho objetivou apresentar as localidades históricas aos alunos e também levantar questões acerca dos elementos históricos presentes dentro e fora dos museus visitados.

Com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabelece o trabalho com a cultura e história africanas e afro-brasileiras no currículo, o texto “Histórias em Quadrinhos como Recurso Didático – Refletindo sobre a Lei 10.639/2003” nos contagia pela apresentação do trabalho do Subprojeto Pibid Geografia da UFMT (Câmpus Cuiabá) na E.E. Pascoal Moreira Cabral, ao trazer para o contexto escolar o conteúdo da Lei 10.639/2003, por meio do encantamento das Histórias em Quadrinhos (HQs). Por meio da realização de atividades pedagógicas de júri simulado, oficina de produção de mapas temáticos sobre a influência da cultura africana no nosso país, apresentações de curtas metragens voltados para o combate do racismo e do preconceito na escola e também na comunidade, palestras, *show de Hip Hop*, oficina de turbantes africanos, dentre

outras, os alunos começaram a refletir a respeito do tema, com o objetivo de mudanças de postura em relação a comportamentos racistas.

O texto “Cinema e Ensino de História: Experiência do Pibid”, também do Subprojeto Pibid História, agora na E.E. Liceu Cuiabano, discute o uso de filmes como uma proposta educativa na construção da educação histórica, assim como o encantamento na relação entre estudantes e o objeto de estudo nas aulas de história.

Há no contexto do Subprojeto Sociologia do Pibid UFMT um trabalho que fez uso pedagógico da exibição e análise de filmes em diálogo com a Sociologia. O trabalho “Cinema: A Arte Refletindo o Social nas Aulas de Sociologia na Educação Básica” se utiliza de analogias com os dias atuais, propondo reflexões em torno das desigualdades sociais e questões raciais no Brasil pautadas nos conceitos de ideologia, alienação, preconceito e democracia racial. O filme *Quanto vale ou é por quilo*, um drama de Sérgio Bianchi, retrata o cotidiano do período escravocrata no Brasil do século XVIII. O trabalho contou com leituras de autores brasileiros, com finalidade de sensibilizar os estudantes quanto ao combate à discriminação e ao racismo.

Ao iniciar a terceira parte do Livro, adentramos na área das Linguagens, na qual temos o primeiro relato de experiências pedagógicas vivenciadas pelos integrantes do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT (Câmpus Cuiabá), em 2015, junto a jovens do Ensino Médio, em uma escola estadual no município de Cuiabá, pelas quais houve implementações de ações didáticas de ensino das práticas corporais, em especial, as esportivas (Handebol, Futsal e Voleibol), Pibid de forma a favorecer a interlocução dos “saberes e fazeres da cultura corporal de movimento”, que resultou no “Pibid Educação Física: O Esporte para Além do Saber Fazer”.

O texto “O Aplicar de um Encaminhamento ao Enfoque da Variação Linguística” refletiu sobre o trabalho realizado por meio de uma sequência didática desenvolvida em sala de aula na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga. A proposta objetivou o trabalho docente com perspectivas críticas de letramentos ao focar a formação do professor crítico-reflexivo com vistas à promoção de um ensino capaz de despertar nos alunos novas maneiras de ver o mundo.

Com o objetivo de discutir o uso da Língua Inglesa em coral, desenvolvendo a pronúncia, o vocabulário e cultura do aluno, o texto “Coral e Pibid: a Música no Ensino de Língua Inglesa nas Escolas Públicas” foi fruto do trabalho de bolsistas e professores supervisores do Subprojeto Pibid Letras Inglês, desenvolvido com o Ensino Médio das Escolas Estaduais Major Otávio Pitaluga e Pindorama, em Rondonópolis/MT, que objetivou incentivar os estudantes das duas escolas no processo de aprendizado de inglês, através do canto, da interpretação das letras das músicas e da aquisição de vocabulário.

O texto “História e Arte: na Pele de Povos Indígenas” é o relato de uma atividade com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em Sorocaba/SP. A atividade aconteceu por meio da parceria entre as professoras das disciplinas de Arte e de História, envolvendo pesquisa sobre povos indígenas e a elaboração de uma atividade dramatizada com ênfase na confecção de figurinos que demonstram a diversidade dos povos indígenas de diferentes regiões do Brasil.

Assim como outros componentes curriculares, a Educação Física também anseia por mudanças nas práticas pedagógicas. Com este desafio, o texto “A Importância do Pibid na Educação Física Escolar: Relatos de Experiência pela Lente de um Coordenador de Área” tem como objetivo relatar, a partir de uma pesquisa realizada com Bolsistas de Iniciação à Docência, qual a contribuição do Pibid para propor um ensino voltado à cultura corporal, buscando demonstrar a importância do Programa, tanto para os licenciandos quanto para as unidades escolares. O projeto foi realizado junto às escolas de Barra do Garças e de Pontal do Araguaia, ambas em Mato Grosso.

O texto “Desenvolvimento de uma Abordagem de Ensino de Língua Inglesa: Uma Experiência Educativa” oportuniza ao leitor uma experiência didático-pedagógica em torno das ações do Subprojeto Pibid de Língua Inglesa do Curso de Letras da UNIOESTE em escolas públicas do município Cascavel-PR. O objetivo da experiência foi o de desenvolver competências nessa língua (*Reading, listening, writing and speaking*) e, ainda, uma visão crítica em relação ao uso da linguagem na sociedade, de modo que a educação pelas línguas possa desempenhar a sua pressuposta função social.

Finalizando este volume da *Coleção Saberes e Práticas*, a quarta parte trata das Ciências Naturais, Interdisciplinaridade e Matemática, que se inicia com o relato de um trabalho interdisciplinar realizado junto à Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra (Sinop, MT) acerca das propriedades do arroz – “Construção Coletiva e Interdisciplinar em Feira de Ciências: Interações Entre Pibid e Escola”. Aliando teoria e prática, os envolvidos entenderam a interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento distintas e a importância desse fato no ambiente escolar. Por meio do projeto “Arroz, o Grão da Vida”, foram superados as dificuldades e os desânimos encontrados em sala de aula, pois se revelou a gama de conhecimentos de que todos os envolvidos se apropriaram no decorrer de todas as atividades do projeto. O projeto oportunizou uma experiência de trabalho coletivo para os profissionais docentes da escola e alunos do Pibid da UFMT (Câmpus Universitário de Sinop, MT) e resultou no reconhecimento da comunidade ao receber várias premiações no contexto da Feira de Ciências da Escola, da III Feira Municipal de Ciências de Sinop, da Feira Estadual de Mato Grosso e a menção “Destaque” pela Associação Brasileira de Incentivo à Ciência (ABRIC), garantindo vaga na Mostra Científica Estadual Edição 2016.

O “O Estudo da Célula Animal por Meio de Maquete” partiu da premissa das dificuldades dos estudantes na compreensão dos conteúdos teóricos sobre citologia. Com vistas à superação dessas dificuldades se fez uso de métodos alternativos, entre eles, vídeos educativos, paródias e montagem de maquetes confeccionadas pelos próprios estudantes, contribuindo, assim, para o processo de aprendizagem no contexto do ensino de ciências naturais e biologia.

O desenvolvimento da humanidade traz consigo problemas como a produção de resíduos sólidos, que se acumulam e se tornam motivos de preocupação, principalmente, quando não podem mais ser reutilizados e reciclados. Nesta perspectiva, o “Lixo e Tempo de Degradação: Discussões no Ensino de Ciências Envolvendo Pibid e Alunos da Emeb Jardim Paraíso de Sinop (MT)”, com o foco na questão “Quanto tempo é necessário para que ocorra a decomposição dos resíduos sólidos encontrados no lixo escolar?”, realizou um experimento que estimulou a mudanças de atitudes e aquisição de novos hábitos, proporcionando uma reflexão sobre o consumo e o destino correto dos dejetos escolares. A atividade foi reali-

zada com turmas dos 6os Anos da Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso, no município de Sinop (MT).

O desinteresse pelas ciências, em especial pela Física, possui raízes intrínsecas ao método tradicional de ensino, e também à falta de contextualização e de inovações metodológicas por parte dos professores, que acabam por desmotivar os estudantes e trazer dificuldades para o processo de ensino e de aprendizagem. O texto “As Redes Sociais e a Popularização do Conhecimento Científico: Possibilidades Metodológicas para o Ensino de Física” analisa a utilização de redes sociais na sala de aula de forma a possibilitar um ensino de Física mais autônomo e atrativo, além de promover a popularização de conhecimentos físicos.

O trabalho “Argumentação, Jogos Didáticos e o Ensino de Biologia: Contribuições do Jogo Mundo dos Parasitos nas Interações Argumentativas” apresenta o relato de experiência dos graduandos em Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) na aplicação de um jogo didático investigativo com a finalidade de fomentar interações argumentativas. Participaram da atividade 92 alunos de três turmas do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo. Os dados foram recolhidos por meio de registros escritos nas fichas do jogo e observação participante. Após a análise dos dados e da argumentação produzida pelos sujeitos, foram observados indícios de que o jogo contribuiu com a aprendizagem dos alunos, fomentando as interações argumentativas durante a aula de Biologia.

Nossa gratidão pela oportunidade de nos encantarmos com a leitura dos textos que compõem este Volume. Agradecemos, igualmente, à gestão da Universidade Federal de Mato Grosso, ao apoio da Capes e, especialmente, a todos e todas que nos encantaram por meio do seu fazer cotidiano no Pibid e nas suas práticas pedagógicas. Sobretudo, nossos agradecimentos às escolas públicas por receberem o Pibid, que no exercício do ensinar e aprender nos faz refletir sobre que com investimentos, compromisso e dedicação é possível, sim, sustentarmos a esperança de que por meio da educação poderemos transformar o povo brasileiro e, conseqüentemente, o país.

Profa. Dra. Débora E. Pedrotti Mansilla
Prof. Dr. Sérgio Antonio Wielewsk

1ª PARTE – EDUCAÇÃO

PROJETOS PARA FEIRA DE CIÊNCIAS: AÇÕES ENTRE PIBID E ESCOLAS DE SINOP (MT)¹

Michelly Trivilin Moraes
Douglas Sales Pauli
Maristela Inês Kuffel Quaini
Roseli Adriana Blümke Feistel

O auxílio e a participação no desenvolvimento de projetos para a Feira de Ciências foram pensados visando ao aprimoramento dos conhecimentos científicos e o contato com a experimentação para os alunos da Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso (EMEB Jardim Paraíso), Escola Estadual São Vicente de Paula e Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, do município de Sinop (MT), incluindo a participação dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Câmpus Universitário de Sinop e professores das escolas, integrantes do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Foram desenvolvidos pequenos subprojetos voltados às atividades práticas com o intuito de os alunos participarem da Feira de Ciências e Feira do Conhecimento, eventos realizados pelas escolas acima citadas. Após a classificação de alguns trabalhos, houve a participação dos alunos na Feira Municipal de Ciências de Sinop, com perspectiva de classificações para a próxima etapa, ou seja, a Feira de Ciências Estadual, bem como a possibilidade de participação das escolas em outros eventos relativos ao assunto.

A realização e socialização de atividades práticas no ensino de Ciências oportunizam aos acadêmicos, alunos e professores envolverem-se

¹ Este trabalho contou com apoio financeiro e bolsas da CAPES por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

em situações que, normalmente, não são desenvolvidas durante as aulas tradicionais e que gostariam de vivenciar, experimentar, inventar e inovar

A ajuda do professor é essencial para que haja intervenções e proposições que contribuam aos processos interativos e dinâmicos que caracterizam a prática experimental de Ciências. A mediação do professor deve extrapolar a observação empírica, problematizando, tematizando, incentivando e contextualizando o experimento (PEREIRA, 2010, p. 3).

Os fenômenos práticos do Ensino de Ciências, Química, Física, Matemática e Linguagens não devem estar limitados àqueles que podem ser criados e reproduzidos na sala de aula ou em laboratório, mas, sim, permitir que existam as negociações de significado do ponto de vista dos alunos. As vivências em sociedade, ao serem incluídas nas atividades de sala de aula, possibilitam que as formas como os conceitos funcionam nas relações sociais possam ser experimentadas e analisadas pelos alunos, tornando mais fácil e atrativa a aprendizagem de conteúdos didáticos.

O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de projetos para Feira de Ciências, pensando na ampliação dos conhecimentos científicos e no contato com experiências práticas para os alunos das escolas atendidas pelo Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Pibid, proporcionando a convivência dos acadêmicos da UFMT - Câmpus Universitário de Sinop – em algumas das ações propostas no Subprojeto, como: a) ofertar oficinas temáticas; b) auxiliar nas atividades pedagógicas e c) organizar atividades científicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experimentação, no desenvolvimento deste trabalho, tem função pedagógica, diferentemente, por exemplo, da experiência conduzida por cientistas em laboratório. A experimentação formal em laboratórios didáticos, por si só, não soluciona o problema de ensino e aprendizagem. As atividades experimentais podem ser realizadas na sala de aula por demonstração de conteúdos utilizando pequenas atividades práticas. Qualquer que seja a atividade a ser desenvolvida, é preciso ter clara a necessidade de períodos pré e pós-atividade, visando à construção de co-

nhcimentos. Dessa forma, não se desvinculam “teoria” e “laboratório” (BRASIL, 1998, p. 75).

A função do ensino experimental está relacionada com a consciência da necessidade de adoção, pelo professor, de uma postura diferenciada sobre como ensinar e aprender Ciências. A postura do professor deve basear-se, segundo Hodson (1994), na intenção de auxiliar os alunos na exploração, desenvolvimento e modificação de suas “concepções ingênuas” acerca de determinado fenômeno para concepções científicas, sem desprezá-las. Os alunos precisam ser estimulados a explorar suas opiniões e o professor assume um caráter incentivador, instigando os alunos a refletirem sobre o potencial que suas ideias têm para explicar fenômenos e apontamentos levantados na atividade experimental.

É importante considerar que os fenômenos práticos do Ensino de Ciências não se limitem aos realizados em sala de aula ou laboratório, mas seja negociado e levado em conta o ponto de vista dos alunos. As vivências e ocorrências do mundo social, ao serem incluídas na aula, possibilitam que os conceitos possam ser vivenciados pelos alunos (MACHADO, 1999).

A situação de formular hipóteses, preparar experiências, realizá-las, recolher dados, analisar resultados, quer dizer, encarar trabalhos de laboratório como “projetos de investigação”, favorece fortemente a motivação dos estudantes, fazendo-os adquirir atitudes, tais como curiosidade, desejo de experimentar, costume de duvidar de certas afirmações, de confrontar resultados, de obterem profundas mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais (LEWIN; LOMASCÓLO, 1998, p. 148). O aluno deixa de ser apenas um observador das aulas, geralmente, expositivas, e passa a argumentar, a pensar, a agir, a interferir e a questionar.

Segundo Zanon e Freitas (2007), a articulação entre a realização da experimentação e o desenvolvimento da expressão oral e escrita favorece a significação dos conceitos. Com o desenvolvimento de atividades experimentais investigativas, o professor aguça o interesse dos alunos e estimula a interação entre os colegas e, também, com o professor, na construção do conhecimento.

O uso de atividades experimentais visa enriquecer teorias sobre a natureza da Ciência, tendo em vista superar visões simplistas de que:

pela observação se chega às teorias aceitas pela comunidade científica; pela experimentação em sala de aula se valida e comprova uma teoria; as atividades experimentais são intrinsecamente motivadoras; as atividades experimentais contribuem para captar jovens cientistas (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004).

A realização das Feiras de Ciências, mostras culturais e outros eventos similares gera um grande movimento na escola, uma vez que coloca os alunos na condição de pesquisadores, e os professores têm a tarefa de orientá-los.

CONTEXTUALIZANDO E DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

A pesquisa desenvolvida neste trabalho caracteriza-se como qualitativa; conforme Godoy (1995), esse tipo de pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos.

Para o início das atividades, as Escolas do município de Sinop (MT) foram convidadas para participar de um curso de formação, organizado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Sinop, juntamente com a UFMT - Câmpus Universitário de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Câmpus de Sinop, Escola Técnica Estadual e Secretaria Estadual de Educação, direcionado a professores em formação (Bolsistas do Pibid), professores da Educação Básica do município e alunos do Ensino Médio

das escolas estaduais que tinham interesse em participar da Feira de Ciências do município de Sinop. O curso de formação tinha como objetivo fomentar as atividades de iniciação científica na escola, por meio de projetos de pesquisa, desenvolvidos com os estudantes da Educação Básica do município, orientados e acompanhados pelos docentes.

As feiras de Ciências são eventos realizados nas ‘escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a exposição dos trabalhos, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos’ (MANCUSO, 2000, p. 1).

A formação no CEFAPRO aconteceu nos dias 29 e 30 de abril de 2014 e nos dias 07, 08 e 09 de abril de 2015, nos períodos matutino e vespertino, e nos dias 14, 15 e 16 de abril de 2015, no período noturno. Foram abordados importantes assuntos que podem ser desenvolvidos em sala de aula e depois apresentados em Feiras de Ciências. Na referida formação, foram compartilhados alguns temas/projetos já desenvolvidos e que tiveram sucesso; discutiu-se, também, que há momentos em que nem sempre um experimento acontece conforme o esperado; isso significa que não podemos desistir porque algo deu errado e, sim, buscar refletir acerca do resultado obtido. Também foram enfatizadas a importância da pesquisa na Educação Básica e da metodologia de projetos, a diferença entre Feira e Mostra de Ciências, formas de desencadear uma pesquisa na escola, elaboração de um bom projeto e formas de registro no desenvolvimento dos projetos, lembrando que o exercício da escrita precisa ser cultivado, pois muitas vezes são realizadas experiências interessantes e não são registradas pelos docentes e alunos de forma geral. Foi apresentada a organização para realização do concurso de Slogan e Logotipo para a Feira Municipal de Sinop juntamente com o cronograma, as categorias, modalidades e premiações. No ano de 2015, houve a criação de uma categoria especial, chamada de “Categoria Kids”, para incentivar e valorizar os trabalhos feitos pelos alunos das séries iniciais da Educação Básica do município, tanto da rede particular quanto da rede pública.

Segundo Demo (2003, p. 7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhe-

cimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Em um segundo momento, alunos do Pibid e professores que atuam na EMEB Jardim Paraíso, Escola Estadual São Vicente de Paula e Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, que participaram da formação, tiveram a função de mobilizar e replicar a referida formação em suas escolas, por meio da formação continuada, compartilhando as informações com os demais professores das unidades escolares das quais faziam parte.

EMEB JARDIM PARAÍSO

Considerando o curso de formação do CEFAPRO e o diálogo entre a direção, coordenação e professores da EMEB Jardim Paraíso, decidiu-se que a escola realizaria a sua Feira de Ciências no dia 27 de junho de 2014 e, no ano de 2015, no dia 21 de agosto. O trabalho iniciou-se com a divulgação do concurso de Slogan e Logotipo para a Feira Municipal; para isso, houve a participação de todos os alunos do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, em 2014, e no ano de 2015, participaram os alunos do 1º ao 8º Anos. No ano de 2015, o Logotipo vencedor para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop, na Categoria Kids, foi de uma aluna da EMEB Jardim Paraíso. A Figura 1 ilustra o Logotipo.



Figura 1 – Logotipo vencedor da aluna da EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Fonte: Dados dos autores

O segundo passo das atividades foi elaborar o convite para os alunos do Ensino Fundamental da EMEB Jardim Paraíso e para os professores, no sentido de organizarem seus projetos. Após um determinado prazo, foi feito o levantamento dos possíveis projetos a serem apresentados e a abertura das inscrições para os trabalhos que iriam participar das Feiras de Ciências da EMEB Jardim Paraíso nos anos de 2014 e 2015. Em ambos os anos, os alunos fizeram seus modelos durante as aulas de Ciências, com o auxílio do professor da turma e bolsistas do Pibid, e os trabalhos selecionados foram enviados para concorrer com as demais escolas.

Com os dados sobre os projetos e seus respectivos temas foram realizadas reuniões com os acadêmicos da UFMT (bolsistas do Pibid) para que cada um pudesse escolher, dentre os trabalhos inscritos para o evento, aqueles que iria auxiliar, de modo que cada bolsista ficasse com dois trabalhos para organizar, desenvolver e, junto com os alunos, montar e preparar um trabalho que transformasse o tema escolhido em um tema inovador e instigador. Este desenvolvimento se deu nos meses de maio e junho de 2014 e de 2015. Os encontros entre o bolsista e os alunos da escola eram agendados de acordo com a necessidade e a disponibilidade dos envolvidos, ocorrendo sempre dentro da instituição escolar, durante as aulas de Ciências e com supervisão da professora regente da disciplina, conforme ilustra a Figura 2.



Figura 2 – Atendimento dos Bolsistas do Pibid com os grupos de trabalho na EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT)

Após a elaboração dos projetos, foi realizada, no dia 27 de junho de 2014 e no dia 21 de agosto de 2015, a Feira de Ciências no espaço

escolar, com o auxílio dos alunos bolsistas do Pibid, atuantes na EMEB Jardim Paraíso. No ano de 2014 (Figura 3) foram apresentados 49 (quarenta e nove) projetos; dentre estes selecionaram-se 7 (sete) trabalhos para participar da II Feira de Ciências do município de Sinop e, no ano de 2015 (Figura 4), foram apresentados 38 (trinta e oito) projetos, dentre os quais foram classificados 3 (três) trabalhos na Categoria Kids, 3 (três) na Categoria Infanto-juvenil e 2 (dois) na Categoria Jovem Inventor para a III Feira Municipal de Ciências. A partir desse resultado, a ação dos bolsistas foi orientada no sentido de auxiliar na organização do evento e na confecção dos banners dos respectivos projetos para a Feira Municipal de Ciências de Sinop.



Figura 3 – Feira de Ciências 2014 - EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)
Fonte: Dados dos autores



Figura 4 – Feira de Ciências 2015 - EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)
Fonte: Dados dos autores

Os quadros 1 e 2 apresentam os projetos da EMEB Jardim Paraíso classificados para a II Feira de Ciências do município de Sinop (MT) e, na sequência, a Tabela 3 destaca os projetos aprovados para a Feira Estadual de Ciências do Estado de Mato Grosso no ano de 2014.

Colocação	Tema	Turma
1º lugar	A importância das frutas	3º Ano A
2º lugar	Pesquisa sobre o uso do celular	5º Ano A
3º lugar	Pirâmide alimentar	3º Ano B 3º Ano C
4º lugar	PROERD	5º Ano B
5º lugar	A escrita resulta de uma boa prática de leitura	5º Ano B e C
6º lugar	Resgate das brincadeiras infantis	2º Ano A
7º lugar	Utilização do concreto na aprendizagem da Matemática	2º Ano B 2º Ano C

Quadro 1 – Projetos classificados, na Categoria Infantil, para a II Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Colocação	Tema	Turma	Modalidade
1º lugar	Várias formas de se aprender	9º Ano A	Estudo
2º lugar	Adaptação do conto: “A menina que vivia perdendo” (inglês)	8º Ano A	Estudo
3º lugar	Os malefícios do cigarro	9º Ano A	Estudo
4º lugar	Eletroímã	9º Ano A	Experiência
5º lugar	Câncer de pele	7º Ano B	Estudo
6º lugar	Criatividade no ALGE	8º Ano A	Inovação
7º lugar	Batedeira caseira	7º Ano A	Inovação

Quadro 2 – Projetos classificados, na Categoria Infanto-juvenil, para a II Feira de Ciências Municipal de Sinop (MT)

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT).

Dos projetos classificados para a II Feira de Ciências de Sinop, participaram apenas o 2º lugar da Categoria Infantil e o 1º, 5º e 7º lugares da Categoria Infanto-juvenil.

Os projetos classificados para Feira de Ciências Estadual, conforme divulgado no endereço <http://www.cienciascefaprosinop.blogspot.com.br/>, encontram-se no quadro 3.

Colocação	Tema	Turma	Categoria
4º lugar	Câncer de pele	7º Ano B	Estudo
10º lugar	Batedeira caseira	7º Ano A	Inovação
12º lugar	Várias formas de se aprender	9º Ano A	Estudo

Quadro 3 – Projetos classificados para a Feira de Ciências Estadual da EMEB Jardim Paraíso de Sinop (MT)

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Na Feira Estadual os projetos “Batedeira caseira” e “Câncer de pele” ficaram em 3º lugar.

Os projetos da EMEB Jardim Paraíso classificados para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop no ano de 2015 são apresentados nos Quadros 4 e 5.

Colocação	Tema	Turma	Modalidade
1º lugar	Labirinto com água	4º Ano A	Estudo
2º lugar	Não dê oportunidade para a dengue pintar o 7	1º Ano A	Estudo
3º lugar	Reutilização de óleo de soja	3º Ano B	Estudo

Quadro 4 – Projetos classificados, na Categoria Kids, para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Colocação	Tema	Turma	Modalidade
1º lugar	Conhecimento na teoria e na prática	6º Ano A	Estudo
2º lugar	Tratamento de esgoto	6º Ano B	Estudo
3º lugar	Braço hidráulico	7º Ano B	Estudo
1º lugar	Carrinho ecológico	6º Ano B	Inventor
2º lugar	Máquina de algodão doce caseira	7º Ano B	Inventor

Quadro 5 – Projetos classificados, na Categoria Infanto-juvenil, para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

O projeto da EMEB Jardim Paraíso classificado para a Feira Estadual de Ciências está apresentado na Tabela 6.

Colocação	Tema	Turma	Categoria
4º lugar	Máquina de algodão doce caseira	7º Ano B	Inventor

Tabela 6 – Projeto classificado para a Feira Estadual de Ciências de Mato Grosso

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

ESCOLA ESTADUAL OLÍMPIO JOÃO PISSINATI GUERRA

Após a formação no CEFAPRO, os professores da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra reuniram-se e discutiram na Sala de Educador sobre a realização da Feira de Ciências na escola e posterior participação na Feira de Ciências Municipal. A escola não realizava Feira de Ciências desde o ano de 2010, voltando a promover o evento no ano de 2015. No ano de 2014, a Escola realizou apenas o Ciclo de Oficinas com o auxílio de bolsistas do Pibid da UFMT - *Câmpus* Universitário de Sinop integrantes do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática*.

Tendo concluído os trabalhos de formação e orientação dos projetos para a Feira de Ciências, a Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra desenvolveu os projetos com a ajuda dos bolsistas e realizou, no dia 14 de agosto de 2015, a exposição dos trabalhos na escola, com caráter classificatório para a apresentação na III Feira Municipal de Ciências de Sinop.

Os temas classificados na exposição realizada na escola são apresentados nos Quadros 7, 8 e 9.

Tema	Turma	Modalidade
Drogas: informar é prevenir	8º Ano	Estudo
Pissinati 30 anos	8º Ano	Estudo
Recontando as fábulas por meio das maquetes	6º Ano	Estudo

Quadro 7 – Projetos classificados, na Categoria Infanto-juvenil, para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT)

Tema	Turma	Modalidade
Arroz, o grão da vida	2º Ano - Ensino Médio	Estudo
Urbanização da Avenida Tarumãs	3º Ano - Ensino Médio	Estudo
Arborização da cidade de Sinop	3º Ano - Ensino Médio	Estudo

Quadro 8 – Projetos classificados, na Categoria Jovem, para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT)

Tema	Turma
Qualidade da água na Escola Olímpio João Pissinati Guerra	2º Ano - Ensino Médio

Quadro 9 - Projetos classificados, na Categoria Inovação, para a III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT).

Dos projetos apresentados na escola, foram classificados para Feira de Ciências Municipal apenas dois (Figura 5), conforme quadro 10.

Tema	Turma
Drogas: informar é prevenir	8º Ano - Ensino Fundamental
Arroz, o grão da vida	2º Ano - Ensino Médio

Quadro 10 – Trabalhos classificados para a exposição na Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT)



Figura 5 – Projetos da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra classificados e apresentados na III Feira Municipal de Ciências de Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra - Sinop (MT)

Na exposição da III Feira Municipal de Ciências, o trabalho “Arroz, o grão da vida” obteve o primeiro lugar na Categoria Jovem² e o 2º lugar na Categoria destaque pela Associação Brasileira de Incentivo à Ciência (ABRIC), garantindo uma vaga para a Amostra Científica Estadual na Edição 2016.

ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA

Com relação à Feira do Conhecimento desenvolvida pela Escola Estadual São Vicente de Paula, as discussões ocorreram nas primeiras reuniões sobre o planejamento escolar no início do ano letivo de 2014 e 2015. Na ocasião, discutiram-se todos os eventos que ocorreriam na escola, dentre eles, a Feira, decidindo-se as possíveis datas de realização e as atividades que seriam desenvolvidas. Após essa reunião, cada professor ficou responsável por dar continuidade aos trabalhos, sendo que os gestores sempre retomavam o assunto, com o intuito de reforçar a importância do evento.

A escola buscava o desenvolvimento e a qualidade do ensino; dessa forma, a Feira do Conhecimento sempre foi um evento de extrema importância no calendário escolar. A escola sempre possibilitou que seus professores participassem da formação oferecida pelo CEFAPRO. A Feira do Conhecimento foi realizada no mês de outubro de 2014 e em agosto de 2015, cada turma organizou o seu espaço que, normalmente, era em sala de aula, e cada professor regente foi responsável pelo desenvolvimento de um trabalho com sua turma.

A Escola Estadual São Vicente de Paula não apresentou trabalhos na II Feira Municipal de Ciências de Sinop em 2014, pois a data da feira desenvolvida na escola não coincidiu com data da realização da Feira do município, ou seja, a Feira do Conhecimento da escola se realizava em data posterior à da Feira Municipal de Ciências; mesmo com ajustes no calendário escolar não foi possível a participação. Em virtude disso, a data de realização da feira da escola no ano de 2015 foi alterada para que a escola tivesse a oportunidade de selecionar trabalhos para a III Feira de Ciências do Município. Cabe ressaltar que, além dos esforços realizados

² Dados disponíveis no site do CEFAPRO <http://www.cienciascefaprosinop.blogspot.com.br/>

pelos professores e alunos da escola, houve uma importante participação e colaboração dos bolsistas do Pibid da UFMT - Câmpus Universitário de Sinop no sentido de auxiliar as diferentes etapas de desenvolvimento dos projetos.

A Figura 6 ilustra alguns dos trabalhos apresentados na Feira do Conhecimento da Escola Estadual São Vicente de Paula no ano de 2015. Os trabalhos classificados para a III Feira Municipal de Ciências de 2015 da escola encontram-se no quadro 11.

Tema	Turma
Mito da caverna	1º e 2º Ano - EMIEP
Biodiversidade	3º e 4º Ano - EMIEP
Poesia e Hap	1º e 2º Ano - EMIEP

Quadro 11 – Projetos classificados para a III Feira Municipal de Ciências de 2015 - Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual São Vicente de Paula - Sinop (MT)



Figura 6 – Feira do Conhecimento - Escola Estadual São Vicente de Paula - Sinop (MT)

Fonte: Escola Estadual São Vicente de Paula - Sinop (MT)

A Feira de Ciências e Feira do Conhecimento, além de promoverem a ampliação das relações entre aluno-bolsista, aluno-aluno e aluno-professor-aluno, tinham caráter investigativo e inovador, uma vez que utilizavam situações da vida cotidiana dos participantes para elaborar e desenvolver novos experimentos.

Durante as várias etapas do desenvolvimento dos projetos para a Feira de Ciências em que os alunos participaram, foi dada ênfase em alguns temas, a fim de que o aluno pudesse melhor compreender em que aspectos o projeto por ele escolhido relaciona-se ao seu cotidiano, realizando atividades simples, porém com teor de pesquisa.

Outro ponto a destacar foi a visível melhora nas pesquisas realizadas pelos alunos nas escolas, sendo possível notar o seu interesse pelos acontecimentos da sociedade a sua volta; isso foi essencial para o aprimoramento e aperfeiçoamento dos projetos para a participação nas Feiras de Ciências do município de Sinop.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições das práticas experimentais investigativas são plurais e permitem ao aluno desenvolver uma melhora qualitativa, especialmente na compreensão de conceitos, no desenvolvimento de habilidades de expressão escrita e oral, uso de linguagem simbólica Matemática, relacionamento entre o processo histórico e a elaboração do conceito pelo aluno, levantamento de hipóteses e planejamento do experimento, dentre outras.

Compreendemos que os resultados obtidos com o trabalho realizado acerca do papel da experimentação na construção do conhecimento em Ciências mostram a importância de valorizar propostas alternativas de ensino que respeitem a individualidade dos alunos e reconheçam a capacidade do estudante em transformar, desconstruir e reconstruir situações.

Considerando os últimos anos em que as instituições escolares estão envolvidas no projeto “Feira de Ciências” é possível perceber a mudança ocorrida nos espaços educativos, principalmente, no que tange às práticas pedagógicas e à construção do conhecimento.

Durante a realização dos projetos para as Feiras de Ciências e a Feira do Conhecimento, foram notáveis o envolvimento e a participação dos alunos, principalmente aqueles que orientados pelos bolsistas do Pibid, dando-nos a certeza de que o trabalho coletivo é valioso. Sem a participação dos bolsistas, não teriam sido possíveis a organização e desenvolvimento de todos os projetos, pelo fato do tempo disponível de professores e tempo hábil para o encaminhamento e realização dos trabalhos.

Na formação inicial de um professor, como é o caso dos alunos bolsistas do Pibid, ações desenvolvidas no ambiente escolar com olhar para além da obrigatoriedade, por meio de uma vivência teórica, mas, sobretudo, prática, contribuem efetivamente para o seu aprendizado. É importante destacar que muitas das experiências práticas e estudos realizados nas escolas durante o Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* são, em alguns casos, “novidade” para os bolsistas, dando-lhes, assim, a oportunidade de sanar dúvidas que contribuirão significativamente para a futura atuação docente.

REFERÊNCIAS

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

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em Química. *Química Nova*, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29 maio/jun. 1995.

HODSON, D. Hacia um Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

LEWIN, A. M. F.; LOMÁSCOLO, T. M. M. La metodologia científica em la construcción de conocimientos. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 20, n. 2, p. 147-154. 1998.

MACHADO, A. H. *Aula de Química: discurso e conhecimento*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. *Revista digital de Educacion y nuevas Tecnologias*, n. 6, abril, 2000.

PEREIRA, B. B. Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento. *Cadernos da FUCAMP*, v. 9, n. 11, 2010.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciência & Cognição*, v. 10, p. 93-103, 2007. Disponível em: <http://www.ciencia-secognicao.org/revista/index.php/cec>. Acesso em: 06 ago. 2015.

APRENDIZAGENS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PIBID³

Maurício Lima Minuzzo dos Santos

Paula Tuany Silva Café

Eladyr Maria Norberto da Silva

APRESENTAÇÃO

Pesquisas realizadas em escolas públicas de Mato Grosso (LYONS, ASSIS-PETERSON, 2011; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011) apontam as dificuldades do professor de inglês frente a seus alunos, que, geralmente, apresentam resistência à língua ou não têm interesse por ela. Obstáculos semelhantes foram encontrados pelos professores em formação, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em turmas de língua inglesa do 6º e 9º anos de uma escola pública de Cuiabá, ao iniciarem seus trabalhos em maio de 2014.

Relatamos aqui nossa experiência ao longo de dois anos letivos de atuação na Escola dos Ipês e o seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos daquela instituição. Dentre as atividades realizadas, estão um diagnóstico do contexto escolar para conhecer a escola, identificar as necessidades dos alunos e estabelecer o foco do trabalho, ações por meio de projetos e tutoria com foco no interesse pela língua inglesa e no controle da dispersão em sala de aula, e pesquisas para acompanhar e avaliar o impacto das ações no processo de ensino/aprendizagem. A experiência proporcionou aprendizagens e conhecimentos que fortaleceram a formação de todos os participantes do projeto.

³ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo subsídio recebido para a realização deste trabalho, aos colegas bolsistas de iniciação à docência – Pibid – que participaram desta experiência conosco e aos membros da comunidade escolar (diretora, coordenadora, professora supervisora e alunos do 6º Ano e do 9º Ano do ensino fundamental) pela oportunidade de aprendizagem.

Iniciamos nosso relato fazendo uma breve contextualização da unidade escolar. Em seguida, apresentamos as principais concepções que orientaram nossa prática em sala de aula e descrevemos as principais etapas da experiência. Finalizamos tecendo uma avaliação sobre os resultados alcançados tanto para os alunos quanto para nossa formação como professores.

CONHECENDO O CONTEXTO: A ESCOLA DOS IPÊS

A Escola dos Ipês é uma instituição de ensino vinculada à rede pública estadual, localizada em um bairro central de Cuiabá. Funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo, nos anos de 2014 e 2015, no período matutino apenas o ensino médio e no período vespertino uma série de ensino médio e o 3º ciclo do ensino fundamental. Em 2014, contava com cerca de 1.100 alunos, de origens e classes sociais diversificadas, residindo em bairros situados em várias regiões de Cuiabá. O ensino fundamental segue o Ciclo de Formação Humana, em que os alunos não são retidos em sua série, caso não construam aprendizagem. Para tanto, a escola conta com professora e pedagoga, para atendimento aos alunos que têm dificuldades em interpretar e produzir textos. No total, a escola possui dezenove salas de aulas e adota o uso de salas ambiente, isto é, cada professor possui sua própria sala, com seu material.

Referente à parte administrativa, a Escola conta com sessenta e três funcionários, dentre eles quarenta e oito professores, uma diretora, dois coordenadores, técnico auxiliar de um dos Coordenadores, dois inspetores de pátio, duas bibliotecárias, um articulador de projetos, que acompanha a implementação de projetos do Programa Ensino Médio Inovador, e outros funcionários para serviços gerais. A gestão escolar segue uma linha humanística, que busca desenvolver projetos e estratégias para aproximar-se dos alunos e de suas famílias, incentivando sua participação na comunidade escolar.

Nosso trabalho na Escola dos Ipês foi supervisionado pela professora de Inglês, Lauren⁴, que é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso, com habilitação em Inglês, e experiência anterior em cursos de língua. Tendo sido aprovada em concurso público para profes-

⁴ Nome fictício.

sora de Inglês, Profa. Lauren estava no final de seu estágio probatório na Escola dos Ipês em 2014.

Na fase de observação das aulas pelos bolsistas de iniciação à docência (Pibid), Profa. Lauren mostrou-se bastante aberta a novas ideias, porém, ao longo do trabalho desenvolvido junto ao Programa, percebemos certa resistência em abraçar novas metodologias, provavelmente em função do comportamento nem sempre participativo dos alunos nas aulas. Em sua opinião, seus dois maiores desafios em suas aulas na rede pública eram a resistência dos alunos à língua e a busca de uma forma mais simples que permitisse o fácil entendimento do conteúdo por parte dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao iniciarmos nosso trabalho na Escola dos Ipês, percebemos inúmeras dificuldades que impediam o processo de ensino/aprendizagem. Para compreender melhor e atuar no contexto escolar, fizemos estudos sobre os principais tópicos que pudessem fundamentar e orientar nossas ações em sala de aula, dentre eles o ensino de inglês em escolas públicas, indisciplina e gerenciamento de sala de aula, e metodologias de ensino de línguas apropriadas para a escola pública.

De acordo com Santos (2011), o ensino de língua inglesa tem passado por sucessivas reformas desde que implantado no Brasil em 1809, sendo ora negligenciado, ora indevidamente tratado. Turmas heterogêneas e numerosas, salas mal equipadas e a desvalorização do professor, bem como a visão desprestigiada da língua pelo próprio aluno que, geralmente, não acredita que poderá ser beneficiado com o seu ensino, ou não vê relevância em aprendê-la, são alguns dos vários obstáculos que influenciam negativamente o processo de ensino/aprendizagem do inglês na escola pública. Obstáculos semelhantes foram encontrados pelos professores em formação, participantes do PIBID de Inglês da UFMT.

Para melhor compreensão da aparente resistência dos alunos em participar das aulas de inglês e de como lidar com tais situações, recorreremos à literatura sobre indisciplina na escola e em aulas de línguas (WADDEN; McGOVERN, 1991; AQUINO, 1998). A indisciplina, aqui entendida como participação negativa, envolve uma ampla gama de comporta-

mentos passivos e ativos, como a não realização das atividades em sala, conversas paralelas, atrasos ou não comparecimento às aulas e resistência em falar a língua-alvo (WADDEN; MCGOVERN, 1991, p. 119). É considerada um dos fatores que podem influenciar de forma negativa o bom funcionamento da sala de aula e causar dificuldades para o trabalho do professor, interferindo no processo de ensino e aprendizagem (AQUINO, 1998; RIBEIRO, 2011). Todos os comportamentos acima descritos faziam parte da rotina das aulas de inglês da Escola dos Ipês e pareciam impedir o trabalho da professora e a aprendizagem da língua pelos alunos.

Tendo em vista este cenário, fazia-se necessária uma abordagem que possibilitasse o ensino da língua de maneira relevante, discutindo aspectos interculturais e desenvolvendo o aluno integralmente. Nesse sentido, a perspectiva da educação linguística pareceu oferecer possibilidade de viabilizar a aprendizagem da língua inglesa ao investir no desenvolvimento e na conscientização do aluno acerca de sua identidade e na sua formação como cidadão para a compreensão da sociedade complexa e diversa que o cerca. Ao promover situações de aprendizagem da língua que colocam o aluno frente à diversidade cultural, que alargam os limites do seu mundo, ao mesmo tempo em que o levam a refletir sobre sua vida e suas comunidades de atuação, a educação linguística poderá contribuir para que o aluno conquiste sua autonomia e procure, a partir da aprendizagem da língua, meios para construir seu capital cultural (GARCEZ, 2008, p. 3).

Com base nas Orientações Curriculares Nacionais, buscamos também conhecer a metodologia de ensino de línguas por meio de projetos, a qual é centrada no aluno e orientada para a criação de um produto final. Segundo Fried-Booth (2002, p. 8), o processo para a elaboração de um produto final traz a oportunidade de os alunos desenvolverem sua autoconfiança e independência e de trabalharem em grupo em um ambiente do mundo real, colaborando na realização de uma tarefa. O desenvolvimento de projetos para a aprendizagem de línguas proporciona condições para o aumento da motivação e a utilização das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa (*listening, writing, speaking e reading*) por meio de práticas sociais relevantes. Estes elementos podem promover um ambiente favorável à aprendizagem e o envolvimento dos alunos nas aulas.

Outros tópicos estudados foram gerenciamento de sala de aula, abordagens humanística e de Resposta Física Total (*Total Physical Response*) para o ensino de línguas. Os estudos aqui descritos alicerçaram nossa prática nas aulas de inglês da Escola dos Ipês, que será apresentada a seguir.

A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR E APRENDER A ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA DOS IPÊS

O trabalho realizado na Escola dos Ipês divide-se em duas etapas: o primeiro ano, em 2014, com uma turma de 6º ano e quatro turmas de 9º ano; e o segundo ano, em 2015, com o trabalho intensivo e exclusivo com uma turma de 7º ano⁵.

Iniciamos o trabalho na Escola com observações não participantes em turmas de 6º e 9º anos, em que coletamos dados por meio de notas de campo, entrevistas estruturadas com os alunos e entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico e com a professora supervisora do Pibid. A partir da análise dos dados coletados durante período de observação do contexto escolar, foram identificados dois fatores que pareciam dificultar o processo de ensino/aprendizagem de inglês nas turmas observadas: o desinteresse dos alunos pela disciplina e a indisciplina constante nas aulas.

Este reconhecimento de terreno deu início a duas pesquisas, desenvolvidas pelos bolsistas ID ao longo de 2014, que em muito contribuíram tanto para a condução dos trabalhos na Escola como para a formação dos participantes do projeto. A primeira delas, denominada “Conhecendo o mundo do aluno: em busca de práticas culturalmente sensíveis nas aulas de inglês da escola pública” (AZEVEDO; SANTOS; SILVA, 2014) realizada por três bolsistas ID, envolveu observação de aulas e entrevistas em grupo com os alunos da turma do 6º ano. Os resultados reuniram informações acerca da família, da rotina, das atividades escolares, extracurriculares e de lazer desses alunos e indicaram que eles, crianças recém-saídas do primeiro ciclo do ensino fundamental, vivem em sala o mundo do pátio da escola, o mundo das ruas de seus bairros e, provavelmente, ali

⁵ No primeiro semestre de 2015, foi também oferecido aos alunos do Ensino Médio um curso de extensão por três bolsistas ID, sob a orientação da Profa. Supervisora Lauren e da Coordenadora de Área do Pibid de Inglês, com o objetivo de desenvolver habilidades de comunicação oral básica.

reproduzem a cultura de suas casas. Apesar de terem afirmado que gostam da língua, das aulas e da professora, parecia não haver espaço para o inglês em seu mundo. O estudo apontou para a elaboração de projetos que se adequassem ao contexto cultural desses alunos.

A partir dos dados coletados na fase de observação do contexto escolar, outro grupo de quatro bolsistas ID desenvolveu uma pesquisa-ação, ao longo de 2014, com o intuito de encontrar formas de despertar o interesse dos alunos pelo inglês e envolvê-los nas aulas (SILVA NETA; CAFÉ; OLIVEIRA; SILVEIRA). Foi definido e implementado um plano de ações na tentativa de solucionar as questões identificadas, que será descrito abaixo. As ações foram acompanhadas e avaliadas por meio de observações das aulas em diários reflexivos e questionários aplicados aos alunos no final dos projetos. Na última etapa, foi feita análise dos dados coletados, cujos resultados indicaram aumento de participação e interesse dos alunos e melhora no seu processo de ensino/aprendizagem.

Paralelo ao trabalho de observação e em sala de aula, conforme explicitado neste texto, foram realizados estudos sobre tópicos relevantes à nossa prática, com o objetivo de compreender a situação e nos preparar para atuar nas aulas. Dentre eles, destacam-se uma revisão de literatura sobre pesquisas feitas nas aulas de inglês em escolas públicas de Mato Grosso (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2012; LYONS, 2009; dentre outros), leitura e discussão sobre as Orientações Curriculares Estaduais para a Língua Inglesa no Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais, análise do livro didático adotado, leitura e discussão sobre educação linguística (GARCEZ, 2008), metodologia de ensino de língua por meio de projetos (FRIED-BOOTH, 2002; HOLDEN, 2009).

O diagnóstico do contexto escolar realçou a necessidade de conhecermos melhor os alunos e o seu mundo dentro e fora da escola e de melhor compreendermos os fatores que causavam a indisciplina em sala de aula. Como resultado de estudos e análises, em conjunto com a professora supervisora e a coordenadora de área do Pibid de Inglês, traçou-se um plano de ações, que envolveu a adoção da abordagem de educação linguística e da metodologia de ensino de línguas por meio de projetos, com o suporte de atividades de caráter humanístico e de resposta física total para os alunos do 6º Ano e de atividades de letramento crítico e digital para os alunos do 9º Ano; o sistema de tutoria em pequenos grupos,

em que cada turma contou com o apoio de quatro bolsistas, ficando cada bolsista responsável por um grupo de seis a oito alunos; e o desenvolvimento de um ciclo de estudos sobre o processo de aprendizagem de adolescentes, indisciplina e gerenciamento de sala de aula.

Com as turmas de 6º ano foi desenvolvido o projeto denominado *English Everywhere*, com o foco no inglês que faz parte do mundo dos alunos. As aulas eram conduzidas pela professora supervisora e os alunos organizados em pequenos grupos estudavam sob a tutoria de um bolsista. Ao longo das aulas, os alunos foram orientados a procurar e perceber evidências do inglês que estava a sua volta, seja em casa, na escola, em seu bairro, na cidade e, até mesmo, na Internet. As palavras, expressões e objetos encontrados como evidências foram representados em um produto final, em forma de cartaz, confeccionado pelos próprios alunos com a ajuda dos bolsistas e da professora supervisora.

Com as turmas do 9º ano foi desenvolvido o projeto *English in the World*, que, seguindo o sistema de tutoria, teve como foco informações gerais, cultura, feriados e festas tradicionais de países de língua inglesa, tais como Inglaterra, Canadá e Irlanda, e também aqueles que não fazem parte do círculo central dos países que falam a língua inglesa (CANAGARAJAH, 1999), tais como África do Sul, Nigéria, Jamaica, Índia e Austrália. Cada sala foi dividida em quatro grupos, que desenvolveram atividades sobre dois países. A partir das pesquisas sobre esses países, que envolveram letramento digital e atividades em sala que, em diversas ocasiões, levaram a práticas de letramento crítico, os alunos produziram um banner e uma gravação em vídeo sobre cada país estudado, os quais foram apresentados à comunidade escolar na culminância do projeto.

A análise longitudinal das observações em diários dos bolsistas que trabalharam com ambas as turmas, como parte da pesquisa-ação proposta pelos bolsistas ID, mostrou mudanças gradativas no comportamento dos alunos ao longo do trabalho com os projetos. Analisando o comportamento dos alunos descrito nos trechos dos diários no primeiro ano, percebeu-se uma melhora crescente no seu interesse e participação nas aulas, apesar da resistência inicial. Vários podem ser os fatores que levaram a um maior engajamento dos alunos nas atividades. Da parte dos alunos do 6º Ano, acreditamos que direcionar sua energia para atividades que envolviam prática da língua de uma maneira lúdica, com movimentos, ma-

nuseio de objetos reais e a elaboração de atividades criativas (desenhos, colagens, cartazes) pode ter ajudado em seu engajamento nas aulas. Já com as turmas do 9º Ano, percebemos que a variedade de atividades para a prática da língua, a participação ativa dos alunos nas diversas etapas do projeto e o uso de habilidades de trabalho em equipe e de letramento digital contribuíram para seu envolvimento nas aulas.

O trabalho com projetos foi satisfatório; porém, encontramos dificuldades na sua condução, pois a pedagogia de projetos demanda que os alunos façam sua parte e que a escola também ofereça os instrumentos necessários, o que nem sempre ocorreu no decorrer do processo. Além disso, os bolsistas ID e a professora perceberam que, apesar de o trabalho com o projeto haver motivado os alunos a participarem das aulas de inglês, houve pouco foco no desenvolvimento da proficiência linguística.

Da mesma forma, as situações de indisciplina nas aulas ainda persistiam em ambas as turmas e se constituíram como o maior desafio enfrentado pelos bolsistas ID. De forma geral, os alunos das turmas do 9º ano, assim como a do 6º ano, continuaram apresentando comportamento agitado, independentemente de estarem produzindo em sala, se interessando pela aula ou de receberem suporte dos bolsistas ou da professora. As conversas eram constantes e percebia-se movimento em sala, mas, ainda assim, eles estavam interessados e produzindo.

Para melhor compreender a forma como os bolsistas lidavam com as situações de indisciplina em sala de aula e o impacto dessa experiência em sua formação, duas bolsistas ID realizaram um estudo para identificar as estratégias por eles utilizadas para manter a participação e interesse dos alunos nas atividades, por meio de análise dos registros de situação de indisciplina em seus diários reflexivos (CAFÉ; SILVA NETA, no prelo).

A análise dos dados indica que as estratégias variaram de acordo com a personalidade e a experiência de cada bolsista e foram também baseadas no ciclo de estudos sobre adolescentes, (in)disciplina e autoridade do professor e gerenciamento de sala de aula. Algumas das estratégias utilizadas pelos bolsistas para lidar com a indisciplina foram: firmeza ao falar/chamar atenção quando o aluno fosse desrespeitoso; trocar o aluno de lugar e dar maior suporte quando ele não estivesse participando da aula/atividade; manter o aluno sempre ocupado para que não houvesse

dispersão; negociar comportamentos e ações em sala para prevenir desrespeito com o ambiente (gritaria, brincadeiras fora da aula, andar/correr pela sala, uso de palavras de baixo calão.). Essas estratégias ajudaram no controle de comportamentos de não participação em sala, mas precisavam ser relembrados constantemente, aula a aula ou sempre que os alunos não estivessem participando, pois seu efeito parecia ser localizado e temporário.

O segundo ano de trabalho com os alunos da Escola dos Ipês ocorreu somente com uma turma do 7º ano e com alguns alunos do ensino médio. Para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com os alunos do 6º ano, que no ano de 2015 passaram para o 7º ano, as ações planejadas foram baseadas no que já conhecíamos sobre o perfil desses alunos, que, apesar dos bons resultados alcançados no ano anterior, retornaram com o comportamento agitado e pouco engajados nas aulas de inglês.

Tendo em vista a realidade já conhecida pelos bolsistas, foi elaborado um plano de intervenção para abordagem de indisciplina nas aulas de inglês e um plano de ensino com o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem as quatro habilidades (*reading, writing, speaking e listening*) com foco na habilidade de fala, no desenvolvimento do conhecimento de vocabulário e estruturas gramaticais previstas para o 7º Ano; bem como despertar/retomar o interesse dos alunos em relação à língua alvo. Apesar de o trabalho com projetos ter sido bem realizado, decidimos que, em 2015, trabalharíamos com o conteúdo proposto pelo livro didático adotado pela escola, adaptando-o ao nível e necessidades dos alunos.

O sistema de tutoria continuou, com quatro bolsistas ID auxiliando na condução das atividades de aprendizagem e no gerenciamento de sala, de forma que um ambiente organizado e propício ao aprendizado fosse estabelecido. A fim de que os bolsistas ID pudessem adquirir experiência em diferentes situações de sala de aula, foi estabelecido que o sistema de tutoria aconteceria no primeiro semestre de 2015 e, a partir dos meses de agosto e setembro, os bolsistas passariam a trabalhar em dupla em sala, sendo que em cada aula um desses bolsistas participaria mais ativamente explicando conteúdos e exercícios frente à turma. Contudo, após dois meses trabalhando em dupla, a professora supervisora, juntamente com os bolsistas decidiram que seria melhor voltar ao sistema de tutoria, uma vez que os alunos nem sempre se mostraram interessados nas atividades

e, naqueles momentos, se dispersavam, dificultando o andamento das aulas.

No início do ano letivo, foram negociadas várias regras de conduta com os alunos, mas, ao longo do ano, elas foram perdendo efeito, sem que conseguíssemos recuperá-las. Embora o conteúdo programático tenha sido inteiramente cumprido, os objetivos estabelecidos para o 7º Ano do não foram todos alcançados, uma vez que o trabalho com a oralidade não foi efetivamente promovido e a dispersão dos alunos em sala de aula foi aumentando gradativamente. Nas primeiras aulas do ano letivo, os alunos se mostraram mais participativos, porém, à medida que os dias se passaram, eles foram deixando de participar das aulas. Quando o trabalho passou de tutoria em pequenos grupos para apenas dois bolsistas à frente da turma, esse comportamento negativo se mostrou mais acentuado. No entanto, quando a professora supervisora assumia o controle da sala, os alunos, geralmente, colaboraram mais com as aulas. Em alguns momentos, o desafio em engajar os alunos nas aulas esmoreceu o ânimo dos bolsistas ID e da professora supervisora.

Passados alguns meses da experiência por nós vivenciada, podemos afirmar que o trabalho realizado na Escola dos Ipês foi bastante enriquecedor e promoveu experiências reais sobre como é o típico contexto das escolas públicas. Apesar dos desafios, tivemos a oportunidade de acompanhar o mesmo grupo de alunos por um longo período e isso fez com que o comportamento e a personalidade de cada aluno fossem mais bem conhecidos, auxiliando assim o preparo e execução das aulas de acordo com o perfil da turma. Participamos ativamente da produção dos materiais didáticos, sempre orientados pela professora supervisora e pela coordenadora de área do Pibid. Como percebemos que o tempo de concentração dos alunos parecia ser insuficiente para o desenvolvimento de atividades longas e que exigiam um pouco mais de raciocínio, optamos por fazer atividades simples e estruturadas, pois era o que os alunos nos permitiam realizar em sala. A participação dos bolsistas foi integral em todas as etapas da experiência e todos tiveram chance de elaborar e conduzir atividades em pequenos grupos ou à frente da turma. Da mesma forma, ao longo dos dois anos letivos, os bolsistas ID tiveram a oportunidade de iniciar a desenvolver seu estilo de ensinar e, assim, construir aprendizados

práticos mais sólidos e eficientes, de acordo com a situação que estavam presenciando.

AValiação dos Resultados

Tendo em vista os objetivos iniciais dos projetos de promover o ensino intercultural e interdisciplinar da língua inglesa como forma de interessar e motivar o aluno da escola pública, em sua primeira etapa em 2014, podemos considerar que o êxito foi atingido, visto que uma crescente participação foi notada durante o desenvolvimento das aulas e atividades propostas. Contudo, as atividades dos projetos não proporcionaram notável desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos, o que nos levou a mudar o foco do trabalho em sala de aula em 2015.

Para os bolsistas, a experiência foi vista de forma positiva, pois possibilitou conexão entre teoria e prática, o aprendizado sobre o trabalho com sistema de tutoria por meio de projetos e a vivência de novas metodologias, em consonância com as Orientações Curriculares para o ensino de língua estrangeira. Ao entrarem em contato com a metodologia de ensino de língua por meio de projetos e a perspectiva da educação linguística, os bolsistas obtiveram experiência e enxergaram novas possibilidades em abordagens diferentes daquelas tidas como tradicionais em sala de aula, ampliando sua visão a respeito do processo de ensino da Língua Inglesa.

Os alunos, por sua vez, trabalhando por meio de tutoria, tiveram maior suporte dos bolsistas, resultando em um aproveitamento significativo das atividades propostas. Por meio dos projetos, com enfoque na educação linguística, puderam conhecer outras culturas, assim como valorizar a sua própria. Esta experiência lhes permitiu estabelecer relações entre informações de natureza global e local, conectar conteúdos, desenvolver o senso crítico e lhes abriu possibilidades para refletirem sobre seu papel na sociedade em um mundo globalizado, por meio do estudo da Língua Inglesa.

Em sala de aula, percebemos que o aluno espera uma postura clara e definida por parte do professor, no sentido de assumir o seu papel com autoridade, posicionando-se com firmeza diante de situações de indisciplina e estabelecendo uma rotina diária envolvendo ações que gerem resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Notou-se que os ob-

jetivos referentes a amenizar a indisciplina e aumentar o interesse foram parcialmente alcançados, apesar das estratégias adotadas pelos bolsistas ID.

No ano de 2015, ao alternarem o sistema de trabalho com os alunos do 7º Ano por meio da tutoria a pequenos grupos e à frente da aula, os bolsistas perceberam e puderam compreender melhor questões relativas à gestão de sala de aula. O sistema de tutoria se deu de forma eficaz, visto que os alunos produziram mais atividades com o apoio dos bolsistas. As atividades foram muito bem elaboradas e planejadas. O sucesso das atividades, contudo, dependia, em grande parte, do humor dos alunos e do constante monitoramento dos bolsistas. Às vezes, eles colaboravam e tudo dava certo, mas, às vezes, por motivos nem sempre claros, eles não se engajavam nas atividades e se dispersavam facilmente, levando, em certos momentos a um forte sentimento de frustração pelos bolsistas ID.

O grande diferencial e ganho nesta segunda etapa na Escola dos Ipês foi a forma com que nós, bolsistas, conduzimos as atividades junto aos alunos. Aprendemos a lidar melhor com as diferentes situações vivenciadas pelos professores em sala de aula, mesmo quando os alunos se mostravam indisciplinados e desinteressados pela aula. O fato de irmos à frente e conduzirmos pequenas atividades em partes das aulas, sob a supervisão da professora, nos levou a refletir sobre nosso desempenho e desenvolver formas de envolver aqueles alunos alheios à aula. Ao refletirmos sobre os objetivos não alcançados, como foi o caso da prática da oralidade na língua, consideramos que o ideal seria que, ao invés de serem deixados de lado ao longo das aulas, tivessem sido retomados e que houvesse mais persistência em atingi-los, apesar das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatamos, aqui, a nossa experiência como bolsistas ID do Pibid de Inglês da UFMT, ao longo de dois anos letivos, com um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá, que envolveu prática em sala de aula, estudos e pesquisa. Estar em sala com os alunos nos ensinou como melhor lidar com as diferentes situações vivenciadas por professores em sala de aula. Professores iniciantes, frequentemente, vivenciam dilemas e frustrações em seus primeiros anos de ensino e estas

experiências podem levá-los a reconstruir sua identidade profissional, a se desenvolverem como professores ou, ainda, a desistir da carreira docente (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010). Porém, acreditamos que o professor iniciante que participou do Pibid tem a oportunidade de conhecer a escola pública ao longo de seu curso de graduação e, por meio da prática, dos estudos e da pesquisa, aprender a se relacionar com os alunos, como lidar com os diferentes tipos de situações e como exercer o ofício de professor.

Com a experiência na Escola dos Ipês, foi possível compreender que é necessário entender a maneira com que o aluno aprende e participa da aula. Aprendemos a lidar melhor com a indisciplina, aprendemos a trabalhar por meio de projetos, e também em sistema de tutoria. Tivemos também a oportunidade de conduzir atividades à frente da turma. Todas as experiências vividas contribuíram para moldar nossa identidade docente e nos colocar na trilha de nossa trajetória como professores de Inglês.

A dificuldade em lidar com a indisciplina, que foi o grande desafio encontrado, evidencia o marcante papel da indisciplina na construção de identidade profissional de professores em formação e iniciantes, principalmente no contexto da escola pública. O esforço em gerenciar tais situações é, sem dúvida, parte do processo de se tornar professor. Apesar de nem todos os objetivos terem sido alcançados, é possível dizer que foi uma experiência altamente positiva, em que conseguimos ver efeitos benéficos, tanto no aprendizado dos alunos quanto no dos bolsistas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2014.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de Inglês na escola pública – Tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, 2011.

AZEVEDO, G. A.; SANTOS, M. L. M.; SILVA, E. M. N. Conhecendo o mundo do aluno: em busca de práticas culturalmente sensíveis nas aulas

de inglês da escola pública. XVII ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS DE MATO GROSSO, 2014, Cuiabá, MT. *Anais do XVII Encontro de Professores de Inglês 2014*.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press, USA, 1999.

FRIED-BOOTH, D. *Project Work*. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO. (Org.). PORTUGUÊS LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA EN URUGUAY: *Actas Del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*, Montevideu, p. 51-57, 2008. Universidade de La República, Facultad de Humanidades y Ciencias e La Educacion/Comisión Sectorial de Investigación Científica.

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: SBS Editora, 2009.

LYONS, M. Crenças de duas professoras de línguas: os alunos merecem só giz e quadro ou tapinha nas costas? *Revista de Linguagens*, v. 1, n. 2, 2009.

_____. ASSIS-PETERSON, A. A. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudanças. *Revista ECOS*, vol. 11, n. 2, p. 143-161, 2011.

SILVA NETA, N. C.; CAFÉ, P. S. T.; OLIVEIRA, T. S.; SILVEIRA, A. G. Despertando o interesse e a participação de adolescentes nas aulas de língua inglesa na escola pública: uma pesquisa-ação. XVIII ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS DE MATO GROSSO, 2015, UFMT, Rondonópolis, MT. *Anais do XVIII Encontro de Professores de Inglês 2015*.

RIBEIRO, S. A. A indisciplina em uma sala de aula de língua inglesa: Desinteresse pela aprendizagem ou resistência à dominância do professor? *VI EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2011.

SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, p. 1-5, 2011. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj2fr2gvHMAhXCWx4KHXPmAAScQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.uneb.br%2Findex.php%2Fbabel%2Farticle%2Fdownload%2F99%2F166&usg=AFQjCNExqZhrDNzEaO4u5dtwB4rR8uWZqg&sig2=CST-m2Jwo9q_g-ytcGGQFg&bvm=bv.122676328,d.dmo. Acesso em: 23 maio 2015.

WADDEN, P.; MCGOVERN, S. The quandary of negative class participation: coming to terms with misbehaviour in the language classroom. *ELT Journal*, vol. 45, n. 2, 1991.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS SOBRE IMPACTO HIDROMETEÓRICO COM ATORES SOCIAIS NAS SEDES MUNICIPAIS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO/MS⁶

Elvira Fátima de Lima Fernandes
Vicentina Socorro da Anunciação

INTRODUÇÃO

A percepção da população dos riscos ambientais configura-se como medida fundamental. A intervenção nos remete à busca por mudanças da realidade física ou social de uma comunidade suscetível a eventos adversos e vulnerável aos impactos provocados por eles. Para que isso se suceda, é necessária a participação de segmentos civis e governamentais, atuando de maneira organizada. A Defesa Civil (ALVES; SANTOS; CARTAGENA, 2011) apregoa que seja instituída uma cultura preventiva na sociedade, com adoção de mapeamentos das áreas de risco (modelagem hidrológica e geológica), expansão da rede de monitoramento terrestre, com a instalação de radar meteorológico e sistema de alerta, e ações educativas em ambiente escolar, visando minimizar danos humanos e materiais, além de diminuir os prejuízos econômicos e sociais para quem vive nessa área de risco.

Assim, instituições educacionais e assistenciais são ambientes propícios para a aplicação da intervenção pedagógica, agregando o público alvo – crianças e adolescentes – matriculado regularmente nas séries finais do Ensino Fundamental, que se converterão em multiplicadores potenciais de informações e conhecimento.

Nessa perspectiva, o “Projeto de Ensino Representação socioespacial no baixo curso do rio Aquidauana: estratégias educativas com atores

⁶ Bolsa CAPES concedida através do convênio com a Fundect/MS.

sociais para gestão de riscos em áreas vulneráveis a desastres naturais nas cidades de Anastácio e Aquidauana” buscou conscientizar discentes, matriculados regularmente na rede de ensino público, sobre a problemática relacionada ao uso indevido das margens do rio Aquidauana, situadas nas cidades de Anastácio e Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul.

Essa experiência foi elaborada a partir do projeto desenvolvido no curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apoiado pela FUNDECT/CAPES. As ações foram realizadas entre o mês de setembro do ano 2014 e o mês de junho do ano de 2015, sendo aplicadas em cinco instituições.

As estratégias de atuação foram segmentadas em seis fases consecutivas, englobando aula expositiva dialogada, construção da maquete, aula de campo, retorno à classe com um espaço de diálogo e debate sobre o estudo do meio nas áreas suscetíveis à inundação, apresentação dos resultados para a comunidade e avaliação das ações. Cento e dezenove alunos foram diretamente envolvidos na realização dessas atividades.

Inferindo que as adversidades socioambientais na bacia do Rio Aquidauana gradativamente têm contribuído para o avanço da vulnerabilidade socioespacial e ambiental na região, e episódios extremos são materializados sistematicamente nas cidades de Aquidauana e Anastácio, sobretudo na última década, urge trabalhar com atores sociais a percepção do risco, na perspectiva de promover a resiliência, a gestão, o planejamento, preparando a sociedade para lidar com ele, uma vez que muitos desconhecem a problemática das inundações, mesmo morando no local.

O projeto visou investigar e analisar com alunos da educação básica o entendimento sobre a dinâmica das águas na região, instigando a compreensão sobre os aspectos de ameaça, perigo, vulnerabilidade, danos e prejuízos causados pelo risco hidrológico.

Partimos da pressuposição de que as informações internalizadas por um público de faixa etária mais jovem promovem conhecimentos, encorajando-os e despertando o espírito de liderança e de coletividade para que a comunidade busque, por meio de seus representantes, estratégias e ações que fomentem a compreensão sobre gestão de riscos, provocando o desejo de mudança e afirmação de uma nova configuração socioespacial.

ABRANGÊNCIA

A execução do projeto ocorreu em instituições que se encontravam próximas da área sujeita à inundação, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Quantificação de público e produto relativo ao projeto.

Instituição/Local	Séries	Discentes (n°)	Maquetes (n°)	Comunidade (n°)
Escola Estadual Cândido Mariano - Aquidauana	7º ano	23	2	140
Centro de Apoio Educacional Especializado Caminhos do Saber - Apae Anastácio	Séries múltiplas	13	1	120
Sociedade Missionária Ebenézer - Some Anastácio	Séries múltiplas	14	1	100
Escola Estadual Cândido Mariano Aquidauana	6º ano	27	2	120
Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva - Anastácio	6º ano	12	2	80
Escola Estadual Maria Corrêa Dias - Anastácio	7º ano	30	2	60
Total	-	119	10	620

Organização: Elaborado pela Autora, 2015

A cidade de Anastácio foi contemplada com duas (2) instituições assistenciais, a saber, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anastácio (Apae) e Sociedade Missionária Ebenézer – Some – Unidade de Acolhimento e Proteção à Criança e ao Adolescente, além de duas (2) escolas estaduais. Na cidade de Aquidauana, foi eleita uma (1) escola estadual.

O projeto contou com a participação total de cento e dezenove (119) alunos, do 6º e 7º Anos e séries iniciais, por conta das instituições assistencialistas (quando foram envolvidos alunos com limitações ou deficiência de aprendizado e crianças entre 02 anos e 09 anos acolhidas).

A idade dos alunos participantes esteve entre 08 e 33 anos, considerando as instituições assistencialistas; porém, 57% dos discentes participantes estavam na faixa entre 11 e 13 anos. Das crianças acolhidas na Sociedade Missionária Ebenézer – Some, entre 02 anos e 09 anos, houve participação na aula em campo e noite cultural.

No encerramento do projeto, congregando as cinco instituições, foram beneficiados com as informações aproximadamente setecentas (700) pessoas, entre os estudantes e comunidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar a problemática socioespacial urbana decorrente da ocupação inadequada da planície de inundação do rio Aquidauana, nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana, visando elaborar estratégias educativas para gestão de riscos hidrológicos, com atores sociais nas cidades de Anastácio e Aquidauana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar a ameaça socioespacial que interfere na vida dos atores sociais que ocupam as margens do rio nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana.

Confeccionar maquetes representativas da área sujeita a inundação nas margens do rio Aquidauana nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana.

Alertar os atores sociais sobre áreas suscetíveis à inundação nas margens do rio Aquidauana nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana.

Partindo de aulas teóricas expositivas dialogadas versando sobre a temática de bacias hidrográficas, enfatizando os problemas antrópicos relacionados aos riscos hidrológicos e, conseqüentemente, desastres naturais que podem acontecer no espaço estudado, seguindo uma ordem cronológica de abordagem das informações acerca das inundações que aconteceram no lugar (Anastácio e Aquidauana), GTP (Geossistema Território e Paisagem), bacia hidrográfica (hidrologia), relevo (hipsometria), topografia (perfil topográfico), inundação (diferente de enchente), clima, sedimentos (assoreamento), APP (Área de Preservação Permanente) e desastres naturais, instigaram-se os alunos a seguirem o raciocínio lógico na hierarquia do tema abordado.

As atividades desenvolvidas durante o projeto contaram com a monitoria dos estudantes dos cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado da UFMS/CPAq.

Pensando que as instituições de ensino têm papel fundamental no ensino/aprendizagem e que atividades práticas desafiam a capacidade do aluno em construir o seu conhecimento, quebrar a rotina, através das aulas de campo dialogadas, e apresentar a representação trimendisonal (maquete) constitui a metodologia de ensino.

A maquete, como uma representação cartográfica, teve o objetivo de produzir e transmitir informações, criando um produto em três dimensões do plano x, y, z, uma vez que a terceira dimensão visual atrai a atenção das pessoas na divulgação dos resultados do projeto.

REPRESENTAÇÃO SOCIOESPACIAL DA ÁREA SUJEITA A INUNDAÇÃO

1ª fase – Aulas expositivas

De início, o espaço de diálogos e debates era direcionado à contextualização histórica da cidade, fundada em 1892. Dessa maneira, os participantes desvendaram os reflexos das inundações sazonais como uma problemática antiga na região, descobrindo que episódios recorrentes em cidades mais antigas, como Miranda e Nioaque, motivaram moradores a fundar uma vila como Alto Aquidauana. Na sequência, apresentavam-se fotos de inundações recentes (últimos vinte e cinco anos), como dos episódios acontecidos em maio de 1990 e março de 2011. Observados, os alunos demonstravam atitudes de espanto com a magnitude dos eventos. Muitos estiveram envolvidos nas repercussões da inundação de 2011, mas não tinham noção do impacto socioambiental, fato que é compreensível, visto que a maioria dos estudantes, à época, estavam na faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

Em um segundo momento, repassavam-se aos alunos participantes informações relevantes do Sistema de Monitoramento Hidrológico, órgão pertencente à Agência Nacional de Águas (ANA), enfatizando que o nível normal do rio Aquidauana, a cota, é de 2,99 m. A partir do momento em que o nível da cota de extravasamento do rio atinge a marca de 6,21 m, a Defesa Civil considera que as duas cidades devem entrar em estado de alerta, pois há a possibilidade de a população ocupante das margens

ser atingida pela água que transborda da calha, dando início ao processo de inundação.

As inundações sazonais são recorrentes na área, contudo as inundações de magnitude excepcional, como ocorridas no mês de maio de 1990 (>10 m), em dezembro de 1997 (9,88 m) e no mês de março dos anos de 2000 (9,82m) e 2011(10,5 m), são vivenciadas pela população a partir do momento em que os índices pluviométricos ultrapassam os 150 mm de vazão; nessa seção transversal da bacia hidrográfica do rio Aquidauana, ultrapassa de 750 m³/s e o nível das águas pode chegar a 7,51m acima da cota normal (2,99 m).

Nestas ocasiões, a cidade de Aquidauana permanece isolada, pois as pontes Coronel Antônio Ignácio Trindade e Roldão Carlos de Oliveira, que interligam as cidades vizinhas, ficam interditadas, por conta da grande vazão de água que transborda da calha fluvial atingindo os terraços do canal e ocupando em alguns trechos 200 m da planície de inundação.

Por meio de ilustrações, como o mosaico da figura 1, os alunos eram instigados a compreender o que significa a terminologia “zona de passagem de enchente”, assim como os conceitos de anos de retorno ou recorrência de inundações. Pela imagem, eles começavam a entender o sentido de representar, por meio da construção de maquete, como e onde acontecem as ações dos agentes modeladores, bem como as consequências advindas do espaço. Isso os motivava a entender que a área marginal que circunda o corpo d’água deve estar reservada para as ondas de cheia que vêm de montante a jusante, em direção à foz no rio Miranda, já dentro do Pantanal Sul-mato-grossense.

Após esse momento, era apresentada aos alunos a trilogia de “Geossistema, Território e Paisagem”, utilizando fotografias multitemporais, nas quais eles visualizavam a evolução da transformação da paisagem em pontos representativos historicamente no espaço e eram convidados a discutir sobre a evidência preconizada por Bertrand (2004) de que a paisagem é uma combinação dinâmica e em evolução constante.

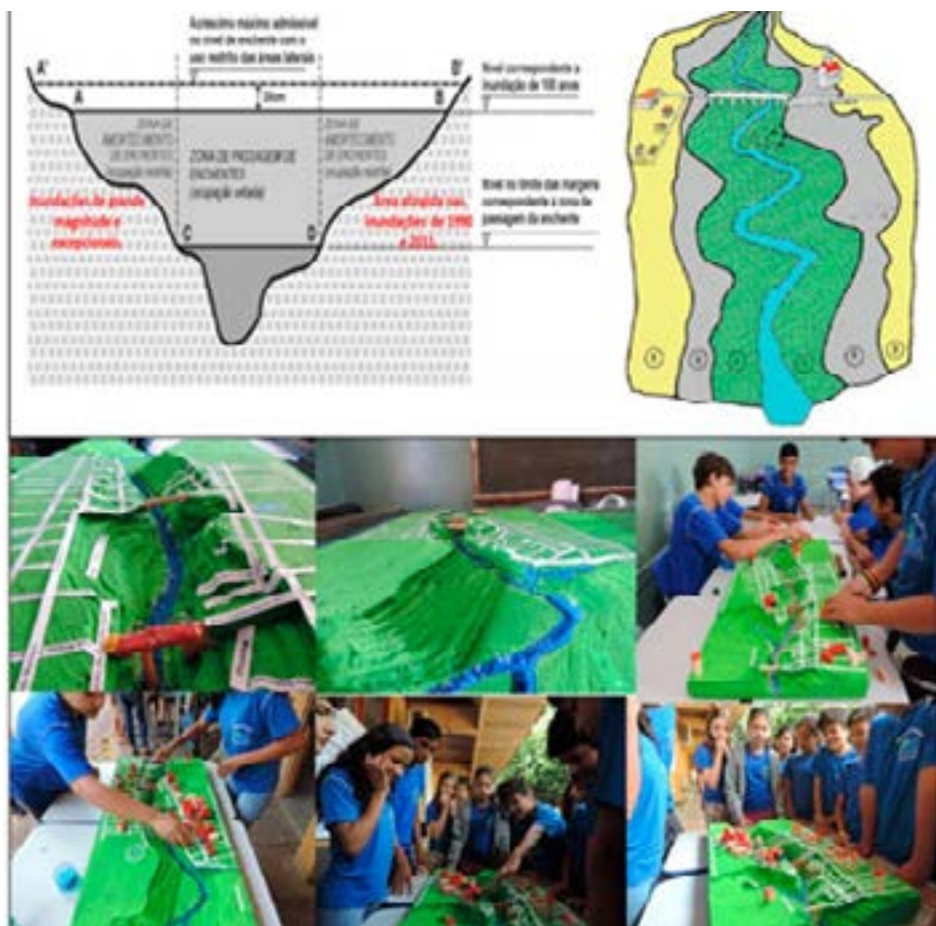


Figura 1 – Mosaico de ilustrações sobre zoneamento de enchentes
 Fonte: Adaptado de TUCCI, 2005; SOUZA; GONÇALVES; GOLDEN-FUM, 2007

O geossistema foi apresentado aos estudantes por meio de elementos geográficos e sistêmicos, compostos por dados abióticos, bióticos e antrópicos, abrangendo, também, os conceitos espacial, natural e antrópico em determinado espaço.

O ciclo hidrológico foi utilizado para despertar o interesse dos participantes sobre a temática das bacias hidrográficas. Nesse contexto, foi apresentada a bacia hidrográfica do rio Aquidauana, que tem sua cabeceira de drenagem no município de São Gabriel do Oeste, na Serra de Maracaju, Campo Grande. Os alunos expressaram-se surpreendidos com o quantitativo de dezesseis municípios inseridos na área da bacia do rio Aquidauana e interessados em saber que os reflexos hidrometeorológicos se materializam com recorrência, principalmente nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana.

No terceiro momento, foi abordado, em aula, o tema bacias hidrográficas, como unidade de planejamento, ressaltando-se o fato de que muitos

núcleos urbanos, como Aquidauana e Anastácio, encontram-se totalmente inseridos nesse espaço e que os canais, normalmente, banham margens antropizadas que estão ocupadas pelas mais variadas funções urbanas.

Enfatiza-se que é principalmente nas instituições educacionais que devem ser esclarecidos esses conceitos, tratando a temática de maneira concreta, dando condições para que, nas séries cursadas posteriormente, seja feito um aprofundamento do tema. De acordo com Almeida e Passini (2008, p.11),

é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço – o que será só plenamente possível com uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço.

Trabalhar os conceitos de clima, topografia, APP e bacia hidrográfica com os alunos especiais, como a clientela da Apae, foi transformar a realidade vivida e não percebida em atividades concretas, que proporcionaram prazer e aprendizado. Os educandos dessa instituição assistencial apresentam deficiência intelectual e necessitam de recursos diferenciados para a compreensão dos conceitos geográficos.

2ª fase - Oficinas

Na segunda fase, houve a construção das maquetes, sendo que a metodologia foi uniforme em todas as instituições. A etapa I se deu a partir da transposição das curvas de nível para folha de isopor. Nesse momento, foi necessário contar com auxílio do papel carbono foi fixado no anverso da carta de curva de nível. Durante a produção, ressaltou-se aos participantes que a equidistância da escala vertical era fundamental para a representação tridimensional real do relevo. Foi utilizada uma folha de isopor de 20 mm de espessura, como base da maquete, e foi riscada a altitude de 137 m, correspondente à calha do rio Aquidauana. As demais folhas de isopor que compõem a maquete (10 folhas) tinham a espessura de 0,5 mm. A escala vertical adotada foi de 1: 4.000 (1 cm = 40m) e a equidistância de 1 m.

De maneira simples e concreta, os estudantes traçaram o delineamento do talvegue de um canal fluvial, assimilando que o curso d'água

possui quatro leitos (conforme denominação de Christofolletti (1980), que os trata por leito menor, leito normal, leito maior e leito excepcional) e que o uso da terra, de maneira desordenada, é fator determinante para a vulnerabilidade socioespacial nas margens direita e esquerda do rio Aquidauana, nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana. Enquanto isso, outro grupo de alunos riscava as curvas de nível entre 138 e 144 m de altitude, na margem direita (Aquidauana), e 138 e 147 m de altitude, na margem esquerda (Anastácio), conforme mostra a figura 2.

Segundo Castellar e Vilhena (2010), a prática de ensino da geografia deve dar espaço ao dinamismo, envolver o aluno na construção do conhecimento e promover a compreensão do que se ensina.

A etapa II foi realizada com o auxílio dos monitores: o talvegue foi escavado com um estilete, aprofundando o canal delineado, e os alunos puderam compreender que essa é a linha do fundo do vale, formando a parte mais profunda do leito menor, conforme figura 2. Posteriormente, na etapa III, as placas foram recortadas, com o auxílio do cortador e iniciaram-se a sobreposição e colagem das placas, partindo da menor para a maior altitude, ou seja, da mais baixa para a mais alta curva de nível (no caso da maquete em específico, da curva que cresce do nível de 138,00 até a de 147 m de altitude).

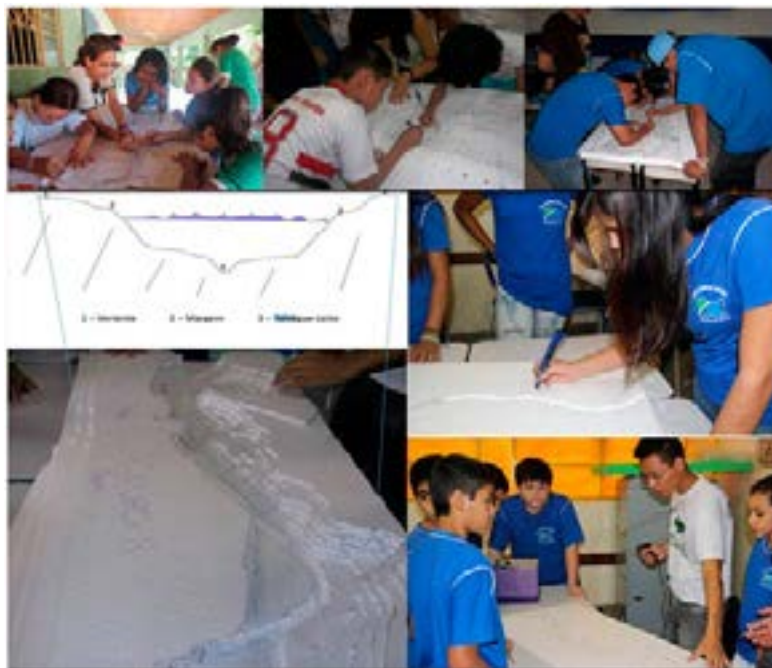


Figura 2 – Mosaico da etapa I, II e III, processos de transposição da curva de nível, escavação, recorte, sobreposição das placas

Fonte: Mosaico da adaptação de LOURENÇO; COLLINS (2012) e arquivo pessoal das Autoras (2014; 2015)

Na etapa IV, foi realizado o acabamento das maquetes, quando os estudantes emmassaram o isopor, dando forma ao relevo, experimentando, pelo tato, as diferenças dessas curvas representadas na maquete, o que potencializou a compreensão da topografia do terreno nas margens do rio. Na etapa V, foi realizada a pintura da maquete e retomou-se a aula expositiva e dialogada, apoiada por recursos midiáticos, rememorando conteúdos abordados.

3ª fase – Aulas de campo

Na terceira fase, ocorreram as saídas de campo para a exploração visual da área de estudo. A visitação *in loco* foi realizada nas áreas atingidas pelas inundações sazonais (inundação 1990 e 2011 respectivamente na figura 3), em Aquidauana, parcelas do bairro Centro (1) onde se localiza a borda do Pirizal e mata ciliar do Córrego João Dias; bairro Guanandy (2) onde se encontra a foz do córrego Guanandy e rua Cândido Mariano. Em Anastácio, as visitas foram em parcelas da Vila Afonso Paim (1), Centro (2) e Vila Santos Dumont (3), conforme mostra a figura 3, lugares determinantes para o entendimento dos conceitos de bacia hidrográfica, vegetação, solo, relevo e áreas sujeitas a desastres naturais, expostos em sala de aula.

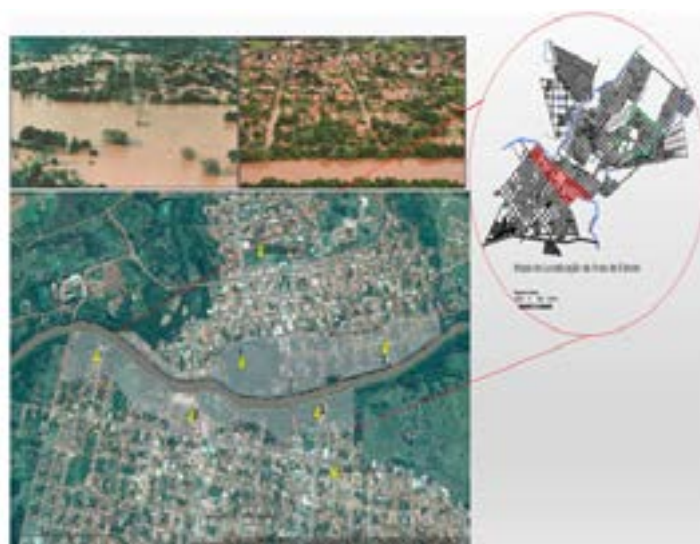


Figura 3 – Mosaico das áreas suscetíveis à inundação nas cidades de Aquidauana e Anastácio e impactos hidrometeorológicos das inundações de 1990 e 2011

Fonte: Arquivo pessoal da família Moro, 1990 e 2011. Mapa cadastral de Aquidauana e Anastácio e imagens Google Earth, 2014

Articulou-se a aula de campo favorecendo, também, o entendimento de Geossistema Território Paisagem (GTP) para os educandos, podendo ser observados aspectos conceituais de Bertrand (2004, p.141) na paisagem do local, considerando que “[...] o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução”. Além disso, a atividade extraclasse também contou com o propósito de apresentar aos participantes o substrato espacial material (materialidade da superfície terrestre, seja enquanto “primeira natureza”, seja enquanto “segunda natureza”), conforme cognomina Souza (2013).

Nessa oportunidade, aproveitou-se para realizar um paralelo entre a topografia e a afirmação de Casseti (1991) de que o processo de evolução do relevo é resultado de fatores exógenos e de intervenções antrópicas, que ocorrem na escala de tempo histórico. Os alunos foram esclarecidos sobre a afirmação de que as mudanças antrópicas podem influenciar a dinâmica geomorfológica na planície de inundação (GUERRA; MARÇAL, 2006).

O Governo Federal tem estabelecido propostas, como a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC) - estabelecida pela Lei Federal nº 12.608/2012 (BRASIL, 2012), para o Protocolo Nacional Conjunto para a Proteção Integral a Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas Com Deficiência em Situação de Risco e Desastres (BRASIL, 2013), assegurando à criança e ao adolescente prioridade absoluta em casos de desastre, alertando sobre a corresponsabilidade da família, da sociedade e do poder público, na garantia dos direitos desses indivíduos.

Nesse sentido, foi enfatizado para os alunos que a Sociedade Missionária Ebenézer – Some – Unidade de Acolhimento e Proteção à Criança e ao Adolescente, com sede à Rua João Leite Ribeiro s/n, Anastácio-MS, encontra-se em contraposto à lei citada, uma vez que se situa no leito maior do rio Aquidauana, na margem esquerda, deixando esse grupo de pessoas duplamente vulnerável, visto que o histórico pessoal desses indivíduos já é de vulnerabilidade social. Desse modo, a Some foi contemplada com o projeto, por ser a instituição que se encontra totalmente inserida na área suscetível à inundação, visando suprir a necessidade de promover a interação dos acolhidos com a comunidade.

O imóvel que abriga os acolhidos encontra-se totalmente na área de APP, praticamente na calha do rio, sofrendo com o processo de solapamento na sua margem. O lugar é impróprio para a instalação de imóveis (residencial ou comercial), mais especialmente arriscado para crianças e adolescentes que têm esse lugar como moradia. Segundo Zanella et al. (2009), indivíduos nesses ambientes estão em um quadro de vulnerabilidade socioambiental, visto que eles não têm outros meios de se resguardar contra esses eventos adversos e, dessa maneira, estão se expondo ao risco de desastres ambientais. Quando interrogados sobre o que deveria haver no local onde se encontra a instituição assistencial, foram unânimes em responder que ali deveria existir um ecossistema, com muitas plantas e animais, ou seja, o ambiente encontra-se modificado. Utilizando o senso comum, os estudantes ratificaram o que afirma Christofolletti (1999, p.37) quanto ao fato de que:

Por meio da ocupação e estabelecimento das suas atividades, os seres humanos vão usufruindo desse potencial e modificando os aspectos do meio ambiente, inserindo-se como agente que influencia nas características visuais e nos fluxos de matéria e energia modificando o ‘equilíbrio natural’ dos ecossistemas e geossistemas.

A aula de campo acrescentou algo no aprimoramento dos conhecimentos dos alunos, considerando que puderam satisfazer a curiosidade sobre temas como o assoreamento dos rios, mata ciliar e APP. A partir desse momento, os discentes assumiram o papel de sujeito ativo na produção do seu próprio conhecimento, dele participando e refletindo sobre o tema proposto em todas as etapas da atividade, ou seja, antes, durante e após o seu desenvolvimento. Foi possível, assim, trabalhar de forma teórica, aliada à prática, refletindo, tanto sobre os elementos que compõem uma bacia hidrográfica e os conceitos que a envolvem, quanto sobre a dinâmica socioambiental associada ao contexto local no qual os alunos estão integrados.

4ª fase – Retomada da aula dialogada

Para o desenvolvimento pleno do projeto, percebeu-se a necessidade de, após as saídas a campo, haver aula expositiva e dialogada sobre a vi-

sita às áreas suscetíveis à inundação. Na oportunidade, foram reiterados os conceitos de enchente como fenômeno correspondente ao período do ano em que o rio tem sua capacidade de escoamento totalmente explorada e suas margens passam a ser ocupadas pelas águas pluviais, provocando o seu transbordo e que a inundação ocorre quando as águas pluviais passam a ocupar a planície de inundação, podendo vir a atingir tudo aquilo que está nessas margens (CASTRO, 1998). Desse modo, colocamos em prática as palavras de Cavalcanti (2012, p.11): “Sendo a Geografia uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares [...] os conteúdos geográficos precisam ser ‘apresentados’ para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local”. A mesma autora ressalta que “os alunos são sujeitos ativos de seu processo de conhecimento” (CAVALCANTI, 2011, p.68), possuindo identidade e posicionamento baseados em conhecimentos prévios, cabendo ao professor ajudá-los a sistematizá-los geograficamente.

Dessa maneira, a abordagem da temática inundação revelou a importância do tema transversal meio ambiente. Os participantes puderam perceber que os elementos físicos de determinado lugar contribuem para que a área seja mais ou menos suscetível a eventos adversos, que podem se transformar em desastre natural, caso a população esteja exposta e estabelecida em uma área recorrente à ameaça, como no caso da planície de inundação das sedes municipais de Anastácio e Aquidauana.

5ª fase – Apresentação à comunidade

As apresentações realizadas com a comunidade, sobre a representação socioespacial do rio Aquidauana foram uma oportunidade para que os participantes compartilhassem a temática vulnerabilidade, que chamou a atenção deles e do público. O tema vulnerabilidade, apesar dos vários vieses, é a chave para o entendimento das áreas de riscos. A EIRD (2004) define como vulnerabilidade os “fatores ou condições determinadas por processos sociais, econômicos e ambientais físicos, que aumentam a susceptibilidade de uma comunidade ao impacto dos riscos” (EIRD, 2004).

Para identificação dessas áreas vulneráveis, foi criada, em todas as maquetes, uma legenda na qual os educandos sinalizaram, por meio de alfinetes das cores vermelha, amarela e azul os lugares onde se encontra

população com maior ou menor grau de vulnerabilidade na área suscetível à inundação, conforme apresenta a figura 4.

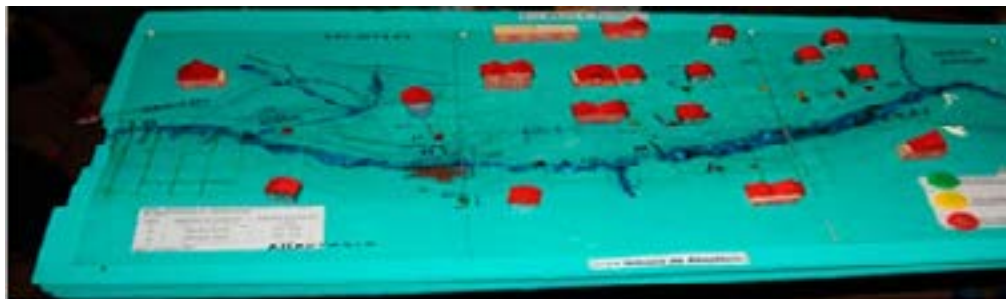


Figura 4 – Representação das áreas suscetíveis a inundação do rio Aquidauana nas sedes municipais de Anastácio e Aquidauana/MS

Fonte: Arquivo pessoal das Autoras (2014)

A cor vermelha representava imóveis localizados no leito menor do rio, na área destinada à APP, e que sofrem constantemente com as inundações sazonais. A cor amarela foi delimitada no local onde a comunidade apoderou-se do leito maior e fez diversas construções, e a verde, a área referente à parcela da população com melhor poder aquisitivo, que tem como se resguardar, sendo, assim, menos vulnerável, mas que se encontra estabelecida no leito excepcional do rio Aquidauana. Deschamps (2004, p.140) afirma que “há uma estreita relação entre a localização espacial dos grupos que apresentam desvantagens sociais e aquelas áreas onde há o risco de ocorrer algum evento adverso [...]”. Destarte, espera-se que, com o entendimento dos conceitos, os educandos possam ser multiplicadores das mudanças de atitude e comportamento das pessoas que circundam seu convívio.

Por meio da abordagem do tema transversal meio ambiente, como fio condutor, condicionaram-se os aspectos físicos e humanos através das maquetes utilizadas como recurso didático. Dessa maneira, instigou-se o discente a interessar-se por outras temáticas, tanto da Geografia Física, como da Geografia Humana, conseguindo assimilar as correlações do espaço geográfico e do uso inadequado das margens do rio Aquidauana.

Segundo Simielli (1999), a confecção da maquete leva o aluno a observar os detalhes do espaço real para poder representá-los, dando-lhe a possibilidade de ver as diferentes formas topográficas, as diferentes altitudes de um determinado espaço. Também de acordo com Almeida e Passini (2008, p.11):

É na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço – o que será só plenamente possível com uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço.

Conforme alerta Castrogiovanni (2007), no ensino da geografia, deve-se proporcionar aos alunos “experiências pedagógicas que ofereçam a oportunidade de significação”, ou seja, não basta encaminhar a eles uma torrente de informações descontextualizadas, mas é preciso ajudá-los a compreender qual é a relação entre o que se aprende em sala de aula e a realidade local, especificamente nas questões ambientais.

6ª fase - Avaliação

Após concluídas todas as etapas do projeto, foi realizada, com os participantes, uma avaliação no intuito de analisar seu nível de compreensão sobre o conteúdo trabalhado nas aulas. Observou-se que os participantes entenderam as informações sobre a área de abrangência da bacia hidrográfica do rio Aquidauana e atentaram para o fato de que, a partir do momento em que os excessos pluviométricos se instalam na região, já existe a possibilidade de cheias a montante. Esse é o indício como a ameaça que circunda a população residente às margens do rio Aquidauana pode se manifestar.

Ao serem questionados sobre o que seria considerado um fenômeno intenso causador de danos (materiais e humanos) e prejuízos socioeconômicos, 76% responderam que isso se refere a desastres naturais. Contudo, tiveram dificuldades em diferenciar as enchentes das inundações. Acredita-se que isso se deva ao fato de os conceitos de enchente e inundação serem empregados como sinônimos, principalmente pela mídia, repercutindo diretamente no ideário da população. Após o projeto, 28% dos participantes confundiram esses conceitos e indicaram que, quando o rio transborda e suas águas atingem as residências localizadas na sua margem ocorreu uma enchente, 13% não souberam responder, e 59% dos participantes conseguiram assimilar a diferença básica, que é o canal fluvial encher e transbordar, causando inundação.

Quando indagados sobre o que pode ser feito para a água que transborda do rio não atingir as residências localizadas em suas margens, um

1 aluno respondeu: “as pessoas devem sair das margens do rio e ir para a superfície alta”; outro aluno afirmou: “sair das margens do rio, ir morar em outro lugar”, e o aluno 3 sugeriu “tirar as casas da margem do rio”.

No universo de 119 participantes do projeto, 88% disseram que depois de sua realização, conseguiram entender o significado de área de risco e, quando questionados sobre o significado de uma Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS) estacionada sobre o estado de Mato Grosso do Sul, 77% responderam, em síntese, que “vai chover muito, por mais de quatro dias”.

Na Apae, por conta das deficiências de aprendizagem, os alunos foram convidados a desenhar para expressar o que entenderam sobre a relação entre excessos pluviométricos e inundação, áreas de preservação permanente e assoreamento. Um desenho, conforme simboliza a figura 5, sugere que muita chuva faz com que a vazão do rio aumente, e outro relaciona mata ciliar com APP e peixes.



Figura 5 – Percepção dos educandos da Apae sobre o conteúdo abordado no projeto

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2014

Sendo assim, entende-se que os estudantes assimilaram que “[...] frequentes episódios de chuva prolongada ou concentrada durante o verão, favorece o aumento no número de ocorrências dos desastres naturais que lideram os registros no Brasil: as inundações e os movimentos de massa [...]” (TAVARES; MENDONÇA, 2014, p.75).

Durante as etapas do projeto, puderam-se observar comentários interessantes, como o de uma menina de 13 anos, que mencionou: “Aqui é um lugar de risco porque aqui é o lugar do rio”. Um menino de 15 anos

complementou: “As pessoas podiam não construir residências na beira do rio e preservá-lo”. Quando as crianças e adolescentes foram interrogados sobre por que o rio transborda, alguns afirmaram que é “porque chove e o rio está cheio de areia”; outro menino comentou: “para transbordar precisa chover e não ter mata ciliar”; e outro complementou, explicando que “é que as pessoas desmatam as matas ciliares”.

Quando os alunos foram questionados sobre o que poderia ser feito para que a água que transborda do rio não atingisse as residências localizadas em suas margens, uma aluna foi enfática em sua resposta: “Primeiramente as casas não deveriam estar tão perto das margens do rio”. Outra aluna afirmou: “não invadir o leito do rio”. Um terceiro analisou de outra forma a problemática, ressaltando que deve “ter vegetação na borda do rio”. Outro sugeriu “replantar a mata ciliar para que ela ajude a não transbordar e segure a areia”.

No final do projeto, os alunos foram questionados sobre o que aprenderam e aqui se transcreve fielmente: um deles foi enfático: “sobre as Inundações, poluição dos córregos e a participação das pessoas que jogam o esgoto do banheiro nos córregos”; outro escreveu: “sobre a APP sobre os córregos que são afluentes, [...] se uma casa não está menos de 100m da emvadiando APP”; uma terceira respondeu: “Que o Rio Aquidauana deságua no Rio Miranda que tem três afluentes, sobre assoreamento, sobre desastres naturais, falta de mata ciliar”.

Ainda após a aula de campo, quando convidados a citar sobre dois afluentes do rio Aquidauana, 88% citaram corretamente o nome de dois deles (córregos) que foram visitados. Foi realizado um questionamento sobre o que os alunos acharam da Área de Preservação Permanente do córrego Guanandy. Sobre isso, um aluno respondeu: “Esta bem ruim não tem nada de preservação”; uma segunda aluna enfatizou: “Ruim, por que o córrego Guanandy não tem APP”; outra aluna ressaltou: “Achei que não estava bem cuidada”.

Quanto à localização da instituição assistencial na margem esquerda do rio Aquidauana, foi indagado aos participantes: Qual o processo que, com o passar dos anos, vai atingir a área onde se localiza a Some? As respostas foram direcionadas para o fato de que a Some vai desabar, na opinião de 50% dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas neste estudo projetaram que os participantes pudessem se identificar como agentes modeladores do espaço, visualizando os problemas recorrentes nas margens do rio Aquidauana. Esse intento foi realizado por meio da representação cartográfica, utilizando-se da maquete em terceira dimensão. De acordo com Simielli et al. (1992, p. 20), “a maquete não é um fim didático e sim um meio didático através do qual vários elementos da realidade devem ser trabalhados em conjunto”.

Assim, a ação pedagógica docente objetivou promover, por meio da arte, considerações sobre a problemática socioambiental estampada no país, que não concilia o desenvolvimento com a gestão ambiental. Promoveu a reflexão de aproximadamente cem participantes sobre a problemática dos desastres naturais que assolam áreas urbanas, mas que, na maioria das vezes, são causados pelas ações humanas inadequadas, com a apropriação da natureza e instalações de imóveis em áreas suscetíveis aos impactos hidrometeorológicos. Contudo, ressalta-se que, muitas vezes, morar em uma área de risco é questão de sobrevivência ou, sobretudo, falta de opção.

O estudante deve ter ciência do seu papel na comunidade, pois ele é um ator social e, como tal, precisa compartilhar suas informações, conhecimentos e responsabilidade com os outros modeladores do espaço, já que a cidade é fruto de desigualdades que ficam mais explícitas durante os eventos adversos que abalam as coirmãs Anastácio e Aquidauana.

O projeto, nas instituições de ensino, entre outros propósitos, visou elucidar conteúdos geográficos ao público alvo, no intuito de que os participantes pudessem relacionar, pela sobreposição de escalas, um problema local com um global, ocorrendo em um contexto nacional e mundial, como secas, enchentes, inundações e deslizamentos. O entendimento dos participantes sobre os processos geográficos colabora para a compreensão da gestão de desastres naturais, que podem acontecer no mundo, no Brasil e no seu cotidiano, principalmente em decorrência das inundações.

A atividade desenvolvida, de caráter didático, teve o propósito de fazer os participantes entenderem as causas e consequências do fenômeno de inundação e se reconhecerem como agentes transformadores do espaço e atores sociais da condição de ameaça provocada por estarem

ocupando as margens do rio. Neste sentido, pretende-se que o feito dessa ação resulte na conscientização dos alunos para que se reconheçam como agentes multiplicadores e transformadores da relação da comunidade com o sistema ambiental, reduzindo essa condição em longo prazo. No entanto, deve-se enfatizar a necessidade de ações governamentais na área em curto prazo, através de políticas de planejamento por meio de instrumentos como a implementação e efetivação das diretrizes estabelecidas no Plano Diretor dos dois municípios. A redução dos problemas relacionados aos riscos hidrológicos que desencadeiam desastres naturais ocorrerá por meio da consolidação de estratégias educativas e ações de planejamento (em curto e médio prazos).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVES, Alexandre Lucas; SANTOS, Juliana Frandalozo Alves dos; CARTAGENA, Sarah Marcela Chinchilla. *Capacitação em Defesa Civil: livro texto para educação à distância*. Brasília: Defesa Civil Nacional, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Ministério da Integração Nacional. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNP-DEC. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 11 de abr. 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. *Protocolo Nacional Conjunto para a Proteção Integral a Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas Com Deficiência em Situação de Risco e Desastres*, 2013.

BERTRAND, Georges. Paisagem Física Global. Esboço Metodológico. Trad. Olga Cruz. *Revista RÁ E GA*, Curitiba, p. 141-152, 2004.

CASSETI, Valter. *Ambiente e apropriação do relevo*. São Paulo: Contexto, 1991.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. (Org.). *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010

CASTRO, Antônio Luiz Coimbra de. *Glossário de defesa civil estudos de riscos e medicina de desastres*. 5. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Defesa Civil (SEDEC), 1998.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, Antônio Castro; KAERCHER, N. A. *Geografia: práticas pedagógicas para ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-47.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. *Geomorfologia*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1980.

_____. *Modelagem de sistemas ambientais*. São Paulo: Edgard Blücher, 1999. Capítulo 7.

DESCHAMPS, Marley Vanice. *Vulnerabilidade Socioambiental na região metropolitana de Curitiba*. 2004. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

EIRD. ESTRATÉGIA INTERNACIONAL PARA LA REDUCCIÓN DE DESASTRES LAS AMÉRICAS. *Terminologia*. 2004. 2004. Disponível em: <http://www.eird.org/esp/terminologia-esp.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015

GUERRA. Antônio José Teixeira; MARÇAL, M. dos S. *Geomorfologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LOURENÇO, Roberto Wagner; COLLINS, Darlan. *Bacias Hidrográficas*. Unesp- Sorocaba, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOUZA, Christopher Freire; GONÇALVES, Lidiane Souza; GOLDENFUM, Joel Avruch. *Planejamento integrado de sistemas de drenagem urbana*. Porto Alegre: IPH-UFRGS, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TAVARES, Renato; MENDONÇA, Francisco. Ritmo climático e ritmo social: pluviosidade e deslizamentos de terra na serra do mar – Ubatuba/SP. In: MENDONÇA, Francisco (Org.). *Riscos Climáticos: Vulnerabilidade e resiliência associados*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.75-114.

TUCCI, Carlos Eduardo Morelli. *Gestão das Inundações Urbanas*. Ministério das Cidades – Global Water Partnership - World Bank – Unesco, 2005.

ZANELLA, Maria Elisa; SALES, Marta Celina Linhares; ABREU, Nair Julia Andrade. Análise das precipitações diárias intensas e impactos gerados em Fortaleza, CE. *GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)*, [S.l.], n. 25, p. 53-68, 2009.

ENSINO MÉDIO INOVADOR: ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DE TEMA GERADOR

Arthur Aires Veríssimo
Izanaira Silva Vieira
Naftali Alves de Lima
Thaís Brito do Nascimento
Thiago Nunes Alexandre
José Arruda Pereira
Márcia Cristina Pascotto

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, foi criado para fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio e fortalecimento ao desenvolvimento de propostas curriculares que disseminem a cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. O ProEMI visa trabalhar com projetos pedagógicos que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, em seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades. Procura, ainda, desenvolver atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, desenvolvendo a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2009).

O grande desafio do professor é construir práticas que permitam aos estudantes uma interpretação mais crítica do mundo (COSTA; PINHEIRO, 2013). É necessário que o docente adote diferentes estratégias e planos e os projetos pedagógicos têm sido ferramentas importantes, devendo ser realizados de forma democrática e participativa (TOZONI-REIS, 2006). Um projeto deve ser desenvolvido não apenas para conscientizar o aluno a respeito da temática, mas ajudá-lo a resolver todas as questões sobre esse assunto, pois mesmo que o projeto seja trabalhado de forma

coletiva, a aprendizagem acontece de forma individual (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). A pedagogia de projetos parte do princípio que conhecer a realidade a partir de temas geradores, através das questões levantadas pelos alunos e/ou condições contextuais que emergirem das situações do cotidiano, garantem sentido e relevância para o conhecimento (DIAS et al., 2004).

O ensino por meio de temas geradores propicia uma formação crítica, interdisciplinar e contextualizada (COSTA; PINHEIRO, 2013), em que a construção do saber se dá de forma dinâmica entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico (SAVIANI, 1977), e os temas deverão ser não apenas aprendidos, mas interpretados e refletidos pelo educando (FREIRE, 2009).

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

O meio pode funcionar como estímulo à aprendizagem, a qual ocorre através de descobertas que são incorporadas para compor a estrutura cognitiva, sendo mais tarde empregadas em novas situações (PIAGET, 1977). A construção de um programa que tenha a água como tema gerador não pode estar centrada apenas nos usos que fazemos dela, mas na visão de que a água é um bem que pertence a um sistema maior, integrado, que é um ciclo dinâmico sujeito às interferências humanas (BACCI; PATACA, 2008), sendo, portanto, um tema amplo e que pode ser tratado a partir de diferentes enfoques.

A água é essencial para a manutenção da vida no planeta, sendo o debate em torno desse tema de suma importância nas diversas esferas do conhecimento. Desse modo, a escola tem um papel primordial e fundamental nas discussões e questões relacionadas à água e aos recursos hídricos (BACCI; PATACA, 2008). Tomando em consideração tal perspectiva, o objetivo deste projeto foi contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos por meio da realização de atividades teóricas e dialogadas e de atividades de campo e laboratório, visando trabalhar a percepção sobre o mundo a sua volta.

A iniciativa para a criação deste projeto nasceu da necessidade de entender mais a importância da água, contribuindo de maneira significativa para a formação do estudante, possibilitando a aprendizagem e forma-

ção de habilidades aliadas à cidadania. Água tem sido um tema bastante discutido em todo o planeta e, no Brasil, não tem sido diferente, pois enfrentamos uma crise hídrica nacional. A intensa utilização da água, que muitas vezes supera sua capacidade de reposição pelo seu ciclo natural, bem como a interferência direta de muitas ações humanas nesse ciclo, pode implicar o comprometimento da disponibilidade de água potável para a população mundial (CRUZ, 2008), por isso a necessidade da utilização da água de forma racional.

Essa temática tem sido abordada principalmente no ensino fundamental (SAMPAIO, 2012), porém a escolha do ensino médio para investigação acerca da temática “Água” neste projeto partiu da necessidade de formar cidadãos críticos, éticos e conscientes do lugar que ocupam no mundo durante a fase que antecede a vida profissional ou universitária. Nesse contexto, trabalhamos o projeto intitulado “Água: uso consciente” com seis turmas de 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Antônio Cristino Cortes, em 3 etapas: (i) o ciclo da água, (ii) utilização da água pela sociedade e (iii) estrutura e tratamento da água.

O tema foi abordado levando-se em consideração o contexto local, afinal o Cerrado constitui-se como um grande divisor de águas do território nacional e é considerado “o berço das águas” das grandes regiões hidrográficas brasileiras. Além disso, o município de Barra do Garças/MT é banhado por dois rios que são fonte de renda de muitos pescadores da região e que abastecem a cidade: o Rio Garças e o Rio Araguaia.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual Antônio Cristino Cortes está situada à Rua Presidente Vargas, nº 1268, no centro da cidade de Barra do Garças/MT. A escola iniciou suas atividades em 1933, sem o comando de uma direção, sendo que apenas em 1944 foi nomeada a primeira diretora. Até o ano de 2015, a escola possuía duas formações, ensino fundamental e médio, mas a partir de 2016 a escola passou a oferecer somente o ensino médio. Em 2015, foi implantado na escola o Ensino Médio Inovador, que possui o intuito de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de

atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (MOREIRA, 2016). Hoje a escola possui 368 estudantes no turno da manhã e 75 no período da tarde, totalizando 443 estudantes, sendo na sua maioria estudantes de classe média baixa (SAE, 2013).

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

1ª ETAPA: CICLO DA ÁGUA

A primeira etapa do projeto “Água: uso consciente” foi proposta com o tema CICLO DA ÁGUA, com atividades realizadas nos dias 23 e 24 de agosto de 2015. O tema foi dividido em duas aulas, sendo a primeira sobre o desenvolvimento e a interação da água em seus diferentes estágios e estados do ciclo, conforme a Figura 1.



Figura 1– Bolsistas do Pibid /Biologia explicando o ciclo da água e suas transformações

Fonte: Dados dos autores

Na segunda aula, houve um debate entre grupos sobre o tema anterior e sobre um objeto educacional intitulado “O que é o ciclo da água”, elaborado pelo MEC⁷, conforme a Figura 2.

⁷ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/5033/index.html?sequence=8>



Figura 2 – Bolsistas do Pibid /Biologia conduzindo o debate com os grupos de estudantes do 1º ano do ensino médio da E. E. Antônio Cristino Cortes

Fonte: Dados dos autores

Naquela aula, utilizamos 40 minutos, sendo que os últimos 10 foram para sanar as dúvidas sobre o tema e para a discussão. Utilizamos como materiais didáticos imagens e animações exibidas por meio de um projetor multimídia, as quais mostraram os processos de evaporação, evapotranspiração e condensação/precipitação com seus diferentes tipos de chuvas.

No período de 11 a 29 de setembro de 2015, foi trabalhado o consumo de água pela sociedade através de um vídeo da série exibida pela Rede Globo “Planeta Terra - Lotação Esgotada” (<https://www.youtube.com/watch?v=62uvPWu1fW0>), com o tema *Um bilhão de pessoas no mundo não têm acesso à água limpa*. Esse vídeo aborda como o consumo de água está relacionado ao quesito cultural e social, além do superconsumo pelas empresas. Posteriormente, foi realizado um debate com perguntas relacionadas ao ciclo da água e ao vídeo.

Após assistirem ao vídeo, os estudantes de cada sala foram separados em três grupos iguais, denominados GRUPO A, GRUPO B e GRUPO C. Cada grupo recebeu, aleatoriamente, três perguntas (Anexo I) e discutiu as respostas em conjunto. Cada grupo tinha que fazer uma pergunta aos grupos adversários, os quais tinham 30 segundos (depois de feitas as

perguntas) para responder ou teriam que repassar para o grupo seguinte (que também tinha os mesmos 30 segundos para responder). Caso não soubessem, a pergunta voltava para o grupo iniciante (que perguntou) e esse teria o mesmo tempo de 30 segundos para responder. Caso os três grupos não soubessem a resposta, a pergunta era respondida e discutida em sala pelos Pibidianos, como foi feito com as perguntas respondidas corretamente.

Foi observado que a maioria dos estudantes interagiu de forma positiva em sala, ressaltando experiências vividas fora do âmbito escolar, mas que tinham correlação com as perguntas sobre o ciclo da água. Também foi percebida a motivação dos estudantes ao observarem uma aula com materiais didáticos diferenciados, como figuras e vídeos que, segundo os mesmos, ajudaram na aprendizagem cognitiva. O debate que foi realizado teve êxito em todas as turmas, pois todos os alunos interagiram, promovendo uma aula produtiva e cheia de opiniões. Alguns estudantes não participaram das discussões, com a justificativa de não gostarem de se manifestar em frente aos demais ou de não dominarem a matéria em questão, mas esses foram uma minoria.

2ª ETAPA: USO CONSCIENTE DA ÁGUA

Introduzimos essa etapa falando sobre o grande consumo da água nas diferentes escalas de uso, tanto pelas empresas quanto pela população que consome os alimentos produzidos pela agricultura e pecuária. Elucidamos, de maneira geral, o consumo de água pelas grandes empresas, pecuária e agricultura, além do consumo da população, deixando claro o quanto cada setor consome e desperdiça ao longo de suas cadeias produtivas. Além disso, foram destacados os impactos gerados pela poluição nos ambientes de águas continentais. O seguinte questionamento foi feito nas salas: “A agricultura é vilã ou vítima na crise hídrica? ”, como se lê na Figura 3.

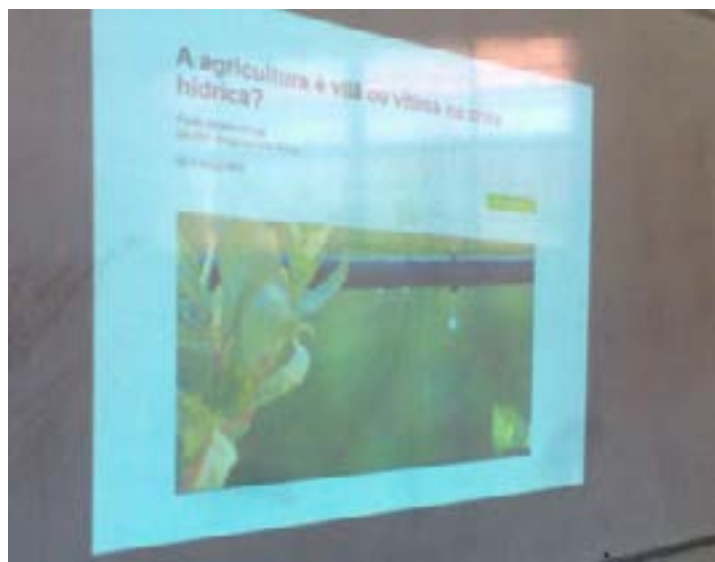


Figura 3 – Slide inicial com o questionamento sobre a agricultura e o impacto hídrico

Fonte: Dados dos autores

A maioria dos estudantes respondeu que a agricultura é vilã, mesmo sendo essa atividade uma das fontes geradoras de renda da cidade, porém poucos conseguiram justificar sua opinião. A resposta correta era realmente um “sim” e essa realidade se deve principalmente ao grande consumo neste setor (chegando a 70% da água captada no país) e o imenso desperdício gerado pela produção agrícola mal planejada. Os motivos foram explicados aos alunos e geraram muita surpresa pelo desconhecimento das informações.

O passo seguinte foi abordar os porquês de tanto consumo de água e suas consequências ambientais para o nosso planeta. Para isso, falamos sobre o grande crescimento da população nos últimos anos, que faz com que seja necessário um aumento exponencial na produção de alimentos. Deixamos claro que, quanto mais pessoas no mundo, maior é a produção agrícola para poder alimentá-la, mas que o mau planejamento na irrigação da agricultura é que é o vilão mais temido com relação ao desperdício de água. Dentre as consequências do consumo exorbitante, estão o esvaziamento dos lençóis freáticos e a salinização dos solos. O primeiro fator é causado pela instalação de poços artesianos sem autorização, que muitas vezes são utilizados na irrigação de plantações. Já a salinização ocorre pelo acúmulo excessivo dessa água no solo, somado ao seu elevado índice de evaporação (geralmente em locais mais secos), que pode provocar o processo de salinização, pois os sais depositados não evaporam. Dando

sequência à aula, exibimos o vídeo “Bom dia Brasil percorre Rio São Francisco e mostra escassez de água” (<https://www.youtube.com/watch?v=D9Xw5Rj6by8>), uma reportagem apresentada no dia 04 de novembro de 2014, no jornal “Bom dia Brasil”, da Rede Globo (Fig. 4).



Figura 4 – Vídeo exibido aos estudantes sobre o rio São Francisco e a degradação causada pelo homem

Fonte: Dados dos autores

Tal vídeo mostra, de forma impactante, os efeitos da seca agravados pela ação do homem, efeitos estes causados pelo desmatamento das margens do rio e também pela poluição dos afluentes. Contextualizando o vídeo com a aula, perguntamos se tais devastações ocorridas no Rio São Francisco podem ocorrer no município de Barra do Garças. A resposta imediata foi sim e pudemos observar que a maioria dos estudantes se mostrou preocupada com relação à degradação do ambiente onde vivem. Após essa abordagem, mostramos o desperdício de água que ocorre no Brasil, através de dados que demonstram que 40% da água são perdidos somente no transporte, desde a captação até as residências. Demos ênfase ao impacto causado pela agricultura, através da irrigação mal planejada (que desperdiça grande parte da água captada) e o uso de agrotóxicos nas lavouras (que poluem nossos rios e lençóis freáticos). Para mostrar essa realidade, exibimos o vídeo “Consumo de água nos três setores”⁸ que elu-

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UNBr-VqbZ_g

cida os grandes impactos da agricultura no Brasil (Figura 5), tanto com a produção dos alimentos quanto com a irrigação.



Figura 5 – Vídeo sendo exibido aos estudantes sobre os impactos da agricultura no consumo de água

Fonte: Dados dos autores

Seguimos a aula mostrando o quanto a sociedade brasileira também desperdiça água, através de imagens dessa prática. Também abordamos o fator desmatamento, que contribui muito para a falta de água. Comparamos as atividades de desmatamento de encostas de rios com o que vem acontecendo no município de Barra do Garças/MT, onde a mata de encosta vem sendo degradada para a construção de uma pista de caminhada.

RESULTADOS

Através dessa etapa, dividida em cinco fases, os estudantes passaram a pensar mais sobre o quanto o nosso consumismo pode gerar impactos para o meio ambiente. Tentamos deixar claro que as grandes indústrias têm papel fundamental nesses impactos, bem como a agricultura. Ao longo de todas as aulas, procuramos ser imparciais com relação à nossa opinião sobre os temas abordados, passando o conteúdo de forma que os estudantes tirassem suas próprias conclusões. Isso nos mostrou um resultado inesperado, pois os estudantes tiveram grande participação nessas

atividades e pudemos perceber que realmente aprenderam sobre a importância de se usar água de maneira consciente.

3ª ETAPA: VISITA À ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA E PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS DA ÁGUA

Para dar continuidade e finalização ao projeto, foi feita uma visita técnica à Estação de Captação e Tratamento de Água de Barra do Garças (ETA) para que os estudantes pudessem conhecer *in loco* como está sendo tratada a água consumida por eles. Essa visita foi realizada no dia 28 de setembro de 2015. Saímos da escola pela manhã com destino à estação de captação. Essa primeira visita foi breve, pois o intuito era conhecer apenas como é feita a captação de água no rio Garças. Em seguida, levamos os estudantes à estação de tratamento de água, que fica estrategicamente em uma região mais alta da cidade, onde conhecemos os processos físico-químicos de tratamento da água (Figura 06).



Figura 6 – Estudantes da EEACC em visita à ETA em Barra do Garças/MT e ouvindo as explicações do funcionário sobre a captação e os processos de tratamento da água

Fonte: Dados dos autores

Os processos de filtragem incluem técnicas de aplicação de calcário para a correção do pH e despejo de sulfato de alumínio para que as su-

jeiras, ainda presentes na água, sejam reunidas em forma de flocos para facilitar a limpeza. Vimos também que essa água, após receber a cal e o sulfato de alumínio, passa por vários tanques, começando então o processo de filtragem, com capacidade de até 10 mil litros de água por tanque. A estação de tratamento de água de Barra do Garças trabalha com os processos de tratamento sugeridos pela Agência Nacional de Águas (ANA), que são: floculação, decantação, correção do pH, adicionamento de cloro e flúor. Por fim, os estudantes conheceram os laboratórios onde os técnicos da ETA trabalham para manter sempre constantes os níveis de cloro, flúor e pH.

Após a visita à ETA, foi ministrada, no laboratório da escola, uma aula prática sobre as propriedades físico-químicas da água, dando enfoque à sua estrutura molecular. Essa aula foi realizada na primeira quinzena de outubro de 2015, com a proposta de enfatizar o poder de dissolução da água, que é um solvente universal.

Iniciamos a aula com uma abordagem teórica sobre as principais estruturas físico/químicas da água (Figura 7) e finalizamos com um experimento.



Figura 7 – Bolsista do Pibid /Biologia explicando sobre a polaridade da água

Fonte: Dados dos autores

Para o experimento, utilizamos os seguintes materiais: 3 Beckers; 2 fios de energia; 1 lâmpada incandescente; sal de cozinha (Na Cl); açúcar

e 200 ml de água mineral. O experimento foi realizado de acordo com o seguinte roteiro:

1. Primeiramente foi colocada água nos três Beckers (cerca de $\frac{3}{4}$) e, em seguida, adicionado soluto. No primeiro recipiente, foi colocado açúcar e no segundo, o sal; no terceiro Becker não foi acrescentado nenhum soluto, apenas a água mineral.
2. Em seguida, foi conectada uma das extremidades dos fios de energia na lâmpada e a outra extremidade dentro do recipiente com a solução de açúcar. Foi solicitado aos estudantes para observarem o resultado. Na sequência, o procedimento foi repetido com as outras duas soluções. Por fim, solicitamos aos estudantes para relatarem em qual solução a lâmpada foi acesa e em qual ela não acendeu. Cabe ressaltar que este experimento, por produzir eletricidade, foi realizado pelos bolsistas do Pibid/Biologia e os estudantes ficaram apenas observando os resultados.

Ao relatarem os resultados, foi observado que na, solução contendo água e açúcar, a lâmpada não acendeu. Foi explicado que isso aconteceu porque o açúcar dissolvido na água não libera íons, pois suas moléculas que antes estavam agrupadas foram apenas separadas, não conduzindo eletricidade. Na solução que continha água e sal, foi observado que a lâmpada acendeu, conforme demonstrado na Figura 8.



Figura 8 – Bolsista do Pibid/Biologia demonstrando a condução elétrica com fios de eletricidade dentro da solução

Fonte: Dados dos autores

Como essa solução é rica em íons com cargas negativa e positiva e dissociadas em seu meio, esses íons fecham o circuito elétrico e conduzem a corrente elétrica. Já no Becker com apenas água mineral, a lâmpada não acendeu, pois não há íons suficientes para conduzir a eletricidade. Foi explicado também que, caso a lâmpada acendesse bem fraca e sem muito brilho, seria porque a água tem sais, mas em quantidade tão insuficiente que geralmente não é capaz de conduzir eletricidade.

Durante a visita técnica à ETA, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer os processos que são realizados para o tratamento físico-químico da água na cidade de Barra do Garças, desde a captação no rio até a chegada às residências, própria para o consumo. Os estudantes mostraram-se muito curiosos com a visita (Figura 6), questionando a todo o momento os técnicos com relação às suas atividades. Isso demonstra que obtiveram um maior aproveitamento com relação aos conteúdos ministrados em sala e vistos de forma prática.

Já no laboratório, os estudantes demonstraram mais interesse no que estava sendo transmitido e participaram ativamente. Com a demonstração do experimento, eles puderam perceber que as propriedades físico/químicas da água estão no nosso dia a dia e conseguiram entender o papel da salinidade na condução elétrica, pelo fato de termos realizado o experimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por novos espaços e estratégias práticas na pedagogia deve ser uma constante na vida do professor, por isso o emprego de temas geradores se mostrou importante para tanto para a formação dos Pibidianos como para a aprendizagem dos estudantes do ensino médio. Projetos como este favorecem a aprendizagem porque contemplam situações reais e ampliam de modo significativo a aprendizagem. Além disso, trabalhar com temas geradores possibilita permear diversas áreas do conhecimento e seria importante trabalhar de forma interdisciplinar.

Aulas teóricas dinâmicas e ilustrativas exigem dos alunos maior participação, o que propiciou sua maior aprendizagem. Além disso, as aulas práticas e a visita técnica associada à teoria demonstraram ser eficientes para aproximar os estudantes da temática estudada. Percebemos, ao fim

do projeto, que poderíamos ter tido um aproveitamento maior da temática se tivéssemos começado do micro para o macro, iniciando as abordagens pela estrutura da água e suas propriedades físico-químicas.

Trabalhar com o projeto “Água: uso consciente” nos mostrou que podemos oferecer aos estudantes um ensino mais significativo, que proporciona o senso crítico e propicia uma relação maior entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

BACCI, D. de La C.; PATACA E. M. Educação para a água. *Estudos avançados*, 22 (63), p. 211- 226, 2008.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da União*, 13 de outubro de 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. *Diferenças entre definições de classes sociais no Brasil*. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, 3(2), p. 37-44, 2013.

CRUZ, M, M. N. *Geografia: Livro 1*. São José dos Campos: Poliedro, 2008.

DIAS, M. C.; EGGER M. C. C.; FREIRE, N. A. F. Ensinar e aprender: uma aventura cotidiana. *Novamérica*, Rio de Janeiro, n. 105, 2004. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0105/rev_construindo.asp. Acesso em: 10 fev. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1977.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em Revista*, 27(1), p. 93-110, 2006.

ANEXO I – PERGUNTAS DO DEBATE SOBRE O CICLO DA ÁGUA

- 1) Qual o nome que se dá às chuvas que ocorrem pela interceptação das massas de vapor por uma barreira geográfica?
- 2) Para que o ciclo da água se complete é necessário que ocorram alguns processos. Quais são eles? Explique.
- 3) Por que a escassez de água está relacionada à megaprodução de grandes empresas?
- 4) Dê um exemplo de sublimação que ocorre na natureza.
- 5) Qual o país que mais consome água no mundo? Por quê?
- 6) Se a quantidade de água no planeta é sempre a mesma, porque estamos passando por uma escassez de água tão grande?
- 7) Explique por que a água que evapora dos oceanos não precipita salgada.
- 8) Quais ações devemos tomar para economizar água dentro de nossas casas? Cite cinco exemplos.
- 9) Onde está concentrada a maior parte de água doce do planeta?
- 10) A água que evapora do oceano é a mesma que se precipita nos continentes? Justifique.
- 11) Onde ocorre a maior evaporação de água na Terra? Por quê?
- 12) Qual o papel da floresta na manutenção e limpeza dos nossos rios, córregos, minas e lagos?

A PARTICIPAÇÃO DO PIBID NO “PROJETO VALE SONHAR”: UM DESAFIO NO TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Ariane A. A. Generoso
Katyana Storolli
Miriam M. C. dos Santos
Elaine G. M. Furlan

Questões que abordam a sexualidade e a educação sexual fazem parte do convívio social, com influências exercidas direta ou indiretamente sobre os indivíduos, presentes em valores, atitudes, informações e concepções que estão presentes, de modo formal ou informal, nas comunidades abrangendo crianças, jovens, adultos e idosos. A escola, como uma das instituições sociais de amplo destaque, ocupa um papel central neste âmbito, devendo, portanto, promover ações críticas, reflexivas e educativas, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

O documento integra questões da sexualidade por meio da transversalidade contemplando concepções, objetivos e conteúdos pelas diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, discute o trabalho de orientação sexual na escola abrangendo a manifestação sexual, a postura dos educadores e a relação escola-famílias.

São questões pertinentes e necessárias para o convívio social, presentes na cultura escolar, no entanto ainda muito silenciadas do ponto de vista das ações cotidianas no ambiente familiar, escolar e na sociedade de modo geral.

De acordo com o estudo de Rossi (2012), que focaliza a formação continuada de professores da rede pública em um curso sobre Gênero, Diversidade e Escola (GDE) oferecido por universidades paulistas em convênio com o Ministério da Educação, o tema da sexualidade na escola

tem encontrado resistência de inserção (de forma explícita ou oculta) nos currículos escolares, ressaltando a lógica do silenciamento que trata esta temática como algo velado, mascarando a realidade dos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, Pereira (2013) também destaca vários estudos que abordam as poucas instituições educacionais que oferecem conhecimento propostos intencionalmente sobre esta temática, assim como o despreparo ou as dificuldades dos professores para lidar com estas questões na sua prática docente. A autora reforça a “importância da educação sexual em nosso cotidiano escolar, como direito, de cidadania, de abolir o preconceito nas manifestações da sexualidade” (PEREIRA, 2013, p. 195).

O avanço nos estudos sobre educação, sexualidade e gênero é destacado por Ribeiro (2013); no entanto, a penetração nas escolas e na sociedade, de modo geral, ainda enfrenta grandes barreiras. O autor reforça a necessidade de formar profissionais conscientes da importância em desenvolver ações efetivas, no sentido de contribuir para a formação e informação das pessoas em sua globalidade e totalidade.

De modo geral, identificamos estes aspectos em nosso entorno atualmente. Ao questionar nossos pais sobre sexualidade e assuntos com esse respeito, muitos deles ainda consideram esse tema proibido e não têm diálogo com seus filhos. Não se pode generalizar, mas a maioria ainda tem essa atitude. E em qual outro lugar as crianças e os jovens poderiam discutir a respeito?

Neste âmbito, especialmente a adolescência é uma etapa da vida na qual a personalidade está em fase final de estruturação e a sexualidade se insere nesse processo, sobretudo como um elemento estruturador; portanto, entende-se a necessidade de conhecer melhor os mitos, tabus e a realidade acerca da sexualidade, para que seja possível uma abordagem mais tranquila, mantendo um diálogo para tentar entender as manifestações afloradas e próprias da idade (CANO; FERRIANI; GOMES, 2000).

Para a compreensão das questões referentes à sexualidade, torna-se necessário o contexto social e cultural, definido pelas relações sociais. A gravidez indesejada na adolescência é uma das questões sociais, entre outras, que demanda posicionamentos e atitudes, inclusive da escola, de modo a garantir dignidade e qualidade de vida, previstas na Constituição Brasileira.

Diante desta breve discussão acerca da temática da sexualidade e da importância da educação sexual na escola e na sociedade, de modo geral, entende-se a necessidade de ampliá-la na formação de professores, nas práticas docentes e nas ações comunitárias.

Neste sentido, uma atividade foi proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid/UFSCar), atuando em uma escola pública estadual na cidade de Araras/SP, em conjunto com um grupo de professores no “Projeto Vale Sonhar”.

O Pibid tem como principal objetivo promover a inserção de futuros professores no ambiente escolar e proporcionar discussões acadêmicas, teóricas e da prática docente com professores experientes, chamados supervisores, além do apoio do coordenador do projeto, um docente da universidade. Deste modo, busca-se a melhoria da formação inicial dos licenciandos, assim como da formação continuada dos professores em exercício, na educação básica e ensino superior.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo divulgar as atividades desenvolvidas utilizando o material de oficinas do “Projeto Vale Sonhar”, propiciando benefícios para a formação de alunos da educação básica, licenciandos e professores a partir de grupo de estudos, planejamento e reflexões das atividades.

O “PROJETO VALE SONHAR”

A partir de 2004, uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo possibilitou a implementação do “Projeto Vale Sonhar” em algumas escolas, focalizando a educação sexual e motivando o jovem a prevenir a gravidez na adolescência, entre outros aspectos. Estruturado de forma simples e lúdica, o projeto pode ser multiplicado por professores e por aqueles que desejam se engajar nesta causa; portanto, entendemos ser pertinente o envolvimento das ações do Pibid, envolvendo futuros professores nesta experiência com alunos da educação básica e professores experientes/supervisores.

Segundo informações da escola abordada neste trabalho, as questões ligadas à sexualidade estão presentes no cotidiano escolar, por isso o Projeto foi direcionado para o ensino médio paralelamente às questões curriculares presentes em várias disciplinas, proporcionando discussões sobre

a sexualidade na escola, com grande mobilização em torno do Projeto, que contém oficinas sobre utilização de métodos contraceptivos, além de proporcionar a reflexão dos alunos.

A primeira oficina, intitulada “O despertar para o sonho”, aborda o sonho como motivador da prevenção da gravidez não planejada na adolescência, na qual o adolescente, em uma viagem para o futuro, possa sonhar e planejar seu projeto de vida. Sendo assim, o objetivo é a identificação do sonho e o impacto da gravidez não planejada na adolescência e no projeto de vida. A metodologia consiste em um jogo em que alguns simulam o teste positivo para a gravidez e os impactos e consequências disso, estimulando as discussões em grupo, relatos de experiências observadas no cotidiano e escrita de reflexões a respeito.

A segunda oficina, “Nem toda relação sexual engravida”, tem como objetivo conhecer os processos de reprodução humana e saber identificar as práticas sexuais de risco. Trata-se de um jogo de perguntas e respostas, realizado em grupo, estimulando a troca de ideias e experiências entre os jovens, assim como a exploração da anatomia humana dos aparelhos reprodutores, em quadros que acompanham a oficina.

A terceira oficina, “Engravidar é uma escolha”, deseja informar sobre os métodos contraceptivos e promover a aprendizagem sobre seu uso. Trata-se de um jogo de tiro ao alvo, realizado em grupo, que discute e compete a partir de perguntas e respostas relacionadas aos temas e assuntos abordados durante as oficinas e que são separadas por cor, cada qual remetendo a uma parte do alvo; quando este era acertado, o grupo da vez responderia a uma pergunta designada.

Na escola focalizada neste trabalho, o “Projeto Vale Sonhar” faz parte do planejamento de alguns professores e, geralmente, ocorre de modo interdisciplinar. Os integrantes do Pibid, durante suas atividades, conheceram o Projeto e resolveram participar de modo a auxiliar o trabalho dos professores, aproximando discussões cotidianas, experiências, aspectos sociais, culturais, históricos de uma proposta de diálogo aberto e com linguagem e atitudes que proporcionaram tranquilidade e motivação aos alunos em discutir estas questões de forma intensa, conforme será apresentado a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O grupo do Pibid é composto por licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física da UFSCar/Araras, portanto nossas atividades são realizadas com enfoque interdisciplinar. Durante as oficinas do “Projeto Vale Sonhar”, o grupo tinha, ao menos, um representante de cada área, proporcionando discussões interessantes com olhares múltiplos.

As atividades na escola iniciaram-se em 2014 e foram estendidas para 2015 com uma proposta de mapear as demandas da comunidade escolar, apontando o “Projeto Vale Sonhar” como uma delas. As oficinas foram realizadas para os alunos do 1º ano do ensino médio, no período da manhã, com o auxílio dos professores de biologia, educação física e matemática, principalmente.

As atividades do grupo Pibid na escola sempre compreenderam discussões prévias, com levantamento de demandas ou temáticas que emergiam do contexto escolar e da comunidade, permitindo estudos de referenciais de apoio, pesquisas e levantamentos bibliográficos, planejamento em conjunto com o corpo docente e equipe de gestão da escola, além de reflexões antes, durante e após as ações.

A dinâmica de grupo permitia uma variação de licenciandos, que participavam de muitas atividades durante a vida acadêmica, além das questões pessoais que, por vários motivos, possibilitaram entradas e saídas nos grupos.

No ano de 2015, houve modificações no quadro de licenciandos e novos bolsistas foram integrados às atividades. Sendo assim, os licenciandos que já participavam desde o ano anterior auxiliaram os novos durante as oficinas. Esta era uma prática comum dentro dos grupos, permitindo a continuidade do trabalho e estimulando a interação no processo formativo dos futuros professores. Isso propicia a rápida inserção dos licenciandos no desenvolvimento das atividades em processo, assim como nas atividades de planejamento. No caso do “Projeto Vale Sonhar”, os alunos novos e os mais experientes acompanharam os professores nas discussões e mapeamentos das vivências dos alunos da educação básica, na tentativa de desvendar elementos que pudessem contribuir para a apro-

ximação dos envolvidos, de modo a construir uma relação de respeito e segurança para o desenvolvimento das atividades.

Neste contexto, primeiramente, o grupo estudou o Projeto e conversou muito com os professores envolvidos, com o objetivo de entender a proposta e pensar em como poderia atuar em conjunto com a escola.

Para o desenvolvimento das oficinas, as discussões em sala de aula e o acompanhamento aos professores tornaram as atividades ainda mais interessantes e, para os licenciandos, foi muito importante discutir com os alunos conteúdos e conceitos específicos das áreas, assim como questões mais abrangentes que a temática proporciona.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997) direcionam as discussões de modo a estimular a transversalidade e a proposta curricular do Estado de São Paulo permite a discussão desta temática, mais especificamente, na disciplina de Biologia, no ensino médio. Assim, foi possível incorporar o Projeto nas discussões, abordando os conteúdos presentes na disciplina, assim como explorar outras questões que envolveram a interdisciplinaridade com a educação física, a matemática, a química e a física, principalmente.

Além das questões mais específicas de conteúdo, também foi possível mapear as relações pessoais e sociais na comunidade e na vivência dos alunos. Nos dois anos, foi possível perceber, de modo geral, que muitos alunos tinham muitas dúvidas sobre o assunto, não conversavam com a família e alegavam que isso era ainda pouco explorado no ambiente escolar. A cada conversa, aproximação, abertura para perguntas, dúvidas e questionamentos, aumentava o sentimento de segurança nos alunos, o que fez o desenvolvimento do Projeto ser um sucesso em todos os sentidos.

Após a etapa de estudo do Projeto, mapeamento da realidade escolar, foi realizado o planejamento das oficinas envolvendo licenciandos e professores de várias áreas do conhecimento, de tal forma que o material disponível passou a ser um apoio para a construção das atividades ao longo do semestre e que serão apresentadas a seguir.

A primeira oficina proporcionou, através de um método participativo, que os alunos imaginassem como seriam suas vidas, tanto profissional como pessoal, com uma gravidez precoce, estimulando processos de reflexão sobre isso. Como conclusão da primeira parte, uma nova frase para

reflexão foi proposta, com o intuito de mostrar que as consequências de uma gravidez precoce não se limitam à mulher e as discussões foram ampliadas para a repercussão e os impactos na vida de ambos os envolvidos diretamente, assim como dos familiares, amigos etc.

Na segunda oficina, com o objetivo de explicar em detalhes como ocorre a gravidez, mostraram-se para os alunos parâmetros nos quais eles conseguissem distinguir quais ações possibilitariam a gravidez. Na sequência, ocorreu uma discussão em torno das carícias que os alunos conheciam, quais delas apresentavam risco de contrair alguma doença ou engravidar. A partir disso, foi explicado, com o auxílio de cartilhas ilustradas contidas no material do Projeto, o sistema reprodutor masculino e feminino, tanto externamente quanto internamente, e também como acontecem a fecundação, menstruação e gravidez.

A terceira oficina trouxe a discussão a respeito de que engravidar é uma escolha, quando foi apresentado aos alunos o conhecimento de todos os métodos contraceptivos (químico, cirúrgico ou hormonal), a eficácia de cada tipo e o funcionamento de cada um.

Para finalizar este Projeto, foi elaborada uma atividade extra, que não fazia parte da proposta inicial, mas que o grupo Pibid, juntamente com os professores, entendeu ser uma necessidade, a partir das discussões que ocorreram e as dúvidas e questionamentos intensos por parte dos alunos, demonstrando motivação para saber mais. Sendo assim, foi realizada uma roda de conversa que contou com o auxílio de uma psicóloga para responder as perguntas feitas pelos alunos, envolvendo questões sociais, psíquicas e comportamentais, que, de alguma forma, englobam o assunto sexualidade.

Este complemento ao Projeto foi de extrema importância para abranger e esclarecer mais amplamente o assunto, criando diversos níveis e áreas do conhecimento, conseguindo, de forma didática e dinâmica, discutir o conhecimento sobre os riscos, modos de prevenção e todo o problema social que temos no país relacionado à gravidez na adolescência e a doenças sexualmente transmissíveis.

O tema e as discussões acerca da temática também possibilitaram desdobramentos em uma dinâmica em que os alunos simularam uma viagem no tempo a partir de um texto lido pelo grupo, contendo alguns contratempos que se desenrolaram de um relacionamento e uma gravidez não

planejada entre dois adolescentes. Posteriormente, os alunos desenharam no papel como imaginaram os personagens da história, expressando, artisticamente, os personagens e todo o contexto trabalhado durante as oficinas e aproximando-o à realidade que o adolescente vivencia na sua comunidade.

De modo geral, o Projeto e as adaptações realizadas proporcionaram levantamento e teste de hipóteses para o estudante se informar e responder algumas perguntas sobre os índices de gravidez na adolescência no Brasil, dados que envolvem as doenças sexualmente transmissíveis, incluindo o vírus HIV e a história das vacinas, entre outros aspectos.

Outra questão importante é que as atividades permitiram a ilustração do uso dos preservativos e o esclarecimento de dúvidas a respeito disso, verificando o elevado número de questionamentos que os alunos tinham sobre o assunto.

Dentre as principais dúvidas dos alunos durante as oficinas, tanto no ano de 2014 como em 2015, destacam-se aquelas em relação aos diferentes tipos de métodos contraceptivos existentes. Na oficina em que foi discutido sobre cada método, como usar corretamente o preservativo, tanto masculino como feminino, foi a questão mais levantada por eles, seguida por, no caso das meninas, o uso da pílula anticoncepcional.

Alguns outros não tão conhecidos por eles, como o adesivo anticoncepcional e DIU, por exemplo, também foram lembrados e comentados bastante, pois conheciam pessoas que usavam esses métodos. Por mais que todos, teoricamente, tenham todas as informações disponíveis na atualidade, eles se sentem inseguros em conversar sobre sexualidade.

Os alunos da educação básica entendem a aproximação dos licenciandos não apenas como estudantes de Ciências Biológicas, Química ou Física, mas, acima de tudo, como amigos, e há respeito durante as atividades e conquista da atenção de cada um; por isso, a participação ao longo das oficinas foi surpreendente e fez com que as discussões se tornassem muito ricas. É preciso, sim, falar sobre educação sexual na sala de aula, pois se não for discutida nesse espaço privilegiado, talvez aluno perca a oportunidade de obter informações relevantes e orientações sobre o tema.

O Projeto propiciou aos estudantes, tanto da educação básica quanto licenciandos, que fosse possível discutir aspectos pouco explorados a respeito do assunto, demonstrando a importância de situações e oportunida-

des de aprendizados a partir de questões simples e consideradas, muitas vezes, explícitas e conhecidas por todos. No entanto, percebeu-se a quantidade de informações e curiosidades que surgiram a partir da proposta e do espaço para o diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do “Projeto Vale Sonhar” e desenvolver as atividades nele envolvidas proporcionaram grandes aprendizados e discussões no ambiente escolar, entre alunos da educação básica, entre licenciandos, professores e, de modo, geral, na comunidade, envolvendo os familiares, amigos, dentro e fora da escola, segundo relatos dos participantes.

A temática, muitas vezes silenciada, conforme demonstram vários estudos e a vivência no ambiente escolar, ganhou espaço e importância no contexto da necessidade da educação sexual, no sentido de explorar ideias, concepções, experiências, dúvidas, questionamentos, enfim, uma pluralidade de aspectos essenciais para as discussões da sociedade de modo geral, especialmente no momento da adolescência, uma fase confusa e difícil, quando não há espaço para perguntas e respostas.

Uma das questões que se evidenciou foi o fato de os alunos do primeiro ano de ensino médio possuírem muitas dificuldades, principalmente em imaginar um futuro em que eles pudessem assumir grandes responsabilidades. Aliado a isso, a rede comunitária teve um papel muito importante na mobilização da comunidade para reforçar a ideia de que a confirmação social é um fator fundamental na prevenção em sexualidade.

Quando aconteceram as oficinas do “Projeto Vale Sonhar”, os alunos demonstraram enorme curiosidade sobre o assunto sexualidade. Quando chegou o momento de falar dos métodos contraceptivos, mesmos os que poderiam parecer mais familiares, para os alunos eram estranhos, pois não faziam ideia de onde poderiam encontrá-los e como utilizar alguns deles.

As oficinas foram bem dinâmicas, conseguindo fazer com que todos os alunos pudessem participar, questionar, discutir, e os licenciandos se esforçaram para responder a todas as perguntas, com a ajuda dos professores envolvidos.

Se o aluno, por algum motivo, tem vergonha ou não consegue conversar abertamente com os pais e familiares a respeito do assunto, a escola pode proporcionar esta abertura, divulgando as informações importantes para sua saúde e convivência social e afetiva.

Esta atividade, no âmbito da formação de futuros professores, foi muito importante para promover discussões conceituais entre licenciandos e professores experientes, proporcionando troca de ideias, metodologias, aprimoramentos, enfim práticas importantes para o exercício da docência.

Neste sentido, as atividades que o “Projeto Vale Sonhar” proporcionou foram um sucesso na opinião de todos os envolvidos, demonstrando sede de conhecimento, curiosidade e interação. Foi possível notar a importância desta temática e das discussões que se desdobraram no contexto escolar e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANO, M.A.T.; FERRIANI, M. das G. C.; GOMES, R. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. *Revista latino-americana de enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abril 2000.

INSTITUTO KAPLAN. *VALE SONHAR: livro do Professor*. Vários autores. Coordenação Maria Helena, Brandão Vilela; supervisão Luiz Ama-deu Bragante. São Paulo: trilha educacional, 2007.

PEREIRA, G. P. Educação sexual sem fronteiras: uma proposta de formação a distância para professores do Brasil, da Argentina, de Portugal, da Espanha e de Moçambique. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, R. P.; REIS, M. A. S. *Formação docente em gênero e diversidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: De Petrus at Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, R. P.; REIS, M. A. S. *Formação docente em gênero e diversidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: RJ: De Petrus at Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

ROSSI, C. R. (Re)visitando memórias: sexualidade, gênero e formação docente. In: URT, S. C.; CINTRA, C.G.G. (Org.). *Identidade, formação e processos educativos*. Campo Grande – MS: Life Editora, 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Biologia para o ensino médio*. São Paulo: SE, 2008.

PROJETO “FEIRINHA”: EXEMPLO DE ATIVIDADE CIDADÃ E INTERDISCIPLINAR⁹

Clenir Beatriz Bones de Oliveira

Denise de Souza Pereira

Edson Pereira Barbosa

Deise Baggenstoss

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o relato de uma experiência de condução de um projeto interdisciplinar com alunos de duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, da cidade de Sinop (MT).

A equipe pedagógica da Escola Olímpio João Pissinati Guerra, durante os anos de 2014 e 2015, estabeleceu como objetivo tornar mais significativo o ensino, fomentar e desenvolver atividades pedagógicas que levassem o educando a problematizar aspectos de seu cotidiano nas atividades de sala de aula. Para isso, foi sugerido aos docentes da escola que privilegiassem atividades pedagógicas que estimulassem a realização de práticas e de um pensar coletivo; que buscassem o desenvolvimento de habilidades/capacidades do educando em situações de aprendizagem diversificadas; que utilizassem instrumentos pedagógicos visando à maior interação e respeito entre professor e aluno; que o aprendizado da sala de aula buscasse soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da sociedade local; que criassem e ampliassem uma visão crítica nos alunos para “descoberta” dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos do município.

No município de Sinop, ocorre, desde 2014, a Feira Municipal de Ciências, evento no qual os alunos de escolas de Ensino Fundamental e

⁹ Este trabalho contou com apoio financeiro e bolsas da CAPES por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Médio são orientados e incentivados pelos professores a desenvolverem projetos para apresentar resultados de suas pesquisas, inicialmente na Feira de Ciências da escola; os três melhores trabalhos de cada categoria são inscritos na Feira Municipal.

O Subprojeto Pibid *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *Câmpus* Universitário de Sinop tem sido parceiro do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) na organização da Feira Municipal de Ciências e tem colaborado para que as escolas parceiras participem de suas atividades. No caso específico deste texto, procuramos apresentar uma narrativa com base na visão de duas bolsistas de iniciação à docência do mencionado Subprojeto, ao acompanharem uma experiência de projeto interdisciplinar com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual João Olímpio Pissinati Guerra, em Sinop (MT), durante os anos de 2015 e 2016.

A experiência relatada é um projeto pedagógico que mobilizou estudantes do Ensino Fundamental e professores para elaborar uma proposta de revitalização da praça do bairro onde se encontra a Escola João Olímpio Pissinati Guerra. A primeira parte do texto, com base em anotações das bolsistas de iniciação à docência, apresenta o registro dos alunos e dos professores envolvidos no projeto e a experiência realizada. Na segunda parte, são apresentadas, de forma sucinta, as considerações e reflexões a respeito da interdisciplinaridade como forma de organização do trabalho pedagógico.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO

Adotando como elemento de motivação o incentivo para que os alunos de duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, em Sinop (MT), se preparassem para participar da Feira de Ciências da escola, a Professora de Língua Portuguesa solicitou-lhes que escolhessem um tema da realidade para ser estudado e, posteriormente, apresentado na Feira de Ciências da escola.

Para escolha do tema, foram necessárias várias reuniões, com muitas discussões, até que os alunos decidiram que gostariam de estudar um

meio de revitalizar a “Feirinha” do Jardim Primavera, bairro em que está localizada a escola.

Após essa decisão, a professora encaminhou a elaboração do projeto e sugeriu que os alunos definissem um objetivo e elaborassem uma justificativa para a realização do trabalho. Após várias discussões, os alunos decidiram que o objetivo seria “revitalizar a praça da “Feirinha”.

Como justificativa, afirmaram que o bairro Jardim Primaveras, um dos mais antigos e populosos da cidade, possui uma localização privilegiada – ligado ao centro, próximo ao parque florestal da cidade e ao parque de exposição agropecuária, não tem uma praça para o lazer dos moradores. Argumentaram que, se comparado ao lado Sul da cidade, parece menos desenvolvido, com menos investimentos públicos e privados em urbanização. Indicaram um possível descaso e falta de investimento em infraestrutura e manutenção da “Feirinha” como área de lazer. Lembraram que esta se localiza próxima a três escolas, Escola Municipal Sadao Watanabe, Escola Municipal Monteiro Lobato e Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra. Além disso, informaram terem a percepção de que a área da Feirinha estava servindo de depósitos de entulhos dos moradores próximos, os banheiros deteriorados, a quadra poliesportiva se tornando abrigo para usuários de drogas, o terreno da praça da Feirinha estava tomado pelo mato e o campo de futebol, abandonado. Para os alunos, esse projeto gerou a expectativa de fazer com que a Feirinha se tornasse numa praça de lazer para o bairro Jardim Primaveras. Então, o objetivo geral ficou definido como “elaborar um projeto de reurbanização da praça”.

Após a definição do objetivo, as professoras das disciplinas de Matemática e de Ciências e duas bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Pibid *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Câmpus* Universitário de Sinop, se juntaram efetivamente ao projeto.

Na fase seguinte, as professoras orientaram os alunos a definirem os objetivos específicos e elaborarem a metodologia do trabalho. Esclareceram que deveriam discutir e escrever um conjunto de ações a serem realizadas para cumprir o objetivo principal do projeto. Após muitas discussões e com os direcionamentos das docentes da escola, foram previstos os seguintes objetivos específicos: i) conhecer a Feirinha; ii) verificar se o lado Sul da cidade está mais desenvolvido que o lado Norte; iii) verificar

a percepção dos moradores do bairro em relação à “Feirinha”; iv) fazer uma maquete da praça atual; v) fazer uma maquete com a proposta de reurbanização da praça.

Para cada uma dessas ações foram discutidas e elaboradas propostas de execução da metodologia. Primeiro, os alunos previram visitas ao local da “Antiga Feirinha” e, nessas ocasiões, produção de registros por meio de anotações em caderno de campo e imagens fotográficas. Também deveriam elaborar e aplicar um questionário aos moradores do bairro para conhecer a percepção da comunidade em relação à praça, fazer imagens fotográficas de pontos simétricos em relação ao centro da cidade, montar um painel iconográfico comparando as paisagens os lados Sul e Norte da cidade e solicitar, por meio das bolsistas do Pibid, o auxílio de professores da UFMT, para que trouxessem teodolitos e os orientassem sobre o uso desses instrumentos e a produção das medidas da praça. Para produzir o croqui e as maquetes virtuais, previram contar com o apoio de um aluno do curso de Engenharia Civil da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), do *Câmpus* Universitário de Sinop.

EXPERIMENTANDO O INCERTO CAMINHO DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

Inicialmente foram orientadas atividades que ajudassem a desvelar a situação, conhecer e construir uma melhor compreensão do que culminou com o abandono da “Feirinha”.

A primeira visita ao local da antiga “Feirinha” tinha como objetivo conhecer e produzir registro de como ela se encontrava. Nessa oportunidade, munidos de caderno de campo para as anotações, máquinas fotográfica e celular para a produção de imagens, os alunos, assim que chegaram ao ginásio Jardim Primavera, constataram que não havia paisagismo, os materiais e equipamentos esportivos da quadra estavam depredados, a quadra de areia servia de local para as necessidades fisiológicas de animais e até de humanos e as árvores sem poda impediam a visibilidade do ambiente. O local estava servindo de depósito de lixo e entulhos de moradores do entorno da praça, a construção onde se realizava a feira livre estava deteriorada e parcialmente demolida devido à falta de manutenção.

Após confirmarem e registrarem a realidade que já conheciam, os alunos foram orientados a buscar respostas para saber de quem era a responsabilidade pela manutenção da área. Com o intuito de esclarecer a situação, a professora de Língua Portuguesa marcou uma reunião com a representante da Associação de Moradores do bairro.

Segundo a representante da Associação, o terreno da Feirinha fora doado pela Colonizadora Sinop, porém o primeiro presidente da associação alega não ter recebido a documentação que comprovaria tal doação. Na oportunidade, ela apresentou um projeto que idealizado para a melhoria da Feirinha, mas disse que o mesmo não saía do papel.

Após essa palestra/reunião, os alunos decidiram incluir mais alguns objetivos no trabalho: contribuir para a reativação da Associação, que já estava com mais de dez anos de inatividade; verificar a disposição dos moradores em manter a Feirinha e, por fim, regularizar a documentação necessária para legalizar a área da Feirinha.

Como os alunos ficaram com muitas dúvidas e questionamentos em relação à legalidade da Associação de Moradores e de suas atividades foi elaborado um roteiro com algumas atividades no sentido de dar continuidade ao projeto. Nesse roteiro, os alunos listaram, em forma de perguntas, o que necessitavam saber para discutirem a possibilidade de montar uma associação no Jardim Primavera, visto que entendiam que era possível, mas que, para isso era, preciso eleger os responsáveis para dirigir a associação com a colaboração e aprovação dos moradores.

Após a fase da pesquisa e sistematização sobre a reativação da associação, a professora de Língua Portuguesa conduziu os debates em sala de aula, e resolveram fazer uma pesquisa de campo para saber o que os moradores do bairro pensavam sobre o local da antiga “Feirinha”.

Sob a orientação das professoras de Português e Matemática, e com auxílio das bolsistas do Pibid, os alunos elaboraram um questionário para aplicar aos moradores do bairro. Dentre as questões levantadas, estavam: quantas pessoas moravam em cada casa; qual a renda familiar; qual a opinião dos moradores com relação à saúde, educação, segurança, lazer, infraestrutura no bairro Jardim Primavera; qual a importância da reativação da associação ou criação de uma nova associação para os moradores e qual a opinião dos moradores com relação a uma reforma na antiga Feirinha, visando uma área de lazer para a comunidade.

Segundo os dados coletados com a pesquisa (questionário), a população era favorável à revitalização da área da antiga Feirinha, ou seja, 98% (noventa e oito por cento) dos entrevistados concordaram com a ideia de elaborar uma proposta de revitalização da Feirinha. Para os alunos, isso era indicativo da necessidade de uma ação pública em favor da melhoria da praça.

EM BUSCA DE COMPREENSÃO DA SENSACÃO DE ABANDONO: LADO NORTE X LADO SUL

Em busca de resposta para a sensação de abandono pelo poder público do bairro Jardim Primavera e de todo o lado Norte da cidade, os alunos fizeram imagens fotográficas de pontos simétricos em relação ao centro da cidade para comparar a paisagem dos lados Norte e Sul e organizaram um painel comparando as imagens para verificar a “diferença” da cidade de Sinop. Com esse trabalho, concluíram que o lado Norte recebe menos investimentos públicos em infraestrutura, áreas de lazer, como exposto nas Figuras 1 e 2.



Figura 1 (Lado Sul): Avenida dos Tarumãs esquina com Avenida Sibipirunas. Fonte: arquivo dos autores



Figura 2: (Lado Norte) Avenida das Palmeiras, esquina com Avenida Sibipirunas.

Fonte: arquivo dos autores

Para compreender os motivos dessa diferença, os alunos tiveram uma palestra com o professor Dr. Natalício Pereira Lacerda, da UNE-MAT; nessa ocasião, ele esclareceu as dúvidas sobre a colonização da cidade, bem como a história e a ocupação do bairro Jardim Primavera. Causou estranhamento aos alunos o fato de o bairro, apesar de ser um dos mais antigos da cidade e próximo ao centro, ser chamado de periférico. Segundo o professor Natalício, a cidade, inicialmente, era dividida em Lotes 01 e 02 e o Jardim Primavera estava localizado no Lote 02.

O Lote 01 fora inicialmente destinado a pessoas que compraram terra (fazenda) da colonizadora, aos profissionais liberais, empresários; era o lado dos “ricos”, para o qual existia planejamento e exigência para as construções, por isso, desde o início, apresenta-se como mais desenvolvido. Já o Lote 02 era um bairro de operários, as primeiras casas foram construídas sem planejamento ou qualquer exigência de padrão. Assim, devido à falta de planejamento e recursos públicos, a cidade ficou visivelmente separada.

A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO DE REVITALIZAÇÃO DA PRAÇA

Conhecendo a necessidade de melhorias na área, os alunos voltaram ao local da Feirinha para fazer as medições necessárias para a elaboração de um projeto arquitetônico. Os estudantes foram divididos em 8 (oito) grupos e cada um ficou responsável pela medição de um “ambiente”. Nessa ocasião, o projeto contou com a participação de professores da UFMT e de alunos do Subprojeto Pibid *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* da UFMT. Nessa oportunidade, os alunos, com o uso monitorado de trenas e teodolitos, coletaram dados e realizaram cálculos que determinavam distâncias e alturas. Na ocasião, os alunos se mostraram encantados com as aplicações de trigonometria no cálculo de distâncias inacessíveis, como a altura da cobertura da quadra poliesportiva, obtenção das medidas dos lados do campo sem a necessidade de mudar o teodolito de lugar.

Como o projeto arquitetônico de urbanização da praça, imaginado pelos alunos, previa arborização da praça, houve a necessidade de uma pesquisa para conhecer plantas adequadas para o paisagismo e arborização daquele espaço. Nesse momento, ocorreu o envolvimento da professora de Ciências no projeto. Ela orientou e conduziu, na sala de informática, um trabalho de investigação a respeito de plantas indicadas para arborização de praças. Dentre as espécies escolhidas pelos alunos, estavam: Criselínias (*Griselinia littoralis*), Salvia (*Salvia splendens*), Orquídeas (*Cattleya spp*), Sibipirunas (*Caesalpinia peltophoroides*), Jacarandás (*Jacaranda mimosaefolia*), Penta (*Pentas lanceolata*), Mussaenda (*Mussaenda alicia*), entre outras.

Depois dos dados organizados, surgiu a necessidade do auxílio de um profissional de engenharia para encaminhar a produção da maquete. Ao receberem a visita de um acadêmico do Curso de Engenharia Civil da (UNEMAT) – *Câmpus* Universitário de Sinop –, os alunos da escola foram questionados sobre ideias e sugestões dos entrevistados, sobre o que deveria constar no projeto e fizeram um croqui desse projeto. Nesse debate, foram apresentadas diversas ideias: biblioteca; sala de articulação; pista de caminhada; clube de mães; academia pública; parquinho; quadra

de areia; mesa de xadrez e jogos diversos; ambiente para vender artesanato, até chegarem a um consenso.

No dia 29 de outubro de 2015, por ocasião do “II Ciclo de Oficinas”, realizado na Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, houve a oficina de “Maquete Virtual e tabulação dos resultados da pesquisa de campo” para os alunos envolvidos no projeto. Como resultado da oficina, eles fizeram uma “maquete virtual” como sugestão de projeto para revitalização da Praça da Associação de Moradores (Praça da Feirinha) como mostram as Figuras 3 e 4.



Figura 3: Visão geral do projeto da Praça do Jardim Primavera

Fonte: arquivo dos autores



Figura 4: Praça de Jogos, academia e Play-Ground do projeto da Praça do Jardim Primavera

Fonte: arquivo dos autores

ESTABELECENDO INTERLOCUTORES PARA DISCUSSÕES DA PROPOSTA

Conhecedores do problema e com uma sugestão de solução, os alunos iniciaram as tentativas de apresentação do projeto às autoridades públicas de Sinop. Foram feitas várias tentativas de agendamento de uma “conversa” com o secretário de obras do município, porém não foram bem sucedidas. No entanto, entre os alunos, havia uma aluna que atuava como vereadora mirim e esta encaminhou o projeto de revitalização da praça da Feirinha para apreciação na sessão dos vereadores mirins. Por orientação do coordenador do projeto “Vereadores Mirins”, esse projeto foi colocado na pauta da última sessão ordinária da Câmara dos Vereadores Mirins do ano de 2015. Naquela ocasião, por ser uma sessão solene e de encerramento do ano legislativo, além dos vereadores mirins, participariam da sessão os vereadores do município.

Na sessão conjunta dos vereadores mirins e vereadores municipais o projeto de revitalização da Feirinha foi colocado em apreciação. Na discussão, os vereadores municipais esclareceram aos alunos que não existia previsão de recurso específico para investimento em obras na Feirinha no orçamento para o ano de 2016. Porém, o grupo de vereadores disse acreditar que uma parceria público-privada poderia viabilizar a execução do projeto. Como encaminhamento, um dos vereadores assumiu a responsabilidade de dar continuidade ao trâmite do projeto na Câmara Municipal de Vereadores de Sinop. Além disso, três vereadores municipais assinaram uma indicação que se referia à limpeza do ambiente, poda das árvores, pintura e pista de caminhada. Esta demanda foi prontamente acatada pela secretaria de obras do município. Com isso, já foi possível observar melhorias no ambiente, pois, de acordo com os relatos de moradores próximos à praça, já se observou a diminuição e incidência de insetos e roedores no entorno.

Com a repercussão do movimento dos alunos em torno do projeto, despertou-se o interesse da imprensa local que fez diversas reportagens sobre o assunto e, em uma dessas matérias, o secretário de obras do município de Sinop concedeu uma entrevista, na qual informou que a responsabilidade do município era restrita à quadra poliesportiva, que fora construída com recursos públicos, e que o restante das construções e o

terreno da praça da Feirinha eram propriedades e responsabilidades da Associação dos Moradores do bairro Jardim Primavera; por isso, o poder público municipal não poderia intervir na execução do projeto. Além disso, sugeriu, como alternativa para continuidade ao projeto arquitetônico elaborado pelos alunos, discutir a doação do terreno, que pertencia à Associação Jardim Primavera, para a Prefeitura Municipal de Sinop (MT).

Nesse período, ocorreram, também, duas reuniões de moradores do Jardim Primavera para discutir a retomada das ações da Associação de Moradores do Jardim Primavera.

O projeto continua nas mãos dos vereadores e pode se tornar um modelo inspirador padrão para outras praças públicas da cidade. O coordenador dos Vereadores Mirins relatou que, ainda no ano de 2016, estava prevista uma viagem dos vereadores mirins a Cuiabá para conhecer a Assembleia Legislativa Estadual, e que o projeto da Feirinha seria um dos escolhidos para ser apresentado aos deputados estaduais. Portanto, continuava a expectativa de que ele pudesse ser incluído no orçamento de 2017.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DESSA EXPERIÊNCIA

A seguir, apresentamos breves considerações e reflexões a respeito de aspectos que nos chamaram atenção ao acompanhar essa experiência de elaboração e desenvolvimento de um projeto contextualizado e interdisciplinar numa escola de Educação Básica, a saber: protagonismo da escola na autoria e condução do trabalho pedagógico; alunos como centro da atividade pedagógica; tempo de projeto e tempo curricular; ampliação dos espaços pedagógicos para além da sala de aula; proposta pedagógica contextualizada e interdisciplinar; relação entre projeto e currículo das disciplinas; contextualização e exercício da cidadania e resultado social do projeto.

Segundo Thiesen e Talamoni (2008), a interdisciplinaridade tem como objetivo romper com a fragmentação das disciplinas. Ela veio com o objetivo de neutralizar o estreitamento entre as disciplinas e trazer uma nova era entre sociedade e natureza, possibilitando maior sentido aos

conteúdos da aprendizagem, permitindo, assim, uma formação consistente e responsável, trazendo novas formas de ensinar e aprender, ampliando mais possibilidades de inclusão.

Com relação ao protagonismo da escola na autoria e condução do trabalho, é relevante destacar que ele ocorreu na escola sob a influência da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino e da Feira Municipal de Ciências – ambos coordenados pelo Cefapro de Sinop – com a colaboração do Subprojeto Pibid *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* da UFMT do Câmpus Universitário de Sinop, de alunos do Curso de Engenharia Civil da UNEMAT e de docentes da UFMT e UNEMAT. Todavia, o projeto teve a autoria e condução das atividades sob a iniciativa de professores e alunos da escola, cabendo às outras instituições colaborar quando solicitados, sem tomar para si o protagonismo das ações.

Na condução das atividades, a professora de Língua Portuguesa, desde o início, primou por uma prática em que os aprendizes deveriam decidir o que fazer. Sendo assim, a professora assumiu, na maior parte do tempo, uma função de mediadora dos processos de tomada de decisão, orientadora dos processos de execução e gestora da organização das atividades, pois cabia aos alunos produzir os questionamentos, ser responsável pela organização, estruturar e definir os problemas, observar, comparar, investigar, sempre com objetivo de obter os melhores resultados.

Durante o percurso do desenvolvimento das atividades, foi possível observar o envolvimento dos estudantes durante o ano letivo de 2016, naquele momento sob a coordenação de outra professora. Em nossa compreensão, deve-se ao protagonismo dos alunos na execução das atividades o fato de o projeto resistir a uma passagem de ano letivo e à mudança de professores. Este projeto iniciou-se no ano letivo de 2015, quando os alunos estavam matriculados no nono ano do Ensino Fundamental, e continuou em 2016, com os alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio e sob a coordenação de outra professora, pois a professora de Língua Portuguesa, primeira coordenadora do projeto, se encontrava em licença para qualificação e a professora de Matemática envolvida no projeto durante o ano de 2015, a partir do início de 2016 assumiu a direção da escola.

Sob a coordenação de outra professora de Língua Portuguesa, o projeto teve continuidade e foi apresentado na Feira Municipal de Ciências, realizada no segundo semestre de 2016. Esse fato nos leva à hipótese de que projetos contextualizados e com genuíno envolvimento dos alunos, em certa medida, têm potencial para superar a rotatividade dos professores e o tempo curricular, aspectos constantemente apontados como obstáculos para a prática pedagógica interdisciplinar.

Acompanhar esta experiência foi importante para refletirmos e discutirmos a respeito dos espaços de aprendizagem. O projeto ocorria à medida que o cumprimento dos objetivos demandava a ampliação dos espaços pedagógicos para além da sala de aula, tais como: praça da Feirinha, residências onde foram aplicados os questionários, laboratório de informática, Câmara Municipal de Vereadores, Associação de Moradores do Jardim Primavera, viveiro municipal de mudas.

Segundo Bonatto et al. (2012), a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, nas quais relacionamos conteúdos científicos com o cotidiano. Nesse sentido, caracterizamos o projeto como interdisciplinar e contextualizado, uma vez que os professores que dele participaram contribuíram, a partir de suas disciplinas, com conteúdos, conceitos e procedimentos metodológicos que ajudaram a viabilizar um projeto que buscava atender a uma demanda real dos alunos.

Nessa experiência também foi possível observar que a relação entre projeto e as disciplinas escolares foi além dos conteúdos. Durante o projeto, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar aplicações da Matemática estudada em sala, aprender sobre plantas para arborização, conhecer *software* para construção de maquete, exercitar a escrita, entre outros conhecimentos. Também tiveram a oportunidade de vivenciar procedimentos metodológicos das disciplinas de Estatística ao elaborar e aplicar o questionário, tabular e analisar os dados oriundos da pesquisa de campo; tiveram contato com procedimentos da Biologia para decidir os espécimes adequados para arborização de praça; experimentaram o uso de instrumentos e técnicas da Topografia para realizar medidas e cálculos de distâncias; tiveram contato com tecnologia e técnicas da Engenharia Civil para elaboração de maquete; observaram e seguiram procedimentos de metodologia científica para o desenvolvimento do trabalho e o exercí-

cio do uso da Língua Portuguesa culta e de gêneros acadêmicos científicos para elaborar a apresentação e comunicação dos resultados do projeto.

Tal como descrevem Lucatto e Talamoni (2007), nessa experiência ocorreu a vivência de metodologias da pesquisa-ação-participativa (que incluiu a constituição de um grupo de trabalho; a proposta de um tema gerador que representasse uma questão real, contextualizada, presente na vida dos participantes do processo; a discussão e tomada de decisões conjuntas; a ampliação dos conhecimentos relativos ao objeto de investigação e a apresentação de um produto final, de cunho social e político) e do ensino pela pesquisa (pautada na busca de conhecimentos que permitiram uma melhor compreensão dos fenômenos e facilitaram a busca de soluções para o problema abordado).

Também cabe registrar que, exceto na disciplina de Língua Portuguesa, as atividades do projeto ocorreram à parte do desenvolvimento curricular da disciplina. Por exemplo, os alunos realizaram as atividades de medidas e cálculos de distância no mês de outubro, mas já haviam estudado as relações no triângulo retângulo e trigonometria no primeiro semestre. Por isso, coube à professora de Matemática realizar uma retomada destes conteúdos especificamente para o desenvolvimento do projeto. O mesmo ocorreu com as dificuldades relacionadas ao tratamento da informação para tabular dados dos questionários. Já as transformações de medidas e escalas foram abordadas na oficina de elaboração de maquetes. O estudo das plantas está prescrito para ser feito no sétimo ano, não no nono como ocorreu para atender ao projeto. Por isso, a professora de Ciências parou a abordagem dos conteúdos relacionados à Química, para encaminhar um estudo com vistas a solucionar o problema da escolha das plantas para arborização da praça da Feirinha. Isso nos leva a acreditar que, ao trabalhar com projeto contextualizado, o professor deve estar preparado para gerir o currículo.

Como esse projeto foi idealizado pelos alunos e relacionado ao seu mundo real, eles puderam vivenciar as diferentes formas de aprender, à medida que exercitavam a cidadania, haja vista que o resultado final esperado não se limitava aos muros da escola, mas almejava realizar uma intervenção no meio em que a escola está inserida. Por isso, entendemos plausível afirmar que a prática educativa, nesse caso, ocorreu durante um efetivo exemplo de exercício da cidadania.

Essa experiência nos permitiu constatar que quando o aluno sai de dentro dos muros da escola à procura de respostas aos seus questionamentos, professores e alunos começam a agir coletivamente buscando o reconhecimento do saber. E, como destacam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 153), “essa relação de desafio e de construção coletiva, por seu caráter de projeto, é alimentada pela percepção do grupo de suas conquistas e pelos novos desafios que constantemente se apresentam”.

Além disso, em nossa compreensão, esta apresenta os três aspectos que, segundo Feistel e Maestrelli (2012, p. 167), permeiam o ensino interdisciplinar, a saber: “a) relação de conhecimentos/saberes de diversas disciplinas/áreas; b) mudança de postura ou atitude, ação e competência e c) trabalho coletivo”.

Como resultado social, podemos afirmar que a área da Feirinha, atualmente, tem suas árvores podadas e o espaço limpo periodicamente e alguns usos sociais da praça já foram retomados, tais como uso da quadra poliesportiva, do campo de futebol, da calçada, da sombra das árvores por donos de carros de frete, o que na avaliação dos alunos auxilia na sensação de segurança e inibe a frequência dos vândalos.

Os alunos se declaram orgulhosos da nova aparência estética da praça da Feirinha e, por esta, pelo menos em parte, ter voltado a ser um ambiente agradável e seguro para frequentar. No momento de redação deste trabalho, estavam envolvidos com a sistematização dos resultados do projeto, visando à participação na Feira Municipal de Ciências, prevista para ocorrer em setembro de 2016.

REFERÊNCIAS

BONATTO, A. et al. *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Rio Grande do Sul. IX ANPED SUL, UNIJUÍ, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FEISTEL, R. A. B.; MAESTRELLI, S. R. P. *Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação*

em Ciências. *ALEXANDRIA*. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, p. 155-176, maio, 2012.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: A microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema Gerador. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 3, p. 389-398, 2007.

THIESEN, J. S.; TALAMONI, J. L. B. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Catarina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

A VIDA PRÁTICA DOCENTE

Renildo Romão Delmiro
Emiliana Fernandes Bonalumi
Carolina Ribamar e Silva

Ao ingressar no Pibid - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, em abril de 2015, confesso que senti um pouco de insegurança, medo e até mesmo falta de capacidade para desempenhar o meu papel como futuro docente. Além disso, como membro do Pibid, precisava pensar em algo para então dar aquele ponta pé inicial. A pergunta era: como iniciar algo sobre uma determinada disciplina ou uma área do conhecimento, sobre a qual ainda não tinha o conhecimento e o domínio? Em outras palavras: como iria ensinar algo que necessita do trabalho em conjunto de outras disciplinas para poder, então, desenvolver algo que pudesse contribuir de alguma forma na vida de dezenas de alunos do ensino médio.

De acordo com Guarnieri:

O professor é um ser social, constituído e constituinte se seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles (GUARNIERI, 2005, p. 25).

Confesso, ainda, que cada momento vivido como integrante do Programa tem me proporcionado superação de alguns paradigmas, que antes mexiam no campo subjetivo da minha mente.

Um exemplo bem claro era em relação a minha identidade como futuro professor da rede pública de ensino, tendo em vista a falta de recurso, a falta de valorização dos profissionais, além de pensar conteúdos para serem aplicados em sala de aula, observando cada contexto, principalmente, o contexto do aluno:

A relação entre formação e prática não possibilita identificar, com clareza, no processo de aprendizado da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem

à formação e quais os conhecimentos provenientes da prática. É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização são transformados no exercício da reflexão sobre a prática pelo professor (GUARNIERI, 2005, p. 19).

Outra dificuldade era pensar como eu poderia desenvolver um plano de aula, oficina e até mesmo um minicurso, sem ter vivido nenhuma experiência na área.

Diante dos fatos, percebi que precisava me reinventar para superar todos esses problemas e continuar acreditando que a vida deste profissional “professor” também tem momentos de alegria e que ser professor é algo muito gratificante.

Ainda de acordo com Guarnieri:

Embora seja inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor não encontra as condições para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática (GUARNIERI, 2005, p. 19).

Como é um projeto de vida meu ser professor, mesmo não acreditando em políticos, mas nas políticas que visam garantir o direito à educação a todos, independentemente de classe, cor ou credo, vou sempre lutar por esta causa.

Pensando nisso, resolvi ir em busca de conhecimento para discutir em nossas reuniões uma forma democrática de trabalhar determinados temas e, a partir daí, desenvolver os projetos do Pibid. Lembro que no início foi preciso realizar diversas observações em várias turmas do ensino médio nas escolas para uma avaliação diagnóstica nas Escolas: Estadual Major Otávio Pitaluga e Escola Estadual Pindorama.

Diante das observações, me deparei com diversas realidades; de certa forma, me causou um choque perceber que em duas escolas do ensino médio havia contextualizações bem diversificadas em relação aos alunos, aos professores e às estruturas escolares.

Segundo Campos:

Hoje nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar um outro comportamento diante dos objetos de ensino. As crenças são

faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos São de caráter pessoal, emocional e se articulam como um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender. (CAMPOS, 2012, p. 43)

A minha insegurança era como interagir com os jovens e adolescentes, ou seja, criar um espaço onde eu pudesse dialogar, tendo em vista suas origens, culturas, crenças e contextos sociais, os quais eram bem diferentes daqueles outrora vividos por mim. Além disso, pude perceber que, especialmente, na disciplina de Inglês, havia uma grande resistência por parte dos alunos em interagir por meio dessa disciplina; segundo o relato de alguns deles, não havia muita importância em aprender um idioma, sendo que, na sua perspectiva, não teria muita utilidade aqui no Brasil.

Era preciso pensar em algo que motivasse os alunos, despertasse seus interesses e demonstrasse que este discurso não tinha fundamento, mas sem pressionar ou impor o aprendizado de Inglês.

Kress (2004), em sua abordagem, fala que o produtor do texto precisa conhecer as potencialidades de cada linguagem e foi refletindo sobre a criação de uma linha de comunicação que pensei em desenvolver uma forma conciliadora para “o que antes era um problema” se tornar uma solução no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

Foi preciso organizar uma força tarefa para que nós pudéssemos trabalhar e desenvolver algo, visando atender estes requisitos. E assim começamos a desenvolver a nossa primeira oficina, que teve como tema central o uso de recursos tecnológicos, tendo em vista que uma grande maioria dos alunos em sala de aula portavam aparelhos celulares e isso era visto como um problema por alguns professores, pois, de certa maneira, alguns aplicativos utilizados no celular acabavam dispersando a turma, além de os alunos não darem muita importância ao conteúdo ministrado em sala de aula. A figura 01 apresenta o esforço e a contribuição do trabalho em grupo.



Figura 01 – Reunião dos integrantes do Pibid para as apresentações das oficinas

Fonte: Dados dos autores

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MINICURSO “GOOGLE TRADUTOR”

O trabalho apresentado na oficina teve como principal objetivo proporcionar aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio a possibilidade de expandir seus conhecimentos por meio desta ferramenta, de maneira eficiente. Para isso, procuramos explorar todos os recursos oferecidos pelo aplicativo “Google Tradutor”, bem como despertar e estimular nos alunos o prazer pela apropriação de um novo idioma, através deste recurso tecnológico e dentro desta perspectiva, trabalhando sempre a língua inglesa.

O projeto também buscou compreender os alunos e suas dificuldades; no primeiro momento, atendemos à solicitação dos professores de Língua Inglesa, professora Carolina Ribamar e Silva, da Escola Estadual Major Pitaluga, e Professor Max Antonio Teixeira, da Escola Estadual Pindorama; a partir de um projeto piloto, elaboramos novos projetos para agregar valor aos anseios dos alunos e professores, observando o calendário escolar.

O tema utilizado para ser trabalhado no “Google Tradutor” foi retirado do próprio material didático, que os alunos utilizavam diariamente nas aulas de língua inglesa. Foi também realizada uma atividade prática, a qual proporcionou aos alunos a cristalização e aplicação do conteúdo ministrado em sala.

Desta forma, teoria e prática se fizeram presentes a todo instante. Além disso, trabalhamos o texto e o contexto para que os alunos se familiarizassem com alguns pormenores, que muitas das vezes a ferramenta do “Google Tradutor” não poderia executar com certa precisão.

Logo abaixo, a figura 02 ilustra a minha apresentação do minicurso “Google Tradutor”, realizada em 27 de maio de 2015.



Figura 02 – Renildo Romão Delmiro na sua apresentação do minicurso “Google Tradutor”

Fonte: Dados dos autores

Outro fato muito importante se faz necessário aqui registrar: a necessidade de utilização de uma abordagem dentro da perspectiva crítica do multiletramento, que, por meio de uma sequência didática, envolvesse os alunos no processo de ensino-aprendizagem, para que todos pudessem contribuir com o seu conhecimento prévio e, assim, agregar valor aos novos conhecimentos e experiências desenvolvidos em sala de aula:

[...] literacy (letramento) é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, p. 17. 2000).

Esse trabalho contou com a participação de todos os bolsistas, além dos supervisores e coordenadores do Programa e dos alunos, que, a meu ver, foram de extrema importância para sua realização. O resultado desse primeiro trabalho foi muito satisfatório, pois foi observado nos alunos algo muito surpreendente, ou seja, eles participaram efetivamente nas apresentações, o que nos encheu de orgulho e de alegria.

Desta forma, percebemos que os nossos objetivos foram atingidos e, até mesmo, as nossas expectativas superadas; observamos, ainda, que os alunos continuaram ansiosos por outras oficinas, tendo em vista que o projeto desenvolvido foi ao encontro da realidade e da necessidade tanto dos professores quanto dos seus alunos.

O projeto também nos serviu de base para desenvolvermos outros subprojetos com a finalidade de ter o “Google Tradutor” como um dicionário eletrônico, sabendo que o mesmo, através de seus recursos, possibilitou demonstrar em sala de aula a importância da pronúncia das palavras de uma forma correta no idioma em inglês e que sua utilização nas oficinas contribuiu para a realização e concretização dos objetivos do projeto.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA OFICINA “MURAL DE FOTOGRAFIAS”

Próximo do final do ano letivo, especificamente em 30 de setembro de 2015, apresentamos outras propostas de oficinas, como a exposição de um mural com imagens e fotografias do tipo cartão postal, revelando as riquezas da nossa região mato-grossense e convidando todos para conhecer o estado, através de mensagens na língua inglesa.

Todas as imagens foram expostas durante algum tempo na escola, onde contamos com a participação dos alunos na organização do mural, conforme figura 03.



Figura 03 – Alunos participando da exposição das fotografias na escola
 Fonte: Dados dos autores



Figura 04 – Integrantes do Pibid - INGLÊS na exposição de fotografias no EEMOP
 Fonte: Dados dos autores

Além disso, os resultados e os relatos de experiências dos projetos do Pibid foram apresentados no Fórum da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso – APLIEMT, nos dias 09 e 10 de outubro, no II Seminário Integrador do Pibid, Tutoria e PET, no período de 05 e 06 de novembro, no Câmpus de Rodonópolis, bem como

na XIX Semana de Letras: Formação e Profissionalização, realizada de 15 a 18 de março de 2016, em que o projeto foi parabenizado pelos professores do Departamento de Letras do Câmpus Universitário de Rondópolis, os quais nos recomendaram levar esse projeto não só aos alunos das escolas contempladas pelo Programa, mas também a outras escolas da rede pública de ensino, como um instrumento de práticas integradoras, visando atender às necessidades e à realidade do ensino no contexto atual.

NOVAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS EM 14 DE ABRIL DE 2016, NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR OTÁVIO PITALUGA: “LEITURAS”

No decorrer do ano de 2016, apresentamos outras propostas de projetos do Pibid, utilizando tecnologia como música, vídeos, poemas e a elaboração de um mural de fotografia com mensagens em inglês.

O novo projeto, apresentado em 13 de abril de 2015, contou com música e leitura de textos extraídos do próprio material didático dos alunos. Esse subprojeto foi desenvolvido em sala de aula através de vídeo-clips e a letra escrita da música, e os alunos puderam se expressar por meio da musicalidade.



Figura 05 – Apresentação da oficina de leitura

Fonte: Dados dos autores

No ano de 2016, foram realizadas outras oficinas tendo como principal enfoque a leitura, a escrita e a compreensão de gêneros textuais, na Escola Estadual Major Pitalulga, como demonstra a Figura 05 acima, com diversas temáticas.

Na parte de leitura, foram abordadas as temáticas:

- Análise textual - leitura que tem por objetivo uma visão global, assimilando: estilo, vocabulário, fatos, doutrinas, época, autor, ou seja, um levantamento dos elementos mais importantes do texto.
- Análise temática – apreensão de conteúdo ou tema, isto é, a identificação da ideia central e das secundárias, processos de raciocínio, tipos de argumentação, problemas, ou seja, a intencionalidade ou pensamento do autor.
- Análise interpretativa – demonstração dos tipos de relações entre as ideias do autor em razão do contexto científico e filosófico de diferentes épocas; análise crítica ou avaliação; discussão e julgamento do conteúdo do texto.
- Problemática – levantamento dos problemas e discussão em sala.
- Síntese pessoal – reunião dos elementos de um todo, após reflexão.

Além de demonstrar por escrito a compreensão das propostas, os alunos também puderam interagir por meio dos recursos empregados na realização do projeto de leitura.

O principal objetivo do projeto foi proporcionar aos alunos o conhecimento dos mais diversos tipos de leitura como:

- Pré-leitura ou leitura de reconhecimento, que é a fase preliminar da leitura informativa. Este tipo de leitura permite ao leitor selecionar o documento ou a obra que poderá ser aproveitada no seu trabalho e também obter uma visão geral do tema abordado. Para Gil (2002, p. 77), esta leitura pode ser denominada de exploratória, porque “é comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida”.

- Leitura seletiva, ou leitura do livro todo, para selecionar as informações fundamentais, ou seja, escolher o material que realmente interessa à pesquisa. Entretanto, deve haver critérios de seleção baseados nos propósitos do trabalho.

- Leitura crítica ou reflexiva, ou centrada nos aspectos mais relevantes do texto, para separar as ideias secundárias da ideia central. Essa é uma fase que requer reflexão, por meio da análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias do autor da obra.

- Leitura interpretativa, mais complexa, para que seja proveitosa, é necessário que se estabeleça o procedimento a seguir:

- identificar quais as intenções do autor e o que ele afirma sobre o tema, suas hipóteses, metodologia, resultados, discussões e conclusões;

- relacionar as afirmações do autor com os problemas para os quais se está procurando equacionar;

- saber discernir, de forma imparcial, o que é verdadeiro ou falso.

O resultado dos projetos desenvolvidos no programa foi extraordinário, pois nossos esforços contribuíram na ampliação do conhecimento de cada aluno. As experiências vividas no projeto possibilitaram uma visão ampla, crítica e reflexiva da utilização dos recursos necessários como instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. de M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: O caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-25.

KRESS, G. Gains and losses: new forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Compositions*, v. 22, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com>. Acesso em: 10 maio 2016

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

**2ª PARTE – CIÊNCIAS
HUMANAS E
SOCIAIS**

O VARAL FILOSÓFICO E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM ANÍSIO TEIXEIRA

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

Mariana de Oliveira Neves

Alécio Donizete

A atividade do projeto “Varal filosófico” constituiu-se, entre outras coisas, em esticar fios ao longo de alguns corredores do colégio Presidente Médici e neles pendurar figuras com frases e imagens que remetiam, sobretudo, à grande diversidade cultural presente no mundo atual. No final de um dos corredores, foi montada literalmente uma “caverna”, que os alunos podiam visitar (adentrar) para assistir a vídeos e refletir sobre temas expostos nos cartazes ao longo do varal e outras experiências pessoais relativas a esses temas. A ideia era discutir a experiência da diversidade cultural em dois sentidos: conceitualmente, com base nos textos e imagens, mas, principalmente, a partir das próprias experiências de preconceito, racismo e outras atitudes presentes no cotidiano escolar e, desse modo, tentar fazer de uma atividade intelectual algo concreto, vivido como experiência pessoal. A atividade pretendia indagar sobre a distância que ainda há entre a experiência vivida e a experiência escolar, com base em alguns estudos que fizemos da obra de Anísio Teixeira.

De fato, perguntar o que é Experiência e perguntar o que é ‘uma determinada experiência’ são coisas bastante diferentes. O conceito de experiência não pode ser confundido com a ideia de “experimento” e muito menos com a de “experimento científico”. Ademais, podemos, paralelamente ao conceito de ‘experiência científica’, colocar o de ‘experiência filosófica’, experiência estética, experiência espiritual. Com efeito, a *Experiência* não seria o ‘experimento’ em si, mas o que sobra como resultado dele e deve ficar entendido ainda que, nos casos acima, não são apenas palavras diferentes, mas fenômenos, pelo menos em parte, distintos. Nestes casos, poderíamos dizer que se distinguem não só pelo

método, mas também por suas propriedades, sua amplitude e, sobretudo, pelas dimensões que alcançam. Radicalizando um pouco mais, pode-se especular que são até categorias diferentes, ou seja, se uma ‘experiência’ estética – como a espiritual, por exemplo – pode se dar de surpresa ou sem nenhum tipo de controle prévio por parte do sujeito, isto quer dizer que ela, esta experiência, está muito mais próxima daquilo que Habermas chamaria de ‘o mundo da vida’. Por outro lado, toda vez que fazemos um “experimento”, e mais ainda quando esse experimento é ‘científico’, no sentido do rigor e do controle, estamos, de algum modo, nos distanciando da “experiência de viver”. Não se trata de uma discussão menor, pois quando se tenta fazer seriamente uma Filosofia da Educação deveríamos colocar essas questões. É isso, em nosso ponto de vista, que estava em jogo na perspectiva de Anísio Teixeira ao emprestar de Dewey o conceito de Experiência. Não raro, seja na época de Teixeira, seja agora, em nossas escolas, o que fazemos e repetimos exaustivamente são ‘experimentos’. E mesmo que pudéssemos argumentar e justificar que é mesmo esse o papel da Escola, ainda deveríamos aceitar que os ‘experimentos’ feitos nela são ruins, isto é, além de desligados da experiência vivida, ainda se dão em condições precárias. O que Teixeira propõe ao recuperar o conceito de Experiência é uma escola viva – com um sentido amplo de integral – em que os muros entre o estudado e o vivido não existam.

ATUALIZANDO ANÍSIO TEIXEIRA

Alguns dos problemas pensados e discutidos na obra de Anísio Teixeira ainda podem ser considerados atuais. Se, por um lado, muito de sua obra pode ter sido datado e até mesmo superado, como atestam os críticos da Escola progressiva, por exemplo, visto que muitos daqueles preceitos foram abandonados por governos como dos EUA e outros, por outro lado, conceitos como o de Experiência¹⁰ e a importância de levá-la em consi-

¹⁰ Sabemos que Anísio Teixeira sempre assumiu a grande influência de Dewey em sua obra, sobretudo no que diz respeito ao conceito de experiência. Dewey, por sua vez, se esforça por eliminar a dicotomia entre empirismo e racionalismo e não aceita o conceito de experiência como acúmulo de um passado recente ou remoto; a experiência é dinâmica e se apresenta diante dos problemas por resolver-se no presente. Ao mesmo tempo em que o ser humano é passivo, ele também é ativo na experiência. Ocorre, porém, na escola tradicionalista, que o lado ativo e criativo, ou seja, as potências da experiência de vida dos alunos são sistematicamente reprimidas nas escolas. Para Teixeira como para Dewey, a experiência significa um conjunto integrado dos fatos da vida e da vida escolar.

deração nos processos educacionais são atuais e, em certos casos, pelo menos no Brasil, novidades. Em nosso país o processo de universalização da escola, isto é, escola para todos, é recente. Apenas nas últimas décadas conseguimos expandir o acesso à Escola, mas continuamos longe de garantir o mínimo de qualidade. Nossas avaliações, quando comparadas a outros países, nos colocam em situação vexatória, seja no campo da leitura, seja na matemática. Isso sem dúvida é coerente com nosso quadro intelectual, dados a ausência de uma cultura livresca em geral e o fato de que as gerações anteriores não cultivavam a educação escolar como um valor. Contudo, podemos dizer, grosso modo, que nossos alunos, principalmente os das grandes cidades, possuem conhecimentos extraescolares que lhes garantem a sobrevivência em vários sentidos, seja econômico, seja cultural. O que nossos currículos têm feito para melhorar e otimizar essas experiências? Em que sentido as políticas públicas atuais poderiam redimensionar os saberes extraescolares associando-os aos livros didáticos? Diante de perguntas como estas, podemos dizer que Teixeira e suas propostas continuam instigantes e atuais.

Em seu livro “Pequena introdução à filosofia da educação”, Anísio Teixeira propõe uma Escola que supere o modelo tradicional de educação, a escola progressiva, que, como o nome já diz, é a escola de uma civilização que está em permanente mudança. Para além do ensino bancário, o foco da escola progressiva é a experiência do aluno, em um ambiente favorável que promova essas experiências de maneira responsável e democrática. É esse ambiente que propicia a valorização da experiência como integração entre os mundos vividos pelos alunos que, apesar de cindidos, são um só e único mundo. Consequentemente, conduzem os alunos à prática democrática, tão cara a Teixeira, pois ajuda a atitude de pertencimento e comprometimento com o mundo, seja no ambiente escolar ou não.

A ESCOLA PROGRESSIVA E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Segundo Anísio Teixeira, a educação por si só é um ato involuntário. O homem tende a educar-se naturalmente, basta que se tenha um ambiente normal ou favorável; dado isso, ele se desenvolverá correta e harmoniosamente:

O seu postulado fundamental é o de que a natureza humana tende, normalmente, a se realizar a si mesma. E que se essa realização exige disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente – e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício –, o homem tende a essas virtudes pelas próprias características de sua natureza (TEIXEIRA, 2007, p.31).

Apesar da tendência natural a educar-se, a sociedade está a se modificar o tempo todo e o homem deve estar preparado para se adaptar de maneira responsável a esse organismo social, já que ele terá a oportunidade de participar e expressar seus valores, com consciência de que existem outros que também irão se expressar, possibilitando assim a prática democrática. A correlação entre escola e democracia é essencial para entendermos os propósitos do autor. E deve-se considerar também que a conjuntura sócio-política de seu tempo comportava o auge da industrialização e a urbanização que pediam, ou exigiam, por si sós o avanço das formas democráticas de governo.

Anísio Teixeira afirma que a escola deve se adaptar às mudanças sociais e preparar no aluno uma mentalidade que, de forma moral e espiritual, se ajuste à nova ordem das coisas. É nesse ponto que a educação firma o seu papel democrático, já que durante muito tempo o seu papel foi o de fornecer fórmulas e “conhecimentos” memorizáveis que possibilitassem uma possível preparação do aluno para a vida posterior (fora da escola).

A nova pedagogia de aprendizagem fala da necessidade de se ter uma educação que caminhe junto com o desenvolvimento do aluno, que procure ensinar através de suas experiências. Isso exige uma renovação da escola e do professor e o abandono da ideia de que deve ser um agente ditador, fornecendo dados e esperando a assimilação por parte do aluno: “A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque” (TEIXEIRA, 2007, p. 63).

O homem deve ser, ao mesmo tempo, individual e responsável pelo bem social; essa é a “formação humana que a democracia exige” (TEIXEIRA, 2007, p. 44) e são essas as disposições que agem sobre a escola no seu sentido de transformação.

Se quisermos que essa nova ordem de sociedade funcione, é necessário que se prepare o homem para ser um líder, e a educação, como um retrato da sociedade que ela é, deve preparar o homem para essa prática

através da escola progressiva, que é uma educação pública, integral e de qualidade.

Em primeiro lugar, então, a escola deveria fornecer oportunidade de prática democrática, que se inicia desde o relacionamento entre aluno e professor, diferente do antigo modelo educacional, no qual o professor era um simples expositor em sala de aula; nessa nova perspectiva, deve haver o diálogo entre ambos.

As aulas devem ser flexíveis em seus conteúdos e em suas formas metodológicas, para não se distanciar da realidade do aluno. O professor deve ser um pesquisador de culturas, promovendo um ambiente educacional que propicie a experiência e, conseqüentemente, conduza-os à democracia. Aprender já não é mais decorar, ou compreender o decorado; faz-se necessária uma nova “expressão verbal pessoal”, ou seja, uma ação. Aprender significa ganhar um novo modo de agir:

Logo, não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção (TEIXEIRA, 2007, p. 51).

Segundo Anísio Teixeira, com base nas explicações sobre o ato de aprender, destacam-se duas leis principais: a de prática e efeito e a de inclinação. A primeira fonte de aprendizagem, prática e efeito, está relacionada às necessidades do organismo, tais como física, intelectual e moral. Todas essas necessidades são variáveis e dependem do ambiente social, “dos hábitos, das atitudes e das informações que tem o indivíduo que aprende”.

O mais importante é notar que o ato de aprender depende de uma *situação real de experiência* e não deve ocorrer como se aquilo que acontece fosse algo como um ‘experimento’ no qual o indivíduo pareça a si mesmo como um tipo de cobaia e não possa praticar, assim como na vida real ou normal, as reações espontâneas diante do devido acontecimento:

Uma situação real de experiência – não se aprendem somente ideias ou fatos, aprendem-se ainda atitudes, ideais, apreciações. Para aprender uma ideia, ou informação, eu posso preparar, mesmo na escola tradicional, um ambiente eficaz (TEIXEIRA, 2007, p. 51).

Portanto, segundo afirma Anísio Teixeira, em seu livro “Pequena introdução à filosofia da educação”, a escola deve proporcionar um ambiente em tempo integral, para que a criança tenha a oportunidade de viver plenamente, diferentemente do modelo de ensino que visa ao aprendizado apenas como resolução de exercícios e decoração de textos. É, assim, uma escola em que a criança vive, não na qual aprende a viver. Com efeito, deve ser uma experiência de vida que proporcione prazer e satisfação, de acordo com o propósito e inclinação de cada um:

Para a escola progressiva, as matérias são a própria vida, distribuída por ‘centros de interesse ou projetos’. *Estudo* é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. *Ensinar* é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços (TEIXEIRA, 2007, p. 54).

Para que essa experiência seja prazerosa, é necessário que a escola e a vida do aluno estejam harmonizadas, por isso a mais importante matéria escolar é a própria vida sendo conduzida de maneira responsável e educativa, de modo que se dê o ensino progressivo e a ascensão do aluno.

O processo de aprendizagem deve ocorrer a partir de uma seleção organizada das experiências. Os alunos não receberão as soluções, eles terão que buscar uma maneira de lidar com o fato e deve haver uma confiança mútua entre aluno e professor. O aluno terá a liberdade de pensar e buscar soluções para problemas cotidianos, adquirindo responsabilidade social:

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. No fundo de todo este estudo, paira a convicção de que a vida é boa e que pode ser tornada melhor. É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais (TEIXEIRA, 2007, p. 57).

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o aprendizado só é possível a partir de uma situação real de experiência, considerando que as experiências não são estanques, mas dinâmicas, e ainda que deve haver um ambiente propício para essa aprendizagem. No caso do ambiente, é importante destacar que nem sempre ele está dado, mas pode ser forjado como na experiência por nós realizada numa escola construída numa épo-

ca de ditadura e com estrutura arquitetônica ditatorial, a Escola Estadual Presidente Médici, de Cuiabá.

A partir destas reflexões, pensamos, planejamos e construímos o projeto “Varal Filosófico: estranhamentos e conexões”, um projeto que produziu grande impacto positivo na escola e nos proporcionou enorme experiência. Podemos dizer que isso vai ao encontro das ideias de uma Escola, conforme pensava Anísio Teixeira – Escola progressiva –, uma reconstrução da experiência humana a partir da experiência do educando, em um ambiente educacional que propicie esse progresso através da prática democrática, responsável.

“VARALFILOSÓFICO: ESTRANHAMENTOS E CONEXÕES”

A proposta do projeto didático do Pibid¹¹ – Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, “Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões” – surgiu durante as aulas de Filosofia ministradas pelo professor Sávio³, na Escola Estadual Presidente Médici, localizada no centro de Cuiabá. No primeiro bimestre, estava sendo trabalhado o tema cultura; durante as aulas, houve espaço para discutir e apresentar algumas das diversas culturas e costumes existentes no mundo, a partir das discussões e questões levantadas pelos próprios alunos sobre o assunto abordado. Percebendo-se o grande interesse por parte deles, surgiu a ideia da criação de uma exposição em forma de varal que contivesse imagens de diversos costumes e breve descrição sobre cada um deles, a fim de proporcionar aos alunos uma aproximação mais detalhada e diversificada daqueles distintos costumes.

O objetivo foi apresentar aos alunos a pluralidade e riqueza do nosso mundo e as diversas culturas existentes, ao mesmo tempo em que foram feitas conexões/comparações com a cultura ocidental. Isso teve a finalidade de estimular a interação de um olhar observador, percebendo que em muitos aspectos não somos tão diferentes, como no uso de *piercing* e tatuagens, por exemplo. A proposta tinha como objetivo incentivar

¹¹ O PIBID- FILOSOFIA da UFMT é coordenado pelo professor Rodrigo Marcos de Jesus.

¹² Domingos Sávio Duarte Melo. Graduado em Filosofia em 2007 pela UFMT. Especialização em Filosofia em 2011 e Mestrando em Educação pela UFMT (professor supervisor do PIBID-Filosofia da UFMT)

reflexões acerca dos nossos próprios hábitos e costumes. O objetivo daquele trabalho era fazer uma reflexão crítica sobre o olhar etnocêntrico que em muitos casos acaba gerando o preconceito e/ou pré-julgamentos sobre determinadas culturas, quando se toma a própria como referencial. O grande desafio seria apresentar o olhar reflexivo em diálogo com o relativismo cultural.

A metodologia utilizada para a construção do varal filosófico foi decidida entre os Pibidianos e a presença do professor, juntamente com os coordenadores do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Foi uma atividade aplicada em conjunto em que os Pibidianos se disponibilizaram ir à escola durante a semana com o intuito de auxiliar os alunos nas pesquisas em busca dos mais variados costumes encontrados na internet. O trabalho poderia ser feito em dupla (devido à quantidade de computadores na escola) ou individualmente; a proposta era ter a responsabilidade de pesquisar uma cultura que mais chamasse a atenção do aluno. Para isso, foi disponibilizado o laboratório da própria escola para pesquisa e desenvolvimento do trabalho até a sua conclusão. Esta atividade durou em torno de duas semanas e foi realizada apenas com os alunos dos 3ºs anos.

Uma coisa interessante a ressaltar é a maneira como o aluno se comportou diante de todo o processo de construção e elaboração dos trabalhos. Pode parecer banal, mas em muitos, alunos no momento da utilização do *power point* (programa utilizado para customização das variadas imagens), foi perceptível a falta de conhecimento sobre questões simples, desde inserir uma caixa de texto, como para justificar, centralizar ou na inserir uma imagem. Com os trabalhos terminados e já recolhidos pelo professor, os Pibidianos ficaram com a responsabilidade de organização do local onde seria realizada a exposição, o pátio da escola.

O local foi escolhido justamente por ser acessado pelos alunos e professores durante sua chegada ao ambiente escolar, e posteriormente onde os alunos fazem o intervalo. Não foi simplesmente uma exposição com cartazes representando as culturas escolhidas pelos alunos; junto com esses cartazes, os Pibidianos tiveram a preocupação e o dever de escolher frases sobre etnocentrismo e relativismo, acompanhadas de charges e imagens para a melhor contextualização. Houve também uma modificação no ambiente escolar onde a criação de um espaço interativo se fez ne-

cessário para concretizar melhor o que pretendíamos: Estranhamentos e Conexões em relação aos diferentes costumes presentes no mundo. Com isso, montamos uma espécie de caverna feita com papel pardo, moldes rupestres para representar as pinturas e uma frase: “saia da caverna e amplie os seus horizontes”.

Neste local iniciávamos a atividade com um vídeo curto que apresentava a alegoria da caverna de Platão para sensibilizá-los. Logo após, eram passados vídeos de determinadas culturas diferentes, pelos quais os alunos podiam ter um contato mais próximo com o tema, expor suas opiniões e ideias. E na presença dos Pibidianos era dada uma explicação sobre os vídeos passados, uma explicação mais aprofundada sobre o olhar etnocêntrico, a maneira como julgamos uma cultura melhor que a outra, sem conhecer os processos pelos quais cada sociedade passou para estabelecer aquilo como cultural. Proporcionava-se, assim, aos alunos, o desafio da atividade, para que através das explicações, dos vídeos, imagens e charges eles aprendessem que cada cultura possui seus determinados costumes e suas tradições, seus valores.

Como era de se esperar, a partir das explicações, os diálogos acabaram se dirigindo para um outro tema da Filosofia, os ‘Valores Morais e Éticos’, mas sem perder o foco do projeto. Deixamos, assim, uma chave guia para a realização de, quem sabe, uma futura intervenção em sala de aula que aprofunde estes temas. A realização da exposição perdurou por uma semana com visitas ao espaço interativo da caverna que ficou por conta dos agendamentos (dia e horário) dos professores de cada disciplina. Durante toda a semana, houve visita ao local de exposição, que foi bastante elogiado tanto por professores, coordenadores e pelos próprios alunos, que gostaram muito. Através da intervenção, muitos professores se interessaram pelo Pibid, buscando informações sobre o Programa. Por fim, no pátio da escola, era possível ver os alunos de todas as séries/anos circulando e observando os cartazes, charges e frases da atividade realizada pelos 3ºs anos e o Pibid – Filosofia UFMT.

O impacto do projeto teve seu reflexo no *simulação* do ENEM, realizado anualmente nessa escola. Como foi muito visível a interação dos alunos nesse projeto e sua aprendizagem, a Coordenação escolar escolheu como tema o Etnocentrismo e, desse modo, os alunos puderam escrever sobre a sua aprendizagem no pátio da escola e colocar em prática a frase

que estava escrita na lateral da Caverna: “Saia da caverna e amplie os seus horizontes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do “Varal Filosófico” teve relação direta com o conceito de experiência, conforme elaborado por Anísio Teixeira. Vivenciar na prática tal experiência é realmente acreditar que é possível trabalhar na escola atividades que dialoguem com a realidade do aluno. Existe ainda muita distância entre a prática e a teoria, por isso é necessária certa dedicação para realizar com prazer aquilo que se deseja e colocar em prática qualquer atividade exige esforço e tempo para obter um resultado mais significativo. Toda a elaboração do projeto, até a sua conclusão, foi algo que realmente exigiu um esforço conjunto por parte dos interessados.

Apesar do ambiente escolar formal, e às vezes carregado, o desafio foi dado e ficou sob a responsabilidade dos Pibidianos, com a ajuda dos professores, transformar o espaço de uma escola com arquitetura pensada numa perspectiva autoritária em um ambiente em que fosse possível vivenciar experiências que gerassem alguma interação e uma relação de pertencimento por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, refletir filosoficamente sobre o Etnocentrismo. Para isso, os trabalhos desenvolvidos por eles sobre a diversidade de costumes foram bem valorizados e ficaram expostos durante uma semana.

Em toda essa experiência – não só por parte dos alunos, mas também por parte dos Pibidianos – criamos um ambiente democrático, onde ambos puderam dialogar de igual para igual. Isso também foi muito importante para a formação dos alunos do Pibid – Filosofia. Essa importância se dá pelo fato de que foi uma aprendizagem mútua: levamos o projeto e eles retribuíram com suas experiências, pois era um tema flexível à realidade de cada um. Pudemos perceber a importância e a atualidade dessa proposta educacional, de um ensino que dialogue com a experiência do aluno e de um ambiente que propicie essa aprendizagem, nesse caso, particularmente, o fato de os alunos perceberem e reconhecerem o quanto, em nosso cotidiano escolar o preconceito e mesmo o racismo está presente. E isso não foi alcançado apenas por estudos teóricos de autores, mas também pela vivência concreta, tanto da diversidade cultural pelo mundo,

quanto nas diferenças presentes no Colégio Médici. Unir a teoria com a vida foi uma das maiores lições desse projeto

Vivenciamos uma coisa nova, pois o preconceito e o etnocentrismo, apesar de serem temas presentes na nossa sociedade, não são muito discutidos em sala de aula, e pouco abordados nos livros didáticos. O nosso papel de produzir um ambiente propício e preparar uma aula que fale diretamente com o aluno, com as suas experiências, dialoga diretamente com o que Anísio Teixeira nos fala. A partir disso, pudemos apreciar a tão falada prática democrática que antes não víamos sair do papel.

REFERÊNCIAS

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Carlos Otávio F. Moreira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

PIBID: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO TRIBUNAL, ANÁLISE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO¹³

Jorciane Moreira de Campos
Joyce Damaris Augusta Machado
Suellen Patrícia Borges Amorin
Jonathan Alves Viana

O trabalho que se apresenta foi realizado na Escola Estadual Presidente Médici, situada na cidade de Cuiabá –MT, com cinco turmas do 3º ano do ensino médio, utilizando um projeto de dinâmica em sala de aula, através da simulação de um julgamento com os personagens da Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985), no qual os estudantes, divididos por grupos ideológicos, de esquerda e da direita, interpretariam o papel de advogado de defesa de um personagem desse recorte temporal. Com base nas leituras e discussão em grupos da tese de Lilian Costa Castex (2008), verificou-se uma carência de orientação no feedback das aulas de História referente à temática da Ditadura, além de outras temáticas da mesma área. A autora concentra-se principalmente na questão do Golpe Militar, sobre o qual acontece um déficit na compreensão dos estudantes, devido ao método do sistema educacional pelo qual o estudante memoriza as informações que adquire, seja no livro didático, seja com o professor, seja em outra fonte de referência ao estudante, ao invés de elaborar o argumento próprio e obter um conhecimento adequado. Com isso, a educação no país produz muitos cidadãos que pouco conhecem sua própria história nacional, além de não se interessar em aprendê-la; além disso, as condições da educação brasileira atualmente influenciam a não produção de análise crítica cotidiana, ou seja, as pessoas vão se tornando alienadas políticas e históricas.

¹³ Trabalho orientado por Marcelo Fronza, Coordenador do Subprojeto PIBID/História da Universidade Federal de Mato Grosso. Projeto financiado pela CAPES/PIBID.

O PROJETO “DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO TRIBUNAL”

Com esse debate em mente, trabalhou-se na organização de um projeto que pudesse atender as necessidades consideradas por LÍlian Castex (2008), de modo que foi proposta pelo professor orientador da E.E, que desejava que os seus estudantes tivessem um maior aprendizado sobre a temática, a ideia de criar uma dinâmica em que o estudante investigasse as informações de um personagem, de posição ideológica escolhida por ele, e que tivesse tido uma considerável preponderância naquele período, relacionando a visão de mundo deste indivíduo e/ou de seu grupo e analisando as suas ações sociais, com a concepção crítica da sociedade atual em relação a tal posicionamento, percebendo as influências transmitidas até hoje desse período histórico. A partir disso, buscava-se despertar o interesse dos estudantes em fazer pesquisas e alcançar uma consciência político-social crítica.

O empreendimento desenvolvido se utilizou de questionários para a formação de uma ideia prévia dos estudantes sobre o tema; após sua aplicação, percebeu-se uma equivocada relação do Regime Militar Brasileiro em 1964 com o período do Governo de Getúlio Vargas 1937 – 1945 (devida ao fato de ser considerado um Governo Ditatorial). Foram dedicados alguns minutos das aulas para a localização dos períodos e a diferenças entre ambos; algumas perguntas foram feitas aos estudantes sobre os personagens que eventualmente eles pudessem conhecer e que tiveram os seus nomes marcados naqueles anos de administração presidencial com os militares no Brasil.

Assim, foi apresentada aos estudantes, numa aula posterior, uma diversidade de indivíduos influentes, tanto de posição de esquerda quanto de direita (explicitando também a diferença entre as duas vertentes) e indicando uma lista de livros encontrados na biblioteca da Escola Estadual Presidente Médici, como também de sites onde poderiam encontrar informações confiáveis sobre esses mesmos personagens, tanto os favoráveis quanto os contrários à ditadura militar de 1964. Também investigaram filmes e documentários relacionados tanto com os personagens quanto com o contexto histórico vivenciado por eles.

Durante e após a realização das pesquisas, ocorreu uma orientação do Pibid com os estudantes para a formação de argumentos para a apresentação final do projeto, tirando as dúvidas, auxiliando nas pesquisas e os ajudando na compreensão do movimento. Isso teve como relevância em seu aprendizado o entendimento do quanto este acontecimento e suas ideologias estão nas entranhas do pensamento político-social da sociedade de hoje.

Assim, no início, com a apresentação do projeto e tendo conversado com os estudantes, foi observado o nível de aprendizado dos mesmos, sendo que nenhum dos estudantes havia lido o capítulo do livro didático até então, mesmo com os vários trabalhos que o professor das turmas lhes passara para utilização do livro como referência e recolhimento de informações; parece que os estudantes preferem buscar as respostas pela internet e, portanto, houve certa resistência da parte deles em relação ao projeto, que exigia que realizassem pesquisas mais profundas do que o uso de fontes não confiáveis, como é o caso do site Wikipédia.

A INVESTIGAÇÃO: POR UM DEBATE PÚBLICO SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

As cinco turmas foram divididas em 4 a 6 grupos, com quatro até oito membros por grupo, sendo que a média de estudantes por turma é de 20 a 30 pessoas. Cada grupo escolheu uma ideologia e um personagem dentre os que foram apresentados pelos orientadores (estudantes do Pibid). Os grupos fizeram a apresentação da defesa do seu personagem e todos os membros do grupo ajudaram nas pesquisas e formação de argumentos. No início foi apresentada aos estudantes uma lista de sites com informações gerais sobre os personagens influentes da Ditadura Militar Brasileira; mas poucos grupos deram importância a eles, sendo que, após esse resultado, os orientadores voltaram a realizar uma pesquisa mais apurada sobre cada personagem e sua trajetória no recorte temporal que os grupos de estudantes escolheram. Assim, foi apresentada uma nova lista de sites confiáveis, com entrevistas filmadas, arquivos de jornais mais específicos, indicados pelo professor supervisor, auxiliando e reservando as salas de informática por várias aulas para melhor desenvolvimento do trabalho realizado. Desse modo, os estudantes começaram a se inte-

ressar pelos textos e vídeos; após essas leituras, pôde-se perceber certa curiosidade aguçada dos estudantes em relação aos seus personagens, e eles começaram a fazer questionamentos aos orientadores e ao professor supervisor, desde como o Golpe aconteceu, qual a reação da população na época, por que a população não reagiu ao golpe, por que os revolucionários foram contra o governo imposto, quais as ideologias que eram influentes naquele tempo, como eram a educação e a economia no período, até os conceitos de ditadura, exílio e terrorismo político, torturas e as legislações dos governos, como os Atos Institucionais.

Após o despertar desse espírito crítico nos estudantes, começaram a fazer suas pesquisas próprias sem a orientação (lembrando que esta afirmação vale para alguns grupos específicos), que apresentavam aos orientadores nas aulas posteriores, e discutiam sobre as dúvidas e suas opiniões. No final das orientações, os estudantes formaram seus argumentos para a apresentação do projeto, usando leis que eles investigaram com o auxílio de seus familiares para as pesquisas; esses estudantes criaram argumentos coerentes e críticos em relação à sociedade, às ideologias, leis e aos direitos humanos. Mas houve algumas exceções, estudantes que não manifestaram o interesse no trabalho, decidindo não participar do projeto, como em algumas circunstâncias em que não buscaram novas informações, utilizando-se somente das fontes que foram levadas pelos orientadores. Conversar com eles, e mesmo com o diálogo tanto dos orientadores como do professor supervisor, não surtiu efeito quanto ao interesse do estudante. No entanto, isso não interferiu na análise do projeto, considerando-se que estes estudantes eram um total de aproximadamente 5% das turmas participantes da dinâmica.

Levando-se em consideração que no ano de 2014 estavam se completando os 50 anos do Golpe Militar Brasileiro, o objetivo do projeto era que o estudante pudesse alcançar não só o conhecimento sobre como e por que ocorreu a ascensão dos generais à presidência e o desenvolvimento da sua política, como também sobre quais foram a interpretação e a reação da sociedade em relação àquele governo, criando-se argumentos imprescindíveis nos estudos do dia a dia e na formação de um cidadão consciente. Assim, com base nos questionários respondidos no final do projeto pelos estudantes, foi analisada parte das respostas do instrumento de investigação para avaliar o êxito alcançado.

Com base na tese da Castex (2008), utilizamos categorias para analisar os níveis de progressão das ideias históricas, e sendo essas categorias muito amplas, decidimos utilizar somente algumas. As de Castex (2008, p. 109) eram:

- Ideias ausentes ou sem nexo: são as ideias dos jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram ideias sem sentido.
- Ideias confusas sobre o passado: são as ideias dos jovens que representavam confusão sobre o passado histórico, demonstrando que o aluno ainda não tinha propriedade para falar sobre o assunto.
- Ideias parciais, pouco complexas: quando os jovens apresentavam, em suas narrativas, ideias históricas parciais, de pouca complexidade.
- Ideias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam: quando os jovens conseguiam explicar as ideias históricas, demonstrando, em suas narrativas, como as pessoas do passado pensavam.
- Ideias históricas complexas: quando os jovens conseguiam explicar as ideias históricas do passado, mostrando como entenderam os fatos de determinado tempo histórico, estabelecendo relações com as pessoas daquele tempo e percebendo-as em seu contexto histórico.

Neste texto, utilizaremos somente as “Ideias ausentes ou sem nexo”, “Ideias parciais, pouco complexas” e “Ideias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam”, pois foram as que apareceram nas respostas dos estudantes. Os quadros a seguir estão classificados de acordo com as respostas do questionário final que 55 alunos responderam. Vejamos, então, as respostas constantes no Quadro 1.

Aluno	Resposta
Lacerda 1	<i>“Foi uma política imposta no susto ao Brasil, política esta movida pela ideia horripilante do que era o comunismo pelo mundo, a ditadura foi uma política preventiva do poderio que poderia alcançar o comunismo. Por isso, houve muitos que a defenderam.”</i>
Castelo Branco 1	<i>“A ditadura militar foi um ano de muita repressão, tortura, violência, censuras dos jornais, revistas, sofrimentos entre demais coisas que levou a sociedade a recuar, aceitar algo que não eram a favor.”</i>

Médici 1	<i>“Regime militar, o golpe de 64, governo militar, governo Castello Branco, Governo Costa e Silva, governo da junta militar, governo Médici, AI-5, governo Geisel, governo Figueiredo, Redemocratização, lei de anistia, campanha das Diretas Já, constituição de 1988.”</i>
Figueiredo 1	<i>“Que foi algo que revolucionou a nossa história brasileira, que trouxe muitos traumas para o nosso passado político, mas que isso mostrou que apesar das dificuldades conseguimos, e que somos mais fortes do que pensamos. Trouxe um marco na história brasileira, com um ar de sofrimento, sangue de pessoas inocentes que sofreram por um Brasil melhor!”</i>
Anônimo	<i>“Foi um período em que o Brasil foi governado pelos militares e quem regressou o regime era caçado.”</i>
Caetano 1	<i>“Foi um momento onde muitas coisas ruins aconteceram, onde trouxe muitas mortes e movimentos sociais.”</i>

Quadro 1 – Ideias Ausentes ou Sem Nexo – “O que você entende sobre Ditadura Militar de 1964?”

Fonte: Dados dos autores (2014)

Na questão “O que você entende sobre Ditadura Militar de 1964?”, 22 jovens apresentaram ideias sem nexos ou ideias ausentes; sendo assim; 40% deles demonstraram não ter um conhecimento prévio sobre a ditadura, e após o projeto ainda não conseguiram explicar coerentemente o assunto.

Dentre as respostas sem nexo, selecionamos três respostas, sendo dos alunos Lacerda 1, Castelo Branco 1 e Médici 1, para podermos ter melhor percepção da categoria. Quando Lacerda 1 escreveu “foi uma política imposta no susto ao Brasil, política esta movida pela ideia horripilante do que era o comunismo pelo mundo, a ditadura foi uma política preventiva do poderio que poderia alcançar o comunismo. Por isso, houve muitos que a defenderam”, entendemos que a menção ao “susto” seja referente ao golpe, apesar de a linguagem utilizada também pode se referir a susto como algo passageiro, coisa que a ditadura desse período não foi. Quanto ao restante da resposta, dá a entender que a ditadura foi defendida por

“muitos”; devido à expansão do comunismo no mundo, a ditadura serviu como uma barreira contra esse sistema, mas a forma de se expressar do estudante deixa dúvidas se realmente era essa sua intenção. Já a resposta do Castelo Branco 1, “a ditadura militar foi um ano de muita repressão”, foi englobada na categoria sem nexos pela temporalização, pois a mesma não durou somente um ano. No caso do Médici 1, “regime militar, o golpe de 64, governo militar, governo Castello Branco, Governo Costa e Silva, governo da junta militar, governo Médici, AI-5, governo Geisel, governo Figueiredo, Redemocratização, lei de anistia, campanha das Diretas Já, constituição de 1988”, sua resposta é composta de palavras aleatórias sobre o período, não construindo uma oração com ligações.

Entre as respostas ausentes, temos os alunos Figueiredo 1, Anônimo e Caetano 1. Em sua resposta, Caetano 1 afirma: “Foi um momento onde muitas coisas ruins aconteceram, onde trouxe muitas mortes e movimentos sociais”, dando a entender que somente aconteceram “coisas ruins”, mas não especifica o que foram os tais “movimentos sociais”; por isso, essa resposta foi englobada nessa categoria. Observem-se as respostas no Quadro 2.

Nome	Resposta
Krueel 1	<i>“Um período que começou com o pretexto de acabar com o suposto regime comunista que se implantaria no Brasil. Um período de repressão e angústia do povo brasileiro da época.”</i>
Brizola 1 e 2	<i>“Que os militares repreendiam as manifestações dos estudantes pelos seus direitos, quem falava mal do governo era preso e torturado e também os comunistas tinha que ser a favor da ditadura se não seriam torturados até a morte.”</i>
Henning 1	<i>“A ditadura foi um tempo em que o bem e mal dependia da ideologia de cada mente. Não podemos afirmar que a ditadura foi algo ruim para o Brasil, pois se tal fato não acontecesse teríamos um futuro incerto direcionado para uma ditadura fadada ao auto extinção que é o comunismo.”</i>

Bacuri 1	<i>“Foi à época em que os militares assumiram o comando do Brasil.”</i>
Henrique 1	<i>“Foi um período de grande repressão e violência, todos aqueles que iam a favor da classe menos favorecidas que lutavam por seus direitos eram consideradas comunistas, eram caçados, presos, torturados e mortos (grande maioria).”</i>
Dilma 1	<i>“Foi uma época de tortura, sofrimento onde os militares muitas vezes decapitaram os opressores, havia censura, perseguição etc.”</i>

Quadro 2 – Ideias parciais, pouco complexas – “O que você entende sobre Ditadura Militar de 1964?”

Fonte: Dados dos autores (2014)

Já no 2º quadro, 29 jovens apresentaram ideias parciais ou pouco complexas, demonstrando que 53% dos mesmos, após a aplicação do projeto, entenderam o assunto, mas não conseguiram se expressar de forma completa, dando respostas generalizadas.

As respostas consideradas pouco complexas são referentes aos estudantes Krueel 1, Brizola 1 e 2 (duas estudantes responderam juntas), Henning 1, sendo que eles demonstram ter algum conhecimento sobre o assunto, mas não discorreram com complexidade sobre o tema. Krueel 1 que diz “começou com o pretexto de acabar com o suposto regime comunista que se implantaria no Brasil”, demonstrando que entendeu que os militares usaram esse pretexto para implantar o golpe, mas a resposta carece de mais conteúdo; Brizola 1 e 2, ao mencionarem os “estudantes” e “comunistas”, não esclarecem se foram os estudantes que lutaram contra a ditadura, assim como não especificam se todos os que eram contra o regime seriam comunistas, ou se integravam outras ideologias. E o estudante Henning 1 comenta sobre as ditaduras comunistas, que não foram estudadas durante o projeto, mas já abrange as mesmas no período atual, no caso, dando a entender que se não tivesse ocorrido a ditadura militar de direita, teríamos vivido a ditadura de esquerda, mas dizendo que a mesma estaria “*fadada ao auto extinção*”.

Já as respostas de Bacuri 1, Henrique 1, Dilma 1 englobam-se na categoria Ideias parciais, por serem muito diretas, como a de Bacuri 1:

“Foi à época em que os militares assumiram o comando do Brasil”, mas não apresentam complexidade, ou por verem no período somente a violência, como a Dilma 1: “onde os militares muitas vezes decapitaram os opressores, havia censura, perseguição etc.” Vamos conferir as respostas constantes no Quadro 3.

Aluno	Resposta
Dilma 2	<i>“Foi um período em que os militares governaram o Brasil, caracterizou-se pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, censura, perseguição política, repressão a quem era contra o regime.”</i>
Paiva 1	<i>“Sendo o período da política brasileira em que os militares governavam o Brasil. Uma época que vai de 1964 a 1985, ficou marcado pelo falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, perseguição política e repressão ao que eram contra o regime militar.”</i>

Quadro 3 – Ideias históricas complexas – “O que você entende sobre Ditadura Militar de 1964?”

Fonte: Dado dos autores (2014)

No 3º quadro, apenas quatro estudantes conseguiram dar respostas com ideias históricas complexas, ou seja, 7% do total conseguiram um bom resultado através do projeto. Desses estudantes, selecionamos as respostas da Dilma 2 e Paiva 1, que, apesar de serem semelhantes, as estudantes colocaram o período histórico, além de descreverem de maneira geral o lado da repressão do regime, que, segundo Paiva 1 “ficou marcado pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, perseguição política e repressão ao que eram contra o regime militar”.

Vejamos, agora, as respostas constantes no Quadro 4.

Aluno	Resposta
Henning 2	<i>“Nenhuma alteração houve em minhas ideias, pois tudo que foi falado eu já conhecia através das mídias.”</i>
Lamarca 1	<i>“Sim. Porque passei a conhecer os personagens que fizeram parte da ditadura.”</i>
Bacuri 2	<i>“Não exatamente, por que foi expresso basicamente o que foi de fato.”</i>

Castelo Branco 2	<i>“Houve, mudou muita coisa da ditadura para agora, entre benefícios para os trabalhadores e um deles agora os trabalhadores tem benefícios que na época da ditadura não havia.”</i>
Virgílio 1	<i>“Não, só adquiri mais conhecimento sobre a ditadura militar.”</i>
Lacerda 2	<i>“Eu não entendia muito o que foi a ditadura, agora pude estudar e conhecer quem nos ajudou a sair dessa fase na qual o Brasil se encontrava.”</i>

Quadro 4 – Ideias Ausentes ou Sem Nexo – “Após a aplicação do projeto, houve alguma alteração do que você entendia sobre a Ditadura Militar de 1964? Explique.”

Fonte: Dado dos autores (2014)

No quadro 4, com os dados sobre a questão – “Após a aplicação do projeto, houve alguma alteração do que você entendia sobre a Ditadura Militar de 1964? Explique.” – vemos que 32 estudantes, o equivalente a 58% deles, apresentaram ideias sem nexos, ou deixaram de responder a questão, ou algumas respostas não possuíam informações claras e concisas. Assim, o projeto teve um resultado inferior ao que se esperava no início.

Quanto às respostas ausentes dos alunos Henning 2 e Bacuri 2, ambos não esclarecem a quais mídias ou fontes tiveram acesso anteriormente ao projeto, para que Henning 2 escrevesse “pois tudo que foi falado eu já conhecia através das mídias” ou quando o Bacuri 2 diz “por que foi expresso basicamente o que foi de fato”. Nesse conjunto, somente Lacerda 1, com “porque passei a conhecer os personagens que fizeram parte da ditadura”, apesar da falta de conteúdo específico, como citar quais personagens conheceu melhor, chegou mais próximo ao objetivo que se esperava do projeto.

Já sobre as respostas sem nexos de Castelo Branco 2, Virgílio 1 e Lacerda 2, quando Virgílio 1 escreve “não, só adquiri mais conhecimento sobre a ditadura militar”, mostra falta de nexos, pois o projeto se referia ao período da ditadura militar, e no caso de Lacerda 2, quando diz “agora pude estudar e conhecer quem nos ajudou a sair dessa fase”, não especifica quem “ajudou” ou a qual “fase” está se referindo exatamente.

Analisemos, agora, as respostas indicadas no Quadro 5.

Aluno	Resposta
Lacerda 1	<i>“Com certeza. Pois eu via a ditadura como um sistema devastador da democracia brasileira. E na verdade não foi, ela foi mais para prevenir do comunismo que influenciava muito pelo mundo, e que dificilmente se instalaria no Brasil, o que na realidade eu como cidadão não entendia.”</i>
Figueiredo 1	<i>“Pensava que era apenas tortura, mas pude analisar que isso ocorreu certo! No governo do Médici houve uma expansão econômica, e no governo do Figueiredo ele ajudou os agricultores, então não foi apenas tortura, mas houve algo a mais para o Brasil.”</i>
Henrique 1	<i>“Sim, pois eu tinha um conhecimento muito superficial do tema e com o projeto pude abrir um novo horizonte de conhecimento e mais aprofundado, com as pesquisas sobre o meu personagem (Padre Henrique) percebi o quão carrasco foi o regime militar. Período que marca também pela impunidade.”</i>
Mazzilli 1	<i>“Não, por que desde o início desta matéria, o professor mostrou documentos, palestras que disseram “tudo” sobre o acontecimento. Então a minha base sobre a ditadura militar de 1964 continua.”</i>
Tito 1	<i>“Posso afirmar que algumas coisas foram repetidas, mas que a biografia de cada personagem foi novo no meu conhecimento.”</i>
Henning 1	<i>“Sim, pois eu pensava que os personagens de direita apenas reivindicavam seus direitos pacificamente e não é bem assim, porque do mesmo jeito que os militares agiam os protestante também agiam, como diz o ditado: olho por olho, dente por dente.”</i>

Quadro 5 – Ideias parciais, pouco complexas – “Após a aplicação do projeto, houve alguma alteração do que você entendia sobre a Ditadura Militar de 1964? Explique.”

Fonte: Dado dos autores (2014)

No quadro 5, 22 estudantes, que são 40% do total, apresentaram ideias parciais ou pouco complexas. Desses alunos, as respostas apresentaram algumas informações históricas e compreensão fracionada da temática trabalhada, como no caso dos estudantes Lacerda 1, Figueiredo 1 e Henrique 1, cujas respostas foram pouco complexas. Quando Figueiredo 1 diz “no governo do Médiçi houve uma expansão econômica, e no governo do Figueiredo ele ajudou os agricultores, então não foi apenas tortura”, ele não especifica a expansão ou como ajudou os agricultores, ou seja, ele tenta passar a noção de que o regime militar trouxe benefícios econômicos, não focando somente na repressão; Henrique 1 afirma: “pois eu tinha um conhecimento muito superficial do tema e com o projeto pude abrir um novo horizonte de conhecimento e mais aprofundado”. Apesar de ter uma resposta positiva ao projeto, não explicita quais conhecimentos adquiriu.

Já no caso das ideias parciais, temos as respostas de Mazzilli 1, Tito 1 e Henning 1; podemos ver através dos estudantes Mazzilli 1 – “desde o início desta matéria, o professor mostrou documentos, palestras que disseram ‘tudo’ sobre o acontecimento” – e Tito 1 – “algumas coisas foram repetidas” – os mesmos deram a entender que o assunto era “repetido”, pois já havia sido estudado com o professor, mas no projeto foi trabalhado o tema sob outras perspectivas.

Aluno (a):	Resposta:
Dilma 2	<i>“Sim, embora o projeto ainda não tenha sido concluído, eu gostei muito desta iniciativa como um todo, pois fizemos ver o outro lado da moeda. Até porque muitas pessoas veem só o lado negativo da ditadura, quando na verdade teve os positivos também e vice-versa. E deste modo é interessante ter o conhecimento de ambas as partes.”</i>

Quadro 6 – Ideias históricas complexas – “Após a aplicação do projeto, houve alguma alteração do que você entendia sobre a Ditadura Militar de 1964? Explique.”

Fonte: Dado dos autores (2014)

No quadro 6, somente um aluno, o equivalente a 2% dos participantes do projeto, forneceu resposta mais aproximada ao objetivo do projeto,

demonstrando que conseguiu assimilar que a ditadura, assim como qualquer outro fato histórico, deve ser analisada por várias perspectivas, além de não se fixar na história dos vencedores ou dos heróis, aprofundando-se no assunto, pesquisando também personagens comuns (Micro História), e por fim, após compreender os dois lados, conseguir criar um parecer próprio. Como a estudante conclui, o projeto lhe forneceu uma perspectiva abrangente sobre o tema, apesar de não se fixar exatamente no assunto ditadura, mas nos personagens que dela participaram; com isso, os estudantes puderam ter uma aproximação com o assunto. Na parte em que ela diz “até porque muitas pessoas veem só o lado negativo da ditadura, quando na verdade teve os positivos também e vice-versa”, apesar de a estudante não especificar com detalhes o que foram os lados negativos e positivos, entre as respostas recolhidas essa foi a única que mencionou a questão dualista de um fato histórico, sendo, por isso, escolhida para a categoria de resposta mais complexa.

Após a aplicação dos questionários, o projeto foi encerrado, assim como participação dos orientadores (Estudantes do Pibid) na escola naquele ano; sendo também final de ano, e bimestre, os alunos se formaram, ou mudaram de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com a parceria entre a UFMT e a E.E. Médici, usando o projeto do Pibid (Programa do Ministério da Educação) que tem como objetivo auxiliar o professor na aplicação da sua disciplina e incentivar o estudante de graduação à prática docente. O projeto “A Ditadura Militar Brasileira no tribunal” tinha por objetivo auxiliar o professor sobre a temática, para que os estudantes adquirissem conhecimento sobre o fato histórico e sua influência nos dias atuais. Assim, das cinco turmas que participaram do projeto, sendo aproximadamente uns 120 estudantes, somente 55 estudantes estavam no final do ano letivo e participaram do questionário final. Baseando-nos nas suas respostas, pudemos ter uma noção do resultado alcançado com o desenvolvimento do projeto. E dessas respostas, menos da metade dos 55 estudantes apresentou o resultado esperado, e somente cinco conseguiram chegar a uma resposta que demonstrou terem conseguido compreender e relacionar os

fatos da ditadura aos dias atuais e criar seu próprio entendimento sobre fatos históricos.

O projeto do Pibid forneceu uma experiência positiva em a relação à didática, à preparação de projetos e à convivência entre estudantes e professores. Após o término do projeto, o nosso interesse em continuar na área e a recepção dos estudantes propiciaram maior empenho de nossa parte para novos projetos similares na área de educação. Desse modo, aproveitando a pesquisa realizada, se efetuarão novos estudos sobre repressões sociais, tanto na temática da ditadura militar de 64 como nas questões raciais.

REFERÊNCIAS

CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 -1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba* – PR. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MUSEU DE ARTE SACRA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Luana Jéssica Jakimim Schmidt Vilela

Igor Soares

Vanessa Lemes

Em outubro do ano de 2015, aconteceram os trabalhos de visita guiada por parte da equipe discente do curso de história, grupo Pibid, em várias localidades históricas de Cuiabá. Uma delas foi ao Museu de Arte Sacra, antigo seminário onde hoje funciona o Museu que abriga artefatos históricos e sacros da história de cidade.

Em seu entorno, encontra-se a igreja do “Santuário Eucarístico do Bom Despacho”. Ao lado do antigo Seminário da Conceição, cuja fundação remonta à década de 1920, sob a presidência estadual de Dom Aquino Correia, então arcebispo.

Foi este um dos cenários escolhidos para realização da aula de campo com alunos do 1º ano do ensino médio do Liceu Cuiabano. O trabalho foi supervisionado pelas professoras de História, Maria Kaefer e Claudia Noemia, e coordenado pela Professora Dra. Ana Maria Marques, do subprojeto Pibid -História.

O trabalho em questão demandou não só apresentar as localidades históricas aos alunos, mas levantar questões e dúvidas acerca dos elementos históricos presentes dentro e fora dos museus visitados. Essa proposta que foi acolhida por nós, discentes, na perspectiva de oportunizar outras formas de conhecimento junto aos alunos e de sensibilizá-los para os aspectos físicos da arte e as maneiras de contextualizar os eventos históricos.

As aulas de campo aconteceram nos dias 20 e 21 de outubro de 2015 e foram realizadas com a participação de cerca de 70 estudantes que estavam a cursar o 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Liceu Cuia-

bano. Do roteiro definido em quatro pontos, destacamos aqui o Museu de Arte Sacra de Mato Grosso. No presente trabalho, apresentamos uma abordagem do que ocorreu na visita e do que foi feito antes de visitar o local.

SEMINÁRIO DA CONCEIÇÃO

O seminário da Conceição ergueu-se na colina do Bom Despacho, ao lado da Igreja de Nossa Senhora do Bom Despacho. O complexo arquitetônico que abriga o Museu de Arte Sacra de Mato Grosso está no entorno do centro histórico da cidade de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, e próximo à Santa Casa de Misericórdia – uma construção de 1897, e ao Palácio Episcopal, de 1942 (PERRUPATO; MAIA, 1980).

A construção é grandiosa e bela, coberta por grandes telhas coloniais, e possui dois andares. Suas paredes de até um metro de espessura foram construídas de taipa e com as extremas de adobe, suas portas e janelas são ainda originais e abrem-se para o lado da Praça do Seminário, onde se destaca o cruzeiro do Bom Despacho.

O Seminário da Conceição teve sua construção iniciada em 07 de dezembro de 1858, mas somente foi concluída em 1882. Entretanto, desde 1863, o prédio já se encontrava sendo utilizado por seminaristas.

Há mais de 130 anos o prédio do seminário vem desempenhando diferentes papéis: como instituição de ensino eclesiástico, sendo o primeiro estabelecimento de ensino secundário da província; como enfermaria durante a epidemia de varíola, em 1897; como quartel general das forças defensoras do governo, em 1906, durante o conflito político entre Tóto Paes e o capitão General Lemes de Souza Ponce.

Ainda, por mais 34 anos, o governante Francisco de Aquino e Correia, o arcebispo “Dom Aquino Correia”, morou e trabalhou no seminário. Ele foi, além de sacerdote, poeta, escritor e um dos fundadores da Academia Mato-grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Ele compôs o hino de Mato Grosso e criou, também, através da resolução nº 799 de 14 de agosto de 1918, o atual Brasão do estado.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, funcionou no referido prédio o colégio das Irmãs, o “DASA” (Departamento de Ação Social Arqui-

diocesana), escola voltada às aspirantes a missionárias e às meninas das famílias da sociedade cuiabana. Fomentava-se não somente o teor educacional básico, mas eram ministrados cursos às jovens como o de corte e costura, artes culinárias e atividades católicas.

Mais tarde, em 1977, a Fundação Cultural de Mato Grosso tombou o Seminário da Conceição como Monumento Histórico Estadual, instalando nele o Museu de Arte Sacra de Mato Grosso. Todavia, em 1992, o seminário e o museu foram fechados e assim permaneceram por mais de década, até a reinauguração.

No ano de 2001, atendendo ao pedido da Secretaria de Estado de Cultura, a Ação Cultural fez uma pesquisa das reais carências do prédio, elaborando, assim, uma proposta para restauro do conjunto histórico que incluía o Santuário do Bom Despacho, o Seminário da Conceição e os bens do Museu de Arte Sacra. Esse foi o conjunto apresentado aos alunos que participaram da aula de campo idealizada e promovida pelos discentes do Pibid.

O MUSEU DE ARTE SACRA

Instalado no Seminário da Conceição, o imóvel foi tombado pela Fundação Cultural de Mato Grosso por ser reconhecido de interesse à preservação da memória mato-grossense.

O Museu de Arte Sacra, com acervo remanescente da antiga catedral do Senhor Bom Jesus e Igreja Nossa Senhora do Rosário, ocupou o seu espaço cultural na comunidade mato-grossense desde março de 1980 (PERRUPATO; MAIA, 1980).

Nos anos 80, houve desmoronamento de parte de suas instalações, danificando várias peças do acervo, sendo o Museu transferido para a Fundação Cultural de Mato Grosso, situada na Praça da República; o Museu só reabriu em 08 de abril de 1980, onde funciona até os dias atuais.

O humano e não humano estão dentro do espaço dos museus. Esses lugares têm o intuito de exercitar o raciocínio, fazer observar os artefatos, visualizar ações e projetar estímulos de conhecimento. Ao museu compete fomentar, através do velho e do novo, reflexões que levem o sujeito a articular diversas facetas do tempo no viés panorâmico sociocultural, para causar um sentido.

Compreendemos que no espaço do museu associam-se diferentes temáticas. Ali a memória se torna elemento de patrimônio – um bem material, natural ou mesmo imóvel. Neste contexto, o Museu de Arte Sacra de Mato Grosso, consagra-se à necessidade de se apoiar na conquista ao direito pela memória, ao recurso de preservação e de fomento da cultura artística. Visa cuidar da cultura e divulgá-la através de generalidades sacras adquiridas ao longo dos séculos e da local onde se encontra o museu.

Os sentidos culturais locais e tradicionais foram adquiridos através dos fluxos históricos e puderam sobreviver no inconsciente coletivo. Marcos Pinheiro (2004) traduz, dentro das ideias do historiador Le Goff, como associativa a propriedade de se arquivarem informações obtidas através das temporalidades e afirma que a aquisição da memória tem papel fundamental dentro das recordações coletivas:

[...] A partir da constatação de Piaget, de que para as crianças é essencial a compreensão do tempo como forma de se libertar do tempo presente, Le Goff transpõe para a sociedade que essa distinção entre o tempo passado, presente e futuro implica na libertação do tempo presente e em uma evolução da memória coletiva que se desenvolve junto a memória individual. Aponta, porém, que, enquanto criança forma a memória individual de suas experiências, a ‘memória social’ histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino aproximando-se, porém do passado coletivo enquanto construção organizada (PINHEIRO, 2004, p. 85).

Sendo uma análise que se aloca dentro de contexto do indivíduo (sujeito-aluno), a abordagem se aplica às temporalidades no quesito da valorização da construção de memória coletiva. Para Le Goff, essa aplicação de aprendizado da memória foi frutífera na estrutura e na auto-organização do processo cognitivo do sujeito-aluno.

EDUCAÇÃO *VERSUS* PATRIMÔNIO

Pensando dentro deste contexto é que desenvolvemos as aulas de campo nos museus e voltamos a pensar na atual situação em que o patrimônio se encontra na trajetória de cada um, nas maneiras de incorporá-lo e compreendê-lo como elemento principal dentro memória coletiva.

Compreendemos, assim, que a educação patrimonial une a demanda de preservação e cuidado do patrimônio, mas também é um processo de

conhecimento da memória passada, tratando, assim, de entender os objetos e fenômenos culturais (observação, registro, exploração e a apropriação).

[...] Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ler objetos, observar a história que há na materialidade das coisas. Além de interpretar a história através dos livros, é plausível estudá-la por meio dos objetos. Perguntar sobre nossas roupas comparando-as com as vestimentas da década de cinquenta ou da aristocracia francesa do século XVIII é, por exemplo, uma das questões que podem desencadear processos de sensibilização para a historicidade dos objetos com os quais lidamos no dia a dia. Outra questão poderia vislumbrar a relação entre o relógio que está braço dos alunos, ou no pátio, e a noção de tempo necessária à chamada Revolução Industrial, ou a relação desse mesmo relógio com a sociedade de consumo. Pode-se questionar a ligação do relógio com a destruição da natureza, a busca de lucros que insidiosamente proclama que ‘tempo é dinheiro’, as diferenças entre o tempo dos índios que não usavam relógios e o tempo do mundo capitalista... Tudo isso daria condições para se perceberem as possibilidades educativas do museu histórico (RAMOS, 2004, p. 03-04).

Esse pressuposto indica não somente uma temática da “História dos Objetos”, mas o encadeamento para se comporem estruturas que desenvolvam e se acrescentem no contexto do ensino de história, na perspectiva de induzir melhores ligações entre o ensino e aprendizagem nos museus. Assim, o potencial educativo dos museus para o ensino e aprendizagem em História tem sido fomento, como afirmam Ramos (2004) e Circe Bittencourt (2004) que, de maneira geral, buscam ressaltar a necessidade da problematização desses espaços em face dos objetos ali expostos e da reflexão do conhecimento crítico e histórico:

[...] o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver. Do contrário, não se vê, ou pouco se vê. É por isso que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem matérias do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais (RAMOS, 2004, p. 09).

Os aspectos históricos estão ligados aos processos de formação de identidade, de representação da memória e do sujeito. O patrimônio re-

apresenta momentos históricos e o seu sentido é atribuído ao contexto de caráter alienante no qual o interesse da classe dominante persiste; o coletivo da memória social deve ter controle sobre o patrimônio e sobre as lembranças (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009).

Diante do exposto, o sentido de patrimônio ganha aspectos mais amplos que buscam melhor entender o universo sociocultural com relação à memória e à identidade coletiva; neste processo surge um novo conceito de patrimônio, o imaterial, que geralmente está ligado à diversidade cultural. Tratar de educação patrimonial no contexto escolar permeia inúmeros pontos relativos ao ensino e à compreensão do aluno. Para a disciplina de História, a percepção ganha mais fôlego pelos estudos da própria ciência histórica, pela utilização das fontes e das representações de informações da memória coletiva.

Pensando neste elo do sujeito-aluno, inúmeras são as falas no campo do ensino da História; dentre essas, temos doutores, mestres e professores – todos buscando alternativas para que melhor possam desenvolver suas metodologias e didáticas, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e produtivo. As perguntas invariavelmente são muitas e as respostas diversas.

No nosso caso, as intercorrências do dia a dia não nos favoreceram na realização mais abrangente quanto a desenvolver a aula de campo e aprofundar o projeto de educação patrimonial. O processo ficou aquém do que idealizamos e desejávamos, sobretudo na avaliação de aprendizagem.

Para a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt:

[...] no processo de aprendizagem da História, o conhecimento é obtido quando os fatos do passado, coisas que aconteceram no tempo de forma objetiva aos seus sujeitos, tornam-se subjetivos à medida que são compreendidos conscientemente pelos alunos; estes fatos passam a ganhar significado para os alunos, pois a aprendizagem histórica é um processo consciente de compreender fatos em um movimento dialético, isto é, primeiramente é a aquisição de experiências no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto) e, em segundo lugar, é a possibilidade do sujeito analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito) (SCHMIDT, 2009, p. 12).

E esta natureza patrimonial concentra-se sempre nos processos incessantes e sistemáticos que se perfazem como elemento chave de reconhecimento e enriquecimento do individual e do coletivo, persistindo e

sendo processo constante na construção de significados. Retornamos para o contexto exemplificado constituído dentro do caderno de Educação Patrimonial desenvolvido pelo IPHAN (2014):

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Seguindo esta direção, entendemos nossa aula de campo – a visita ao Museu de Arte Sacra de Mato Grosso – como empreendimento de experiências educativas para se conhecerem e integrarem os elementos históricos, no sentido de valorização e aplicabilidade do exercício do saber histórico.

Em face do triângulo patrimônio/história/educação histórica, a visita permitiu que o trabalho com as fontes históricas evidenciasse nosso objetivo de desenvolver a consciência histórica dos alunos. E, com a subjetividade do sujeito-aluno, a consciência histórica vai se construindo no seu contexto social e cultural.

Considerando que os aspectos legislativos que atribuem à educação escolar a responsabilidade didática do ensino, uma educação patrimonial transformadora parte dos seguintes princípios:

I. A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional; II. É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio; III. O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidades de entendimento acerca do patrimônio; IV. O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades; V. Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local (MAGALHÃES; BRANCO, 2009, p. 51).

Assim, a junção proposta pelos alunos e a capacidade de relacionar a história local com uma história mais ampla são de extrema importância

na construção da consciência histórica, compreendendo as construções das narrativas históricas e passando a construí-las independentemente, a partir das fontes. Essa é uma tendência atualmente, pois, através dos empreendimentos, das políticas educativas, das ações centradas nos acervos dos museus e dos locais históricos, compreende-se que o espaço histórico também confere estatuto de documento vivo e passível de integrar-se aos processos educacionais.

O patrimônio, assim como a memória, nasce, vive e morre. Na era da patrimonialização, quando tudo pode ser tombado, registrado e preservado, há a necessidade de uma educação patrimonial transformadora, na qual as diversidades sejam respeitadas para evitar que o patrimônio torne-se “imemorável” e sem sentido para a população.

O *marketing* cultural, muitas vezes, está distante da história, sendo criado com sentidos atemporais com vistas a uma identidade forçada historicamente. Em contrapartida, o patrimônio pode ser pensado historicamente enquanto evidências do passado e as fontes fornecem sentidos às identidades culturais. Favoravelmente, esses espaços efetivam-se na perspectiva de se aliar às dimensões sociais e ao cotidiano do sujeito para fomentar as inferências de identidade tanto no campo social como cultural. Para a pedagoga Jaqueline Moll, dentro da conceituação do IPHAN (2014), “[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam”.

Retornamos à Lei de Diretrizes e Bases, a LDB – 9.394/96, que compreende em seus feitos educacionais processos formativos da convivência familiar, humana, do trabalho e das instituições, assim como organizações na sociedade civil e das manifestações culturais e artísticas. Reconhecer essa multiplicidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre os estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Ao analisar os fatos e relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes que alimentam a identidade – ou as identidades –, é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade

como elemento construtivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser.

Múltipla é a diversidade que marca a vida social brasileira, com diferentes características regionais e manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e do profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocaram em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida.

O objetivo, ao planejar a aula de campo, era promover a conservação cultural em prol de uma educação extraclasse. Porém, se a função do museu é preservar a cultura, como situar a função do historiador, considerando a cultura como algo receptivo a mudanças?

Não somente historiadores, arte-educadores e profissionais da área, mas o povo em geral necessita ser enobrecido culturalmente. É preciso fertilizar um envolvimento social amplo para que haja interesse e reformulação significativa na educação patrimonial. É assim, nestes esforços, que percebemos a complexidade de se potencializar o processo de educação patrimonial. Há de se considerar e demarcar que o patrimônio cultural tem prospectos de valores que ressignificam e projetam as questões da preservação e devem interagir junto ao processo da educação patrimonial.

AULA DE CAMPO

Tendo em vista que o Museu de Arte Sacra se encontra em local que já foi um seminário de ordem religiosa, os discentes Pibidianos acompanharam os alunos do 1º ano do ensino médio dentro do prédio. Foi importante nos primeiros momentos prender a atenção do aluno com os elementos históricos do “Seminário da Conceição”, destacando uma série de acontecimentos substanciais da História da capital de Mato Grosso ocorridos naquele cenário. A localidade que abrigou a sede do Instituto Histórico e Geográfico, ligada à figura que ali também esteve presente, Dom Aquino, personagem emblemático na História de Mato Grosso, suscita sempre curiosidades.

Ressaltamos o comportamento dos alunos ao entrarem em contato com os elementos que compõem o museu, mais ainda com as esferas elementares alusivas à sacralidade; inferiram as mais diversas significâncias ao saberem que o acervo ali exposto tinha passado e vivenciado a temporalidade histórica regional. Desta maneira, partindo de uma intertextualidade, evocamos, nos termos da vivência e da significação dentro da geografia cultural, a eloquência na síntese de se destacar nos planos interpretativos os aspectos corporais, sensíveis e estéticos.

PRÁTICA DOCENTE – PIBIDIANOS DO COLÉGIO LICEU CUIABANO

A nossa intenção era sensibilizar os sujeitos-alunos para a importância do conhecimento histórico, através das atividades ofertadas junto aos contextos que demarcavam maior potencial de se inferir o conhecimento histórico deles. Essa prática foi evocada não somente para alcançar números, mas, principalmente, para provocar reflexão e questionamentos acerca da visita empreendida. Para nós, discentes Pibidianos, a prática das atividades desenvolvidas fomentou o investimento em busca da formação de um bom profissional da área, que sempre deve estar atento aos elementos simbólicos e aos grupos que compõem a sociedade.

Para Maria Auxiliadora SCHMIDT (2004), no que se refere ao fazer histórico e pedagógico, um desafio se impõe aos educadores em sala de aula, sendo um dos elos na formação do professor de História, concebendo caminhos dentro do campo da didática e do procedimento histórico tanto nas inovações tecnológicas quanto no ensino de história:

[...] O conceito de método é mais amplo que o de técnica. Esta última é instrumento ou ferramenta útil para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um recurso didático, por exemplo, a utilização de um filme através do videocassete. Recursos são os materiais de que se dispõe para a ação didática. Entre eles estão os recursos humanos em que se destaca a figura do professor. Podem ser denominadas estratégias de ensino todas as formas de se organizar o saber didático através de meios como o trabalho em grupo, aulas expositivas etc. Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir

a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 2004, p.55).

É preciso estar atento ao fato de que o sujeito-aluno está inserido em diferentes classes sociais e a sua memória também irá compor a história, tanto nacional quanto regional, evocando o conhecimento para nutrir o poder de sobrevivência e de constituir a peça da identidade social.

Sílvia Zanirato argumenta que existe uma “mercantilização” da cultura e da natureza, empreendida num compasso da orla urbana na qual se projeta não somente o conhecer em suas maneiras naturais, mas que se move e se mobiliza dentro das políticas de proteção. Em suas palavras:

Esses usos sociais correspondem aos modos socialmente construídos para a participação da sociedade em geral na identificação, conservação, estudo e difusão dos bens que configuram a sua identidade. Isso implica que a população se sinta identificada com os elementos a serem conservados, que se reconheça neles, para que eles se tornem, de fato, representativos dela e para ela. O reconhecimento do pertencimento coletivo dos bens acarreta esforços comuns para sua conservação e quanto mais coletivos e representativos eles forem mais protegidos estarão (ZANIRATO, 2009, p. 12).

E o nosso papel, de discentes do curso de Licenciatura Plena em História e integrantes do Programa de Iniciação à Docência, deve ser de fomentar mais iniciativas como esta, na perspectiva de contribuição e sensibilização para uma educação alusiva ao patrimônio. Os alunos podem fomentar novas ideias para as aulas de campo, embora nossa experiência, nesse momento, ainda não comporte esse *feedback* para dinamizar os processos históricos interpelados dentro da aprendizagem da educação patrimonial.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília:

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IPHAN – *Caderno Educação Patrimonial – Histórico, conceitos e processos*. 2014. Organização Ministério da Cultura. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 05 maio 2016.

MAGALHÃES, Leandro H.; ZANON; Elisa R.; BRANCO, Patrícia M. C. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

PINHEIRO, Marcos José. *Museu, memória e esquecimento: um projeto da modernidade*. Livro on line – Google Livros. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers Serviços Editoriais, 2004. Coleção Engenho & Arte, v. 07.

PERRUPATO, Joacira Bulhões; MAIA, Marly Pommot. *Museu de Arte Sacra Cuiabá Mato Grosso*. Cuiabá, 1980.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. II Encontro Perspectivas do Ensino de História. *Anais ...* 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1237854>. Acesso em: 05 maio 2016.

ZANIRATO, Silvia Helena. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. *Patrimônio e Memória*, UNESP – FCLas – CEDAP, v. 5, n. 1, p. 145-160, out. 2009.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO – REFLETINDO SOBRE A LEI 10.639/2003

Patricia da Silva Gouveia
Télio Donizeth Fernandes
Sílvia Fernanda Cantóia

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é voltado para aproximar os graduandos da Licenciatura à realidade docente. Um dos grupos do Pibid Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Cuiabá, desenvolveu um projeto embasado na lei 10.639, baseado na obrigatoriedade do seu cumprimento na Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral, quanto à temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Essa lei, promulgada em 2003, tem o intuito de fazer com que as questões étnicas e afro-brasileiras integrem, de fato, o cotidiano escolar. Ela modifica a lei anterior, nº 9.394, tornando, dessa forma, obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e também das questões africanas, nas escolas de ensino básico público e particular, estabelecendo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Essas medidas adotadas pelo governo federal visam à maior integração dessas questões no âmbito escolar, para que, dessa forma, diminuam os casos de racismo e preconceito existentes ainda hoje nas salas de aula das escolas brasileiras, já que o que se espera é que os alunos possam entender e desconstruir conceitos pré-estabelecidos oriundos do senso comum. O estudo e compreensão das questões africanas e afro-brasileiras são de suma importância para o entendimento da nossa história, que possui tantos traços africanos e traz consigo parte da cultura desses po-

vos. Para isso, o Pibid Geografia Cuiabá atuou como um mediador desse conhecimento para os alunos, através de diversas atividades relacionadas com o tema, realizadas na escola.

Assim, o intuito do Pibid Geografia no ano de 2015 foi contribuir para o cumprimento da obrigatoriedade dessa lei na escola, por meio de oficinas e atividades, fazendo com que os alunos pensassem a respeito do tema e pudessem discutir e refletir sobre ele, a fim de que essa reflexão provocasse uma mudança na sua postura em relação a comportamentos racistas, tornando o tema mais frequente em sala e presente não somente na semana da consciência negra.

Nos debates ocorridos com o grupo nas atividades teóricas junto à coordenadora do subprojeto Pibid Geografia e o professor supervisor, foram elaboradas diversas oficinas para serem colocadas em prática na E.E Pascoal Moreira Cabral, dentre elas a de criação de Histórias em Quadrinhos (HQs). Antes da realização da oficina de HQs, foram desenvolvidos na escola pelo Pibid Júri Simulado, realizado com turmas do 1º ano, uma oficina de produção de mapas temáticos sobre a influência da cultura africana no nosso país, a apresentação de curtas metragens, com vídeos voltados para o combate ao racismo e ao preconceito na escola e também na comunidade. Além disso, o Pibid organizou na escola palestras, show de Hip Hop, oficina de turbantes africanos, para todos os alunos da instituição.

A produção de histórias em quadrinhos foi realizada pelos alunos, com a nossa supervisão, e foi muito importante, pois foi possível fazer com que refletissem e discutissem sobre o tema abordado, trazendo as histórias criadas para a sua realidade e vice-versa.

A oficina de histórias em quadrinhos foi realizada com as três turmas de segundo ano do ensino médio matutino da Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral. Os alunos estavam na faixa etária de 15 a 16 anos de idade, dessa forma já possuíam um senso crítico mais afluído do que os dos anos anteriores. Essa faixa etária foi escolhida, pois é na época da adolescência que os casos de bullying e ofensas preconceituosas e racistas afloram, podendo se estender por toda a vida adulta. Segundo Pimentel, Silva e Santos, (s/d, p. 03), “o preconceito é aprendido quando ainda estamos passando pelo processo de socialização no seio da família, e nas entidades sociais tais como a igreja e a escola”; dessa forma, a escola atua

de forma essencial. Após a produção das histórias, o material foi exposto e apresentado na feira cultural da escola, realizada no dia 19 de novembro de 2015, para que os demais alunos pudessem ler a produção dos segundos anos.

BREVE HISTÓRICO

A Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral localiza-se na Estrada do Moinho, no Bairro Recanto dos Pássaros em Cuiabá; devido a sua localização, recebe alunos de diversos bairros no seu entorno, e também de bairros distantes, de diferentes classes sociais. Por esse motivo, o trabalho do Pibid Geografia se tornou ainda mais importante ao tratar das questões raciais, étnicas e culturais, que já faziam parte do dia a dia dos adolescentes, trazendo esse assunto também para a sala de aula.

Desde o início da execução do projeto na E. E Pascoal Moreira Cabral, foram realizadas diversas ações com a participação do Pibid Geografia, como Júris Simulados, Palestras, Apresentação de Curtas, aulas sobre cultura e religiões de origem africana, entre outras.

Nós vemos a escola como um local de aprendizado não somente das disciplinas escolares, mas também da formação de cidadãos mais justos e com maior senso crítico. Dessa forma, a função da escola vai além do papel que ela desempenha a princípio, pois a instituição escolar tem uma função social para os alunos que a frequentam, sendo o lugar em que os mesmos vão construir os seus primeiros laços afetivos fora do leito familiar e vão construir sua visão do mundo em que vivem. Assim, falar de racismo na escola é de suma importância, pois, apesar de esse fenômeno partir, muitas vezes, do ambiente familiar, é no âmbito escolar que os primeiros atos de preconceito público surgem e tomam proporções maiores, podendo causar traumas incalculáveis às vítimas. Segundo Pimentel, Silva e Santos (s/d)

Os professores têm um papel fundamental no sentido de preparar nossas crianças de forma epistemológica tendo em vista que a escola é um espaço social privilegiado de construção do conhecimento e luta contra todo tipo de preconceito, especialmente o racial (PIMENTEL; SILVA; SANTOS, 2016, p. 04).

Dessa forma, a atuação do Pibid se torna ainda mais importante dentro da sala de aula, pois a Geografia tem a capacidade de formar cidadãos mais conscientes e sem conceitos pré-estabelecidos.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO

Os quadrinhos são uma forma de arte que combina texto e imagens, geralmente de forma simples para facilitar a compreensão. Desse modo, “as histórias em quadrinhos podem ser entendidas também enquanto uma cultura de massa, pois seus meios de acesso e aquisição atingem a diferentes públicos de várias faixas etárias” (CAMPOS; SILVA; SANTOS, 2015). Assim, quase toda a população tem acesso a esse tipo de leitura, tornando as HQs popularmente conhecidas.

A princípio, eram divulgados em jornais e revistas, sobre todos os assuntos, e com o tempo ganhou o público com histórias de humor, sátiras políticas ou assuntos diários. Popularmente é conhecido como gibi, título de uma revista brasileira de histórias em quadrinhos, e pelo seu grande sucesso o nome caiu no gosto da população, tornando-se sinônimo de Histórias em Quadrinhos. Segundo Portugal (2010, p.17),

O uso de imagens em sequência para contar uma história pode ser observado desde os primeiros tempos da humanidade. Para alguns estudiosos, a mesma essência das HQs já pode ser apontada nos desenhos rupestres da pré-história, nos papiros e murais egípcios ou nas tapeçarias medievais; para outros, a gênese dos quadrinhos enquanto fenômeno específico só se deu a partir de sua transformação em meio de comunicação de massa, durante o século XX (PORTUGAL, 2010 pág. 17).

Assim, a história da produção literária em quadrinhos no mundo teve início, de fato, por volta dos anos de 1825, com a obra de um escocês e se expandiu para as demais partes do globo. Tornou-se de suma importância para relatar acontecimentos pelo mundo, segundo Spiegelman (apud PORTUGAL, 2004, p. 13): “Aos poucos, os quadrinhos americanos foram adotando doses de realismo nos enredos. Um exemplo foi o uso do quadrinho como propaganda ideológica”, como nas guerras mundiais, retratadas nos quadrinhos da *Marvel Comics*, empresa norte americana que criou um personagem patriota em plena guerra mundial para impulsionar o patriotismo na população.

Segundo dados do site BRASIL CULTURA, no Brasil, os quadrinhos tiveram início em meados do século XIX, com charges, caricaturas, tiras satíricas; em 1837, Manuel Araújo Porto Alegre publicou uma charge e, mais tarde, em 1844, criou uma revista de humor político, tradição que continuou com Ângelo Agostini. A partir do século XX, passaram a ser publicadas revistas específicas de histórias em quadrinhos. Atualmente, o cartunista mais conhecido é Mauricio de Souza, criador da Turma da Mônica. As tirinhas são utilizadas na atualidade como sátiras políticas, entretenimento, e humor, contendo também conteúdos diferenciados de acordo com o intuito do criador.

As HQs são um importante recurso didático para o ensino/aprendizagem dos alunos, tanto na leitura quanto na sua elaboração, pois para criar as histórias os alunos precisam de um embasamento sobre o assunto proposto. Foi nesse sentido que o Pibid Geografia atuou, tendo papel mediador desse conhecimento para os estudantes.

Os quadrinhos são utilizados com grande frequência nas escolas como meio didático, pois as ilustrações e a linguagem utilizadas auxiliam os alunos no aprendizado, ajudando na compreensão das aulas. Alves (2000) e Caniato (1989) criticam as metodologias tradicionais de ensino em que se privilegia apenas o uso de aulas expositivas em detrimento de metodologias diversificadas e lúdicas que estimulem o interesse e criatividade do educando (ALVES; CANIATO apud FORTUNA, 2015, p. 204). Assim, a criação dessas histórias pelos alunos fez com que o aprendizado ficasse ainda mais evidente, pois divergiu do tipo de aula geralmente aplicada em sala, despertando o interesse pelo tema:

Nesse sentido, argumentamos que metodologias que utilizem Ciência e Arte na Educação, com ludicidade e ferramentas criativas, como a criação de história em quadrinhos pelos alunos, podem contribuir para instigar o interesse dos alunos, para o desenvolvimento de habilidades diversas e interação entre as pessoas envolvidas (alunos e professores) (FORTUNA, 2015, pág. 205).

Desse modo, a utilização da ludicidade na educação instiga o imaginário e a criação dos estudantes, da mesma forma que os estimula a pensar em questões de seu cotidiano, como casos que envolvem preconceito em relação a questões raciais.

As histórias em quadrinhos se tornam de extrema importância para a educação, e em especial para o ensino de Geografia, pois o ensino dessa disciplina é fundamental para a formação de cada aluno, tendo papel transformador dentro da escola, buscando um olhar diferenciado de cada indivíduo. Quando isso se aplica a questões sociais, culturais, mostra-se ainda mais essencial, pois é a partir dela que o aluno passa a compreender melhor os acontecimentos da sociedade atual. Assim, falar de racismo com os alunos nessa disciplina é indispensável, mas o assunto pode parecer um tema um tanto complicado, e muitas vezes ser evitado dentro de sala; porém, através da atividade lúdica, os alunos se aproximam mais do assunto e se nota maior interesse deles pelo tema.

Durante o período anterior às oficinas, alguns dos grupos Pibid Geografia também desenvolveram atividades que serviram de base para a discussão do tema, preparando-os para a produção que estava por vir. Nosso grupo ficou responsável por preparar uma palestra que falasse sobre as questões de criminalização do preconceito e racismo no Brasil, relacionando com a lei 10.639 (BRASIL, 2003). Para dar a palestra, convidamos a professora Claudia Cristina Carvalho, que foi a idealizadora do Centro de Referência em Direitos Humanos no município de Cuiabá e também coautora do livro “Ruação”, que trata do tema de pessoas em situação de rua e vulnerabilidade.

A partir das palestras e das demais oficinas aplicadas na Escola pelo Pibid Geografia, os alunos do 2º ano do ensino médio já possuíam um embasamento sobre o tema; assim, a criação e produção das histórias em quadrinhos ocorreu de uma forma mais elaborada.

O trabalho foi realizado com as três turmas de 2º ano da escola Pascoal Moreira Cabral, e cada uma delas criou e produziu uma história nas aulas de Geografia. Cada sala definiu um grupo responsável pela criação das histórias com aproximadamente 10 alunos. Durante a criação das histórias e também da produção, nós os orientamos com o intuito de fazer com que desenvolvessem histórias com qualidade literária e visual.

As atividades da oficina realizada na escola Pascoal Moreira Cabral foram divididas em algumas etapas. Após algumas reuniões com a nossa professora coordenadora e com a participação do professor supervisor na Escola, os grupos foram divididos para a preparação e aplicação das oficinas, assim como para a realização de algumas palestras.

Os bolsistas do Pibid foram divididos em 5 duplas e cada grupo trabalharia uma abordagem diferente dentro da mesma temática, ou seja, as questões étnico-raciais e seus desdobramentos na identidade sociocultural brasileira, assim como levantaria questões problemáticas inerentes à discriminação racial em sociedade e o *bullying* na escola, da seguinte forma: a primeira dupla trabalhou com a compreensão e a confecção de mapas temáticos, a segunda dupla com a apresentação de material áudio visual, a terceira, com a confecção de fantoches e, por último, a nossa dupla, com a elaboração e confecção de histórias em quadrinhos.

PASSO A PASSO DA OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)

Após as atividades realizadas pelo Pibid na escola, fomos apresentar a ideia e o projeto dos quadrinhos aos alunos, com a participação do professor supervisor do Pibid.

O passo a passo da construção das HQs foi de grande relevância, pois durante todo o processo notou-se a mudança na opinião de alguns alunos, sendo notória a influência e a importância do tema e atividade no âmbito escolar. Desse modo, a atividade seguiu este percurso:

- 1º passo: apresentamos o projeto aos alunos, o que foi feito juntamente com o professor supervisor na escola, que nos auxiliou durante todo o processo. Durante a apresentação do projeto, levamos alguns gibis, para que tivessem uma ideia mais clara do que faríamos; levamos também algumas folhas de papel no formato A4 para que comesçassem a criar as histórias. A partir disso, começamos a apresentar a ideia e a temática que deveriam representar nos quadrinhos, intercalando com a apresentação dos materiais, para que, assim, os alunos tivessem a noção da importância de pensar tais questões étnico-raciais abertamente na escola.

Durante essa apresentação dos materiais que seriam utilizados por eles, explicamos que os quadrinhos seriam produzidos em grandes formatos, com o intuito de expô-los na Feira Cultural que ocorre anualmente na escola, na Semana da Consciência Negra, e que em outro momento, de acordo com a qualidade final das histórias e dos quadrinhos, poderiam ser impressos no formato de revistinhas, para que fossem distribuídas na escola. Essa informação os deixou bastante entusiasmados, pois apare-

ceriam como autores, e nós como coautores das histórias em quadrinhos, mas também se notou a princípio um pouco de receio com a responsabilidade que estava sobre eles; porém, depois que conversamos e deixamos claro que estaríamos sempre com eles, orientando-os, ficaram mais calmos e entenderam a proposta.

No decorrer dos diálogos, sempre debatemos sobre a importância da responsabilidade dos grupos, tanto na criação das histórias na escolha do tema, relacionado com questões raciais quanto com os aspectos visuais e artísticos dos quadrinhos; com tais esclarecimentos, as ações foram acontecendo de maneira construtiva. Houve por parte dos alunos a preocupação por não saberem desenhar e não escreverem boas histórias, o que contornamos dizendo a eles que queríamos que a criatividade de cada um fosse exteriorizada sem medo, para que, nos encontros seguintes, pudessemos juntos dar início ao processo de construção dos quadrinhos a partir das estorinhas entregues. Na foto 1, é possível observar o início da criação das estórias pelos grupos.



Figura 1 – Início da criação das estórias

Fonte: GOUVEIA (2015)

Feita a proposta, e após o entendimento por parte dos alunos, fizemos então o acordo de que, na aula seguinte de Geografia, trariam para nós a ideia das histórias juntamente com os esboços dos quadrinhos. Utilizamos a mesma metodologia nas três turmas.

- 2º passo: Após dois dias aproximadamente, voltamos à escola para pegar com os grupos de alunos as estórias e as ideias dos desenhos, como tinha sido combinado. Na foto 2, pode se observar a criação das personagens pelos alunos.



Figura 2 – aluna desenhando os personagens

Fonte: FERNANDES (2015)

Foram formados três grupos, representando as salas do segundo ano, compostos por aproximadamente dez alunos cada. Neste processo, os alunos foram em parte designados pelo professor e outros se pré-dispuseram a participar.

É importante esclarecer que a metodologia e a didática utilizadas com os grupos foram as mesmas, assim como os materiais utilizados. Na foto 3, podemos ver uma aluna escrevendo as falas das HQs.



Figura 3 – Aluna escrevendo as falas das HQs

Fonte: FERNANDES (2015)

- 3º passo: De posse dos materiais entregues pelos alunos, que eram os textos com as ideias das histórias e os esboços dos quadrinhos, é importante esclarecer que, dos três grupos, dois entregaram o material já em forma de quadrinhos, com os textos dos personagens dispostos nos balões e com os personagens e escreveram a descrição de como eram, como se chamariam, a cor das roupas, assim como a descrição visual e cromática dos cenários; o outro grupo já fez de forma direta, com o formato dos quadrinhos, nos apontando com setas as cores dos elementos da história. O terceiro foi o que nos deu, de certa forma, um pouco mais de trabalho, pois nos entregou todo o material no formato de redação, como vemos na foto 04, e uma descrição detalhada dos personagens e dos cenários onde se passava a história.

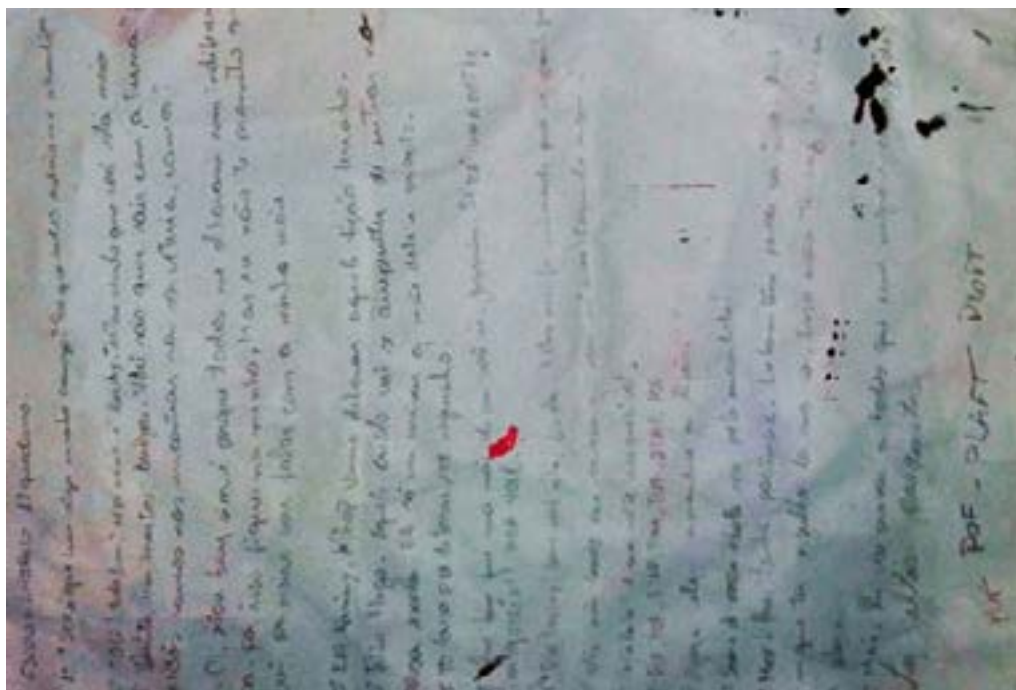


Figura 4 – história criada pelos alunos do 2º ano B
Fonte: FERNANDES (2015)

De posse do material dos alunos, nos reunimos na universidade, na sala do Pibid, para fazer uma análise de todo o material para que pudéssemos organizá-lo, para marcar no papel A0 os quadrinhos onde se passariam as histórias, de acordo com os acontecimentos e o agrupamento dos personagens, assim como os ambientes. Dessa forma, como vemos na foto 05, organizamos as três histórias, estudamos cada uma delas para marcar os quadros no papel para que, na semana seguinte, retornássemos

à escola já com os quadrinhos marcados e, dessa forma, pudéssemos dar início à confecção dos quadrinhos, juntamente com os alunos.



Figura 5 – marcação dos quadrinhos

Fonte: GOUVEIA (2015)

- 4º passo: Já com o número de quadrinhos definidos para cada história e as marcações feitas nos papéis, retornamos à escola, para, junto com os alunos, darmos início aos desenhos nos devidos quadrinhos; por sorte, cada grupo tinha alunos com alguma habilidade para desenho, o que facilitou bastante essa etapa. Como se pode perceber na foto 06, os desenhos feitos pelos alunos inicialmente foram melhorados, para que em escala maior pudessem ficar mais visíveis.



Figura 6 – produção dos desenhos das HQs

Fonte: FERNANDES (2015)

Este processo de passar as ideias dos desenhos iniciais dos alunos demorou cerca de duas aulas; para cada história e foi feita da seguinte forma: os alunos, com o nosso auxílio e orientação, iam desenhando a lápis, para que fossem possíveis correções e adequações, nós contornamos com caneta preta algumas vezes para que os traços se destacassem, como pode ser visto na foto 07; os balões com os textos foram feitos da mesma forma, para possibilitar correções, logo após a etapa de pintura.



Figura 7: Contorno dos desenhos

Fonte – GOUVEIA (2015)

- 5º passo: Após o término dos desenhos dos personagens assim como dos cenários e dos demais elementos que compunham as histórias, em seus devidos quadrinhos, já com os contornos feitos, partimos para a etapa de pintura que foi, com toda certeza, a que mais empolgou os alunos (Fotos 08 e 09).



Figura 8 – Alunos do 2º ano B desenhando
Fonte: FERNANDES (2015)



Figura 9 – Alunos 2º B pintando as HQs
Fonte: FERNANDES (2015)

Com nossa ajuda e orientação, deram início à pintura de personagens, cenários e também dos elementos que contavam visualmente a história. A pintura foi feita com aquarelas obtidas a partir da diluição de tinta

acrílica em água. A opção por esse material se deu por se tratar de uma tinta não tóxica, o que permite por parte dos alunos um livre manuseio.

Durante a etapa de pintura, puderam experimentar misturas de cores, em busca de novos tons, cabendo-nos orientá-los quanto à continuidade das histórias, para que não perdessem o sentido. Parte desse processo criativo, educativo e lúdico pode ser visto nas fotos 10, 11 e 12.



Figura 10 – Alunos 2º ano A pintando

Fonte: GOUVEIA (2015)



Figura 11 – Alunas 2º ano C pintando as HQs

Fonte: GOUVEIA (2015)



Figura 12 – Alunos 2º A pintando as HQs

Fonte: FERNANDES (2015)

- 6º passo: Já com as devidas correções feitas, chegou a hora de marcar os balões, o que foi feito a lápis para permitir seu aumento ou diminuição, de acordo com a necessidade; só após todos os balões com as falas escritas e os devidos ajustes, eram feitos os contornos com a caneta preta, assim como era passado por cima das escritas; aliás, foram os próprios alunos que escreveram com letra de forma para facilitar a leitura.

Com as pinturas das três histórias concluídas, o resultado foi muito satisfatório; ficou com um colorido forte e alegre, nos surpreendendo e deixando os alunos muito orgulhosos de terem produzido algo com uma qualidade tão boa.

Assim se conclui a produção das três histórias, criadas e confeccionadas pelos alunos com a nossa orientação (Figuras 1, 2 e 3).



Figura 13 – Estória 1: 2º ano A
Fonte: Dados dos autores



Figura 14 – História 2 - 2º ano C
Fonte: Dados dos autores



Figura 15 – História 3: 2º ano B

Fonte: Dados dos autores

Materiais utilizados/auxiliares

- Papel sulfite A4
- Papel Paraná
- Papel A0
- Lápis preto nº 02 Faber – Castell
- Caneta esferográfica na cor preta
- Régua
- Estilete
- Tesoura
- Cola
- Tinta acrílica Acrilise nas cores branca, preta, azul cobalto, amarelo cádmio, amarelo indiano, ocre, magenta, vermelho francês, violeta permanente, verde inglês, verde musgo.
- Copos descartáveis.
- Pincéis nº 01, 02 04 06 08 nas marcas Cassia e Keramic.

Tempo de execução da oficina: 03 semanas (02 a 19 de novembro de 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar uma atividade lúdica para falar de um tema polêmico, como é a questão racial, transforma-o em algo mais agradável aos alunos; assim, notamos que eles se interessavam pelas histórias; até mesmo aqueles que não estavam inseridos nos grupos da criação das HQs, demonstraram interesse, desde a criação dos quadrinhos até o processo de conclusão das histórias.

A Feira Cultural da escola Pascoal Moreira Cabral foi realizada no dia 19 de novembro de 2015, e os alunos expuseram o material produzido por eles em uma sala temática, que falava sobre temas envolvendo a cultura africana e afro-brasileira. Notou-se um grande entusiasmo dos demais alunos da escola ao lerem as histórias criadas pelos alunos dos 2ºs anos (foto 13).



Figura 16 – Exposição das HQs na feira cultural da EE Pascoal Moreira Cabral

Fonte: Fernandes (2015)

As ações desenvolvidas na oficina foram essenciais para a conclusão das atividades na escola no ano de 2015; através dessa atividade, obtivemos resultados muito satisfatórios, pois percebemos nos alunos que esta-

vam envolvidos uma mudança nítida na forma de ver e entender a questão das relações étnico-raciais no seu dia a dia; ressalta-se que isso se deu durante o processo de criação e produção das Histórias em Quadrinhos.

Através dessa atividade, conseguimos atingir todos os anos da escola, buscando uma reflexão sobre as questões raciais, trazendo de fato para dentro do ambiente escolar esse assunto tão importante, com o intuito de que, a partir dessa atividade, os alunos possam levar esse conhecimento para suas casas e comunidade em que vivem, com o propósito de que os casos de racismo e preconceito diminuam de forma considerável, e que a escola seja um local onde os alunos possam refletir sobre a realidade vivida e colocar em prática o que aprenderam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. 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. Brasília, *Diário Oficial da União*, 10.1.2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL CULTURA. *História em quadrinhos no Brasil*. Disponível em: <http://www.brasilcultura.com.br/artes-plasticas/historia-em-quadrinhos-no-brasil/>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CAMPOS, M. F. H.; SILVA, G. J.; SANTOS, A. S. Identidade e diferenças na história em quadrinhos: construção do discurso multicultural. In: REBLIN, I. A.; RODRIGUES, M. dos S. (Org.). *Arte sequencial em perspectiva multidisciplinar*. Leopoldina: Aspas, 2015.

FORTUNA, D. B. Oficina de história em quadrinhos na sala de aula: Produção de HQ pelos alunos de uma escola pública de Rio Branco – Acre In: REBLIN, I. A.; RODRIGUES, M. dos S. (Org.). *Arte sequencial em perspectiva multidisciplinar*. Leopoldina: Aspas, 2015.

MARVEL *HQs*. Disponível em: http://hqonline.com.br/?page_id=496. Acesso em: 19 ago. 2015.

PIMENTEL, J. J. C.; SILVIA, J. L.; SANTOS, M. A. N. *Racismo na escola: um desafio a ser superado*. Faculdade Capixaba da Serra. Disponível em: file: Racismo_Escola_um_desafio_ser_superado_ped. Acesso em: 30 jun. 2016.

PORTUGAL, M. G. *A reportagem em quadrinhos: uma análise de Palestina de Joe Sacco*. 62 f. Monografia – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA DO PIBID NO LICEU CUIABANO

Daniela Boaventura Daubian

Glauco Gusmão

Vitor Hugo Silva Teixeira

O cenário da educação brasileira é desolador. Sérios entraves barram a valorização e o desenvolvimento dos processos educativos neste país, por razões tanto estruturais e sociais quanto políticas. A qualidade geral fica comprometida e é insatisfatória.

Pensar na qualidade é pensar em seus critérios e suas definições. Portanto, entendemos ser atribuição de uma educação conscientizadora e emancipadora habilitar à autonomia crítica o estudante, investindo na valorização de uma educação mais humanista, para construção de uma sociedade mais democrática e justa, contra todas as formas de opressão, desigualdade e discriminação social. Idealizamos uma educação inclusiva, portanto, que respeite a diversidade cultural e social, transformando a educação em um fim e não somente um meio, com o objetivo de capacitar e adequar os indivíduos ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania.

Defendemos uma educação diretamente relacionada a valores humanos. Para isso, precisamos pensar e agir para superar os obstáculos no caminho da construção de uma educação de alto nível nas escolas. Esses entraves vão desde a falta de escolas e investimentos na infraestrutura escolar, passam pelo descaso do governo na valorização e formação profissional dos educadores das escolas públicas do ensino fundamental e médio, e somam-se à desvalorização do piso salarial do ofício. Esses são fatores que contribuem cada vez mais para a precariedade do ensino e aprendizagem.

Enquanto essas mudanças caminham lentamente, acreditamos que, pela iniciativa e dedicação de docentes em sala de aula, essa mudança

seja possível. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIDID, fomentado pela CAPES, visa à qualificação da educação e tem contribuído muito para o desenvolvimento das práticas de ensino na formação docente de estudantes de licenciatura por todo o Brasil. O Programa insere esses futuros professores nos espaços escolares, desenvolvendo conteúdos atualizados e leituras produzidas por especialistas acadêmicos, trazendo mais proximidade ao universo de sentidos dos discentes. Nas escolas, os estudantes também contribuem para a edificação de saberes construtivos para a sociedade. A sala de aula deve se integrar como um espaço de exercício de cidadania, de discussão de ideias e de questões sociais, negando-se a se constituir como espaço de doutrinação e dogmatismo, como acusam alguns grupos políticos. Mas, para que isso seja possível, é necessário que se desenvolvam atividades de discussão social e se criem condições para o exercício do pensamento crítico, tornando, assim, a sala de aula um espaço de interação entre a pluralidade de leituras e ideias sobre a nossa realidade social, na discussão de alternativas e propostas de melhorias. A educação deve servir para formação de um olhar mais crítico sobre a realidade, para interpretação de signos e discursos que circundam a realidade social.

No que concerne ao campo disciplinar, os professores precisam intermediar práticas de leitura e pesquisa, assim como uma economia de conhecimento, que se adeque às rápidas transformações dos fluxos de conhecimentos e informações do dia a dia. A tecnologia de conteúdo informativo tem crescido cada vez mais nos últimos tempos e tem dificultado a economia dos usos da informação.

Trazendo essas reflexões ao nosso objeto expresso no título, pretendemos discutir o uso de filmes como uma proposta educativa na construção da educação histórica, assim como de melhoria na relação dos estudantes com seu objeto de estudo nas aulas de História. Uma das premissas axiomáticas expressas em nossas primeiras leituras na graduação é que a História estuda todas as ações humanas no tempo, como define March Bloch (2001) em seu livro *Apologia da História*.

Essas ações podem se expressar conscientemente ou inconscientemente em todos os vestígios deixados pela humanidade. Tudo é fonte, à medida que é produzido pela humanidade e demonstra vestígios da sua interferência, podendo nos trazer a compreensão do passado humano,

através das relações de sentido que atribuímos a estes vestígios com o passado. Partindo dessa ideia, visamos à reflexão sobre os filmes, que são materiais culturais produzidos pela humanidade, portanto formam vestígios e recursos do presente, de interpretação e memória do passado. Procuramos, a partir da utilização desses recursos culturais, desenvolver o pensamento histórico dos estudantes e a formação de sua consciência histórica através das relações de sentido que estabelecem com estes materiais.

Este texto tem como pretensão fazer uma abordagem teórica e metodológica sobre a dupla via do tratamento de filmes em sala de aula, como recurso didático pedagógico no ensino de história e como objeto de estudo histórico e fonte histórica, na seleção e abordagem de eixos temáticos em História na sala de aula.

Propomos inicialmente uma discussão reflexiva sobre os usos da produção cinematográfica em educação histórica no seu duplo sentido, tanto no novo campo didático-pedagógico disciplinar do ensino de história, como define Jorn Rüsen, como no ensino de história no sentido estrito. Pretendemos também apresentar métodos pedagógicos de abordagem em sala de aula, na discussão de temas e conteúdos da disciplina. Essas propostas poderão ir desde aspectos analíticos da linguagem cinematográfica, dos recursos técnicos da produção audiovisual, como os recursos de filmagem (planos e cortes das cenas), produção, roteiro, elenco, trilha sonora, época da produção, ao recorte de objetos e temas históricos representados nos enredos, podendo propor uma educação interdisciplinar, com a abordagem de conceitos das diversas áreas do conhecimento. Assim, podemos tratar de questões sociais (racismo, desigualdade, preconceito), questões filosóficas (ética, moral, liberdade, poder) e antropológicas (alteridade, culturalidade, conflitos etnocêntricos etc.). relacionando com os acontecimentos históricos representadas nos filmes e a historicidade de tais questões. Citando caso análogo, ao abordar o racismo, não lidar apenas com aspectos representados no filme, mas abordar o assunto de uma forma contextualizada no tempo e no espaço, discutindo a gênese das relações raciais no Brasil, por exemplo, e seus aspectos na atualidade.

Nosso objetivo é apresentar uma alternativa para as diretrizes de uma educação mais instigante, crítica e efetiva, assim como a valorização da disciplina de História na escola, despertando o interesse dos alunos

por essa forma de conhecimento. Buscamos romper com a velha rotina do ensino escolar tradicional, centrada nas aulas expositivas e na escrita, na repetição, narração e memorização exaustiva de acontecimentos, fatos e datas. Além de proporcionar melhor estímulo para a aprendizagem, o filme, enquanto material de análise, apresenta formas variadas de linguagem em sua composição, sendo capaz de sensibilizar e propiciar uma variedade de leituras e interpretações. A nossa proposta quanto às atividades com os filmes é que devemos fazer uma escolha consciente e direcionada do filme, com seleção de temáticas pré-definidas e objetivos traçados.

CONCEITO DE FILME E A SUA RELAÇÃO COM HISTÓRIA – O FILME COMO FONTE

Entendemos como conceito de filme uma história contada e representada por imagens, ou seja, por uma linguagem que difere qualitativamente da linguagem verbal nas suas duas modalidades, oral e escrita, ao mesmo tempo abrangendo todas elas. É necessário partir do conceito de filme como representação, antes de adentrarmos na sua relação como objeto histórico. O filme se insere na categoria da história visual, ou seja, que faz uso artístico e expressivo de imagens em suas representações, e requer um duplo olhar de análise das suas imagens, sempre atento aos seus sentidos e à relação com os elementos e o contexto da sua produção. Em síntese, devem-se priorizar a análise do contexto da obra e os seus conteúdos em relação às suas representações.

Filmes, antes de tudo, são representações do real, seja no presente, passado ou projeção futura, e não um retrato fiel, objetivo da realidade tangível, vivida. O filme é um texto audiovisual que emite mensagens codificadas em signos e exige um acurado olhar interpretativo e pode ser considerado objeto e fonte de pesquisa, à medida que elabora discursos e representações sobre o passado histórico, ou sobre temas da realidade social. Tal característica é muito comum em filmes de ficção histórica, cujo enredo tem, como cenário ou plano de fundo, um período ou contexto social histórico específico. Outro critério de análise executável é o contexto da sua produção, estabelecendo conexões entre os discursos nele apresentados e as condições – sociais, culturais e políticas – em que foi produzido; desvelam-se, assim, determinadas intencionalidades e interesses dos

sujeitos em sua produção na defesa de um projeto social, ou ideológico, pois a obra também pode ser vista como um instrumento de propagação ideológica, de valores e representações, dos anseios e das identidades dos grupos que a financiaram.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Quanto aos procedimentos escolares e abordagem dos filmes, a escolha tem como centro temas históricos, sejam como plano de fundo de um enredo, sejam presentes na sua cronologia temporal e espacial. O acontecimento histórico pode ser objeto central do filme ou aparecer com maior força na sua representação; em ambos os casos, apresenta elementos de historicidade e factualidade histórica, podendo efetuar relações com outras questões também, como o recorte psicológico e social dos personagens envolvidos na trama.

Após a escolha do filme, é necessário levantar a discussão de eixos temáticos e aspectos fundamentais para a compreensão desses eixos nas representações históricas da obra; usualmente delimitamos os focos e temas da discussão com os estudantes. A delimitação das questões e dos temas pode ser feita antes da escolha do filme também, podendo facilitar a procura da película que se ajusta à discussão das questões escolhidas.

É fundamental ressaltar a necessidade de levar em conta a duração do filme. No caso daqueles de longa duração, é preciso melhor planejamento da aula, buscando otimizar o tempo da discussão de acordo com o tempo da aula. Uma de nossas propostas quanto a essa questão é de fracionar o filme, repassando aos alunos somente os trechos relacionados à escolha prévia dos eixos temáticos. Seguindo a ideia de Ferro (2008, p. 29-30), “as análises não têm de se referir necessariamente à totalidade da obra, podem basear-se em extractos”.

Após a exibição do filme e a sua discussão em sala, propomos alguma atividade em forma de redação dissertativa ou questionário sobre os temas abordados, relacionando-os com as imagens do filme. As questões devem ser dissertativas e de análise livre, para exercitar a autonomia crítica dos estudantes. A atividade pode ser no formato dissertativo argumentativo, carta, artigo, ou qualquer outro gênero textual. Com um tema proposto pelo colegiado dos estudantes e professores, essas atividades vi-

sam dar um preparo inicial, especialmente àqueles que se preparam para o ENEM e/ou concursos vestibulares.

Ao utilizar o filme que propomos (*Uma história de amor e fúria*, 2013, dirigido por Luís Bolognesi), uma atividade alternativa seria propor que os estudantes estabelecessem a relação do passado colonial que tivemos através das imagens apresentadas no filme e os problemas da violência e da desigualdade social, violação de direitos e as formas de preconceito e discriminação na sociedade contemporânea brasileira. Outra proposta de abordagem seria a questão do trabalho escravo na contemporaneidade como tema de discussão, apontando traços e características gerais da escravidão, estabelecendo relações temporais entre o trabalho escravo colonial e o contemporâneo, realçando as diferenças e semelhanças e as formas de escravidão no passado e na atualidade, assim como sob quais circunstâncias e interesses esses ocorreram. Podemos discutir o autoritarismo e a repressão política no Brasil, os golpes políticos, a falha da representatividade nas instituições políticas e democráticas, recorrendo aos vários períodos da história política do Brasil, através das representações e auxílio das imagens do filme como ponto de partida.

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIA DO PIBID/HISTÓRIA DA UFMT

Como foi dito, o filme nos permite uma variedade de leituras e interpretações. Na abordagem do filme mencionado, optamos por explorar seus aspectos históricos, centrando-nos nos acontecimentos que tiveram peso na trajetória histórica da sociedade brasileira. Com bastante criticidade, o filme mostra as várias faces do poder e da dominação na história do Brasil, assim como apresenta também uma crítica à influência da história tradicional positivista, presente na história oficial do Brasil. Realça a ideia de que a memória histórica também é resultado das relações de poder nas instituições nacionais da produção da memória, juntamente com seus grupos sociais e políticos. Os grupos que disputam o poder no interior da sociedade buscam construir leituras sobre o passado que sustentem seus projetos sociais e ideológicos, e é por isso que as escolhas sobre a memória do passado também variam ao longo do tempo, uma das razões da existência das várias leituras sobre o passado. A história oficial,

por exemplo, é usualmente uma história das elites, financiada pelas classes dominantes, que visam sustentar o status quo da sociedade, reforçando uma identidade que representa seus interesses. Característica marcante da história oficial da nação é a tendência de engrandecer suas instituições e signos de poder através de uma memória heroica que confere legitimidade a essas instituições, com a heroicização de mitos fundadores, figuras públicas de liderança nacionais que representam o coletivo ou que coletivizem os seus ideais, priorizando as conquistas e eventos históricos e políticos, com forte apelo nacionalista e patriótico. Esse tipo de história está muito relacionado aos projetos ideológicos de sociedade e nação das elites políticas.

O que se pretende reforçar por este exemplo é a ideia de que o que fica na memória oficial é produto consciente de um processo de seleção e construção do passado, das lutas e interesses coletivos e particulares, de modo que nenhum tipo de sociedade, ou do que se pretende como sociedade, sobrevive sem memória histórica. Dessa forma, toda sociedade faz uso do passado para construir a sua identidade.

O filme *Uma história de amor e fúria* faz uma forte crítica à história tradicional. Os elementos dessa história muitas vezes encontram-se representados em livros didáticos. Um dos exemplos mostrado no filme é a controversa figura de Duque de Caxias, muitas vezes representado como um herói nacional, mostrado no episódio da Revolta dos Balaíos, de 1830. O filme critica o escamoteamento da história construída no período republicano sobre esse personagem, traz uma releitura da história, evidenciando outro lado das ações transformadoras sociais, dos grupos esquecidos e da violência que esses grupos sofreram ao longo da história pela repressão das classes dominantes e pelo Estado.

Isso nos faz pensar na importância do uso político ideológico e na função social da história, que, muitas vezes, tem-se visto em função do poder estabelecido e menos pelo social. É preciso pensar formas de construir uma memória, uma identidade e consciência histórica mais inclusiva, que valorize a pluralidade social e cultural das muitas raízes, segmentos, grupos e categorias sociais que compõem a sociedade brasileira, atribuir mais valor às transformações, não somente através de ações singulares de “supra indivíduos”, mas das ações coletivas. Afinal, a história é feita e movida por toda a humanidade.

No desenvolvimento do trabalho com filmes em sala de aula, realizado pelo grupo do Pibid de História da Universidade Federal de Mato Grosso, foi dado enfoque à História do Brasil, utilizando o filme *Uma História de Amor e Fúria*, 2013, animação dirigida por Luiz Bolognesi, conforme mencionado. A trama conta a história de amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. O herói assume e reencarna sucessivos personagens, mas seu espírito de luta permanece o mesmo, especialmente porque seu amor o alimenta. O filme conta com quatro episódios representando momentos diferentes da História do Brasil, contados a partir do ponto de vista dos vencidos (história vista de baixo). Três deles são acontecimentos verdadeiros: a guerra entre Tupiniquins e Tupinambás, no início da colonização portuguesa, em 1565; a revolta ocorrida no Maranhão, conhecida como Balaiada, em 1825 e; a Guerrilha Urbana, no período da ditadura militar, em 1968. O quarto episódio é uma projeção do futuro, em 2096. Com base na mitologia indígena, numa perspectiva filosófica religiosa fatalista, o herói foi escolhido para ser imortal e lutar eternamente contra Anhangá, uma entidade que encarna o princípio do mal e da opressão. O projeto foi realizado com as turmas de 2º e 3º ano da Escola Estadual Maria de Arruda Muller, mais conhecida como Liceu Cuiabano. Como a escola dispõe de um amplo auditório, com capacidade para até 400 pessoas, foi possível reunir as turmas para apresentação do filme, seguida de um debate e da produção de um texto baseado na obra e no conhecimento prévio dos alunos sobre a História do Brasil. O objetivo do debate era discutir a abordagem que normalmente os estudantes fariam, pois, segundo Fuller (1999, p. 1), “atualmente os estudantes são treinados desde a infância para ver televisão de forma passiva, levando-os a ver filmes de entretenimento e documentários do mesmo modo, sem observar e questionar as imagens e ideias apresentadas”.

O objetivo da exibição do filme, seguida de um debate e de uma produção de um texto, era de promover uma aula que possibilitasse o trabalho com várias fontes acerca de um período histórico. Sendo um modo de trabalhá-lo de diversas formas – verbal, visual e escrita – de acordo com Moderno (1998, p. 91), “os alunos educam-se não só no ambiente escolar, mas graças às experiências quotidianas extracurriculares” e, por isso, na escola “não se deve comunicar apenas verbalmente com eles”. Essa

ideia de que o processo de aprendizagem é diferente de uma pessoa para outra é apoiada pela psicopedagogia, baseada no efeito dos estímulos que lhe são oferecidos, como comprovado pela experiência de Schwartzman (2003) com o exame *PET scan* de indivíduos normais executando tarefas de linguagem. Essa experiência busca mostrar as áreas do cérebro que são exercitadas ao executarmos diferentes tarefas, o que, por sua vez, teoriza a importância do uso de diferentes dinâmicas de conhecimento. A abordagem audiovisual que usamos é, portanto, uma dentre várias, uma vez que cada pessoa aprende melhor de maneira específica e possui melhor desenvoltura de áreas cerebrais diferentes. Por isso, a sala de aula deve proporcionar diversas maneiras de abordar os conteúdos.

A realização das atividades de debate e produção de texto propõe espaços em que o estudante se vê obrigado a questionar as informações que lhe são transmitidas e confrontá-las, fazendo uso de seu senso crítico e conhecimento histórico, “reconhecendo que muitas ideias [...] acerca do passado são construídas através dos temas históricos dos filmes e programas de televisão a que assistem” (WOELDERS, 2007, p. 145).

O recorte cronológico do filme trabalhado percorre 500 anos de história do Brasil – o que permite explorar a capacidade de análise crítica com o desenvolvimento de mecanismos de interpretação e compreensão histórica das mensagens que o filme transmite, isto também porque “os alunos consideram que a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado” (BARTON, 2004, p. 7). Isso é fundamental para o desenvolvimento da consciência Histórica, uma vez que da aproximação entre o que se aprende sobre História na comunidade e na escola emerge o conceito de Consciência Histórica, que, de acordo com Barca e Magalhães (2005, p. 66), “corresponderá assim à operacionalização do conhecimento histórico na vida prática” e na forma como cada um “interpreta a História com a tomada de decisão que efetivamente ocorre em situações concretas”. Deste modo, a História deverá deixar de se constituir como um conjunto de conceitos abstratos e sem sentido para tornar-se significativa e útil para as crianças e jovens.

As exposições do filme *Uma história de amor e fúria*, para turmas 3º ano do Ensino Médio, aconteceu nos dias 19 e 20 de agosto de 2015; em seguida, houve debate conduzido por bolsistas do Pibid e a coordenado-

ra do projeto. A atividade durou todo o período letivo (4h aula). Durante o debate, foram feitas várias perguntas sobre os períodos históricos destacados no filme, em especial ao período da ditadura militar brasileira, levando muitos estudantes a questionar as imagens sobre os períodos apresentadas no filme. Alguns discordaram das cenas e acusaram o filme de apresentar interpretações “esquerdistas”, devido ao filme ter um posicionamento crítico advindo da vertente da história social vista de baixo, destacando questões e problemas sociais do Brasil, a luta e as resistências de grupos subalternos que tiveram sua memória ocultada pela historiografia tradicional. Isso revelou que alguns estudantes já dispunham de um nível de conhecimento e consciência histórica sobre as relações entre as leituras e versões do passado como construção social juntamente com as relações de poder na sociedade. As críticas já eram esperadas, devido às mudanças políticas que o país estava – e continua – enfrentando. Confrontos, contestações e revisionismos sobre as controvérsias do período militar têm crescido desde as comemorações dos 50 anos da ditadura militar, trazendo novos conceitos de sua qualificação e interpretação, dentre eles a contestação do Golpe e do autoritarismo do Regime. Alguns autores estendem o conceito do regime como civil militar. Todavia, existem os saudosistas da ditadura que difundem o retorno ao regime – defesa feita por alguns grupos políticos radicais de extrema direita no Brasil, ligados a algumas famílias e setores civil e militar da sociedade e que veem seus ideais e a si próprios representados por tais interpretações. Muitos desses grupos e famílias eram diretamente ligados ao regime, constituindo parte da elite e/ou do sistema da estrutura de poder e pretendem retirar o peso da história que recaiu sobre eles, das acusações e esclarecimentos dos crimes de Estado cometidos através das denúncias das várias comissões e projetos de investigação desde os anos 1990 a 2008, dentre eles a Comissão Nacional pela Verdade e a Comissão de Anistia. Esse cenário nos faz refletir sobre os usos político-ideológicos da História, na justificação de visões de mundo e das ações políticas de grupos, que muitas vezes propagam o uso da violência e da repressão como forma de imposição de seus projetos e de sua ideologia. Nesse sentido, revela-se a estreita relação do passado com o presente na produção de novas narrativas, leituras e versões sobre o passado, assim como o uso dessas novas interpretações na formação de uma opinião e conhecimento acrítico.

Por falta de tempo, a discussão acerca da produção e os bastidores do filme (dos sujeitos envolvidos na confecção do filme) foi negligenciada, de modo que não foi dada ênfase à abordagem das representações de suas imagens. Enfatizamos que uma investigação e reflexão mais aprofundada das imagens é muito importante para a compreensão das suas representações.

Devem-se considerar os filmes como fonte e objeto histórico, pois podem ser vistos e analisados pelo historiador, em primeiro lugar como “testemunhos da época na qual foram produzidos e, em segundo, como representações do passado” (NOVA, 1996, p. 1), que refletem uma idealização dos lugares e dos fatos ocorridos.

É importante frisar que, apesar da escolha de enfoque, o filme também abre espaço para discussão de problemas sociais do Brasil, juntamente com os conceitos históricos que queríamos desenvolver nos estudantes e que estavam presentes nas falas dos personagens, como a importância e o papel da consciência histórica na leitura de mundo.

O filme iniciava-se com o seguinte enunciado: “viver sem conhecer o passado é como andar no escuro”; trata-se de uma frase profundamente significativa para reflexão sobre a importância do estudo do passado como uma forma de elaboração da consciência histórica de mundo, da identidade social e orientação das ações para o futuro. A história não seria apenas uma forma de explicação do passado, mas uma explicação da realidade presente e uma forma de construção de sentido e significado com o mundo vivido. Enfatizamos a natureza ontológica da história como em permanente construção, à medida que se procuram as origens e conhecimentos oriundos do passado, para a explicação das questões do presente; estaríamos, por assim dizer, confeccionando a história. Outra fala presente no filme: “ninguém nasce na miséria, porque Deus quer, ou porque tem um plano; o que a gente vive hoje é resultado do que aconteceu no passado”. Esta frase remete ao conceito de processo histórico, no qual o presente e o devir são sempre resultado das ações efetuadas no tempo e a realidade está em contínua transformação. Uma terceira frase é: “Os meus heróis não viraram estátua, morreram lutando contra quem virou”. Esta última frase revela a crítica presente no filme à história contada pelos vencedores, dos sujeitos coletivos que sofreram o peso e o esquecimento da história.



Figura 1 – Momento de exibição do filme – Liceu, 19 de agosto de 2015
Foto: Ana Maria Marques

Acreditamos que o filme promove um olhar reflexivo sobre a importância do conhecimento histórico e a sua relação no exercício da luta pelos direitos humanos, pela cidadania e pela inclusão social. Quando interpretamos as questões sociais relacionadas aos processos históricos na formação da sociedade brasileira, enfatizamos que é importante, além de saber o dimensionamento dessas questões, buscar as explicações de suas causas estruturais em suas origens no tempo.

No total, cerca de 200 estudantes entregaram as redações. Foram 121 do período matutino, das quais foram selecionadas 42 redações para análise, sendo que 24 receberam pareceres. E das 79 do período vespertino, foram selecionadas 27, das quais 20 receberam pareceres. As 69 redações analisadas, então, receberam pareceres de um ou dois bolsistas que consideraram os seguintes critérios: coerência de ideias e conteúdo e, parcialmente, as competências cobradas no processo de avaliação das provas do ENEM, seguido de sugestões.

O resultado foi satisfatório para efeito de diagnóstico das turmas analisadas e as redações nos permitiram perceber lacunas na compreensão da História do Brasil, principalmente sobre o período colonial e da ditadura. As redações expressavam pouca leitura sobre o assunto e sempre se referiam a um relato oral do professor ou a uma imagem de um filme visto sobre o período – o que reforça a necessidade de uma aprendizagem

mais crítica em relação às imagens, uma vez que a educação não se constitui só na escola e o acesso às tecnologias da informação permite que o estudante hoje tenha acesso a uma rede de informações a perder de vista, além de ter contato com diversas representações do passado, nem sempre comprometidas com a cientificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que conhecimento histórico deve se constituir como ferramenta para que o estudante possa ser capaz de criticar as representações do passado através de uma análise mais aprofundada das informações que lhes são ofertadas, tornando-se, desse modo, menos passivo e alienado às práticas discursivas. Entretanto, para isso é necessário que ele entenda a História como um facilitador de conhecimento de seu presente, podendo, assim, interpretar variadas fontes de informação e construção do conhecimento histórico, estabelecendo elos com a realidade circundante.

Com o alargamento e a valorização do conceito de fonte, a partir da segunda metade do século XX, através do movimento da Nova História, as possibilidades de abordagem de objetos históricos e de repasse do conhecimento se tornaram múltiplas, incluindo por essa expansão a valorização do cinema como fonte. Atualmente, o cinema se encontra valorizado como recurso de ensino e aprendizagem em História. O filme se constitui hoje como uma importante fonte que pode e deve ser utilizada na construção do pensamento crítico do estudante, de sua capacidade de análise e de avaliação do grau de profundidade de aprendizagem do conteúdo ensinado. Enfatizamos que é sempre importante repensar os métodos de abordagem e ensino com este material, visto que não há unicidade na escolha do melhor e de um único método. Diversos estudos envolvendo tanto a psicopedagogia quanto a didática dissertam sobre a necessidade de disponibilizar diferentes estímulos ao aprendizado, requisitos que o cinema abrange. Entretanto, deve se levar em conta o contexto sociocultural dos estudantes, a infraestrutura e os recursos escolares para o uso desse material – sempre pensando em novas possibilidades de educação, experiência e tratamento de filmes em sala de aula.

O projeto procurou oferecer aos estudantes de ensino médio uma experiência de aprendizado diferenciada, trazendo um elemento de en-

tretenimento, com dinamicidade a partir do diálogo e oportunizando e conciliação da História com outras áreas do conhecimento, como a língua portuguesa, através do debate e das redações, e as artes. Optamos pela redação como forma de avaliação final da atividade para exemplificar como os estudantes podem utilizar seus conhecimentos históricos e capacidade de análise para a produção de seus textos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga. O passado e o presente: um estudo no âmbito do Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas. *Revista de História*, n 1, p. 66-75, 2005.

BARTON, Keith. C. Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In: BARCA, I. (Org.) *Para uma educação histórica de qualidade* – Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, 2004. p. 11-27.

BLOCH, Marc. *Apologia da história* – ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

FERRO, Marc. *Cinema and History*. Detroit: Wayne State University Press, 2008.

FULLER, Kathryn. *Lessons from the screen*. [1999]. Disponível em: <http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>. Acesso em: 06 jun. 2016.

MODERNO, Mauro. Os meios audiocriptovisuais têm um lugar na escola. In: ANTÓNIO, L. (Org.) *O ensino, o cinema e o audiovisual*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 91-95.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *O olho da História*, Salvador, n.3, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/300773/O_Cinema_Eo_Conhecimento_Da_Hist%C3%B3ria. Acesso em: 06 jun. 2016.

SCHWARTZMAN, José. *Bases neurais da linguagem*. 2003. Disponível em: http://www.schwartzman.com.br/php/.../outras.../bases_neurais_da_linguagem_2003.ppt. Acesso em: 11 jun. 2016.

WOELDERS, Adam. *It makes you think more when you watch things: scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom*. College Station: Heldref Publications, 2007, p. 145-152. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254351295_It_Makes_You_Think_More_When_You_Watch_Things_Scaffolding_for_Historical_Inquiry_Using_Film_in_the_Middle_School_Classroom. Acesso em: 06 jun. 2016.

CINEMA: A ARTE REFLETINDO O SOCIAL NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Abenizia Auxiliadora Barros
Maria Teixeira
Francisco Xavier Freire Rodrigues

Percebe-se que atualmente a imagem vem ganhando espaço cada vez maior entre a juventude contemporânea. Vivemos numa sociedade da imagem e do espetáculo, conforme definições de Guy Debord, em seu livro *Sociedade do espetáculo*, publicado em 1969.

Debord (1969, p.22) é o criador do conceito de “sociedade do espetáculo”, definindo o espetáculo como “o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens”. Devido ao uso das novas tecnologias, imagens do cotidiano podem ser registradas a todo o momento, através de celulares, *iphones* e *tablets*. Estes dispositivos tornaram-se de uso comum entre os adolescentes (e não só), que, a partir destes aparelhos, adquiriram familiaridade com as mídias eletrônicas e com o uso de imagens. Diante desta constatação, o Pibid/Sociologia/UFMT percebeu a importância de trabalhar com os estudantes da educação básica a exibição e análise de filmes, em diálogo com a Sociologia.

Trata-se de um relato de experiência sobre um projeto desenvolvido pelo Pibid/Sociologia/UFMT, tendo como objetivo o uso da Sociologia da Imagem na produção de materiais paradidáticos que possam ser utilizados em sala de aula, com estudantes do ensino médio, em aulas de Sociologia, em Cuiabá.

O projeto busca, por meio da exibição de um filme, desenvolver a “Imaginação Sociológica” dos estudantes, tirando-os da zona de conforto de assistir a um filme, baseando-se apenas no senso comum. Wright Mills (1965), no capítulo intitulado *A Promessa*, de sua obra *A imaginação so-*

ciológica (1965), discorre sobre a “imaginação sociológica”, dizendo: “o que” os homens

precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e os ajude a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos.

Com isso, entende-se que a reflexão mais detalhada permite maior compreensão das relações sociais existentes dentro da sociedade.

Também Bodart (2015, p. 99), em seu artigo *Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia*, destaca: “a ‘imaginação sociológica’ não pode ser compreendida como um mero conteúdo a ser transmitido ao educando, mas como uma competência a ser desenvolvida”. Neste sentido, a atividade de trabalhar filmes em conjunto com a teoria, na disciplina de Sociologia, visa despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado, para que adquiram, dessa forma, a “imaginação sociológica”.

Esta experiência de trabalhar com filmes foi desenvolvida, no primeiro momento, numa oficina aula ministrada aos bolsistas do Pibid / Sociologia, em 2015, e contou com a presença do coordenador do Pibid/Sociologia da UFMT e de dois professores de Sociologia, supervisores dos bolsistas do Pibid/Sociologia nas Escolas Estaduais de Ensino Médio, com o intuito de discutir e preparar, a partir da exibição da obra, material paradidático que fosse ao encontro do objetivo desta metodologia a ser aplicada na escola com os estudantes da educação básica.

Para desenvolver este trabalho, foi analisado o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), um drama de Sérgio Bianchi, sobre o qual foi possível fazer reflexões acerca das desigualdades sociais e questões raciais no Brasil, fundamentadas nos conceitos de ideologia; alienação; preconceito e democracia racial. Com embasamento teórico em pesquisa qualitativa, usou-se como técnica a revisão bibliográfica de obras e entrevistas de autores, tais como: primeiro capítulo do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes (1978); o artigo *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*, de Oracy Nogueira; também as obras de Marilena Chauí, *O que é Ideologia* (2008) e *Convite a Filosofia* (2009); uma entrevista com Florestan Fernandes, João Bap-

tista Borges Pereira e Oracy Nogueira, publicada na revista USP (2006), com apresentação de Lilia Moritz Schwarcz, intitulada *A questão racial brasileira vista por três professores*; e o livro *Preconceito social no Brasil*, de Otávio Ianni (2004). Trata-se de pensadores que atentavam para a necessidade de práticas e medidas de caráter educativo, com finalidade de conscientizar a população quanto ao combate à discriminação e ao racismo, vindo ao encontro das propostas apresentadas neste trabalho, com o qual esperamos contribuir para aguçar o interesse e a reflexão sociológica nos estudantes do Ensino Médio.

Este trabalho estrutura-se em quatro partes: na introdução, procura-se expor a importância e a relevância do uso da exibição e análise de filmes nas aulas de Sociologia, levando aos estudantes do Ensino Médio a possibilidade de reflexões sobre o convívio, relações e fenômenos sociais, despertando neles um olhar sociológico. Na segunda parte, discorre-se sobre o uso do cinema em sala de aula e como esta metodologia pode ajudar a reflexão na disciplina de Sociologia, tornando-a mais atrativa. Na terceira parte, expõe-se a forma como o filme foi trabalhado, resenha crítica, tornando o simples ato de assistir a um filme um momento de reflexão sociológica. Na última parte, são apresentadas as considerações finais.

O USO DO CINEMA (FILMES) COMO RECURSO DIDÁTICO E METODOLÓGICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Sabe-se que a disciplina de Sociologia, no Brasil, tem suas idas e vindas ao currículo; esta instabilidade está relacionada aos sistemas políticos implantados no país, que se alternaram ao longo do tempo, entre regimes democráticos, nos quais é permitido o exercício pleno da cidadania, e regimes ditatoriais/autoritários. No contexto da ditadura militar, após a década de 1964, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram retiradas do currículo do ensino médio. Na reforma educacional promovida pela lei nº: 5.692/71, estas duas disciplinas foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Na década de 1980, com a volta da abertura política (de-

mocratização) no país, algumas mudanças atingiram a área da educação, e a disciplina de OSPB passou por uma reformulação, abrindo espaço para questões voltadas às Ciências Sociais. Criou-se expectativa sobre o retorno da disciplina de Sociologia no ensino médio, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 1990, Lei nº: 9.394/96, a qual exigia que os estudos do ensino médio assegurassem os “domínios dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, conforme o Art. 36 § 1º, III (FREITAS, 2007, p.2).

Em agosto de 2006, conforme a resolução nº4, do Conselho Nacional de Educação, foi deliberado que a disciplina de Sociologia voltasse a fazer parte do currículo das escolas do ensino médio. Com a inclusão formal da Sociologia, o desafio seria, a partir de então, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio.

Os cursos de graduação de licenciatura em Ciências Sociais e Programas voltados para a docência, como é o caso do Pibid, percebem a necessidade de pensar e desenvolver novas metodologias em diálogo com a sociologia, para atender a demanda curricular, na formação dos estudantes do ensino médio, e contribuir com a permanência desta disciplina no currículo.

O uso do cinema nas aulas de sociologia, através da reflexão amparada na teoria, tem como propósito, além de estimular a imaginação sociológica, provocar nos estudantes um maior interesse pela disciplina de Sociologia. Sabe-se que a prática de usar filmes em aulas não é uma novidade, mas a forma como o filme é trabalhado pode fazer toda a diferença, por tratar-se de um excelente recurso audiovisual que aborda diferentes linguagens: falada, visual, musical e escrita, promovendo múltiplas experiências de aprendizagem.

Tratar de temas como desigualdades sociais e questões raciais, através da exposição do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, com os estudantes, possibilita criar novas formas de relação social e interpessoal, visando combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, “produzindo novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas”, indo ao encontro das propostas apresentadas nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 89).

O planejamento deste projeto foi elaborado em dois momentos. No primeiro momento, o filme foi trabalhado no Pibid/Sociologia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em quatro encontros, organizados da seguinte forma:

- 1- Em uma reunião do Pibid, escolheu-se um filme que contemplasse o objetivo de fazer uma análise sociológica com amparo teórico, propondo reflexões em torno das desigualdades sociais e questões raciais no Brasil. O filme escolhido foi “Quanto vale ou é por quilo?”, um drama do cineasta Sérgio Bianchi.
- 2- Exposição do filme aos bolsistas do Pibid/Sociologia, seguida de discussão sobre o conteúdo e elaboração de resenhas em grupo.
- 3- As resenhas foram elaboradas com a proposta de reflexões em torno das desigualdades sociais no Brasil pautadas nos conceitos de ideologia; alienação; preconceito; democracia racial: identidade; desigualdade social; dominação e trabalho. Este relato é do Grupo que trabalhou os conceitos de ideologia; alienação; preconceito; e democracia racial.
- 4- Preparação de material paradidático em formato de zine, para trabalhar os conceitos propostos nas aulas de sociologia do ensino médio, de acordo com o planejamento de aula dos professores e após a exibição do filme (Anexo 01).

No segundo momento, ocorreu o desenvolvimento da atividade a partir da exibição do filme na escola de Ensino Médio. O tempo previsto para a execução deste projeto na escola era de três aulas de 50 minutos, conforme plano de aula constante no Anexo 02.

Preparação dos estudantes – Após a aula normal, seriam informados de que na aula seguinte seria exibido o filme “Quanto vale ou é por quilo?”, fazendo um breve relato sobre o filme. Esta informação e comentários sobre o filme aos estudantes, bem como o seguimento das três aulas descritas abaixo, ficaram a cargo do professor da disciplina (Sociologia) e dos bolsistas/ Pibid que atuam na escola.

- 1ª aula: Comentar sobre os conteúdos pedagógicos a serem observados durante a exibição do filme e pedir a eles que observem as cenas que acharem mais interessantes. Exibição do filme aos estudantes (pode-se verificar a possibilidade de uma rodada de pipoca). Após a exibição, começar uma discussão com os estudantes a partir de cenas do filme, questionar se observaram alguma passagem que remete à atual realidade da sociedade em que vivemos.

- 2ª aula: Distribuir aos estudantes o material paradidático em forma de zine. Discorrer sobre os conceitos de ideologia, alienação, pre-

conceito e democracia racial, propondo que, com a ajuda do zine, identificassem cenas do filme que remetessem a estes conceitos, para que pudessem expressar suas opiniões. Desta forma, o filme poderia ser utilizado pela sociologia como instrumento de reflexões acerca dos problemas sociais cotidianos.

- 3ª aula: Distribuir aos estudantes questões com finalidade avaliativa sobre o filme e o conteúdo teórico, as quais poderiam ser respondidas com apoio do material paradidático disponibilizado na aula anterior; essa atividade possibilitaria observar o entendimento que tiveram. As questões são as descritas a seguir e foram divididas e resolvidas em pequenos grupos, contendo de três a quatro estudantes.

1. Descreva a cena que mais te chamou atenção no filme.
2. Depois de assistir ao filme, podemos afirmar que a escravidão acabou ou que ela ainda existe? Descreva quais as novas formas de escravidão.
3. A oferta de empréstimo de Noêmia a Mônica, para realizar a festa do casamento da sobrinha, é uma forma de escravidão? Que outra situação do filme retrata a mesma situação?
4. Como é retratada no filme a realidade da vida nas favelas?
5. Como você analisa a passagem do filme, na qual Ricardo atola o carro próximo à “cena” de um assassinato.
6. Descreva como o filme retrata a realidade social brasileira.
7. As campanhas publicitárias mostram a realidade? Por quê?
8. No filme aparecem cenas sobre o trabalho das ONGs. Como podemos analisar a situação em que duas ONGs brigam entre si para darem alimentos, sopa e cobertores a mendigos de rua?
9. Podemos dizer que doação e caridade têm o mesmo significado?
10. Por que as doações são, muitas vezes, vinculadas a crescimento espiritual?
11. Por que Mônica decide criar uma menina negra?
12. Aumentar o número de penitenciárias no Brasil pode diminuir os índices da violência urbana?
13. Em sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os índices da violência urbana?
14. Lázaro Ramos compara as penitenciárias a navios negreiros. Por quê?
15. Quais os fatores que levaram Candinho a se envolver no mundo do crime?
16. Como a mulher de Candinho idealiza o mundo da moda? Esse mundo idealizado é compatível com a sua realidade?
17. Quem são os novos capitães do mato?
18. Na parte do filme em que Monica dá a menina negra para Noêmia em troca do empréstimo, podemos refletir sobre o que é um favor. Favor se paga ou se retribui?

Finalizou-se com a socialização das respostas sobre as questões discursivas propostas, com intervenção do(a) professor(a), quando necessário.

REFLEXÃO DO FILME “QUANTO VALE OU É POR QUILO?” EM DIÁLOGO COM A TEORIA

O filme brasileiro “Quanto vale ou é por quilo?” é um drama, dirigido por Sergio Bianchi. Uma livre adaptação do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, que, ao trazer cenas chocantes de como era a vida de escravos no século XVIII, possibilita-nos fazer uma analogia com os dias atuais, uma vez que é muito nítida a relação de dominação e exclusão dos negros em nosso País. O desenvolver do filme é composto por cenas da vida atual/cotidiana e cenas baseadas no período colonial brasileiro, com a escravidão de negros. São cenas fundamentadas em documentos extraídos do Arquivo Nacional, nas quais são reproduzidas idas e vindas, mostrando fatos do passado que se repetem no presente.

Logo no início do filme, nos deparamos com uma cena muito forte: no passado, a senhora Joana, negra alforriada, comprou escravos para ajudá-la em sua propriedade e teve um de seus escravos roubado. Joana acreditava na força coletiva para exigir os chamados direitos do cidadão (a questão de possuir escravos elevava sua condição social) e pensava que, por ser alforriada, teria o direito de protestar, não imaginando que seria punida por pertencer a sua “raça” (ser negra). Para desespero de Joana, a justiça vem a condená-la por perturbar a ordem; nesse momento, ela descobre que, apesar de formalmente livre, ainda não é uma cidadã com plenos direitos. Podemos perceber nesta cena a vontade dos alforriados de seguirem o modelo comportamental da elite branca;

Ademais, podemos comparar situações semelhantes no filme, como a de Mônica, tentando se firmar como proprietária e fracassando, o que nos leva a refletir sobre ainda estarmos longe de alcançar o ideal de liberdade e de igualdade em nosso país. Com relação a essa reflexão, ressaltamos aqui o conceito de ideologia destacado por Marilena Chauí:

A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão social: apesar da divisão social das clas-

ses, somos levados a crer que somos todos iguais porque participamos da ideia de ‘humanidade’, ou da ideia de ‘nação’ e ‘pátria’, ou da ideia de ‘raça’, etc. Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais das classes, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor, etc. A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e os ideais (CHAUÍ, 2009, p. 175).

Diante de tal colocação e refletindo sobre as cenas do filme, parece claro que no Brasil a desigualdade social perpassa toda nossa história, sendo que a própria sociedade legítima esse fato a partir da sua naturalização. Cabe destacar aqui a colocação de Oracy Nogueira, em seu artigo “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, ao discorrer sobre a ideologia brasileira:

Não obstante acobertar uma forma velada de preconceito, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do ethos nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial, constituindo um ponto de referência para a condenação pública de manifestações ostensivas e intencionais de preconceito, bem como para o protesto de elementos de cor contra as preterições de que se sentem vítimas. Além disso, dado o orgulho nacional pela situação de convivência pacífica, sem conflito, entre os elementos de diferente procedência étnica que integram a população, as manifestações ostensivas e intencionais de preconceito assumem o caráter de atentado contra um valor social que conta com o consenso de quase toda a sociedade brasileira, sendo por isso evitadas (NOGUEIRA, p. 298, 2006).

Percebe-se que o preconceito está presente na vida cotidiana do brasileiro; para isto, basta atentar-se para as falas mais comuns entre amigos ou familiares e perceber expressões preconceituosas, principalmente com relação aos negros e indígenas.

O filme tanto relata os conflitos societários, como também faz a contestação sobre a natureza humana; a reflexão vem de acordo com as encenações do habitual que apontam o homem como um ser dominado por si próprio, mas sem admitir que seja ele próprio a determinar as ações sociais; assim, o transforma-o em outro ser, não assumindo seu papel de algoz com sua própria raça.

Levando em consideração o conteúdo do filme, vale ressaltar que, dentro das ideias tratadas, fica evidente o processo de alienação estabe-

lecido na sociedade e a forma como as ideologias são constituídas pela classe dominante (origem externa), fazendo parte da vida social, e internalizadas de forma natural, e muitas vezes veladas.

No filme, outras cenas que nos remetem ao pensamento ideológico e alienante da classe média brasileira são aquelas que mostram as articulações da mídia e das ONGs, cobrindo com uma “máscara” a dura realidade das crianças carentes, preocupadas em mostrar uma “imagem construída”, positiva, na qual aparecem crianças, a maioria negra, felizes, segurando brinquedos, objetivando apenas a visibilidade e o lucro.

Outra situação muito marcante apontada no filme é a relação entre o passado, cena em que pegar os escravos fugitivos era uma nobreza, forma de pagamento para os caçadores autônomos que necessitavam de dinheiro para o sustento de suas famílias, e o presente, em que desempregados precisavam de renda e tinham que se submeter aos mesmos tipos de serviços, parecidos com os da época, como é o caso do jovem “Candinho”, que estava desempregado (desejava um emprego e não conseguia); sofrendo a pressão do Capitalismo, se viu forçado a praticar um crime, a mando de um comerciante, para ganhar dinheiro. Da mesma maneira que isso acontece nos dias atuais, acontecia no período colonial, como mostra a cena seguinte do filme, em que um capitão do mato caça uma escrava fujona; dessa forma, ele consegue sobreviver com o que ganha das caçadas.

Ao analisar as duas cenas no filme, podemos perceber o quanto foi determinante na construção da sociedade brasileira a subserviência dos menos abastados e como essa ideia vem se reproduzindo no decorrer de toda História do Brasil. A esse respeito, Ianni escreve:

O racismo tem raízes nos séculos de escravismo, reiterando-se e desenvolvendo-se, ou recriando-se, no curso dos diversos períodos em que se divide o regime republicano, permeando o agrarismo e o industrialismo, a ruralidade e a urbanidade, nos espaços públicos e privados, leigos e religiosos, governamentais e empresariais. Mesmo porque, o regime de trabalho livre é também uma fábrica de desigualdades, hierarquias, tensões, antagonismos e lutas, assim como de intolerâncias, preconceitos e inclusive segregações (IANNI, 2004, p.145).

Partindo dessa narrativa, podemos ter a percepção do quanto a sociedade brasileira preserva muitas dessas desigualdades.

Outra cena em que ficam bem acentuadas essas características do Brasil é aquela em que a escrava tenta comprar sua liberdade, sem muito êxito, e resolve apelar para o sentimento de amizade que nutre por uma mulher branca, a qual vai se aproveitar da situação para obter o lucro almejado ao emprestar o dinheiro, deixando a escrava pensar que essa seria uma atitude generosa por parte daquela que estava a comprá-la. A cena dessa senhora negra do século XVIII é posta em paralelo à cena de uma mulher no século XXI, buscando um empréstimo, com o objetivo de fazer uma festa de casamento para um sobrinho desempregado, cuja futura esposa, também desempregada, está esperando um bebê. O empréstimo não se destina a uma necessidade urgente, é empregado para um consumo fútil. No entanto, o foco dessa cena é o paralelo entre a personagem da mulher que representa uma ONG e a personagem da mulher benfeitora do regime escravocrata. A questão está na possibilidade de lucro que ambas veem em situações bastante diferentes. O diretor deixa de lado o outro termo da relação: os anseios de liberdade de uma senhora escrava e a cupidez de uma tia com um emprego de pouca remuneração.

Situações como essas colocadas no filme nos levam a refletir sobre o quanto a desigualdade social foi e continua sendo um fator preponderante na construção de um ideal de liberdade não só do negro, mas de todo brasileiro que sonha em ser livre de correntes e máscaras do nosso sistema capitalista, que, assim como no período colonial, continuam a existir, pois muitos de nós experimentamos hoje uma escravidão velada; mas nem por isso somos menos escravos; poderemos ser realmente livres algum dia?

Quanto a esse questionamento, consideramos de grande relevância os depoimentos de três grandes autores, Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira, em uma entrevista publicada na revista USP (2005), com apresentação de Lilia Moritz Schwarcz, intitulada *A questão racial brasileira vista por três professores*, na qual Florestan Fernandes faz a seguinte observação:

Foi preciso quase três quartos de século para que o negro e o mulato encontrassem perspectivas comparáveis àquelas com que se defrontaram os imigrantes e seus descendentes. Quanto tempo terá que correr para que consigam tratamento igualitário numa sociedade racialmente aberta? Essa pergunta parece-me fundamental. Os ‘negros’ devem preparar-se para respondê-la e os brancos devem preparar-se para ajudá-los, solidariamente, a pôr em prática as soluções que a razão indicar, sem subterfúgios, e com grandeza humana (FERNANDES, 2005, p. 175).

Cabe-nos averiguar, diante da clara impossibilidade de olhar o presente sem levar o passado em conta, verificando as persistentes desigualdades econômicas, social e de direitos, em nosso País, para, no mínimo suavizar de alguma maneira esse cenário.

Outra cena em que podemos perceber a subalternização e discriminação é na história emudecida da personagem Fátima, uma menina negra com cerca de dez a doze anos. Ela é “dada” por tia Mônica à personagem Noêmia, para pagar uma dívida não apenas financeira, mas de gratidão, por um favor recebido. Quando Mônica “pega” a menina para “criar”, ressalta que ela terá “comida boa todo dia” e seria tratada “como filha”, mas, quando vai ser “repassada” para dona Noêmia, Mônica enfatiza as qualidades de Fátima como “prendada”, “limpinha” e que “não come quase nada”.

Diante disto, podemos observar a sugestão de Oracy Nogueira para uma possível redução do problema:

Antes de qualquer coisa, devemos chamar a atenção para a complexidade do problema, que não pode ser resolvido por nenhuma medida simplista. De qualquer modo, uma série de medidas poderá contribuir para melhorar a situação, pelo menos a longo tempo.

Entre essas medidas, incluir-se-iam as de caráter educativo, como esclarecimento de crianças, jovens e da população em geral em relação ao problema. Outra seria de caráter legal, dando-se, por exemplo, eficácia à lei Afonso Arinos, que proíbe a discriminação, ou seja, a destituição de direitos com base em critérios racistas (NOGUEIRA, 2005, p.179).

É notório que houve conquistas no decorrer da história brasileira, mas também é fato que somos uma sociedade permeada por desigualdades, perpetuando-se a discriminação ao negro em diversas esferas da vida social.

Ainda sobre a possibilidade de diminuir o preconceito e a discriminação tratada no filme e que perdura nos dias atuais, consideramos pertinente a observação de João Baptista Borges Pereira, que afirma:

Uma coisa parece certa: enquanto se pode pensar em medidas para atenuar as ações discriminatórias e segregatórias, pois estas se exteriorizam num plano manipulável pelo sistema formal de controle social, o mesmo não parece ocorrer em relação ao preconceito. Este é acima de tudo uma crença, e, como tal, profundamente enraizada nos domínios das emoções humanas. E esse campo paradoxal e

contraditório diferente do racional, não é facilmente alcançado pelas técnicas de esclarecimento da opinião pública.

Contudo, algo pode ser tentado, embora nem isto ainda tenha sido feito entre nós: deve-se lançar mão dos modernos meios de influenciar pessoas, rádio e televisão, por exemplo, e colocá-los sistematicamente a serviço de campanha esclarecedora que irá beneficiar tanto brancos como pretos, tanto os que preconceituam, como os que são preconceituados (PEREIRA, 2005, p.177).

O filme “Quanto vale ou é por quilo” é permeado por cenas fortes que retratam bem a condição dos negros na sociedade brasileira, os quais, apesar de terem conseguido avançar nas conquistas de direitos, ainda estão muito ligados ao conceito de servidão e inferioridade, remetendo-nos a uma reflexão sobre a dívida do país com esses sujeitos brasileiros.

Acreditamos que as colocações de Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, João Baptista Borges Pereira, e Octávio Ianni são de grande relevância para refletirmos sobre algumas medidas cabíveis e aplicáveis se não para mudar, pelo menos para amenizar os problemas relacionados ao preconceito e discriminação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho em andamento apresentou o relato de uma experiência vivenciada pelo Pibid /Sociologia/UFMT, com o uso de filmes, como recurso metodológico que, além de instigar o estudante a refletir sobre diversos temas e conceitos vivenciados no seu cotidiano, torna as aulas de sociologia mais atrativas.

No ensino médio, a disciplina de Sociologia se tornou componente curricular obrigatório a partir de 2008. No entanto, os conteúdos destinados a ela abrangem toda a área das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. Percebe-se a necessidade de se trabalharem mais os conceitos e temas permeando por estas três áreas, pois não há como dissociar os conteúdos ministrados na escola de ensino médio, tais como classes sociais, desigualdades sociais, formas de governo, instituições sociais, cultura, etnocentrismo, alteridade, preconceito, religião, racismo, entre outros.

As descrições das cenas e as reflexões apresentadas sobre o filme possibilitam, além da reflexão sobre os temas expostos nesta análise, nor-

tear atividades para aulas de Sociologia no Ensino Médio, amparadas teoricamente em alguns autores das Ciências Sociais, trabalhando temas ou conceitos, com o objetivo de fazer uma reflexão crítica/ sociológica, a partir da imagem observada.

Na construção desta resenha, foram levantados questionamentos possibilitando a produção de material paradidático, em forma de zine (anexo 01), direcionado a estudantes do ensino médio, contendo informações sobre o filme, reflexões e embasamento teórico, levando-nos a observar o quanto é relevante o trabalho realizado pelo Pibid. Desta forma, a recomendação de assistir ao filme e debater as questões apresentadas por ele foi positiva e instigadora para nós, graduandas de ciências sociais e bolsistas do Pibid/Sociologia/UFMT.

Numa das escolas de ensino médio de Cuiabá-MT, na qual o Pibid/Sociologia atua, a experiência de trabalhar com filmes nas aulas de sociologia foi bastante produtiva. Após a exibição de um filme, documentário, ou mesmo de um curta metragem, os alunos demonstram interesse em discutir alguns pontos, identificando-se com algumas situações vivenciadas por eles, ou por outras pessoas pertencentes ao meio em que estão inseridos. Nota-se que, mesmo não tendo um conhecimento teórico aprofundado, são capazes de desenvolver um senso crítico a partir das cenas a que assistem. Desta forma, possibilitam ao professor trabalhar alguns conceitos da sociologia aliados aos conhecimentos de senso comum já adquiridos por eles no seu cotidiano, ajudando a desenvolver sua “Imaginação Sociológica”, tirando-os da zona de conforto de assistir a um filme baseando-se apenas no senso comum.

Espera-se que a análise do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, ao abrir um leque de possibilidades de interpretações, permita a reflexão de professores e alunos numa interação de ideias que venham a revelar o sentido maior da educação, que é transformar o sujeito, tornando-o mais consciente e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução N° 4, de 16 de agosto de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. *PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2016.

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. *Em Tese*, São Paulo, v. 12, n. 2, ago./dez. 2015.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. 1969. Texto em PDF, coletado em: http://pt.protopia.at/wiki/Guy_Debord. Disponível em: <http://lelivros.online/book/baixar-livro-a-sociedade-do-espetaculo-guy-debord-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FERNANDES, F. A questão racial brasileira vista por três professores. Entrevista com Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, dez. /fev. 2005/2006.

FREITAS, Revalino Antonio de. *Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife PE. 29 de maio a 1º de junho de 2007.

IANNI, Otavio. *Preconceito social no Brasil*. Bauru: EDUSC, 2004.

MILLS, C. Wright. A promessa. I Cap. In: _____. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. p. 9-32.

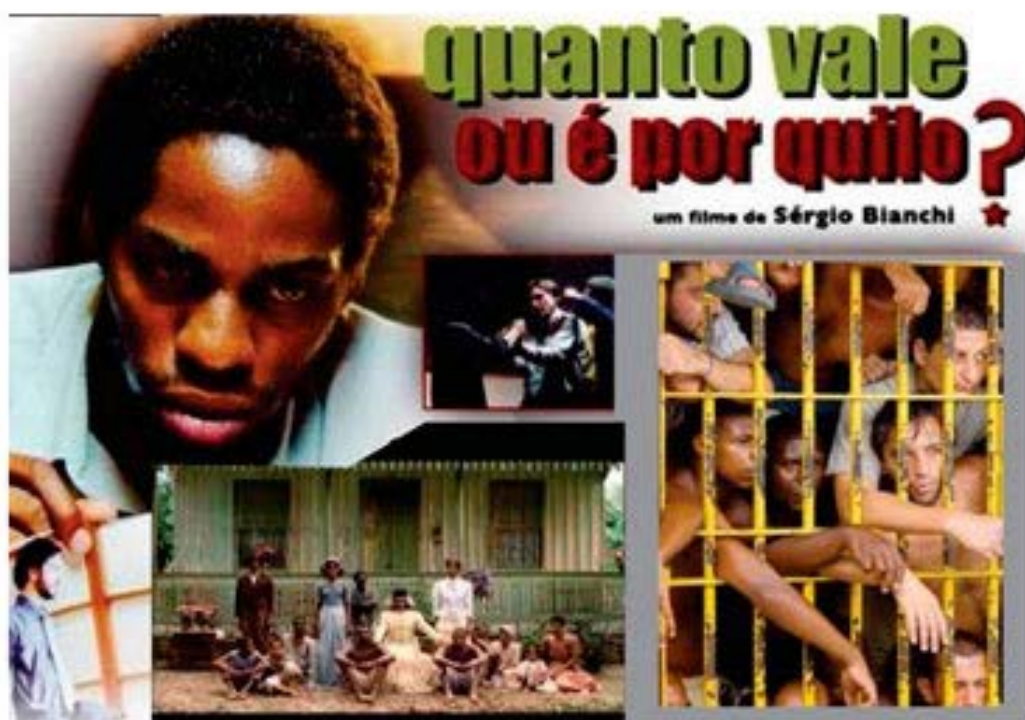
NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. A questão racial brasileira vista por três professores. Entrevista com Florestan Fernandes, João Baptista Bor-

ges Pereira e Oracy Nogueira. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, dez. /fev. 2005/2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Apresentação). A questão racial brasileira vista por três professores. Entrevista com Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez. /fev. 2005/2006.

**Cinema: A arte refletindo o social nas aulas
de Sociologia no Ensino Médio**



**Realização:
PIBID/Sociologia/UFMT**



*Cinema:
A
Arte
Refletindo
o
Social
nas
Aulas
de
Sociologia
no
Ensino
Médio*

2016

PIBID/Sociologia/UFMT

PETROBRAS, PREFEITURA DO RIO NEGRO FILME e
Agrave Produções
apresentam



Olá!

Seja bem vindo ao Projeto “Cinema e Pensamento Social Brasileiro”, realizado pelo Pibid/Sociologia da UFMT. O projeto busca por meio da exibição de filmes desenvolver a “Imaginação Sociológica” dos estudantes, tirando-os da zona de conforto de assistir a um filme baseando-se apenas no senso comum. Em primeiro momento, será exibido o filme “Quanto vale ou é por quilo?” um drama de Sérgio Bianchi (2005), com a proposta de reflexões em torno das desigualdades sociais e questões raciais no Brasil, pautada nos conceitos de Ideologia; Alienação; Preconceito; Racismo; Democracia Racial; Identidade; Desigualdade Social; Dominação e Trabalho.

Refletindo Sociologicamente com o Cinema

Apoio sociológico: Prof. Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues

Coordenador: Pibid/Sociologia – UFMT

Grupo “Alienação, Ideologia, Preconceito e Racismo”:

Abenizia Auxiliadora Barros

Maria Teixeira

Graduandas em Ciências Sociais

Pibid/Sociologia - UFMT



SINOPSE

O filme brasileiro “Quanto vale ou é por quilo?” é um drama, dirigido por Sérgio Bianchi (2005). Uma livre adaptação do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis que, ao trazer cenas chocantes de como era a vida de escravos no século XVII, possibilita-nos fazer uma analogia com os dias atuais, uma vez que é muito nitida a relação de dominação e desagregação dos negros em nosso País. O desenvolver do filme é composto por cenas da vida atual/cotidiana e cenas baseadas no período colonial brasileiro com a escravidão de negros. São cenas fundamentadas em documentos extraídos do Arquivo Nacional, nas quais são reproduzidas idas e vindas, mostrando fatos do passado que se repetem no presente.

No decorrer do filme, é possível perceber que em nosso país temos uma sociedade permeada por desigualdades, onde se perpetua a discriminação ao negro em diversas esferas da vida social.

ROTEIRO E DIREÇÃO:

Sérgio Bianchi

Eduardo Benaim

Newton Canitto

Sérgio Bianchi estudou cinema em Curitiba e posteriormente em São Paulo, onde se formou na Escola de Comunicações e Artes da USP, em 1972.

ANEXO 2

PLANO DE AULA

I. Plano de Aula: 11/11/2015
II. Dados de Identificação: Escola: Escola Estadual Presidente Médici Professor (a): Bolsistas do Pibid/Sociologia/UFMT Disciplina: Sociologia Série: 2º Ano do Ensino Médio Período: Matutino
III. Tema: • Cinema: A arte refletindo o social nas aulas de Sociologia no Ensino Médio
IV. Objetivos: Objetivo geral: Refletir sobre as desigualdades sociais e questões raciais no Brasil, a partir de análises das cenas do filme "Quanto vale por ou é por quilo?". Objetivos específicos: • Assistir e analisar o filme "Quanto vale ou por é por quilo?". • Identificar e debater conceitos de ideologia; alienação; preconceito e democracia racial a partir de cenas do filme. • Aguçar o interesse e a reflexão sociológica nos estudantes do Ensino Médio.
V. Conteúdo: • Filme "Quanto Vale ou é por Quilo?" • Conceitos de ideologia; alienação; preconceito e democracia racial. • Questionário.
VI. Metodologia/procedimentos: Três aulas de 50 minutos. 1ª aula: Apresentação do filme aos estudantes; 2ª aula: Distribuir o material paradidático em forma de zine e discorrer sobre os conceitos de Ideologia; Alienação; Preconceito; e Democracia Racial, pedir que identifiquem cenas do filme que remetam a estes conceitos, para que possam expressar suas opiniões. 3ª aula: Formar grupos e distribuir aos estudantes questões com finalidade avaliativa sobre o filme e o conteúdo teórico, as quais poderão ser respondidas com apoio do material paradidático disponibilizado na aula anterior. Finalizando com a socialização entre os grupos, das respostas discursivas sobre as questões propostas, com intervenção do professor (a), quando necessário.
VII. Recursos didáticos: • Data show para apresentação do filme; Giz, quadro e material paradidático (zine).
VIII. Avaliação: participação na apresentação dos grupos e no debate sobre o filme.
XIX. Bibliografia: CHAUI, Marilena. O que é Ideologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008. CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Atica, 2009. IANNI, Otavio. Preconceito Social no Brasil. Bauru, SP: EDUSC, 2004. MILLS, C. Wright. A promessa. 1 Cap. In: A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1965. p. 9-32. NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. v. 19, n. 1, p.287-308. Novembro. 2006. SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Apresentação). A questão racial brasileira vista por três professores. Entrevista com Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. In: Revista USP. São Paulo, nº68, p.168-179. Dezembro/fevereiro. 2005/2006.

3ª PARTE – LINGUAGENS

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESPORTE PARA ALÉM DO SABER FAZER

Elaine Cristina Silva
Maria Rita Moraes Vitória
Patrícia Fernanda de Sousa Germano
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt
Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

Este trabalho é um relato de experiências pedagógicas vivenciadas pelos integrantes do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá, no ano letivo de 2015, com jovens alunos, de sete turmas de primeiros anos do Ensino Médio, do período vespertino, numa escola estadual no município de Cuiabá, pelas quais “ousamos” implementar ações didáticas de ensino das práticas corporais, em especial, as esportivas (Handebol, Futsal e Voleibol). Tais práticas foram tomadas como conteúdos de ensino da Educação Física no Ensino Médio, numa perspectiva de apropriação participativa e crítica pelos jovens alunos, que pudesse favorecer a interlocução dos “saberes e fazeres da cultura corporal de movimento”, possibilitando-lhes, assim, o refletir e agir mais “crítico e autônomo” sobre aquilo que se faz com o corpo e nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, ao tencionar e aprofundar aquilo que julgam saber.

Para tanto, a equipe de “Pibidianos” se organizou individualmente ou em duplas para desenvolver o trabalho pedagógico com sete turmas de primeiros anos, do Ensino Médio, pertencentes aos professores supervisores de Educação Física na escola – campo de intervenções do subprojeto, em 2015. Investiu-se no planejamento bimestral de intervenções pedagógicas, que contemplaram o eixo *Esporte e Sociedade*, engendrando discussões e reflexões no plano teórico e prático, a fim de contribuir para a ampliação da compreensão da presença da Educação Física no currículo do Ensino Médio para além do “saber fazer”, e com o aprofundamento das dimensões do “saber por que fazer” e “saber para que fazer”.

Betti (2009) afirma que, historicamente, a Educação Física Escolar no Brasil se configurou como uma disciplina exclusivamente “prática”, voltada basicamente ao aperfeiçoamento das técnicas e gestos esportivos. O reconhecimento de um “bom” professor para a escola e para a sociedade vinha através de seus resultados e o seu potencial de treinar e formar atletas. Tinha-se a concepção de que o aluno e a escola deveriam servir ao esporte e adaptar-se a ele, e não o contrário (BETTI, 2009). Essa concepção limitou a prática pedagógica do professor em relação aos conteúdos de Educação Física, em torno do ensino dos esportes coletivos, envolvendo o futsal, o voleibol, o handebol e o basquetebol, que muitas vezes foram apresentados aos alunos na escola de forma excludente, não planejada e intencional, resumindo-se, assim, à “prática pela prática”. Como consequência, se tomou a Educação Física na escola como eminentemente uma atividade prática.

A produção acadêmica e científica (MOREIRA; PEREIRA, 2009; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010) e os debates atuais sobre a formação inicial e continuada do professor de Educação Física indicam que a Educação Física Escolar, por vezes, ainda se configura como pouco “preocupada” em desenvolver uma compreensão crítica dos aspectos sociais e culturais que envolvem as manifestações da cultura corporal de movimento. Estas, pautadas pelas Orientações Curriculares para Educação Física no Ensino Médio (BRASIL, 2006), necessariamente requerem ser construídas com a comunidade escolar, ao lado de temas específicos do componente curricular, e assim,

[...] Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas e Dança como saberes construídos pela humanidade podem ser palco de abordagem dos mais diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, entre outros. Além disso, cada um desses conteúdos possui uma vinculação social com a realidade atual, tal como a vinculação do esporte à indústria cultural e à produção do espetáculo televisivo e venda de produtos [...] (BRASIL, 2006, p. 228).

Avaliamos que são recorrentes as discussões pedagógicas de estudiosos (KUNZ, 1994; SOARES et al., 1992; BETTI, 2009) e documentos curriculares (BRASIL, 2006; MATO GROSSO, 2010), bem como a realidade vivida pela equipe do Subprojeto no diagnóstico da cultura escolar, em que emerge a Educação Física no Ensino Médio. Tais discus-

sões e realidade têm produzido críticas contundentes ao ensino repetitivo do conteúdo esporte, que assim encontramos no cotidiano das aulas de Educação Física, de uma escola pública de Ensino Médio, “palco” das intervenções pedagógicas do Subprojeto Pibid Educação Física UFMT/Cuiabá, em 2015.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar descritivamente as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Subprojeto Pibid Educação Física UFMT/Cuiabá, com o eixo temático *Esporte e Sociedade*, que partiu da falta de sentidos pedagógicos das aulas de Educação Física no Ensino Médio, acompanhadas da compreensão hegemônica do esporte como seletivo e competitivo, a fim de possibilitar aos jovens alunos, de forma problematizada e crítica, o diálogo sobre o esporte aliado às discussões de aspectos históricos, sociais e culturais do fenômeno esportivo; discussão sobre a relação mídia e esporte; recursos tecnológicos e o esporte e proposta interdisciplinar com o Subprojeto Pibid de Filosofia e Sociologia, para debate sobre questões de gênero no esporte, em especial, a presença da mulher no futebol; utilizando-se de recursos materiais e espaços diversificados disponíveis na escola.

O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) normatiza o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, com a finalidade de promover:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

A Educação Física, como componente curricular obrigatório do Ensino Médio, carece ser proposta pedagogicamente com vista a atender os objetivos e finalidades de formação dos jovens alunos do Ensino Médio. No entanto, estudos sobre a Educação Física Escolar (MOREIRA; PEREIRA, 2009; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), bem como o diagnóstico descritivo da realidade de ensino da Educação Física feito pelo Subprojeto nessa escola, somado às ações de intervenções desenvolvidas entre 2013-2014, identificaram que, no Ensino Médio, a Educação Física tem promovido um “pseudoaprofundamento” dos conteúdos de ensino em relação às dimensões corporal, estética, ética, social e cultural, que envolvem as vivências das práticas corporais, principalmente, as esportivas, marcadas por eterno retorno ao mero recreacionismo, ou pela repetição do ensino maçante de gestos motores técnicos esportivos, com o propósito de preparação do corpo e/ou, por meio do corpo, desprovida da intenção de favorecer “uma leitura de mundo”, que possibilitasse aos jovens alunos do Ensino Médio, compreendidos como sujeitos socioculturais, se desafiar a construir reflexivamente um saber “com” esse fazer (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Inspirados nas discussões pedagógicas de Moreira e Pereira (2009), Neira, Lima e Nunes (2012) e González e Fensterseifer (2010) sobre o papel pedagógico da Educação Física na escola, avaliamos que a Educação Física que se faz para a juventude do Ensino Médio carece ser mais que um “fazer” com o corpo. Caminha-se, nesse sentido, para a reflexão sobre os conteúdos e práticas pedagógicas para além do “saber fazer”, de forma que sejam abordadas e aprofundadas as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, sobre aquilo que os alunos vivenciaram no corpo, ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Para Libâneo (1994), os 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:

Englobam, portanto: habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social;

valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Com base em Libâneo (1994), compreendemos que os conteúdos envolvem muito mais do que conceitos e teorias introduzidos no campo cognitivo; sendo assim, envolvem questões sociais, culturais, atitudinais, afetivas, motoras, entre outras, que merecem ser objeto de reflexão na aula, independentemente do componente curricular.

Na intenção de garantir que o conteúdo seja trabalhado em sua totalidade, Coll et. al.. (2000) propõem que façamos uma reflexão em três perguntas: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. A primeira pergunta – “O que se deve saber” – está relacionada aos conceitos (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer” está relacionado aos procedimentos (dimensão procedimental) e “o como se deve ser” está relacionado às atitudes (dimensão atitudinal). Essa perspectiva, portanto, justifica nossa opção pela abordagem das manifestações da cultura corporal de movimento, como conteúdos da Educação Física na escola, de forma imbricada em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Também as orientações curriculares para Educação Física no Ensino Médio (BRASIL, 2006) têm “denunciado” que o confronto dos objetivos do Ensino Médio com os do cotidiano das aulas de Educação Física nas escolas tem revelado incongruências pedagógicas que põem em “alerta” a legitimidade pedagógica da disciplina no currículo do Ensino Médio, pois:

Enquanto as demais áreas de estudo dedicando-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de texto, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do ‘mais atraente’ dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo (BRASIL, 2000, p. 34).

Resulta desse processo anacrônico de ensino do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física no Ensino Médio o incômodo “lugar” pedagógico para a área na formação da juventude, caracte-

rizada pelo expressivo desinteressante dos jovens à medida que “nada de novo” lhes é apresentado; conseqüentemente, se promove uma (in)compreensão equivocada da Educação Física como Esporte, que se resume a “o que fazer” e “como fazer”, que não favorece ao entendimento “do que, por que e para que será feito” (MOREIRA; PEREIRA, 2009).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 217) indicam que “[...] a legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores”, através do compromisso pedagógico e ético com seu trabalho docente, do planejamento e registro das suas ações didáticas, entre outros aspectos pedagógicos.

Produzir sentidos pedagógicos ao que se ensina na Educação Física no Ensino Médio é de fundamental importância para que os jovens possam reconhecer como “legítima” a presença desse componente curricular. Isso demanda dos professores que atuam no Ensino Médio a compreensão sensível de que, ao lidarmos com os jovens desse nível escolar, precisamos reconhecê-los na sua condição de jovens que, por vezes, possuem “[...] visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (BRASIL, 2006, p. 220). Há que se produzir a valorização das relações dialógicas entre sujeitos nas aulas de Educação Física, implicando o exercício da construção coletiva do plano pedagógico de ensino junto aos alunos, ao auscultar os jovens sobre suas vivências, dúvidas e interesses, tomados como “pontos de partida” da ação pedagógica.

Essa atitude implica reconhecer que a Educação Física como componente curricular do Ensino Médio carece assegurar ao jovem aluno a compreensão, reflexão e análise crítica das manifestações da cultura corporal de movimento e das intenções e relações sociais envolvidas nas práticas corporais (DARIDO et al., 1999; MATO GROSSO, 2010), ao permitir que, no interior da cultura escolar, se encontrem “espaço” e “tempo” para as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012). No caso do esporte, se podem favorecer discussões que envolvam as questões afeitas ao *Esporte e Sociedade*, imbricadas às diversidades e diferenças culturais, de gênero, identidade, classe, etnia, entre outras. Isso significa permitir a

avaliação e produção crítica de sentidos sobre “o que se faz do corpo em movimento”.

DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

As aulas de Educação Física na escola – campo de intervenções do Subprojeto, em 2015 – se organizavam no período vespertino por turmas mistas, sendo uma única aula semanal por turma, no horário regular dessa aula. O processo de intervenção pedagógica da equipe de “Pibidianos” se fez com sete turmas dos primeiros anos do Ensino Médio, com jovens entre 15 e 17 anos de idade, aproximadamente com o envolvimento direto de 100 alunos, que frequentavam as aulas de Educação Física assiduamente.

Os espaços físicos disponíveis para as aulas de Educação Física incluíam sala de aula, duas salas de multimeios, um teatro e o complexo esportivo formado por uma quadra poliesportiva coberta com arquibancada e duas outras menores e descobertas, equipadas com traves de gol, aros de cesta de basquete, traves e rede de voleibol e uma área com cesto de basquete.

O acompanhamento e observação do cotidiano das aulas nos revelaram que os conteúdos das aulas de Educação Física eram definidos, conforme o rodízio de espaços físicos (quadras esportivas cobertas e descobertas), na forma de revezamento previamente combinado entre os professores, que se dividiam em “dentro e fora” da quadra esportiva, e dependente das condições meteorológicas. Tratava-se de uma prática de ensino recorrente naquela escola, que limitava as possibilidades de abordagem crítica e participativa dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio.

Quanto aos recursos materiais, a escola nos disponibilizou o *datashow* e caixa de som para as intervenções pedagógicas. Os demais materiais, como bolas, cones, coletes, apito e filme foram disponibilizados pelo Subprojeto de Educação Física.

Cada “Pibidiano”, ou dupla de “Pibidianos”, buscou, em seu primeiro contato com os jovens alunos, tanto em sala como em quadra, realizar a fase de avaliação diagnóstica sobre a relação pedagógica que estabele-

ciam com as aulas de Educação Física no Ensino Médio. Em específico, buscamos conhecer suas opiniões quanto às aulas de Educação Física, o que mais gostavam de fazer ou não e se tiveram algum contato anterior com o conteúdo apresentado, tanto na escola quanto em outros espaços extraescolares.

Com base na discussão do diagnóstico inicial, apresentado e sistematizado em reuniões de estudo e trabalho coletivo da equipe de “Pibidianos”, acompanhado da análise do plano de ensino anual de Educação Física das turmas de alunos envolvidas e apostilas produzidas pelos professores em que se sistematizavam de forma escrita os conteúdos e discussões a serem abordadas nas aulas, percebemos que o conteúdo esporte era hegemônico nas aulas e o tratamento pedagógico dispensado era ordem esportivizada. O quadro, 1 abaixo, representa condensadamente a organização de conteúdos do plano de ensino dos professores supervisores para aulas de Educação Física, com os primeiros anos do Ensino Médio, em 2015:

ATIVIDADES DO PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR PARA OS 1^{OS} ANOS DO ENSINO MÉDIO		
Bimestre	Conteúdo	Tema transversal
1º	Basquete: revisão das regras; técnica e tática; fundamentos.	Aquecimento; Alongamento; Sedentarismo; Dama; Xadrez; Bozó; Dominó; Tênis de mesa; Voleibol recreativo; Atividades lúdicas.
2º	Handebol: revisão das regras; técnica e tática; fundamentos.	Atividade física regular aliada à boa alimentação; Pirâmide da atividade física; Alimentação saudável; Pirâmide da alimentação; Dama; Xadrez; Bozó; Dominó; Tênis de mesa; Voleibol recreativo; Atividades lúdicas.
3º	Voleibol: revisão das regras; técnica e tática; fundamentos.	Drogas e seus efeitos; Alcoolismo; Tabagismo; Dama; Xadrez; Bozó; Dominó; Tênis de mesa; Voleibol recreativo; Atividades lúdicas.

4º	Futsal: revisão das regras; técnica e tática; fundamentos.	DST; Dama; Xadrez; Bozó; Domínio; Tênis de mesa; Voleibol recreativo; Atividades lúdicas.

Quadro 1 – Conteúdos de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Médio

Fonte: Adaptado do Plano de Ensino de Educação Física – 2015

Sem nos afastarmos dessa realidade de ensino da Educação Física no Ensino Médio naquela escola, elegemos a tematização do eixo *Esporte e Sociedade* como polo das nossas ações de intervenção pedagógica. Para tanto, investimos na elaboração de um plano de trabalho coletivo que foi desenvolvido a partir do primeiro bimestre até o início do quarto bimestre letivo de 2015, com vista ao aprofundamento procedimental, conceitual e atitudinal, dos conhecimentos e vivências corporais dos alunos, principalmente, com o esporte. Também buscamos realizar ações pedagógicas interdisciplinares com os subprojetos da área de Sociologia e Filosofia, que atuavam na escola, conforme representa o quadro 2 abaixo:

PLANO COLETIVO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS 10S ANOS DO ENSINO MÉDIO – 2015			
Conteúdo	Técnica	Tática	Temáticas de Aprofundamento dos Conteúdos
2º bimestre Handebol	Passe, recepção, empunhadura, arremesso, progressão, drible e finta.	Sistema defensivo e ofensivo 6x0.	História do handebol; Regras; principais atletas e competições. Divulgação do handebol pela mídia; criação de estratégias para tornar o handebol mais popular em nosso país. Questões de gênero no esporte; Recursos tecnológicos no esporte.

3º bimestre Voleibol	Saque por cima e por baixo; recepção; manchete; levantamento; toque; ataque; cortada; defesa; manchete; bloqueio.	Formação de ataque e defesa do sistema 6x0 e rodízio.	História do voleibol; Regras; principais atletas e competições; Trabalhos e pesquisas envolvendo o voleibol; Análise de movimentos técnicos do voleibol com o recurso de vídeos elaborado pelos alunos. Pesquisas sobre drogas.
4º bimestre Futsal	Passe; chute a gol; Recepção, domínio ou controle de bola; condução; finta; marcação; roubo de bola	Sistema 2x2	História do futsal; regras; principais atletas e competições; Proposta interdisciplinar com Pibid de Filosofia/Sociologia, com o filme <i>Offside</i> para discutir a questão de gênero quanto ao acesso da mulher aos estádios de futebol.

Quadro 2 – Plano Coletivo de Intervenção Pedagógica do Subprojeto Pibid Educação Física - UFMT/Cuiabá, no ano letivo de 2015

Fonte: Construção coletiva da equipe de “Pibidianos”

O plano de trabalho coletivo foi constantemente reavaliado ao longo do processo de intervenção, com a apresentação dos diários de campo, fotografias, filmagens e demais materiais produzidos durante as atividades pedagógicas, em momentos de discussão semanal sobre os impactos dos trabalhos práticos desenvolvidos pelos “Pibidianos”. Os momentos de avaliação e (re)planejamento da equipe foram fortalecidos com a continuidade e aprofundamento das discussões do grupo de estudo do Subprojeto, que incluíam a análise dos documentos e proposições curriculares e pedagógicas para área (BRASIL, 2006; MATO GROSSO; 2010) e leituras da produção acadêmica sobre a Educação Física no Ensino Médio (MOREIRA; PEREIRA, 2009; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Ocorreu, ainda, a organização de ações de sistematização e produção de textos acadêmicos e científicos para divulgação em eventos científicos e publicações em periódicos e anais de eventos.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO EIXO ESPORTE E SOCIEDADE

O ponto de partida para discussão e ampliação das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal em relação ao conteúdo esporte foi baseado na avaliação diagnóstica sobre aquilo que os alunos apontaram como conhecimentos sobre o esporte, empregando-se dinâmicas de grupos, produção de pequenos textos e discussão com aulas dialogadas sobre os aspectos histórico, social e cultural (criação dos esportes, regras oficiais, principais atletas e seleções, fundamentos técnicos e táticos da modalidade) do handebol, voleibol e futsal, buscando relacionar as reflexões teóricas com as vivências práticas nas aulas. Aos jovens alunos foram solicitadas tarefas pedagógicas que alinharam pesquisas, produção de texto e vídeos expostos na forma de seminários temáticos, conforme retrata a imagem 1 abaixo:



Figura 1 – Seminário Temático sobre o Voleibol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio

Fonte: Arquivo do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá

Nas aulas práticas em quadra, desenvolvemos os fundamentos técnicos e táticos dos esportes tematizados (Handebol, Voleibol e Futsal), com vivências de situações de jogo, buscando sempre fazer com que os jovens alunos percebessem as dimensões técnicas dos movimentos esportivos, empregando recursos audiovisuais, para favorecer a relação teoria e prá-

tica nas aulas e a vivência do “esporte para além do saber fazer”. Foram valorizadas situações de ensino que oportunizassem aos alunos trabalhar princípios éticos, como a cooperação, o respeito, a motivação, a disciplina, a ética, a solidariedade, a tolerância, conforme ilustramos com as imagens 2 e 3 abaixo:



Figura 2 – Imagem do Processo de Intervenção Pedagógica com o Handebol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio

Fonte: Arquivo do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá



Figura 3 – Imagem do Processo de Intervenção Pedagógica com o Handebol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio

Fonte: Arquivo do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá

O processo de intervenção pedagógica valorizou as dimensões conceituais e atitudinais sobre o esporte, ao tematizar discussões e reflexões sobre a relação midiática e o esporte e a tecnologia aplicada aos esportes, o que culminou no desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar com o Subprojeto Pibid de Filosofia e Sociologia, para debate sobre questões de gênero no esporte.

O desenvolvimento da ação interdisciplinar foi tematizada com o filme “Offside”, com a discussão crítica fortalecida por uma mesa-redonda formada por professores das áreas de Filosofia, Sociologia e Educação Física, que propiciou o debate sobre a presença da mulher no futebol, referenciada por questões culturais, étnicas e religiosas. Outra estratégia de trabalho pedagógico foi a aplicação de questionário *online* criado no site “SurveyMonkey”, pelo qual os jovens alunos sistematizaram suas opiniões e reflexões sobre essa experiência educativa. Posteriormente, foi feito um concurso de redação com o tema O que deve ser feito para que a liberdade de ser/ fazer/ pensar da mulher seja garantido, que resultou na participação dos alunos no jogo da seleção brasileira feminina de futebol, realizado na Arena Pantanal, palco da Copa do Mundo FIFA 2014.

Ao dialogar com os alunos, criamos momentos de reflexão sobre os motivos que levaram à criação de determinado esporte, o processo de disputa de poder na definição de regras oficiais, o papel pedagógico do ensino do esporte na escola. Destaca-se que, no início do processo, os alunos não compreendiam os aspectos sociais e culturais sobre o fenômeno esportivo, apresentavam uma carência pedagógica na compreensão procedimental e conceitual dos esportes tematizados. Ao final do processo de intervenção pedagógica, eles apresentaram com maior clareza os sentidos pedagógicos para a presença do esporte na escola, atribuindo, assim, legitimidade pedagógica ao conteúdo e à disciplina de Educação Física na sua formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de apresentar descritivamente o processo de intervenção pedagógica desenvolvida pelo Subprojeto Pibid Educação Física UFMT/Cuiabá com o conteúdo do esporte, nas aulas de Educa-

ção Física no Ensino Médio, que se fez de forma problematizada e crítica, utilizando-se recursos materiais e espaços diversificados.

A equipe de trabalho avaliou que é possível desenvolver pedagogicamente os conteúdos esportivos além do “saber fazer”, promovendo, na formação da juventude, uma compreensão mais autônoma e crítica do fenômeno esportivo, ao tratar das questões sociais e culturais relacionadas ao *Esporte e Sociedade*.

Ressaltamos que, a partir da experiência vivenciada, é possível trabalhar os conteúdos, como o esporte nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, com a necessidade de a Educação Física no Ensino Médio revisar práticas pedagógicas “engessadas”, que limitam a compreensão dos sentidos pedagógicos da vivência das manifestações da cultura corporal de movimento pelos jovens alunos.

Por fim, considera-se que o Pibid contribui no fortalecimento da formação inicial de professores, ao permitir o confronto do aprendizado teórico-metodológico orientado nas salas de aula dos cursos de graduação com a realidade cotidiana da cultura escolar em que se inserem os componentes curriculares e ação docente.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade: a Educação Física na sociedade brasileira*. 2. ed. ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2015.

COLL, César et.al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida. FIORIN, Giovanna. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. In: *Revista Motriz* – v. 5, n. 2, p. 128 – 145, dez. 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. In: *Cadernos de formação RBCE*, Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 2. p. 10-21, 2010.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica*. Cuiabá: Seduc, 2010.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Aulas de educação física como espaço para construção do conhecimento: a importância de planejá-las. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). *Educação Física Escolar: desafios e propostas*. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 55 – 63.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

O APLICAR DE UM ENCAMINHAMENTO AO ENFOQUE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Delma Cristina Soares Santos
Carolina e Silva Ribamar
Emiliana Fernandes Bonalumi

A proposta do subprojeto Pibid visa ao trabalho docente com perspectivas críticas de letramentos com enfoque na formação do professor crítico-reflexivo, para que ele possa promover um ensino capaz de despertar nos alunos novas maneiras de ver o mundo e ter entendimento sobre as diversidades existentes nos grupos sociais, em prol da igualdade e dos direitos humanos.

O Letramento Crítico (LC) é a abordagem de ensino que promove o pensar crítico sobre o uso da linguagem e propicia ao aluno o despertar para visões relevantes e atuais sobre os pontos socioculturais e políticos que distinguem grupos/comunidades sociais ou étnicos (MATTOS; VALÉRIO 2010).

Para que o aluno veja sentido em seus estudos, a relação entre as práticas pedagógicas e as situadas devem caminhar entrelaçadas, para, então, se tornarem contextuais e significativas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Consideramos que o imbricamento de língua e cultura seja a melhor maneira de contextualizar o uso da linguagem, por acarretar sentidos cotidianos no demonstrar dos impactos culturais e sociais que influenciam a vida do sujeito e a sua própria construção identitária (TAVARES, 2006).

O ensino de língua por meio do LC sugere o embasar de língua e cultura, favorecendo uma abordagem contextual e significativa, como é considerada por Jordão (2013), ao apontar que no “LC a língua é o discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. Na abordagem de ensino do Letramento Crítico, língua e cultura são associadas.

A escolha do encaminhamento se torna de suma importância, pois cada atividade deve estar em consonância com o que se propõe a abordagem de ensino contextual. Desse modo, é importante que a sequência didática seja direcionada ao desenvolvimento da consciência do aluno e este se torne um ser autônomo, capaz de refletir sobre preconceitos e discriminações, podendo, assim, tirar suas próprias conclusões sobre as dinâmicas sociais e suas consequências (BRASIL, 2006).

O professor é o mediador da construção dos saberes, e é ele próprio que poderá dinamizar o encaminhamento para uma sequência didática significativa que promova o agir discursivo do aluno, por meio dos seus conhecimentos teóricos acadêmicos e pela própria experiência de mundo (PIMENTA, 2002 apud PESSOA; BORELLI, 2011, p. 60). Portanto, acreditamos que o ensino por meio da abordagem do LC é o que mais satisfaz as necessidades do aluno quanto a sua formação cidadã.

Esperamos que os argumentos expostos tenham conseguido justificar o presente relato de uma sequência didática desenvolvida em sala de aula com alunos da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, como parte das atividades do subprojeto Pibid.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma questão essencial para o desenvolvimento das sequências didáticas em sala de aula é a construção do agir docente concebido por meio dos conhecimentos teóricos acadêmicos e pela própria experiência do professor; quando estes saberes são mesclados, a ação docente vai além da sala de aula, abrangendo a escola, podendo expandir-se nas diversas instâncias da sociedade, com o compromisso da educação superando as desigualdades sociais (PIMENTA, 2002 apud PESSOA; BORELLI, 2011, p. 60). Portanto, teoria e prática são essenciais para a formação do professor, pois a associação de bases teóricas às práticas situadas garantem reflexões mais abrangentes sobre o seu papel enquanto formador de opinião.

O entrelaçamento de teoria e prática possibilita ao professor em formação e atuante a oportunidade de conhecer e interagir com o ambiente de trabalho, a partir de situações concretas, em que ambos possam realizar

“ações inovadoras e não somente reprodutoras” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 12).

Para que o professor possa aplicar sequências didáticas criativas e inovadoras, relacionando as suas práticas sociais advindas do conhecimento de mundo, é preciso que compreenda as teorizações que dão suporte ao ensino-aprendizagem na aquisição da língua.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio –m OCEM (BRASIL, 2006) apresentam sugestões que visam às ações cotidianas de sala de aula, tendo por objetivo contextualizar o ensino da língua a partir das práticas sociais em que o estudante está inserido. Dentre as abordagens de ensino, o Letramento Crítico é o que satisfaz os requisitos de uma aprendizagem contextual, em torno das práticas sociais, descrita por Jordão (2013), ao comparar o Método Comunicativo, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico no ensino de língua estrangeira.

Como define Jordão (2013, p.73),

no LC língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua.

Desse modo, no Letramento Crítico, é a língua que norteia as atitudes do indivíduo através das atribuições de significados adquiridos pelo contexto social. Então, o ensino por meio da abordagem do letramento crítico propicia ao aluno espaço para que este compreenda os diversos usos da linguagem, estimulando o processo interpretativo das construções de significados possíveis pelo leitor.

O envolvimento do aprender por meio do Letramento Crítico perpassa o processo de instrumentação para ampliar a compreensão de como a linguagem é construída e estruturada pelas relações sociais que englobam os aspectos culturais e históricos tornando-se contextual (BRASIL, 2006, p. 92). É indispensável entender que o ensino-aprendizagem da língua, se desassociado das práticas situadas como uma peça desconectada da linguagem e sem o envolvimento de teorizações que sustentam o acoplamento entre as práticas pedagógicas e sociais no efetivar do agir docente em sala de aula, pode tornar a aprendizagem enfraquecida, pautada apenas numa série de palavras e estruturas, e a tarefa léxico-gramatical na

produção de significado fica minimizada (MOTTA-ROTH; HERBELE, 2005, p. 28 apud ALONSO, 2011, p. 27).

A partir dessa compreensão, percebe-se que é pelo processo de construção de significado que as pessoas se expressam, por meio da linguagem envolvida pelo momento histórico presencial em que vivem e pelo espaço que ocupam e em que atuam nos contextos culturais e institucionais, em resumo, pela forma de agir por meio do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a linguagem como prática social proporciona a compreensão das diversas maneiras do pensar e opinar, abrangendo os valores, sentimentos e informações. Ao pensar no envolvimento dos contextos significativos para um ensino-aprendizagem que viabilize o letramento crítico a partir das contextualizações que façam sentido ao aluno, faz-se necessário ressaltar a importância do imbricamento de língua e cultura.

O ensino de língua estrangeira, por meio da relação língua e cultura, tornará o aprendiz capaz de se comunicar formalmente com qualquer falante, além de engajá-lo na compreensão de termos usados no contexto cotidiano dessa língua, favorecendo reflexões críticas sobre a ascensão da segunda língua (TAVARES, 2006, p. 23).

O tema transversal Pluralidade Cultural é trazido pelos PCN para enfatizar a importância de um ensino significativo que mantenha relação entre língua e cultura na aquisição da segunda língua, com o intuito de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, propiciando ao aluno reflexões críticas sobre sua própria cultura e a cultura do outro e, conseqüentemente, o respeito às diversidades culturais (BRASIL, 1998, p. 48).

Para Kramsch (1998), além do estudo do sistema linguístico padrão, é necessário que se estudem as variações linguísticas concebidas pela cultura como forma de exercer o poder simbólico e lutas por reconhecimento cultural e legitimação (KRAMSCH, 1998, p. 306).

Compreender as variações linguísticas que ocorrem entre as comunidades distintas é de extrema relevância para que haja entendimento das diferenças existentes entre grupos sociais no ato de se expressarem, ações que são decorrentes do processo de historicidade de cada lugar, concebidas pelo contexto histórico, político e social no fortalecimento de suas tradições por reconhecimento cultural e legitimação.

O entendimento sobre as diversidades linguísticas promove o respeito ao outro e a si mesmo e colabora para minimizar preconceitos e discriminações linguísticas entre os membros pertencentes tanto ao mesmo grupo de fala quanto aos grupos distintos. Observa-se que o letramento crítico atribui o pensar e o agir do indivíduo ao contexto sociocultural e linguístico e propõe que a nova modalidade de letramentos promova a execução de atividades interativas e dinâmicas para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 2006, p. 107). Propõe que o ensino-aprendizagem de línguas seja inovador, levando professor e aluno a ressignificá-la por novos olhares, que promovam a compreensão das suas próprias identidades e do outro como meio de construir novas concepções de conceber o mundo.

Assim, as Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM (BRASIL, 2006) pontuam que o termo letramento é que define os recursos heterogêneos da linguagem, integrando leitura e escrita em práticas socioculturais contextualizadas, para favorecer o uso de outras habilidades da linguagem, como o letramento visual e digital, surgindo o conceito de multiletramentos para dar conta dos diversos e complexos usos da língua (BRASIL, 2006, p. 106). Para o uso contemporâneo da língua/linguagem composto por conjuntos pluralmente complexos e cada vez mais multimodais, Cope e Kalantzis (2009, p. 166) sugerem que *“a pedagogy of multiliteracies would involve a range of pedagogical moves, including both ‘situated practice’ and ‘overt instruction’, but also entailing ‘critical framing’ and ‘transformed practice’”*.¹⁴

Desse modo, é preciso proporcionar encaminhamentos que favoreçam a compreensão do estudante das diferenças linguísticas existentes nas comunidades de fala que possam contribuir para a compreensão de outras formas de comportamento que se distinguem entre os grupos sociais, para que o sujeito em formação seja capaz de compreender e tolerar a diversidades plurais que pessoas possuem nas formas de se representar e opinar.

O letramento não deve ser concebido e desassociado da linguagem contextual, como afirmam as OCEM (BRASIL, 2006), em que a funda-

¹⁴ Tradução livre: “Um ensino por meio dos multiletramentos deve envolver uma gama de mudanças pedagógicas, incluindo ‘prática situada’ e ‘encaminhamentos’, mas também vinculada à ‘construção crítica’ e ‘prática letrada’.

mentação de uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem está situada na cultura e no conhecimento; essas percepções são sempre inseridas em contextos socioculturais. Isso não quer dizer que os conhecimentos existentes no processo educacional concebidos como as habilidades de comunicação oral, leitura e prática de escrita devam ser abandonados; é primordial entender que essas habilidades são componentes da linguagem interacional, que envolve a clareza alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas (BRASIL, 2006, p. 110). As variadas representações do uso autêntico da língua são componentes favorecedores da expansão de vocabulário, como orientam as OCEM (BRASIL, 2006) para as habilidades de leitura, na promoção de discussões orais e na produção textual, contribuindo tanto para o desenvolvimento pessoal e intelectual do estudante quanto para sua consciência crítica.

O aprender se dá na interação com o mundo, ou seja, estar no mundo social com alguém, num contexto histórico, cultural e institucional, no qual os processos cognitivos são gerados pela troca de experiências e construção de significado (BRASIL, 1998, p 57-58).

O ensino-aprendizagem de uma língua por intermédio do letramento crítico promove um aprendizado de cidadania e torna essa abordagem de ensino uma ferramenta de poder e de transformação social, permitindo ao aprendiz refletir sobre suas ações e transformar a si mesmo e a sociedade, se for de seu interesse, na qual a língua é o instrumento de poder e de transformação social (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.139).

O docente de língua inglesa pode se contentar em ser, tão somente, um profissional de língua, exercendo suas funções sem correlações com as questões sociocultural e política. Ou pode usar a abordagem do letramento para sequenciar atividades que envolvam as diferenças entre grupos de etnias, que na maioria das vezes ocasionam inúmeros conflitos de valores e de identidades, aceitando o seu papel de mediador de conhecimento, tornando os seus aprendizes capazes de serem responsáveis por suas ações (GEE, 1986, p. 722 apud BRASIL, 2006, p. 109).

O professor de inglês, nessa perspectiva, passa a ter o papel de agente cultural. Neste contexto, o livro didático surge como um recurso norteador, para auxiliá-lo nesta tarefa de mediar a construção de referências culturais e interculturais por intermédio da língua inglesa. É com esta finalidade que o Guia de livros didáticos – PNLD 2011 (BRASIL, 2011)

contribui para a “desnaturalização das desigualdades”, para a “promoção do respeito às diferenças”, para que o cidadão em formação seja “desprovido de preconceitos, capaz de respeitar a si mesmo e a outros, a sua própria cultura e as dos outros” (BRASIL, 2011, p.12).

A importância do material didático para nortear as atividades de sala de aula amplia o olhar do professor para percorrer por outros caminhos que levem a encaminhamentos capazes de direcionar sequências didáticas que viabilizem o ensino contextual, fazendo sentido à vida cotidiana do aluno. Para um ensino democrático que visa superar as desigualdades sociais, fica evidenciada a importância de se vincular o ensino-aprendizagem de línguas à Pluralidade Cultural, para o estímulo do compromisso do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2014, p. 49).

Assim, no dizer de Jordão (2013), a participação do sujeito nas atividades que envolvam as práticas pedagógicas e as práticas sociais contribui para que o aluno seja o protagonista de sua própria vida, adquirindo autonomia para expor suas ideias e o seu opinar no mundo, se assim entender. Então, para que a proposta de teoria e prática situada se materialize nas ações docentes, em prol de um ensino significativo, por meio do letramento crítico, que vise o entrelaçamento de práticas pedagógicas e práticas sociais no envolver de língua e cultura, as sequências didáticas devem conter relações “língua/linguagem e cultura/pluralidade”.

Concluídas essas reflexões teóricas que embasam este relato, na sequência, apresentamos a metodologia.

Nesta parte, relataremos uma breve descrição metodológica de uma sequência didática realizada em sala de aula para os alunos do ensino médio da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, como parte das atividades do subprojeto Pibid.

O ensino-aprendizagem de línguas, quando contextualizado por meio das práticas situadas, torna o aprender mais significativo e colabora para a formação cidadã do indivíduo, além de aprofundar o seu conhecimento intelectual sobre a sua própria língua e cultura e a língua e cultura do outro, situação essa favorecida pelas OCEM (BRASIL, 2006).

A sequência didática foi preparada para três turmas diferentes de 3º ano do ensino médio; em cada turma, a aula ocorreu em uma hora. Optamos por ministrar a aula junto com a professora supervisora por ocorrer

evasão nas oficinas de contraturno, em que muitos alunos têm outras atividades.

Encaminhamos uma sequência didática situada nas práticas pedagógicas e sociais e na ampliação do léxico da língua inglesa, a partir de uma imagem que retiramos do livro didático *Alive!* do 8º ano do ensino fundamental.



Figura 1 – Parte 3 Livro Didático *Alive!* 8º Ano p. 91, 2012.

Na figura 1, acima, contextualizam-se alguns provérbios populares da língua inglesa, por meio dos recursos multimodais, no uso da linguagem visual em complemento da linguagem escrita, como é sugerido por Cope e Kalantzis (2009).

Para que a imagem fizesse sentido aos alunos, contextualizamos alguns provérbios em língua portuguesa: “Não adianta chorar pelo leite derramado”, “De grão em grão, a galinha enche o papo”, “Quem desdenha quer comprar”, “Vale mais prevenir do que remediar”, “Cada um colhe o que planta”, “O prometido é devido”. Em seguida, pedimos a eles que interpretassem a ilustração para tentar desvelar os significados dos provérbios: *Raining cats and dogs* – chovendo gatos e cachorros, que significa “está chovendo muito”, *Piece of cake* – pedaço de bolo, que significa “tão fácil como comer um bolo”. *Break the ice* – quebrar o gelo, que significa “diminuir a distância”, *Go bananas* – no sentido de deixar, “ficar louco”, “Have screw loose” – é o mesmo que dizer “ter um parafuso solto”, *Feel blue* – sentindo azul significa “se sentindo triste”. *Green with envy* – verde de inveja, *Once in a blue moon* – uma vez na lua azul, que significa “uma vez na vida e outra na morte”.

A partir da contextualização feita por meio da língua materna, foi possível a compreensão dos alunos sobre os provérbios populares em língua inglesa, possibilitando um debate sobre as variações linguísticas, partindo do global para o regional, oportunidade que gerou comparações regionais mais abrangentes sobre a variação linguística, como as diferenças de escrita e pronúncia de palavras que possuem o mesmo significado e de sotaques diferentes que cercam a nossa localidade; isso permite ao aluno ter maior compreensão significativa do pluralismo linguístico, podendo favorecer o entendimento, e tolerância, das diferenças existentes nas falas sociais, advindas do contexto histórico, cultural e social. São questões que a abordagem do letramento crítico admira, como é apontado por Jordão (2013).

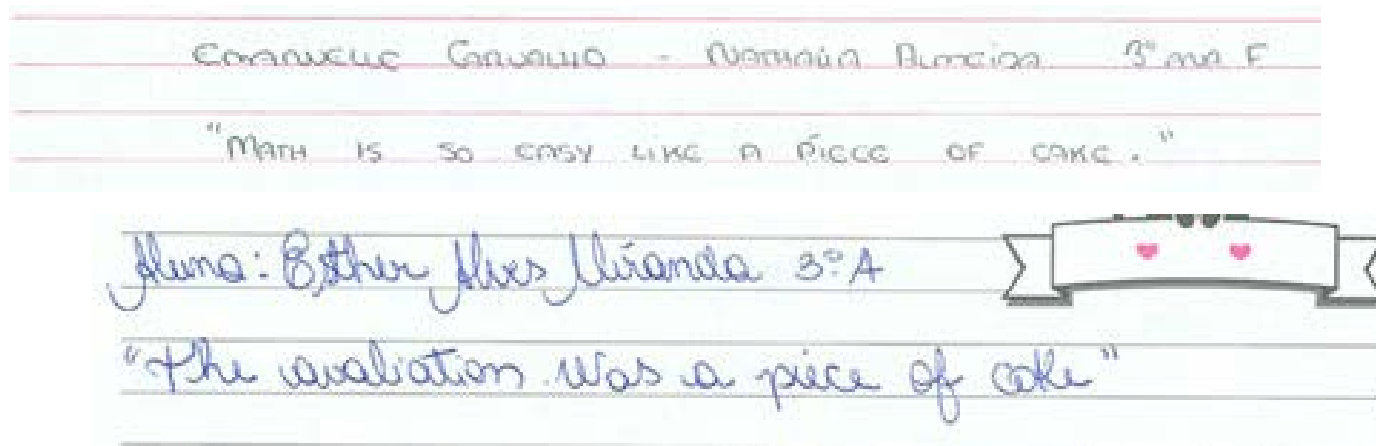
A partir das comparações regionais sobre a variação linguística, a discussão foi ampliada e pudemos problematizar o uso do inglês, em prol da desmitificação de visões estereotipadas sobre a língua inglesa entendida como possuidora de único padrão linguístico. Pertencente a culturas específicas, carregada de tradições singulares, na verdade, a língua inglesa carrega características peculiares de vários grupos sociais que a têm como língua oficial, o que acarreta o pluralismo linguístico e a torna híbrida.

Explicar o contexto histórico que levou a língua inglesa a expandir-se pelo mundo, por meio do processo de colonização, é de suma importância para tentar diminuir os preconceitos linguísticos. Essas Orientações são sugeridas pelos PCN (BRASIL, 1998). Quando o estudante consegue compreender a imposição cultural inglesa sobrepondo-se às outras culturas, ele tem a percepção de que o inglês foi a língua materna das culturas colonizadas e, por este motivo, ocorrem as variações linguísticas que não devem ser compreendidas como “erro”, mas, sim, como uma variação da língua por interferências culturais.

A explicação da historicidade da língua inglesa pode proporcionar o entendimento sobre a relevância de se aprender o inglês, que circula entre as culturas, possibilitando o engajamento discursivo intercultural que Kramsch (1998) defende para o seu ensino, que parte de perspectivas do conhecer e tolerar o outro, respeitando seu modo de agir no mundo, e, assim, podendo evitar conflitos comunicacionais.

Expor os alunos a questionamentos acerca da língua inglesa pelo enfoque dos aspectos culturais que possibilitam a criação da linguagem e seus usos e vice-versa permite o entendimento da construção identitária de um povo e de suas ações discursivas. Gerar compreensões das diferenças de comportamentos linguísticos e sociais favorece a desconstrução de pensamentos hegemônicos que geram a discriminação e o preconceito cultural, encorajando o aluno a se apropriar do inglês e utilizá-lo de modo crítico.

Após o debate sobre as variações linguísticas que cercam a língua inglesa, pedimos aos alunos que pesquisassem, via internet, alguns provérbios populares da língua inglesa que desconhecíamos e nos apresentassem oralmente, para que depois pudessem escrever frases em língua inglesa utilizando-os, com o objetivo de aprimorar o léxico da língua e saber utilizar os provérbios, na promoção da compreensão da variação linguística, como se pode observar abaixo:



Assim finalizamos a nossa atividade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula que ministramos na escola Major Otávio Pitaluga possibilitou o entendimento de que o pouco tempo de aula pode ser aproveitado de modo a cooperar com a formação do aluno, tanto intelectual quanto social, de forma crítica.

O envolvimento das teorias acadêmicas, como a do Letramento Crítico, embasada na experiência da docência, do saber agir discursivamente e interpretar as questões sociais, culturais e política permite ao professor expandir conhecimentos mais abrangentes sobre as questões de cunho

social e político, podendo fazer a diferença em sua comunidade e até mesmo no mundo.

Não basta estudar um encaminhamento e pensar que este pode ser desenvolvido apenas para uma sequência didática voltada ao objetivo do trabalho lexical da língua, sem considerar a formação cidadã do indivíduo. É indispensável dar condições ao aluno de entender que ele é parte constituinte de uma sociedade que precisa se reformular e compreender que todos merecem o respeito, a tolerância e o direito de se expressar e se comportar, tanto linguisticamente quanto socialmente, de forma diferente, desde que seus atos não agridam o outro. Portanto, a escolha de uma sequência didática feita pelo professor deve seguir as orientações curriculares das OCEM (BRASIL, 2006), que são embasadas por teorias e práticas pedagógicas visando à formação cidadã do indivíduo.

Ao desenvolvermos a sequência didática em sala de aula, foi possível observar que o ensino significativo e contextual só pôde ser realizado, porque utilizamos abordagem de ensino do LC que enfoca língua e cultura que dá suporte ao entendimento e comprometimento de um ensino-aprendizagem voltado para o compromisso da formação cidadã, que tem como foco o respeito ao outro e a sua cultura.

Ministrarmos essas aulas cujo tema, provérbios populares, nos fez perceber, por meio do debate, o quanto ele é importante para uma formação cidadã, tanto pelo ponto de vista social quanto intelectual, simplesmente porque é um tema que conta a historicidade de um povo, por meio de seus provérbios, e ressalta suas crenças, valores e sua identidade, além de engajar o estudante no agir discursivamente dentro de uma perspectiva lexical da língua.

Nos sentimos ressignificados para novas visões e posicionamentos sobre as práticas pedagógicas, as práticas sociais e as suas complexidades na formação docente e cidadã.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. F. *Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula*. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LE-TR8STLMU/1414m.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 jan. 2016, às 15h

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning: In: *Pedagogies: An International Journal*, University of Illinois Urbana-Champaign, 4:3, p. 164-195, July, 2009.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. China: Oxford University Press, 1998.

MATO GROSSO. *Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação*. (Org.) Silbene Santana de Oliveira. SEDUC, 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções – Critical Literacy and Communicative Teaching: Gaps and intersections. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junio; FRANCO, Claudio. *ALIVE!* inglês 8º ano. Manual do Professor, Ensino fundamental. São Paulo: Edições UDP, 2012.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

TAVARES, R. R. *Língua, cultura e ensino*. Maceió: Edufal, 2006

ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE
RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA**

PLANO DE AULA (Pibid)

Ministrantes: Delma Cristina S. Santos.

Tema: *Proverbs*

Público alvo: Alunos do Ensino Médio da Escola EEMOP.

Objetivo Geral:

Aprimorar o conhecimento da língua Inglesa através provérbios populares utilizados na língua alvo.

Objetivos específicos:

- Conhecer e saber utilizar os provérbios usados na Língua Inglesa;
- Promover a compreensão da variação linguística.

Atividade(s):

Dia 13-04-2016

1º momento 2 min	Apresentação Cumprimentar os alunos e apresentar o tema da aula.
2º momento 15 min	Promover debate sobre pluralidade linguística.
3º momento 15min	Apresentar alguns provérbios populares em língua inglesa. Mas antes contextualizar a atividade por meio da comparação dos provérbios populares em língua portuguesa. Pedir para eles tentem interpretá-los.
4º momento 25 min	Pedir aos alunos que produza frases no uso dos provérbios populares em língua inglesa, com o auxílio do dicionário.
5º momento 3 min	Recolher as atividades e pedir para que eles façam uma pesquisa via internet sobre os provérbios populares da língua inglesa e depois façam frases utilizando-os.



12/04/14

Inês Aline Evelyn

1- Que dull this conversation, let's break the ice.
2- After discussion yesterday I feel blue.
3- I will not be able to go to the show, it's raining cats and dogs.

12/04/16

1A Lima: Briza Brito de Souza / Bruna Karolyne

"Oh god! Look that girl she's green with envy about my new blouse"

12/04/16

Maria José, Francisco de Carvalho Gomes

"The life don't is a piece of cake, how we want"

Gemma Gomes - that did mean a good case

Letícia Maia - We talked about the show just to break the ice

Beatriz R. Pereira - Since she left me I feel blue

... Sun: 3^o Ano 1A. ~~00000000~~
my friend took one off and is bad (Quile Bateria)

He took courage and broke the ice (Anno 1A/2A)

Today the weather is fine, raining here

Prêmio de ... - Aluno R. Rocha
Cilias e ...

Rondonópolis, 12 de abril de 2018

Aluna: Jussara de Sousa Gomes Alencar

3^o A / Matutino

Inglês - PIBID

• This man seems to have a screw loose.

Pedro: I will study after the rain falls and dogs
João Vitor: mathematics and as they is a piece of cake
Hernando: I will pull subject the black the ice

Budha,

3^o F Matutino

Marin this queen with envy of Joaquina
why she's rich

his

My god I already miss getting blue my
mother.

[Seg] [Ter] [Qua] [Qui] [Sex] [Sab] [Dom]

3^o F Matutino

Gratias Gratias M. Martins

"We see each other once in a blue moon"

Juliana Soares Gomes

"Math is a piece of cake"

Chilodan gaga o deo sentes

"I feel blue about your loss"

CORAL E PIBID: A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Bruna Loreny de Oliveira
Emiliana Fernandes Bonalumi
Fernando da Cruz Santos
Maria Clara Alves Couto
Carolina de Ribamar e Silva
Max Antônio Teixeira

Este texto visa discutir o uso da língua inglesa em coral, desenvolvendo a pronúncia, o vocabulário e a cultura do aluno. As atividades do coral foram realizadas nas escolas EEMOP – Escola Estadual Major Otávio Pitaluga – e EEPindorama – Escola Estadual Pindorama, de julho/2014 a junho/2015.

Nosso coral tem como objetivo incentivar o uso da música e do canto no aprendizado de língua inglesa, pois o ritmo e melodias de canções são responsáveis pela aquisição de diferentes tipos de informação na memória, em especial o vocabulário. Para que tais atividades sejam realizadas, nos baseamos em teóricos como Vygotsky (1994) e Miragaya (1992) voltados para educação, aprendizagem e música; utilizamos também documentos oficiais para a educação básica.

Assim, descreveremos no tópico seguinte as teorias utilizadas para embasar o coral. A seguir, são descritas as metodologias utilizadas. No ponto seguinte, faremos a análise dos dados obtidos e fecharemos com a conclusão do trabalho realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto “Coral em Língua Inglesa”, pertencente ao subprojeto PIBID /Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universi-

tário de Rondonópolis, iniciou-se em julho de 2014 no EEMOP (Escola Estadual Major Otavio Pitaluga) e no mês de agosto de 2014, na E.E. Pindorama (Escola Estadual Pindorama). O projeto terminou no mês de junho de 2015 e reiniciou-se em abril de 2016.

O objetivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008)

O “Coral em Língua Inglesa” tende a arraigar o universitário bolsista ao ambiente escolar, unindo as teorias estudadas no ambiente acadêmico à prática docente na educação básica, apoiando o professor de Língua Inglesa na implantação de metodologias de ensino efetivas e motivadoras aos alunos, pois, segundo Vygotsky (1994, p. 34), “a motivação é um dos fatores principais não só para o sucesso da aprendizagem, como também na aquisição de uma língua estrangeira”.

Utilizar a música no ensino de língua inglesa na escola pública, através do Coral, em que os adolescentes tinham contato com diversas canções na língua alvo, atividade exercida no contraturno do período de estudos dos alunos do Ensino Médio das duas escolas, é embasado nas recomendações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) de “instaurar uma postura relativizadora do que naturalmente se considera único: língua, cultura, valores e comportamentos próprios, contribuindo, assim, para a formação de uma postura crítica” (MATO GROSSO, 2012, p. 86).

Um dos propósitos das atividades referentes ao Coral em Língua Inglesa era justamente apresentar aos alunos participantes a diversidade cultural que a Língua Inglesa pode conter, as relações de poder envolvidas na língua e cultura, como essas relações refletem a linguagem e atividades culturais no Brasil e no mundo, levando esse aluno a pensar sobre a globalização e o seu papel de forma crítica, pois:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p.15).

O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica faz parte de um projeto de inclusão do aluno no mundo globalizado, pois é por via do inglês que esse aluno pode ter acesso à informação, a uma visão diferente de mundo, através do objetivo linguístico, instrumental, cultural e educacional (BRASIL, 2006). Em sintonia com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Coral em Língua Inglesa buscou entrelaçar esses objetivos à sua metodologia.

Os encontros do Coral em Língua Inglesa aconteceram uma vez por semana em cada escola, se estruturou de forma a unir o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa à teoria musical, desenvolvendo, assim,

as capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e promovam um contato organizado e constante com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. (MATO GROSSO, 2012, p. 27).

A junção da música ao ato de cantar em Língua Inglesa se mostra vantajosa, como afirma Miragaya (1992). As canções fazem parte da vida de um grande número de pessoas; os jovens estão em contato com músicas em ambiente distintos; o ritmo e melodias de canções são responsáveis pela aquisição de diferentes tipos de informação na memória, em especial o vocabulário. Além disso, a música também pode ser fonte de inspiração para composições, poemas, dramatização, que podem sustentar debates sobre cultura e literatura, levando, ainda, à prática de compreensão auditiva fora da sala de aula.

Começamos o coral com o recrutamento, indo de sala em sala, divulgando e convocando os alunos para participarem uma vez por semana do nosso Programa. Fizemos o convite de forma verbal e através de um cartaz. Essa fase foi cheia de ansiedade e preocupações por parte dos regentes, com perguntas como se daria certo, se os alunos entenderiam o

nosso propósito de ir à sala, se teríamos alunos suficientes para uma apresentação. Também da parte dos alunos interessados havia curiosidade sobre se poderiam cantar. Após o recrutamento, começamos os ensaios que funcionaram com oficinas de língua e práticas vocálicas.

O nosso trabalho com o Coral foi dividido em quatro áreas específicas: as técnicas do canto, a letra da música, a interpretação da música e o canto da música. Houve ensaios em que essa sequência foi feita respeitosamente, depois de muito trabalho e empenho dos alunos; porém, no início, se levou tempo na primeira parte, aprendendo as técnicas do canto. Aqui, passaremos como funcionou cada aspecto.

1) As técnicas de cantos: Trabalhamos com respiração, impostação vocálica e notas musicais. No início das atividades, gastamos com essas técnicas um tempo considerável para formar, em primeiro lugar, uma coletividade musical na mente dos alunos e, em segundo lugar, para que o trabalho de afinação e respiração se tornasse mais prazeroso quando chegássemos à fase de cantar. Por ser uma fase em que os alunos começavam a se conhecer e a trabalhar com algo desconhecido, também se tornou um trabalho cauteloso por parte dos regentes para quebrar a inibição do corpo e da mente dos estudantes, uma vez que muitos exercícios envolviam caretas e sons nada convencionais. Sobre essa formação inicial do coral, destaca-se:

Independentemente de seu valor artístico, tempo histórico e estilo, uma composição coral é uma proposta do compositor na qual, a partir de um texto, ele propõe o ritmo, o andamento, as diferentes frequências das vozes, a dinâmica e a expressão. Sua execução vai depender da realização correta da afinação, da articulação inteligível do texto, além das qualidades técnico-vocais do coro, administradas pela competência do regente que deve moldar sua visão da obra expressando-a através da sonoridade resultante deste processo (FERNANDES, KAYAMA, ÖSTERGREN, 2006, p.36).

Como essa fase é vital e importante por ser a inicial, inclusive pela própria permanência dos alunos, vemos a importância da identidade e identificação dos alunos com os regentes. Desse modo, no meio do ambiente descontraído do coral, formam-se cantores inveterados e capazes de surpreender os ouvintes. Sobre essa responsabilidade do regente, baseamo-nos em Fernandes, Kayama e Östergren (2006), para quem o regente

é “em geral, o primeiro e único ‘professor de canto’ dos cantores de seu grupo. Por isso, é preciso assumir a responsabilidade de instruir o grupo a respeito de técnica vocal, caso se pretenda atingir um alto nível artístico na performance” (FERNANDES, KAYAMA, ÖSTERGREN, 2006, p.40).

Responsabilidade, no caso deste coral, arremete não apenas ao cantar, mas igualmente às técnicas voltadas para o aprimoramento da língua inglês; por isso, o nível de dedicação dos alunos e dos regentes é primordial para um bom desempenho e performance nas apresentações.

2) A letra da música: Ao se trabalhar com a letra, precisamos dedicar tempo a duas das quatro habilidades usadas para se aprender outra língua, ouvir e falar. A primeira habilidade é ouvir e o aluno iria dedicar tempo e suor para ouvir a música, aprender a letra, a melodia e a altura vocálica (tom). A letra e a melodia indicariam a velocidade da pronúncia e o nível de dificuldade elencados no trabalho em grupo. Ouvir lhe indicaria as dificuldades e facilitará a etapa seguinte. Assim se destaca:

Ouvir música é ‘encorpar’ não só as vozes, bem como os instrumentos harmônicos e percussivos. Só para citar um exemplo, vozes masculinas e femininas, mesmo quando interpretados (sic) a mesma canção, são definidas de maneira estrutural, como sons ouvidos de maneira interdefinida com outras sonoridades que, nesse caso, não estão, necessariamente, restritas ao campo musical. Nós ouvimos e vivenciamos vozes masculinas e femininas, e suas respectivas ‘corporificações’, de acordo com nossas preferências e prazeres (JANOTTI JÚNIOR, 2003, p. 38-39).

Ouvir faria o grupo responder melhor à melodia e definir as vozes de forma mais harmônica, por isso a dedicação de sessenta a setenta por cento a ouvir se fez necessária para um cantar mais limpo e claro para o ouvinte do coral.

A segunda habilidade, a fala, ajudaria na pronúncia das frases e não das palavras. Pedimos aos alunos para tentar cantar a música em casa, porém no ensaio juntamos o grupo e lemos a letra juntos; em seguida, lemos frase por frase, trabalhando as dificuldades e fazendo com que a música saísse como se fosse uma conversa em outra língua. Em muitas frases, foi preciso fazer empréstimos e juntar sílabas de palavras próximas para que a melodia se aproximasse da música original.

O aluno descobriu que a forma de trabalhar pronúncia com empréstimos e contrações não era tão diferente da forma como falamos o português, como na contração “mermão” (meu irmão). A longo do trabalho, foi-se abrindo a visão do aluno para a língua inglesa e acabamos vencendo alguns paradigmas. Já aconteceu de haver alunos que cantavam em português e tinham o desejo de cantar em inglês que se surpreenderam na apresentação não só por cantar, mas por se apresentar em público.

3) A interpretação da música: Após o trabalho com a letra (pronúncia), trabalhamos o entendimento e a criticidade da música com os alunos. Para a discussão, trabalhamos com o letramento crítico, levando o aluno a incorporar a letra a sua vida, vivência e experiência. Deixamos livre para falar sobre seus próprios conceitos e valores para que houvesse crescimento do grupo. Quando passamos por essa fase, há uma apropriação da música pelo indivíduo, fazendo com que ele “goste” ou, pelo menos, exponha seus sentidos e sentimentos em torno do tema cantado.

Segundo Cassany (2006), o letramento crítico “está para o entendimento linguístico”, como “o conhecimento da funcionalidade do discurso e dos turnos” está para o leitor e o autor do texto”. O autor relaciona o conceito de letramento crítico com o de ideologia, afirmando que:

Ler criticamente ou ser crítico ao ler e escrever significa, em poucas palavras, ser capaz de pronunciar a ideologia dos sentidos, tomando o termo ideologia em um sentido mais amplo e desprovido das conotações negativas que tem este vocábulo na rua. A ideologia é qualquer aspecto da visão que adota um texto: se é de esquerda ou de direita, mas também se é machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. (CASSANY, 2006, p.91).

Por isso, precisamos propor aos alunos uma leitura que possa ir além do tempo, pensamento, visão e conhecimento prévio. A letra, tendo uma visão poética, cultura, ideologia sistemática e possivelmente visionária, necessita de uma posição do individual, enquanto cantor e formador de opinião no mundo.

4) O cantar a música: Depois dos três passos de cima, passamos a trabalhar mais com a música, buscando uma organização da musicalidade através dos tons, respeitando o aparelho vocálico e as limitações do coral. Geralmente conseguimos trabalhar com 14 a 18 vozes, entre meninos e

meninas de ambas as escolas ou os próprios Pibidianos (embora tenham participado do projeto até aqui, aproximadamente, 40 alunos). Ainda nessa última etapa, procuramos aprimorar a pronúncia e a vocalização dentro do sentimento causado pela interpretação (letramento crítico). O cantar foi a fase da junção de todo o trabalho, a realização do trabalho, o bolo pronto para ser consumido.

Pensamos que poderia haver falha em um processo ou outro, ou até mesmo negligência de tempo, mas não erramos em trabalhar com esse perfil até aqui. Os resultados e o próprio relato dos alunos envolvidos comprovam e aprovam esse fato.

Obtivemos um bom número de alunos participantes do projeto, que, através das músicas, puderam construir vocabulário de forma lúdica e também discutir sobre os temas das canções, construindo conhecimento de mundo de forma crítica. Houve duas apresentações do Coral: uma na UFMT, na XVIII Semana de Letras, e outra no Festival Da Canção evento da Escola EEMOP, em 2015.

Os alunos demonstraram interesse em relação ao trabalho envolvido. Um aluno do 3º ano da Escola EEMOP relatou que sempre teve muita dificuldade com a Língua Inglesa, e distanciamento dela, porém, ao participar das atividades do Coral, conseguiu ver que tinha conhecimento gramatical e que sua pronúncia não era tão complicada. Ele nos relatou também que se sentiu motivado a buscar mais conhecimento em língua inglesa.

Mantivemos contato com alguns alunos que participaram do Coral e já terminaram o Ensino Médio e muitos nos perguntam se o projeto continuava, pois eles tinham interesse em participar novamente, visto que foi um projeto que proporcionou avanço em seus conhecimentos linguísticos.

A seguir, apresentamos algumas imagens para ilustrar as atividades realizadas nas escolas e eventos em que participamos.



Figura 01 – Encontro realizado na escola EEMOP – julho de 2014
Fonte: Arquivos dos autores



Figura 02 – Encontro realizado na escola Pindorama – agosto de 2014
Fonte: Arquivos dos autores



Figura 03 – Alunos das escolas EEMOP e Pindorama, Pibidianos e professores supervisores do Pibid Letras Inglês, em 07/11/2014

Fonte: Arquivos dos autores



Figura 04 – Apresentação do Coral no Festival Estudantil da Canção, em 18/04/2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do coral, ficou latente que toda a experiência e aprendizado compartilhado entre professores, bolsistas e alunos foi importante para o crescimento do grupo. Também o contato estabelecido entre a música e a língua inglesa trouxe aos alunos motivação para continuar a busca pelo conhecimento linguístico e cultural. Vale ressaltar a importância do Pibid para a formação profissional, para as práticas educadoras e para melhor compreensão do funcionamento de todo o sistema escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Objetivos do programa*. 2008. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. Acesso em: 23 maio 2016.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

FERNANDES, A.; KAYAMA, A.; ÖSTERGREN, E. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 33-51, 2006. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_03.pdf. Acesso em: 14 maio 2016.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder Silveira. À procura da batida perfeita: a importância do gênero perfeito musical para a análise da música popular massiva. *ECO-PÓS*, v.6, n., p. 31-46, ago.-dez. 2003. Disponível em: https://revistas.ufjf.br/index.php/eco_pos/article/view/1131. Acesso em: 14 maio 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MIRAGAYA, Ana Maria. On the use of rock ‘n’ roll songs in the EFL classroom. In: *3rd BRAZ-TESOL* (1992). São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

HISTÓRIA E ARTE: NA PELE DE POVOS INDÍGENAS

Vitória Azevedo da Fonseca
Meira Pereira Chaves

O presente texto é o relato de uma atividade realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Sorocaba/SP, a partir da parceria entre as professoras da disciplina de Arte e de História, envolvendo pesquisas realizadas por alunos e professoras, sobre diferentes povos indígenas brasileiros e a elaboração de uma atividade dramatizada, incluindo a confecção de figurinos que demonstrassem a diversidade desses povos. Para tal, foram escolhidos sete povos indígenas de diferentes regiões do país.

Os povos indígenas entraram nas histórias ensinadas na escola como coadjuvantes genéricos na constituição das três raças componentes do “ser brasileiro”, ou seja, os portugueses, negros e índios. Esse discurso das três raças acompanhou propostas curriculares e livros didáticos e aparece, inclusive, na LDB.

De acordo com Guimarães (2008), em 1943, havia uma indicação de que no dia do índio fossem trabalhados nas escolas os problemas contemporâneos relacionados aos povos indígenas. No entanto, essa orientação nunca foi implementada. Passadas tantas décadas, o estudo da cultura indígena ainda é permeado de estereótipos e visões preconceituosas.

O autor indica que a imagem mais reproduzida nos livros didáticos era a da Primeira Missa, de Victor Meireles, e o estudo da questão indígena, reduzida a espectadores de um processo invasivo. E aponta para a necessidade de aprofundamento do estudo do tema, por exemplo, abordando as ricas pesquisas arqueológicas, apresentando dados estatísticos que indicam as taxas de aumento ou diminuição da população indígena, bem como a problematização da representação que se tem sobre os “índios”. O uso de dados estatísticos e algum aprofundamento no tema vêm aumentando com o passar do tempo, considerando-se a premente neces-

cidade de encarar a questão. No entanto, o estereótipo na representação ainda é algo bastante frequente.

O autor defende que

Os alunos precisam reconhecer que em todo o território Brasileiro os índios constituem uma diversidade de sociedades com histórias, territórios e saberes próprios, consubstanciados em usos, costumes, crenças, línguas e linguagens extremamente ricas e ancoradas em tradições milenares, reconhecidas e asseguradas como direito a partir da Constituição Federal de 1988 (artigos 210, § 2º, e 231), que redirecionou a orientação ideológica do Estado, imprimindo novos conceitos e novas práticas no seu relacionamento com os povos indígenas (GUIMARÃES, 2008, p. 62).

A visão unitária, disseminada na sociedade, segundo o autor, é responsável pelas dificuldades, por exemplo, dos povos indígenas que vivem na Bahia defender o seu reconhecimento, pois não se encaixam na imagem construída e “disseminada na sociedade nacional, segundo a qual os índios, vistos de forma genérica, teriam que ser sempre os ‘mesmos’, mantendo as mesmas características ao longo do tempo” (GUIMARÃES, 2008, p. 63). Para o autor, essa visão está pautada em um grupo indígena em particular, e nela

todos os povos indígenas no Brasil deveriam apresentar um fenótipo e uma cultura semelhante à de povos do Xingu, por exemplo, vivendo em casas de palha em áreas de floresta e andando nus, com os corpos pintados de jenipapo e urucum (GUIMARÃES, 2008, p. 63).

Com a criação da Lei 11.645, de 2008, a cultura e história dos povos indígenas na produção de materiais didáticos e na escola passaram a ser olhadas de uma maneira levemente diferente. A criação da lei, evidentemente, não significou que a cultura indígena passasse a ser estudada nas escolas de maneira satisfatória. No entanto, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos a fim de refletir sobre a prática dos professores, e embasá-la, na direção, principalmente, do respeito à diversidade e o rompimento de estereótipos.

Circe Bittencourt (2012), na apresentação de um dossiê organizado pela revista História Hoje, aponta para essa necessidade:

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares. A necessidade de rever a forma como a temática indígena é tratada na escola é uma preocupação de variados setores responsáveis pelas políticas públicas, de educadores e de intelectuais indígenas e não indígenas (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Nesse movimento apresentado pelas autoras, intelectuais de povos indígenas indicam essa necessidade e apontam para a importância do estudo dos povos indígenas a partir das suas próprias produções.

Nessa direção também se insere o depoimento de Vherá Poty Benitez, intelectual do povo Guarani. Segundo ele, a implementação da Lei 11.645/2008 requer alguns movimentos dos professores: em primeiro lugar a sensibilidade para reconhecer a necessidade e a importância do tema, inclusive para possibilitar aos alunos um encontro com a ancestralidade ameríndia. Porém, reconhece Vherá que os professores necessitarão de muito estudo, pois considera que há um desconhecimento do tema que precisa ser tratado com profundidade, trazendo-o para o centro das preocupações e reflexões na escola e nas aulas de História. E completa que para saber a história e cultura dos povos indígenas há um terceiro movimento, que é o de ouvir os próprios indígenas como autores de suas histórias [...] (BITTENCOURT, BERGAMASCHI, 2012, p.14)

Vherá aponta para questões importantes; em primeiro lugar, a sensibilidade dos professores em reconhecerem a importância do tema, não apenas como um mero conteúdo programático, mas um tema que diz respeito à própria ancestralidade. Outra questão fundamental é a necessidade de os professores estudarem o assunto, pois há um grande desconhecimento não apenas da classe docente, evidentemente, mas um desconhecimento social da diversidade dos povos indígenas.

Em termos de produções historiográficas, Bittencourt indica a ampliação de estudos sobre a temática, embora haja poucos que considerem a diversidade dos povos. E, com base nesses estudos, os materiais paradidáticos, principalmente, também estão sendo renovados. Para ela, é importante a abordagem da história local ou regional para quebrar os estereótipos:

Tais concepções tornam-se condição fundamental para ultrapassar estudos que concebem genericamente os índios, sem considerar a diversidade étnica, cultural e histórica dos povos indígenas de diferentes lugares e sobre os conhecimentos que possuem sobre esses espaços historicamente ocupados. Afinal, existem atualmente cerca de 230 povos indígenas, com 180 línguas faladas que pertencem a mais de trinta famílias linguísticas, sem esquecer o grande número de sociedades indígenas exterminadas ao longo da história de contato (BITENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p.15).

Diante desse contexto, e da necessidade de inserir a temática indígena nas aulas de história, em um sistema de ensino cujo currículo é bastante tradicional, é que surgiu a ideia do desenvolvimento da presente atividade. Uma provocação, no entanto, foi fundamental. Em uma mesa redonda, a estudiosa do tema, Circe Bittencourt mencionou que muitas crianças conhecem muito mais a Mitologia Grega do que a mitologia indígena, indicando a ênfase dada aos gregos nas escolas brasileiras. Essa fala trouxe reflexões e, mais do que isso, a possibilidade de uma aproximação entre a relação estabelecida com a Mitologia Grega e os Povos Indígenas. Sem negar o estudo do primeiro, refletimos que poderíamos tentar desenvolver uma sensibilidade em relação à mitologia indígena.

Nesse contexto, durante as aulas de História para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, a ideia era tematizar a cultura indígena, procurando, principalmente, criar uma identificação entre as crianças e povos indígenas. Desta forma, a ideia de quebrar estereótipos e desenvolver empatias e identificações norteou as reflexões e práticas adotadas.

A partir de um processo de elaboração em conjunto com a professora de arte e dos próprios alunos, a atividade foi ganhando forma e atingindo seus objetivos. Ao final, os alunos apresentaram um tipo de dramatização na qual, divididos em grupos, representavam diferentes povos indígenas. E, o ponto principal, vinham caracterizados, tanto na vestimenta quanto nos adereços e pintura corporal, de acordo com os povos que representavam. Buscando fugir dos estereótipos, a atividade conseguiu transmitir para o público escolar, para quem os alunos se apresentaram, no mínimo, um estranhamento inicial, pois as caracterizações fugiam da imagem clássica de “índio” presente no imaginário escolar.

PENSANDO A ATIVIDADE

A partir da necessidade, e vontade, de inserir o tema em meio a um currículo negligente, era imprescindível pensar em maneiras de trabalhar a cultura indígena de forma que não caísse em estereótipos, que não fosse superficial e que, fundamentalmente, despertasse a empatia e o interesse dos alunos. Em função disso, a primeira aproximação foi feita a partir da elaboração de um tipo de jogo. A ideia da dramatização veio depois, dos próprios alunos, considerando-se que essa mesma turma já havia realizado uma dramatização sobre deuses gregos.

Esse jogo foi elaborado a partir de um site educacional intitulado Povos Indígenas no Brasil Mirim (<http://pibmirim.socioambiental.org>), voltado especificamente para o público infantil e, portanto, adequado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O site traz várias informações sobre as crianças indígenas e também jogos. Em um de seus jogos, são apresentados “avatares” de povos diferentes: Ashaninka, Assurini do Xingu, Karaja, Kraô, Matis, Xikrin Kayapó e Yanomami (reproduzidos abaixo). Sobre cada povo, há algumas referências com características, que foram complementadas a partir de outras fontes.



O jogo foi desenvolvido em etapas: os alunos foram divididos em 7 grupos e cada grupo escolheu um povo, sobre o qual deveria pesquisar informações e elaborar perguntas. Com orientação da professora, os alunos elaboraram perguntas, que foram organizadas em cartas, com suas respectivas respostas. Assim, cada grupo produziu as cartas referentes ao seu povo.

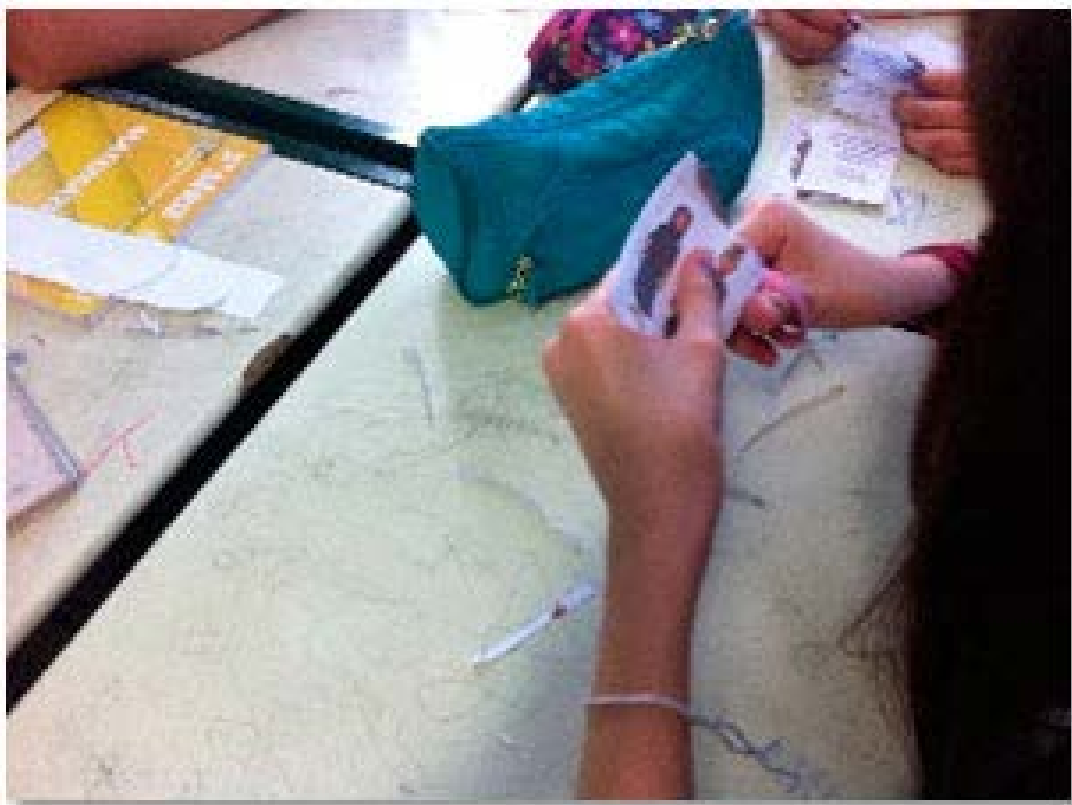


Figura 1 - Aluno recorta uma carta do jogo

Fonte: Arquivo das autoras

Na etapa seguinte, os grupos trocavam as cartas e estudavam as perguntas. Essa troca foi feita até que todos tivessem se familiarizado com as perguntas e respostas de todos. Na terceira etapa, o jogo em si, uma carta era escolhida e alguém do grupo deveria responder corretamente à pergunta. Assim, o desafio era responder o maior número de perguntas corretamente.

O jogo foi repetido em turmas variadas. Mas, em uma delas, a atividade ganhou outra proporção. Nessa turma específica, já tinha sido feita, em atividade anterior, uma apresentação teatral sobre a Mitologia Grega. Assim, surgiu o interesse de também transformar o tema em uma dramatização. Dessa maneira, a turma foi dividida em 7 grupos, cada grupo deveria pesquisar sobre características do seu povo e apresentar oralmente, ao invés de elaborar cartas. No entanto, a atividade de pesquisa não ficaria apenas para os alunos.

PESQUISA E CONFEÇÃO DOS FIGURINOS



Figura 2 – Aluno faz anotações básicas sobre o povo escolhido

Fonte: Arquivo das autoras

Além da atividade de pesquisa pelos próprios alunos, foi tomada como referência a necessidade de caracterizar os grupos a partir das referências dos próprios povos. Consciente da impossibilidade de vestir os alunos de acordo com os povos representados, de maneira “fiel”, era fundamental elaborar um figurino adequado à idade e à cultura local, considerando que muitos alunos manifestaram veementemente que participariam, mas, por exemplo, não ficariam sem camisa. Isso não foi um empecilho, primeiramente porque vários povos utilizam roupas e a ideia de que “andam nus” é mais um estereótipo. No entanto, havia também a ideia de construir os figurinos a partir das referências peculiares de cada povo em seus elementos mais recorrentes. Como exemplo, nos inspiramos nas imagens dos avatares reproduzidas no site mencionado acima. Além disso, não pautava nossas escolhas a ideia cega de “fidelidade”, considerando-se que essas caracterizações eram releituras e simulacros. Outra ideia era fazer do figurino uma espécie de fantasia de “herói”, muito comum nas práticas infantis e na cultura midiática na qual nos inserimos, mas com total ausência de “heróis” da cultura afro-brasileira ou

indígena. Desse modo, tínhamos como princípio criar uma identificação a partir do ato de “vestir” a pele do “outro”, do “diferente” e, assim, criar a identificação com o diferente. Seria possível? Lançamos um desafio.



Figura 3 - Figurinos em processo de confecção

Fonte: Arquivo das autoras

Depois de pesquisar maneiras de materializar, com materiais acessíveis (tecidos, principalmente), as professoras desenharam e confeccionaram os figurinos. Foram pesquisados materiais que poderiam representar visualmente as imagens que possuíamos. Destacamos que não havia a intenção de utilizar os mesmos materiais utilizados pelos diferentes povos, considerando-se a dificuldade em encontrá-los e, também, a compreensão de que fazíamos uma releitura e tratava-se de um figurino.

Assim, a partir de uma pesquisa de tipos de tecidos, os figurinos foram elaborados paralelamente ao trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula. A base de todos os figurinos foi uma espécie de segunda pele, seja no tom bege, seja imitando pintura com jenipapo, em formato de um “macaquinho”. Essa roupa base recebeu uma camada de pintura, como se fosse pintura corporal, e seria vestida pelos alunos. A partir daí, cada povo teve um figurino.

A continuidade da pintura, nos braços e pernas, seria feita diretamente na pele do aluno. Para tal, utilizamos tintas para pintura corporal.

Alguns alunos trouxeram urucum para fazer as pinturas; no entanto, em função da sua permanência prolongada na pele, seu uso não seria adequado no ambiente escolar, numa atividade experimental, sem autorização dos pais.



Figura 4 – Confeecção de figurinos. Em primeiro plano, figurino da etnia Khraô

Fonte: Arquivo das autoras



Figura 5 – Aluna com figurino do povo Matis, recebendo a pintura no rosto.

Fonte: Arquivo das autoras.



Figura 6 – Aluna com figurino do povo Ashaninka

Fonte: Arquivo das autoras

A PINTURA CORPORAL

O trabalho englobou os jogos, os vídeos e também a pintura corporal, que é uma característica marcante dos povos indígenas. Antes de trabalhar a temática em sala de aula, a pesquisa detalhada de cada povo foi essencial.

Os povos indígenas até hoje buscam preservar a sua cultura, mesmo com as dificuldades e desafios enfrentados para sua sobrevivência. A inspiração para criação dessa arte advém de elementos presentes na natureza. Para a construção de seus desenhos e suas pinturas corporais, utilizam pigmentos dos vegetais e minerais encontrados na região onde moram. Suas técnicas decorativas e suas simbologias formam uma bela representação estética da arte; além da representação artística, pode-se dizer que é um registro etno-cultural. A representação corporal através da decoração do corpo serve também para a busca e concretização da identidade dos povos.

Segundo Vidal (2007, p.144), o grafismo indígena tem um significado real para eles, que a têm como uma crença: “aplicada no corpo a pintura possui função essencialmente social e mágico-religiosa, mas também é a maneira reconhecidamente estética (*mei*) correta (*kumrem*) de se apresentarem”. A pintura corporal indígena atua para eles como uma atividade, ou seja, um processo de produção e reprodução de boas relações

sociais entre eles próprios, principalmente entre as crianças, promovendo integração e socialização, estabelecendo uma relação ética e estética.

Na tribo dos índios Xikrin, por exemplo, a arte do grafismo pertence às mulheres, que realizam o trabalho com muito prazer e dedicação, pois isto significa um ato de carinho e amor com os filhos, tendo o máximo cuidado para iniciar essa arte. Ao escolher os desenhos, observa-se a cautela em retratar características significativas; isso também é percebido na escolha dos pincéis apropriados, para as regiões mais sensíveis do corpo (pincel de lasca).

Iniciam o seu trabalho dividindo o corpo da pessoa em vários ângulos para receberem as tintas de forma diferente, sendo a cabeça a parte mais decorada, onde é colocado o maior número de símbolos significativos. Todo padrão e estampa compõem-se de um desenho base, ou seja, traços paralelos acompanhando um motivo decorativo referindo-se ao meio ambiente, geralmente flora ou fauna, ou ainda alguns objetos do seu cotidiano. Nas crianças, a pintura corporal torna-se um verdadeiro laboratório decorativo; geralmente algumas mães costumam fazer o mesmo desenho para diferenciar do corpo adulto.

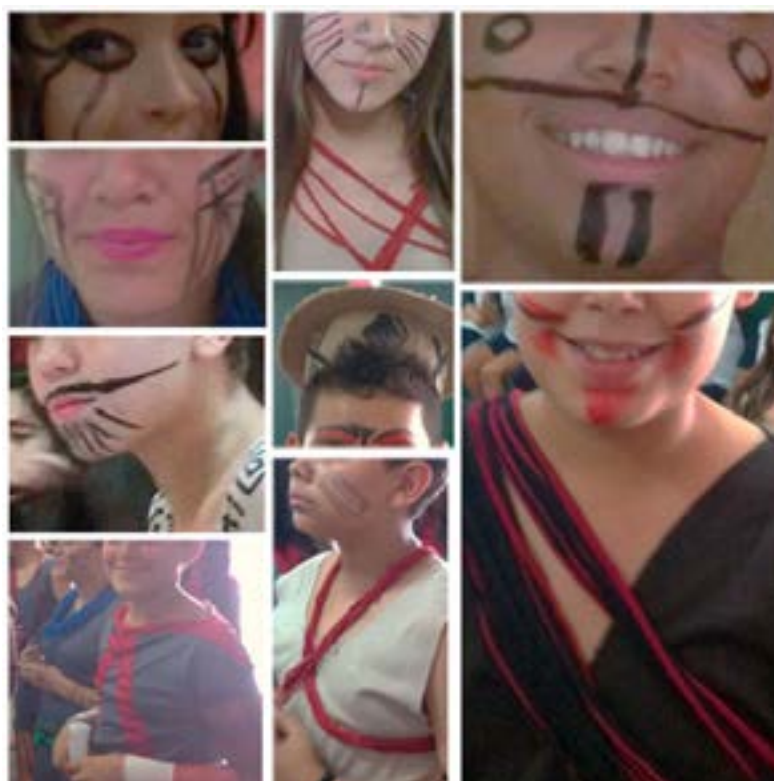


Figura 7 – Caracterizações, de cima para baixo, da direita esquerda: Coluna 1, Yanomami, Xikrin Kaiapó, Assurini do Xingu, Kharô; Coluna 2, Matis, Ashaninka, Matis; Coluna 3, Karajá, Ashaninka

Fonte: Arquivo das autoras

O GRAFISMO INDÍGENA EM SALA DE AULA

Dividimos a turma em grupos, estudamos cada povo e sua pintura corporal. Cada grupo destacou: características da pintura, ferramentas e tintas utilizadas na pintura, região onde se localizava cada povo, a estética, os grafismos etc. Por fim, os alunos fizeram representações gráficas do grafismo indígena, destacando suas especificidades.

Os alunos puderam perceber a importância da pintura corporal para o povo indígena, suas inspirações; notamos a mudança no modo como eles passaram a perceber essa manifestação, ao compreender que cada povo demonstra na pintura suas especificidades, usa como inspiração a natureza, os animais, como a tartaruga, que tem o desenho representado por meio de linhas geométricas, formando um quadrado aberto.



Figura 8 – Alunos representando o povo Khraô

Fonte: Arquivo das autoras



Figura 9 – Alunos com o figurino (incompleto) representando o povo Asurini do Xingu

Fonte: Arquivo das autoras

Assim, compreendemos a pintura corporal indígena como a manifestação de valores e como forma de pertencimento ao grupo social no qual o indivíduo está inserido. Tal manifestação pode ser observada tanto nos corpos como nos objetos dos diferentes povos indígenas, sendo manifestações de diferentes características, pois cada grupo realiza a pintura de distintas formas. Enfim, os povos indígenas manifestam suas crenças e valores através da pintura corporal, que também é entendida como uma forma de expressão artística.

CRIANDO UM EIXO NARRATIVO

Havia os personagens, havia figurinos, mas não havia um enredo. Como criar um enredo para representar 7 diferentes povos. A partir de uma assembleia com os alunos, uma ideia foi sugerida: os povos poderiam se encontrar em uma reunião e, a partir daí, cada um se apresentaria. Assim, foi pensado que cada povo se apresentaria para os demais, e para o público, e, ao final dessa apresentação, eles iniciariam uma reunião para deliberar sobre como enfrentar seus problemas atuais. Essa reunião, no entanto, seria secreta, e, portanto, sem a participação do público. E assim se encerraria a dramatização.

Em função do tempo curto, não foi possível desenvolver uma narrativa mais elaborada. No entanto, para o objetivo da atividade, isso não era necessário. Bastava que os alunos criassem um mínimo de empatia, identificação e que, principalmente, percebessem que, quando se fala em “índio”, eles pudessem pensar que existe uma grande diversidade de povos. Assim, trazer para o público caracterizações de sete diferentes povos indígenas, apresentar minimamente suas diferenças culturais, diferenças linguísticas, diferenças de lugares de vivência já seria suficiente para quebrar uma ideia vaga de unicidade.

ENSAIOS E SENSIBILIZAÇÃO

Para ensaiar e produzir os textos a serem falados pelos alunos/atores, foi feito um trabalho de conscientização e estudo dos povos. Além das pesquisas desenvolvidas a partir de dados da internet, ou do jogo citado no início do texto, os alunos dispunham de informações pontuais. Era

necessária maior identificação, para que eles se sensibilizassem. Para tal, exibimos pequenos documentários, reportagens, vídeos e fotos disponíveis na internet, para que pudessem conhecer um pouco mais cada povo.

Foi muito interessante perceber a seriedade com que alguns alunos encararam a atividade e a identificação com as crianças. Por exemplo, uma reportagem sobre o povo Kaiowá, vivendo em beiras de estrada, ou uma reportagem sobre o povo Ashaninka, que vive em uma situação muito diferente. Curiosa foi a reação dos alunos com a reportagem sobre o povo Karajá, que, segundo o narrador, é um povo que gosta muito de futebol. Também foi significativa a reação dos alunos ao vídeo sobre os Yanomamis, no qual é transmitido um recado sobre a destruição do planeta.

O processo de elaboração da dramatização foi de extrema riqueza, o que nos fez refletir sobre a importância do processo de aprendizagem ocorrido ao longo da atividade, muito mais significativo do que o próprio produto final. Dessa forma, ao invés de focar no resultado, privilegiamos o processo, pois nele a aprendizagem seria mais enriquecida.

A partir dessa sensibilização, e das pesquisas realizadas, cada grupo decidiu o que falar para se apresentar. Como essa seleção seria feita pelos próprios alunos, era importante que eles conhecessem não apenas informações, mas pudessem falar sobre os povos a partir da própria experiência de pesquisa sobre eles, e, principalmente, a partir da própria sensibilidade.

VESTINDO A PELE

No dia da apresentação, muita ansiedade, mas também muito receio. Os figurinos, depois de costurados, no dia da prova dos mesmos e os ajustes, não geraram muito entusiasmo. No entanto, no dia da apresentação, no processo de caracterização, o acréscimo de adereços e, principalmente, o processo da pintura corporal, realizada pela professora de Arte e algumas alunas do 9º ano, criaram uma espécie de magia. Os alunos foram ficando cada vez mais entusiasmados e com uma postura diferenciada, “encarnando” seus personagens. Como os alunos já haviam estudado previamente a pintura de cada povo, já tinham ideia de como fazê-la; utiliza-

mos a leitura de imagens também para auxiliar criação dos grafismos dos alunos.



Figura 10 – Alunas com figurinos representando o povo Yanomami
Fonte: Arquivo das autoras

APRESENTAÇÃO

No dia da apresentação, muita ansiedade, mas também muito receio. Findo o grande dia, os alunos adentraram ao palco e sentaram-se em semicírculo, de modo que todos os expectadores pudessem vê-los e cada povo, separadamente, se levantava e fazia sua apresentação, destacando sua etnia e suas especificidades.



Figura 11 – Alunos representando o povo Ashaninka
Fonte: Arquivo das autoras

REAÇÕES E REPERCUSSÕES

Os alunos que já haviam realizado o jogo citado no início conseguiam identificar os povos e se envolveram na dramatização, pois conseguiam fazer uma ligação entre o que viam e o que já tinham estudado em sala de aula.

Outros alunos assistiam com espanto, pois os “índios” que apareciam eram diferentes do que imaginavam. Mais interessante foi a reação de alguns professores, curiosos sobre aquela variedade, sobre as diferentes línguas e a identificação da falta de conhecimento sobre essas diversas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa atividade foi uma primeira aproximação e uma primeira experiência que poderá ser aprimorada e desenvolvida em outros momentos. No entanto, apesar da necessidade de refinamento, o envolvimento de alunos e professoras e, principalmente, o despertar do interesse, tanto do ponto de vista histórico quanto cultural, como também estético, nos levam a considerar que foi uma experiência muito rica. Trouxemos para o espaço escolar a diversidade, buscamos romper estereótipos, buscamos romper com a imagem simplificada na representação do “índio”, indicando que não existe “o índio”, mas uma diversidade de povos indígenas, que vivem de diferentes maneiras, que se vestem de diferentes formas, que se relacionam com a natureza e com a tecnologia digital de diferentes modos e, principalmente, que existe uma grande variedade de línguas e dialetos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. F.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 13-19, dez. 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38/28>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GUIMARÃES, A.F.M. A temática indígena na escola: onde está o espelho? *Revista Fórum Identidades*, 2(3), p. 57-65, jan./jun. 2008.

VIDAL, Lux. *A pintura corporal e a arte gráfica*. 2007. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em: 12 dez. 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA PELA LENTE DE UM COORDENADOR DE ÁREA

Frederico Jorge Saad Guirra
Giuliana Soares de Abreu Berlatto
Julián Asaff Azevedo

ATO 1 – CENAS DE UMA REALIDADE PROFISSIONAL

Há muito a Educação Física vem almejando importantes modificações em sua prática pedagógica, fato que não vem acontecendo. Sabemos também que vários professores atuantes nas redes Municipal e Estadual anseiam por um norte em sua prática que torne o ensino mais atrativo e capaz de proporcionar ao aluno uma real oportunidade de aprendizado e formação não só acadêmica, mas também formação social, que possa integrá-lo à sociedade e capacitá-lo para agir de forma inteligente, sendo capaz de modificar o meio em que vive.

Dentro da escola, mais precisamente nas aulas de Educação Física, é fácil perceber que existe uma tendência para a aplicação de conteúdos que não atendem mais aos anseios dos alunos, como o ensino das modalidades esportivas consideradas hegemônicas (voleibol, basquetebol, futsal e handebol), cuja finalidade é apenas técnico-funcional, em detrimento de outras atividades, como a dança, os jogos cooperativos, as lutas, os esportes radicais, os jogos populares, dentre tantas outras. Percebe-se também que o professor tende a transformar os momentos destinados às aulas de Educação Física, que são poucos, um raro momento de aprendizado, em sessões de treinamento, selecionando os mais aptos para a prática de competições, pensando nos jogos da cidade, ou em montar uma equipe, o que leva a um grande número de excluídos, por não se encaixarem nos

padrões delimitados pelo grupo de ‘aptos’ para o esporte. Para Santana e Reis (2006, p.136),

o desporto quer-se um instrumento de aproximação, de cooperação e de diálogo entre todos. E, por isso, parece-nos fundamental apoiar a formação da criança com competências adequadas para a sua prática.

Alguns professores, dentro da escola, mais precisamente nas aulas de Educação Física, têm se preocupado apenas com o movimento, como um fim em si mesmo, descontextualizado da realidade social dos alunos e, principalmente, objetivando uma prática alienada, sem preparar o futuro cidadão para a vida social. Santana e Reis (2006, p.137) nos confirmam que: “Por detrás dessas ideias sociais está a nossa convicção de que antes de sermos professores de Esporte, de Educação Física, de Futebol, de Português ou do que quer que seja, somos professores de crianças, de gente”.

Fica, então, perceptível que não cabe mais no espaço escolar a presença de um professor que não estimule, em suas turmas, de maneira contundente, a reflexão, o pensamento crítico e a liberdade de ideias, pois, em meio a uma sociedade que tende a manter o status quo, a qualquer custo, sempre pensando na classe dominante, esta seria uma das principais ações do ato de educar para a emancipação humana, e a Educação Física exerce um importante papel nessa formação. O aprendizado de modalidades esportivas, quando entendidas como práticas sociais, passa a ser determinante na formação das crianças e jovens, auxiliando, por meio da cultura corporal não só o desenvolvimento físico, ou das capacidades e habilidades motoras, mas, por meio do movimento, explicitando a esses alunos/praticantes a importância do movimento em suas vidas, sempre contextualizado à realidade social de cada um e respeitando as suas individualidades, sem exclusões.

Diante desse quadro, seria, então, papel do professor de Educação Física, ao elaborar suas aulas, proporcionar ao aluno o prazer de realizar atividades, conciliando elementos teóricos e práticos, de acordo com sua vivência, não permitindo que o movimento seja realizado descontextualizado das práticas sociais, como um fim em si mesmo, mas que ele seja objeto de estudo da Educação Física e colabore com a formação humana

dos alunos, levando-os a entender, de forma crítica e autônoma, seus atos, diante da sociedade.

Essas ideias começam a surgir no ano de 1996, por meio da LDB, Lei nº 9.394, artigo 26º, § 3º, quando a disciplina passou a ter uma nova abordagem, estabelecendo a Educação Física como área do conhecimento, garantindo sua integração à proposta pedagógica da escola, como um componente curricular da Educação Básica, resguardadas as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa aos alunos dos cursos noturnos (BRASIL, 1996). Um ano mais tarde, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área, a Educação Física vê seus anseios de mudança fortalecidos, o que não acontece, na prática, principalmente pelo fato de esse documento ter sido construído atrelado a uma ideologia neoliberal, porém servindo como orientação para milhares de escolas espalhadas pelo Brasil.

E, mesmo diante dos documentos legais, a Educação Física ainda promove, dentro do contexto escolar, um quadro de submissão e de velhas práticas conservadoras e alienantes, não materializando a garantia de ter seus conceitos e práticas voltados para um ensino de qualidade, que levem o aluno a um desenvolvimento integral e não meramente biológico e motor. Caparroz (2005, p.169) nos diz que o conteúdo

[...] da educação física escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta, a dança etc.

Percebe-se que a figura do professor dessa área de conhecimento tão importante ainda não se modificou e caminha dentro dos muros da escola, de forma inerte, engessada, sem conseguir explicitar seu real papel na formação humana de crianças e jovens dentro do ambiente escolar. Partindo dessa afirmação e da importância desse profissional para a escola e para as aulas de Educação Física, este trabalho tem como principal objetivo provocar um debate, por meio de reflexões teórico/metodológicas, sobre como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid - pode contribuir para a formação pedagógica dos licenciandos do Curso de Educação Física do Centro Universitário do Araguaia – CUA/UFMT.

ATO 2 – O PIBID VAI À ESCOLA: A REALIDADE DO CUA/UFMT

O Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – é uma iniciativa da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Assim,

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola¹⁵.

Reforçando a afirmação acima, A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) –, em seu artigo 61º, afirma que a formação do professor da Educação Básica deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos: “[...] I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996). Sendo assim, pode-se enfatizar que, como parte integrante da Educação Básica, tanto a Educação Física quanto o professor que nela atua são importantes para o desenvolvimento socioafetivo, motor e cognitivo do aluno, e que os conteúdos nela trabalhados extrapolam os limites escolares, levando o conhecimento para a sua vida social, ao tempo em que possibilitam a transformação da sociedade em que vive.

Sob a égide desse pensamento, o Pibid/CUA/UFMT, Curso de Licenciatura em Educação Física, partiu para as escolas selecionadas pelo Programa, com o claro intuito de atingir os objetivos estabelecidos pela CAPES (BRASIL, 2012), buscando:

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

¹⁵ Texto retirado do sítio: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. 25 maio 2016.

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

Merece ser ressaltado que, em um primeiro momento, o Programa chega às escolas Waldiza Rêgo Flores, localizada no Setor Palmares, em Barra do Garças, e São Jorge, localizada em Pontal do Araguaia/MT, trazendo como temática única a Corrida de Orientação. Embora importante, a atividade proposta não contemplava o universo da Cultura Corporal dentro das aulas de Educação Física, o que foi facilmente percebido pela necessidade tanto dos alunos quanto dos supervisores de aumentar o leque de temáticas e conteúdos, pois o trabalho repetitivo com apenas um assunto se desgastava facilmente. Porém, o fato que mais chamava a atenção era o de que os bolsistas, quando do desenvolvimento de suas atividades, não conseguiam se inserir no cotidiano das escolas, fato que esbarrava no planejamento tanto dos primeiros quanto das segundas. De imediato, foi solicitado pelo novo Coordenador, à Coordenação Institucional, a modificação da temática a ser trabalhada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física, em Barra do Garças, passando, então, a ser o projeto designado de Educação Física Escolar: a Universidade vai à escola.

Essa explicação vem ao encontro das ideias das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais – (BRASIL, 2013) e dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que orientam a escola a elaborar um diagnóstico que não despreze as particularidades de cada região, ou bairro, onde ela se encontra, valorizando os aspectos e a cultura local, a partir dos quais se desenvolverão atividades, jogos, gincanas, entre outras atividades práticas entre as escolas envolvidas no Programa e a comunidade, dando maior trato pedagógico e planejamento às ações, ampliando

a ação do Pibid a toda a comunidade não só local, como das cidades de Barra do Garças e Pontal do Araguaia. Torna-se necessário destacar a constante preocupação do Curso com a formação do futuro docente, principalmente no que tange à sua formação humana e sua práxis pedagógica, tendo na escola o seu principal campo de atuação e no Pibid uma importante oportunidade de proporcionar aos futuros professores a vivência da prática, no chão da escola, com suas particularidades e especificidades.

Nesse sentido, o Pibid no Curso de Licenciatura em Educação Física, no Câmpus Araguaia, modificou sua forma de atuação nas escolas, reconhecendo a grande abrangência do Programa e, principalmente, estabelecendo as grandes diferenças entre ele e o Estágio Supervisionado, embora muitos ainda não consigam notá-las, podendo citar principalmente por ser

[...] uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2012, p.30).

A nova roupagem dada ao Pibid/Educação Física permitiu que os objetivos estivessem muito claros, ou seja, cumprir o determinado pelo Programa, propiciando experiência de docência aos futuros professores, utilizando como campo duas escolas públicas. Dentro da escola, objetivou-se o trabalho alicerçado pelas temáticas da cultura corporal, entendendo que o trabalho humano construído por meio de atividades corporais possibilita aos alunos maior amplitude de conhecimento sobre todos os aspectos da formação humana. Castellani Filho (1997, p. 12) dá uma perfeita definição do que se busca nas aulas, no Programa Pibid:

[...] o que queremos dizer é o seguinte: integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros, a cultura corporal constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente.

A formação do futuro docente passa, então, a ser o tema central dos encontros com os Bolsistas de Iniciação à Docência e Supervisores, pelo entendimento de que, no chão da escola, na realidade, no cotidiano, o aluno vivenciará experiências que ele não pode receber nos bancos da Academia. Melo e Ventrone (2015, p.02), vindo ao encontro dessa afirmação, apresentam o pensamento de que

[...] o início da docência deveria ser marcado pelas experiências com o trabalho pedagógico, com a organização escolar e com a troca de saberes com os colegas, na busca de uma formação que se traduza em processos de investigação e reflexão sobre as práticas educativas. Este período formativo também contribui para a construção de redes de aprendizagem coletivas que facilitam a entrada no campo de atuação e a apropriação da cultura docente e, por isso, devem se constituir como política de formação institucionalizada, inclusive como aspecto a ser acompanhado e avaliado quando da inserção do profissional da educação no campo de trabalho.

Percebe-se que a responsabilidade pela formação do futuro professor é da Universidade, o que remete aos docentes a necessidade de debater conteúdos que sejam pertinentes à formação dos alunos, e não somente uma formação pedagógica, mas também uma formação política, embora não percebamos as duas como separadas. A oportunidade dada pelo Pibid de colocar professor e aluno dentro da escola, na elaboração e no planejamento das atividades e na construção do saber não pode ser negligenciada. O reflexo dessa construção pode facilmente ser notado nos primeiros anos de docência dos professores, o que pode ou não ser uma experiência positiva. Nóvoa (2011)¹⁶ afirma que:

Os primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um. É urgente criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional.

No caso específico da Educação Física, essa mesma oportunidade oferece aos futuros professores a percepção de uma missão muito maior do que possam imaginar, que não se limita ao ato de ensinar atividades físicas ou modalidades esportivas em suas aulas, como se tem visto, mas

¹⁶ Retirado do endereço eletrônico em <http://revistaeducacao.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>

uma obrigação social, moral e ética de ensinar valores que irão acompanhar esse aluno ao longo de sua inserção na sociedade. Soler (2003, p.14) ajuda, ao dizer que: “O corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança, sendo essencial para o seu diálogo com o mundo, e a Educação Física Escolar tem papel fundamental, pois é mediadora desse processo”.

A passos largos, o Pibid permitiu planejar um tipo de orientação aos alunos, de forma que eles percebessem a alienação provocada por um ensino desmotivado, engessado, mostrando diferentes alternativas presentes nas soluções de determinados problemas, dando informações e mediando debates, conscientizando-os para que eles, de forma autônoma, pudessem formar competências para escolher a maneira mais adequada de agir em cada momento. Corpos dóceis, aprisionados e sem questionamentos são corpos que aceitam, com mais facilidade, as situações, principalmente ideológica e econômica que ora vivenciamos. Corpos que se movimentam, que brincam, jogam, discutem regras e se expressam são corpos pensantes, questionadores, que não conseguem ficar escondidos atrás das máscaras que a sociedade impõe, como forma de ilusão e aprisionamento.

ATO 3 – CENAS DE UMA REALIDADE ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Trilhando os caminhos de nossa pesquisa, optou-se, em um primeiro momento, por fazer a observação das aulas dos bolsistas ID do Programa Pibid/Educação Física/CUA, ocasião em que se pôde contar com a ajuda dos Supervisores. Como os bolsistas estão divididos em grupos de três, nas escolas Waldiza Rêgo Flores, em Barra do Garças, e São Jorge, em Pontal do Araguaia, escolheu-se observar cinco aulas de cada grupo, para, posteriormente, entrevistá-los, pois, se o objetivo traçado, desde o início, sempre foi permitir que eles adquirissem experiência no planejamento da prática docente, necessário seria ouvi-los, para se ter uma ideia exata de como eles estavam se sentindo, suas aspirações e motivações.

Para fins de nosso estudo, e para manter o sigilo acerca da identidade dos bolsistas e supervisores, designou-se aos grupos uma numeração de 1 a 5, sendo, a partir de então, os grupos conhecidos como: grupo 1, grupo 2 e grupo 3, na escola São Jorge, em Pontal do Araguaia, e grupos 4 e 5,

na escola Waldiza Rêgo Flores, em Barra do Garças. A mesma coisa foi feita com os dois Supervisores do Programa, sendo o Supervisor 1, da escola São Jorge, e o Supervisor 2, da escola Waldiza.

Foram observadas 42 aulas, sendo sete em cada grupo, e, em seguida, foram elaboradas três perguntas para serem respondidas pelos bolsistas em uma entrevista: 1 – Qual a importância do Pibid para sua formação acadêmica? 2 – Você acha que as aulas ficaram mais significativas após o debate e o planejamento com os Supervisores e o Coordenador de Área? 3 – Você acha que o Pibid possibilitou, dentro da escola, por meio da Educação Física Escolar, a elaboração de aulas mais interessantes e uma vivência diferenciada por parte dos alunos? Merece ser lembrado que os alunos de cada grupo foram entrevistados separadamente, pois não se queria que as respostas de um pudessem influenciar os outros colegas, dando maior fidedignidade à pesquisa.

Em resposta ao questionamento nº 01, que versava sobre a importância do Pibid para a formação acadêmica, dos 15 bolsistas, 11 responderam que o Programa está sendo fundamental, pois possibilita um contato direto e prolongado com o cotidiano da escola, fato que eles não perceberam em nenhuma disciplina do curso de graduação.

Um dos alunos do grupo 02, na escola São Jorge, assim se expressou:

Nas disciplinas da faculdade, nós não conseguimos entender muito bem o que é a licenciatura e como ela funciona. Mas na prática a gente viu coisas que nunca imaginávamos, estando somente nas aulas da faculdade. Então, a minha prática está ficando melhor, eu entendo assim.

Um dos bolsistas, que já estava no quinto semestre do curso, deu o seguinte depoimento:

*Eu entendo por prática docente o que a gente aprende na união entre o conhecimento da faculdade e o da escola, e na faculdade somente a gente não aprende o que precisa. Depois que entrei no **Pibid** eu estou me sentindo mais segura e sei que é isso que eu quero, dar aula na escola.*

Para Fonseca e Torres (2013, p. 02), na preparação para o exercício do trabalho docente, no âmbito escolar,

[...] o contato com a realidade das escolas revela-se de extrema importância. Além do exercício da docência com diferentes turmas de alunos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os universitários, na realização deste Projeto, têm a oportunidade de conviver com diferentes protagonistas e situações diversas do contexto escola.

Outro aspecto que chamou a atenção dos bolsistas, ainda relacionado à prática docente, pôde ser visto no relato de dois alunos sobre o fato de ficarem na escola por mais tempo e planejarem as aulas com os professores:

Nossa, eu nunca pensei que a escola fosse tão difícil de cuidar. Não tô falando só da bagunça, mas dos alunos, a dificuldade de controlar eles, de dar aula e de ao mesmo tempo gostar de dar aula, disse o aluno.

O outro bolsista assim se expressou:

Eu acho que ficar mais tempo na escola vai me ajudar a acostumar com o ambiente, conhecer as coisas da escola, os alunos, o que eles gostam e o que tenho que fazer. Acho que o estágio só vinha aqui um pouco e não via as dificuldades da escola.

Com relação às falas transcritas, Fonseca e Torres (2013, p. 02) assim se expressam:

Esta inserção no cotidiano das escolas, situação nem sempre viabilizada na realização dos estágios de docência, propicia conhecer a rotina diária da escola, observar como são estabelecidas as relações entre os diferentes protagonistas deste contexto, bem como as relações que a escola estabelece com a comunidade.

No questionamento 02, quando perguntados se eles acham que as aulas ficaram mais significativas após o debate e o planejamento com os Supervisores e o Coordenador de Área, todos os quinze entrevistados foram unânimes em dizer que sim, por isso vale transcrever alguns relatos:

Na faculdade muitas vezes não temos o professor por perto para ajudar no planejamento das aulas. Eu fiz a disciplina de Didática, mas terminei sem entender direito pra que servia, e agora depois do planejamento eu sei, pois o professor explicou e nós vivemos na escola.

Outro bolsista disse:

Achei muito legal sentar na escola com os supervisores e com o Coordenador junto. Entendi um monte de coisa que eu nem sabia pra que servia, e a gente debatem, perguntou e foi pra prática depois de planejar, foi muito legal.

Com relação ao planejamento, e vindo ao encontro dos relatos acima descritos, Cruvinel et. al. (2010, p. 321) nos mostram que a presença do professor mediador, no caso, os Supervisores e o Coordenador, é de suma importância para a formação docente dos licenciandos, pois:

Educadores experientes sabem que é no chão da escola que os conteúdos teórico-metodológicos aprendidos no Ensino Superior sofrem questionamentos quanto a sua eficiência, tensões e embates e/ou contribuições na modificação de uma dada realidade educacional. Sabem ainda que o material pedagógico, o espaço físico, a proposta pedagógica, as disputas internas, as condições de trabalho e o compromisso político para uma nova educação esbarram em limites e dilemas na ação educativa e no aprendizado de cada aluno. As consequências disto são a ansiedade no futuro professor, o desestímulo quanto à profissão e dúvidas de sua participação em projetos de mudanças na educação.

Nóvoa (2011)¹⁷ remete ao pensamento de que existe uma real necessidade da mediação, da presença do mais experiente junto aos alunos, por possuírem mais experiência no trato pedagógico, na realidade do cotidiano do chão da escola:

Os jovens professores deveriam ser protegidos nos primeiros anos de exercício. Como os médicos. Ninguém começa sozinho a fazer operações complexas para, à medida que se torna um médico mais experiente e competente, se dedicar apenas a curar constipações. Devia ser assim também com os professores. As situações escolares mais difíceis deviam estar a cargo dos melhores professores. Infelizmente, é para estas situações que os jovens professores são muitas vezes lançados sem qualquer apoio. É um erro de graves consequências.

Pode aqui ser destacado que alguns alunos, principalmente os que já passaram da metade do curso, expressaram, como fato constante, a ausência do professor no planejamento, no Curso de Licenciatura, fato que os fazia ficar inseguros, como se pode perceber nos depoimentos de dois bolsistas a seguir:

¹⁷ Retirado do site: <http://revistaeducacao.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>

Fiz várias disciplinas no curso, e em todas elas o professor mandava fazer um planejamento e um plano de aula, e eu não dava conta. Ficava esperando ele ensinar como fazer, mas nunca aconteceu, então eu fiquei meio boiando e sem saber o que fazer.

O outro relatou:

Sei que precisamos estudar, e que muitas vezes culpamos os professores, mas precisamos de ajuda pra fazer os planos, eu sinto que o meu tá ruim, e não dou conta de fazer melhor, por isso tenho medo da escola e das aulas.

Cruvinel et al. (2010, p. 323) remontam ao pensamento de que:

Partindo da ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, ‘mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção’ (FREIRE, 2007, p. 47), o trabalho coletivo, mediado pelo diálogo na construção das tarefas e reflexões, neste projeto, pressupõe: a) estimular a formação inicial de professores por meio do planejamento - ação - reflexão - ação e de intervenção direta na escola como pesquisador e prática de semidocência; e b) divulgar e publicar os resultados do trabalho acadêmico por meio de relatos de experiência em eventos científicos, artigos científicos e publicação em revistas especializadas da área.

Em resposta à terceira e última pergunta, quando questionados se eles acham que o Pibid possibilitou a elaboração de aulas mais interessantes de Educação Física e uma vivência diferenciada por parte dos alunos, 10 dos 15 disseram que sim, e muito, enquanto 5 ficaram em dúvida. Os que responderam positivamente expressaram que, com a troca da Corrida de Orientação para a Educação Física Escolar, foi aberto um grande leque de temáticas a serem trabalhadas, como a dança, os jogos, os esportes e até mesmo o teatro: “A corrida de orientação era muito repetitiva, e com outras temáticas nosso grupo pôde trazer para eles outras possibilidades como o ensino da dança e o ensino de outras culturas por meio dela”.

O bolsista de outro grupo assim se expressou:

Nós aprendemos na faculdade sobre o que é cultura corporal, mas eu não sabia como usar na prática. Depois do planejamento e do plano de aula voltado para esta temática, fizemos uma aula legal, os alunos gostaram e queriam mais. Acredito que as possibilidades aumentaram.

Um dos bolsistas relatou algo bastante interessante:

Quando mudou o foco de corrida para Educação Física Escolar eu achei chato. Depois, conversando com os meninos do meu grupo, eu vi que poderia trabalhar com coisas interessantes como a história dos esportes, os esportes, os jogos e as brincadeiras, daí ficou legal. Quando coloquei no papel o planejamento e os planos nem eu acreditava que eu que havia feito.

Com relação à mudança da temática da Corrida de Orientação para a Educação Física Escolar, nunca se teve a pretensão de que a primeira deixasse de ser uma temática trabalhada na escola, apenas vislumbrou-se que, por se tratar de licenciatura e de formação de professores, trabalhar com temas específicos da cultura corporal traria uma enorme contribuição para a formação dos alunos. Rodrigues (1998, p.02) leva à reflexão de que o papel do professor

É um aspecto fundamental nesta discussão. O professor não é um técnico e, portanto, não pode estar limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, ele exerce o trabalho de intelectual, deve assumir suas responsabilidades pedagógicas e políticas, sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Educação Física (cultura corporal) mais significativo e emancipador.

Por fim, em concordância com a afirmação acima, entende-se a cultura corporal como elemento formador de nossos alunos, em sua integralidade, fugindo, assim, de uma prática docente superficial e engessada. A experiência de trabalhar com diferentes práticas dentro das escolas dá ao trabalho docente, neste caso, na Educação Física, possibilidades de pensar e planejar atividades que serão relevantes para a formação não só dos futuros professores, bolsistas ID do Programa, mas também dos alunos das escolas de Educação Básica envolvidas com o projeto, em uma troca de experiências e de ganhos para ambos e para a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância do Pibid dentro das escolas de Educação Básica, em todo o Brasil. O Programa possui um objetivo bem claro, qual

seja, aperfeiçoar e valorizar a docência nas licenciaturas por meio da formação de professores para as escolas de Educação Básica, oportunizando aos licenciados de todo o país, nas mais diversas áreas do conhecimento, lidar com a realidade da docência, com o chão da escola, suas dificuldades, realizações, planejamentos e atividades. Em contrapartida, a inserção de alunos dos cursos de licenciatura, na escola, por meio das atividades propostas pelo Pibid, tem oportunizado uma ocasião ímpar de desenvolvimento de temas variados e que são relevantes também para a formação dos alunos da Educação Básica, sempre sob a supervisão do Professor/Coordenador de área, e dos Supervisores.

Sob essa lógica, o Pibid se tornou um importante Programa no auxílio aos cursos, quando o assunto é formação de professores e prática docente, pois possibilita uma prática diferenciada das demais oferecidas dentro da licenciatura. No caso específico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Câmpus Universitário do Araguaia, o Programa trouxe uma possibilidade real e infindável, em uma área do conhecimento que possui especificidades dentro do contexto escolar, por lidar diretamente com o corpo e ocupar espaços diferenciados de trabalho dentro da escola.

Para a Coordenação de Área, o Programa possibilita a inserção do aluno no cotidiano escolar, podendo mostrar-lhe a realidade das escolas públicas brasileiras, suas angústias e alegrias. Para os futuros professores, esse Programa também oportuniza uma experiência que foge aos bancos da Academia, ainda no curso de graduação, ou seja, uma troca de conhecimentos que possam contribuir, de forma significativa, com sua formação não só profissional, mas humana. Assim, o Pibid proporciona ao futuro professor uma experiência real, de forma organizada, e remunerada, possibilitando-lhe dedicar uma parte de sua vida discente à sua própria formação e ao conhecimento de seu futuro campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

_____. CAPES. *PIBID* – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. *Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA*, Maringá, 8(1), p. 11-19, 1997.

CRUVINEL, Bruna de Paula et al. PIBID: Contribuições para a formação inicial de professores de Educação Física a partir do trabalho coletivo. *CONCOCE/CONDICE 2010*. V Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. 22 a 25 de setembro de 2010 – Brasília – DF.

FONSECA, Denise Grosso da; TORRES, Lisiane. Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física. In: *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)*. V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Brasília – DF, de 02 a 07 de agosto de 2013.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIN, Silvana. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. *37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. *Pensar a Prática*, v. 1, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/rt/prINTERFRIENDLY/11/2702>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTANA, W.C.; REIS H. B. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, E. C. (Org.). *Educação Física Escolar – Desafios e propostas*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

SOLER, R. *Educação Física Escolar*. Rio de janeiro: Sprint, 2003.

DESENVOLVIMENTO DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Juci Mara Cordeiro

ALGUMAS PROPOSIÇÕES: A GÊNESE DA ABORDAGEM

O desenvolvimento do subprojeto Pibid Língua Inglesa tinha como propósito criar ações conjuntas entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto, que possibilitassem a implementação de uma abordagem de ensino mais significativa para os aprendizes de língua inglesa da escola pública, fortalecendo, assim, a sua formação e, também, a formação do futuro docente de do Curso de Letras (Português-Inglês). E, como consequência destas ações, contribuir para melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Com essa perspectiva, se estabeleceu um cronograma de ações de iniciação à docência – a serem desenvolvidas no contexto escolar em foco –, em que se previam atividades, tais como: (1) visita à escola: para ciência/conhecimento da proposta pedagógica, da organização e do funcionamento da escola (Projeto Político Pedagógico, Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas), com a finalidade de estabelecer a relação entre teorias das disciplinas ofertadas na grade curricular do Curso de Letras da UNIOESTE e prática de ensino de línguas no contexto escolar; (2) participação nas reuniões de planejamento da escola, nas reuniões de Conselho de Classe, reunião com pais e no Conselho de Escola, objetivando o conhecimento sobre como é feita a gestão escolar e os meios de integração dos diversos agentes escolares (professores, alunos, pais, funcionários); (3) elaboração/desenvolvimento conjunto de OFICINAS (Coordenador de Área, supervisores e os alunos bolsistas): atividades pedagógicas relacionadas à leitura, compreensão e produção oral e escrita, que fossem sig-

nificativas – relevantes em relação ao conteúdo e à temática – e adequadas aos alunos do Ensino Fundamental (quanto ao nível de proficiência, seus interesses, faixa etária etc.); conteúdos/temáticas diversos apresentados por meio do estudo de gêneros discursivos, tais como *Comics, Brazilian Legends, Fables, and Videos/songs*; referências sobre os gêneros selecionados (estrutura textual, linguagem etc.); utilização de estratégias diversas de leitura (*skimming, scanning, inference* etc.) para as diferentes etapas do processo (*pre-reading, reading e post-reading*); discussões de temáticas sociais relevantes aos aprendizes (relações humanas – *Comics and Fables*); literatura/cultura brasileira (*Brazilian legends*) etc.); atividades complementares à leitura (*listening, writing and vídeo/songs*); (4) apoio à docente de Língua Inglesa (supervisora) em atividades didáticas na escola (iniciação à docência).

Previram-se também as ações a serem desenvolvidas na universidade (e outras instituições de Ensino Superior), as quais foram assim elencadas: (1) Grupo de Estudos – encontros (quinzenais) entre graduandos bolsistas, supervisores e Coordenador de Área para estudos teóricos, relato das atividades didáticas desenvolvidas na escola parceira do projeto, avaliação dos resultados obtidos (*feedback* – após a realização das oficinas), e para sistematização das atividades seguintes; (2) Grupo de Estudos - encontros periódicos com todos os participantes do projeto, visando articular o ensino, a pesquisa (perspectivas teóricas e metodológicas) e a prática pedagógica escolar; (3) seleção de gêneros textuais a serem estudados nas turmas foco do ensino de língua inglesa; (4) produção de material didático para o ensino da língua inglesa na escola pública parceira, a partir de uma perspectiva sociodiscursiva (e, portanto, política), tendo como foco o princípio da “autonomia” do aprendiz de língua inglesa; (5) elaboração de relatórios mensais/portfólios (bolsistas) para serem apresentados à Coordenadora de Área e à supervisora (bimestral); (6) participação/apresentação do trabalho desenvolvido em eventos científicos.

As atividades desenvolvidas no programa Pibid -LI – e descritas no cronograma de ações de iniciação à docência – culminaram na obra *English Teaching Activities: A Discursive Approach* (CORDEIRO, 2016), como resultado das ações desenvolvidas no subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência Pibid – de Língua Inglesa

da UNIOESTE – Cascavel, com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior – CAPES.

O mencionado material didático está organizado em seções que podem ser assim descritas: *I Comics Genre*, *II Fable Genre*, *III Brazilian Legends Genre*, e *IV Video Genre*. Na seção *Comics Genre* apresentam-se textos das seguintes fontes: *Peanuts classics*, *Monica's Gang*, *Bug-a-boo*, *Calvin*, e *The funniest home video*. Na seção *Fables Genre* apresenta-se a fábula *The fox and the crow*. Na seção *Brazilian Legends Genre* apresentam-se lendas brasileiras, tais como *Saci-Pererê Legend*, *Iguaçu Falls Legend*, *Macunaíma Legend*, *Vitória Régia Legend*. E, na última seção, apresentam-se os vídeos (songs) “BAHIA” – by *The three caballeros*; e *The “SING ALONG SONG”* by *The three caballeros*.

Comics, *Brazilian Legends*, *Fables* e *Video/songs* são os gêneros textuais apresentados no material pedagógico elaborado para o ensino da Língua Inglesa, e desenvolvido a partir de uma análise do contexto educacional foco do projeto – turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual. Das demandas lá percebidas, e considerando-se o seu nível de proficiência, procurou-se propor leituras e discussões de textos/temáticas que fossem significativos social e discursivamente a esses aprendizes, alvo da abordagem de ensino proposta. Tendo-se esses critérios em mente, estes gêneros foram cuidadosamente selecionados e explorados didaticamente.

Desse modo, teve-se a pretensão de que os gêneros escolhidos e as atividades desenvolvidas fossem potencialmente atraentes a eles, que lhes apresentassem informações culturais relevantes (sobre o Brasil e outros países falantes de Língua Inglesa), que promovessem reflexões sobre questões sociais atuais, que instigassem o seu engajamento nas discussões dos temas propostos, que possibilitassem o desenvolvimento de suas competências nessa língua (*reading, listening, writing and speaking*), e principalmente, que desenvolvessem a sua visão crítica em relação ao uso da linguagem na sociedade. Almejava-se, também, contemplar variadas possibilidades com a língua(gem) e com os diversos suportes de difusão.

Com esses pressupostos em mente, apresenta-se uma abordagem de ensino que se utiliza de sequências didáticas (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004), a partir de gêneros discursivos, tais como histórias em quadrinhos (*Comics*), lendas brasileiras (*Brazilian legends*),

fábulas (*Fables*), vídeos (*video/songs*), todos intimamente relacionados ao universo dos adolescentes da faixa etária daqueles estudantes de língua inglesa.

Esse material didático, avaliado anteriormente na práxis e em constantes ajustes, continua sendo utilizado na escola parceira do projeto, pelos bolsistas de língua inglesa. E, a partir de *feedback* sobre os resultados das atividades desenvolvidas nas aulas de língua inglesa, novos ajustes são implementados em um fluxo contínuo, já que se tem uma visão fluida sobre as atividades didáticas ora propostas.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

O curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, Câmpus de Cascavel, segundo seu Projeto Político Pedagógico, tem por finalidade a formação do professor que atuará na área de linguagem e ensino. Esta formação, como expõe o próprio Projeto Político Pedagógico do curso, propõe “uma melhor articulação entre as disciplinas de formação teórica e/ou formação pedagógica”, atendendo as solicitações de que as disciplinas fossem “ministradas também preparando os alunos para serem os futuros professores”. Esta relação entre teoria e prática se traduz na sistematização teórica de conteúdos que possam articular as práticas docentes em suas variadas vertentes teóricas e metodológicas.

Dessa ótica educacional, o objetivo deste subprojeto é o de fortalecer esta relação no sentido de propiciar aos licenciandos da área uma formação que contemple os diferentes níveis do trabalho com a linguagem e a realidade educativa da escola pública. Para tanto, o subprojeto enfoca o trabalho com leitura, por meio do desenvolvimento de atividades de leitura, interpretação e análise de diferentes gêneros textuais, em caráter de formação de um leitor e usuário da língua inglesa mais atento e crítico em relação ao uso da linguagem na sociedade.

Destaque-se a relevância desta proposta de ensino para turmas do Ensino Fundamental, dada a incontestável importância da aprendizagem de língua inglesa e, especialmente, a necessidade de uma abordagem de leitura crítica (em língua estrangeira) na sociedade contemporânea, principalmente, para o desenvolvimento do leitor na faixa etária do aprendiz deste nível de ensino. Dessa perspectiva, o processo de ensino/aprendiza-

gem de línguas deveria possibilitar a formação de um indivíduo crítico e, assim sendo, desempenhar o seu almejado papel social. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Básico,

[...] propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

Diante do exposto, faz-se necessário que o professor desempenhe bem o papel de mediador na interação entre o texto e o aprendiz, já que, na maioria das vezes, é na sala de aula que esse leitor é inserido nas primeiras experiências com o universo linguístico-discursivo. Assim sendo, o professor precisa ser [...] “crítico, sensível, consciente e um bom leitor” (ZILBERMAN; SILVA, 2004, p. 98), pois, de outra maneira, terá dificuldades para despertar no aluno o prazer da fruição do texto e, também, de desenvolver uma visão crítica acerca do mesmo.

A especificidade da linguagem em seus diversos gêneros discursivos e suas respectivas estruturas textuais (LOPES-ROSSI, 2011), bem como as estratégias de leitura, interpretação e análise textual devem ser abordadas, para que se possibilite ao leitor iniciante o desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica de texto (MOITA LOPES, 1994), e também, dos usos sociais da linguagem.

Evidencia-se uma relação inextricável entre homem e linguagem, bem como a relevância do papel desta na constituição do homem e da consciência, na produção de sua relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente (BAKHTIN, 1999).

Tendo em vista o papel exercido pelas práticas de linguagem elaboradas e conformadas nas mais variadas esferas de atividade humana, que configuram o que esse autor denominou de gêneros do discurso, entende-se que o estudo desses gêneros deva ser contemplado no ensino de línguas. Na visão desse autor,

Um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (BAKHTIN, 1999, p. 95).

Entendendo que o uso da linguagem é determinado pela sua natureza sociointeracional, compreende-se que todo sentido (“significado”) é dialógico, já que é construído pelos participantes do discurso, a partir de uma interação marcada por sua constituição identitária, cultural e histórica. Nessa ótica, acredita-se que abordagem que enfatiza as capacidades reflexivas dos atores humanos, sua capacidade para compreender o que se faz na vida social, combinada com a proposta do ISD, pode levar a um trabalho formativo, fundado na consciência prática dos atores, possibilitando-se deste modo, desenvolver a sua competência discursiva (BRONCKART, 2004).

Desses postulados, imagina-se que, por meio de um trabalho efetivo com os gêneros do discurso nas aulas de língua inglesa, possibilita-se aos educandos uma ressignificação de seus modos de compreender a si mesmos e à realidade, e de promover uma interação mais produtiva com ela, em função de esta abordagem centrar-se nos usos concretos da linguagem. A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio destes, ou seja, compreender e utilizar um texto de gênero específico constitui-se como instrumento que possibilita aos agentes produtores/leitores uma ação social mais eficaz por meio da linguagem (MARCUSCHI, 2011).

Desse ponto de vista, o processo educacional deveria possibilitar o reconhecimento dos diferentes propósitos comunicativos no uso da língua. Em outras palavras, que os aprendizes desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade e que façam uso daquela que estão aprendendo em situações significativas, relevantes para suas necessidades comunicativas cotidianas. Entende-se que isso pode concretizar-se por meio da interação dos aprendizes com os gêneros textuais que lhes são apresentados, o que significa dizer que, para tal tarefa, eles devem fazer uma análise crítica das relações entre os vários elementos implicados no processo de leitura: texto (produto); contexto de produção (social e histórico); escritor (sujeito social e histórico); leitor (sujeito social e histórico); língua(gem) x ideologias (poder); linguagem x função comunicativa; grupos sociais e práticas sociais (diversificados).

Acredita-se, também, que se podem viabilizar essas perspectivas teórico-metodológicas por meio do desenvolvimento de tarefas pedagógicas centradas na constituição desse aprendiz discursivo. Isto, necessaria-

mente, demanda o seu envolvimento com processos sociais de construção de sentidos, por meio da língua estrangeira em foco. Nesse sentido, um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno a linguagem como prática social seria submeter os textos orais ou escritos, a alguns questionamentos tais como: Quem escreveu/falou? Sobre o quê? Para quem? Com que intenção comunicativa? Com quais recursos discursivos, linguísticos e textuais (gênero)? Quando? De que contexto ideológico?

Em um momento educacional historicamente denominado de “Era pós-método” (BROWN, 2002), não mais se vislumbra encontrar um método de ensino de línguas ideal, já que, segundo estudiosos, não existiria um que fosse capaz de atender a todas as necessidades comunicativas de indivíduos com diferentes propósitos na aprendizagem. Então, segundo o autor,

It should be clear from the foregoing that, as “enlightened teachers”, we can think in terms of a number of possible methodological – or shall we say, pedagogical – options at our disposal for tailoring classes to particular contexts. Our approach – or theory of language and language learning – therefore takes a great importance. One’s approach to language teaching is the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom¹⁸ (BROWN, 2002, p. 11).

Em busca de diretrizes pedagógicas que subsidiassem a abordagem de ensino de língua inglesa para a escola pública, tomou-se como base os pressupostos da Didática das Línguas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009) que busca responder a questões tais como: O que ensinar? A quem? Como? Onde e quando? Por quê? Visando a quais resultados? E a partir dessa reflexão, procura-se estabelecer as finalidades da abordagem de ensino, por meio dos seguintes questionamentos: Como serão constituídos os objetos de ensino? Como levar em conta o estágio inicial do conhecimento dos alunos e a progressão da aprendizagem? Quais metodologias e quais ferramentas serão adotadas? Que resultados são esperados? Como avaliá-los?

¹⁸ A partir do exposto deveria ficar claro que, como “professores teoricamente embasados”, podemos pensar em termos de uma série de possíveis opções metodológicas - ou, digamos, pedagógicas - a nossa disposição para o planejamento de aulas para contextos específicos. A nossa abordagem - ou teoria de linguagem e de aprendizagem de línguas - portanto, assume uma grande importância. Uma abordagem própria de ensino de línguas é a fundamentação teórica que se tem e que fundamenta tudo o que acontece na sala de aula. (Tradução minha)

Na ótica das Didáticas das Línguas (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009), as metas do ensino de línguas deveriam ser (1) comunicar-se de maneira adequada, produzindo e compreendendo diferentes textos orais e escritos; (2) refletir sobre a língua e sobre a comunicação, demonstrando domínio consciente dos comportamentos linguístico-discursivos e (3) construir referências culturais por meio de textos literários, dos conhecimentos ligados à história, aos usos reais, às normas e ao patrimônio da língua.

Ao se adotar a abordagem de gêneros para o ensino de língua inglesa no contexto de educação pública, defende-se que o mérito do trabalho pedagógico com gêneros discursivos reside no fato de que ele proporciona o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Entende-se que o modelo didático de gêneros fornece os elementos “ensináveis” do gênero em foco e também espera-se que as sequências didáticas desenvolvidas em torno do cada gênero a ser estudado apresentem complexidade crescente e estejam de acordo com as competências reais dos aprendizes de língua inglesa, de modo que as novidades apresentadas (em torno dos conteúdos linguísticos – vocabulário e estrutura – e discursivos) não apresentem dificuldades intransponíveis a eles. Neste contexto, tem-se como princípio prover o suporte necessário e adequado (*scaffolding*¹⁹) para o desenvolvimento do seu conhecimento.

O modelo didático do gênero a ensinar constitui-se pela observação dos seguintes elementos: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto de comunicação; seus conteúdos específicos; a estrutura textual global e as operações languageiras e suas marcas linguísticas (DE PIETRO; SCHNEUWLY apud GONÇALVES, 2009).

Por sua vez, as atividades didáticas (SD) desenvolvidas em torno de um gênero específico precisam atender às seguintes etapas: (1) seleção de um número representativo do gênero a ser estudado; (2) apresentação da situação comunicativa (gênero selecionado, e a partir dele, os objetivos do ensino etc.); (3) distribuição dos textos aos alunos (ampla exposição

¹⁹ O termo *scaffolding* foi primeiramente utilizado por Jerome Bruner (1960) no sentido de que, no processo de construção do conhecimento, o docente ora provê suporte adequado ao aprendiz (intervém), ora o deixa atuar autonomamente.

dos aprendizes ao gênero em foco); (4) diagnóstico das competências/conhecimento dos aprendizes em relação ao gênero textual pretendido. A seguir, a partir das constatações diagnósticas far-se-ia uma (5) exploração dos aspectos discursivos, temáticos e composicionais (elementos verbais e semióticos, linguagem característica etc.). Então, finalmente propor-se-ia o (6) desenvolvimento de atividades didáticas (SD) que conduzissem gradativamente o aprendiz ao reconhecimento e domínio daquele gênero, partindo-se dos recursos semióticos utilizados no texto (fonte, cores, ilustrações), seguindo-se aos seus aspectos linguístico-discursivos e em direção aos seus aspectos estruturais, buscando-se uma ampla compreensão semântica (LOPES-ROSSI, 2011). O propósito do trabalho nesta perspectiva é levar o aluno a perceber a composição do gênero textual em seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite etc. Ele precisa compreender que todos esses elementos são planejados e utilizados de acordo com a função social do texto e com os seus propósitos comunicativos.

Tendo como diretrizes os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, a equipe integrante do projeto Pibid (CAPES) – Subprojeto de Língua Inglesa – elaborou as atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas de Cascavel – PR. Teve-se como critérios básicos para a seleção e organização destas apresentar textos de gêneros que fossem potencialmente atraentes aos aprendizes e familiares em língua Portuguesa, que apresentassem informações culturais relevantes, que promovessem reflexões sobre questões sociais atuais, que oferecessem desafios linguístico-discursivos transponíveis por eles, instigassem o seu engajamento nas discussões e desenvolvimento das tarefas, e principalmente, que possibilitassem o desenvolvimento de suas competências nessa língua e a sua capacidade crítica em relação ao uso da linguagem na sociedade. Com essa abordagem, o intuito foi promover um ensino significativo ao aprendiz, de modo que este desempenhe sua função social por meio da educação pelas línguas.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados pretendidos com este subprojeto condizem com os próprios objetivos do perfil do egresso do curso de Licenciatura em Le-

tras da UNIOESTE, previstos no PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do curso, que é o de formar o “professor-educador-pesquisador [...] consciente de que o ensino-aprendizagem é um processo integrante da dinâmica social e de que a apropriação/produção do conhecimento não se faz pela mera produção de modelos, mas por interação entre os sujeitos historicamente situados” (PARANÁ, 2015). A realização deste projeto é uma oportunidade de contribuir para o aperfeiçoamento do processo de formação almejada para os licenciandos em Letras dessa instituição, que atuarão como professores de língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas, uma vez que proporciona a integração do ensino, da pesquisa e da extensão universitária com a realidade da escola pública. Além destes resultados, pretende-se também, como indicam os próprios objetivos do Pibid, incentivar a formação de qualidade de professores que atuarão da Educação Básica, contribuindo, conseqüentemente, para a elevação da qualidade da escola pública.

Dessa perspectiva, e especificamente em relação ao Projeto Pibid de língua inglesa, ressalte-se que entre os aspectos positivos observados, como resultado das ações desenvolvidas, pode-se mencionar a mudança de comportamento dos aprendizes (do Colégio parceiro do projeto Pibid) durante as aulas de Língua Inglesa. Se outrora se percebiam desinteresse e indisciplina, passou-se a notar mais interesse e engajamento no desenvolvimento das atividades pedagógicas, nas discussões das temáticas presentes nos diferentes gêneros textuais estudados. Estes são relatos tanto da docente supervisora quanto dos bolsistas em iniciação à docência do projeto Pibid LI.

Para dar mais consistência aos argumentos de que os trabalhos desenvolvidos por meio desse projeto trouxeram bons resultados, ao final de certo percurso de ações dos bolsistas (iniciação à docência) na escola parceira, ou seja, do desenvolvimento das atividades pedagógicas de língua inglesa, os estudantes de inglês do E. Fundamental foram solicitados a responder a um questionário que se propunha a investigar como havia sido a recepção do Projeto Pibid LI naquele contexto educacional. E, em sua maioria, eles avaliaram com conceitos “ótimo” e “bom” (alguns), tanto a atuação dos bolsistas quanto o conteúdo e o material didático utilizado. Assim, entende-se que, mais uma vez, pode-se comprovar a eficiência da abordagem desenvolvida e utilizada para as aulas de língua inglesa.

Outro aspecto interessante observado diz respeito ao comportamento dos próprios bolsistas – supervisora e graduandos em iniciação à docência –, pois, na medida em que foram atuantes em todas as fases do projeto (observação e análise do contexto educacional; estudos teórico-metodológicos que embasam a abordagem de ensino adotada; seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de LI; elaboração de atividades adequadas a cada gênero específico e adequadas ao nível de proficiência das turmas – 6º e 7º anos; desenvolvimento das atividades junto aos aprendizes de LI; Grupo de estudos – *feedback* sobre as ações empreendidas na escola e os resultados obtidos; em caso de necessidade, novos ajustes nas atividades e nos encaminhamentos didático-pedagógicos; produção/publicação do material didático), demonstram satisfação em atuar como docentes naquele contexto educacional (mesmo tendo que lidar com algumas dificuldades durante as aulas), principalmente por terem auxiliado/atuado na produção do material que utilizado para o ensino dessa língua.

Percebe-se que a sua visão sobre *o que* ensinar, *como* ensinar, *por que* ensinar certo conteúdo e *por quais meios*, ganhou outras dimensões em função de toda essa trajetória de experiências. Observa-se que se sentem mais seguros na sua atuação em sala e orgulhosos em utilizarem “o nosso material didático”. Acredita-se que uma vivência dessa natureza traz aos graduandos/bolsistas maior competência profissional, pois não estão apenas utilizando materiais didáticos que “alguém” elaborou, mas estão propondo, vivenciando uma abordagem, material didático, após terem empreendido estudos que proporcionaram as diretrizes teóricas que o fundamentam. Entende-se que esse poderia (ou deveria) ser o caminho de todos os futuros docentes de línguas, para que houvesse uma compreensão mais clara das escolhas (abordagem, material didático etc.) que se pode (ou deveria) fazer para se proporcionar um ensino socialmente relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que os bons frutos colhidos a partir do desenvolvimento do projeto Pibid língua inglesa devam-se principalmente ao fato de termos um grupo coeso, engajado nos estudos teóricos e determinado a uma

atuação docente significativa e eficiente, tendo-se como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas, os interesses dos aprendizes da escola pública e, também, as suas limitações na proficiência da língua inglesa.

Saliente-se que a interação entre graduandos de Letras, em processo de iniciação à docência, com as docentes supervisora e Coordenadora do projeto geralmente ocorria de uma forma bastante colaborativa. Em ocasiões de trabalho conjunto, cada elemento do grupo colocava as suas competências (arte, boa interação, criatividade, proficiência, iniciativa de ação etc.) em prol do bom andamento das ações do grupo. Deste modo, acredita-se que o bom diálogo estabelecido entre a universidade (coordenadora), a escola pública (docente de língua inglesa e direção da escola) e os bolsistas (graduandos em Letras), principalmente em função da compreensão (teórica) e engajamento na abordagem de ensino que se estava propondo, foi o elemento propulsor para o sucesso alcançado.

Com olhos de quem desempenha o papel de coordenação de um projeto (de ensino, pesquisa e extensão), cuja função é idealizar, planejar, orientar, executar e avaliar as ações de um grupo (que culminam, neste caso, em uma abordagem de ensino de língua inglesa), essa experiência formativa/educativa mostra-se muito gratificante, pois, dentro do papel que se espera que cada elemento do grupo desempenhe, fica evidente que as ações educativas a partir da universidade podem (e deveriam) trazer muitas contribuições tanto para uma formação acadêmica mais significativa quanto para o ensino público de línguas, que geralmente se mostra frágil e carente de suporte de toda ordem: material, teórico e metodológico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas*. Conferência proferida no 14º INPLA. LAEL/PUC – SP, abril de 2004 (cópia interna).

BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post Method” Era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

CORDEIRO, J. M. (Org.). *English Teaching Activities: a discursive approach*. Porto Alegre: EVANGRAF; UNIOESTE, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge, 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2011. p. 69-82.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2011. p. 17-32.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado das Letras, 2004.

UNIOESTE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Cascavel. 2005*. Disponível em: http://www.cascavel.unioeste.br/images/stories/pdf-letras/ANEXOII-RESOLUcao_3592005-CEPE_PROJETO_PEDAGOGICO_DO_CURSO.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Teodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004.

CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O AVANÇO NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES

Jéssica Ap. de Oliveira dos Santos

Este portfólio é parte integrante do Programa de Iniciação à Docência – Pibid – e busca relatar as vivências adquiridas na escola João Jorge Marmorato, na qual atuávamos com o quarto ano do ensino fundamental. No momento de produção deste trabalho, os estudantes estavam no quinto ano e continuamos a acompanhá-los.

Buscaremos relatar como tem se realizado nosso trabalho durante o primeiro semestre do ano de 2016, ano em que muitas mudanças e incertezas interromperam nossa atuação. Também gostaríamos de discutir alguns aspectos das políticas públicas que regem a escola e seus impactos na formação dos estudantes. Por fim, discutiremos a atuação do Programa de Iniciação à Docência e suas contribuições para a formação docente e dos estudantes.

Iniciaremos nossa discussão relatando o quão conturbado foi o primeiro semestre de 2016, ano em que conflitos políticos e partidários ganharam força e causaram grandes mudanças no cenário do país. A educação foi alvo de muitas manifestações estudantis, que reivindicavam direitos de melhores condições da escola, além do direito básico a uma educação de qualidade. Entre uma série de medidas para corte de gastos, o Programa de bolsa do qual fazemos parte teve seu orçamento reduzido e os recursos financeiros esgotaram-se completamente. Desde o início de 2016, havia rumores de que bolsistas com 24 meses perderiam o vínculo com o Programa e que, possivelmente, não seriam substituídos por novos

bolsistas. Tais rumores nos pegaram de surpresa, especialmente por que eu e meu parceiro de trabalho sairíamos do Programa. Como consequência, nosso trabalho foi adiado até que obtivéssemos uma resposta formal a respeito, a qual veio somente no mês de abril, e só então pudemos iniciar nosso trabalho.

Em meio a tantas incertezas sobre o cenário político e econômico do país, o clima era de insegurança, não sabíamos quanto tempo teríamos para planejar e realizar os projetos, mas tínhamos certeza de que o trabalho não seria feito com a mesma intensidade e tampouco chegaríamos a resultados tão positivos quanto os do ano anterior. Nossa convicção partia de uma constatação muito concreta da falta de tempo para execução de projetos, por isso, a opção foi desenvolver um projeto de leitura que pudesse ser finalizado até o final de junho.

A sugestão de nossa supervisora foi que iniciássemos um projeto de leitura compartilhada do livro *As sete viagens de Simbad*, o marujo (original de Peter Holeinone); dessa forma, nosso objetivo era continuar incentivando e exercitando a leitura com os estudantes. O livro é uma narrativa de aventura sobre um marujo que se aventura pelos mares passando por diversas situações e consegue se safar de todas as dificuldades. Escolhemos essa obra especialmente por ser um gênero que atrai as crianças, pois é uma leitura dinâmica e fluente.

APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Nossos encontros se deram durante o período regular das aulas nas quais realizamos a leitura juntamente com as crianças. Iniciamos com o reconhecimento do livro pelos estudantes; foi apresentada uma sequência de títulos de filmes do mesmo gênero que ilustravam as características do tema. Nas aulas de apoio ministradas no contraturno, período da manhã, das 9 às 11 horas, trabalhamos com um pequeno texto adaptado das “Viagens de Gúliwer” e reforçamos as características das narrativas de aventura. Após a familiarização com o tema, realizamos algumas produções textuais como elaboração de resumos e finais alternativos. Todas essas produções tinham como fim prepará-los para a produção coletiva de uma oitava aventura para o personagem Simbad.

As crianças, mais uma vez, nos surpreenderam; pudemos observar muitas mudanças, pois estavam mais aptas e fluentes na leitura, participavam das conversas e conseguem se posicionar com mais clareza. As relações pessoais entre os estudantes tinham passado por mudanças; percebemos que, à medida que iam crescendo e amadurecendo, fortaleciam também os laços de amizade e respeito entre si. Pudemos perceber que o trabalho contínuo do ano anterior foi decisivo no desenvolvimento dessa turma, o que ressalta a importância da continuidade desse trabalho, primordial para que as crianças pudessem de fato aprender e exercitar tais aprendizagens. Preocupou-me que, em meio a tantas incertezas, não pudessemos dar continuidade a uma parceria que tinha sido tão significativa para a escola, para os estudantes e também para nós bolsistas, que adquirimos saberes essenciais para a carreira docente.

Embora fosse interessante levar nossas contribuições para outras escolas e conhecer outros contextos, que talvez fosse precipitada a saída de uma escola para outra e principalmente que estas fossem escolhidas por pessoas que não estivessem envolvidas diretamente com o contexto escolar. Além disso, não me parecia muito correto afastar as crianças de experiências tão importantes para sua formação. Vimos que, no ano anterior, as crianças cometiam muitos erros básicos na escrita, não liam com fluência e principalmente não gostavam de ler. Nossa interferência trouxe um novo olhar para elas, que se perceberam capazes de aprender. Ainda possuíam algumas dificuldades, mas já apresentavam avanços que normalmente não seriam alcançados, pois, em uma sala numerosa, a educadora não conseguiria dar atenção a cada dúvida, explicar para aqueles que não conseguiam entender os exercícios. A própria professora da turma nos disse que não tinha tempo para acompanhar todos. Entendo que contar com nosso apoio foi muito importante para que as crianças pudessem avançar, uma vez que os educadores não conseguiriam sozinhos atender as demandas da sala de aula, pois além de todas as demandas dos estudantes, havia uma cobrança de resultados contínua sobre os educadores.

No quinto ano, por exemplo, havia duas crianças com uma imensa defasagem; uma era copista, apenas reproduzia as letras, mas não sabia o significado do código alfabético; outro estudante sabia ler e escrever, mas com muita dificuldade, e por vezes se recusava a fazer as atividades. Entendemos que um educador de quinto ano tenha outras prioridades, afinal

alfabetização não é um conteúdo a ser desenvolvido nesta etapa. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no primeiro ano do ensino fundamental os conteúdos trabalhados deverão formar as crianças para:

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...) (BRASIL, 2012, p 32).

No entanto, o que temos observado é que essa formação não tem sido possível, pelo menos não para boa parte das crianças daquela e também de outras escolas, visto que estudantes transferidos que chegaram ao Marmorato apresentavam defasagens graves. Dessa forma, pudemos constatar que certos princípios de igualdade e inclusão não tinham sido cumpridos ao longo dos anos escolares e as crianças chegavam ao final do quinto ano apresentando ainda erros muito primários e dificuldades básicas, como a identificação do código alfabético e numérico. O que questionamos é como o Pacto Nacional tem sido posto em prática e, principalmente, até que ponto as políticas públicas para educação têm influenciado para que essa defasagem seja levada adiante.

Primeiramente entendemos que um dos objetivos do ensino de nove anos seja prolongar o tempo de aprendizagem das crianças e garantir, especialmente para as classes populares, a apropriação dos conhecimentos científicos:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino, na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004, p. 17).

Entretanto, isso não é o que tem acontecido de fato, pois as crianças ainda saem do ciclo I da alfabetização sem dominar a escrita, leitura

e cálculo. Essa é uma realidade que atinge em especial os estudantes de classe popular. Parece-nos que a proposta tem falhado com seu objetivo de proporcionar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, pois não há uma preocupação efetiva com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pelo contrário, há uma grande preocupação com resultados que devem ser atingidos, não havendo políticas que assegurem a aprendizagem daqueles que não atingiram o resultado esperado.

Na realidade das escolas públicas, não há meios que possibilitem aulas de apoio para as crianças com qualquer tipo de defasagem; dessa forma, os professores têm que lidar com difíceis situações em que as crianças não recuperam o conhecimento que não conseguiram absorver anteriormente, tampouco assimilam novos. Essa reprodução vai avançando ao longo da vida escolar e com ela as dificuldades só tendem a aumentar. Negligenciar o atendimento a esses estudantes é uma forma muito clara de reprodução social, pois, através do discurso de culpabilização dos estudantes e abandono das famílias, diz-se que as camadas populares não valorizam a educação, que suas crianças não querem aprender. É o discurso daqueles que não compreendem o quanto a escola pública de forma geral pode se distanciar da comunidade, impondo barreiras que dificultam a participação das famílias e a aprendizagem das crianças. No caso das crianças do Marmorato, temos o exemplo dos dois estudantes já mencionados, que estavam no quinto ano e não dominavam o mínimo dos conteúdos escolares; a eles não era ofertada nenhuma outra forma de apoio, ou recuperação além do que tinha sido feito no contraturno com os bolsistas do Pibid. Dessa forma, cabe questionar: O que será feito com estes estudantes? Qual o apoio previsto para suprir as demandas da escola, que pretende proporcionar educação de qualidade aos estudantes?

Sabe-se que as aulas de apoio foram retiradas das escolas estaduais; dessa forma, as crianças permanecem com a defasagem sem nenhuma assistência. Além disso, a proposta que se segue para a continuidade do Programa Institucional é que seja adaptado às escolas, sendo atribuído ao projeto um caráter de reforço escolar, destituindo-o de seu objetivo, que é a formação de professores aptos para o exercício docente em seus vários campos, especialmente a interdisciplinaridade e a criação de projetos integradores. Conforme a portaria 96 de julho de 2013, os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência são:

Art. 4º São objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências, metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Entendemos que o trabalho com apoio seja importante para as escolas, porém não pode ser um trabalho exclusivo dos licenciando, pois perde-se o caráter de formação docente do Programa, colocando-o como uma solução emergencial de uma demanda criada, dentre outros motivos, pela falta de investimento na educação. Outro aspecto importante a ser considerado é a autonomia dos bolsistas em elaborar projetos inovadores que solucionem problemas de aprendizagem. Entendemos que essa autonomia seja em grande parte adquirida através da parceria entre escola e universidade, pois é preciso que a escola esteja disposta a receber o Programa e que a equipe como um todo o queira para a escola.

Diante das mudanças propostas pela última Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, da CAPES, as escolas públicas chamadas “prioritárias” receberiam o Programa, que visa estender o número de escolas para 10 mil atendidas pelo Pibid. Além disso, outros programas da Educação Básica como PNAIC, Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Pacto para o Ensino Médio seriam articulados ao Pibid. Entendemos que tais medidas retirariam a autonomia dos bolsistas em desenvolver projetos pensados exclusivamente para determinados contextos, uma vez que as escolas seriam selecionadas previamente por suas demandas, restringindo a atuação dos bolsistas somente a tais demandas. Mais uma vez, reforçamos que

essa restrição ao trabalho de apoio na alfabetização, letramento e cálculo limita nosso processo de criação e reflexão docente. Acreditamos que, ao nos inserirmos em outros programas, perdemos a identidade e nos limitamos a atingir metas e índices. Dessa forma, compreendemos que essa proposta de atuação não nos forme para reflexão e sim para a reprodução de políticas e propostas falidas para a educação. Conforme Sampaio e Marim:

Levando-se em conta as condições mais amplas em que se realiza o atendimento escolar no país, sua inserção nas políticas decididas externamente, pelos organismos internacionais, e a relação entre os vários indicadores apresentados, compreende-se que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobre a formação dos alunos (SAMPAIO, MARIM, 2004, p. 1216).

No atual contexto, o clima é de incerteza e insatisfação com as mudanças propostas para o Programa, pois o que se tem entendido é que haveria um empobrecimento das experiências que tanto contribuem para nossa formação. Além disso, os estudantes tendem a ser os mais prejudicados, pois não seria oferecida a assistência necessária para as demandas de defasagem, tampouco teriam acesso a projetos que potencializem o seu desenvolvimento dos estudantes, propostos pelos bolsistas. O financiamento também seria diminuído, o que mais uma vez atrapalharia o custeio dos projetos. No contexto atual, temos trabalhado sem qualquer tipo de financiamento e temos arcado com os custos para elaboração das atividades. Difícil pensar em uma proposta que se pretende de qualidade e inovadora não e possua recursos materiais que possibilitem essas aulas. Sem dúvida, a falta de recursos financeiros indicaria que o Programa estava ameaçado; pelo menos sua qualidade tem sido posta à prova, assim como a das escolas. A impressão que se tem é de que a educação, em seus diferentes níveis, tem sido negligenciada. Nota-se que a formação docente não tem sido prioridade, já que a última portaria atribui a atuação dos bolsistas como solução imediata para problemas enraizados no ensino público, reforçando políticas que atravancam trabalhos que têm surtido efeito no cotidiano escolar. Finalizo minhas considerações sobre o Programa com uma fala da supervisora e coordenadoras do Pibid:

As perguntas são muitas e as incertezas também. Todavia, defendemos aqui, a importância de elaboração de políticas públicas que pensem formas de superar as condições de precarização do trabalho docente, que vêm se acentuando, como indicam Sampaio e Marin (2004), assim como de amenizar os impactos – muitas vezes negativos – dos primeiros anos da docência, com o acompanhamento sistemático de professoras iniciantes nessa outra etapa de seu processo formativo (CRUZ, SISLA, ONOFRE, 2014, p.14).

CONSIDERAÇÕES PESSOAIS SOBRE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O trabalho realizado pelos bolsistas nas escolas é enriquecedor para todos os envolvidos, estudantes, docentes e licenciandos, pois aproxima as escolas das universidades, nos garantindo maior compreensão do contexto educacional, dimensionando a realidade com a qual teremos que lidar daqui a alguns anos. Como afirma Zabalza:

[...] é necessário que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula. No fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando. Ao contrário, a maioria dos cursos de formação de professores está ligada ao discurso teórico e, como sabemos, este tem muito pouca valia se não estiver relacionado, antes de tudo, a exemplos, ou seja, a modelos (ZABALZA apud CRUZ, SISLA, ONOFRE, 2014, p. 6).

Experimentamos situações que nos desafiaram a buscar melhores formas de intervir, nos fizemos dialogar para estabelecer essas intervenções. Durante os 24 meses como bolsista, meus companheiros e eu tivemos algumas frustrações com projetos que não deram muito certo e com outros que precisavam de continuidade. Nos parágrafos que se seguem irei relatar alguns acontecimentos marcantes ao longo desses dois anos como bolsista no Pibid.

A primeira experiência que o Programa me proporcionou foi a atuação em minha comunidade. Poder voltar para a escola onde vivi minha infância e adolescência foi muito especial; foi a realização de um sonho poder voltar às minhas origens e inspirar novas gerações. Além disso, a gratificação em poder rever professores e agradecer-lhes pelo apoio e formação que me proporcionaram foi muito grande. Nosso trabalho na escola E.E. Adail Malmegrim Gonçalves se propôs a familiarizar uma

comunidade rural com a presença da universidade e acender nos estudantes o desejo de sonhar um futuro para além do que lhes era determinado socialmente.

O desafio desse contexto foi a aproximação com os estudantes e também com os docentes, pois ambos os lados ofereciam certa resistência aos trabalhos desenvolvidos. A escassez de recursos financeiros, financiamento para os projetos atrasou e precarizou, de certa forma, nosso trabalho, pois poderíamos ter adquirido materiais que comporiam nosso acervo.

Nossa segunda escola, EE João Jorge Marmorato, também foi sido muito especial, pois trabalhamos com projetos diferentes, utilizando diversas linguagens, como a teatral, a literatura, escrita; também foram desenvolvidas dinâmicas que visavam à integração dos estudantes, bem como a diminuição de conflitos. Além disso, as crianças apresentaram melhorias consideráveis não só no desempenho acadêmico, mas também no relacionamento entre si. A experiência que tivemos com a leitura do livro *O Pequeno Príncipe* foi única e muito marcante para todos os envolvidos, abrindo caminhos para apreciação das crianças pela leitura.

As vivências que o Programa me proporcionou foram ímpares, conheci educadores maravilhosos com os quais pude aprender, fui muito bem acolhida pelas escolas por onde passei. Conheci de perto a realidade dos colegas de profissão e de como tem sido o cotidiano das escolas em meio ao conturbado processo que tem se estendido no cenário político do país. Além disso, as atuações em sala de aula ajudaram-me a compreender a complexidade do contexto escolar muito mais intensamente que nos estágios. Nosso tempo de convivência na escola e com os estudantes é mais longo e o acompanhamento das turmas faz toda a diferença nos resultados conquistados. O compartilhamento de nossos dilemas, erros e acertos com nossos colegas bolsistas e supervisoras do Programa nos ajudaram a refletir sobre nossas práticas e solucionar questões através da discussão coletiva.

Por ter adquirido saberes tão significativos para minha formação inicial e estar tão próxima da realidade das escolas é que acredito na importância de repudiar as políticas que pretendem reproduzir desigualdades, que desvalorizam a docência e a escola, que negligenciam o direito à educação básica de qualidade das crianças e jovens. Repudio especialmente a precarização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

pois sua contribuição tem sido fundamental para a formação dos futuros docentes e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Aplicação do Ensino Fundamental para nove anos* (3º relatório do programa). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental coordenação geral do ensino fundamental. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Currículo na alfabetização: Concepções e princípios. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. Portaria nº 096. *Regulamento Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência*, 18 de julho de 2013. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. Portaria nº 46. *Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência*, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

CRUZ, E. M. R.; SISLA, H. C.; ONOFRE, M. R. PIBID e processos formativos: o início da docência na formação inicial. In: Joly, I. C. L.; Onofre, E. M. C. (Org.). *Formação de professores: vivências e reflexões*. Curitiba: Appris, 2014.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 ago. 2016.

**4ª PARTE – CIÊNCIAS NATURAIS,
INTERDISCIPLINARIDADE
E MATEMÁTICA**

CONSTRUÇÃO COLETIVA E INTERDISCIPLINAR EM FEIRA DE CIÊNCIAS: INTERAÇÕES ENTRE PIBID E ESCOLA²⁰

Graziela Galvan
Conceição dos Santos Longo
Ana Maria Jorge
Douglas Sales Pauli
Diana Moss Pissinati
Roseli Adriana Blümke Feiste

O projeto “Arroz, o grão da vida” apresenta um estudo que mostra a importância do consumo de diferentes tipos de arrozes, os quais trazem muitos benefícios à saúde, pois são fontes de minerais, fibras e de vitaminas A e B. Nesse sentido, buscamos neste trabalho responder o seguinte questionamento: “O consumo de certos tipos de arroz com mais nutrientes, fibras e vitaminas seria uma alternativa para uma vida mais saudável?”

O objetivo do projeto foi conhecer os benefícios das variedades do arroz integral, arroz parboilizado, arroz vitaminado, arroz negro e arroz vermelho, e também seu processo histórico e o seu beneficiamento.

O projeto oportunizou uma experiência de trabalho coletivo e interdisciplinar para professores e alunos da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra e alunos do *Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática*, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *Câmpus Universitário de Sinop* (MT).

A investigação acerca do beneficiamento do grão de arroz nos levou a buscar mais informações sobre a importância do setor industrial para a alimentação. No município de Sinop (MT), contamos com uma casa

²⁰ Este trabalho contou com apoio financeiro e bolsas da CAPES por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

de beneficiamento de arroz que possui uma aparelhagem bastante antiga para a produção industrial de arroz beneficiado; o contraste entre as tecnologias atuais e antigas motivou tanto os professores quanto os alunos a buscarem mais informações sobre o processo histórico de cultivo e produção do arroz.

Durante o projeto, conhecemos os arrozes negro e vermelho do continente asiático e descobrimos que podemos encontrá-los nos supermercados de Sinop; tal informação era desconhecida pelos professores e alunos da escola, assim como a variedade de vitaminas que pode ser inserida no arroz durante seu beneficiamento. Outro ponto do estudo foi o solo da nossa região, as características do solo arenoso argiloso e seus nutrientes, além da importância do plantio da cultura do arroz, antes do plantio da cultura da soja, com profissionais e empresas envolvidas com essa prática no seu cotidiano.

Além disso, o trabalho busca apresentar uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade no âmbito escolar a partir do desenvolvimento do projeto “Arroz, o grão da vida”, o qual tentou propiciar aos alunos o conhecimento em diferentes áreas, permitindo uma visão mais ampla da relevância da temática estudada, assim como possibilitando-lhes condições de intervir com autonomia e obter distintos conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento de pesquisas é de fundamental relevância, uma vez que as atividades pedagógicas de investigação visam despertar no indivíduo a autonomia. A busca por uma ferramenta pedagógica que leve a proporcionar um ambiente em que o aluno possa pesquisar, construir, experimentar, dialogar e se apropriar dos conhecimentos trabalhados em sala de aula motivou a adotar, como ferramenta pedagógica, a Feira de Ciências e o trabalho com projetos coletivos na Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra.

Segundo Demo (1992), a construção coletiva participativa supõe algumas características primordiais, quais sejam: o compromisso, o envolvimento, a presença de ações e a autopromoção, isto é, possuir a carac-

terística de uma política social centrada nos propósitos dos interessados que passam a autogerir.

A construção coletiva e participativa de atividades e projetos não é muito comum dentro da cultura da profissão professor, principalmente, no contexto em que estávamos, sem elaborar uma atividade coletiva neste nível há um bom tempo. Assim, ao realizarmos este projeto percebemos sua importância no meio escolar, pois garantiu aos envolvidos novos mecanismos de atuação na sala de aula, como produção de conhecimento.

Conforme Ángel (2000), para se trabalhar a pesquisa-ação é necessário primeiramente planejar, atuar, observar e refletir. Já para Thiollent (2000), há três aspectos a serem atingidos pela pesquisa-ação: a resolução de problemas, a tomada de consciência, e a produção de conhecimento. Assim, a problemática definida possibilitou o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar no contexto educacional:

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

Nessa direção, Thiesen (2008) afirma que:

[...] produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo (THIESEN, 2008, p. 550).

Cabe ressaltar que a interdisciplinaridade se faz notória na vida cotidiana como docente, pois o aluno precisa ter em mente a tese de que não existem fragmentos do conhecimento informado a ele durante sua trajetória escolar. Nesta perspectiva, é essencial a organização do currículo escolar entre as áreas de conhecimentos.

Diante desse desafio, Thiesen (2008) assegura a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de modo que a pesquisa se torne um princípio educativo e científico. Nessa direção, o autor também enfatiza que:

[...] a interdisciplinaridade, como fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIESEN, 2008, p. 553).

Costa e Pinheiro (2013) corroboram essa afirmação e ressaltam que problematizar significa partir de uma situação na qual alunos e professores buscarão juntos as respostas necessárias para a compreensão dos temas estudados. Significa também vir ao encontro do pressuposto de que o próprio aluno deverá reconhecer as limitações do conhecimento de senso comum e a necessidade de aprimorá-lo. Tal ação pressupõe mudanças na forma de planejar e, por conseguinte, executar qualquer atividade diferenciada em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

A escolha do tema “Arroz, o grão da vida” surgiu a partir do conteúdo sobre industrialização, apresentado como seminário em sala de aula, na disciplina de Geografia, despertando o interesse por uma visita a uma empresa de beneficiamento de arroz no município de Sinop (MT), a Empresa Arroz Urbano²¹.

Para o início das discussões das atividades do projeto, foram seguidas algumas etapas apresentadas no item “Planejamento: unidades e

²¹ A empresa Arroz Urbano possui uma filial na cidade de Sinop MT e as informações estão no link <http://www.urbano.com.br/urbano/unidades.html>.

projetos”, das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998).

Assim que a escolha do tema ocorreu, foi necessária a realização de um estudo por meio de pesquisas, visitas, experimentos, palestras, confecção de maquetes, cartazes e estudos em grupo. Dando sequência às atividades, a turma de alunos do 2º Ano do Ensino Médio foi dividida em cinco grupos de pesquisa, com os seguintes temas: história, solo, industrialização, variedades e nutrientes.

O planejamento das atividades ocorreu por meio de uma reunião com sete professores, que se dispuseram a trabalhar coletivamente e que possuíam aulas na turma do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, sendo eles professores das disciplinas de Geografia, Química, Biologia, História, Física, Língua Portuguesa e Matemática.

Para desenvolver o projeto, a disciplina de *Geografia* ficou responsável pelo estudo do solo, organização das atividades de campo e organização do caderno de campo com os alunos. Na disciplina de *Química*, foram trabalhados a composição química dos adubos, nutrientes necessários para o arroz se desenvolver e a acidez do solo. A disciplina de *Biologia* trabalhou experimentos acerca da concentração de amido em alimentos, os nutrientes do arroz e os seus benefícios para o consumo, bem como a inserção de vitaminas no arroz para o combate de determinadas doenças. A disciplina de *História* ficou com a tarefa de auxiliar no desenvolvimento histórico do arroz, desde os primeiros registros até os dias atuais, inclusive no contexto do Estado de Mato Grosso e da cidade de Sinop. Na disciplina de *Física*, os alunos obtiveram a percepção do funcionamento das máquinas térmicas e puderam observar na prática os conceitos empregados no funcionamento da caldeira e da indústria como um todo, envolvendo os conhecimentos de calorimetria e as Leis da Termodinâmica. A professora de *Língua Portuguesa* auxiliou os alunos na construção de textos sobre o arroz e as normas que deveriam ser seguidas para a construção do projeto. Na disciplina de *Matemática* foi desenvolvida uma série de pesquisas com os alunos da turma, seus familiares e com a comunidade escolar e feita a tabulação dos dados da pesquisa em gráficos. A pesquisa desenvolvida tratou do consumo dos tipos de arroz, em níveis diário, mensal e anual.

Para realizar este trabalho, foi fundamental a participação ativa de todo o corpo docente e discente da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, bem como de acadêmicos da UFMT – Câmpus Universitário de Sinop (bolsistas do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Pibid) envolvidos no projeto, tendo em vista o comprometimento de cada um no processo de desenvolvimento das diferentes atividades propostas para sua execução.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho desenvolvido no Projeto “Arroz, o grão da vida” possibilitou aos alunos do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra um significativo conhecimento sobre o histórico da rizicultura no Brasil e em Sinop (MT), além de conhecer um dos principais alimentos milenares e que está presente em nosso cotidiano, suas variedades, seus nutrientes e tipos.

A cultura do arroz é de suma importância em nossa culinária, pois é uma alimentação base. Entretanto, percebe-se a necessidade de mais informações sobre este grão cereal. Além disso, o aumento demográfico é notório tanto em escala municipal, regional e nacional quanto mundial. Em virtude desse aumento, é fundamental a ampliação da produção dessa cultura em grande escala.

Durante toda a trajetória do ser humano pela busca da própria subsistência e progressos, novas técnicas vêm sendo utilizadas e aplicadas pelos agricultores tradicionais e modernos na área da rizicultura. Neste sentido, verificamos a necessidade de realizar um estudo sobre o processo histórico da introdução da rizicultura e da situação vigente no Estado de Mato Grosso, especialmente, na cidade de Sinop.

Considerando-se a realidade atual no que tange à valorização do conhecimento sobre alimentos saudáveis, fez-se necessária a realização de uma pesquisa prévia sobre os benefícios do arroz no dia a dia do ser humano, além de sua origem, curiosidades, nutrientes, variedades e tradições.

Os alunos e professores da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, ao visitarem a Empresa de beneficiamento de arroz Tio Urbano, constataram que existem diferentes variedades de arroz, por exemplo, o

arroz arbóreo é importado, o que é vendido vem da Itália, país localizado no continente europeu, e é o mais indicado para fazer o prato risoto. No decorrer da explanação da palestra realizada por profissionais da empresa, ressaltou-se a eficácia dos grãos integrais para a saúde, a partir das investigações sobre os integrais. Em vista disso, a partir de alguns depoimentos, alguns alunos e suas famílias passaram a inserir em seu cardápio o arroz integral, pois, ao realizarem as pesquisas, conheceram os benefícios dessa variedade de arroz para a saúde. Além de conhecer todo o processo do beneficiamento do arroz (grãos do arroz com casca e seu empacotamento), também compreenderam como é realizada a reutilização da sua casca para a geração de energia elétrica, através da queima nas caldeiras, que fornecem parte da energia elétrica para a própria empresa.

O estudo em sala de aula, associado com a prática, resultou em conhecimentos de diferentes áreas. A visita realizada proporcionou conhecer toda a estrutura da Empresa Tio Urbano, que foi muito importante para melhor compreender os assuntos estudados em sala de aula. Na empresa, há doze funcionários do Haiti, país pertencente ao continente americano, localizado na subdivisão da América Central. As máquinas da empresa foram criadas pelo próprio fundador, o Sr. Urbano Franbner, que faleceu em outubro de 2014; sua primeira empresa foi fundada em Jaraguá do Sul (SC).

Para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o cultivo de arrozes irrigado e de terras altas, foi convidado um agrônomo para ministrar uma palestra, o qual enfatizou os seguintes temas: solo e plantação, produção nacional e internacional, adubos e variedades. As pesquisas foram apoiadas em livros, revistas, artigos, impressos e eletrônicos, e experiências vivenciadas pelos alunos. No decorrer da palestra muitas dúvidas foram sanadas, além da obtenção de novas informações, por exemplo, a diferença entre a semente do arroz e o grão. A semente retorna para o plantio de nova safra e o grão é destinado para o setor industrial para ser beneficiado e comercializado. Na visita à Empresa Agropel, observaram *in loco* o processo da seleção de sementes de arroz e receberam a informação de que o plantio do arroz é proveniente da água, por isso o Rio Grande do Sul é o maior produtor do Brasil. No Mato Grosso, o cultivo do arroz é realizado em terras altas. A semente introduzida no Brasil é proveniente do Japão.

Para elaborar o projeto, precisou-se de colaboradores; frente a isso, os alunos responsáveis pelo grupo “solo” necessitavam de amostras de adubos, para uma melhor compreensão de qual é utilizado para o plantio. O grupo decidiu ir à empresa agropecuária, onde encontrou todo o apoio necessário para o aperfeiçoamento do projeto. O grupo dos “Nutrientes e Variedade” solicitou à rede de Supermercados a doação dos principais tipos de arroz, como o japonês, o negro e o arbóreo. A Empresa Tio Urbano também deixou à disposição outros tipos, como arroz vitaminado, parboilizado, integral, branco, farinha de arroz, macarrão, cinza, arroz com casca, sem casca e farelo vitaminado comum.

Para melhor compreender o processo de industrialização do arroz, foi realizada uma visita à casa de beneficiamento artesanal, onde foi visualizada uma máquina de limpar arroz diferente e bem rudimentar. Apesar do processo de forma artesanal dos grãos de arroz através de um moinho de pedra, é possível o consumo do arroz. Essa máquina é semiautomática e, segundo o proprietário, é do século XVIII.

Essa casa de beneficiamento fez doações de seus produtos, como arroz 2/4, arroz 3/4, branco polido, integral, farelo comum, farinha de arroz e casca de arroz. O arroz vermelho não foi doado, por essa razão foi comprado pela escola.

Cada grupo de alunos pesquisou, conforme as atividades previamente definidas, e registrou no caderno de campo (Figura 1).



Figura 1 – Caderno de campo elaborado pelos alunos.

Fonte: Arquivo dos autores.

No decorrer das atividades, os alunos do 2º Ano, com o auxílio de bolsistas do Pibid, confeccionaram cartazes que evidenciavam a diferença de nutrientes dos vários tipos de arroz e das variedades, maquetes (Figura 2) que representavam a empresa de beneficiamento visitada, amostras de adubos e de solo, experimentos comparando a presença de amido na farinha de arroz (Figura 3), no açúcar, na batata e na cenoura. Também foi realizada uma experiência com o adubo convencional e o adubo a partir da cinza, detectando que o plantio com as cinzas é mais eficaz no processo de crescimento. O trabalho desenvolvido foi apresentado na Feira de Ciências realizada na Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, no ano de 2015.



Figura 2 – Apresentação das maquetes pelos alunos do 2º Ano do Ensino Médio.

Fonte: Arquivo dos autores.

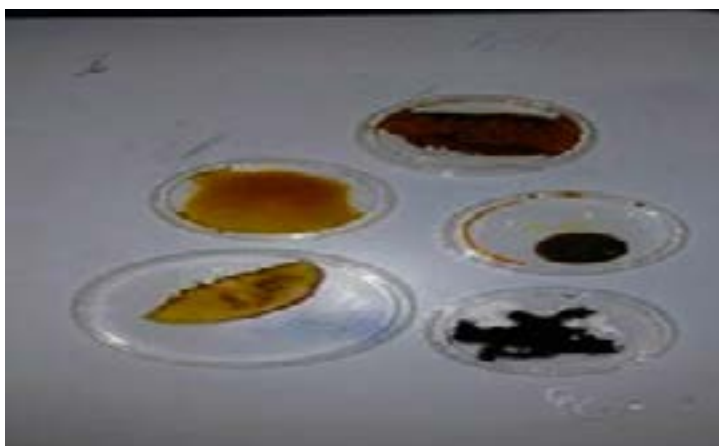


Figura 3 – Experiência verificando o amido na farinha de arroz.

Fonte: Arquivo dos autores.

Entende-se que o aluno é o principal agente da situação, por isso não podemos desconsiderar que, se a escola existe é, por sua causa. De acordo com Costa e Pinheiro (2013):

[...] o educando não pode estar na ponta final, mas, sim, ser considerado como sujeito central do processo educativo. Práticas tradicionais não oportunizam ao professor a estrutura necessária para práticas de ensino mais críticas e não instigam nos alunos o interesse pela pesquisa de forma que promovam o aprendizado como um processo de descoberta (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 38).

Neste sentido, deve-se romper com métodos que não possibilitem ao aluno ser um sujeito crítico e autônomo na busca do conhecimento. Dentre outros aspectos, é preciso promover ambientes que tragam oportunidades de crescimento intelectual, cultural e social.

Dessa maneira, a articulação entre as áreas de conhecimentos gerou a organização, aglutinação, integração e interlocução entre os campos de saber, ampliando a possibilidade de realmente trabalhar a interdisciplinaridade, transformando a cultura rígida do ensino tradicional e fragmentado da atualidade da escola, visando, assim, ao sucesso na aprendizagem, ou seja, o conhecimento adquirido com eficácia e qualidade:

O desenvolvimento da interdisciplinaridade por meio da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento possibilita uma formação com uma visão mais integrada e contextualizada de sociedade e ser humano. A formação interdisciplinar, a partir de uma compreensão de totalidade do conhecimento, permite que os sujeitos tenham uma visão de mundo com condições de atuar de forma mais crítica e efetiva na sociedade (FEISTEL, 2012, p. 325).

O projeto “Arroz, o grão da vida” teve um grande reconhecimento na Feira de Ciências, pois os visitantes tiveram a oportunidade de prestigiar e conhecer um pouco mais sobre a cultura do arroz (Figura 4). O projeto foi premiado em primeiro lugar na Feira de Ciências da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra; em seguida, participou da III Feira Municipal de Ciências, conquistando o primeiro lugar na categoria Jovem (Figura 5) e, conseqüentemente, uma vaga para a Feira de Ciências, a nível Estadual, sendo classificado entre os quinze melhores da exposição. Além disso, ficou em segundo lugar na categoria Destaque pela Associação Brasileira de Incentivo à Ciência (ABRIC) (Figura 6), sendo também, classificado para a Amostra Científica Estadual para o ano de 2016.



Figura 4 – Visita da comunidade na Feira de Ciências da escola.
Fonte: Arquivo dos autores.



Figura 5 – Primeiro lugar na Feira Municipal de Ciências, na Categoria Jovem.
Fonte: Arquivo dos autores.



Figura 6 – Feira Estadual de Ciências em Cuiabá - premiação pela classificação na Feira e na categoria Destaque pela ABRIC.

Fonte: Arquivo dos autores.

Os resultados da execução do projeto foram satisfatórios, uma vez que permitiram a obtenção de conhecimentos. Para os alunos, foi muito importante participar desse projeto visto que, por exemplo, conheceram algumas variedades de arroz; conseguiram compreender os benefícios do arroz; aprenderam que é melhor consumir o arroz parboilizado, pois durante o processo, neste tipo de arroz, ficam mais nutrientes. Se possível, é recomendado consumir em menor quantidade o arroz polido, conhecido como o branco, uma vez que só contém carboidratos. O consumo do arroz integral é essencial aos portadores da diabetes, pois contém em sua composição nutricional os benefícios necessários para uma vida mais saudável. Os alunos ficaram curiosos em comer os arrozes negro e vermelho, para saber o sabor que possuem.

Dentre as aprendizagens obtidas, os alunos tiveram a oportunidade de apreender muitos conhecimentos, como a origem do arroz. Por exemplo, na aula de História, aprenderam que a semente introduzida no Brasil vem da China ou Japão, países do continente asiático, e que o arroz selvagem já era utilizado pelos índios na América do Norte. Na aula de Biologia, aprenderam como ver o amido da farinha de arroz: quando se usa um reagente, tintura de iodo 2%, o amido se destaca, na cor mais escura.

A professora usou outros produtos, como o sal e o açúcar e um legume (a cenoura) para não ficar dúvida. No sal e no açúcar, o reagente não ficou escuro. Já na cenoura, como tem um pouquinho de amido, apareceram alguns pontinhos escuros. Na aula de Geografia, obtiveram informações sobre o solo e em Química, sobre a composição química dos adubos. Nas aulas de Matemática, conseguiram fazer os gráficos da pesquisa realizada e, nas aulas de Física, identificaram a importância das caldeiras na geração de energia elétrica.

O estudo em sala de aula, associado com a prática, resultou em conhecimentos das diferentes áreas envolvidas no projeto. As visitas proporcionaram conhecer toda a estrutura da Empresa Tio Urbano, o que foi muito importante para melhor compreender os assuntos relativos à pesquisa.

A visita a um beneficiamento artesanal de arroz foi interessante para saber que, nos dias de hoje, ainda existem estes materiais e que não fazem parte somente do passado, sendo importantes para a economia local. Pelos depoimentos dos alunos da escola, na visita, aprendeu-se muito e conseguiu-se diferenciar o beneficiamento do arroz artesanal do industrial. A Figura 7 apresenta uma réplica de funcionamento de uma indústria de beneficiamento artesanal de arroz.



Figura 7 – Réplica de funcionamento de uma indústria de beneficiamento artesanal de arroz.

Fonte: Arquivo dos autores.

Na aula de Química, ficou clara a importância dos nutrientes em nosso organismo. As fibras encontradas em algumas variedades de arroz, como o integral, ajudam no funcionamento do intestino. O agrônomo que realizou a palestra na escola ressaltou as diferenças do plantio do arroz, esclarecendo que o arroz é da água, porém o homem adaptou aos diferentes tipos de solo. Em Mato Grosso, o cultivo do arroz ocorre, principalmente, nos municípios de Marcelândia, Santa Carmem, Porto dos Gaúchos; em Sinop, a produção não é tão significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o processo de produção da cultura do arroz e seus benefícios foi uma experiência importante no sentido de aliar a teoria com a prática no contexto educacional. A escola, por ser um espaço que permite a troca de experiências e conhecimentos, possibilita o desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar (LUCATTO; TALAMONI, 2007).

Considerando o tema do projeto, no que se refere aos benefícios do consumo de grãos de arroz com mais vitaminas, fibras e minerais, bem como suas variedades, entende-se que ainda faltam algumas informações pelos meios de comunicações.

Algumas dificuldades foram encontradas no decorrer do estudo e desenvolvimento da pesquisa, principalmente, o tempo para os encontros para organizar as diferentes atividades do projeto. A colaboração dos envolvidos, professores e alunos da escola e bolsistas do Pibid, foi de suma importância, pois a união oportunizou o fortalecimento do grupo para romper com as barreiras das incertezas, da individualidade e da fragmentação. Apesar das dificuldades enfrentadas, os objetivos propostos foram alcançados e as questões levantadas foram respondidas.

Para os alunos da escola, o projeto propiciou a aquisição de novas informações e conhecimentos, com vista à construção de sujeitos pesquisadores e disseminadores de tais experiências; com certeza, de sua vida estudantil até a universidade, as memórias desse momento ímpar serão lembradas, como base para novos desafios e superações. Nessa direção, destacamos a compreensão de Silva (1991) ao afirmar que:

[...] é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar, ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 1991, p. 76).

Por fim, ressaltamos a importância do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, pois se acredita que o desencadear do ensino por projetos contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como auxilia os professores a superarem os desafios que se estabelecem numa estruturação aberta e flexível dos conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

ÁNGEL, J. B. *La investigación-acción: un reto para el profesorado, guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. 2. ed. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

DEMO, P. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

FEISTEL, R. A. B. *Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Ciências*. Tese (Doutorado EM Educação Tecnológica). PPGECT/UFSC, Florianópolis, 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, J. L. B. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do ribeirão dos peixes como tema gerador. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 3, p. 389-398, 2007.

SILVA, M. R. *Educação, trabalho e indústria no Brasil dos anos 40*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 1991.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-558. set./dez. 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 107p.

www.embrapa.br. Acesso em: 20 maio 2016.

O ESTUDO DA CÉLULA ANIMAL POR MEIO DE MAQUETE

Ana Cristina Almeida Ribeiro
Andreza da Silva Melo Rosa
Thaiza Pereira dos Santos
Adriana da Silva Oliveira
Márcia Cristina Pascotto

A palavra célula foi usada pela primeira vez em 1665, pelo inglês Robert Hooke (1635-1703). Apenas com o uso de um microscópio muito simples, ele observou pequenos pedaços de cortiça e percebeu que ela era formada por compartimentos vazios, que ele chamou de células. Os pesquisadores Matthias Schleiden e Theodor Schwann, após muitos anos de observações e estudos, propuseram a teoria celular. Essa teoria afirma que todo ser vivo é formado por células. Em 1855, o pesquisador alemão Rudolph Virchow deu um passo adiante muito importante, declarando que toda célula surge de outra célula preexistente.

A célula animal é encontrada nos animais e se distingue da célula vegetal pela ausência de parede celular e de cloroplastos. É eucariótica, ou seja, apresenta o núcleo delimitado pela membrana nuclear ou carioteca.

Todos os seres vivos são formados por células, os quais podem ser unicelulares (formados por apenas uma célula) ou multicelulares (formados por duas ou mais células). Há diferentes tipos de células e cada tipo desempenha uma função específica, visando à manutenção da homeostasia no organismo.

O surgimento das organelas foi essencial para a evolução da célula, pois cada uma possui função específica. Segundo Linhares e Gewandszajder (1998), a compartimentalização da célula em organelas permitiu maior eficiência das funções celulares, bem como o surgimento de seres vivos maiores, que consomem mais energia e dependem de sistemas mais eficientes, tanto para captar energia e alimento como para distribuí-los para toda a célula.

As organelas presentes no citoplasma de uma célula animal são:

- nucléolo: sua principal função é armazenar carga genética;
- núcleo celular: onde estão armazenados os cromossomos do DNA;
- ribossomos: responsáveis pela síntese de proteínas;
- vesículas: responsáveis pelo transporte de substância e união com a membrana para eliminar conteúdos para fora da célula;
- ergastoplasma ou retículo endoplasmático rugoso (RER): responsável pelo transporte de proteínas (há ribossomos grudados nele);
- complexo de Golgi: responsável pelo armazenamento e liberação das proteínas;
- microtúbulos: estruturas proteicas que fazem parte do citoesqueleto da célula, dando-lhe forma;
- retículo endoplasmático liso: responsável pelo transporte de proteínas e síntese de lipídeos;
- mitocôndrias: participam do processo de respiração;
- vacúolo: serve como reserva energética;
- citoplasma: essa região abriga um fluido viscoso que é chamado de citosol, constituído de íons dissolvidos em solução aquosa e demais substâncias;
- lisossomos: participam da digestão de substâncias orgânicas;
- centríolos: estão ligados à organização do citoesqueleto e aos movimentos de flagelos e cílios.

AS LIMITAÇÕES DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOBRE A CÉLULA

As células são fatores que diferenciam o que é vida do que não possui vida, sendo uma unidade estrutural básica de qualquer ser vivo. Desse modo, desperta uma considerável necessidade de entendimento da sua composição, organização e funcionamento, sendo a Citologia o ramo da biologia que a estuda.

Fogaça (2006) e Heerdt (2009) atribuem as dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes ao fato de as células não serem observadas a olho desarmado, necessitando de microscópio para visualizá-las,

o que nem toda escola possui. Linhares e Taschetto (2009) também comentam sobre o estudo das células ser tão abstrato para a aprendizagem dos estudantes, especialmente o conhecimento sobre os diferentes tipos de células, a diferenciação e sua importância no corpo dos animais. Dessa forma, ao iniciar o processo de ensino sobre a célula, o professor se depara com inúmeras dificuldades pelos estudantes, para compreenderem o conteúdo teórico.

As principais dificuldades que os estudantes possuem estão na compreensão dos conceitos e definições sobre as células, especialmente quando vão responder questões passadas pelo professor, após ministrar o conteúdo teórico. A partir do momento em que o professor tem consciência das dificuldades dos estudantes em determinados assuntos, cabe a ele desenvolver e/ou aplicar métodos alternativos para facilitar o processo de aprendizagem em sala de aula, atuando como agente de mudança nesse processo.

Dentre os principais métodos alternativos, estão os vídeos educativos, as paródias (que eles mesmos podem criar) e a montagem de maquetes, que também podem ser confeccionadas pelos próprios estudantes, contribuindo, assim, para o processo de aprendizagem no contexto escolar.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A aula prática sobre célula animal foi aplicada a estudantes do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Maria Nazareth Miranda Noletto, em Barra do Garças/MT, pelas bolsistas do Pibid/Biologia. A escola funciona em um prédio adaptado e não possui espaço para laboratório, não tem microscópio e nem uma sala de informática. Por isso, a confecção da maquete mostrou-se mais eficaz.

Após a professora já ter ministrado o conteúdo teórico para os estudantes, em aulas anteriores, foi utilizada uma maquete de célula animal (Figura 1) e cartazes com desenhos de algumas organelas (Figura 2).



Figura 1 – Maquete da célula animal confeccionada pelos bolsistas do Pibid/Biologia

Fonte: Dados dos autores



Figura 2 – Cartazes com algumas das principais organelas da célula animal

Fonte: Dados dos autores

Inicialmente, fizemos um resumo sobre a célula animal e suas principais organelas e, em seguida, apresentamos a maquete, na qual os estudantes puderam observar de maneira prática todas as organelas da célula.

la. Esta maquete foi confeccionada pelas próprias bolsistas, mas também pode ser feita pelos próprios estudantes.

Ao expormos a maquete em sala de aula, notamos que a maioria dos estudantes se interessou pela aula, pois todos queriam ver de perto (Figura 3).



Figura 3— Bolsistas do Pibid/Biologia explicando a maquete sobre a célula animal, com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental participando da aula

Fonte: Dados dos autores

Iniciamos fazendo algumas perguntas, como se eles sabiam responder quais as organelas e a função de cada uma que estava representada na maquete. Alguns souberam responder, mas a maioria ficou em dúvida. Com a maquete em mãos, fomos mostrando cada organela e explicando as funções de cada uma, bem como a diferença entre a célula animal e a vegetal. Dessa forma, os estudantes foram tirando suas dúvidas, juntamente com as bolsistas e a professora.

Nos cartazes que foram expostos na lousa (Fig. 2), com desenhos bem ampliados, os estudantes puderam ver algumas das principais organelas, tais como: mitocôndria, complexo de Golgi e retículo endoplasmático liso e rugoso.

Ao final das explicações, foi escrito na lousa: “Cite as principais organelas da célula animal e suas funções”. O objetivo era que os estudantes respondessem e pudemos notar que a maioria conseguiu responder corretamente, além de ter diferenciado cada organela apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade prática aplicada aos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental foi positiva, pois, ao apresentarmos a maquete e os cartazes, a aula tornou-se mais interessante e motivadora. O estudo da célula não é um conteúdo que se compreende de forma teórica, é considerado abstrato pelo fato de não ser possível observar as organelas celulares e, muitas vezes, os professores se limitam a utilizar apenas as figuras do livro didático, que nem sempre são esclarecedoras.

Pudemos notar o interesse dos alunos, pois a aula foi descontraída e participativa, tanto para os estudantes quanto para nós, bolsistas. Quando a aula é diferenciada, a aula é prazerosa. Não precisamos gastar tempo tentando prender a atenção dos estudantes, pois eles mesmos já se mostraram interessados e participaram, ao contrário de uma aula ministrada apenas com giz e lousa, em que na maioria das vezes o professor perde muito tempo tentando fazer com que o estudante não perca o foco do conteúdo.

Certamente, é mais trabalhoso preparar uma aula mais dinâmica, com material didático alternativo, porém é fascinante perceber que o esforço valeu a pena. E para nós, bolsistas do Pibid/Biologia, foi um esforço muito válido e compensador quando vimos um conteúdo que é considerado complicado e difícil se tornar mais fácil e compreensível pela maneira como foi ministrado.

A escola é um local de aprendizagem e o professor precisa inovar com práticas pedagógicas. A realização dessa aula foi muito satisfatória para nós bolsistas, pois percebemos a importância de utilizar novos métodos, principalmente para se ensinar conteúdos difíceis de serem aprendidos pelos estudantes. Certamente essa experiência foi válida e fará com que, a cada nova aula, procuremos melhorar e buscar novos métodos e novas formas de ensinar, para que os estudantes sejam motivados e tenham uma melhor aprendizagem, fazendo ainda com que as escolas saiam do comum e nos apoiem nessas ideias inovadoras.

REFERÊNCIAS

FOGAÇA, Mônica. *Papel da interferência na relação entre modelos mentais e modelos científicos de célula*. 229 p. Dissertações (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HEERDT, Bettina. *Processos de ensino e aprendizagem da Biologia mediados por Webquests*. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

LINHARES, Iraci; TASCETTO, Onildes Maria. *A citologia no ensino fundamental*. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1899-8.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia hoje*. Volume 1. São Paulo: Ed. Ática, 1998. 406p.

PROJETO MIMOSA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DE TEMA GERADOR

Natália de Paiva Duckur

Elaine G. M. Furlan

A construção de práticas que estimulem a visão crítica e participativa dos alunos pode ser promovida por meio do uso de temas geradores, cercando a realidade dos estudantes e educadores, de modo a propiciar a tomada de consciência dos indivíduos.

Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), no âmbito das interações, discutem as dimensões epistemológica, didático-pedagógica e educativa, apoiando-se em autores, tais como Paulo Freire e Snyders, no sentido de estruturar práticas educativas para veiculação do conhecimento na educação escolar, ressaltando duas categorias de conhecimento: o científico e o senso comum. Neste sentido, propõem estudos baseados em temas, permitindo explorar o conhecimento prévio dos alunos.

Nesta linha, Tozoni-Reis (2006) explora a metodologia de trabalho com temas geradores, também na concepção de Paulo Freire, a partir da tematização ambiental explorada de forma crítica, transformadora e emancipatória, pautada na educação libertadora.

No entanto, a concepção de prática da liberdade deve iniciar antes das questões pedagógicas entre educandos e educadores, ou seja, deve estar presente nas reflexões a respeito do diálogo que deve se estabelecer. Assim, “a inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. (FREIRE, 1987, p. 47).

Deste modo, é a partir de situações concretas que reflitam um conjunto de aspirações dos indivíduos que se entende a organização de conteúdos, situações pedagógicas ou ações políticas. Isso explica discursos, muitas vezes não compreendidos nas vozes de educadores ou políticos

que expressam seus pontos de vista, com uma visão de mundo distante da situação concreta dos indivíduos a quem falam.

É a realidade pautada no diálogo da educação como prática de liberdade que possibilita a apreensão de temas geradores para a tomada de consciência dos sujeitos, motivando a inserção dos homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Freire (1987, p. 56) nos explica que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos”. Sendo assim, um fato objetivo pode provocar um conjunto de temas geradores com ações e entendimentos diferentes, pois depende da relação que se estabelece entre os fatos, as percepções e o que isso provoca.

Para Costa e Pinheiro (2013), o tema gerador é um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, a ação e reflexão, a teoria e a prática. Consiste no ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. A interdisciplinaridade, portanto, pode estar configurada uma vez que o tema em estudo caracteriza-se como o ponto de encontro das diferentes áreas que formam os conhecimentos científicos.

As autoras acrescentam que os pressupostos educacionais baseados em temas geradores são muito importantes, a partir de uma concepção de educação que reconhece o ensino contextualizado e tratado de forma interdisciplinar, colocando “o educando como participante ativo do processo educativo, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos e ativos na sociedade” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 43).

A partir desta breve, mas importante discussão, entende-se a relevância e a necessidade de explorar as possibilidades de formação crítica e emancipadora a partir de temas geradores em escolas de educação básica, no âmbito das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UFSCar) atuando em uma escola pública estadual na cidade de Araras/SP.

O Pibid tem como principal objetivo promover a inserção de futuros professores no ambiente escolar e proporcionar discussões acadêmicas, teóricas e da prática docente com professores experientes, chamados supervisores, além do apoio do coordenador do projeto, um docente da universidade. Deste modo, busca-se a melhoria da formação inicial dos licenciandos, assim como da formação continuada dos professores em exercício, na educação básica e ensino superior.

O grupo do Pibid é composto por licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física da UFSCar/Araras, portanto as atividades são realizadas com enfoque interdisciplinar, proporcionando discussões interessantes com olhares múltiplos. As atividades na escola iniciaram-se em 2014, com uma proposta de mapear as demandas da comunidade escolar em conjunto com as propostas curriculares do Estado de São Paulo, proporcionando discussões e grupos de estudos acerca das questões interdisciplinares (JAPIASSU, 1973; DELIZOICOV, 1982; GADOTTI, 1993; MORIN, 2005; FAZENDA, 2013) culminado em uma proposta temática e interdisciplinar, a partir do produto leite, que será apresentada a seguir. Com a ideia do projeto formada, foi denominado, então, o “Projeto Mimosa”.

DESENVOLVIMENTO

O Projeto Mimosa foi elaborado como uma forma de reforço às aprendizagens de salas de aula, visando à interdisciplinaridade entre os professores das mais diversas áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade dentro do âmbito pedagógico vem se mostrando cada vez mais essencial, como novos caminhos para formas de organização do conhecimento. Conforme aponta Fazenda (1979) a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem à medida que se produzir como atitude. Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade apresenta como fundamento as opções metodológicas do ensinar.

Assim, após a discussão das necessidades apresentadas pelos alunos e as possibilidades de contribuição do Pibid, iniciaram-se as discussões e os planejamentos para a elaboração do Projeto Mimosa, com atividades temáticas sempre com base no tema gerador “leite” e possíveis saídas de campo com os alunos.

O Projeto foi auxiliado e orientado pelos professores efetivos e atuantes na escola, e pautado nas considerações de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), procurando proporcionar uma nova maneira de estruturar e organizar o ensino, em uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem,

a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p.189). Neste sentido, trabalhar com uma abordagem temática parecia mais promissor do que trabalhar com a abordagem conceitual, visto que a conceituação científica da programação seria subordinada a um tema e isso nos parecia mais interessante.

A partir disso, foram então desenvolvidos instrumentos que possibilitaram o desdobramento do projeto e das atividades temáticas inseridas: INSTRUMENTO A: perguntas simples, como “o que você entende por leite?”; “você sabe como o leite chega na sua casa?”; “quais disciplinas estão envolvidas nesse processo?”, visavam um primeiro contato com os alunos, para um mapeamento a respeito de quais dimensões eles associavam as disciplinas e conteúdos;

INSTRUMENTO B: contato com os professores, que consistia na apresentação do projeto durante uma reunião de planejamento e de uma forma escrita, entregando uma carta para cada professor interessado em participar do projeto;

INSTRUMENTO C: foram elaboradas duas questões que seriam base de pesquisa para os alunos, em contato direto com os professores envolvidos. O objetivo de cada questão era obter uma resposta dentro da área que o professor em questão lecionava. As questões foram as seguintes: “No processo de fabricação do leite existe alguma etapa em que a disciplina está relacionada?”; “Existe alguma outra etapa, que pode não estar relacionada diretamente na fabricação do leite, que envolva essa disciplina?”.

Após a aplicação dos instrumentos, foi possível então ter uma noção acerca da profundidade dos conhecimentos de cada aluno sobre nosso tema gerador, leite, o que possibilitou confeccionar atividades temáticas e possíveis saídas de campo, que englobariam o tema e auxiliariam na afirmação de conteúdos dispostos em aula, bem como sanariam dúvidas sobre o leite e, paralelamente, sobre conteúdos vistos nesse período.

ATIVIDADES TEMÁTICAS

Seguindo os conceitos da abordagem temática, foram desenvolvidas quatro atividades que desdobraram o Projeto Mimosa e auxiliaram

a compreensão de conteúdos dispostos em sala, bem como do tema gerador, da melhor forma possível. Abordamos as atividades muitas vezes de forma competitiva, atribuindo pontos durante o seu desenvolvimento, que se desdobraram em classificações e premiações ao final do Projeto; esta perspectiva foi adotada para incentivar o trabalho em grupo em sala de aula e motivar os alunos para o Projeto.

Para melhor controle sobre os alunos dos primeiros anos do ensino médio, eles foram divididos em cinco grupos por sala, tendo cada grupo uma respectiva cor. Feita a divisão, esses grupos seriam fixos até o final do Projeto, que seguiu com atividades interativas entre os grupos.

ATIVIDADE TEMÁTICA 1 – PERGUNTA DO BALÃO

A primeira atividade temática possuía uma abordagem lúdica em torno de perguntas acerca de conteúdos dispostos em sala, conteúdos que consistiam em: metabolismo basal, cálculo de índice de massa corporal (IMC), gasto calórico, diferentes tipos de leite, curiosidades sobre o leite.

A atividade seguiu de forma que dois alunos de grupos distintos tivessem um percurso a ser seguido e o que chegasse primeiro ao final do percurso tinha a chance de pegar um balão com uma pergunta dentro ou um balão com confete. Foi estipulado um tempo para a pergunta ser respondida e se estivesse correta, pontos eram atribuídos à equipe; se respondida erroneamente, metade da pontuação estipulada (10 pontos por acerto) era passada para o grupo concorrente, sendo que no balão poderia ocorrer de ter apenas confete e, nesse caso, os pontos totais (10) eram atribuídos ao grupo concorrente.

Esse pequeno percurso lúdico teve como objetivo o incentivo aos alunos a se dedicarem a aprenderem com mais seriedade os conteúdos abordados, visto que era necessária uma fundamentação nos assuntos para responder corretamente as perguntas no balão e fazer uma melhor pontuação que a equipe adversária.

ATIVIDADE TEMÁTICA 2 – FORCA

A segunda atividade temática partiu de uma leitura e análise previamente feita sobre a história e a geografia do leite. A partir disso, palavras

importantes relacionadas aos processos citados no texto foram usadas na dinâmica da brincadeira da força; ficava a critério do aluno pedir dicas. Cada palavra possuía três dicas e a cada dica dada à palavra valia menos; por exemplo: na primeira dica, a palavra vale 10, na segunda, 9 e na terceira, 8. O grupo que acertasse a palavra teria pontos atribuídos, assim como o grupo que esgotasse as dicas e as letras tinha o boneco (de pano construído pelo grupo Pibid) enforcado.

ATIVIDADE TEMÁTICA 3 - ESQUELETO

A terceira atividade temática dispôs dos seguintes materiais: réplica de esqueleto humano disponível na escola, impressos com os nomes dos ossos, folhas, caneta cronômetro e fita adesiva.

O desenvolvimento ocorreu de tal forma que os alunos foram divididos nos grupos pré-determinados, sendo entregues para cada grupo folhas impressas com os nomes e a localidade de cada osso; foram cronometrados 7 minutos para a memorização do nome e região dos ossos apresentados nas folhas impressas. Enquanto isso, parte dos licenciandos (grupo do Pibid) escreviam em papéis os nomes dos ossos, atentando para diversificá-los, colocando para cada grupo dez papéis com os nomes, mesclando ossos mais conhecidos com outros menos conhecidos. A outra parte dos licenciandos estava ao lado do esqueleto auxiliando os alunos que foram até a frente da sala executar a colagem no esqueleto para observarem, de perto, as localidades dos ossos, seus limites (onde um osso termina e outro começa), entre outros aspectos, contando sempre com a ajuda do licenciando para eliminar qualquer dúvida decorrente.

Após os 7 minutos, as folhas foram recolhidas e um grupo por vez elegia dois participantes que iriam até o esqueleto para realizar a atividade; um aluno colava o papel com o nome do osso na região correta e o outro o auxiliava, dando-lhe os papéis (um por vez) com um pedaço de fita. Os licenciandos estavam atentos em cronometrar e acompanhar para que ninguém do mesmo grupo ou de grupos distintos ajudasse a localizar cada osso e, por fim, corrigir se os ossos estavam de acordo com a localidade correta.

Depois que cada grupo terminou, foi marcada a quantidade de acertos e o tempo que cada grupo levou para colocar os nomes no esqueleto.

Esses dados foram anotados e somados às pontuações já existentes de atividades anteriores, que se desdobraram em classificações posteriormente. Os principais objetivos da atividade tinham o intuito de desenvolver uma melhor memorização e competição (trabalho em grupo) em sala de aula; complementando os conteúdos abordados em aula, também foi feita uma contextualização sobre a importância do cálcio, após a aplicação da atividade.

ATIVIDADE TEMÁTICA 4 – LEITERIA

Esta foi a última atividade temática realizada, como forma de finalizar o projeto e relacionar conceitos das disciplinas de envolvidas. Esta etapa compreendeu a realização de uma leiteria, na qual os alunos iriam, em grupo, promover a venda de caixinhas de leite (re)criadas por eles, com os seguintes objetivos: aplicação de conteúdo sobre padronização e propaganda, estímulo à criatividade na confecção da caixinha, discussão de aspectos sobre as propagandas.

Na aplicação de conteúdo sobre padronização e propaganda, os alunos tiveram contato com textos sobre psicologia das cores, elencando os possíveis efeitos causados ao ser humano (Ex.: fome, irritação, saciedade). Juntamente a isso, o grupo aplicou uma aula sobre padronização, visando explicar a história do formato da caixinha e um pouco sobre a TetraPak, empresa responsável pela confecção de uma grande parte das embalagens de bebidas lácteas do mercado. Para que os alunos pudessem confeccionar a caixinha em grupos, os bolsistas prepararam caixinhas de leite vazias, pintando-as de branco, ao passo que os alunos confeccionaram a embalagem, revendo conteúdos de química na composição básica de uma tabela nutricional, artes na própria arte da embalagem, português, na leitura dos textos de apoio, na utilização de verbos e artifícios linguísticos para o convencimento do comprador, matemática, geometria e porcentagens nas proporções dos valores energéticos; além disso, produziram a propaganda de seus produtos de forma física (cartolina) e virtual (vídeo-comercial).

Quando a Leiteria foi realizada, o grupo do Pibid preparou um espaço para que os alunos deixassem expostas suas caixinhas, ao mesmo tempo em que as propagandas eram apresentadas (cartolinas coladas e

vídeos em uma televisão disponíveis na escola). Após a apresentação das caixinhas e suas propagandas, foi feita, no horário do intervalo, uma votação aberta, em que os alunos de grupos e de primeiros anos distintos avaliavam as caixinhas e votavam na que lhes agradasse mais. Essa votação se desdobrou na classificação e a atividade leiteria, somada aos pontos acumulados durante as atividades anteriores, promoveu o grupo vencedor, ou seja, com maior pontuação no final de todas as atividades realizadas, com os dados divulgados no mural do pátio da escola. Foi uma atividade temática bastante proveitosa, pois englobou de forma intensa a interdisciplinaridade e um melhor aproveitamento escolar.

SAÍDAS DE CAMPO

Ainda durante o Projeto Mimosa, ocorreram duas saídas de campo com os alunos de primeiro ano do ensino médio da escola; foram saídas com enfoque na temática leite, sempre também correlacionadas com conteúdos abordados em sala.

A primeira saída de campo – UFScar e Escola – procurou incentivar a entrada dos alunos em uma universidade, bem como prover um maior contato com o ambiente universitário, correlacionando a temática leite com um grupo de pesquisa voltado para a temática da produção de leite (GETAP) de nossa universidade e auxiliando em conteúdos vistos em sala. Assim, os alunos vivenciaram discussões sobre pesquisa, extensão e ensino em salas com uma aula que abordava conteúdos sobre bactérias, para que, posteriormente, em laboratório fossem abordados o pH do leite e a experimentação focada em microbiologia, associando a visualização de cultivos de micro-organismos do leite em diferentes períodos de tempo.

Foi uma saída de campo que se mostrou bastante proveitosa, pois os alunos ficaram bastante interessados todo o tempo e talvez, pela mudança de ambiente, dificilmente demonstravam dispersão no decorrer das atividades; desse modo, eles estavam sempre interagindo e perguntando. Após esta saída, percebemos a carência que os alunos possuem em relação a um laboratório; eles demonstraram grande interesse e entusiasmo quando entraram em contato com o ambiente acadêmico de modo geral, mas a participação em laboratórios foi uma experiência que incentivou muitos

deles a procurarem informações sobre o ingresso no ensino superior, devido às possibilidades que lhes mostramos durante a visita.

A segunda saída de campo – Fazenda Colorado (usina de beneficiamento de leite tipo A, localizada na cidade de Araras-SP). A princípio, a saída seria destinada aos alunos dos 1º anos do ensino médio, porém, devido a algumas dificuldades, como a falta de recursos da escola para transporte, destinou-se apenas aos licenciandos da UFSCar. Nesta saída, foi possível observar desde o tipo de ordenha, o envasamento do leite tipo A, o ambiente de confinamento dos animais. Todas as informações foram repassadas aos alunos, por meio de uma aula explicativa com exposições de fotos e vídeos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência de trabalhar com tema gerador como fonte de discussão, formação e emancipação dos sujeitos envolvidos foi muito enriquecedora.

A escola foi envolvida na totalidade; professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade de modo geral conheciam o Projeto Mimosa e participavam das atividades, direta ou indiretamente, ao longo do ano de 2014.

Foi um Projeto planejado junto com a comunidade escolar, a partir de demandas para a interdisciplinaridade e discussões acerca do cotidiano e concepções prévias dos alunos, muito moradores em áreas rurais, portanto com enorme contribuição do ponto de vista de vivências diferentes daqueles alunos residentes em áreas urbanas, mas que tinham concepções interessantes por meio de outros pontos de vista.

Todos os envolvidos puderam expressar seus conhecimentos, antes, durante e na finalização das atividades e do Projeto, multiplicando e valorizando conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar.

Do ponto de vista da formação docente, tanto para os futuros professores quanto para os experientes; foi uma experiência muito importante que proporcionou trocas de ideias, planejamento, trabalho em grupo e discussões ricas acerca de várias áreas do conhecimento, explorando conceitos, trajetórias, histórias de vida, enfim a cultura presente no âmbito do tema gerador escolhido.

Com o encerramento do Projeto Mimosa, os ganhos escolares e também culturais de todos os envolvidos foram exorbitantes e extremamente diferentes e gratificantes a adoção da abordagem temática.

Assim, pode-se considerar que adotar uma abordagem como essa muitas vezes não é fácil devido a vários impedimentos possíveis de encontrar em uma escola. Todavia, vale a pena insistir e, ao encerrarmos o Projeto, ficou claro que essa abordagem se mostra muito efetiva e interessante; enfim, foi uma experiência extremamente produtiva e gratificante.

Deste modo, pretende-se, com este relato, estimular atividades temáticas e interdisciplinares, incentivando professores e licenciandos para a formação crítica, transformadora e emancipatória, pautada na educação libertadora, de tal modo que situações concretas reflitam um conjunto de aspirações dos indivíduos, propiciando a organização de conteúdos, situações pedagógicas ou ações políticas.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizadora e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

DELIZOICOV, D. *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. Dissertação (Mestrado) – FAE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, E. *Educação e complexidade. Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p. 93-110, 2006.

LIXO E TEMPO DE DEGRADAÇÃO: DISCUSSÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS ENVOLVENDO PIBID E ALUNOS DA EMEB JARDIM PARAÍSO DE SINOP (MT)²²

Maristela Inês Kuffel Quaini
Michelly Trivilin de Moraes
Roseli Adriana Blümke Feistel
Solange Aparecida de Almeida
Luisa Cristina Anjolin

INTRODUÇÃO

No início da história da humanidade, a produção de lixo pelos seres humanos não era um problema tão significativo, visto que a sobrevivência dos indivíduos provinha totalmente da natureza e, para encontrar alimentos, estavam sempre em deslocamento, apresentando características nômades, ou seja, não se fixavam em um lugar definido. Os resíduos da alimentação, tais como ossadas, peles e os restos de vegetais, eram abandonados pelo caminho, no solo e se degradavam pela ação dos micro-organismos, retornando ao ciclo natural.

O problema da geração de lixo começou com a mudança do estilo de vida dos seres humanos, que formaram grupos sociais e passaram a viver em comunidades fixas. A população desses novos nichos cresceu, e os resíduos gerados por ela começaram a ser descartados em um determinado espaço que, a partir de certo tempo, passou a ficar saturado, por não ser mais capaz de degradá-los.

Esta pesquisa sobre o lixo envolveu os alunos do 6º Ano da Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso (EMEB Jardim Para-

²² Este trabalho contou com apoio financeiro e bolsas da CAPES por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

iso), do município de Sinop (MT), a professora supervisora e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *Câmpus* Universitário de Sinop, contemplando três ações do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática*, a saber: a) ofertar oficinas temáticas; b) auxiliar nas atividades pedagógicas e c) organizar atividades científicas. As atividades desenvolvidas constituíram-se em aula expositiva, passeio por diferentes espaços da escola para verificar a quantidade de lixo nas lixeiras, experimento analisando a decomposição de materiais e jogo de conscientização em sala de aula.

Segundo Silva e Zanon (2000), no ensino de Ciências, estas questões podem ser percebidas pela dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta. Nesse sentido, o objetivo do trabalho realizado foi estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos nos alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso, proporcionando uma reflexão sobre consumismo e tempo de degradação dos componentes que são jogados no lixo.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida na EMEB Jardim Paraíso, localizada no município de Sinop (MT), após discussões realizadas entre bolsistas do PIBID, professor supervisor e alunos da escola. O público alvo envolvido nas atividades foram os alunos de duas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental de nove anos, dos turnos matutino e vespertino, em determinado período do ano de 2015:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

De acordo com o autor, essa pesquisa realmente proporcionou uma relação mais próxima, além de um contato direto com o público alvo. As observações sobre o lixo encontrado na escola foram de grande utilidade, pois, além de permitir que fossem levantadas algumas informações, os alunos perceberam a quantidade de lixo que é produzido diariamente, relacionando-o com o tempo de decomposição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

UM POUCO DE HISTORICIDADE SOBRE O LIXO

Lembrando um fato histórico, a disposição inadequada e o acúmulo de lixo a céu aberto e a falta de higiene da população das cidades podem ter sido fatores responsáveis, dentre outros, pela morte de um terço da população da Europa na Baixa Idade Média (Século XIV). O lixo acumulado atraía uma série de animais vetores, como os ratos e outros insetos, responsáveis pela transmissão de diversas doenças graves, como a peste bubônica ou Peste Negra, que era transmitida pela picada das pulgas que passavam dos ratos para os seres humanos, infectando estes últimos com a doença:

Com a Revolução Industrial (Século XVIII) os seres humanos passaram a consumir produtos industrializados, em decorrência do aumento da disponibilidade de diversos novos produtos com preços muito mais baixos, o que favoreceu o aumento do consumo em todas as classes. Já no século XX, o surgimento de materiais sintéticos, substitutos de matérias primas naturais, propiciou a fabricação de inúmeros produtos descartáveis, a partir de polímeros sintéticos, como o plástico (LELLIS; PRADA; CANO, 2011, p. 100).

Naturalmente, esse desenvolvimento foi se acentuando com o passar dos anos. A população humana foi aumentando e, com o advento da Revolução Industrial, que possibilitou um salto na produção em série de bens de consumo, a problemática da geração e descarte de lixo teve um grande impulso. Porém, esse fato não causou nenhuma preocupação maior, pois o que estava em alta era o desenvolvimento e não suas consequências.

A GERAÇÃO DE LIXO E A ERA DO DESCARTÁVEL

A geração excessiva de lixo e os problemas que isso acarreta são situações muito reais e próximas da vida diária do aluno. Sua abordagem pode contribuir muito para que este adquira hábitos responsáveis em relação ao exercício da cidadania e à preservação do meio ambiente. Além disso, é um tópico importante no que diz respeito à contextualização de diversos conteúdos de Química, Física e Ciências Biológicas no Ensino Fundamental.

Algumas atividades foram propostas para os alunos com o intuito de que percebessem que geramos individualmente muito lixo todos os dias. Através da visualização do lixo produzido em vários espaços escolares, foi possível mostrar à comunidade escolar a necessidade de darmos um tratamento adequado ao lixo que geramos no dia a dia na escola, tornando o ambiente em que vivemos mais limpo e agradável.

É necessário conscientizar os alunos da responsabilidade que é preciso ter para com o lixo que geramos, compreendendo a importância de fazermos uma coleta seletiva, reutilizando, reciclando e reaproveitando os materiais em desuso, melhorando a qualidade de vida e diminuindo consequentemente o desperdício.

O alto potencial contextualizador do tema se deve ao fato de que a caracterização do lixo e a busca de soluções para a sua destinação requerem obrigatoriamente diversos conhecimentos científicos para a sua compreensão. Segundo Lellis, Prada e Cano (2011, p. 98), “coisas inúteis, imprestáveis, velhas, sem valor; aquilo que se varre para tornar limpa uma casa ou uma cidade, ou seja, os restos das atividades humanas que não tem mais utilidade e, que por isso, ‘jogamos fora’” é o que consideramos lixo.

Dentro da contextualização do tema lixo, o professor pode inserir conceitos como “matéria e energia, ciclos naturais, cadeias alimentares, transformação de matéria”, pois essa definição inclui como produtores quaisquer organismos vivos presentes na biosfera. Quando, por exemplo, alguma planta perde suas folhas velhas é porque elas não têm mais função para esse organismo. Essas folhas são os resíduos dessa planta que, após caírem no solo, serão degradadas por micro-organismos, se transformando em substâncias químicas simples, como água, dióxido de carbono

(CO₂), oxigênio (O₂) e sais minerais. Essas substâncias simples são o lixo gerado por esses micro-organismos no processo de transformação da matéria. Assim, os micro-organismos aproveitaram o lixo das plantas e geraram outros resíduos que servirão de “adubo” para a terra, para se iniciar um novo ciclo de vida, com o crescimento de outra planta e assim por diante.

Segundo Galiuzzi e Gonçalves (2004, p. 331), “ao planejar atividades experimentais que incluam a contextualização do conteúdo, é preciso apontar para relações culturais, sociais, econômicas e políticas”, como exemplificado no breve histórico sobre a temática do lixo.

A sociedade tem sido constantemente incentivada pela mídia e pela indústria a consumir cada vez. Produtos são lançados no mercado todos os dias, como os celulares e outros eletroeletrônicos com alguns avanços tecnológicos. As pessoas se desfazem dos produtos antigos, mesmo que estejam em perfeito funcionamento, para terem em mãos a última tecnologia da “moda” e, muitas vezes, para aparentar *status* social. Infelizmente, vivemos na “era do descartável”.

O problema não se restringe à quantidade de lixo gerada pelas populações, mas, estende-se ao tempo que certos materiais levam para serem degradados no meio ambiente. Na Tabela 1, apresentada a seguir, observamos que o tempo de degradação de diversos materiais é muito superior ao tempo de vida de um ser humano. Os plásticos, por exemplo, são especialmente problemáticos nesse aspecto, por levarem centenas de anos para se decomporem.

MATERIAL	TEMPO DE DEGRADAÇÃO
Jornais	2 a 6 semanas
Embalagens de papel	1 a 4 meses
Casca de frutas	3 meses
Guardanapos de papel	3 meses
Pontas de cigarro	2 anos
Fósforo	2 anos
Chicletes	5 anos
Náilon	30 a 40 anos
Sacos e copos plásticos	200 a 450 anos
Latas de alumínio	100 a 500 anos

Tampas de garrafas	100 a 500 anos
Pilhas	100 a 500 anos
Vidro	Indeterminado

Tabela 1 – Tempo de degradação de componentes comuns do lixo

Fonte: PINOTTI (2010)

É preciso ter consciência de que, a princípio, não há problema em se consumir moderadamente produtos industrializados ou feitos com materiais sintéticos, como o plástico. O problema é o consumo desenfreado de tais produtos. Um exemplo típico disso seria a compra de um determinado produto embalado em isopor, enquanto o mesmo produto poderia ser adquirido com embalagem de papelão. É com esse tipo de reflexão que as aulas de Ciências podem contribuir para que o aluno mude as suas atitudes, tendo mais consciência em relação aos seus atos e ao que podem provocar no meio ambiente, repensando seus padrões de consumo.

DE QUEM É A RESPONSABILIDADE SOCIAL PELO LIXO?

Segundo o Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE) (2016), a responsabilidade do lixo é estabelecida de acordo com a classificação que é dada, em função da sua origem, a saber:

O lixo domiciliar é originado na vida diária das residências e o responsável pelo seu destino é a prefeitura do município.

O lixo comercial é originado nos diversos estabelecimentos comerciais e de serviços, tais como supermercados, estabelecimentos bancários, lojas, bares, restaurantes etc. O responsável pelo seu destino é a prefeitura municipal.

O lixo público é originado dos serviços de limpeza pública urbana e limpeza de áreas de feiras livres. O responsável pela destinação é a prefeitura do município.

O lixo gerado pelos serviços de saúde e hospitalar, os resíduos sépticos, ou seja, aqueles que contêm ou, potencialmente, podem conter germes patogênicos (agulhas, seringas, gases etc) são de responsabilidade do próprio gerador. Já os resíduos assépticos desses locais são considerados resíduos domiciliares.

O lixo de portos, aeroportos e terminais rodoviários e ferroviários é formado por resíduos sépticos. Basicamente, constituem-se de materiais de higiene, asseio pessoal e restos de alimentos, que podem veicular doenças provenientes de outras cidades, estados ou países. O responsável pela destinação é o próprio gerador.

O lixo industrial é aquele originado nas atividades dos diversos ramos da indústria, tais como metalúrgica, química, petroquímica, papelaria, alimentícia etc. É bastante variado, podendo ser representado por cinzas, lodos, óleos, resíduos alcalinos ou ácidos, plásticos, papéis, madeiras, fibras, borrachas, metais, vidros, cerâmicas etc. A maioria desse lixo é considerada tóxica. O responsável pela destinação é o próprio gerador.

O lixo agrícola é formado pelos resíduos sólidos das atividades agrícolas e da pecuária. Incluem embalagens de fertilizantes e de defensivos agrícolas, rações, restos de colheita etc. Em várias regiões do mundo, esses resíduos já constituem-se em uma preocupação crescente, devido às enormes quantidades de esterco animal geradas nas fazendas de pecuária intensiva.

As embalagens de agroquímicos, geralmente altamente tóxicos, têm sido alvo de legislação específica quanto aos cuidados na sua destinação final. Em nosso Estado, os agricultores devem fazer a devolução destas embalagens a locais credenciados por ele. Em nosso município, existe uma empresa chamada Nova Canaã, situada no Distrito Industrial, que se responsabiliza comprando os sacos de bags e as embalagens de micronutrientes, que não são produtos tóxicos. Essa é uma atitude de consciência de cada agricultor.

O entulho é o lixo da construção civil, composto por materiais de demolições, restos de obras, solos de escavações diversas etc. O entulho é geralmente um material inerte, passível de reaproveitamento, e o responsável pela destinação final é o próprio gerador. Para se realizar o gerenciamento adequado do lixo produzido em uma cidade e definir sua destinação final mais adequada, é fundamental o conhecimento da composição desse lixo. Com isso, a administração municipal pode desenvolver ações normativas, operacionais, financeiras e de planejamento, com base em critérios sanitários, ambientais e econômicos, para coletar, segregar, tratar e dispor o lixo de sua cidade (CEMPRE, 2010). Silva e

Zanon (2000, p. 122) sinalizam que “o sujeito que interage socioculturalmente tem a capacidade de assumir-se como gestor, produtor, construtor e divulgador de seu meio e, ao mesmo tempo, de si próprio”.

Pensando em experimentação nas escolas e interagindo como sujeito na forma de gestor, a administração municipal de Sinop (MT) está buscando ações adequadas para enfrentar o problema referente ao lixo do município, uma vez que não está conseguindo atender aos critérios sanitários e ambientais necessários.

Com relação à problemática relativa às doenças, alguns experimentos podem ser realizados no sentido de verificar se, por exemplo, existem larvas do mosquito da dengue (*Aedes Aegypti*) em determinados locais. Uma forma alternativa, com material de baixo custo, é a conscientização por meio da construção de uma armadilha em casa, na escola, ou outro local, com partes de uma Garrafa PET para eliminar o mosquito *Aedes Aegypti*.

A caracterização da composição do lixo de um país ou de uma cidade pode até indicar seu nível de desenvolvimento socioeconômico. Podemos trabalhar interdisciplinarmente por meio de gráficos comparativos sobre a composição do lixo produzido pela população do Brasil e dos Estados Unidos, por exemplo, englobando-se as disciplinas de Geografia e Matemática. Generalizando, sabemos que quanto mais desenvolvido e industrializado for o país maior será a quantidade de embalagens que o lixo terá, enquanto no país menos desenvolvido o lixo será predominantemente composto por matéria orgânica. A quantidade de lixo produzida pelos habitantes de países desenvolvidos também é bem maior.

De acordo com Lellis, Prada e Cano (2010), os destinos do lixo no Brasil, em 2000, eram: aterro controlado (37%), aterro sanitário (36%), lixo (21%), compostagem (3%), incineração (1%) e reciclagem (1%).

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM SALA

Inicialmente, foi realizado pelos bolsistas do Pibid da UFMT - *Câmpus* Universitário de Sinop, um estudo teórico sobre o lixo, tendo como base o livro didático *Projeto Teláris: Ciências*, do autor Fernando Gewandszajder (2012). O referido livro é fornecido gratuitamente e utilizado pelos alunos das turmas de 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso, nos perío-

dos matutino e vespertino. A partir disso, foi proposta uma atividade de observação da geração de lixo produzido na escola, com o intuito de verificar a quantidade de lixo acumulado diariamente para, posteriormente, realizar um estudo sobre o tempo de decomposição destes materiais.

A Figura 1 ilustra a apresentação do Projeto aos alunos da EMEB Jardim Paraíso.



Figura 1 – Explicação do Projeto aos alunos
Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Os alunos, juntamente com o professor de sala e os bolsistas do Pibid, realizaram uma visita aos diversos setores da Escola (Figura 2), como: banheiros, cozinha, salas de aula, pátio, secretaria, sala dos professores e corredores. O lixo deveria ser observado em termos de composição e quantidade gerada, para que ao final da visita pudesse ser classificado quanto ao seu tempo de degradação, conforme Tabela 1, apresentada acima.



Figura 2 – Alunos visitando o pátio da Escola
Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT)

Para os alunos dessa faixa etária, milhares de toneladas de lixo produzidas diariamente na nossa cidade não têm muito significado, pois esse é um valor muito abstrato para eles, por isso é importante realizar atividades que permitam a visualização dessa situação. Com essa atividade, observarmos o tipo de lixo gerado, quais os principais materiais que o compõem, para que fosse possível fazer a classificação relacionada ao tempo de degradação de cada material (Tabela 2).

LOCAL DA ESCOLA	TIPO DE LIXO	TEMPO DEGRADAÇÃO
Sala de Aula	Papel, chiclete	Papel: 3 meses Chiclete: 5 anos
Banheiros	Papel higiênico	3 meses
Cozinha	Saco plástico, folhas de almeirão, cascas de laranja	Saco plástico: 200 a 450 anos Folha de almeirão e cascas de laranja: 3 meses
Pátio	Copos plásticos, cascas de laranja	Copos Plásticos: 200 a 450 anos Cascas de laranja: 3 meses
Secretaria	Papel, plástico	Papel: 3 meses Plástico: 200 a 450 anos
Sala dos Professores	Papel sulfite, restos de alimentos	Papel sulfite: 3 meses Restos de alimentos: 3 meses

Tabela 2 – Resultado da classificação dos materiais do lixo escolar

Fonte: Alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT) (2015)

Após a visita de observação e coleta de dados nos diferentes espaços da escola, foi realizado o experimento “Decomposição de materiais do lixo da escola”, visando verificar a decomposição de diferentes materiais, seguindo o seguinte procedimento:

a) pegamos 5 (cinco) garrafas PET grandes e incolores e as cortamos de forma que ficassem a uma altura de cerca de 20 cm;

- b) numeramos cada uma de 1 a 5;
- c) colocamos, em cada garrafa, cerca de 5 cm de terra molhada;
- d) colocamos os seguintes materiais sobre a terra de cada garrafa, de acordo com o seu número. Na Garrafa 1: pão e rodela de tomate; na Garrafa 2: vários papéis picados; na Garrafa 3: pregos, tampa de lata, lata amassada; na Garrafa 4: copo de plástico e sacola plástica amassados e na Garrafa 5: pedaços de vidros quebrados. Todos os materiais foram colocados encostados no plástico da garrafa de forma a ficarem visíveis externamente;
- e) cobrimos os materiais de cada garrafa com a terra molhada;
- f) fizemos a observação a cada 15 dias, durante um mês. A cada observação, regamos as garrafas com água e anotamos as alterações.



Figura 3 – Etapas de realização do experimento pelos alunos da EMEB Jardim Paraíso

Fonte: Alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT) (2015)

Discutimos sobre a temática “lixo”, suas características em relação ao tempo de degradação e a maneira como fizemos para representá-la em

sala de aula e observamos o experimento por um período de 30 dias. Segundo Rosito (2003, p. 206), “é possível realizar experimentos na sala de aula, ou mesmo fora dela, utilizando materiais de baixo custo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos”. Em vista disso, o experimento realizado com os alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso comprova tal afirmação.

Para encerrar as atividades, houve a aplicação do Jogo educativo chamado “Reciclino²³”, reproduzido e preparado para os alunos, os quais formaram grupos de seis jogadores em cada equipe e iniciaram a corrida de peões. Este jogo tinha cartas do bem e do mal e o jogador deveria seguir as instruções para continuar jogando. No decorrer do jogo, professor e bolsistas passaram pelos grupos e foram levantados alguns questionamentos referentes ao que é “certo” ou “errado” em relação à preservação do meio ambiente e à reciclagem.

A Figura 4 ilustra os alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso brincando com o Jogo Reciclino.



Figura 4 – Alunos brincando com o Jogo Reciclino

Fonte: EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT). Fonte: Alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso - Sinop (MT) (2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do 6º Ano da EMEB Jardim Paraíso não tinham noção de que a geração de lixo fosse um problema sério, devido a sua enorme quantidade, sendo uma questão razoavelmente abstrata para eles. Assim,

²³ Disponível no site http://cempre.org.br/upload/arq/o_19726t5l23t3l7lrsi1n012eta.pdf

essa observação transformou o problema em algo concreto, palpável.

É frequente na prática docente escolar os professores solicitarem uma sequência de tarefas para os alunos ao fazerem um experimento, deixando-os interpretar os dados segundo uma teoria que queiramos comprovar, bem como a entrega de um relatório descritivo. Isso demonstra que essa atividade é pouco motivadora, pois os alunos são meros executores de tarefas e somos sabedores de que a prática de Ciências deve resultar numa atividade reflexiva:

A diversidade de metodologias parece ser sempre preferível a uma única abordagem. No ensino de ciências as atividades experimentais não devem ser desvinculadas das aulas teóricas, das discussões em grupo e de outras formas de aprender. O que foi exposto em aula e o que foi dito no laboratório precisa se constituir como algo que se complementa, senão essas atividades não passam de ativismo (ROSITO, 2003, p. 197).

É preciso ter o entendimento de que isto não significa que vamos fazer uso ininterrupto do laboratório nas aulas de Ciências, mas, sim, trabalhar os conceitos ativamente com os alunos, construindo tabelas, gráficos e verificando dados coletados de outros experimentos.

Segundo Silva, Machado e Tunes (2010, p. 241), “as atividades de laboratório meramente reprodutivas e com caráter comprobatório são pobres para se alcançar a relação desejada entre a teoria e o mundo concreto no ensino de Ciências”. Partindo desta colocação dos autores, utilizamos o Jogo Reciclinho para que os alunos repensassem seus conceitos, trazendo ideias claras para suas vivências no cotidiano.

O que mais chamou a atenção dos alunos foi a quantidade de tempo que o chiclete e os copos plásticos levam para se degradar no meio ambiente. O chiclete leva em torno de 5 anos e os copos plásticos, de 200 a 450 anos. Esses dados são impactantes, levando-nos realmente a uma reflexão na aula de Ciências, contribuindo para que os alunos tomem consciência dos seus atos e repensem seus padrões de consumo.

Depois de 30 dias de degradação dos materiais, os alunos apresentaram um relatório enfocando os resultados encontrados no experimento. Perceberam que o material orgânico da Garrafa 1 se decompôs facilmente, o da Garrafa 2 apresentou um início de decomposição, na Garrafa 3, o prego enferrujou, mas a lata ficou intacta e, os das Garrafas 4 e 5 não

sofreram nenhuma alteração. É claro que o tempo de observação do experimento foi curto, mas as observações serviram de parâmetro para estudar os diferentes tempos de decomposição dos materiais, como percebido no retorno das observações realizadas:

Com uma pergunta ou um problema na mão, o aluno passa a construir hipóteses na tentativa de responder as questões surgidas. Esta é a primeira etapa da atividade experimental, desmistificando a ideia de que é preciso primeiro ‘transmitir’ o conteúdo ao aluno para depois demonstrar experimentalmente o que se ‘ensinou’ (FAGUNDES; GALIAZZI, 2007, p. 327).

Conforme os autores acima citados, precisamos lançar questionamentos aos alunos quando vamos realizar um experimento, criar hipóteses, relacionar com as teorias para que tenhamos uma aprendizagem mais significativa. Este foi um dos pontos que chamou a atenção e que precisamos mudar em nossas aulas, pois, nesse sentido, a experimentação, mais do que uma atividade em sala de aula, passa a ajudar o aluno, porque ele deixa de receber conceitos prontos e aprende a buscar soluções e respostas para os problemas propostos, desenvolvendo sua autonomia e construindo seu poder de argumentação.

Para encerrar as atividades relacionadas ao tema do lixo, elencamos questionamentos baseados no Jogo Reciclino para que os alunos repensassem as suas atitudes relacionadas ao meio ambiente e a sustentabilidade.

O trabalho desenvolvido fez parte de ações realizadas no *Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Pibid da UFMT - Câmpus Universitário de Sinop, dentro das Oficinas de Ciências, visando auxiliar a prática docente do professor da escola parceira, em conjunto com os acadêmicos da Universidade. A partir dessa interação, foram oportunizadas experiências e vivências para os bolsistas, propiciando momentos ricos de aprendizagem, os quais servirão de base para o futuro exercício profissional, visto que este assunto é um tema transversal que precisa ser trabalhado em sala de aula em razão das discussões ocorridas na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

CEMPRE. *Lixo Municipal: Manual de gerenciamento integrado*. 3. ed. São Paulo: CEMPRE, 2016. Disponível em: <http://cempre.org.br/artigo-publicacao/educacao>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

FAGUNDES, S. M. K.; GALIAZZI, M. C. Experimentação nas Aulas de Ciências: um meio para a formação da autonomia. In: GALIAZZI, M. C. *Construção curricular em rede na Educação em Ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 317-336.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. *Química Nova*, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.

GEWANDSZNAJDER, F. *Projeto Teláris: Ciências*. São Paulo: Ática, 2012.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
LELLIS, L. O.; PRADA, S. M.; CANO, M. R. O. A reflexão e a prática no ensino: Ciências. São Paulo: Blucher, 2011.

PINOTTI, R. *Educação ambiental para o século XXI*. São Paulo: Blucher, 2010.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R. (Org.) *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 195-208.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. *Ensino de Química em foco: experimentar sem medo de errar*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

AS REDES SOCIAIS E A POPULARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE FÍSICA

Ana Maria Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

A difusão de conhecimentos científicos para a população é tão antiga quanto a própria produção de ciência. Com o Renascimento Cultural, a divulgação científica apresentou fases distintas, finalidades e características que refletiam o contexto, motivações e interesses políticos. Diversos motivadores atuaram como propulsores da ação de publicizar a ciência e contribuíram para inclusão social, melhoria da qualidade de vida da população e impulsionaram novas descobertas e concepções de saber:

[...] a ciência é uma força democrática com o foco na integridade, objetividade e igualdade que pode ter impacto na vida dos cidadãos. [...] a divulgação científica usa relações públicas, campanhas publicitárias, ferramentas de marketing, folhetos, livros, festivais e museus de ciência (MASSARANI, 2009, p.98).

O discurso da necessidade de popularização da ciência é propagado pelas diversas áreas de conhecimento e é um mecanismo social de democratização dos saberes científicos. O físico Galileu Galilei, por exemplo, realizou um intenso trabalho de difusão não apenas da Física e da Astronomia, mas também de novas metodologias de experimentação e de organização do pensamento. No século XIX, a ciência adquiriu um caráter econômico e político mais explícito ao se tornar símbolo e instrumento para o progresso e para a liberação social. Novas perspectivas são deline-

adas e demandas sociais emergem a cada instante, tornando-se crescente a necessidade de difusão da ciência para suprir as necessidades sociais e econômicas e para a desconstrução de imaginários conservadores e excludentes.

Tendo em vista o grande potencial de democratização da informação surgido também com o advento da Internet e das novas tecnologias da informação, a divulgação científica ganha destaque na comunicação das instituições acadêmicas e adquire caráter social, tornando-se uma ferramenta imprescindível para a democratização do conhecimento e interação entre o homem e o meio ambiente.

Como atinge um grande público, a internet tornou-se um grande campo de atuação educacional e está sendo considerada a mídia mais promissora desde o surgimento da televisão. O Brasil se tornou o terceiro país com a maior população de usuários de internet do mundo, segundo levantamentos do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística - IBOPE (Portal G1, 2013). São milhões de usuários conectados por computadores, celulares, tablets e outros equipamentos, interagindo e compartilhando informações diariamente, e entre os sites mais acessados estão as redes sociais.

Para acompanhar essas mudanças, a educação está utilizando-se da internet e de outros recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tentando tornar o ensino mais atraente e significativo. Apesar da resistência de parte dos profissionais de educação, há o consenso de que a utilização adequada dos recursos das TIC favorece o processo de ensino aprendizagem, e o analfabetismo digital contribui para o fraco desenvolvimento tecnológico do país. Excluir as TIC do processo educacional é negar as inúmeras contribuições para a difusão do conhecimento que estas proporcionam e não perceber o campo fértil disponibilizado para a inclusão social:

A civilização da terceira onda tem sido chamada de sociedade da informação. Poucos se perguntam por que a informação se tornou tão importante na terceira onda. A razão está no fato de que os sistemas sociais, isto é, a sociedade se desmassificou, e, conseqüentemente, se complexificou, a tal ponto que, hoje, é impossível geri-la sem informação e sem tecnologia da informação (computadores e telecomunicações) (TOFLER apud CHAVES, 1998, p. 27).

Dentre as possibilidades da internet, as redes sociais são as mais atrativas, tanto que o *Facebook* e *Twitter* lideram o *ranking* de acessos. E, nessas redes sociais, é crescente uma nova tendência: as redes sociais segmentadas. São páginas criadas para visualização e compartilhamento de mensagens direcionadas a públicos específicos e temas diversos. O ambiente da *web* se tornou um dos mais propícios para publicação de variados assuntos, incluindo os temas referentes à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Instituições educacionais, científicas e protagonistas individuais perceberam nas redes sociais a possibilidade de atingir grandes públicos e socializar suas ações, conhecimentos e ideologias favorecendo o intercâmbio de saberes.

Assim, esse estudo pretende analisar as possíveis contribuições das redes sociais para a popularização do conhecimento científico e meios de sua utilização como estratégia metodológica para um ensino de Física mais contextualizado e atraente para os estudantes de sistemas públicos de ensino.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Inovações no ensino são imprescindíveis para tornar o ensino mais prazeroso e possibilitar uma formação mais crítica e participativa do estudante. Trabalhar diferentes mídias, formatos e competências, como o uso eficiente de aplicativos de *smartphones*, despertam o interesse, principalmente dos estudantes jovens²⁴, e, quando utilizados com um viés pedagógico, trazem resultados positivos para a construção do conhecimento.

O Sensor KineTIC, por exemplo, permite demonstrar fenômenos como gravidade, aceleração, rotação e magnetismo. *Apps*²⁵, como o Start Chart (usado em aulas de astronomia, mostra estrelas da região do céu para a qual for apontado), deixam a aula mais interessante e a criação de páginas fragmentadas do facebook construídas para uma temática ou grupo de estudo, como uma turma da escola ou faculdade, por exemplo, facilitam o compartilhamento de informações e propiciam uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa.

²⁴ Estudantes na faixa etária entre 15 e 19 anos. Esse estudo dará ênfase a essa faixa etária por estar apresentando grande índice de evasão escolar.

²⁵ *Apps* são aplicativos instalados em smartphones.

Um dos desafios da educação moderna é atrair o interesse dos jovens para a produção científica. O ensino de Física, por exemplo, desperta muita resistência e é considerado, por muitos estudantes, como um saber de difícil compreensão, distanciado de sua vivência. Nesse sentido, faz-se necessário criar mecanismos que integrem metodologia e tecnologia, favorecendo a interação e contextualização do saber abordado e, para isso, há recursos das TIC como *Apps* e outros aplicativos que podem auxiliar o professor.

Uma das possibilidades a ser investigada é como as redes sociais podem contribuir para a popularização do conhecimento científico e, mais especificamente, como podem propiciar um ensino de Física mais interativo, significativo e próximo da realidade do estudante. Mesmo nas camadas sociais mais desfavorecidas economicamente, o uso de celulares e *smartphones* têm possibilitado o acesso ao ambiente *web* e propiciado contato com o mundo das informações. É evidente que o mero contato com as informações não significa adquirir conhecimento. Assim, pretende-se direcionar uma trilha digital para a construção coletiva de conhecimentos científicos.

A velocidade e a dinâmica cada vez maiores das mudanças social, política, econômica e cultural vivenciadas nas últimas décadas têm marcado a sociedade atual. Informatização, globalização e sociedade do conhecimento são alguns dos fatores que estão interferindo profundamente em nosso cotidiano e, inevitavelmente, ocasionam transformações no sistema educacional. Anteriormente, as mudanças significativas na vida humana exigiam no mínimo o tempo correspondente a uma geração para ocorrer. Gradativamente as mudanças tornaram-se repentinas e imprevisíveis. Vivemos na “era da incerteza”, conforme denominou GALBRAITH (1976) ou, ainda, na “era de descontinuidade”, como classificou DUCKER (1974).

Mudanças de valores e de crenças, pessoais e culturais, apontam para uma nova visão de mundo em que a valorização do ser humano e o respeito à diversidade étnico e sexual é defendida nos mais diversos recursos tecnológicos de comunicação. É crescente a preocupação com a difusão da ciência, objetivando ganhos individuais e coletivos e a construção de novos paradigmas que propiciem avanços sociais e econômicos. A popu-

larização da ciência é uma preocupação que remete à própria construção do conhecimento.

Esse processo de transposição das ideias contidas em textos científicos para os meios de comunicação populares, ou popularização da ciência, advém, dentre muitos fatores, da necessidade de desenvolver cidadãos que saibam diferenciar o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento. É o que os americanos denominam de *science literacy*. A ausência dessa capacidade é chamada de analfabetismo científico, que na explicação de Sabbatini (1999) é a ignorância sobre os conhecimentos mais básicos de ciência e tecnologia que qualquer pessoa precisa ter para “sobreviver” razoavelmente em uma sociedade moderna.

O analfabetismo científico é um atraso para o desenvolvimento tecnológico do país e tem consequências danosas também para o indivíduo, pois este não tem a capacidade de discernir a veracidade das informações, tornando-se propenso a acreditar em fatos pseudocientíficos que podem ser-lhe potencialmente prejudiciais e à sociedade.

Em contraposição, o cidadão bem informando é capaz de agir criticamente, interagindo com o meio, orientando melhor sua vida e interferindo positivamente na sociedade em prol da própria construção do conhecimento. Possibilita também a reflexão sobre as práticas de produção científica e o modo como esse saber está sendo acessível à sociedade.

Popularizar a ciência não consiste simplesmente em expor informações sem intenção de construir saberes. Caldas (2010, p.32) argumenta que a mera reprodução do saber fornecida sem senso crítico para a população é prejudicial. Segundo a pesquisadora, a simples reprodução do saber científico sem interlocução crítica e analítica não educa a sociedade para que, de fato, compreenda os mecanismos da produção científica para uma escolha consciente.

A escola é um dos principais ambientes para difusão do conhecimento científico. É um espaço de socialização no qual se espera ir além da reprodução e propiciar a própria construção do conhecimento. Apesar disso, a escola não está mais sendo atraente para o jovem brasileiro e, prova disso, é a redução de matrículas no ensino médio. Segundo estatísticas do Ministério da Educação (MEC), a quantidade de matrículas no ensino médio caiu de 8,7 milhões para 8,3 milhões na última década (2002-2012). É um dado preocupante já que a população brasileira, nesse

mesmo período, apresentou crescimento em todas as faixas etárias pesquisadas pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE).

Investigando os motivos que estão conduzindo a esse desinteresse, foi realizada pela Fundação Victor Civita, em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, a pesquisa *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*, com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do ensino médio de São Paulo e de Recife.

Essa pesquisa revelou que os jovens não estão conseguindo perceber utilidade no conteúdo das aulas. As disciplinas de língua portuguesa e matemática são consideradas as mais úteis. Já Geografia, História, Biologia e Física são consideradas descartáveis para 36% dos entrevistados.

Questiona-se, então, como o estudante não consegue perceber a utilidade dos conhecimentos de Física para a sua vida e para sua interação com o mundo. Será que a metodologia que está sendo empregada no ensino dessa disciplina é tão retrógrada que não está possibilitando perceber a Física como ciência que explica os fenômenos naturais e que esse saber foi e é imprescindível para os avanços tecnológicos dos quais usufruímos? Como ensinar eletromagnetismo e não explicitar sua importância para o desenvolvimento dos computadores e celulares?

Desde a defesa veemente do modelo heliocêntrico, feita por Galileu, até as modernas teorias quânticas, os conhecimentos da Física têm sido essenciais para o desenvolvimento tecnológico da humanidade. Apesar de sua inegável importância, há muita resistência e conflito no ensino de Física. Considerada uma das ciências duras – ou *hard sciences*, para usar o termo consagrado em inglês – esse problema não ocorre apenas no Brasil, mas também em muitos países europeus.

Inércia não é um dos caminhos para solucionar esse problema. É necessário encontrar alternativas metodologias que propiciem um ensino de Física mais atrativo e prazeroso para o estudante e que lhe permita correlacionar esses saberes com sua vida cotidiana e com o ambiente.

Para Saraiva (2004, p. 142),

A escola, hoje, não é mais a principal detentora do saber. O papel do professor somente como transmissor do conhecimento não tem mais lugar nesse espaço. É mais importante indicar onde o aluno pode encontrar as informações de que

necessita para a construção do seu saber e como poderá transformá-las em conhecimento do que ser um repassador dos conteúdos de sua área.

Dentre as possibilidades para inovação educacional, o uso das TIC tem sido defendido por muitos educadores e estimulado por organizações políticas e educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou, em 2013, o guia “Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel”, no qual afirma que os aparelhos móveis podem ajudar em sala de aula e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Castells (2004, p. 237) afirma que “a internet é um novo meio de comunicação e todas as áreas da atividade humana estão a ser modificadas pela penetrabilidade de seu uso”. Como as redes sociais lideram o número de acessos no ambiente *web* e atingem públicos diversos, a utilização dessa alternativa pela escola é um dos caminhos que precisam ser analisados como possíveis recursos para despertar o interesse pelas ciências e estimular a construção de saberes coletivamente.

Após uma breve pesquisa em uma das redes sociais mais acessadas – o *facebook* – foi possível destacar mais de 30 páginas segmentadas que têm como foco a disseminação de conhecimentos de Física. Além dessas páginas que destacam claramente essa área de conhecimento, há também as criadas por turmas de escola e por instituições educacionais que abordam temáticas diversas e, dentre estas, saberes de Física.

É preciso entender que as transformações que a sociedade contemporânea está vivenciando nas últimas décadas têm implicações nos contextos econômico, político e cultural, repercutindo, também, no contexto educacional e, em especial, na sala de aula. Não é mais viável um modelo educacional que resiste em inovar seu olhar sobre as metodologias que implementa e não busque novos caminhos para a construção e inovação do conhecimento.

Em um levantamento realizado por este estudo com 20 professores de Física da rede pública estadual baiana, é relevante o destaque dado à desmotivação no processo de ensino aprendizagem de física:

Atuo como professora de física na rede pública estadual há quinze anos e, no decorrer de minha trajetória como docente, percebo como crescente o desinteresse estudantil pelo conhecimento científico, mais especificamente, pelos saberes de

física. Me sinto como uma professora de uma língua estrangeira da qual os estudantes nunca tiveram contato (Regina, 2016).

A situação acima citada é, sem dúvida, algo frustrante, mas que deve direcionar ações para a busca de novos caminhos que possibilitem a desconstrução e a reformulação do discurso da intangibilidade e afastamento da Física em relação à vivência do homem e que permeia o ambiente escolar.

Outro motivo apontado pelos professores é a falta de recursos da escola:

Menos de 15% das escolas brasileiras têm um nível considerado adequado de infraestrutura e apenas 0,6% alcançam o padrão avançado. As deficiências primárias [...] estão sendo resolvidas, mas o Brasil ainda está longe de oferecer espaços adequados de ensino para a maior parte de seus alunos (CHAVES, 2015, p.1).

O desinteresse estudantil, muitas vezes, também mascara outro grave obstáculo para o ensino de Física: conhecimentos prévios insuficientes. Não é pequeno o percentual de estudantes do ensino médio caracterizados como analfabetos funcionais, principalmente no turno noturno. Então, como tentativa metodológica, foi realizada uma atividade de articulação da Física com o ambiente das redes sociais.

Como ato investigativo, os estudantes do Colégio Estadual Raymundo de Almeida Gouveia²⁶ foram convidados para, como agentes ativos no processo de aprendizagem, elaborarem vídeos sobre conteúdos diversos de Física e construir uma página do *facebook* direcionada ao compartilhamento não só desses vídeos, mas também de charges, videoaulas e outros textos semióticos. Esperava-se assim que, com tais desafios, a utilização da rede social como recurso metodológico propiciasse um processo de ensino aprendizagem mais participativo e significativo.

Como o grupo estudantil alvo dessa pesquisa foram estudantes de uma escola pública sem acesso à internet, e que muitos ainda não possuíam o hábito de utilizar as redes sociais, pode-se considerar tal experiência como desafiadora. Apesar de a totalidade da turma possuir um aparelho celular, ferramentas que permitem realizar filmagens ou capturar imagens

²⁶ Colégio da rede pública estadual baiana, localizado em um bairro periférico de Salvador.

não eram utilizadas e necessitaram de treino, principalmente dos estudantes com mais de 40 anos²⁷.

Para realizar com êxito a gravação das filmagens, criação e alimentação da página do *facebook* e finalizar com a exibição das produções, foram necessários 2 meses. A página criada foi denominada *queroaprenderfisica* e possui vários vídeos produzidos pelos alunos, além de diversas imagens da Feira de Ciências que realizamos na escola. Como ação que tem também o objetivo de popularizar os conhecimentos científicos, os estudantes convidam para participar da página amigos e familiares, proporcionando, assim, divulgação maior das informações.



Figura 1 – Demonstração na Feira de Ciências

Fotografia: Ana Oliveira



Figura 2 – Alunos participantes do projeto

Fotografia: Ana Oliveira

²⁷ A turma escolar em análise é do período noturno; assim, há grande heterogeneidade etária.



Figura 3 – Gravação de videoaula para a página do Facebook.

Fonte: <http://www.youtube.com/experienciasdefisica/queroaprenderfisica>

Após a socialização das produções estudantis, como forma de mensurar o resultado da experiência, foi realizado um *feedback* com os envolvidos. Muitos foram os depoimentos de estudantes que se sentiram motivados a desenvolver novas produções audiovisuais e divulgá-las no *facebook*, com o intuito de favorecer a disseminação de saberes físicos para seus contatos virtuais

Eu descobri na minha casa que muitos fios elétricos estão ligados de modo incorreto e que isso oferece risco de choque elétrico. Vou fazer um vídeo mostrando isso e alertar meus amigos pelo meu facebook. Tenho, inclusive, um irmão pequeno e estou preocupado. Vou chamar um eletricista para olhar (Leandro, 2015).

Não é apenas o estudante que “ganha” com mudanças na prática pedagógica. O professor também sente-se mais motivado com o enriquecimento de sua vivência na sala de aula. Métodos de ensino ativos e interativos ampliam horizontes e possibilitam rupturas com formas conservadoras e excludentes de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atitudes de estranhamento e distanciamento do estudante diante dos conteúdos de Física têm dificultado o processo de ensino aprendizagem e apontam para questões recorrentes na educação, como a falta de contextualização e interdisciplinaridade. Embora a Física tenha sido imprescindível para o desenvolvimento tecnológico de nossa sociedade e seja capaz de explicar desde fenômenos luminosos, como o arco-íris, até as complexas ondas gravitacionais, não é raro escutar-se na sala de aula um estudante indagar o porquê de se estudar física.

Em um levantamento prévio com professores de Física que atuam em escolas públicas ficaram evidentes o descontentamento e a desmotivação diante do desinteresse e aversão explicitados pelos estudantes quanto aos conhecimentos de Física. Reconhecem que são necessárias novas metodologias, mas apontam a falta de recursos como dificultadores para as inovações.

Como meio de despertar a atenção e curiosidade, esse estudo propôs a utilização das redes sociais para divulgar e popularizar os conhecimentos científicos e estimular o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Por meio da elaboração, construção e divulgação de vídeos de Física e da página do *facebook* ficou evidente que a utilização de inovações tecnológicas na sala de aula desperta o interesse, o senso crítico e qualifica o processo de ensino aprendizagem.

Os resultados da experiência foram muito exitosos e serviram como porta de entrada para a construção de novas formas de vivenciar a prática da sala de aula. Não se espera que o ensino de Física ocorra apenas no ambiente *web*, mas que possa utilizar o potencial das redes sociais como inovação metodológica que propicia a superação da fragmentação do conhecimento e sua construção coletiva.

Muito além dos recursos materiais disponíveis na escola, inovação metodológica é a que modifica atitudes do estudante diante do trabalho com o conhecimento e que no seu conjunto constitui a formação da competência. Assim, o ensino de Física, tendo como um dos meios metodológicos a utilização das redes sociais, possibilita formar competências que “o quadro e o giz” desconhece.

Ainda há um longo percurso até a superação da visão cartorial e bancária (FREIRE, 1997) que predomina na sala de aula. Obstáculos não

faltam para a construção coletiva, contextualizada e articulada dos conhecimentos, em especial os da Física. Porém, muitas experiências foram e estão sendo realizadas com o intuito de demonstrar o potencial do ambiente *web* para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Graça. Divulgação científica e relações de poder. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. esp, p. 31 - 42, 2010

CASTELLS, M. *A galáxia Internet reflexões sobre internet, negócios e sociedades*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CHAVES, Eduardo. Resumo de palestra de Alvin Tofler In: *EDUTECONET* (Grupo de Discussão em Tecnologia Educacional) [on-line]. Disponível na Internet: edutec@edutecnet.com.br. Acesso em: 8 nov. 2015.

DUCKER, P.F. *Uma era de descontinuidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GALBRAITH, Jonh Kenneth. *A sociedade justa: uma perspectiva humana*. Rio de Janeiro: Câmpus, 1976.

MASSARANI, Luísa. *Curso On Line de Jornalismo Científico*. Rio de Janeiro: Museu da vida: Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/publicacoes/livros/727-tcc-34>. Acesso em: 04 set. 2015.

SARAIVA, I. S. Aprendendo com alunos: uma experiência dialógica no curso de pedagogia anos iniciais. In: MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 124-152.

SABBATINI, R. M. Analfabetismo científico. 1999. *Jornal Correio Popular*, Campinas, 28/5/99. Disponível em: <http://www.sabbatini.com/retrato/correio/ciencia/cp990528.htm>. Acesso em: 04 set. 2015.

ARGUMENTAÇÃO, JOGOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO “MUNDO DOS PARASITOS” NAS INTERAÇÕES ARGUMENTATIVAS

Ronaldo Santos Santana
Leticia Thais Santos Oliveira
Enios Carlos Duarte
Marco Aurelio Sivero Mayworm
Haller Elinar Stach Schunemann

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, o ensino de conteúdos biológicos na Educação Básica é organizado de modo que privilegie o ensino e a aprendizagem de conteúdos conceituais em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa organização é pouco eficaz na interpretação da realidade e em sua intervenção. Assim, a sociedade atual requer que a escola repense ou revise suas ações pedagógicas, o que implica a reestruturação da forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula (BORGES; LIMA, 2005). Deste modo, conteúdos sem significação perdem espaço para uma aprendizagem significativa, possibilitando ao aluno qualidade de vida e aumento da possibilidade de interferência positiva em seu meio.

Os conteúdos relacionados à Biologia contêm processos abstratos para os alunos e podem exigir muito esforço intelectual, sendo importante o desenvolvimento de ideias e propostas que minimizem os desafios enfrentados em sala de aula. A fim de minimizar tais dificuldades, alguns pesquisadores têm utilizado os jogos didáticos como um recurso que colabora com o ensino e a aprendizagem de Ciências e Biologia. O caráter interativo e divertido do lúdico pode possibilitar a aprendizagem signi-

ficativa de conteúdos (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), o lúdico é uma proposta relevante no processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico, ou o jogo, não é utilizado somente em contextos de aprendizagem; deste modo, é importante diferenciar o *jogo* do *jogo didático*. Barbosa (1997) buscou distinguir os conceitos de “jogo”, “brinquedo”, “brincadeira” e a educação. Segundo a autora, essa é uma tarefa extremamente difícil, pois tais conceitos e as palavras que os expressam não são precisos em nossa língua, e em grande parte das demais. Partiremos do princípio de que o jogo didático é utilizado dentro do âmbito escolar, com objetivos de ensino e aprendizagem pré-estabelecidos e claros, com finalidade de construção de conhecimento. Por sua vez, o jogo é utilizado em outros contextos, como em momentos de diversão e lazer, por exemplo.

Vários autores recomendam a utilização dos jogos didáticos como recurso possível para a construção de conhecimento do estudante, para a motivação discente e para tornar as aulas mais dinâmicas (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003; NEVES; CAMPOS; SIMÕES, 2008; ZANON; GUERREIRO; OLIVEIRA, 2008, entre outros). Há autores que defendem também as possibilidades do jogo didático na promoção de uma aprendizagem significativa e em aproximar os alunos do conhecimento científico (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003).

As Orientações Curriculares para Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) e Pedroso (2009) defendem que o jogo didático oferece subsídios que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, uma alternativa interessante para aprimorar as relações entre professor-aluno-conhecimento. Desse modo, o jogo didático desenvolve a capacidade de comunicação e expressão, mostrando aos discentes uma maneira lúdica e participativa de estes se relacionarem com os conteúdos trabalhados pelos professores (BRASIL, 2006). Campos, Bortoloto e Felício (2003) recomendam que os jogos didáticos tenham espaço e tempo maiores em sala de aula.

Na literatura, é possível encontrar diversos jogos didáticos elaborados para o ensino de diversos conteúdos de Biologia nas áreas de: Citologia (ROSSETTO, 2010); Genética (JANN; LEITE, 2010); Zoologia (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003); Botânica (MAVIGNIER et

al., 2014; PEDROSO, 2009; ZANON; DINIZ; NASCIMENTO, 2010); Ecologia (SILVA et al., 2014); Microbiologia (FERNANDES et al., 2014), entre outras. Deste modo, neste trabalho, procurou-se apresentar e analisar as possibilidades de um jogo didático para o ensino de parasitologia. Tal jogo foi elaborado segundo os pressupostos do ensino de Ciências por investigação e tinha o objetivo de fomentar também a argumentação discente.

O ensino de Ciências por investigação tem sido recomendado por diversos documentos oficiais que regem a educação nacional e internacional como uma abordagem didática utilizada para promover e desenvolver a investigação em sala de aula (ABD-EL-KHALICK et al., 2004; CHINN; MALHOTRA, 2002; GOUW; FRANZOLIN; FEJES, 2013). Segundo Chinn e Malhotra (2002), não há definição única para o ensino de Ciências por investigação, mas pode ser entendido como uma abordagem didática pela qual os alunos investigam problemas de seu interesse ou propostos pelos professores.

Uma sequência didática envolvendo investigação geralmente inicia-se com um problema ou uma pergunta de investigação que vai conduzir os alunos a uma investigação teórica ou experimental (CARVALHO et al., 2013; MUNFORD; LIMA, 2007; ZÔMPERO; LABURÚ, 2001). Os mesmos autores afirmam que, após o delineamento do problema a ser investigado, é importante uma discussão com os alunos para que eles formulem hipóteses iniciais que expliquem a situação conflitante proposta. A partir das hipóteses formuladas, os alunos farão a parte prática da investigação por meio da coleta de dados na literatura ou desencadearão uma investigação prática, como um estudo do meio ou uma atividade experimental. Após a coleta, os dados poderão ser analisados individualmente ou em grupos. A partir deles, serão formuladas as considerações finais ou conclusões. Posteriormente à resolução do problema, há a necessidade de uma atividade de organização ou sistematização do conhecimento adquirido (CARVALHO et al., 2013).

Conforme citado, o jogo desenvolvido não tinha apenas o objetivo de proporcionar a investigação em sala de aula, mas ele foi elaborado, também, com o objetivo de fomentar e melhorar a construção de enunciados argumentativos por parte do aluno. De acordo com Orofino e Trivelato (2015), o processo de argumentação é indicado como elemento de

extrema importância da Ciência. Villani e Nascimento (2003, p.189) afirmam que a argumentação em aulas de Ciências “é uma atividade social, intelectual e de comunicação verbal e não verbal utilizada para justificar ou refutar uma opinião sobre um assunto de ciências”. Os autores defendem que a argumentação gerada em sala de aula contém uma opinião emitida a fim de persuadir um ou mais interlocutores a respeito do quão adequado é um ponto de vista diante de determinado conteúdo. Diversas pesquisas já foram realizadas a fim de investigar a estrutura dos argumentos produzidos por alunos e professores em aulas de Ciências (CAPECCHI; CARVALHO, 2000; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, 1998; OROFINO; TRIVELATO, 2015; VILLANI; NASCIMENTO, 2003).

METODOLOGIA

De acordo com Michel (2009), o presente trabalho pode ser considerado como uma pesquisa com abordagens qualitativas, uma vez que a procedência direta dos dados é oriunda da vida real, neste caso, a escola. É essencial que o investigador interprete esse ambiente com imparcialidade e coerência, a fim de dar sentido às respostas ou aos dados coletados, baseando-se em um pressuposto teórico. Segundo o autor, em tais pesquisas, há uma ligação dinâmica, íntima, contextual e temporal entre o sujeito que está pesquisando e o seu objeto de estudo. Não há uma verdade comprovada por dados numéricos ou estatísticos e a análise é feita de forma minuciosa, ampla, lógica e coerente (MICHEL, 2009). Embora tenham sido utilizados elementos das pesquisas quantitativas, como métodos de estatística simples, a intenção era entender e considerar todo o processo e não apenas realizar inferências a partir de números.

A coleta de dados foi realizada em uma aula de Biologia de uma escola da rede estadual de ensino da região sul-metropolitana de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram 92 alunos regularmente matriculados – em três turmas – do primeiro ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos. Foi aplicado aos estudantes um jogo didático intitulado Mundo dos Parasitos²⁸, desenvolvido por alunos do Programa Institucional

²⁸ O jogo completo, suas fichas, descrição das regras e o tabuleiro estão disponíveis para *download* no endereço: <<https://onedrive.live.com/?id=B988FC5BCA568F1B%21113&cid=B988FC5BCA-568F1B>>.

de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de um Centro Universitário. Com a implementação deste jogo, o objetivo era investigar suas contribuições para o processo de elaboração de enunciados argumentativos em sala de aula, visto que, em sua formulação e validação, a proposta era desenvolver um jogo didático investigativo que incentivasse as interações argumentativas em aulas de Biologia. A aplicação do jogo didático foi dividida em três momentos baseados nas contribuições de Carvalho et al. (2013) sobre a implementação do ensino por investigação.

Primeiramente, foram feitos a apresentação e o delineamento do problema inicial aos alunos. Foi apresentado um personagem fictício, que se chamava Ronaldo, e os alunos, agora na qualidade de jogadores, conheceram o contexto local e familiar no qual o personagem vivia. Em seguida, afirmou-se que o personagem apresentava um problema de saúde caracterizado pela sintomatologia de uma doença infecciosa, a qual seria o objeto de investigação por parte dos jogadores em um jogo de tabuleiro denominado *Mundo dos Parasitos*. No jogo os alunos encontrariam dados que os auxiliariam a resolver o problema inicial proposto ².

Antes de iniciar o percurso no tabuleiro do jogo, os alunos foram convidados a preencher um cartão intitulado *hipóteses iniciais*, identificando três possíveis parasitas ou doenças que podiam estar relacionados à sintomatologia do personagem do jogo. Além disso, os alunos foram estimulados neste cartão a apresentarem justificativas às suas afirmações. Após o preenchimento do cartão, os alunos iniciaram seu percurso pelo tabuleiro. Conforme avançavam nas casas, eles recebiam informações por meio de cartas especiais. Todos do grupo tinham acesso às informações obtidas por um jogador, de modo que, ao final, todos tinham informações suficientes para preencher a última ficha do jogo que tinha o título de *conclusão*.

Na ficha de conclusão, o aluno retomava o problema inicial, suas hipóteses apresentadas no início do jogo e cruzava tais informações com os dados alçados no percurso do tabuleiro. Eles analisavam todos os dados para então chegar a uma consideração final justificada. Essa etapa de reunião, sistematização, comparação e análise das informações obtidas no jogo constituiu o segundo momento da sequência didática. Após o grupo

²⁹ O que tem causado aquela sintomatologia no personagem do jogo? Qual é o parasito ou doença?

chegar a uma consideração final, foi realizado um momento de apresentação das conclusões, com uma discussão geral com toda a turma, a fim de discutir os resultados obtidos. O personagem do jogo apresentava sintomas referentes à teníase, uma infecção provocada por parasitas do gênero *Taenia*.

O terceiro momento foi a atividade de aplicação do problema, realizada por meio da leitura coletiva de um texto de aplicação para embasar as discussões realizadas. O professor estimulava os alunos com perguntas sobre o que eles fizeram durante o jogo e quais informações obtiveram. Cabe ressaltar que, nesta etapa, é importante que o professor tenha uma postura que corrobore a participação e interação dos alunos.

A sequência foi aplicada no dia 7 de outubro de 2014, com duração de aproximadamente 100 minutos em cada turma. Os dados foram coletados por meio das fichas de hipóteses iniciais e conclusão do jogo didático e da gravação em áudio das falas dos alunos. Neste relato de experiência, foram analisados os dados da argumentação escrita realizada pelos alunos nas fichas.

No presente trabalho, foi realizada inicialmente uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das respostas dos alunos no início e no final da sequência didática; essas respostas foram expressas nas fichas de Hipóteses Iniciais (HI) e Conclusão (CO). O objetivo não era realizar um pré-teste e um pós-teste para indicar se o jogo realizou ou não uma mudança conceitual, mas o propósito foi categorizar previamente tais respostas e entender como elas mudam no decorrer do jogo. Seguiu-se, então, uma análise da argumentação dos alunos baseada nas contribuições do modelo de Toulmin (2006), a partir do qual é possível investigar a estrutura de tais argumentos.

Segundo Toulmin, ao realizar uma afirmação [C- Conclusão], o sujeito é, geralmente, convidado a se justificar. Para isso, utiliza um fato [D- Dado] que permite essa conclusão, apoiado em Garantias [W]. Essa justificativa pode ser embasada em conceitos, leis gerais [B- Apoio], havendo a possibilidade também de dizer em quais condições a afirmação é falsa [R- Refutação] e ainda delimitar qual é a força da conclusão a partir da justificativa apresentada [Q- Qualificador].

Foi considerado que o cartão apresentando o problema aos alunos fornecia os **Dados** do argumento, ou seja, a sintomatologia que o perso-

nagem apresentava constituíam os dados iniciais que os alunos possuíam. Por meio da análise desses dados, os jogadores propuseram hipóteses iniciais de possíveis parasitas ou doenças que causavam aquela sintomatologia, chegando assim a uma **Conclusão**. Essa conclusão seria flexível durante o jogo ou seria uma conclusão parcial, pois ela poderia mudar conforme os alunos fossem entrando em contato com os outros dados alcançados no percurso do tabuleiro para que, ao final do jogo, todos pudessem chegar a uma consideração final. Esperava-se que os discursos argumentativos e suas considerações estivessem sustentados por meio de **Garantia** (W), **Apoio** (B) ou **Refutações** (R).

RESULTADOS

O jogo foi aplicado a um total de 92 alunos que estavam divididos em 23 grupos com quatro alunos cada e a maioria dos grupos entregou o cartão preenchido com as três hipóteses iniciais, contendo em seu argumento uma ou mais Garantias (W). Apenas dois grupos não preencheram completamente as fichas: um não apresentou garantia para sua terceira hipótese e o outro não apresentou Garantia para a segunda hipótese. Além disso, este último não conseguiu também chegar a uma conclusão na terceira hipótese. O gráfico (figura 1) mostra de maneira pontual as hipóteses iniciais dos alunos referentes à causa da sintomatologia apresentada pelo personagem do jogo:

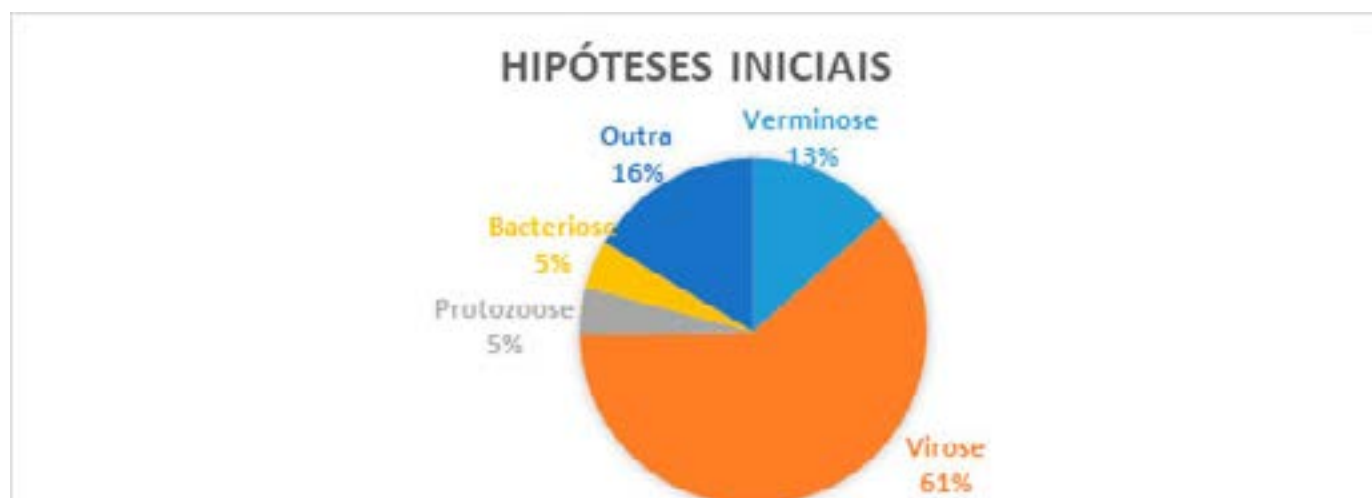


Figura 1 – Classificação das hipóteses iniciais apresentadas pelos alunos. Considera-se n= 23 grupos, com três hipóteses iniciais cada
Fonte: Dados dos autores

Baseando-se nos sintomas iniciais apresentados pelo personagem do jogo, a maioria dos alunos sugeriu que o agente causador da sintomatologia no personagem estava inserido no grupo das viroses e outras. Este era um resultado já esperado pelos pesquisadores, pois os alunos associaram a sintomatologia às doenças comuns do seu cotidiano. Na classificação *outros* estão inseridas respostas como: pneumonia, apendicite, infecção estomacal, ebola, entre outras. Essas também são doenças comuns ao contexto dos alunos, sendo a última motivo de ampla divulgação na mídia no período de realização da presente pesquisa.

Após a passagem pelo jogo Mundo dos Parasitos, recebendo todas as informações e dados que os recursos do jogo proporcionam, os alunos foram convidados a preencher a ficha de conclusão e foram obtidos os seguintes resultados expressos na figura 2.

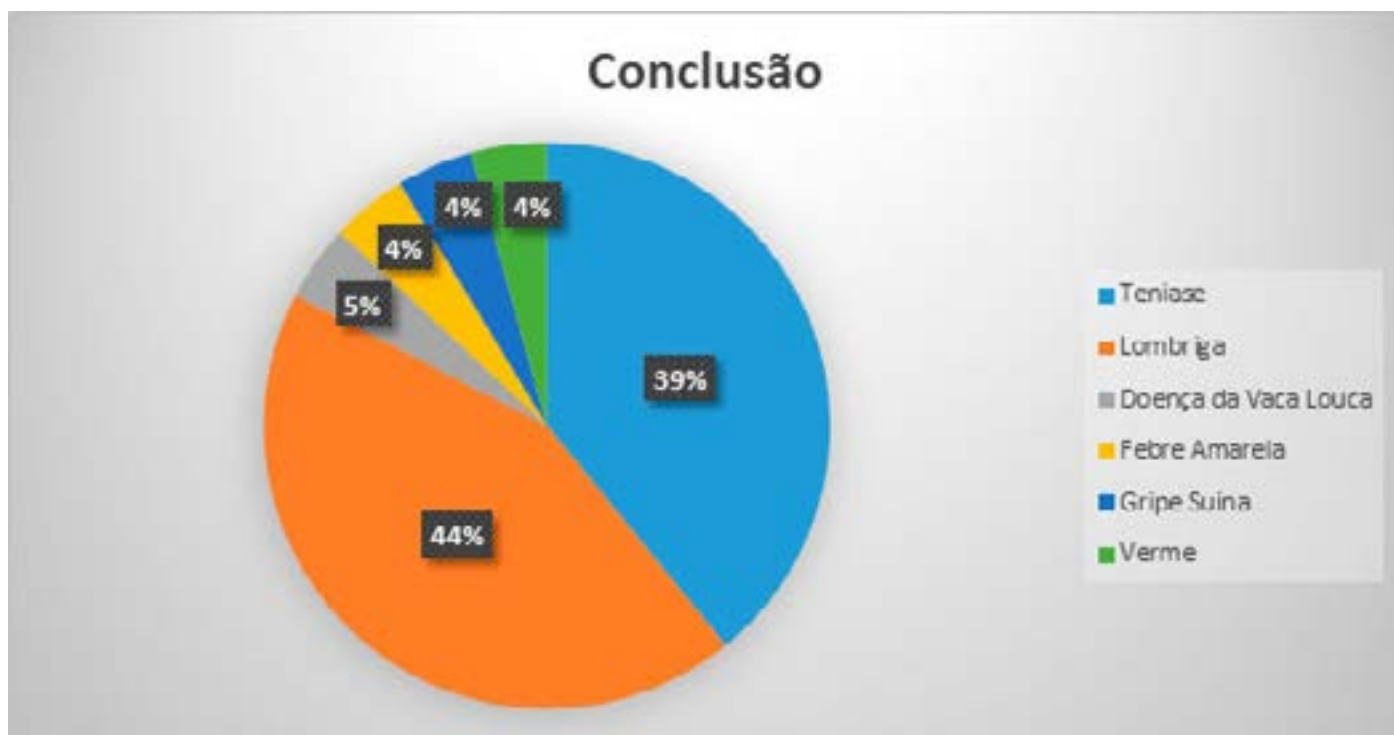


Figura 2 – Conclusões apresentadas pelos alunos ao final do tabuleiro. Considera-se n= 23 grupos, apresentando uma conclusão cada
Fonte: Dados dos autores.

Após o percurso no tabuleiro, os alunos apresentaram respostas mais específicas. Nas conclusões, diversos alunos afirmaram que o agente causador daquela sintomatologia estava no grupo dos *helminthos* (teníase e lombriga). A maior dificuldade observada foi a identificação do agente infeccioso, visto que o jogo foi aplicado antes da aula sobre as doenças

causadas pelos vermes. Muitos alunos mostravam saber que o verme em questão tinha um tamanho maior do que a lombriga (*Ascaris lumbricoides*), entretanto eles não conseguiam se lembrar do nome do parasita responsável pela doença do personagem, no caso, a Tênia.

Tal dúvida foi esclarecida na etapa da sequência didática na qual o professor e os alunos realizaram uma discussão geral com a finalidade de organização das informações obtidas individual e coletivamente no jogo. Neste momento, era consenso entre eles que o verme que causava aquela sintomatologia era a Tênia (*Taenia saginata* ou *Taenia solium*), verme causador da teníase. Após essa discussão, deu-se início à fase de aplicação do problema. Foi notado que, para a elaboração da conclusão, muitos dos alunos voltavam à leitura do problema inicial e de suas hipóteses. Durante o jogo, muitos alunos anotavam as curiosidades e informações principais, que eram lidas novamente para a construção de sua conclusão.

A fim de investigar de maneira mais aprofundada a argumentação utilizada pelos alunos e a estrutura de tais argumentos, foi realizada uma análise segundo o modelo de argumentação de Toulmin (2006). A figura 3 mostra a análise da argumentação de um mesmo grupo (grupo A) em diferentes momentos da sequência didática, no momento da exploração de hipóteses iniciais e na conclusão. Percebe-se que a argumentação construída no início da sequência didática, ou seja, no momento de apresentar três hipóteses iniciais, era pouco embasada por qualificadores.

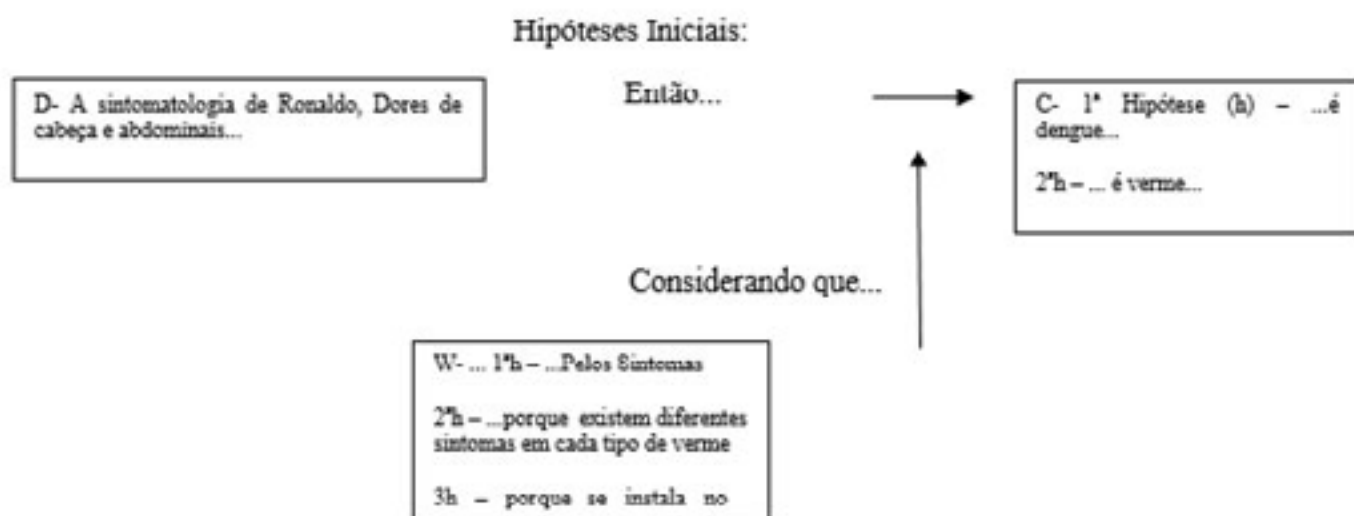


Figura 3 – Análise da argumentação das hipóteses iniciais de um grupo de alunos

Fonte: Dados dos autores

O grupo defende que o agente causador de tal sintomatologia está relacionado às doenças causadas por vírus e às verminoses. Eles utilizam garantias para justificar suas hipóteses, sendo que estas se baseiam na relação entre sintoma-doença. A garantia da terceira hipótese diz respeito ao local onde o verme se instala, o que provavelmente explicaria as dores abdominais sentidas pelo personagem.

Em nenhum momento, durante o jogo, o professor citou o nome “tênia”. Apesar disso, após passar por todo o tabuleiro, este grupo associou os sintomas da teníase à sintomatologia apresentada (figura 4). Eles utilizam, em seu argumento final, garantias e conhecimentos básicos para corroborar sua conclusão.



Figura 4 – Análise da argumentação expressa nas conclusões de um grupo de alunos

Fonte: Dados dos autores

DISCUSSÃO

Segundo Campos, Bortoloto e Felício (2003), há a possibilidade de se obterem bons resultados com os jogos pela sua incrível capacidade de aliar aspectos cognitivos aos lúdicos, favorecendo a aprendizagem dos conceitos complexos. Para os autores, o jogo também:

[...] ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve

e enriquece sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003, p. 48).

Os autores supracitados desenvolveram um jogo didático para ensinar conteúdos relacionados à Genética e à Zoologia e tiveram resultados favoráveis, corroborando a ideia de utilizar os jogos para o ensino, aprendizagem e retenção de conteúdos biológicos em um ambiente prazeroso. Zanon, Guerreiro e Oliveira (2008) afirmam que os jogos didáticos são recursos importantes que favorecem a argumentação e as interações em sala de aula.

No primeiro momento, nas hipóteses iniciais, os alunos se utilizaram de conhecimentos do cotidiano e acabaram chegando expressivamente às viroses (figura 1), o que era esperado, em vista de algumas relações entre a sintomatologia de doenças causadas por vermes e vírus. Referente à relação que as atividades desenvolvidas na sala de aula devem ter com o cotidiano dos alunos, Sasseron & Carvalho (2011) afirmam que há uma necessidade de a escola ensinar conteúdos que fazem parte da vida cotidiana, já que podem estimular com mais facilidade as interações argumentativas em sala de aula. Por este motivo, foi estratégica a escolha do tema voltado à parasitologia pela alta relevância de divulgação e discussão sobre o tema; afinal, tais doenças fazem parte do cotidiano dos alunos.

Libâneo (1990) afirma ser recomendável que o professor tenha cuidado ao selecionar o conteúdo das séries com as quais vai trabalhar e deve analisá-lo comparando o que se afirma com fatos, problemas e sempre que possível relacioná-los à realidade dos alunos. Após o término do jogo, os alunos concentraram suas conclusões expressivamente no grupo das verminoses. Para Silva e Santos (2001), doenças causadas por parasitas têm tido uma expressividade considerável de ocorrências e são de alta relevância sua prevenção, tratamento e discussões em diversos espaços, dentre eles, o escolar.

A análise da argumentação dos alunos durante este jogo nos dá alguns indícios de que, de fato, ele fomenta as interações argumentativas, uma vez que em todos os argumentos foram encontradas conclusões embasadas pelos dados propostos e justificadas com garantias e/ou conheci-

mentos básicos (B). Este último elemento que apareceu na argumentação, expresso na figura 4 (conhecimentos básicos), é um elemento importante na estrutura de um argumento. Tal conhecimento pode ser oriundo de diversas fontes, como livros didáticos ou dados trazidos pelo professor (VILLANI; NASCIMENTO, 2003). Os mesmos autores defendem que é importante o planejamento de atividades que possibilitem desenvolver a argumentação científica nos alunos do Ensino Médio.

Campos, Bortoloto e Felício (2003) também evidenciaram o papel do jogo didático no desenvolvimento da argumentação e interações argumentativas entre os alunos e o professor. Não houve o aparecimento de refutações em nenhum argumento. As refutações, segundo Orofino (2011), são elementos mais complexos da argumentação e a estrutura dos argumentos acaba apresentando, na maioria das vezes, apenas os dados, conclusões e justificativas. Para Villani e Nascimento (2003), não é necessário aparecerem todos os elementos na estrutura de um argumento para que ele seja considerado completo. Mesmo quando aparecem apenas três elementos da estrutura básica (Dado, Justificativa e Conclusão), tal argumento é considerado completo.

Freire (2014) afirma que, dependendo da sequência didática adotada, pode acontecer a aproximação entre a ciência acadêmica e a ciência escolar, permitindo que os sujeitos atuem na resolução de problemas de várias naturezas. No caso da sequência do autor, o problema foi na área da ecologia, entretanto pode ser aplicado facilmente a qualquer sequência didática que siga a mesma natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo *Mundo dos Parasitos* foi um jogo elaborado com o objetivo de possibilitar a investigação por meio de um jogo didático e fomentar a argumentação dos alunos. Com a análise dos dados, é possível afirmar que este jogo pode ser utilizado e tem um grande potencial para ensinar conhecimentos relacionados à parasitologia. Além do ensino de conteúdos, a maneira como o jogo foi conduzido também propicia ao aluno a compreensão de questões sobre a natureza da Ciência, pois o percurso investigativo realizado pelo aluno no jogo é próximo – em alguns aspectos – daquele realizado pelos cientistas quando estão investigando um pro-

blema, que vai desde a formulação de hipóteses até o momento em que as considerações finais são sistematizadas, divulgadas pelos pesquisadores e validadas pela comunidade científica.

Os dados analisados trazem alguns indícios do potencial argumentativo do jogo *Mundo dos Parasitos*. Os alunos apresentaram, na estrutura de seus argumentos, bons qualificadores da argumentação, ou seja, as Garantias (W) e conhecimentos de básicos (B) para sustentar sua conclusão (C). Isso demonstra que eles não se restringiram a afirmações simples, mas ligadas a justificativas que foram logicamente construídas. Os indicadores que apareceram nos argumentos dos sujeitos envolvidos neste estudo demonstram que o processo de alfabetização científica está começando a acontecer. Há evidências, também, de que o presente jogo seja promotor da alfabetização científica, considerando-se o processo de argumentação como um dos indicadores, segundo Sasseron e Carvalho (2011).

Em vista das limitações da presente pesquisa, outros trabalhos serão realizados por este grupo a fim de analisar-se com mais detalhes a argumentação oral dos alunos para verificar se elementos argumentativos mais elaborados aparecem nas discussões orais dos grupos.

Os autores deste trabalho agradecem à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio e financiamento às atividades do subprojeto Biologia Pibid/UNASP.

REFERÊNCIAS

ABD-EL-KHALICK, F. et al. Inquiry in *Science Education*: International Perspectives. *Science Education*, v. 88, n. 3, p. 397-419, 2004.

BARBOSA, M.C.S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. *Educ. Soc*, n. 59, 1997.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.

BRASIL, MEC, SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*/ Ministério da Educação. Brasília: SEMTEC, 2002

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, 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*, p. 35-48, 2003. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

CAPECCHI, M.C.V.M.; CARVALHO, A. M. P. Argumentação numa aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 5, n. 3, p. 171-189, 2000.

CARVALHO, A.M.P. et al. *Ensino de Ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHINN, C.A.; MALHOTRA, B.A. Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, v. 86, n. 2, p. 175-218, 2002.

FERNANDES, S. M. A. et al. Baralho Didático: temas de Biologia para Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 7, p. 6974-6983, 2014.

FREIRE, C. C. *Argumentação e explicação no ensino de ecologia*. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, modalidade biologia) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOUW, A.M.S.; FRANZOLIN, F.; FEJES, M.E. Desafios enfrentados por professores na implementação de atividades investigativas nas aulas de Ciências. *Ciênc. educ.*, v. 19 n. 2, p. 439-454, 2013.

JANN, P. N.; LEITE, M.F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. J. Diseño curricular: indagación y razonamiento com el language de las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, v. 16, n. 2, p. 203-216, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Coleção Magistério: 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

MAVIGNIER, R. D. et al. Bingo Vegetal: atividade lúdica para a fixação de conteúdos de Botânica. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 7, p. 6403-6410, 2014.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. E. Ensinar Ciências por investigação: O que estamos de acordo? *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 1, p. 72-89, 2007.

NEVES, J. P.; CAMPOS, L. L.; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. *Terr@ Plural*, v. 2, p. 103-114, 2008.

OROFINO, R.P. *Análise da argumentação e de seus processos formadores em uma aula de Biologia*. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Física, Química e Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

_____. ; TRIVELATO, S. L. F. Argumentação em aulas de genética. *Genética na Escola*, v. 10, p. 118-131, 2015.

PEDROSO, C.V. Jogos didáticos no ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: *ANAIS do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE*, III Encontro Sul de Psicopedagogia, PUC/PR, 2009.

ROSSETTO, E. S. Jogo das Organelas: o lúdico na Biologia para o ensino médio e superior. *Revista Iluminart*, v. 1, n.1, p. 118-123, 2010.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. *Ciênc. educ.* v.17, n.1, p. 97-114, 2011.

SILVA, C.G; SANTOS, H.A. Ocorrência de parasitoses intestinais da área de abrangência do Centro de Saúde Cícero Idelfonso da Regional Oeste da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. *Rev. Biol. Cien. da Terra*, v. 1, n.1, 2001.

SILVA, N. C. M. et al. Proposta de um Jogo de Tabuleiro sobre o tema Fundamentos da Ecologia para Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 7, p. 5893-5900, 2014.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Martins Fontes. São Paulo. 2006

VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. A argumentação e o ensino de Ciências: Uma atividade experimental no laboratório didático de Física do Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 8, n. 3, p. 187-209, 2003.

ZANON, A.C.A.; DINIZ, R.H.S.; NASCIMENTO, L. H. Construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: um recurso para integração

dos alunos à prática docente. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 3, p. 49-59, 2011.

ZANON, D.A.V.; GUERREIRO, M.A.S.; OLIVEIRA, R.C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

ZÔMPERO, A.F.; LABURÚ, C.E. Atividades investigativas no ensino de Ciências: Aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio*, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

AUTORES DO LIVRO

Abenizia Auxiliadora Barros

Bolsista Pibid/Sociologia – UFMT. Graduanda 5º semestre em Ciências Sociais – ICHS/ UFMT.

Adriana da Silva Oliveira

Supervisora do Pibid/Biologia. Licenciada em Ciências Biológicas. Professora da E. E. Maria Nazareth Miranda Noleto.

Alécio Donizete

Mestre em Filosofia pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

FEF/UFMT. Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação Física/UFMT. Coordenadora do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá.

Ana Cristina Almeida Ribeiro

Bolsista do Pibid /Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Ana Maria Jorge

Professora Licenciada em Letras Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra.

Ana Maria Silva Oliveira

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Graduada em Eletricidade pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e Especialista em Ciências da Natureza (Física) e Matemática pela Universidade de Brasília – UnB.

Andreza da Silva Melo Rosa

Bolsista do Pibid /Biologia. Graduanda em Licenciatura em Ciências

Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Arthur Aires Veríssimo

Bolsista do Pibid /Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Ariane A. A. Generoso

Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Câmpus Araras.

Bruna Loreny de Oliveira

Graduanda em Letras Inglês – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis.

Carolina e Silva Ribamar

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP. Supervisora do Pibid Letras/Inglês na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, Rondonópolis, MT.

Clenir Beatriz Bones de Oliveira

Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/UFMT/Câmpus Sinop.

Conceição dos Santos Longo

Professora Licenciada em Geografia Escola Estadual Olímpio João Pissinatti Guerra

Daniela Boaventura Daubian

Graduanda em História – Bolsista Pibid/ UFMT

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla

Profa. Dra.do Instituto de Biociências/Departamento de Biologia e Zoologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais Instituto de Física/UFMT.

Deise Baggenstoss

Professora da Escola Estadual João Olímpio Pissinati Guerra

Delma Cristina Soares Santos

Acadêmica do 4º ano do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à docência.

Denise de Souza Pereira

Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/UFMT/Câmpus Sinop.

Diana Moss Pissinati

Professora Licenciada em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Física Professora Supervisora do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra.

Douglas Sales Pauli

Acadêmico em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Matemática Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop.

Edson Pereira Barbosa

Coordenador de Área do Pibid/UFMT/Câmpus Sinop.

Eladyr Maria Norberto da Silva

Coordenadora de Área do Pibid Inglês UFMT – Cuiabá / CAPES - Depto Letras, IL, Universidade Federal de Mato Grosso.

Elaine Cristina Silva

FEF/UFMT. Bolsista Pibid/oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Elaine G. M. Furlan

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Uni-

versidade de São Paulo; docente da Universidade Federal de São Carlos, Câmpus Araras; departamento da Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME) na área de ensino de Química e formação de professores.

Elvira Fátima de Lima Fernandes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
Câmpus Aquidauana.

Emiliana Fernandes Bonalumi

Doutora em Estudos Linguísticos – UNESP São José do Rio Preto; Professora Adjunta I do Curso de Letras/Inglês UFMT/CUR; Coordenadora do Programa Pibid Letras/Inglês.

Enios Carlos Duarte

Mestre em Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro) pela Universidade de São Paulo – USP (2000). Possui graduação em Ciências com Habilitação Plena em Biologia (1997) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Atualmente é professor assistente no Centro Universitário Adventista São Paulo (UNASP).

Fernando da Cruz Santos

Graduando em Letras Inglês – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis.

Francisco Xavier Freire Rodrigues

Coordenador do Pibid/Sociologia – UFMT. Doutor em Sociologia pela UFRS, Professor de Sociologia do Departamento de Sociologia e Ciência Política, PPGS/SOCIP/UFMT.

Frederico Jorge Saad Guirra

Professor Dr. Coordenador de Área – Universidade Federal de Mato Grosso – Faculdade de Educação Física– Centro Universitário do Araguaia – Área/Educação Física e Sociedade.

Giuliana Soares de Abreu Berlatto

Discente – Bolsista ID.

Glauco Gusmão

Graduando em História – Bolsista Pibid/UFMT.

Graziela Galvan

Professora Licenciada em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Química e Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra.

Haller Elinar Stach Schunemann

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1986), graduação em Seminário de Teologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1992), com *lato sensu* em Administração (1991) e Metodologia da Educação a Distância (2006), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1995) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Concluiu em 2010, pós-doutorado em Religião e Periferia. Exerce a coordenação institucional do Pibid/UNASP desde 2010. Docente de ensino superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo.

Igor Soares

Discente do curso de Licenciatura Plena em História na UFMT.

Izanaira Silva Vieira

Bolsista do Pibid/Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Jéssica Ap. de Oliveira dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Pibid da UFSCAR.

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Joathan Alves Viana

Acadêmico do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Historia/UFMT/Cuiabá.

Jorciane Moreira de Campos

Acadêmica do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Historia/UFMT/Cuiabá.

Joyce Damaris Augusta Machado

Acadêmica do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Historia/UFMT/Cuiabá.

José Arruda Pereira

Supervisor do Pibid/Biologia. Licenciado em Ciências Biológicas.

Juci Mara Cordeiro

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Câmpus de Cascavel. Docente da área de Língua Inglesa do Curso de Letras. Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL – 2011). Coordenadora do Subprojeto Pibid – LI da Universidade Estadual do Oeste do PR (UNIOESTE).

Julián Asaff Azevedo

Discente – Bolsista ID.

Katyana Storolli

Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Câmpus Araras.

Leticia Thais Santos Oliveira

Graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

Luana Jéssica Jakimim Schmidt Vilela

Discente do curso de Licenciatura Plena em História na UFMT

Luciane de Almeida Gomes

Docente da Faculdade de Educação Física/Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Instituto de Educação/UFMT.

Luisa Cristina Anjolin

Acadêmica em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Matemática. Bolsista do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop.

Márcia Cristina Pascotto

Coordenadora de área do Pibid/Biologia. Doutora em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências.

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

FEF/UFMT. Doutoranda em Educação IE/UFMT. Professora da Faculdade de Educação Física/UFMT. Ex-Coordenadora do Subprojeto Pibid Educação Física – UFMT/Cuiabá.

Marco Aurelio Sivero Mayworm

Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade de São Paulo (1991), graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1990), mestrado em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (1999). Professor na Universidade de Santo Amaro (UNISA) e no Centro Universitário Adventista de São Paulo.

Maria Clara Alves Couto

Graduanda em Letras Inglês – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis.

Maria Rita Moraes Vitória

FEF/UFMT. Bolsista Pibid/oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Maria Teixeira

Bolsista Pibid/Sociologia – UFMT. Graduanda 9º semestre em Ciências Sociais – ICHS/ UFMT.

Mariana de Oliveira Neves

Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Maristela Inês Kuffel Quaini

Acadêmica em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Matemática. Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop.

Maurício Lima Minuzzo dos Santos

Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid Inglês UFMT – Cuiabá/CA-PES - Universidade Federal de Mato Grosso.

Max Antonio Teixeira

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás, UFG – Câmpus Avançado de Jataí. Supervisor do Pibid Letras/Inglês na Escola Estadual Pindorama, Rondonópolis, MT.

Meira Pereira Chaves

Secretaria de Educação de São Paulo/ Ufscar. Mestranda em Educação – UFSCAR

Michelly Trivilin de Moraes

Professora de Ciências do Ensino Fundamental com Especialização em Educação Matemática. Professora Supervisora do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso.

Miriam M. C. dos Santos

Professora efetiva na área de Ciências e Matemática, atuando na escola pública estadual na cidade de Araras/SP.

Naftali Alves de Lima

Bolsista do Pibid/Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Natália de Paiva Duckur

Aluna do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Câmpus Araras.

Patricia da Silva Gouveia

Acadêmica do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

Patrícia Fernanda de Sousa Germano

FEF/UFMT. Bolsista Pibid/oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Paula Tuany Silva Café

Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid Inglês UFMT – Cuiabá/CA-PES - Universidade Federal de Mato Grosso.

Renildo Romão Delmiro

Graduando em Letras/Inglês. UFMT.

Ronaldo Santos Santana

Universidade Federal do ABC (UFABC). Licenciado em Ciências Biológicas e mestrando em Ensino, História e Filosofia da Ciência e da Matemática na UFABC.

Roseli Adriana Blümke Feistel

Professora Doutora em Educação Científica e Tecnológica Professora Coordenadora de Área (Física) do Subprojeto *Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop.

Sérgio Antonio Wielewsk

Prof. Dr. do Departamento de Matemática/UFMT. Possui graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (1983), duas Especializações e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998). Doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP (2008).

Sílvia Fernanda Cantóia

Doutora em Geografia – UNESP – Presidente Prudente-SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão Ambiental e Dinâmica Socioespacial – GADIS e Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GPEEG. Coordenadora do Sub-Projeto Pibid Geografia – Cuiabá. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Cuiabá – Departamento de Geografia.

Solange Aparecida de Almeida

Acadêmica em Ciências Naturais e Matemática – Habilitação em Matemática. Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop.

Suellen Patrícia Borges Amorin

Acadêmica do curso de licenciatura em História pela Universidade Fede-

ral de Mato Grosso- UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Historia/UFMT/Cuiabá.

Télio Donizeth Fernandes

Acadêmico do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

Thaís Brito do Nascimento

Bolsista do Pibid/Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Thaiza Pereira dos Santos

Bolsista do Pibid/Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Thiago Nunes Alexandre

Bolsista do Pibid/Biologia. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

Vanessa Lemes

Discente do curso de Licenciatura Plena em História na UFMT.

Vicentina Socorro da Anunciação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente. Professora Titular do Curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso Sul/Câmpus Aquidauana.

Vitor Hugo Silva Teixeira

Graduando em História - Bolsista Pibid/UFMT.

Vitória Azevedo da Fonseca

Secretaria de Educação de São Paulo/ Ufscar. Doutora em História.

ISBN: 9788532708847

