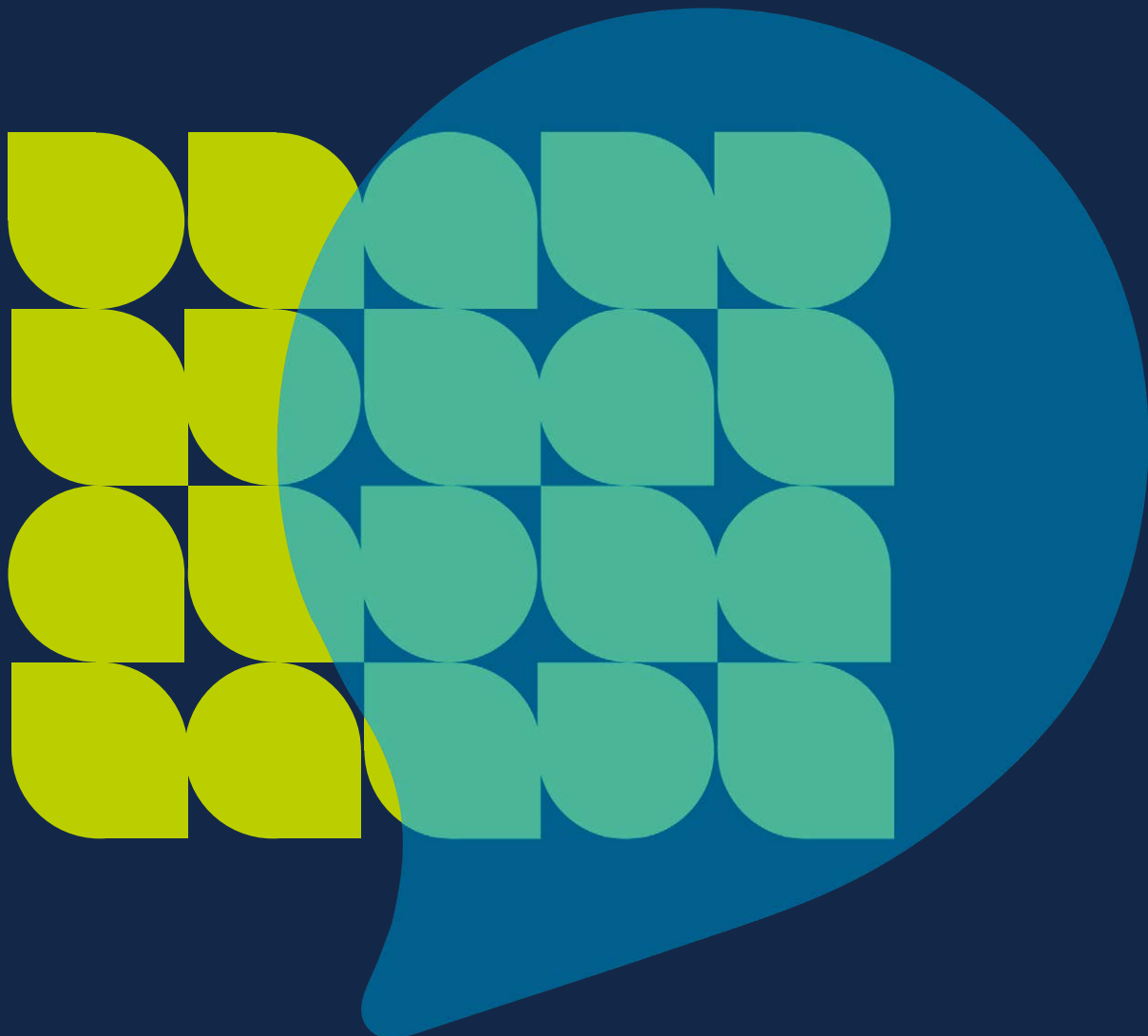


Alessandra Riposati Arantes
Amanda Regina Gonçalves
Jane Maria dos Santos Reis
Marili Peres Junqueira
(organizadoras)



Vozes

dos Licenciandos da UFU



Coleção: Formação de professores na UFU

Volume I

Alessandra Riposati Arantes

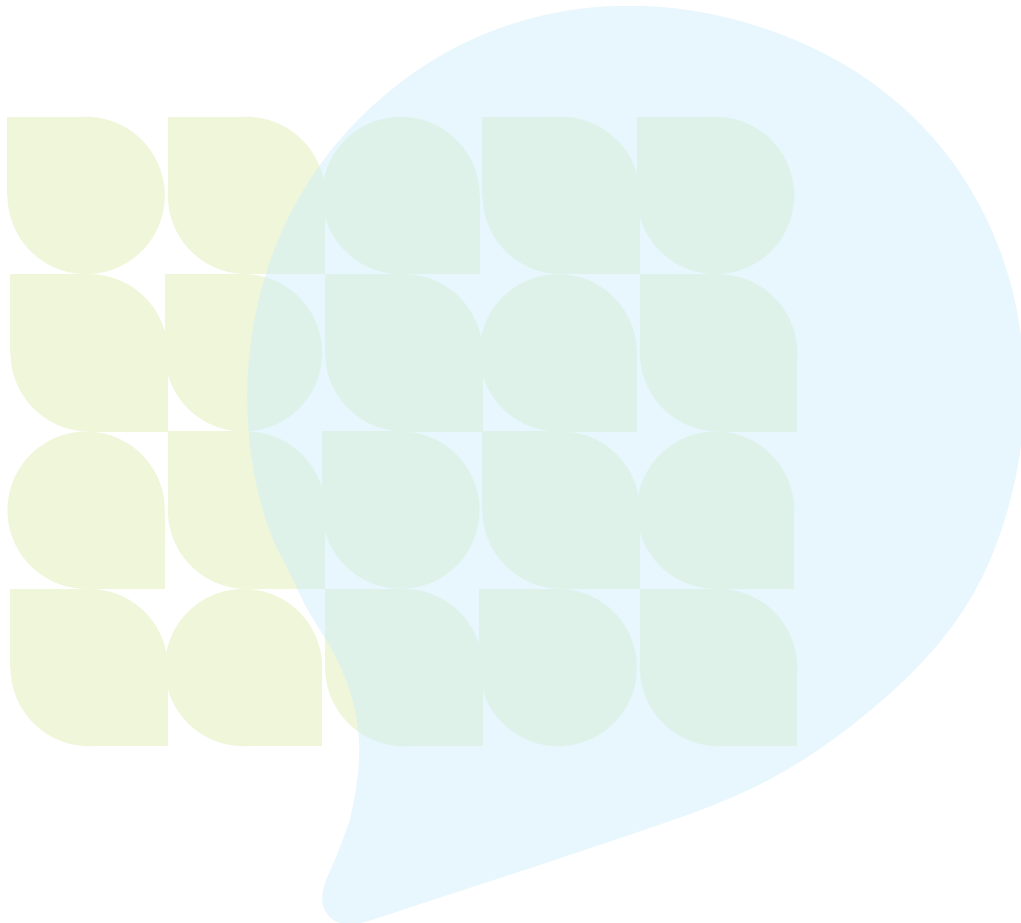
Amanda Regina Gonçalves

Jane Maria dos Santos Reis

Marili Peres Junqueira

(organizadoras)

Vozes dos Licenciandos da UFU



1ª edição
PROGRAD/UFU
Uberlândia-MG
2023

Coleção: Formação de professores na UFU

Título: Vozes dos Licenciandos da UFU

Organizadoras: Alessandra Riposati Arantes, Amanda Regina Gonçalves, Jane Maria dos Santos Reis, Marili Peres Junqueira

Projeto e Capa: Antonio Santiago da Silva

Revisão técnica: Alessandra Riposati Arantes

Diagramação: Antonio Santiago da Silva

1ª edição – © 2023 – ISBN: 978-65-86084-71-9. Todos os direitos reservados aos autores e autoras e à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que atribuídos os devidos créditos de autoria.

Essa obra é pública e gratuita, não sendo permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. Os conteúdos das partes são de responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F724p Vozes dos Licenciandos da UFU / Alessandra Riposati Arantes
(Organizadora) *et al.*. -- Uberlândia: PROGRAD/UFU, 2023.
282 p.: il. ; (Coleção: Formação de professores na UFU).

ISBN: 978-65-86084-71-9

Livro digital (e-book)

Disponível em: www.prograd.ufu.br/servicos/seminario-institucional-das-licenciaturas

Vários autores.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Educação. I. Arantes, Alessandra Riposati (Org.). II. Título, III. Série.

CDU: 371.13

Conselho editorial

Alessandra Riposati Arantes
Amanda Regina Gonçalves
Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
Diana Salles Sampaio
Dilma Maria de Mello
Jairo Dias Carvalho
Marina Ferreira de Souza Antunes
Marili Peres Junqueira
Mirella de Oliveira Freitas
Roberta Maira de Melo
Sandro Prado Santos
Sergio Inácio Nunes
Wellington Amarante Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia**Reitor**

Valder Steffen Junior

Vice-Reitor

Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP

Carlos Henrique de Carvalho

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC

Helder Eterno da Silveira

Pró-Reitoria da Graduação - PROGRAD

Kárem Cristina de Sousa Ribeiro

Diretoria de Ensino - DIREN

Ilmério Reis da Silva

Divisão de Licenciatura - DLICE

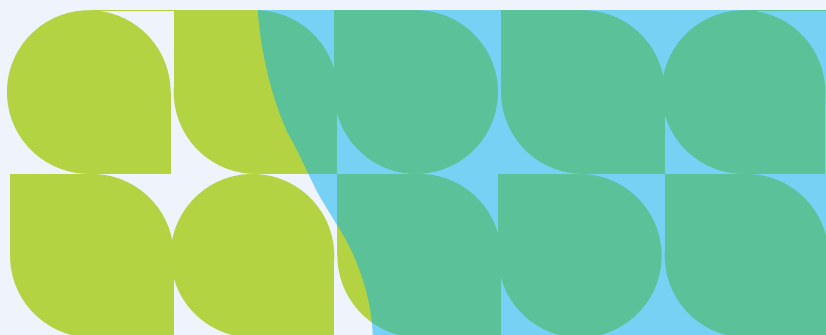
Marili Peres Junqueira (Supervisora)
Jane Maria dos Santos Reis (Coordenadora)

Comissão de Divulgação Digital da PROGRAD - CODIP

Renata Rodrigues Daher Paulo
Antonio Santiago da Silva

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bairro Santa Mônica
Uberlândia-MG - CEP 38400-902 – Site: www.ufu.br



SUMÁRIO

- 09** **Apresentação**
Marili Peres Junqueira, Jane Maria dos Santos Reis
- 12** **A afetividade perpassando os Prointers e sua importância na Educação de Jovens e Adultos**
Ana Beatriz Watanabe Dal Belo, Thais Santos Rossi
- 18** **A discussão sobre as diferenças nas escolas: um relato de experiência**
Gabryella Maria de Avelar Vieira, Roseli Oliveira Amorim
- 23** **A Língua Portuguesa a serviço de práticas de estudo e pesquisa**
Mirella de Oliveira Freitas, Luana Furlan de Medeiros, Danielly Silva Vieira, Maria Fernanda da Silva, Andreia de Oliveira Silveira Amorim
- 33** **A visão de Jaime Lauriano acerca do Brasil**
Renan Ramos de Oliveira
- 38** **Afetividade, contextualização e formação crítica nos Projetos Interdisciplinares**
Bárbara Sinigali Martins de Nobrega, Henrique Tsubota Manrique
- 47** **Amorosidade e pensamento crítico nos Projetos Interdisciplinares**
Ana Júlia Vicentin
- 54** **Artistas mulheres em jogo: uma experiência no Pipe 4**
Luísa Malta Lima Fernandes Dantas, Sofia Martins, Roberta Maira de Melo
- 62** **As marcas deixadas pelos Prointers em dois futuros professores de Física**
Giovanni Criso Ferreira, Leonardo Neia Thomaz da Silva, Alessandra Riposati Arantes

- 69** **Da pesquisa, divulgação científica e produção de catálogo de filmes às ações educacionais: etapas atravessadas pelas linguagens audiovisuais no ensino de Geografia**
Josyane Costa Gonçalves, Júlia de Freitas Faria
- 76** **De aluna itinerante à licencianda: reflexões de uma professora em formação**
Micheli Torres Anacleto
- 84** **Desafios do ensino nos sistemas prisionais brasileiros**
Maísa Poiani, Alessandra Riposati Arantes
- 90** **Diálogos possíveis entre a Educação Ambiental e os usos de fotografias: um relato de experiência**
Isadora Andrade de Oliveira
- 94** **Docência e Currículo**
Brenda Cristina Scartezini, Alessandra Riposati Arantes
- 101** **Docência e inclusão com TEA: uma proposta para o ensino de Física**
Kennedy Martins de Souza, Maycon Pereira Félix, Pedro Henrique Macedo Resende, Alessandra Riposati Arantes
- 107** **Educação financeira no cotidiano**
Weliton Nascimento Sousa, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- 114** **Elaboração de materiais curriculares: contribuições para a prática pedagógica**
Caetano Felipe Santos Nascimento, Isadora Fernandes, Luiza Helena da Silva e Silva
- 120** **Ensino em Artes Visuais durante a pandemia de covid-19**
Ana Júlia de Souza Costa, Camila Hipólito Ramos, Filipe Rafael Silva Conceição, Roberta Maira de Melo
- 127** **Ensino remoto de Geografia na pandemia em Uberlândia-MG: produção didática e prática de ensino sobre globalização**
Isla Cardoso Oliveira, Marcela Tomaz Silva Fernandes, Amanda Regina Gonçalves
- 135** **“Escritores da liberdade”: um relato da experiência e dos impactos de Prointer I**
João Vitor da Silva Reis, Ruth Ellen Martins Santos Almeida, Alessandra Riposati Arantes
- 140** **Formação e profissão docente em Geografia: contribuições à comunicação e ao ensino de Geografia para estudantes surdos**
Ana Sarah dos Passos, Giovana Monteiro Pavanelli, Júlia Cardoso de Souza, João Vitor Martins Silva, Luciene do Nascimento da Cruz
- 148** **Geografia escolar e os jogos Minecraft e Cities Skyline: aspectos da cidade e urbanização de Uberlândia-MG**
Igor Gabriel Marques de Araujo, Guilherme Viana Lira, Ali Hussein Ghosn, Amanda Regina Gonçalves

- 156** **Investigando o uso de recursos digitais e os papéis docente e discente em aulas de Língua Inglesa no contexto remoto**
Alessandra Gomes de Lima Alves Santana
- 164** **Laivos poéticos e bordados didáticos: do frívolo ao contemplável**
Izadora Santos Damasceno
- 172** **Movimento feminista: desmistificação e sua importância política**
Hugo Márcio Souza Cardoso, Mariana Arantes de Lima, Nayad Nataly Santos Araujo
- 178** **No balcão e na tela: relatos de experiências no encontro entre arte e educação**
Argemiro Omar Silva Neto, Leticia da Luz Tedesco, Roberta Maira de Melo
- 185** **O papel da arte no desenvolvimento social e cognitivo do estudante**
Pablo Murilo Scarpins Guilherme
- 191** **O Printer e o ensino remoto: a experiência dos discentes do curso de História do Campus Pontal**
Adriel Henrique de Andrade, André Chacon Gallo, Lorrayne Aparecida Moura Terrezza, Maria Brenda Macedo, Maria Eduarda Cavichioli da Silva, Maria Eduarda Tozelli, Mariana Costa Borges, Marina Maria Vieira Gomes, Wellington Amarante Oliveira
- 197** **O protagonismo do estudante: uso da entrevista como ferramenta da formação múltipla do artista**
Carolina Oliveira Rodovalho, Isabella Flávia dos Santos, Rebecca Emília de Andrade Mioto, Roberta Maira de Melo
- 204** **O uso do “jogo das expressões” em uma sala de sétimo ano**
Edson Junior Rodrigues, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- 210** **Os estudos do Printer II, a profissão docente e a gestão escolar: um relato de experiência**
Bruno Miranda Mateus Fonseca, Isadora Fernandes, Pedro Isaac do Nascimento, Sergio Inácio Nunes
- 216** **Permutação: uma abordagem por meio de mágica**
Marcello Barbosa Costa, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- 223** **Profissão docente: o olhar voltado para o profissional da Educação Física**
Julianna Alves Nunes, Luiz Fernando Moreira Fontenelle, Thinara Rayane Belchior da Costa, Marina Ferreira de Souza Antunes
- 229** **Printer - práticas e vivências de um novo formato de ensino**
Ana Laura Ferreira Prado, Jéssica Mendes Vilela, Whellyngton Freitas Alves, Roberta Maira de Melo

- 236** **Prontier: reflexões sobre a disciplina**
Bianca Helena Santos de Oliveira, Corinne Barbosa Caldeira, Teruã Piau Ferreira Freitas, Roberta Maira de Melo
- 243** **Relações entre a aprendizagem nos Prontiers e as vivências nos estágios supervisionados**
Leonardo Marques Borges Junior
- 249** **Relato sobre a disciplina Prontier 1: Filosofia e Cultura Contemporânea - Uma história de amor e fúria**
Davi Dias Moreira Júnior, Silvia Maria Tonasso, Victor Hugo Ferreira
- 254** **Rompendo as barreiras da sala de aula de Física**
Victor von Glehn Mateus, Alessandra Riposati Arantes
- 259** **Terra em Transe e a realidade brasileira**
Marina Marianna Gouveia de Oliveira, Sarah Vilela Borges
- 263** **Uma proposta de aula sobre a sequência de Fibonacci**
Edileusa Jaqueline Rodrigues, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- 269** **Utilização do Instagram como ferramenta para a informação e combate à evasão no contexto regional das escolas públicas de Uberlândia-MG**
Caroline Cantú
- 277** **Xadrez e Educação Matemática**
Bruno Pádua Araújo, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

APRESENTAÇÃO

Marili Peres Junqueira

Supervisora da Divisão de Licenciatura

Jane Maria dos Santos Reis

Coordenadora da Divisão de Licenciatura

A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal de Uberlândia possui em sua estrutura organizacional a Diretoria de Ensino (Diren), que dentre outros setores, tem a Divisão de Licenciatura (Dlice) que visa à qualificação e incentivo à carreira de professor e ao estreitamento dos laços entre a universidade e a rede pública de Educação Básica por meio da valorização do trabalho docente. Nesse sentido, a Dlice tem como atribuições fomentar e desenvolver, por meio de parcerias internas e externas, programas, projetos e/ou ações que visem o aprimoramento da qualidade dos cursos de licenciatura da UFU por meio de formação inicial e continuada, além de acompanhar, a partir do Fórum de Licenciatura, a implementação legal e administrativa dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, consolidando uma política institucional de incentivo a esses cursos de formação de professores.

Desta forma, a Dlice, a partir da presidência do Fórum de Licenciaturas, instigou a reformulação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU¹, a partir da modificação estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pela Resolução CNE/CP n. 2 de 2015. Com vistas ao Projeto vindo do Fórum de Licenciaturas, esse foi debatido e aprovado pelo Conselho de Graduação e depois pelo Conselho Universitário, resultando na Resolução SEI n. 32/2017 estabelecendo as diretrizes e os princípios norteadores da formação pelas graduações de licenciatura na UFU. Desta forma, a partir de 2017 todas as licenciaturas organizaram seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) atendendo tanto as particularidades de cada área do conhecimento e seus entornos, bem como a partir deste projeto aprovado e dentro de uma perspectiva de estabelecimento de uma identidade institucional de todas as licenciaturas da UFU. A UFU sempre primou por estabelecer um Projeto Institucional que congregasse todas as licenciaturas e por estabelecer uma identidade para a sua formação de professores para a Educação Básica, outras versões anteriores ocorreram antes da vigente, mas a busca pela melhor formação e adequação às transformações sociais é constante.

O projeto institucional de formação de professores da UFU deliberou que

A prática como componente curricular no presente projeto de formação constitui-se na relação direta dos licenciandos com seus professores formadores e professores da escola básica. Tem como princípios a contextualização e problematização de situações oriundas das realidades escolares, em constante articulação com a produção de conhecimento na área de atuação. (Resolução SEI n. 32/2017, p. 19).

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI n. 32/2017, do Conselho Universitário**, de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucao_CONSUN-2017-32.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

Esta prática como componente curricular será estabelecida dentro da organização curricular das licenciaturas nos componentes intitulados como Projeto Interdisciplinar (Printer) e Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) perfazendo 225 horas das 405 horas totais estabelecidas para todas as licenciaturas, restando 180 horas para as especificidades de cada uma das licenciaturas. Percebe-se que o Projeto Institucional da UFU estabelece uma identidade para cada uma de suas 23 licenciaturas, mas também assegura que estabeleçam suas particularidades e alinhamento aos seus respectivos perfis de egressos.

Segundo a Resolução SEI n. 32/2017 (p. 19), o Printer

deve possibilitar aos estudantes o contato efetivo com as realidades escolares e/ou não escolares para que possam conhecer, por meio da observação, a concretude do que discutem teoricamente. Além disso, serão instigados a problematizar o contexto educacional em que os projetos serão desenvolvidos, a partir disso, construir alternativas para solucionar os problemas detectados, numa perspectiva colaborativa e dialógica com as escolas e demais espaços educativos.

A partir dos trabalhos desenvolvidos nos componentes curriculares de Printer das licenciaturas, o Projeto Institucional estabelece que as atividades deverão ser sociabilizadas pelo componente Seilic.

Art. 16. O Seilic objetivará a apresentação e socialização dos resultados parciais ou finais do Printer e primará pelo desenvolvimento de ações desenvolvidas com a comunidade e norteadas pelos seguintes princípios:

I - troca de conhecimentos entre universidade e comunidade, de forma que o saber acadêmico no e pelo contato com os saberes das comunidades se referencie, para atender e dialogar com as demandas e necessidades sociais; e

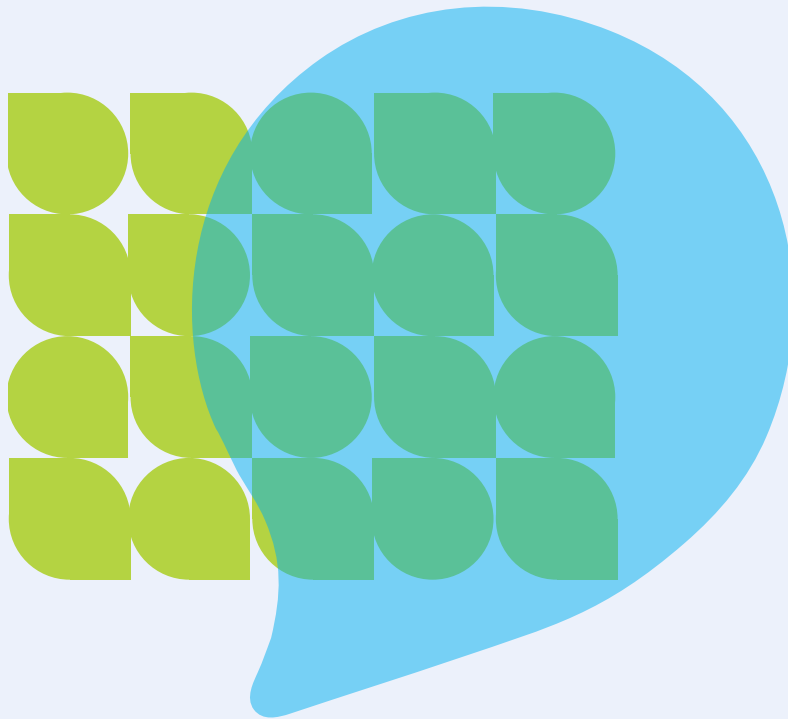
II - relação entre os saberes acadêmico e comunitário numa interação dialógica em que ambos sejam protagonistas do processo. (Resolução SEI n. 32/2017, p. 19).

Até o primeiro semestre de 2020, os Seilic estavam sendo organizados por cada uma das licenciaturas dentro de seus cursos e estabelecendo as sociabilizações de suas atividades. A partir do segundo semestre acadêmico de 2020, a Dlice tomou a iniciativa de organizar e aglutinar todos os Seilic em um seminário institucional único para as licenciaturas na UFU. O primeiro e o segundo Seilic sob a coordenação da Dlice foram realizados em formato totalmente remoto por causa da pandemia de covid-19. O terceiro Seilic foi realizado em formato híbrido, tendo a sua abertura e a palestra inicial em formato remoto com o Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado com a sua transmissão pelo canal do Provifor UFU² e os Grupos de Trabalho para a apresentação dos trabalhos sendo presenciais. Ao todo foram apresentados 85 trabalhos com participação direta de 143 pessoas nos 18 Grupos de Trabalho. Várias foram as devolutivas positivas destes trabalhos e da socialização deles para as licenciaturas, sendo a interdisciplinaridade gerada

² O Programa Virtual de Formação (Provifor) foi criado durante a pandemia de covid-19 em 2020 e tem como objetivo principal, desenvolver ações formativas diversas, regularmente, por meio da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação. O Provifor é coordenado pela Diretoria de Ensino (Diren) e desenvolvido de forma articulada pelas seguintes Divisões da Diren: Divisão de Formação Docente (Difdo), Divisão de Formação Docente (Difdo), Divisão de Licenciatura (Dlice), Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) e Divisão de Educação Básica e Profissional (DIEBP). Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/servicos/programa-virtual-de-formacao-provifor>. Acesso em: 25 jun. 2022.

o maior ganho nas narrativas posteriores ao Seminário Institucional do segundo semestre acadêmico de 2021. A interlocução estabelecida pelo Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU possibilitou a comunicação e o diálogo entre as várias áreas e ciências, assim como, particularmente esperamos, que o presente e-book desencadeie as mesmas possibilidades de debates com os trabalhos apresentados. Ou seja, é nítido e significativo o avanço dos últimos dois anos no aperfeiçoamento da prática como componente curricular assim como está vislumbrado no Projeto Institucional de Formação de Professores da UFU.

O e-book disponibilizado, fruto deste avanço, sintetiza, além da riqueza da partilha de vivências no âmbito da formação de professores, alguns dos trabalhos apresentados durante o III Seilic UFU. Cada um dos trabalhos existe por trás deles, muitas/os estudantes da Educação Básica relacionando-se com as/os estudantes do Ensino Superior, dos professores da Educação Básica com os do Ensino Superior, todas/os em formação e em processo de ensino aprendizagem em construção coletiva nas atividades práticas-teóricas. Os textos apresentados foram voluntariamente produzidos pelas pessoas envolvidas, então aqui estão representadas as licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras - Inglês, Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras e Matemática. Boas-vindas ao novo espaço de formação aberto por esse e-book e que este seja apenas o primeiro desdobramento de muitos que virão a partir do Seilic UFU e da educação com qualidade que queremos. Ouçam as vozes das licenciandas e dos licenciandos!



A AFETIVIDADE PERPASSANDO OS PROINTERS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Beatriz Watanabe Dal Belo

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, anabdb@ufu.br

Thais Santos Rossi

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, thaisrossi@hotmail.com

Introdução

Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o foco da atuação do professor está geralmente voltado para discutir o conteúdo, desenvolver estratégias e materiais didáticos, muitas vezes deixando de lado questões relevantes como a construção das relações afetivas entre professor e estudantes. De acordo com Dourado e Prandini (2002), é fundamental que o professor conheça as condições de existência de seus alunos, pois assim consegue saber quais os valores estão sendo cultivados por eles.

À vista disso, o curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) realiza um movimento de formação inicial de professores com disciplinas voltadas para discutir principalmente a educação e a ciência relacionadas à sociedade e à cultura, os Projetos Interdisciplinares (Printers). Neste artigo serão abordadas especificamente duas dessas disciplinas, Ciências e Mídias (Printer II) e Educação e Sociedade (Printer IV), a fim de relacionar algumas das vivências que perpassam essas disciplinas e suas aplicabilidades para o ensino de jovens e adultos.

Perpassando algumas vivências dos Printers

A disciplina Ciências e Mídias, ministrada pela Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho, teve uma construção coletiva e trouxe como proposta proporcionar discussões e dinâmicas sobre temas como o que é a ciência, o que é mídia, estereótipos e representações do que é um cientista, mas para além disso nos auxiliou a desenvolver um novo olhar para o outro. Uma das propostas de atividade que mais chamou atenção dos graduandos foi o Cajón, uma estratégia interativa.

Por ser um instrumento de percussão de alta vibração, o cajón foi escolhido como elemento central da atividade. O intuito da intervenção é que cada sujeito compartilhe com os demais colegas de turma alguma memória que reverberar neles, tal qual o som do cajón. Essa estratégia foi criada com o propósito de provocar discussões acerca dos estereótipos e representações que circulam no contemporâneo acerca do outro e, assim, diminuir barreiras para o acesso aos sujeitos que constituem conosco a sala de aula. (CARVALHO, 2018, p. 41).

Nesta atividade, os discentes compartilharam suas memórias a partir de três etapas de desenvolvimento do Cajón: 1. Nesse primeiro momento, os estudantes levaram um objeto que tinha um significado para eles e dialogaram sobre isso; 2. Nessa outra etapa, os alunos levaram uma fotografia de algo significativo, indo para além da imagem; 3. Por último, os graduandos fizeram uma produção textual sobre tudo o que foi vivenciado durante a disciplina. Ao longo de cada uma das etapas os discentes iam dialogando uns com os outros, conhecendo um pouco da história de cada um, quais foram as alegrias e tristezas, as perdas e as conquistas e para mais, quais eram as condições socioeconômicas e culturais desses outros sujeitos. A partir dessa

estratégia realizada pela professora, percebe-se a tamanha importância e necessidade de conhecer os outros sujeitos presentes em sala de aula e quais são as suas vivências, desenvolvendo assim a empatia e fazendo com que os alunos se sentissem seguros e pertencentes àquele ambiente. Arantes (2003) discorre sobre como o modo de pensar e sentir, como os processos cognitivos e afetivos, estão extremamente conectados com as relações sociais, os sujeitos são carregados de conceitos que os constroem como seres históricos e culturais. Sendo assim, é mais do que necessário o desenvolvimento de uma relação professor-aluno saudável para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Já a disciplina de Educação e Sociedade, tratou de esclarecer a relação quase que indissociável entre a educação e a sociedade. Uma das estratégias que a professora utilizou para abordar o tema foi a discussão dos documentários “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (2010) e “Nunca me sonharam” (2017). Ambos têm como foco a importância de se conhecer a realidade na qual o aluno está inserido, seja ela cultural, social ou econômica, para se alcançar um aprendizado significativo. Além disso, outra atividade desenvolvida foi a leitura do capítulo “Um olhar para além do conhecimento científico” do livro “Ciência, Natureza e Sociedade” (SILVA, 2010) para a simulação de um júri entre os alunos. Nessa atividade, um grupo defenderia o conhecimento tradicional das comunidades e suas importâncias para a sociedade e o outro se oporia a esse ponto de vista, nos proporcionando um pensamento crítico sobre as ideias da autora. Por meio da discussão dos documentários ficou evidenciada a necessidade de se conhecer as distintas realidades dos sujeitos que compõem uma sala de aula, o que pode refletir diretamente no rendimento escolar. Tanto os documentários como o livro citados acima nos instigam a pensar como fazer com que o conteúdo dialogue com a comunidade na qual os estudantes estão inseridos, com toda sua carga histórica, cultural e social.

Na mesma disciplina, a professora também teve o cuidado de construir laços afetivos com os alunos, para que ali fosse um ambiente de aprendizado mútuo e acolhedor. Pensando nisso, a professora propôs a elaboração de um fanzine. Segundo Lourenço (2006), fanzine é uma publicação impressa semelhante a um jornal ou revista, mas que contém uma informalidade. Para além disso, a autora afirma que se trata de uma atitude, um estilo de vida. Com isso, o tema proposto pela docente para a elaboração do livreto foi sobre como cada um, tanto os alunos quanto a própria professora, perceberam suas vivências durante o período escolar. Nessa atividade, ficou clara a intenção da docente em concretizar esses laços afetivos com os discentes, mostrando também o seu relato para essa relação ser construída como uma via de mão dupla. Ao apreciar os fanzines dos colegas, ficou bastante evidente como cada indivíduo é único e tem percepções tão distintas de suas relações com a escola. Enquanto algumas pessoas relataram momentos incríveis vividos dentro da escola, outras tinham relatos com muita dor. A atividade do fanzine foi importante para compreender que os estudantes podem se relacionar de

maneiras distintas com o ambiente escolar e que isso pode influenciar diretamente seu aprendizado. Como no Cajón, esta atividade também demonstra a importância de se conhecer quais são os anseios, as dificuldades e, principalmente, a história desses educandos, para que se possa construir um ambiente favorável ao aprendizado.

2. Relacionando as experiências dos Prointers e a experiência com a EJA

Durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que ocorreu de forma remota durante a pandemia de covid-19, foi possível acompanhar as atividades da professora supervisora com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. Com isso, as autoras puderam perceber como a supervisora tinha bastante cuidado e afeto ao tratar sobre os mais diversos temas da Biologia dentro da sala de aula. A professora supervisora entrelaçava o conteúdo da apostila com as vivências tão distintas presentes nessa modalidade de ensino, o que nos remeteu às discussões dos documentários e ao júri simulado realizados em Educação e Sociedade. Para atingir este objetivo, era necessário que os estudantes estivessem seguros para compartilhar as suas vivências e que a professora estivesse disposta a praticar uma escuta ativa e empática. Estas observações evidenciaram o grande valor das atividades do Cajón e do fanzine como meios para se conhecer de fato quem é que está presente dentro da sala de aula, facilitando o progresso dos estudantes. Os Prointers proporcionaram para além de discutir a importância dessa aproximação entre professor e alunos, a vivência disso dentro de sala de aula, o que culminou em uma aprendizagem efetiva por parte das autoras.

A criação das relações afetivas entre professor-aluno e aluno-aluno é ainda mais relevante quando se trata de modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o público da EJA é bastante diverso, sendo composto por homens, mulheres, adolescentes, jovens, adultos, idosos, trabalhadores, negros, brancos, sendo indivíduos históricos sociais inseridos em diferentes condições socioeconômicas, culturais, espaciais, geracionais, étnicas e de gênero, o que configura uma pluralidade de realidades. Essa heterogeneidade presente na EJA pode ser vista tanto como uma qualidade, quanto uma dificuldade. Isso porque, ao mesmo tempo que a pluralidade agrega no processo coletivo de construção de conhecimentos, também desafia os profissionais da Educação, por exigir uma maior capacidade de articulação e de flexibilização curricular, o que muitas vezes não é percebido, discutido e analisado por aqueles que atuam nessa modalidade de ensino (SIMAS, 2018). Portanto, trazer para a Educação de Jovens e Adultos as perspectivas da pluralidade social, racial, econômica, entre outras, abordadas em ambas as disciplinas, é de extrema importância.

Considerações Finais

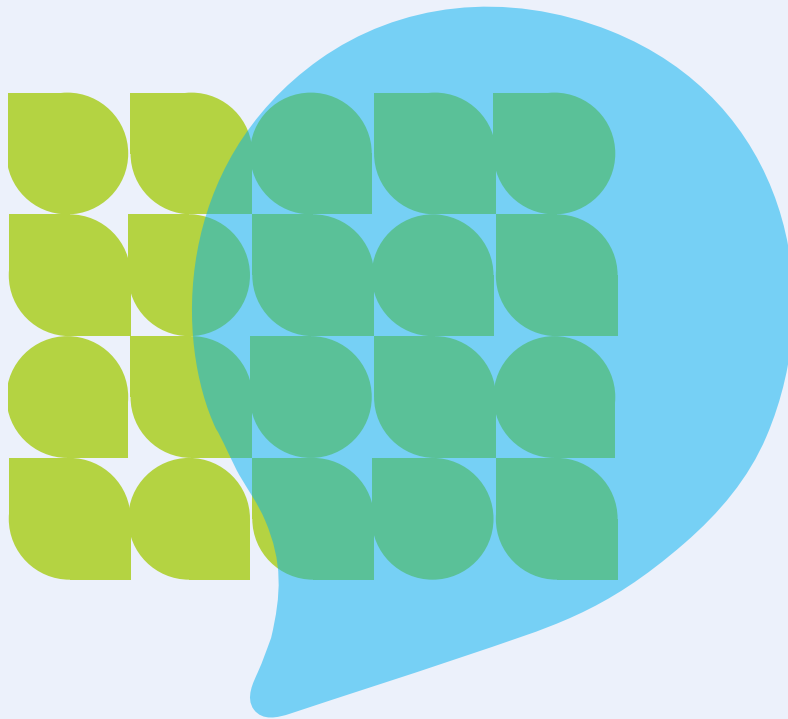
Retomando as experiências que atravessaram os dois Prointers, é possível notar suas significâncias para a formação docente, principalmente o Cajón e o fanzine, que

estimularam o lado humano daqueles que estão no curso de licenciatura. Ambas as atividades ampliaram a visão para o outro e a importância do professor também se mostrar para construir uma relação mais íntima com o aluno. Seguindo esse raciocínio, Hooks (2013) defende que, ao ensinar é fundamental que se respeite e proteja as almas dos alunos, pois isso garante as condições necessárias para que o aprendizado se inicie mais profunda e intimamente, e foi exatamente isso que se concretizou em Ciências e Mídias e Educação e Sociedade. Essas vivências se mostraram ainda mais importantes para as autoras que tiveram a oportunidade de experienciar a práxis, já que enquanto estudavam a teoria nos Prointers, colocavam em prática os ensinamentos para as turmas da EJA. Os documentários assistidos em Educação e Sociedade ainda possibilitaram que as autoras, futuras docentes, entendessem a importância de conhecer a realidade do aluno para conseguir ensinar o que está além dos conteúdos previstos nos materiais escolares. Elas também puderam observar a supervisora do Pibid vivendo a práxis diariamente, desconstruindo a ideia de que uma educação inclusiva e afetiva não seria possível na prática.

Referências

- ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- CARVALHO, D. F. Cajón: Estratégia interativa para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, 2018. p. 41-76.
- DOURADO, I. C.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, n. 5, 2002. p. 23-31.
- ESCOLARIZANDO o mundo**: o último fardo do homem branco. Direção e Produção: Carol Black. Estados Unidos: Lost people films, 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. p. 29-40.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LOURENÇO, D. **Fanzine**: Procedimentos construtivos em mídia tátil impressa. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- NUNCA me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil: Flow Impact, 2017.
- SILVA, M. R. F. da. **Ciência, Natureza e Sociedade**: Diálogo entre saberes. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SIMAS, R. R. de L. **O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos**: saberes, fazeres e práticas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.



A DISCUSSÃO SOBRE AS DIFERENÇAS NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

[Gabryella Maria de AvelarVieira](#)

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, [gabryellaavelar12@gmail.com.com](mailto:gabryellaavelar12@gmail.com)

[Roseli Oliveira Amorim](#)

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, rolse96@hotmail.com

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar, a partir das experiências vivenciadas no Projeto Interdisciplinar II (Prointer II), durante o primeiro semestre de 2021, reflexões sobre planejamento de ensino e a relação com os materiais curriculares. O trabalho foi elaborado no contexto do Seminário Institucional das licenciaturas (Seilic), que constitui o encerramento deste componente curricular (Prointer) previsto no Projeto Pedagógico do Curso para cumprimento da carga horária de Prática como Componente Curricular, conforme determinado na Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação e na Resolução n. 32/2017 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia.

O componente curricular Prointer II faz parte, conforme o projeto político pedagógico do curso de Educação Física da UFU, do rol de componentes curriculares obrigatórios. A oferta de tal componente oportuniza ao estudante situar-se no âmbito das discussões sobre a atuação profissional em Educação Física no contexto das diferenças. Sua relevância está na possibilidade de compreensão do processo pelo qual diferenças são transformadas em desigualdades, e na ampliação das possibilidades de intervenção do(a) profissional de Educação Física não apenas no sentido da aceitação, mas de valorização pluralidade de gêneros, sexualidades, raças (dentre outros marcadores sociais) presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Marcadores sociais da diferença

Gênero, raça, etnia, sexualidade e religião são marcadores sociais de diferença. Outros marcadores sociais de diferença são classe social, deficiência outras divergências corporais. O conceito de diferença surge com a crítica do multiculturalismo e da diversidade ao oferecer a compreensão de que a diferença modifica positivamente a vida social.

Raça é um operador social que continua a produzir efeitos, sendo usada para agregar indivíduos e grupos que compartilham certos aspectos físicos observáveis e ajuda a determinar uma atitude negativa frente a eles. Raça é uma construção social essencialista, amplamente aceita (MUNANGA, 2010), criado e reforçado em práticas cotidianas (ESSED, 1991; SCHWARCZ, 1998).

De acordo com os estudos realizados nas aulas, gênero é como a pessoa se identifica sendo como masculino ou sendo com feminino. A sexualidade tem uma ligação com gênero quando fala sobre pessoas intersexo, ou seja, que não possui características ditas como masculina e feminina.

No componente curricular Prointer II, trabalhou-se a questão de gênero e sexualidade no ambiente escolar, onde percebemos que esses(as) estudantes sofrem muitas vezes preconceito e discriminação, simplesmente por ter uma sexualidade vista como errada.

É dever da escola respeitar todos e com isso inclui-se o gênero, a sexualidade e a diversidade, no ambiente escolar, por a educação ser uma ação política, o gênero e a sexualidade deve estar no currículo escolar desde a infância. Mas esse currículo deve ter um planejamento para evitar discriminação e preconceito (GAGLIOTTO, 2009. p. 18).

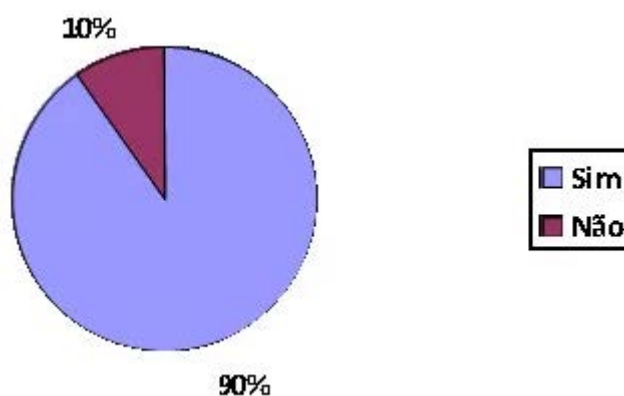
Conforme Gagliotto (2009), a escola não deve se ausentar de sua função no processo de desconstrução do preconceito e da discriminação, para tanto, exige sua materialização no currículo escolar. Nas escolas percebe-se a “naturalidade” que existe entre os preconceitos de raça, gênero e, também, orientação sexual. Muitas vezes esse preconceito surge por meio de piadas, comentários, dentro outros. Por isso a necessidade de toda a equipe escolar se dedique na desconstrução histórica de processo e neste sentido, o coletivo da escola não pode ficar de braços cruzados diante da “naturalização”.

Nas aulas do componente curricular Prointer II, tivemos um foco em gênero, principalmente em transfobia no ambiente escolar, a religião e a sexualidade não foram tão presentes nas aulas.

O autor aponta ainda que, felizmente, com o passar dos anos a escola foi sendo ocupada pelo(a)s que dela eram excluídos, apesar disso, ainda hoje é visível que homossexuais e transexuais ainda não são tratados com o respeito e os mesmos direitos dos demais, sendo vítimas de preconceito e rejeição.

Trazemos a seguir algumas tabelas que objetivam apresentar estudo sobre a transfobia no ambiente escolar. De acordo com Jesus (2012), transgênero é um conceito “guarda-chuva”, capaz de abranger um grupo diversificado de pessoas que não se identificam com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero determinado em seu nascimento.

Figura 1: Já sofreu violência e/ou preconceito no ambiente escolar em razão de sua condição como travesti, transexual ou transgênero?

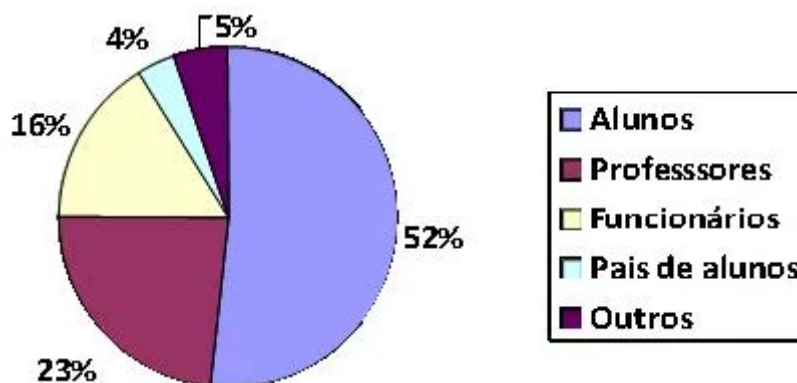


Fonte: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/transfobia-no-ambiente-escolar.htm>.

Esse gráfico mostra as respostas de pessoas transexual, travesti e transgênero, onde foi perguntado se já sofreram algum tipo de violência no ambiente escolar, percebemos que noventa por cento dos entrevistados responderam que sim, enquanto dez por cento respondeu que não.

Grande parte das pessoas que já sofreram preconceito tem medo de denunciar e conversar com outra pessoa, por receio de passar por preconceito novamente, pois a escola não é um ambiente que trata desses assuntos, fazendo com que as pessoas fiquem com medo a todo o momento, muitas delas largam os estudos por esse motivo.

Figura 2: Por parte de quem foi vítima de preconceito? (marque mais de uma opção de se for caso)



Fonte: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/transfobia-no-ambiente-escolar.htm>.

Conforme aponta a figura 2, mostrada anteriormente, onde se questiona por quem foi praticada as violências de gênero e sexualidade, cinquenta e dois por cento foram alunos, vinte e três por cento professores, dezesseis por cento funcionários, quatro por cento de pais de alunos e cinco por cento por outros. Percebemos que essas violências partem principalmente dos alunos que são quase sempre da mesma sala das vítimas. É necessário que a escola contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade.

Considerações Finais

O componente curricular Pointer II possibilitou uma visão ampliada e crítica sobre os marcadores de diferenças, e a importância de se trabalhar essas diferenças nas escolas de nosso país. Nesta direção, devemos estar atentos à produção do conhecimento sobre essa temática. O caminho exige ainda compromisso na construção do processo de conscientização do público em geral sobre as diferenças aqui expostas.

A vivência no Pointer II explicitou também a nitidez na falta investimentos em projetos de socialização e educação social no âmbito escolar. Tal constatação aponta para a urgência de políticas públicas direcionadas para mecanismos conscientizadores e superadores das condições atuais, que infelizmente ainda são repletas de preconceito historicamente enraizados em nossa sociedade.

Referências

EDUCAÇÃO. **Transfobia no ambiente escolar**. Uol. Disponível em: <https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/educacao/transfobia-no-ambiente-escolar.htm>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

ESSED, P. **Understandingeverydayracism: aninterdisciplinarytheory**. California: SagePublications, 1991.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

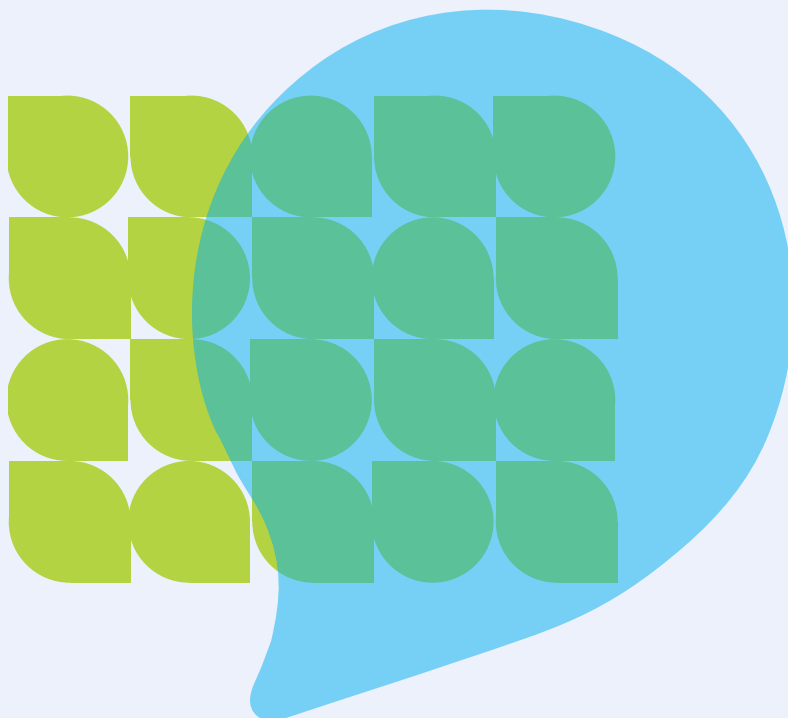
JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças**. Petrópolis: Vozes, 1997 Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - PR, 2009. 216p.

MUNANGA, K. Educação e Cotas. *In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal*, Brasília, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **Sob o signo da diferença**: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro. Niterói: EDUFF, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI N. 32/2017, do Conselho Universitário**, de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.



A LÍNGUA PORTUGUESA A SERVIÇO DE PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Mirella de Oliveira Freitas

Professora, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU,
mirellafreitas@ufu.br

Luana Furlan de Medeiros

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU, luana.
furlan@ufu.br

Danielly Silva Vieira

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU, danielly.
vieira@ufu.br

Maria Fernanda da Silva

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU, maria.
silva9@ufu.br

Andreia de Oliveira Silveira Amorim

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU,
andreiadeoliveirasa@ufu.br

Introdução

Nosso lugar de fala é o curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O curso visa formar profissionais bilíngues para atuarem principalmente na Educação Básica, geralmente como docentes de alunos ouvintes e/ou surdos. Em atendimento à Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015)³, tal qual acontece nas demais licenciaturas oferecidas no contexto da UFU, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) passou por mudanças, elencando disciplinas que buscam curricularizar a prática, articulando ensino, pesquisa e extensão (ILEEL, 2018). Neste texto, dedicamo-nos a relatar e a analisar experiências vivenciadas no contexto de duas delas, ofertadas em contínuo, em dois semestres: Projeto Interdisciplinar I (Prointer I) e Projeto Interdisciplinar II (Prointer II).

O presente artigo centra-se no que foi experienciado a partir dessas disciplinas desde o semestre 2020-1, momento em que Prointer I foi oferecido pela primeira vez, após a reestruturação do currículo do curso. Trazendo à memória o que foi realizado, buscamos tecer uma análise acerca das limitações e das contribuições das ações realizadas para todo o público envolvido.

Para as disciplinas, não há um programa previamente definido. Espera-se que a cada ano um professor as assuma, mantendo o mesmo projeto nos dois componentes. Caso os professores do curso se alternem para ofertá-las, podem ser desenvolvidos projetos com diferentes enfoques, atendendo às necessidades do próprio curso e da comunidade externa.

O projeto proposto e realizado nesse primeiro momento buscou alinhar-se ao letramento acadêmico-científico, à educação pela pesquisa e ao eixo de práticas de estudo e pesquisa estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O escopo consistia em, por meio de um projeto de extensão, promover uma certa proximidade dos estudantes da Educação Básica com o conhecimento científico, bem como envolvê-los em práticas de leitura de textos de divulgação científica e de produção de gêneros textuais que apoiam a compreensão, incentivando-os à autoria. Ao mesmo tempo, os graduandos estariam também sendo letrados nessas práticas, de modo a se buscar cumprir o que propõe Pedro Demo (2015a; 2015b): a formação científica e sistemática, requerendo pesquisa e elaboração própria do estudante, num diálogo crítico com a realidade. Dessa forma, buscou-se modelar um aluno produtor, autor, em lugar de mero reproduzidor de conhecimentos já estabelecidos.

A proposta se mostrou relevante porque, de modo geral, ampliou a competência comunicativa dos dois públicos que participaram diretamente das atividades realizadas – os licenciandos e os estudantes da Educação Básica. Além disso, particularmente no que respeita aos graduandos, atendeu à demanda por uma formação que permita

³ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

aos recém-ingressos na academia desenvolverem habilidades e processos cognitivos específicos para leitura e produção de textos desse universo. De igual modo, a médio e longo prazos, impactará também o exercício profissional desses então professores, os quais, junto a seus alunos, poderão trabalhar sistematicamente estratégias cognitivas de leitura e escrita, bem como práticas de linguagem que apoiem as atividades de estudo de qualquer campo de conhecimento, como tomadas de notas, resumos e resenhas. Ademais, ainda que tenha sido uma formação muito breve e incipiente, poderá ser uma base importante para a construção do conhecimento moldada pelas contribuições dos estudos científicos.

As atividades desenvolvidas foram informadas por estudos dos letramentos e da linguística do texto. Já o olhar que agora dedicamos à breve análise do que foi realizado assenta-se no campo da Linguística Aplicada, área que se dedica a estudar os usos da língua(gem) em contextos de ação, estando ainda comprometida com mudanças nessa práxis.

Educação científica, alfabetização e letramento acadêmico-científicos

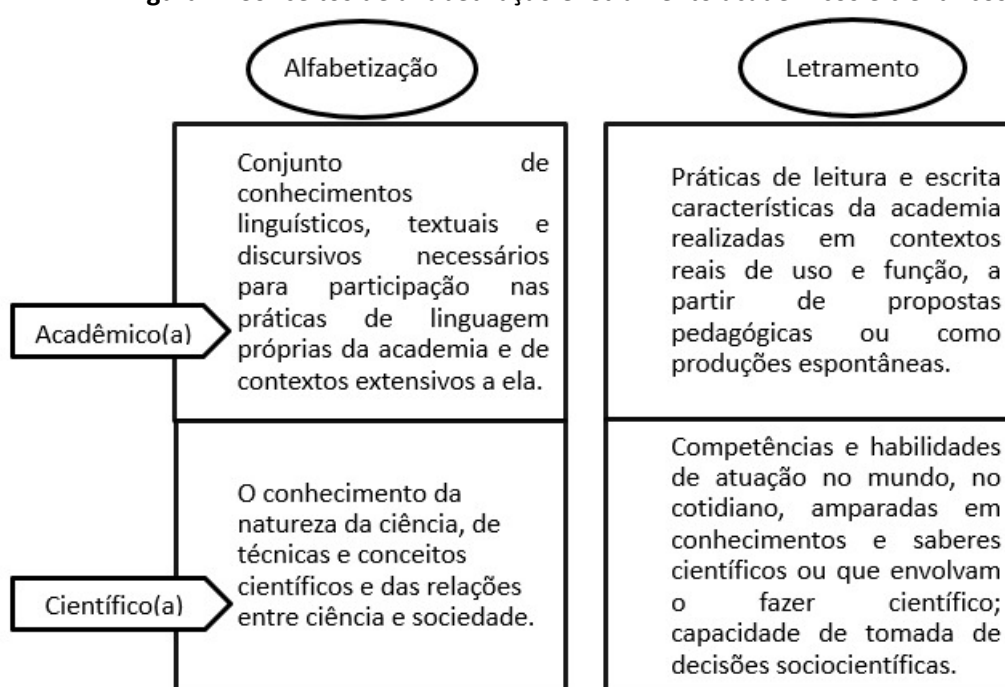
A perspectiva da educação científica segue o oposto de práticas educacionais reprodutivas, porque estas não promovem o aprendizado para a emancipação, para a formação de um indivíduo autor, que saiba estudar para além da decoreba, que pesquise e produza conhecimentos, saberes e textos. Além disso, assume que também os docentes devem produzir conhecimento, e não apenas transmitir o que já está instituído. Afinal, Paulo Freire já nos dizia que “o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui” (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, segundo Demo (2015b), é preciso que se estabeleçam outras estratégias de ensino-aprendizagem, alinhadas também a mudanças na formação docente e na própria escola de Educação Básica. Esta, promovendo um diálogo crítico constante com a realidade, deve funcionar como laboratório de pesquisa e de produção de conhecimento, formando alunos pesquisadores. Para o autor, quando o aluno desenvolve as habilidades pertinentes à pesquisa (em especial, à pesquisa científica), “não está só ‘fazendo ciência’, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar” (DEMO, 2010, p. 20).

É também pretendendo-se esse tipo de formação que hoje se fala em letramento científico, associado também a outras práticas que, cada qual em certa medida, colaboram para que essa educação possa acontecer: alfabetização e letramento acadêmicos e alfabetização científica; ou ainda alfabetização e letramento acadêmico-científicos (se considerarmos que as práticas de leitura e escrita próprias do ambiente acadêmico ou realizadas para fins de estudo e pesquisa constituem também o processo de produção científica).

A associação a esses e outros contextos dos termos “alfabetização” e “letramento”, próprios das áreas da educação e das ciências linguísticas (SOARES, 2017; 2003; 1998), não é vista de modo consensual por autores e estudiosos do tema (cf. BERTOLDI, 2020; STREET, 2012 apud ROJO; MOURA, 2019). Por isso, importante esclarecer que, neste trabalho, entendemos a alfabetização como um começo, ou seja, os primeiros conhecimentos sistematizados (não intuitivos) necessários para se participar dessas comunidades discursivas. Por sua vez, letramento acadêmico e letramento científico correspondem à aplicação dos conhecimentos de natureza acadêmica e científica, respectivamente, nos contextos práticos sociais, visando à solução de problemas e/ou à transformação da realidade (Figura 1).

Figura 1: Conceitos de alfabetização e letramento acadêmicos e científicos



Fonte: Elaboração baseada em autores como Bertoldi (2020), Santos (2016), Cunha (2012).

Vemos, assim, que a alfabetização está mais ligada ao campo do conhecer, enquanto os letramentos associam-se ao aplicar, ao realizar a partir do conhecimento que se tem.

A BNCC (BRASIL, 2017) não fala em alfabetização e letramento acadêmicos; e há autores (FIAD, 2011; MARINHO, 2010) que não consideram que seja possível falar em letramento acadêmico fora da academia. Mas o documento considera o universo da academia, especialmente ao referir-se à continuidade dos estudos realizados ainda na Educação Básica. Além disso, contempla os gêneros que compõem práticas de estudo e pesquisa, que apoiam a compreensão e que servem de base para reelaboração de conhecimentos, ou seja, são suporte para a autoria. Nesse grupo está a resenha, que

focalizamos na formação relatada e que também constitui as práticas de linguagem próprias da academia.

Por sua vez, quanto ao letramento científico, a BNCC relaciona-o às ciências da natureza – tal qual comumente é compreendido, associado ainda a pessoas em laboratórios, usando jaleco branco, como deuses inacessíveis. Buscamos romper com essa visão ao abordarmos temas do campo da língua(gem) a partir da leitura de textos de natureza científica e de dados e fatos fundamentados em pesquisas científicas. Contribuímos, assim, para mostrar que há ciência também relacionada aos estudos linguísticos e, principalmente, que a ciência é acessível a alunos e professores, bem como ao cidadão comum, seja como fonte de informação ou como método de construção de conhecimentos.

Os projetos de trabalho e os itinerários formativos

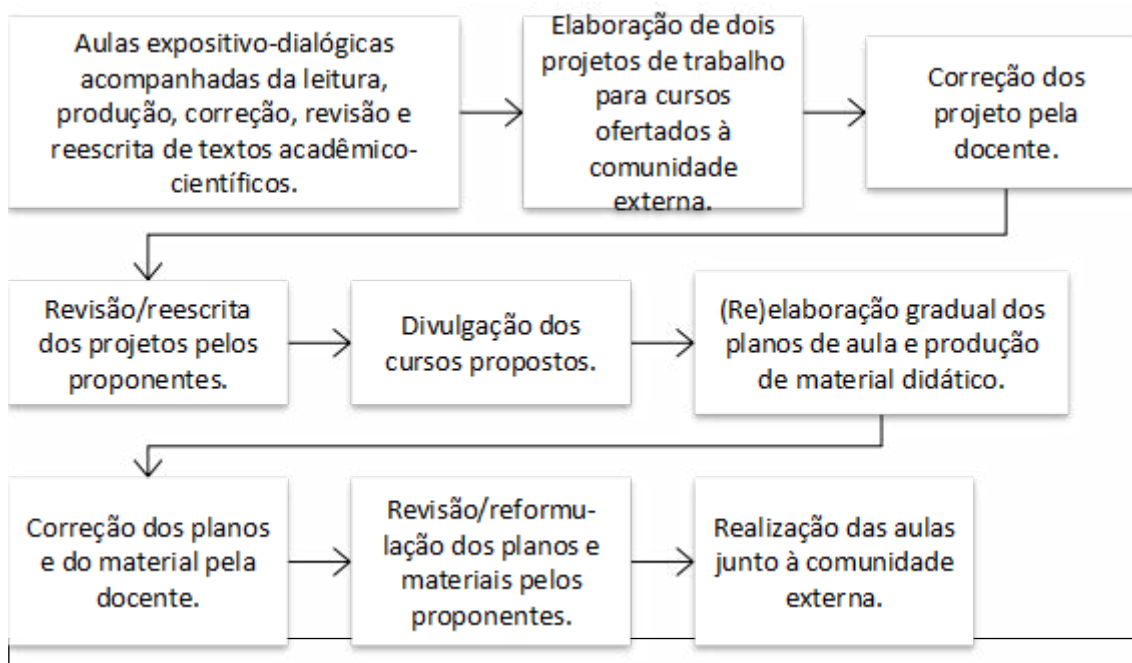
Todo o planejamento de Prointer I e Prointer II teve, pois, como orientadores a BNCC (BRASIL, 2017) e os pressupostos de uma formação pela autoria, para a prática cidadã mais autônoma e crítica (DEMO, 2015a; 2015b).

Junto ao público da Educação Básica, seguimos como fundamento pedagógico três das habilidades constantes na BNCC: EF69LP29, EF89LP26 e EM13LP29. Elas contemplam gêneros que servem à socialização dos estudos e pesquisas, bem como textos que dão suporte à leitura e compreensão destes. Também, duas delas preveem a produção de resenhas, com atenção ao uso de paráfrases e à clareza para se reportarem as vozes do resenhador e de outros autores mencionados, seja do próprio material resenhado ou não. Por meio do trabalho realizado, mostramos aos estudantes os textos de natureza científica como fontes de informação confiáveis pela sua procedência e cuja leitura (quando não a própria realização da pesquisa) nos dá a “autoridade do argumento” (DEMO, 2015a) para lidarmos com questões sociais.

Os cursistas foram inseridos, assim, em práticas de leitura de artigos de divulgação científica, resumos de artigos científicos, resenhas de livros acadêmico-científicos, centrados nos temas “variedade e preconceito linguístico” e “a surdez numa sociedade de maioria ouvinte”. Além disso, produziram artigos de opinião (a conhecida dissertação) e resenhas. Quanto a estas, buscamos trabalhar o gênero imprimindo uma produção mais dialógica e mais crítico-argumentativa, para além de uma avaliação superficial de um material lido ou assistido. Mas também lamentamos que não tenha sido possível fazer com que os alunos da Educação Básica, de fato, usassem as informações da resenha produzida por eles para elaboração de textos que divulgassem estudos e pesquisas; ou seja, numa perspectiva mais significativa, no sentido de extrapolar o contexto educacional. Em contrapartida, essa dinâmica se fez possível com os graduandos, num processo que nos impeliu à autoria durante todo o percurso formativo, amparadas pela mediação docente.

Conforme mostramos no organograma a seguir (Figura 2), num primeiro momento (Prontier I) tivemos um período de formação que nos introduziu e nos fez aprimorar práticas de leitura e/ou produção de gêneros acadêmico-científicos. Dentre esses gêneros, elaboramos dois projetos de atividades em que propusemos dois cursos de extensão voltados a estudantes da Educação Básica (a partir dos 14 anos de idade), a serem ofertados no formato de ensino remoto. O foco, como já mencionado, seriam práticas de letramento acadêmico-científico, bem como a leitura e a produção de textos de tipologia argumentativa.

Figura 2: Itinerário formativo do graduando em Letras/Português com domínio de Libras



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A última seta na parte inferior direita da figura (ligando o 9º quadro ao 6º) indica que a ministração das aulas nos levava, com frequência, a reelaborarmos os planos de aula e a repensarmos também tanto o material didático como as estratégias de abordagem. Esse movimento aconteceu considerando-se o cumprimento do planejamento inicial, os interesses dos cursistas e as dificuldades de escrita apresentadas por eles.

De modo particular, um dos cursos visou ao público surdo, com o objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa como segunda língua. Seria a nossa contribuição com a equidade para alcance da igualdade. Entretanto, infelizmente, ele acabou por não ser realizado, o que não impediu que seguíssemos com todo o planejamento das aulas e com a elaboração de material didático para elas. Embora tenha havido inscrições e a proposta fosse de aulas ministradas em Libras, os cursistas não se conectavam nos momentos das aulas, a despeito de insistentes convites por e-mails e mensagens instantâneas. Levantamos como causas possíveis o próprio

período da pandemia de covid-19 (desde início de 2020) e seus complicadores, bem como a modalidade de ensino remoto, que já se mostrava exaustiva. Tal fadiga talvez tenha sido mais pontual para o estudante surdo, que precisa dividir o olhar e as “leituras” entre mediador/intérprete e *slides*, dentro de um campo visual bastante limitado pela tela.

No curso que foi realizado, já no momento do Printer II, adotamos como estratégia de ensino-aprendizagem a sequência didática (ARAÚJO, 2013; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que consiste em um trabalho processual com textos. A cada aula focalizávamos um ou mais aspectos relativos aos gêneros trabalhados, os quais eram “desconstruídos” com os estudantes, focalizando: questões linguísticas, textuais e discursivas; o plano global dos textos; a estrutura do parágrafo argumentativo; a proposição de tese e construção de argumentos; o uso de elementos de coesão como operadores argumentativos; fato e opinião; leitura, escuta e/ou visualização/compreensão de outras semioses (vídeos, imagens estáticas e músicas). Toda essa dinâmica se deu pela perspectiva expositivo-dialógica, de modo que insistíamos constantemente na participação mais ativa dos estudantes nos encontros.

Foram realizadas atividades de leitura, discussão e produção conjunta com os estudantes, bem como revisões pontuais também com todo o grupo. Além das produções independentes requeridas dos cursistas, eles também se sentiram motivados a produzir outros textos espontaneamente, para além dos que foram pedidos.

Resultados e discussões

No decorrer do curso ofertado a ouvintes, foram desempenhadas atividades facilitadoras para o aluno encontrar caminhos para expor sua opinião, inclusive de modo mais crítico e argumentativo. Além de outros problemas de natureza textual e discursiva, divisamos dificuldades para proposição de tese e para argumentação; também no que diz respeito aos aspectos linguísticos.

Como uma das causas para isso, pudemos divisar o fato de a pesquisa por informações relevantes e confiáveis acerca de assuntos gerais não fazer parte da rotina desses estudantes. Por isso, tendem a ficar mais no campo do “eu acho” ou “já ouvi falar” e não aprofundam opiniões e fatos. Buscamos, assim, conscientizá-los da necessidade de primeiramente se informar sobre o tema, buscando se fundamentar também em textos científicos e de divulgação científica. Além disso, visamos contribuir para sanar os problemas de escrita, relativos a desconhecimento de estruturas textuais e falta de habilidades com as questões linguísticas e particulares aos gêneros trabalhados.

Além dessas dificuldades, um fator que se mostrou persistente ao longo de todo o curso foi o anseio por atendermos à proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De modo geral, vemos que há uma resistência em se aceitar que, para o Enem, obedece-se a uma grade; mas que a prática de leitura e produção de textos

de diversos gêneros, áreas do conhecimento e temas vai além e diz muito mais como desenvolvimento de competências comunicativas. Entretanto, uma vez que tínhamos essa necessidade social, não foi possível emprendermos práticas mais sustentáveis de pesquisa, inclusive científica. Dessa forma, acabamos nos centrando mais no nível da alfabetização que do letramento para além do escolar. Essa demanda aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e sistemática do eixo de práticas de estudo e pesquisa no contexto da Educação Básica.

Também, divisamos resistência dos estudantes em se pronunciar nas aulas, o que nos pareceu indício de uma educação escolar que ainda coloca o professor no centro do processo formativo e o estudante como um indivíduo passivo, que precisa ouvir, memorizar, apreender, numa relação que não prevê embates de quaisquer naturezas.

Ainda assim, acreditamos que o curso foi produtivo para os participantes. Mesmo sendo muito breve, pode ter contribuído, em alguma medida, para melhoria da qualidade da escrita dos participantes e para a formação, mesmo que inicial, de cidadãos pesquisadores e críticos.

Já para os graduandos, professores em formação, o foco foi aprender ciência fazendo ciência, ou seja, na perspectiva de um professor que estuda, que pesquisa para ensinar e que reflete sobre a teoria e a prática. Esse movimento se consolidou com o terceiro momento que se seguiu ao Prointer I e ao II: a participação no Seminário das Licenciaturas (Seilic), em que foi necessário refletir e falar sobre as experiências vivenciadas, trazendo sobre elas o olhar de estudos bibliográficos. Além disso, exigiu a produção deste texto como um relato de testemunho. Vimos, então, um ciclo em que a teoria informou a prática e, essa, a teoria (MOITA LOPES, 1998). Assim, vivemos mais apropriadamente os letramentos acadêmico e científico.

Considerações Finais

Apesar de realizadas num curto período de tempo, as experiências relatadas contribuíram tanto para a formação dos estudantes da Educação Básica como do professor licenciando, no sentido de lhes promover e ampliar as práticas de alfabetização e letramentos acadêmicos e científicos. Vimos que, para que a educação científica aconteça, é preciso repensar a proposta de formação docente, para o que as mudanças curriculares no contexto da UFU têm contribuído. Se o docente em formação se apropriar de práticas inovadoras, no sentido de o levarem a consolidar a sua autonomia para estudo, pesquisa e produção do seu próprio texto e discurso, é bem possível que ele também contribua para a formação de alunos nessa mesma perspectiva, visando a estudantes autônomos, emancipados. Desse modo, ajuda-se a escapar das aulas instrucionistas improdutivas, reduzidas ao repasse de conteúdos prontos.

Além disso, apesar das dificuldades que certamente marcaram e marcarão o percurso formativo por esse viés, por intermédio de uma educação pela pesquisa e pela

ciência, tanto docentes quanto discentes aprendem a construir conhecimento e a buscar (também na ciência) dados e informações certificáveis, que sirvam à tomada de decisões e à adoção de postura ética, crítica e política nos vários âmbitos sociais, inclusive no campo da língua(gem). Forma-se, assim, um professor pesquisador, atualizado na prática pedagógica e formador de alunos também questionadores e pesquisadores. Nesse percurso, os textos próprios da academia e das práticas de estudo e pesquisa são estratégias importantes de organização e registro do conhecimento e dos saberes (re)construídos.

Referências

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jul. 2013.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica *versus* letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 25, e250036, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CUNHA, J. F. Letramento Acadêmico: Reflexão e Algumas Considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015a.

DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2010. Online. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/224>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 13).

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras**. Uberlândia, 2018.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

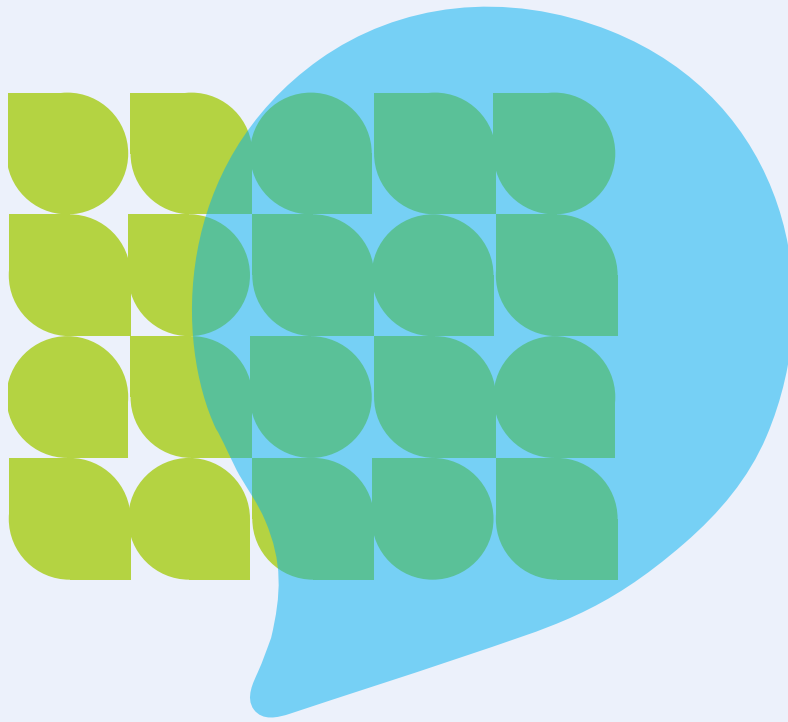
ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6 especial - Escrita discente, p. 8-23, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



A VISÃO DE JAIME LAURIANO ACERCA DO BRASIL

Renan Ramos De Oliveira
Licenciando, Licenciatura em Filosofia, UFU, renanramosp@gmail.com

Introdução

O objetivo do texto é apresentar os resultados das reflexões e ações dos Projetos Interdisciplinares (Printer). O Printer é um percurso formativo inserido no objetivo geral do Curso de Filosofia: Formar cidadãos participativos e atuantes que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira e capazes de reflexão sobre o mundo e de crítica às opiniões estabelecidas. O Printer I foca na função de discutir o modo como a Filosofia pode dialogar com as manifestações da cultura contemporânea em sua articulação com temas e problemas filosóficos e sua utilização na docência e de Filosofia no Ensino Médio.

Outro objetivo foi difundir o conhecimento acerca do Brasil, isso com um olhar voltado para algum meio artístico. Para atingir o objetivo da disciplina tivemos que produzir uma videoaula com o tema “imagens do Brasil”.

O grupo, do qual eu fazia parte, escolheu o olhar sobre o Brasil a partir de um artista contemporâneo chamado Jaime Lauriano. Nascido em 1985 na grande São Paulo, Jaime Lauriano é um artista representado pela Galeria Leme. Suas obras de grande qualidade foram notadas quando ele foi indicado a grande premiação de artes visuais, o Prêmio PIPA, do ano de 2016, e também nos anos de 2018 e 2019, sendo neste último um dos finalistas. Escolhemos algumas de suas mais famosas e marcantes obras, e com este texto explicarei um pouco os resultados e contribuições do autor.

Primeiramente, deve-se deixar claro que Jaime Lauriano usa a arte como forma de resistência e crítica. Seus trabalhos são recheados com contextos históricos e todo o abuso sofrido ao longo dos séculos, principalmente em relação à população negra do país. Visto isso, será apresentado agora as obras que foram citadas nesse projeto.

Análise das obras de Jaime Laureano

As primeiras obras que trabalhamos são intituladas “Pedras Portuguesas 1”⁴, “Pedras Portuguesas 2”⁵ e “Pedras Portuguesas 3”⁶. Estas obras, apesar de apresentarem um conteúdo técnico mais simples, apresentam um profundo e forte significado. Elas contam com caixas de ferro e cimento com nomes ao centro. Na primeira, está escrito “ANGOLA”, na segunda “COSTA DA MINA”, e na terceira “MOÇAMBIQUE”. As obras remetem aos portos de navios negreiros que vinham ao Brasil durante a escravatura. Ou seja, nos mostra o terrível passado escravista causado no país pela Europa. É possível afirmar que possível naturalização da escravidão causou, e ainda causa, a maioria dos problemas sociais e econômicos que temos até os dias atuais.

⁴ Ver: https://www.premiopia.com/wp-content/uploads/2016/04/Copy-of-pedras_portuguesas_1_alta_qualidade_foto_filipe_berndt.jpg. Acesso em: 20 jul. 2022.

⁵ Ver: https://www.premiopia.com/wp-content/uploads/2016/04/pedras_portuguesas_2_alta_qualidade_foto_filipe_berndt.jpg. Acesso em: 20 jul. 2022.

⁶ Ver: https://www.premiopia.com/wp-content/uploads/2016/04/pedras_portuguesas_3_alta_qualidade_foto_filipe_berndt.jpg. Acesso em: 20 jul. 2022.

Também analisamos o trabalho feito em “Morte Súbita”⁷. Trata-se de um vídeo de aproximadamente vinte e cinco minutos, e particularmente acredito que esta seja a obra mais carregada de críticas e significados do artista. O vídeo retrata pessoas com os rostos tampados com camisetas do uniforme da seleção brasileira de futebol. Além disso, no áudio é possível perceber uma mistura de euforias, se tem gritos de emoção, palmas, fogos de artifícios, todas características presentes em partidas de futebol. Isso tudo, porém, alinhado com tiros, gritos de desespero, bombas, como se estivesse em um violento protesto de rua. Além desses dois sons, é notável também um narrador falando nomes de mortos e desaparecidos políticos de 1970, sendo este um dos anos mais conturbado e violento da ditadura militar no Brasil, uma vez que fora implementado o decreto do ato institucional de número 5; ato este que censurava e punia todo e qualquer propaganda que ia contra o governo nacional. Essa obra traz tanto uma crítica ao terrível período da ditadura militar no país, mas também uma crítica bem atual. Uma vez que, o Brasil, em 1970, mundo afora, aparentava um país perfeito por sua recente conquista da taça da Copa do Mundo de Futebol, e é compreensível a afirmação que o futebol é umas das maiores e melhores formas de alienação popular no país. Mas não só no Brasil, como também já foi visto em diversos lugares do mundo, o futebol sendo usado como instrumento de manipulação de massas. Um outro grande exemplo é o início do que se conhece hoje como um dos maiores clássicos do futebol mundial, Real Madrid e Barcelona, no caso esses dois times possuem um passado político rival e a ditadura usou da imagem do futebol para mascarar a realidade do país. Voltando agora às terras tupiniquins, é possível afirmar que mesmo com tanta violência e censura presente na época ditatorial, os militares conseguiram mascarar para o mundo a situação do país perante o mundo, além de conseguir mostrar uma imagem de uma população contente e satisfeita com o governo. Isso se mantém até os dias de hoje, visto que as Copas acontecem sempre em anos de eleição, a alienação se mostra cada vez mais presente. O país não precisa estar bom ou justo a todos, mas precisa ganhar no futebol. Por noventa minutos, o brasileiro esquece de tudo que está errado com a sua pátria, se esses noventa minutos durarem um mês, os governantes acham extremamente útil, e aproveitam desta alienação.

Uma terceira obra estudada intitula-se “Brinquedo de furar moletom”⁸. Esta obra conta com alguns “brinquedos”, e nela se tem a representação de um tanque de guerra, um carro blindado, uma viatura e uma caravela. A arte em si, juntamente com o título, nos traz muitas coisas. Primeiro começando com o título, que remete a um grupo de Rap brasileiro chamado Racionais MC’s. Grupo esse que, em suas letras, retratam a realidade da população carente que reside em São Paulo e influenciaram, e influenciam até os

⁷ LAURIANO, JAIME. **MORTE SÚBITA**. Vimeo. 1 vídeo (24:51 min). Disponível em: <https://vimeo.com/121726579>. Acesso em: 20 jul. 2022.

⁸ Ver: https://d2yzvs8qffn37r.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/04/brinquedo_de_furar_moletom_mac_niteroi_5_baixa_qualidade_rafael_adorjan.jpg. Acesso em: 20 jul. 2022

dias atuais, milhares de jovens carentes dessas regiões. “Brinquedo de furar moletom” é uma frase presente em uma de suas músicas, Vida Loka, Pt. 1. Os “brinquedos” presentes apresentam os veículos que condenaram, e condenam, as minorias deste país. Começando pelas caravelas, que, basicamente, causaram o fim do domínio indígena no Brasil e condenaram as populações negras vindas do continente africano. O tanque de guerra representa a época da ditadura militar no país, no qual a repressão era voltada àqueles que não concordavam com a política e seus governantes. Por fim, as viaturas e blindados critica os tempos atuais, visto que a segurança é feita por aqueles que mais matam a população pobre, a polícia. O Brasil é um dos poucos países do mundo em que a segurança do Estado causa medo e mata mais que o próprio crime.

A última obra que fora analisada pelo grupo foi “Nessa terra, em se plantando, tudo se dá”⁹. Essa obra nos apresenta um pau-brasil dentro de uma cabine de vidro. Ela, juntamente com o título da obra, faz alusão à carta de Pero Vaz de Caminha para a corte portuguesa em 1500. A meu ver, o artista nesta obra critica a visão, não só europeia, mas do mundo inteiro, de que o Brasil é o jardim do mundo e todos podem utilizá-lo como quiserem. Colocando o pau-brasil, madeira esta que no “descobrimento” foi o principal foco dos portugueses, o artista deixa claro que a nossa contribuição para com o mundo são os nossos recursos.

Finalmente, após apresentar as obras mostrarei os resultados gerados a partir do estudo deste grande artista e comentarei como o trabalho contribuiu, em geral, para minha percepção de Brasil.

Conclusão e resultados obtidos

Os resultados foram um olhar completamente crítico quanto ao passado histórico do Brasil. Uma noção de como o Brasil é mundo afora, e tentar ao máximo mostrar ao resto do planeta os diversos problemas que temos aqui. Não se trata só de festas, música e futebol. Temos que usar todas as ferramentas a fim de evidenciar os problemas presentes aqui, desde seu descobrimento. Artistas, como brilhantemente fez Jaime Lauriano, precisam usar suas vias para ajudar a melhorar o país. E, no que se pode comentar sobre a minha percepção de Brasil, posso afirmar que muita coisa era mascarada, mesmo para mim, e hoje eu tenho o dever de evidenciar esses erros e levar a realidade ao máximo de pessoas possíveis. A mudança não vem de fora, mas internamente, e, infelizmente, ela é um processo árduo e demorado. Portanto, quanto antes a população se conscientizar, melhor será para as populações futuras.

Outro resultado obtido foi a confecção de um produto audiovisual, uma videoaula¹⁰ explicativa de doze minutos interpretando e elucidando uma visão de Brasil de acordo com a proposta de Jaime Lauriano. Com a participação de em vídeo de três

⁹ Ver: <https://d2yzvs8qffn37r.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/04/q.jpg>. Acesso em: 20 jul. 2022.

¹⁰ Material disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KftfO6bZkCoV-gOaBZMv0Dr5rqYUrOXI/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 jul. 2022.

integrantes do grupo, enquanto os que não aparecem visualmente fizeram a edição e o roteiro a ser seguido.

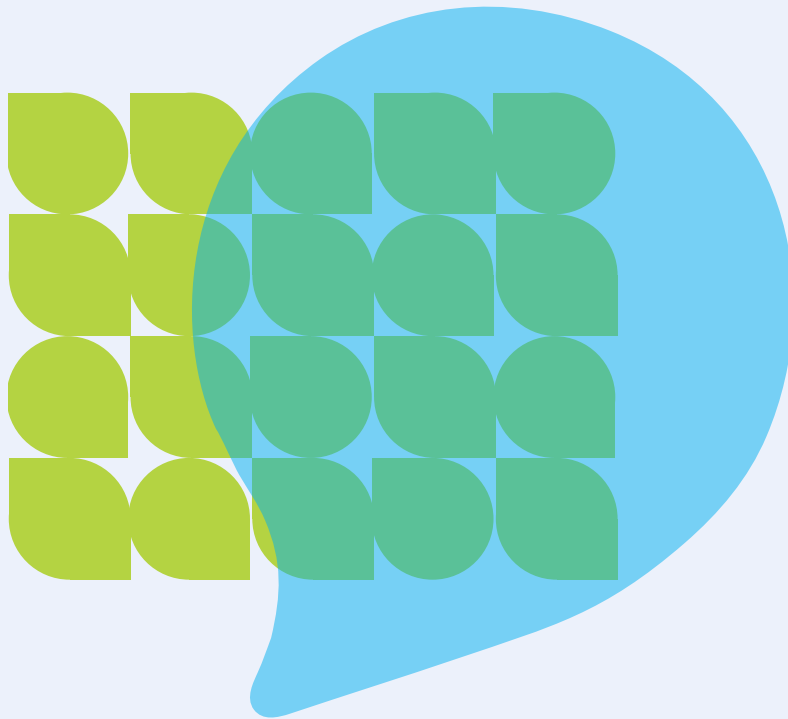
Referências

CHAUÍ, M. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015.

VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

JAIME L. **PRÊMIO PIPA**, Rio de Janeiro, ago. 2019. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaime-lauriano/>. Acesso em: 16 jul. 2022.



AFETIVIDADE, CONTEXTUALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES

[Bárbara Sinigali Martins de Nobrega](#)

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, nobregabarbara9@gmail.com

[Henrique Tsubota Manrique](#)

Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, henriquetmanrique@outlook.com

Introdução

A desvalorização das licenciaturas e, mais especificamente, das disciplinas da área de ensino é um grande problema na sociedade brasileira, que reflete em uma educação bancária. Nesse modelo de escola a maior preocupação do professor é passar o máximo de conteúdo possível para que o aluno tenha meios de ser aprovado no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Muitas vezes falta ao professor uma formação inicial e continuada que lhe ensine a promover um ambiente acolhedor, para despertar o interesse de seus alunos, sua capacidade crítica e, conseqüentemente, promover um aprendizado significativo em sala de aula.

Os componentes curriculares de Projetos Interdisciplinares (Printers) no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia foram muito significativos para o direcionamento, o preparo e a conscientização da forma como um professor pode desenvolver uma aula que promova um aprendizado significativo, saindo de um método conservador e conteudista. Em Printer I (Introdução ao Curso de Ciências Biológicas), somos introduzidos aos aspectos mais teóricos da Universidade, como o currículo do curso, as diferenças entre as modalidades bacharelado e licenciatura e a estrutura organizacional da Universidade. Já no segundo semestre do curso, em Printer II (Ciências e Mídias), tivemos discussões sobre a influência da mídia sobre a ciência e sobre o reforço de estereótipos por meio das diferentes mídias, bem como atividades que abordam a afetividade e o compartilhamento de emoções em sala de aula. Em Printer III (Biologia e Cultura), estudamos as conexões entre a Biologia e as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Por fim, em Printer IV (Educação e Sociedade), discutimos os diferentes modelos de educação e como estes podem ser influenciados pela sociedade e vice-versa.

Alguns pontos como o bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, a contextualização dos temas e a facilidade em navegar de forma interdisciplinar foram pontos altos dos Printers. Nesse sentido, reunimos e trouxemos para a reflexão neste texto as experiências mais significativas que tivemos ao longo destes componentes curriculares e que tiveram maior impacto na nossa formação enquanto licenciandos em Ciências Biológicas.

Empatia e humanização

A necessidade da empatia no processo de ensino-aprendizagem foi abordada em Ciências e Mídias com a atividade do *Cajón*, um projeto focado em compartilhar particularidades de nossas vidas e nossos sentimentos a respeito delas por meio de três atividades. Num primeiro momento, foi pedida a apresentação um objeto que tenha algum valor sentimental para o aluno. No segundo, uma fotografia sobre a qual o aluno tenha uma visão única. E, por fim, um texto autoral. Com esta atividade, aprendemos a ter um olhar humanizado para os colegas e nos aproximamos da professora, diminuindo assim

as barreiras existentes entre aqueles que compõem uma sala de aula (CARVALHO, 2018). Neste mesmo componente curricular, também tivemos discussões que nos levaram a entender que padrões estabelecidos pela sociedade e reforçados pela mídia tem grande influência na vida escolar dos estudantes, trazendo prejuízos desde a socialização até o rendimento escolar. A exigência por seguir padrões de beleza, o racismo, a homofobia e o *bullying* sofrido por diferentes razões podem justificar o baixo rendimento e a falta de interesse pela escola (COSTA, 2020), reforçando o papel empático do professor e a necessidade de se estabelecer relações afetivas positivas com o ambiente escolar (WALLON, 1989).

As discussões que tivemos em Educação e Sociedade nos fizeram refletir sobre a importância de se considerar a realidade dos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Em uma das atividades realizadas neste componente curricular, produzimos um fanzine no qual tínhamos que retratar como enxergamos nossa experiência escolar, o que ela significou para nós (Figura 1). Por meio dela, pudemos perceber como cada indivíduo possui vivências diferentes e como estas influenciam a sua forma de se relacionar com a escola. Além de gerar um olhar empático para os nossos colegas, compreendemos a importância de o professor conhecer a realidade de seus estudantes a fim de promover um ambiente de relações sociais saudáveis, que seja estimulante e toque os alunos em suas emoções de forma positiva, favorecendo assim o aprendizado (WALLON, 1989).

Figura 1: Fanzine confeccionado na disciplina de Prontier IV - Educação e Sociedade.



Fonte: Elaborado pela autora Bárbara Sinigali Martins de Nobrega.

Cultura e contextualização

Outra vivência que dialoga com a experiência de confecção do fanzine neste componente curricular foi a discussão do documentário “Escolarizando o Mundo - O Último Fardo do Homem Branco” (2010), que se passa em uma comunidade em Ladack, no sudeste asiático, a qual possui uma íntima relação com a terra e crença na filosofia Budista. Nessa discussão compreendemos que o modelo de educação universalizado que conhecemos vem de um padrão eurocêntrico que pode acarretar na morte de outras culturas pelo simples objetivo de preparar jovens para o mercado de trabalho. Esse padrão ainda pode levar à perda da autoestima das pessoas mais idosas que não fizeram parte deste sistema, mas também dos jovens que criam expectativas materiais que na maioria das vezes não podem ser atingidas. Esse documentário nos levou a refletir sobre a necessidade da abordagem da cultura local e global nos currículos (MOREIRA, 2010), bem como de estudar o contexto local e de se relacionar os conteúdos às diferentes realidades. Segundo Muller (2000 apud MOREIRA 2010, p. 50), o currículo deve assegurar a articulação coerente entre os grupos de conhecimento, sendo os princípios norteadores a contiguidade e relevância em termos de vida cotidiana e interesse.

Por meio da contextualização, mostrando que os assuntos tratados em sala de aula estão próximos dos estudantes, pode-se criar um maior interesse pelos diferentes conteúdos e potencializar a vontade de aprender e entender mais sobre estes assuntos. O aluno acaba por ficar interessado em certo assunto, pois aquilo faz parte do cotidiano dele, despertando assim a afetividade do estudante em relação ao professor e ao objeto de estudo e promovendo uma aprendizagem que seja significativa (WALLON, 1989; CACHAPUZ *et al.* 2004).

Formação de cidadãos críticos

Em Educação e Sociedade, também confeccionamos uma história em quadrinhos que trazia uma reflexão sobre diferentes tipos de escolas. Foram tratados os conceitos de escola reprodutora, como documentado em “Escolarizando o Mundo - O Último Fardo do Homem Branco” (2010), e transformadora, a qual permite uma reflexão crítica acerca da realidade (LUCKESI, 1994). A importância da disseminação equânime do conhecimento poderoso (YOUNG, 1971) também foi discutida, embora esta não faça sentido se os conteúdos não se aplicarem ao dia a dia do estudante, de forma que estes possam realizar uma leitura crítica de suas realidades tornando-se cidadãos responsáveis por suas decisões e atitudes (CACHAPUZ *et al.*, 2004). Este trabalho exigiu desde a interpretação de texto e sua síntese, à elaboração de um roteiro e arte para a divulgação científica (Figuras 2 e 3).

Na mesma linha da escola transformadora, que possibilita uma análise crítica da realidade vivida, em Ciências e Mídias, tivemos discussões que levaram à desconstrução do conceito de “Ciência” e entendemos que diversas outras áreas podem ser entendidas

como ciência. A ciência, na forma que a conhecemos, tem uma agenda ditada pela mídia e a elite científica. De certa forma, um olhar desconstruído para outras formas de conhecimento pode ajudar na construção do conhecimento científico amplo e moderno (SILVA, 2010). Os conhecimentos tradicionais da comunidade de Ladak, por exemplo, retratados em “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (2010), seriam de grande valia para outras sociedades viverem de forma sustentável.

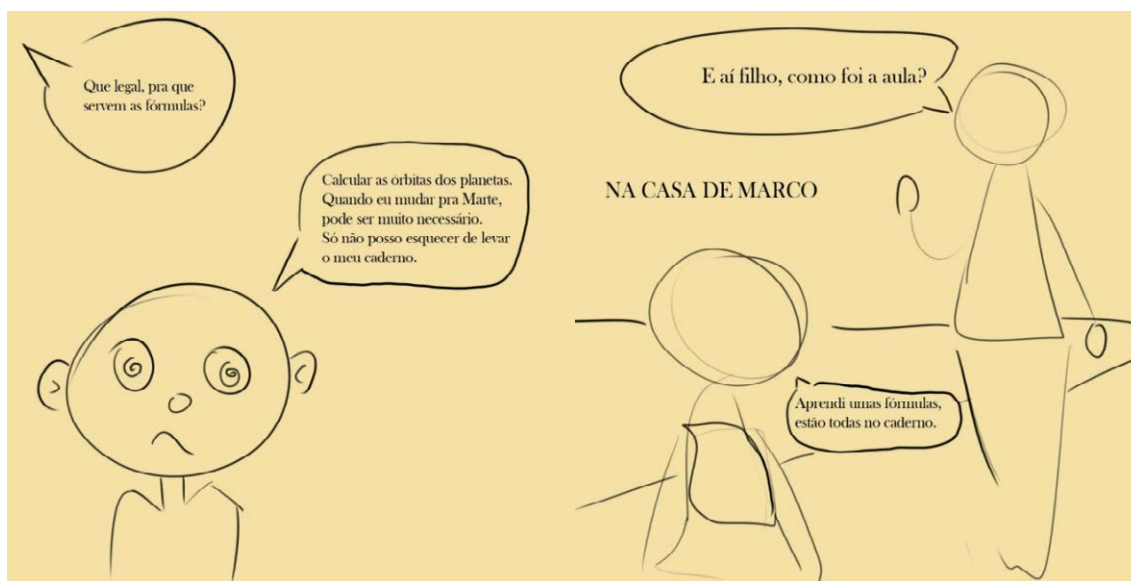
Uma outra atividade que pode ser associada à escola transformadora (LUCKESI, 1994) e à formação de cidadãos críticos e responsáveis (CACHAPUZ *et al.*, 2004), foi a análise de *fake news* e a discussão de como tratar das mesmas em sala de aula, a qual foi realizada em Prointer III (Biologia e Cultura). Nesta atividade tivemos clareza de como uma mentira pode afetar a vida das pessoas e a necessidade de que os estudantes saibam compreender e questionar o que está sendo visto em diferentes meios de propagação da informação. Saber como transitar e explicar o porquê de determinada informação ser enganosa, por meio de pesquisas e de fontes confiáveis mostra-se fundamental para o exercício da docência.

Figura 2: HQ “Escolas Quadrilátero e Transformação” confeccionada em Printer IV – Parte 1



Fonte: NOBREGA, B. S. M. de; MARTINS, N. S.; SILVA, B. G. A.; SOUZA, T. M. L. C. de. **Escolas Quadrilátero e Transformação**. Confeccionado no componente curricular Printer IV – Educação e Sociedade, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. 2021-1.

Figura 3: HQ “Escolas Quadrilátero e Transformação” confeccionada em Printer IV – Parte 2



Fonte: NOBREGA, Barbara S. M. de; MARTINS, N. S.; SILVA, B. G. A.; SOUZA, T. M. L. C. de. **Escolas Quadrilátero e Transformação**. Confeccionado no componente curricular Printer IV – Educação e Sociedade, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. 2021-1.

Considerações Finais

Ao entrar na faculdade e nos depararmos com esses componentes curriculares nos sentimos surpresos e desafiados. O estranhamento inicial é comum, pois saímos de escolas que utilizam da pedagogia tradicional e nos vemos diante de matérias que propõem uma quebra de paradigma com o qual estamos familiarizados. No decorrer dos semestres, ao passo que vamos vivenciando as atividades e discussões, conseguimos viver na prática, e por isso aprender efetivamente, a importância das relações afetivas (WALLON, 1989), da motivação dos estudantes e da contextualização dos conteúdos (CACHAPUZ *et al.*, 2004), bem como a possibilidade de pensar criticamente (LUCKESI, 1994; CACHAPUZ *et al.*, 2004). Enxergamos como é possível utilizar de abordagens que abraçam os alunos de forma mais pessoal e transformadora.

O curso de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, principalmente os componentes curriculares dos Projetos Interdisciplinares com as atividades discutidas acima, proporcionam o aprendizado de como ter um olhar sensível e de empatia para o aluno, de tentar entender o que aquela pessoa está passando ou já passou e o porquê da dificuldade de não entender determinado conteúdo. De compreender que o conteúdo que não faz sentido para os estudantes é aquele que não se relaciona com as suas realidades, o que impossibilita o estabelecimento de um vínculo afetivo por parte deles. Os Printers ainda evidenciaram a importância de se refletir de maneira crítica sobre os conteúdos apresentados e não crer em verdades absolutas, o que é fundamental para a formação de cidadãos que sejam capazes de refletir e modificar as suas realidades.

Referências

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, 2004. p. 363-381.

CARVALHO, D. F. C: Estratégia interativa para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, 2018. p. 41–76.

COSTA, M. C. de A. F.; PEREIRA, L. V. S. P.; VALENTE, M. M. P.; SANTOS, E. J. dos. Formas de conscientização e de prevenção sobre o bullying. **Revista Científica UMC**, 2020. p.1-4.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção e Produção: Carol Black. Estados Unidos: Lost people films, 2010.

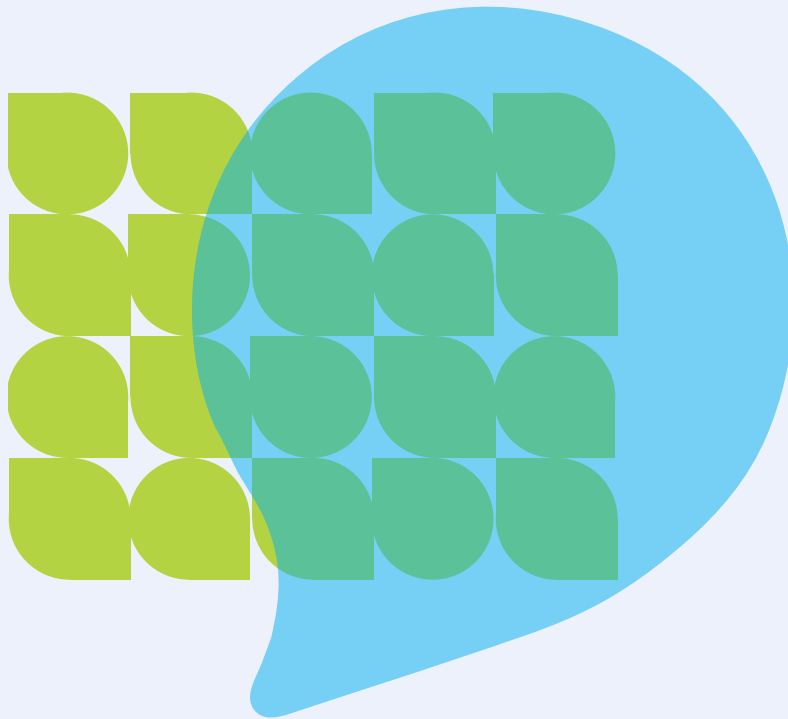
LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. *In*: GARCIA, Regina Leita (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: FAPERJ, 2010. p. 47-66.

SILVA, M. R. F. **Ciência, Natureza e Sociedade: diálogo entre saberes**. São Paulo: Livraria da Física. 2010.

WALLON, H. **Psicologia e Educação**. 11. ed. Compilado por Laurinda Ramalho de Almeida. São Paulo: Loyola, 1989.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007. p. 1287-1302.



AMOROSIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Ana Júlia Vicentin

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, ana.vicentin@ufu.br

Introdução

Compreendo o homem como um ser inacabado, estamos em constante busca pelo reconhecimento do eu, se fossemos seres acabados, não precisaríamos nos educar (FREIRE, 1979). Vejo o processo de ensino-aprendizagem como parte essencial e contínua da minha vida, constituindo um processo de conscientização e humanização, especialmente na Universidade, onde me deparei com os componentes curriculares de Projetos Interdisciplinares (Prointer), os quais tiveram participação direta na minha formação antes de tudo humana e, por conseguinte, docente. Dessa forma, este texto tem como objetivos desenvolver um olhar crítico sobre estes componentes curriculares, bem como correlacionar os temas desenvolvidos nos Prointers com a prática docente.

Amorosidade e afetividade

Nos componentes curriculares dos Prointers, houve momentos e atividades essenciais para compreender a importância da afetividade e amorosidade no compromisso social do professor, parte essencial do trabalho docente. Papel de libertação e conscientização dos educandos para a constituição de uma sociedade mais justa e crítica.

O *Cajón* determinou um momento imprescindível para a minha formação, se tratou de uma atividade realizada no Prointer II, Ciências e Mídias. Cada discente deveria apresentar em três etapas um objeto, uma foto e um texto autoral associados a um valor sentimental e simbólico individual. Durante a atividade cada aluno trouxe um pedaço de si vinculado ao objeto, à foto escolhida e ao texto autoral, respectivamente. Assim, houve um movimento solidário e afetivo de compreensão do outro (CARVALHO, 2018). O *Cajón* me permitiu compreender mais profundamente a amorosidade, termo usado por Paulo Freire para definir um amor arromântico (FREIRE, 2000). Palavra cunhada em um sentido de capacidade de solidarizar-se com o próximo, de se indignar com o que há de errado e esperar por um futuro melhor. Nessa atividade, pude refletir acerca da “coisificação” do humano, em diversos aspectos da nossa sociedade, mas também no ambiente escolar, no qual muitas vezes é reproduzido um modelo de educação bancária, no sentido de que o aluno é meramente um depósito de informações (FREIRE, 1987). Muitas vezes nos falta um olhar humano aos nossos colegas ou alunos, de solidariedade e compreensão de que somos seres complexos e, portanto, nossa razão e emoção não estão desassociadas, uma não ocorre sem a outra (LA TAILLE *et al.*, 1992).

O desenvolvimento do pensamento crítico

Nos Projetos Interdisciplinares, compreendi a atuação do professor como um meio de promover avanços que não ocorreriam espontaneamente (LA TAILLE *et al.*, 1992; SAVIANI, 2021). Como, por exemplo, o potencial que a educação escolar tem de desenvolver o descontentamento com injustiças sociais e o rompimento com a violência

simbólica da classe hegemônica (DEMETERCO, 2006).

Por meio de leituras de textos que relacionavam as mídias a diversos estereótipos conservadores de nossa sociedade, produzimos, em Ciências e Mídias, uma apresentação livre a fim de refletir e compreender melhor sobre o papel da mídia na consciência condicionada. A mídia, muitas vezes, auxilia a perpetuação de preconceitos e condições exploratórias, dado que seu domínio é restrito aos que têm recursos (consequentemente poder) e assim há uma deturpação das informações (DEMETERCO, 2006). A mídia influencia também na manutenção da eurocentralidade, no sentido de desvalorizar o nosso e buscar um mundo que não é autêntico, aspecto também tratado em Educação e Sociedade quando discutimos o documentário “Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco” (2010). Segundo Freire (1979), essa alienação ameaça a concreticidade do comprometimento e como docentes devemos romper com os pensamentos pré-condicionados por tradições preconceituosas e embasadas nos interesses daqueles que detém o poder.

Somos seres “geneticamente sociais”, portanto, a socialização é parte essencial da constituição do homem (LA TAILLE *et al.*, 1992). Como resultado dessa socialização, podemos ter uma coação ou cooperação social, sendo a primeira relacionada ao uso da autoridade e prestígio social para impor alguma ideia; e a segunda relativa a uma construção mútua do diálogo a partir de diferentes ideias (LA TAILLE *et al.*, 1992). Como educadores, quando usamos de estratégias de coação, vemos uma educação pautada na domesticação, no princípio de que “é assim, pois sempre foi assim”. Em contrapartida, o exercício da cooperação, promove a coordenação de diferentes pontos de vista a fim de promover a autonomia e valorização de opiniões diversas, ao invés de reduzir diferenças a partir de modelos que devem ser imitados por todos (LA TAILLE *et al.*, 1992). Tais [modelos] estão relacionados a uma rede opressiva de poder, na qual aqueles que detém o prestígio financeiro ditam modos de agir, vestir ou falar (DEMETERCO, 2006).

Diálogo e reflexões sobre escola e sociedade

Dentre diversas propostas de atividades em Educação e Sociedade, houve uma específica que me marcou não somente pelo trabalho em si, mas também pelo diálogo por ela proporcionada. Foi proposta a leitura de alguns capítulos do livro “Sociologia da Educação” (DEMETERCO, 2006). Se tratou de uma leitura muito rica e importante para a minha formação docente e, sobretudo, individual, pois desenvolveu diversos aspectos que até então eu não havia refletido profundamente. Mas a atividade não foi marcante somente pela proposta de leitura, mas também pelo diálogo que tive sobre o livro com a professora de Sociologia e Coordenadora Erika Leite, a qual atua na rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

Conversamos acerca da construção e reconstrução da sociedade ao longo do tempo, sendo todo o sistema passível de mudanças gradativas, apesar da cultura e do

modo de vida dificilmente passarem por grandes mudanças (DEMETERCO, 2006). Como exemplo, discutimos amplamente sobre o machismo e racismo estrutural, que estão presentes na sociedade há séculos, apesar das formas de expressão desses preconceitos serem distintas. Nesse ponto entra o papel da escola para desenvolver o pensamento reflexivo sobre este tipo de preconceito em nossa sociedade, para a conscientização sobre o bem comum e ruptura dos pensamentos pré-condicionados (DEMETERCO, 2006). Também discutimos sobre a estratificação social, definida como o conjunto de posições hierárquicas que definem indivíduos que comandam a sociedade e aqueles que são subordinados (DEMETERCO, 2006). Dentro desse aspecto, concordamos que apesar da sociedade moderna trazer a possibilidade de mobilidade social de ascensão em uma lógica meritocrática, essa dificilmente ocorre devido às desigualdades históricas e tradições que definem as pessoas pela etnia, cultura, religião, gênero e sexualidade (DEMETERCO, 2006).

Concluimos que apesar da escola possuir muitas vezes um viés de controle social, a fim de não permitir mudanças indesejáveis ao Estado, legitimando desigualdades e injustiças sociais (DEMETERCO, 2006), ela pode auxiliar na emancipação dos estudantes, em sua autoestima, autoconfiança, na capacidade de interpretar o meio em que vivem, podendo difundir valores e atitudes que visem o bem-estar comum. A partir dessa reflexão, compreendi o compromisso social do professor e a capacidade da educação de possibilitar mudanças no âmbito social, a fim de desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, concluimos que é possível a construção de uma escola que estimula o exercício da autonomia e reflexão crítica dos estudantes e ao mesmo tempo demonstra resultados ao governo, o órgão responsável por pautar e regulamentar o ensino e investir no sistema público de ensino.

A influência dos Printers em minha experiência docente

Durante o ano de 2020, tive a oportunidade de lecionar para quatro turmas de nono ano do ensino público no Estado de São Paulo. Essa chance foi conferida a partir de um projeto que desenvolvi juntamente com a minha mãe, que é professora da Escola Estadual Zulmira da Silva Salles, onde atuei. Ela me orientou durante o ano e assistiu a todas as minhas aulas. A priori, é necessário destacar a realidade socioeconômica dos alunos da escola. A baixa renda fazia com que muitos deles dividissem as responsabilidades escolares com o trabalho dentro e/ou fora de casa e este fator foi marcante em um primeiro momento em que as aulas foram realizadas remotamente devido à pandemia de covid-19. Outro aspecto evidenciado a partir do diálogo com os estudantes foi a grande frequência com que acontecia o abandono dos estudos durante ou posterior à Educação Básica, como evidenciado no documentário “Nunca me Sonharam” (2017), trabalhado em Educação e Sociedade.

Vi na prática que quando não há amor, a educação se torna um meio de

domesticação e não de formação crítica. Depreendo que uma abordagem marcada pela amorosidade deve ser aplicada de acordo com a faixa etária dos estudantes. Muitas vezes a amorosidade é associada apenas à educação infantil, mas “todas as atitudes humanas são permeadas pelo afeto, que influencia nas decisões a serem tomadas” (COSTA, 2017, p. 2). A adolescência é uma fase de grande vulnerabilidade física, psicológica e social, demarcada pela necessidade de afirmação (DAVIM *et al.*, 2009). O uso de uma estratégia afetiva na adolescência não está relacionado necessariamente ao toque, mas a pequenos gestos como o ato de escutar prontamente, valorizar e respeitar o aluno (COSTA, 2017). Portanto, sempre busquei exercer um papel de mediação pautado na valorização da opinião dos adolescentes com os quais trabalhei, o que possibilitou o estabelecimento de boas relações interpessoais.

Desde o primeiro momento em que entrei em sala, trouxe comigo uma perspectiva trabalhada nos diálogos das aulas de Ciências e Mídias, de que o ato de educar não se limita a repassar informações referentes ao currículo, mas está relacionado com o processo de tomada de consciência de si, da formação autônoma (DAVIM *et al.*, 2009). Portanto, apesar de sempre ter o conteúdo base roteirizado e similar em todas as turmas, as aulas eram sempre diferentes, pois a partir do mesmo conteúdo cada turma poderia expressar interesses diferentes relacionados ao assunto, corroborando com as ideias de Cachapuz *et al.* (2004) sobre a importância da motivação a partir da contextualização com os aspectos trazidos pelos estudantes.

Ao longo do ano, não só trabalhei aulas expositivas e dialogadas, como também dinâmicas fora de sala de aula. Durante essas dinâmicas, pude levar os alunos para os canteiros da escola e assim desenvolver aulas sobre plantas típicas da Mata Atlântica e do Cerrado em uma zona de transição. Trabalhar a consciência ambiental e as relações ecológicas a partir de certas plantas da escola, como os pés muito antigos de jambolão e de manga. Também os levei para plantar árvores como a pitangueira e o mini flamboyant, acompanhando seu desenvolvimento até o fim do período letivo. Essas experiências são fundamentais para que os alunos despertem o interesse pelos temas de estudo e, também, compreendam mais sobre fazer ciência e não apenas recebam informações científicas como verdade absoluta (CACHAPUZ *et al.*, 2004).

Durante essa experiência houve momentos ímpares de diálogos com os alunos, nos quais pude desenvolver uma escuta ativa e amorosa, e senti que tinham confiança na minha pessoa. Devo citar alguns desses momentos, como um diálogo com uma aluna que estava vivenciando a descoberta da sua sexualidade e os problemas familiares que estava enfrentando devido a sua orientação sexual. Outra situação foi quando conversei com um aluno conhecido pelos outros professores como “aluno problema” e falamos sobre a importância da música, do rap mais especificamente, como um meio de crítica social. Tal ritmo fazia parte da vida do discente que, posteriormente, fez uma música sobre o tema de educação ambiental trabalhado em sala de aula, evidenciando a

importância de relações saudáveis para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A escola é um ambiente no qual a criança e o adolescente passam boa parte de seu tempo, portanto o professor se torna uma das principais figuras adultas não-parentais na vida do aluno. Dessa forma, ressalto a importância do comprometimento com esses indivíduos, que deve ser pautado em uma atenção cuidadosa e afetiva, (DAVIM *et al.*, 2009). Este período de docência foi uma experiência incrível, a qual não pode ser desvinculada das vivências que tive nos Projetos Interdisciplinares, as quais me proporcionaram uma extensa bagagem sobre as relações humanas e sobre a importância de se conhecer o estudante e sua realidade para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Os Projetos Interdisciplinares fortaleceram a minha amorosidade, me direcionaram a um olhar mais humano e compreensivo, me fizeram compreender a importância de conhecer a realidade dos estudantes, e ajudaram a compreender as relações em nossa sociedade e como a escola pode auxiliar em sua manutenção ou transformação. A possibilidade de colocar em prática na docência, o que até então era apenas teoria, foi essencial para a incorporação destes conhecimentos. Aproprio-me das palavras de Freire (1979) ao colocar que se a estrutura social é obra dos homens, a sua transformação também será obra dos homens. Portanto, educo, pois, creio na mudança da sociedade pautada na amorosidade, no respeito, na solidariedade e na afetividade.

Referências

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, 2004. p. 363-381.

CARVALHO, D. F. C.: Estratégia interativa para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, 2018. p. 41–76.

COSTA, G. F. da. **O afeto que educa**: afetividade na aprendizagem. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

DAVIM, R. M. B.; GERMANO, R. M.; MENEZES, R. M. V.; CARLOS, D. J. D. Adolescente/ Adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. **Rev. Rene**, v. 10, n. 2, 2009. p. 131-140.

DEMETERCO, S. **Sociologia da educação**. Curitiba: Iesde, 2006.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção e Produção: Carol Black. Estados Unidos: Lost people films, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

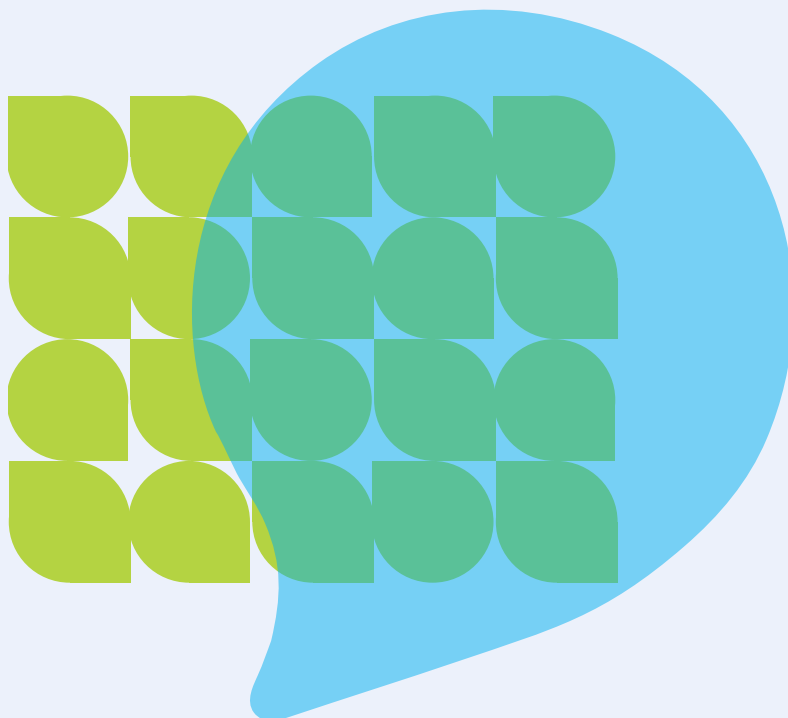
FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil: Flow Impact, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.



ARTISTAS MULHERES EM JOGO: UMA EXPERIÊNCIA NO PIPE 4

[Luísa Malta Lima Fernandes Dantas](#)

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, luisa.dantas@ufu.br

[Sofia Martins](#)

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, sofia.martins@ufu.br

[Roberta Maira de Melo](#)

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

Nos currículos das licenciaturas, as disciplinas de Projetos Interdisciplinares (Prointer) - correspondente atual dos Projeto Integrado de Práticas Educativas (Pipes) - fazem parte do conjunto de matérias obrigatórias no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como entramos no ano de 2018 fazemos parte do currículo antigo e, por consequência, nosso caminho partiu do Pipe 1, passando pelo Pipe 6 e finalizando agora essa etapa com o Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) - antigo Pipe 7.

Ao longo da nossa trajetória nos Pipes, nos deparamos com diversos momentos marcantes para nosso crescimento acadêmico na licenciatura. Os Pipes 1 e 2 foram necessários para despertar nosso interesse na arte-educação e estabelecer uma base de fundamentos que ajudaram durante toda nossa formação. No Pipe 3, saímos do meio acadêmico para ir atrás de manifestações culturais da cidade de Uberlândia como a Congada. No Pipe 5, tivemos todo um processo de reflexão sobre a nossa formação na Educação Básica, já no Pipe 6 retomamos ao educativo, mas voltado para o museu. Ambos foram durante a pandemia de covid-19, logo, foram realizadas de modo remoto e, apesar do modelo das aulas precisarem ser readaptado, os professores que ministraram essas disciplinas conseguiram trabalhar muito bem para não tornar a matéria maçante e tediosa, muito pelo contrário, foram leves e muito proveitosas frente ao momento que enfrentávamos.

Apesar de todos os Projetos Integrados de Práticas Educativas (Pipes) terem sido muito importantes, optamos por trazer o Pipe 4 como foco neste artigo por conta de um material educativo que desenvolvemos como trabalho final, servindo inclusive como fruto de outros projetos. Assim, abordaremos como se deu todo o processo de criação do material didático, referenciais artísticos e didáticos e os frutos gerados por ele.

A criação do jogo

No segundo semestre de 2019, a professora Tamiris Vaz propôs criarmos para a disciplina de Pipe 4 um material didático que pudesse ser trabalhado em sala de aula ou até mesmo fora dela, mas que tivesse como objeto as artes visuais. Notamos que a maior parte da sala ao definir o tema optava pelos assuntos já conhecidos e, com frequência, o material produzido voltava-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como nos nossos trabalhos era recorrente desenvolvermos pesquisas voltadas para a mulher - sua trajetória nas artes visuais e vida - e com uma temática feminista, já sabíamos que era nessa base que fundamentaríamos o nosso material. Para o público-alvo, decidimos que o jogo abarcasse o Ensino Médio e Superior, podendo ser levado para os anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo para fora da escola.

Com seu caráter lúdico, interativo e descontraído, os materiais didáticos criam ambientes favoráveis para o ensino-aprendizagem, propiciando não apenas o interesse

dos alunos nas aulas, mas também promovendo uma melhor fixação do conteúdo trabalhado. Para Andrea Hofstaetter (2015), em seu artigo *Possibilidades e experiências de criação de material didático para o Ensino de Artes Visuais*:

Não é novidade para nenhum educador que o uso de materiais didáticos potencializa a aprendizagem, em qualquer disciplina curricular, de qualquer área de conhecimento. Os materiais didáticos envolvem a ludicidade, a interação entre sujeitos, a troca de experiências e conhecimentos, o compartilhamento de saberes e prazer, ajudando a criar um ambiente de descontração, que propicia a participação e descoberta, possibilitando efetivamente que o aprendiz torne-se o protagonista de seus processos de construção de conhecimento. (HOFSTAETTER, 2015, p. 608)

Entretanto, apesar de sua grande eficiência, encontram-se poucos materiais didáticos nas escolas e no mercado da educação, principalmente para o ensino de artes, ficando muito restrito aos livros didáticos e o que ele propõe. Ademais, como Hofstaetter (2015, p. 608) também afirma:

Não é qualquer material didático que poderá contribuir de forma adequada e instigante para a criação de situações de aprendizagem em que o aprendiz se sinta envolvido e tenha a oportunidade de intervir criativamente e criticamente na produção e transformação de conhecimentos.

A autora também acrescenta que um bom material didático precisa apresentar alguns atributos que lhe confirmam a condição de ser, realmente, um agente na aprendizagem. No caminho de encontrar um entendimento, Hofstatter se depara com a ideia de pensar o material didático como Objeto Propositor, conceito apropriado pelo grupo de pesquisa de Miriam Celeste Martins após observar os trabalhos e vida de Lygia Clark (HOFSTAETTER, 2015, p. 609). Assim, os objetos propositores são:

entendidos como elementos de mediação entre sujeitos e produções da arte e da cultura visual, propiciando a experiência estética, a intervenção ativa na construção de pensamento, o posicionamento crítico e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da capacidade de perceber e interpretar imagens, fatos e fenômenos diversos. (HOFSTAETTER, 2015, p. 610).

Outro conceito importante que nos ajuda a engendrar nosso material didático é o de Objetos de Aprendizagem Poéticos apresentado por Tatiana Fernández e Belidson Dias no trabalho *Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação* em 2015. Segundo os autores - e assim como Hofstaetter também propõe na sua pesquisa -, há uma diferença entre um material didático pensado apenas para um fim específico - que limita - e um material didático que provoca tudo e todos - que possibilita expansões e discussões outras. Fernández e Dias (2015, p. 3482) colocam que:

Os OA [Objetos de Aprendizagem] podem ser instrumentos de hegemonização na educação, enquanto os OAP [Objetos de Aprendizagem Poéticos] apontam processos de singularização que

conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados.

Para os autores, os OAP têm esse propósito, funcionam como máquinas provocadoras de eventos artísticos/pedagógicos, ou seja, espaços atuais ou virtuais em que o ser e o objeto se encontram e se reconstruem (FERNÁNDEZ, 2015, p. 3483).

Além dos dois termos citados anteriormente, também usamos como base a ludicidade para a construção do nosso material didático, já que o lúdico na aprendizagem é uma excelente ferramenta para conectar os alunos com a aula. Por seu caráter descontraído e desafiador, os jogos criam um ambiente propício para que os alunos relaxem e se sintam menos intimidados e mais interessados no conteúdo proposto, instigando e provocando-os, para que possam parar, se concentrar e escutar o professor.

Além de despertar o pensamento crítico e potencializar a aprendizagem e a fixação de conteúdos, os jogos também são ótimos instrumentos para construir vínculos entre os estudantes e fortalecer valores como respeito, confiança, empatia e auto segurança. Entretanto, apesar das atividades lúdicas serem bastante difundidas nas escolas durante os anos iniciais, os jogos e brincadeiras são deixados de lado a partir de uma certa idade, o que é uma grande perda, afinal, adolescentes, adultos e até mesmo idosos também se interessam por esse tipo de interação.

O jogo

A partir do encontro teórico entre o Objeto Propositor e os Objetos de Aprendizagem Poéticos e pensando no uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem para os alunos do Ensino Médio, decidimos que desenvolveríamos um jogo para adolescentes, visando estimular a ação, a imaginação, o debate, o pensamento crítico e a socialização desses alunos. Após a escolha do tipo de material didático e a faixa etária a ser trabalhada, era hora da escolha do tema.

Como citado anteriormente na introdução, até o 4º período da faculdade nossa pesquisa e produção era muito voltada para as questões da mulher artista e no decorrer dessa caminhada nos deparamos com vários incômodos. Frequentemente na busca por referências e ideias mais concretas sobre alguma artista mulher, era recorrente não haver ou haver pouquíssimas informações sobre sua produção, o foco era constantemente em suas vidas pessoais. O que tornava esse fato ainda mais indigesto era perceber que a situação era muito diferente quando pesquisávamos artistas homens brancos. Diante disso, decidimos que nosso jogo seria sobre artistas mulheres e suas produções, focando apenas em seus trabalhos - e não com quem eram casadas, ou quem era seu pai, avô, filho, interesse romântico, entre outros. Foi assim então que nasceu Artistas Mulheres em Jogo.

Inspirado no jogo de tabuleiro Perfil, criamos um protótipo que consiste em: um tabuleiro, quinze cartas, seis botões (para mover no tabuleiro) e uma folha de instrução.

Cada carta está disposta da seguinte forma: 1º uma obra da artista; 2º cinco dicas: sobre história, vida e trabalho da artista e 3º as respostas - das quais poderiam ser nome da artista, movimento que ela pertence ou nome da obra - e a pontuação de cada uma delas.

Figura 1 - caixa do jogo



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2022.

Artistas e suas obras

Na escolha das artistas para as cartas optamos por fazer uma mescla entre artistas que são mais conhecidas e artistas que até mesmo nós precisaríamos pesquisar para descobrir sobre. Além disso, era de extrema importância que essa escolha fosse plural, dessa forma Adriana Varejão, Ana Mendieta, Anita Malfatti, Artemisia Gentileschi, Berthe Morisot, Betye Saar, Djanira Motta e Silva, Frida Kahlo, Lee Krasner, Lygia Clark, Tarsila do Amaral, Tomie Ohtake, Renee Cox, Rosana Paulino e Yayoi Kusama foram as escolhidas.

As obras selecionadas foram pensadas para que durante a partida do jogo e a partir dele o público pudesse exercitar a análise da obra, trabalhando em identificar os aspectos formais e não formais da arte de forma ativa. Assim como as artistas, optamos por escolher tanto obras mais conhecidas, como obras que nunca tivéssemos ouvido, lido ou pesquisado sobre, mas que pudesse entregar a partir de suas cores, tridimensionalidade, tema e/ou linhas às pessoas que jogam o movimento ao qual a artista pertence.

Regras, como jogar, dicas e pontuações

Regras do jogo: 2 a 6 participantes (podendo ser jogado por 2 até 6 jogadores ou por 2 até 6 equipes), tendo de tempo estimado 20 minutos de jogo. Os jogadores devem

se esforçar para reconhecer as artistas, os movimentos e as obras por meio de uma série de dicas, reveladas uma a uma. O objetivo do jogo é ser o primeiro a levar o respectivo peão (botão no caso do protótipo) até o espaço marcado como “chegada”.

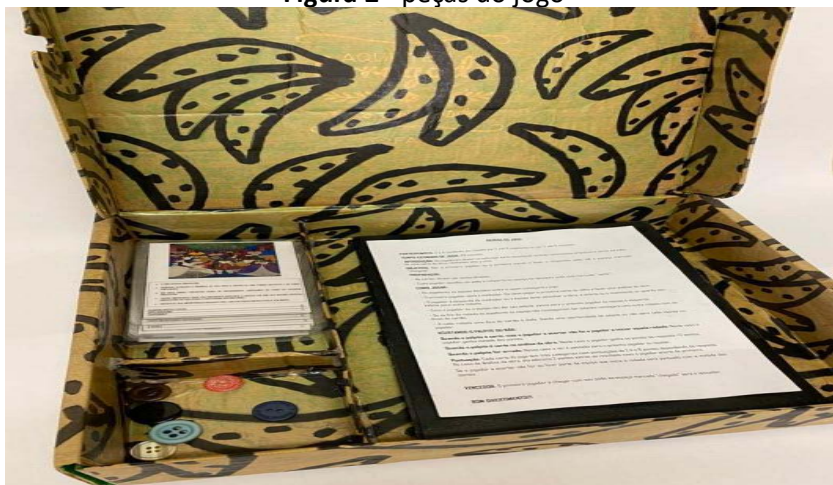
Como jogar: primeiramente, as cartas devem ser embaralhadas e depois cada jogador escolhe um peão e coloca-o no espaço do tabuleiro onde está marcado “saída”. Depois, os jogadores decidem entre si quem começará o jogo - no caso de equipes, elas decidirão quem participará da rodada antes dela começar. O primeiro jogador será o mediador e ele deve pegar a primeira carta da pilha e fazer uma análise da obra. O jogador à esquerda do mediador ou o jogador definido pela equipe tenta adivinhar a obra, a artista ou o movimento ou guarda seu palpite para outra rodada. Caso o jogador ou a equipe não dê seu palpite, passa para o próximo jogador ou equipe à esquerda. Se ao fim da rodada os jogadores ou equipe não conseguirem dar palpites começará uma outra rodada com as dicas do cartão. A cada rodada uma dica do cartão é dada. Lembrando que, se for jogar com equipes, ao início de cada rodada será decidido inicialmente os jogadores daquela vez e os outros jogadores da equipe não poderão interferir na disputa.

Acertando o palpite ou não: quando o palpite é certo, mas jogador a acertar não for o jogador a iniciar aquela rodada o jogador ganha metade dos pontos. Já quando o palpite é certo na análise da obra, o jogador ganha os pontos da resposta +2 pontos. Quando o palpite for errado a vez é passada para o próximo jogador ou equipe.

Pontuação: cada carta do jogo tem três categorias com pontuações de 2, 4 e 6 pontos dependendo da resposta. No caso da análise da obra, ela adiciona 2 pontos extras ao resultado caso o jogador acerte de primeira. Se o jogador a acertar não for ou fizer parte da equipe que inicia a rodada será pontuado com a metade dos pontos.

Vencedor: o primeiro jogador a chegar com seu peão ao espaço marcado.

Figura 2 - peças do jogo



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2022.

Figura 3 - tabuleiro e cartas



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Considerações Finais

Os momentos finais da disciplina de Pipe foram importantes para revelar para nós a potencialidade do projeto que tínhamos em mãos. Em uma avaliação geral onde todos os alunos se juntaram para experimentar os jogos produzidos durante o curso, percebemos que havia uma facilidade maior quando esses jogos eram voltados para os cânones da arte. Mas quem são e costumam ser esses cânones? Em sua maioria os artistas homens e brancos que muitas vezes carregam o mito de *Grande Artista* (NOCHLIN). Em uma roda de conversa sobre os resultados dos protótipos, recebemos retornos de alunas que adoraram o jogo e a proposta, mas ficaram chateadas em perceber essa falta de conhecimento e aproximação com o tema. Além disso, muitos alunos apresentaram dificuldade até mesmo em artistas e obras que foram trabalhadas em sala de aula, o que para nós evidenciou ainda mais essa lacuna - já observada por nós durante o curso - no ensino de arte, já que muitos dos estudantes que estavam ali já haviam passado pelas matérias de História da Arte e Arte Contemporânea. Ficou cada vez mais evidente para nós a necessidade de trazermos o reconhecimento das mulheres na arte de forma lúdica e dinâmica, já que assim ao mesmo tempo que aproximávamos as pessoas de forma afetiva e descontraída, fosse possível também plantar uma sementinha de indagações em cada jogador e jogadora sobre a nossa própria formação.

Foi com essa motivação e a partir do protótipo desenvolvido em 2019 sob a orientação da professora Tamiris Vaz que uma de nós conseguiu uma bolsa CNPq de Iniciação Científica para trabalhar e estruturar ainda mais o jogo - o resultado da pesquisa pode ser conferido no site: <https://artistasmulheres.wixsite.com/website>. Também estamos estudando e organizando adaptações do material didático para serem

usadas no educativo do Museu Universitário de Arte (MUnA). “Hoje, as artistas estão convictas de sua presença e papel como sujeito na arte, na história e na vida” (LOPONTE; COUTINHO, 2015, p. 5).

Referências

COUTINHO, A. S.; LOPONTE, L. G. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n.1, p. 2-5, 2015. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37471 Acesso em: 22 jul. 2022.

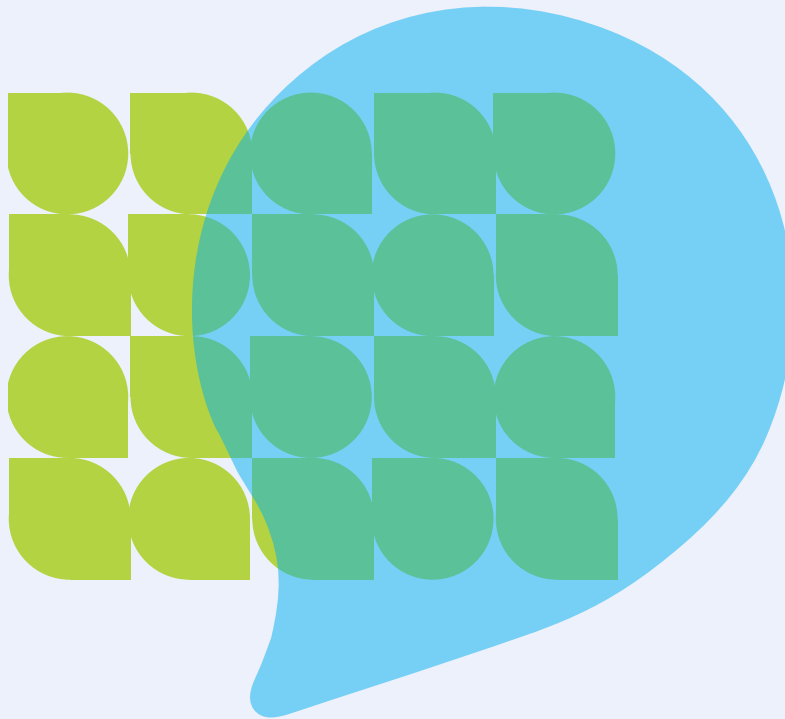
FERNÁNDEZ, T. **Objetos de aprendizagem poéticos para o ensino das artes visuais**. Brasília: Universidade de Brasília, s/d. Objeto de aprendizagem digital.

HOFSTAETTER, A. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros, *In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. **Anais [...]** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.

HOFSTAETTER, A. Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais. *In: 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santa Maria-RS, 2015.

NOCHLIN, L. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Edições Aurora. 1971. Disponível em: www.edicoesaurora.com/6-por-que-nao-houve-grandes-mulheres-artistas-linda-nochlin/. Acesso em: 22 jul. 2022.

PETRAUSKI, J. M; DIAZ, M. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.



AS MARCAS DEIXADAS PELOS PROINTERS EM DOIS FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA

Giovanni Criso Ferreira

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, giovannicriso@gmail.com

Leonardo Neia Thomaz da Silva

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, leonardo.thomaz@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2015, estabeleceram que os cursos de licenciatura devem possuir pelo menos 3.200 horas, sendo que 400 destas devem ser dedicadas a práticas como componente curricular e à formação docente (BRASIL, 2015). Para atender essa resolução, os cursos de licenciatura de todo o país foram obrigados a fazer reformulações em seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Na Universidade Federal de Uberlândia, as reformulações dos cursos foram realizadas a partir das diretrizes do Projeto Institucional para a formação de professores (UFU, 2017). As 400 horas de prática como componente curricular foram distribuídas em disciplinas chamadas Projetos Interdisciplinares (Printer).

O Printer pauta-se, ao mesmo tempo, no princípio da pesquisa e da extensão, como uma atitude cotidiana, que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre licenciandos, professores formadores e professores de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes. (UFU, 2017)

A finalização dos Printers culmina em uma disciplina chamada Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), que

objetivará a apresentação e socialização dos resultados parciais ou finais do Printer e primará pelo desenvolvimento de ações desenvolvidas com a comunidade e norteadas pelos seguintes princípios: I - troca de conhecimentos entre universidade e comunidade, de forma que o saber acadêmico no e pelo contato com os saberes das comunidades se referencie, para atender e dialogar com as demandas e necessidades sociais; e II - relação entre os saberes acadêmico e comunitário numa interação dialógica em que ambos sejam protagonistas do processo. (UFU, 2017)

Em 2019, o currículo da Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi reformulado para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, e os Printers foram distribuídos em 4 disciplinas, a saber: Printer I - Docência e Legislações, Printer II - Docência e espaços não formais, Printer III - Docência e inclusão de alunos com deficiências e Printer IV - Docência e o currículo. Essas disciplinas abrangem conhecimentos sobre o processo histórico das legislações que regem a Educação Básica, os diferentes tipos de modelos de ensino - formal, informal e não formal -, possibilidades para o ensino de física voltados para estudantes com deficiências e um panorama geral sobre os diferentes currículos, institucionais, regionais e nacionais.

Neste relato, apresentamos as marcas deixadas pelas disciplinas de Printers para nosso futuro na docência. Vale ressaltar que pertencemos à primeira turma na qual foi ofertado o novo currículo.

As reflexões sobre as disciplinas de Printers serão apresentadas, neste relato, na ordem em que elas foram cursadas e de acordo com o fluxograma curricular: começaremos com a disciplina Printer I - docência e as legislações, após esta as apresentaremos as reflexões obtidas em Printer II - Docência e espaços não formais, seguidas das reflexões de Printer III - docências e inclusão de alunos deficientes, e por fim mensuramos o aprendizado da disciplina Printer IV - docência e currículo. Nesse processo, faremos uma autoavaliação do nosso amadurecimento e da nossa aprendizagem em relação à docência.

Printer I - Docência e Legislações

A disciplina de Printer I - Docência e legislações- trabalha

A profissão docente e os seus diversos papéis no ensino de Física. A reflexão como elemento importante para o desenvolvimento pessoal e profissional docente dentro dos contextos da prática e da formação. Panorama histórico da legislação que rege a Educação Básica. Reflexões acerca das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos humanos, entre outras, no ambiente escolar. (INFIS/UFU, 2018)

A disciplina foi ministrada de forma a colocar os estudantes sempre ativos no processo de ensino e aprendizagem. Uma das atividades que nos marcou foi a separação da turma em dois grupos para a realização de um debate. Cada uma das partes teve que escolher posição favorável ou desfavorável ao Novo Ensino Médio. Nessa atividade, os alunos deveriam defender pontos positivos e negativos da proposta do Novo Ensino Médio, assim foi possível discutir questões pertinentes sobre como estava sendo colocada a proposta, tais como: de quais maneiras os professores iriam trabalhar a interdisciplinaridade em uma disciplina que possui tantas particularidades e individualidades como a Física, qual seria a melhor forma de se organizar a realização de aulas entre professores e disciplinas e questões acerca das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos humanos, entre outras, no ambiente escolar. Assim, foi possível entender os pontos positivos e negativos da proposta do Novo Ensino Médio por meio das discussões.

Outra atividade significativa foi a solicitação de um seminário sobre os desafios da docência em diferentes espaços escolares. Os licenciandos tiveram que buscar como funcionam esses espaços, em diferentes fontes, experiências de professores e alunos que vivenciaram a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, dentre outras, e para isso tivemos que ler as Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, 2013). Dentro dessa atividade foi possível compreender as políticas de ensino em diferentes sistemas educacionais e suas particularidades e refletir sobre as possíveis metodologias a serem usadas nestes espaços educacionais.

Prónter II - Docência e espaços não formais

Na disciplina Prónter II - Docência em espaços não formais- foram propostas algumas discussões sobre educação formal, informal e educação não formal, buscando entender a diferença entre esses tipos de educação para o ensino de física.

Essa disciplina foi ofertada durante o período de aulas remotas da Universidade Federal de Uberlândia, por conta da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2. Por esse motivo, não conseguimos visitar os museus para entender como funciona o educar dentro desse espaço. Porém, com a leitura de artigos como “A Educação Formal e a Educação informal em ciências” (GASPAR, 2002) e “Educação não-formal: Contextos, Percursos e Sujeitos” (FÁVERO, 2007) e discussões em grupo, tivemos uma ideia de possibilidades para a docência em espaços não formais.

A marca deixada por essa disciplina foi que os professores devem trabalhar o ensino em diferentes espaços e não somente na sala de aula. Visitar museus, por exemplo, podem despertar interesse pelo aprendizado. Além disso, a interação entre os alunos nos espaços não formais também deve ser levada em consideração, pois assim há um desenvolvimento em suas relações sociais, refletindo e criando hipóteses para situações problemas instigados pelo professor durante a visita, o que faz com que o grupo consiga criar um aprendizado significativo (ROCHA; LEMOS, 2010).

Prónter III - Docência e inclusão de alunos deficientes

Buscando discutir as políticas educativas para estudantes com deficiências, e apresentar ações pedagógicas de educação inclusiva voltados ao ensino de Física, a disciplina de Prónter III - Docência e Inclusão de alunos com deficiências- foi trabalhada utilizando estratégias metodológicas que buscavam a participação ativa dos estudantes. Para isso, a disciplina contou com a participação de professores da Educação Básica para exporem suas experiências com estudantes deficientes, e também estudantes com deficiências que relataram os desafios de ser diferente da maioria em uma sociedade que ainda está aquém de dar condições para que as pessoas com deficiências tenham os mesmos direitos de todos.

Uma das atividades propostas foi o preenchimento de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A sala foi dividida em grupos que deveriam buscar informações sobre as características de alguma deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, superdotação, autismo) e, a partir das informações coletadas pelo grupo, construir um PDI para um aluno fictício.

Uma segunda atividade foi a elaboração de um plano de aula buscando trabalhar com os alunos descritos no PDI formulado pelo grupo. Os trabalhos foram discutidos pelo professor em sala de aula, em seguida ambos foram enviados para um outro grupo para que este apresentasse suas percepções sobre a metodologia escolhida, e se o plano de aula era inclusivo.

Um dos pontos muito trabalhados durante o curso foi a inclusão destes alunos em salas de aulas regulares, sendo que na visão de Mantoan (2015) o que ocorre atualmente não é uma inclusão, mas sim uma integração, ou seja, os alunos com deficiência são colocados em salas de aula separadas, ou algumas vezes ensinados em salas coletivas, mas ainda com salas de reforço. O processo de inclusão seria algo mais radical com relação ao que se entende por ensino inclusivo, no qual os alunos com deficiências seriam ensinados numa mesma sala de aula, e teriam professores capacitados para ensinar todos coletivamente.

A disciplina *Printer III* foi de uma importância enorme na nossa formação, pois apresentou de forma clara como os futuros professores devem atuar dentro de uma sala de aula com discentes com deficiências. Além disso, a disciplina contribuiu para que os licenciandos ingressem na profissão docente, mais preparados para realizar atividades inclusivas.

Printer IV - Docência e o currículo

A componente curricular *Printer IV - Docência e o currículo* - trabalhou os documentos referentes à Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (MINAS GERAIS, 2021), dentre outros. Ademais, foram discutidas possibilidades e formas de abordar os conteúdos propostos nos documentos dentro do ambiente escolar.

Essa disciplina também proporcionou discussões relevantes sobre o uso da experimentação como estratégia metodológica, utilizando experimentos e o ensino de física por meio de projetos (MUNDROF, 2007). Também destacamos que durante o período da disciplina fizemos uma pesquisa pela plataforma *Google Forms* para investigar a presença desses documentos na prática docente dos professores em exercício da Educação Básica, e as estratégias metodológicas utilizada nas suas práticas docentes. Os resultados indicaram que, apesar de todos os professores questionados terem conhecimento da existência da BNCC, poucos tinham grande domínio desta.

Acreditamos que, como futuros professores, devemos ter um estudo contínuo desses documentos e das diferentes estratégias metodológicas que podem ser utilizadas no ensino de física para alunos de diferentes níveis de escolaridade. Assim, continuaremos nos aperfeiçoando para conseguir dar aulas que engajem nossos alunos a refletir e se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Considerações Finais

Neste relato nos propusemos a apresentar as marcas deixadas pelos *Printers* na nossa formação docente. Após a revisita do conteúdo trabalhado, concluímos que as disciplinas de *Printers* foram de extrema importância para a formação de profissionais capacitados a trabalhar em diferentes ambientes, com diferentes classes e em diferentes

localidades, entendendo os processos políticos e educacionais que nos trouxeram aos currículos e as legislações vigentes. Tais conhecimentos seriam possivelmente mais difíceis de serem alcançados de outras formas, no caso da inexistência de tais disciplinas. Ademais, relacionamentos interpessoais, apresentação de ideias e empatia foram trabalhados, mesmo que de forma indireta em sala de aula, mostrando que o trabalho do professor vai além de um transmissor de conteúdo.

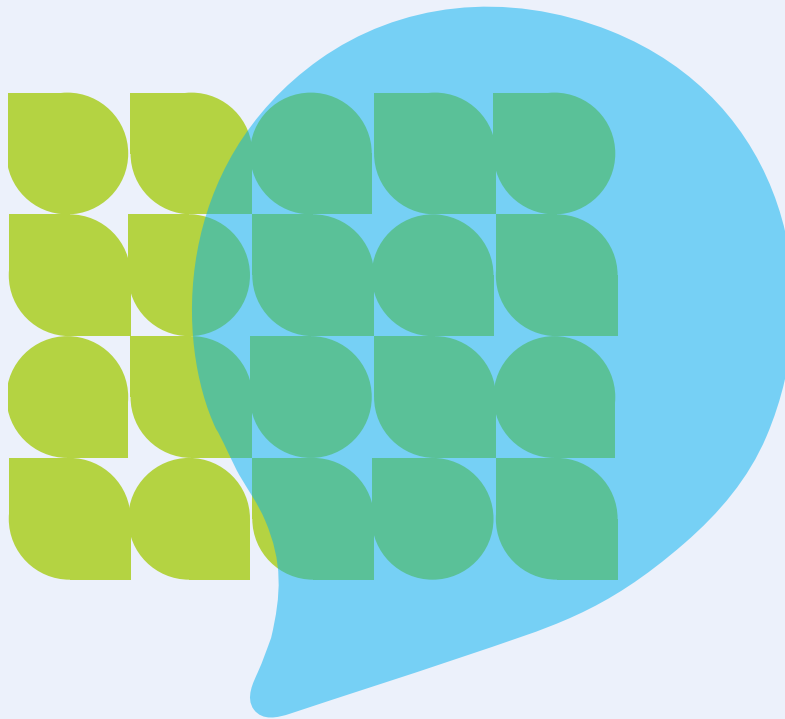
Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Reforma do Ensino Médio, **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FÁVERO, O. Educação não-formal: Contextos, Percursos e Sujeitos. **Educação e Sociedade**, 2007.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.
- GASPAR, A. A Educação Formal e a Educação informal em ciências. **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil** p. (171- 183), 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.
- MUNFORD, D.; LIMA, M. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?, **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.09, n.01, p.89-111, (jan-jun), 2007.

ROCHA, V.; LEMOS, E. dos S.; SCHALL, V. Avaliação da aprendizagem sobre saúde, em visita ao Museu da Vida. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 17, p. 357-378, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI N. 32/2017**, do Conselho Universitário, de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução SEI N. 32/2018**, do Conselho de Graduação, de 14 de dezembro de 2018. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física – Grau Licenciatura. Uberlândia: SEI/UFU-0919931-Resolução. Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.



DA PESQUISA, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRODUÇÃO DE CATÁLOGO DE FILMES ÀS AÇÕES EDUCACIONAIS: ETAPAS ATRAVESSADAS PELO PAPEL DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Josyane Costa Gonçalves

Graduanda em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, josyanecostag@ufu.br

Júlia de Freitas Faria

Graduanda em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, julia.faria1@ufu.br

Introdução

A educação engloba desafios visíveis e não visíveis que impactam a estrutura de ensino para os professores e estudantes, a família, a comunidade e o Estado e seus governantes, que influenciam diretamente as relações socioculturais do cotidiano da sala de aula. Quando se espacializa o cenário da educação no Brasil, são notórias as lacunas deixadas desde a colonização do país na formação de muitas gerações da sociedade brasileira, o que impacta sócio-político-econômico e culturalmente na configuração do território atual. Soma-se a essa condição precária da educação no país, perversas desigualdades como a econômica, social, racial e de gênero – sendo reflexo da gênese histórica de um sistema autoritário, escravocrata e patriarcal a qual a sociedade brasileira foi submetida. Além da sujeição a currículos oficiais que não foram elaborados considerando tais realidades do país e da educação brasileira.

O ensino de Geografia escolar faz-se e necessário para o entendimento dos fenômenos nas diferentes escalas; tratando-se de conhecimentos importantes para mudança socioespacial, quando e se, desempenhado de forma efetiva na educação. Todavia, por vezes os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia na escola não cumprem seu papel com plenitude, já que, a Geografia é adstrita às problemáticas enfrentadas pelo sistema de ensino.

Com a pandemia da covid-19, que paralisou o ensino presencial em março de 2020, se tornou ainda maior a discrepância no efetivo processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira, com a falta de estrutura, meios e ferramentas para as aulas, além da falta de preparo para lidar com as possibilidades de ensino que estavam disponíveis. Com a retomada das aulas, marcadas por paralisações, despreparo e a insegurança relacionada à crise sanitária, mas também econômica e social no país, agravaram-se os desafios que os professores e estudantes enfrentam diariamente.

As características dessa realidade vivida são também alvo de estudo da Geografia, que busca identificar, analisar e desenvolver o pensamento crítico sobre os acontecimentos, causas, consequências e as relações existentes no espaço geográfico, principalmente, quando relacionada às vivências de cada aluno. Ao explicitar sobre o papel do conhecimento geográfico, Staforini (2018, p. 184) afirma que ele “é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos”.

Desta forma, com o propósito de compreender os processos de ensino e aprendizagem de Geografia existentes durante e após o período de pandemia, realizou-se esse estudo, com pesquisa para levantamento dessa realidade do trabalho do professor de Geografia na da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE-Uberlândia-MG), principalmente sobre os aspectos metodológicos do desenvolvimento das aulas de Geografia, e também com a realização de experiência prática de ensino da

disciplina numa escola estadual localizada no município, bem como contribuir com a produção de um material educacional de apoio ao professor de Geografia.

Etapas desenvolvidas no Projeto Interdisciplinar na Licenciatura em Geografia: da elaboração ao desenvolvimento da pesquisa, produção e ações educacionais

No Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, a disciplina Projeto Interdisciplinar (Printer), dividida em três semestres (cursados de forma remota ao longo de 2021), e posteriormente o Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) (cursado de forma presencial, iniciado em maio de 2022), possibilitaram a elaboração e desenvolvimento de pesquisa e ação educacional. A estruturação do projeto, ocorrida durante o Printer I, teve como objetivo identificar/ conhecer as metodologias de ensino utilizadas da Geografia no ensino remoto pelos professores de Geografia de Uberlândia-MG, pertencentes à rede estadual de ensino durante a pandemia da covid-19, com intuito de compreender quais as formas de ensino estavam sendo utilizadas naquele período, bem como os meios utilizados para que os alunos e professores realizassem o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. O projeto contou com a delimitação e planejamento das atividades, produções e a formulação do levantamento teórico e bibliográfico para que o projeto pudesse ser desenvolvido.

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e melhor entendimento do conteúdo estudado em Geografia, é necessário entender as relações interdisciplinares que atravessam o ensino, principalmente quando são utilizados recursos interativos e dinâmicos, não produzidas, a princípio, para o ensino escolar, que se apropriam de diferentes linguagens e narrativas sobre diferentes fenômenos socioespaciais. Para isso, conhecer e refletir sobre as metodologias de ensino da Geografia e os seus usos durante a pandemia, foi a primeira etapa para subsidiar as práticas e produções educacionais seguintes.

O uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo, e que, uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica (SOUZA, 2007, p. 110).

Atualmente, o planejamento educacional para os adolescentes tem requisitado que o docente se aproprie de diferentes ferramentas, tornando o ensino ativo, dinâmico e aplicável à vivência do aluno, desenvolvendo o processo de aprendizagem dos conteúdos. A tecnologia pode ser uma aliada para o ensino, que está tão presente na

vida dos alunos, com novos recursos digitais, sonoros e gráficos, podendo ser usado como uma estratégia de ensino inovadora, que durante o período deste projeto se mostrou potencial também para o ensino presencial.

Corroborando com isso, Oliveira e Moura (2015) afirmam que a sociedade passa por diversas transformações que podem ser baseadas em novas tecnologias de informação e comunicação, e as atividades educativas podem ser interligadas a esses avanços. Por meio dos levantamentos iniciais foi observada a aplicação de recursos que anteriormente eram pouco utilizados na sala de aula presencial (como filmes, músicas, jogos eletrônicos, mapas digitais, dentre outros) na tentativa de tornar a aula remota mais interativa entre estudantes e professor.

Nas etapas seguintes do projeto, buscou-se o arcabouço teórico da temática, como levantamento bibliográfico e documental, seguido, da aplicação de questionário a professores/as de Geografia da SRE-Uberlândia-MG, a partir do qual foram identificadas quais linguagens e metodologias de ensino da Geografia efetivadas durante o ensino remoto na pandemia, as demandas dos professores de Geografia para conteúdos que mais necessitavam de diversificação de ferramentas de ensino, e a utilização de filmes e outras produções audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Também foi realizada uma entrevista a um desses professores, como forma complementar ao levantamento realizado com o questionário, o que possibilitou melhor compreensão da realidade do professor de Geografia, bem como as diversas dificuldades enfrentadas no dia a dia, agravadas pelo contexto da pandemia. Além disso, foi possível compreender como a metodologia audiovisual é relevante no processo de aprendizagem, a qual pode ser utilizada para ampliar os conhecimentos transmitidos em sala, tornando-os mais visíveis, possibilitando melhor entendimento, além de ser identificada como potencial no quesito engajamento do aluno nas aulas, com maior possibilidade de interpretação, compreensão e análise dos conteúdos geográficos.

O uso das produções audiovisuais, metodologia escolhida como foco do trabalho após a etapa de pesquisa, possibilitaram relacionar o conteúdo estudado por meio de um filme com suas respectivas significações, trazendo uma representação visual que colabora para a abstração do conteúdo ministrado em sala, além de poder despertar o olhar crítico e reflexivo do discente. Sobre isso, segundo Fabris (2008, p. 118), “os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações”.

O levantamento de dados sobre o trabalho docente na disciplina de Geografia embasou as ações e produções da próxima etapa deste projeto, unindo temas geográficos à linguagem audiovisual, de maneira que o material produzido pudesse auxiliar o professor em seus planejamentos e ações didáticas no ensino de Geografia com o uso de

audiovisuais, principalmente filmes, incorporando à ciência a experiência e significados atribuídos no contato com a produção audiovisual.

O desenvolvimento de ações práticas e produções: metodologias de ensino

Um dos objetivos do projeto desenvolvido no Prointer foi que as produções educacionais e práticas de ensino fossem referenciadas na realidade e demandas dos professores que participaram da etapa investigativa do projeto, para que, efetivamente, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, os produtos pudessem auxiliar o trabalho do professor de Geografia, bem como demonstrar possibilidades do professor ampliar a dinamicidade no uso de audiovisuais em sala de aula.

Os principais produtos obtidos nessa no PROINTER foram: um relatório de divulgação científica com elementos das pesquisas bibliográfica e documental realizadas, bem como da entrevista e os questionários aplicados, juntamente às sínteses dos dados; um Catálogo de Filmes, que serão divulgados por meio de publicação online no sítio da internet do Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO), do Instituto de Geografia da UFU e, por último, o presente texto apresentado os resultados dos trabalhos realizados ao longo do Prointer e Seilic.

Segundo Barros (1992, p. 62) “divulgar ciência não é simplesmente falar de forma simples conceitos abstratos. É preciso, antes, procurar uma linguagem, fazer uma escolha: o que divulgar?” Desta forma, o relatório de divulgação científica deste trabalho foi intitulado de “O ensino de geografia na pandemia da covid-19 e as metodologias de ensino remoto”. A divulgação, entretanto, não tinha o objetivo de se manter apenas na formalidade e meio acadêmico, e para isso utilizou-se um formato e linguagem que ampliasse a abrangência do público.

Ele agrupou as principais informações levantadas nas pesquisas bibliográficas e documentais, bem como a formulação e condensação dos dados dos questionários aplicados para os professores da rede pública de ensino. Os dados e informações foram apresentados por meio de textos, gráficos, tabelas e mapas. O relatório mantém a sua estruturação nos principais resultados que incluíram o perfil dos professores entrevistados, as principais metodologias utilizadas, áreas de interesse para diferentes metodologias a serem desenvolvidas pela Geografia, linguagens de ensino utilizadas em sala, e também o principal tópico que deu sequência aos trabalhos da disciplina: as metodologias com maior engajamento dos alunos na sala de aula.

O produto final da disciplina foi pensado para ser uma ferramenta de trabalho para o professor de Geografia em forma de um catálogo que reunisse informações necessárias para o professor consultar títulos audiovisuais para o planejamento e desenvolvimento das suas aulas. Este foi intitulado de “GEOCINE: Catálogo de títulos audiovisuais e materiais didáticos para o professor de Geografia”. Nele, além de conter os títulos e informações técnicas, o catálogo possui para cada filme a configuração

com tópicos de apoio curricular e pedagógico (Ensino Médio e Fundamental) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma indicação de conteúdos geográficos possíveis de serem abordados, intitulado de “Abordagens Geográficas” e materiais de apoio que possibilitam a exploração de atividades que viabilizem o senso crítico e avaliação dos conteúdos tratados juntamente com os audiovisuais, além da vinculação do filme com outras linguagens como ilustrações, charges, textos, reportagens, músicas, mapas e outras.

Como ação final, já ao cursar o Seilic, foi desenvolvida uma atividade de extensão com o apoio e aplicação do conteúdo elaborado no catálogo. Foram planejadas e realizadas quatro práticas de ensino de Geografia na Escola Estadual Seis de Junho, com alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a distribuição dos recursos hídricos no planeta Terra, seus usos, desperdícios e formas sustentáveis necessárias para preservação da água, a conceituação de bacia hidrográfica, transformação das paisagens e impactos da canalização de córregos em áreas urbanizadas de fundo de vale, como enchentes e deterioração frequente dos asfaltos e espaços urbanos. Nelas foi utilizada linguagem audiovisual, exibindo um curta-metragem, complementada com outras ferramentas de ensino como imagens, fotografias, mapas e atividades práticas, utilização de expressões e comparações com a realidade dos alunos, além de atividades em grupo entre os alunos. O resultado do desenvolvimento das práticas de ensino confirmou os estudos realizados no Prointer I, II e III, principalmente pela intensa participação dos alunos nas aulas e atividades propostas, com grande engajamento dos alunos nas discussões e apresentação da compreensão dos conteúdos propostos, avaliados por meio das atividades incorporadas às aulas.

Considerações Finais

A disposição da disciplina de Prointer dentro do curso de Geografia (principalmente durante um cenário anormal na formação do professor, ocasionado pela pandemia de covid 19), propiciou um contato mais aproximado possível (de forma remota) com o trabalho do professor de Geografia da Educação Básica, conhecendo desafios, relatos, experiências, possibilidades e o trabalho escolar remoto, mas também na sala de aula, por meio das produções e das práticas de ensino desenvolvidas.

Por meio da pesquisa com questionário e entrevista feitos na disciplina foi possível aprender a coletar informações e dados por meio das pesquisas diretas com professores da rede básica, que servirão como base de estudos deste período que soa como um dos mais desafiadores para a educação brasileira diante das suas graves dificuldades. E também aprender a apresentar os resultados em formato de relatório de divulgação científica, de maneira que não se direcione apenas às bases de pesquisas acadêmicas, mas também possibilite o acesso a dados tão importantes da ciência e educação podendo

ser dissipada para a sociedade, que é o principal objetivo educacional, a transformação social.

As práticas de ensino desenvolvidas consolidaram-se como uma experiência profissional marcante, uma vez que foi uma das primeiras aulas ministradas como licenciandas, que demonstrou a importância do planejamento e do uso diversificado de linguagens em sala de aula.

Já o GEOCINE, o catálogo desenvolvido, concretizou-se na primeira experiência de produção de material para fins educacionais, elaborado pelas licenciandas e a concretização de uma contribuição que poderá dar suporte para o professor utilizar ferramentas audiovisuais disponíveis para alcançar os diferentes alunos, demandas e realidades presentes dentro de uma sala de aula.

Desta forma, corroboramos a importância da diversificação das linguagens e formas de ensino de Geografia escolar, além de possibilitar por meio deste, dados, informações e materiais para a ciência e para a educação, com materiais, produções e ações acerca da educação na pandemia e da importância da diversidade de linguagens para ensinar e aprender os conhecimentos geográficos em sala de aula.

Referências

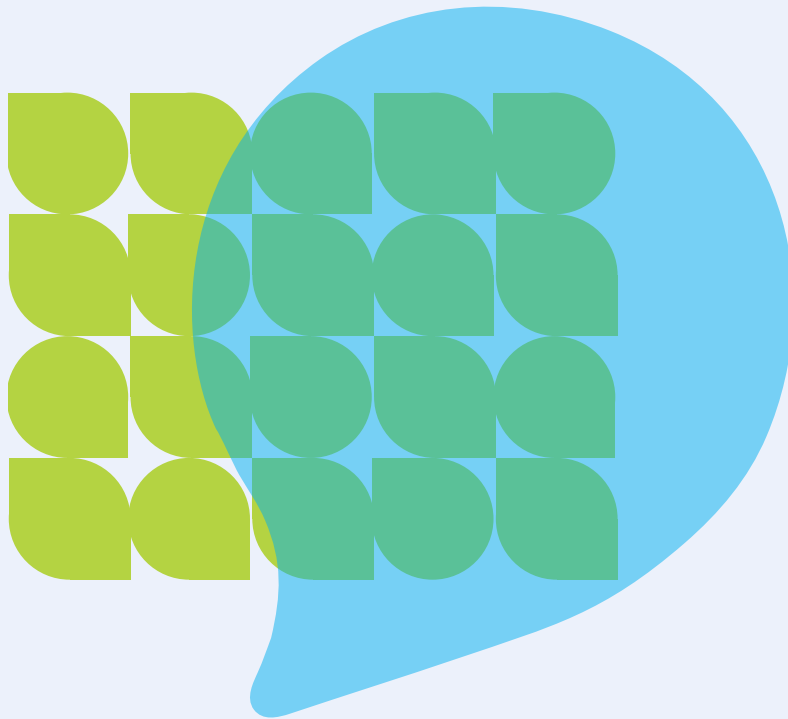
BARROS, H. G. de P. L. de. Quatro Cantos de Origem. **Perspicillum**, Museu de Astronomia e Ciências Afins, v. 6, n 1, p. 57-74, 1992.

CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 3, 2016, p. 399-419. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337148745002>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, v.33, n, 1, 2008. p. 117-134. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>. Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, C. de; MOURA, S. P. de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 11 jul. 2022.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>. Acesso em: 06 jul. 2022.



DE ALUNA ITINERANTE À LICENCIANDA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Micheli Torres Anacleto

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, michelitorres178@ufu.br

Ao escolher o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas eu não sabia dizer ao certo do que se tratava um curso de Licenciatura. Fiz a escolha do curso baseada no fato de que se eu quisesse um dia eu poderia ser professora. Porém, ao chegar à universidade e me deparar com as matérias relacionadas à educação, não poderia ter um choque maior, eu me vi novamente no papel de aluna dentro de uma sala de aula muito intimidadora, e também me percebi me preparando para o papel de professora. Nesse sentido, os Projetos Interdisciplinares (Prointers) tiveram grande papel na minha reflexão como aluna, mas também na minha construção como professora.

Experiências de uma aluna itinerante

Crescer como uma criança de vida itinerante, de família circense, não foi fácil. Grande parte da minha vida escolar no Ensino Fundamental foi dividida em dezenas de escolas que não tinham estrutura e formação para receber um aluno que ficaria ali apenas por um curto período de tempo. Minhas atividades eram sempre separadas das outras crianças, o que era bem claro para mim e para elas também. Isso me deixava em uma posição vulnerável e muito dificilmente eu conseguia me enturmar nas escolas pelas quais eu passei. Refletindo sobre a minha experiência nos Prointers, fica evidente a importância que a escola deve dar maior atenção à diversidade cultural de seus alunos, de forma que a cultura local, bem como a cultura global devem ser vistas como partes fundamentais na composição dos currículos (MOREIRA, 2010).

a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, construtivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 159).

O despreparo das escolas que me receberam, juntamente com a sensação de exclusão e, depois de um tempo, a sensação de insuficiência, já que não conseguia acompanhar as matérias, refletiu em mim como uma aversão ao ambiente escolar. Eu chorava, gritava e até fingia estar dormindo para não ter que ir para aquele local em que eu tinha certeza que me sentiria deslocada. Talvez se a postura da escola e dos professores tivesse sido mais acolhedora e integradora, eu teria desenvolvido um relacionamento diferente com o ambiente escolar e os desafios que ele impõe.

O exercício de olhar para o outro no Prointer IV

Anos depois, já na graduação, quando cursava a disciplina “Prointer IV- Educação e Sociedade”, ministrado pela professora Diana Sampaio, docente da Universidade Federal de Uberlândia, relatei as vivências pelas quais passei com uma falta de empatia, de entender a importância de conhecer o outro e de considerar as suas vivências para promover uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo de como isso foi trabalhado foi a discussão do documentário “Nunca

me sonharam” de Cacau Rhoden (2017) que mostra como um olhar empático para com os estudantes pode mudar completamente a relação que eles possuem com o ambiente escolar. Essa sensibilidade de entender e conversar com o aluno, compreendendo a realidade na qual ele está inserido, foi algo que eu não tive acesso nas escolas por onde eu passei, sendo inclusive separada do resto da turma por não conseguir acompanhar a matéria. Outra atividade que me proporcionou essas reflexões foi a produção de um Fanzine que tivesse como tema o significado da escola para o estudante. Um fanzine é definido como:

A palavra fanzine nasceu da contração das palavras fanatic + magazine para denominar uma revistinha, colorida ou não, geralmente feita à mão e/ou com colagens, grampeada ou costurada, fotocopiada ou impressa em casa. Considerado por muitos uma mídia marginal, o fanzine traduz uma série de anseios e ideias de seus autores. É uma das maneiras pelas quais pessoas atuam no mundo na contramão da lógica do mercado editorial e dos grandes meios de comunicação. (AMARAL, 2018, p. 17)

Com essa oportunidade de produção artística decidi relacionar parte das minhas experiências negativas na escola com os níveis de inferno que são apresentados no poema “A Divina Comédia” de Dante Alighieri (1304). No texto de Alighieri podemos observar nove estágios do inferno: limbo, vale dos ventos, lago de lama, colina de rochas, rio Estige, cemitério de fogo, vale do Flegetonte, Malebolge e lago Cocite, e em cada um deles eu fiz uma associação a alguma situação marcante da minha vida escolar (Figuras 1 e 2). O Limbo está destinado àqueles que não foram batizados e como castigo os condenados vivem em uma tristeza contínua. Com este estágio fiz uma associação à porta da escola, o lugar onde meus tormentos “começavam” (Figura 1D). O vale dos ventos está destinado aos que cometeram crime de luxúria e são engolidos com ventos arrebatadores e furacões. A este estágio associei o pátio da escola, lugar onde todos passavam correndo e eu me sentia engolida por um furacão (Figura 1E). O Lago de lama, onde as pessoas que cometeram o pecado da gula são mergulhadas na lama, foi relacionado ao recreio, no qual eu geralmente sentava perto de latões de lixo visando evitar ser engolida por aquela multidão (Figura 1F). A colina de rochas, destinada àqueles que foram avarentos durante a vida e tem que rolar pedras ladeira acima como castigo, teve relação com a minha mochila, que estava sempre repleta de livros e causava um subir de escadas tortuoso (Figura 1G). O vale do Flegetonte é onde ficam aqueles que cometeram o crime de violência, seja contra os outros ou contra si, lá centauros estão armados com arcos e flechas, e atiram setas em todas as almas que se erguem do rio de sangue. Como eu fui uma garota gordinha durante grande parte da minha vida, as violências vieram de muitas maneiras, desde apelidos até ser completamente excluída e ignorada por colegas (Figura 1H). Malebolge é destinada aos fraudadores que sofriam açoites em buracos de esterco com a cabeça virada para trás. Essa parte do fanzine retrata como para me

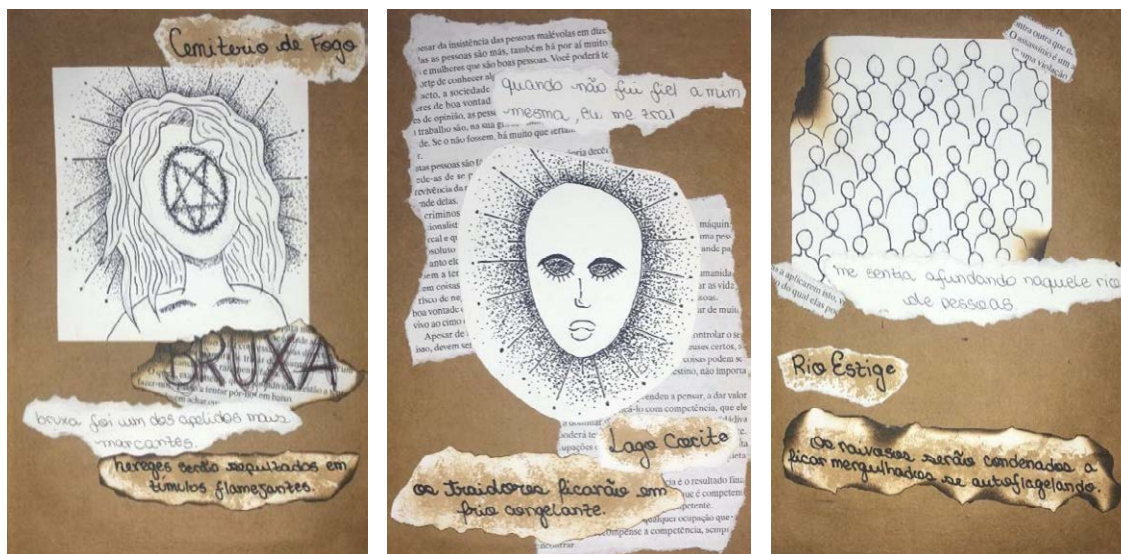
encaixar nos padrões e expectativas alheias eu me deixei influenciar e moldar para ser aceita (Figura 1I). O Rio Estige, destinado aos que cometeram o pecado da ira, tem como castigo o afogamento. O que eu quis buscar nessa página do fanzine foi a sensação de afogamento que eu passava só de estar perto de muitas pessoas no corredor (Figura 2A). O Cemitério de fogo era destinado às bruxas que são sepultadas em túmulos de fogo, Bruxa foi o apelido mais marcante e que eu uso hoje como símbolo de força (Figura 2B). Lago Cocite para os traidores, os quais estarão destinados a passar a eternidade em frio congelante, retrata a busca pela Micheli verdadeira e o ser fiel a mim mesma (Figura 2C).

Figura 1: Fanzine que versa sobre o significado da escola em minha vida, confeccionado manualmente na disciplina Educação e Sociedade, sendo: a) a capa; b) o Mapa do Inferno de Dante; c) os dois cartões dourados que simulam os “dracmas”, forma de pagamento para o barqueiro que transportará os indivíduos ao inferno; d) o primeiro estágio, o limbo; e) o segundo estágio, o vale dos ventos; f) o terceiro estágio, o lago de lama; g) o quarto estágio, a colina de rochas; h) o quinto estágio, o vale do Flegetonte; e i) o sexto estágio, Malebolge.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2: Fanzine que versa sobre o significado da escola em minha vida, confeccionado manualmente na disciplina Educação e Sociedade. A. Sétimo estágio, rio Estige. B. Oitavo estágio, o cemitério de fogo. C. Nono estágio, Lago Cocite.



Fonte: Elaborado pela autora

Trabalhar com essa intertextualidade entre o meu fanzine e o poema de Alighieri, me trouxe muitas lembranças e reflexões sobre como eu poderia interpretar esses acontecimentos com os conhecimentos que adquiri durante a minha formação.

Colocando-me no papel de docente

No estágio supervisionado I, tive exemplos de situações que apenas o dia-a-dia pode colocar para o professor. Estagiei na escola de educação básica vinculada à UFU (a ESEBA/UFU), onde eu observava as aulas de Ciências. No pouco tempo em que estive em sala de aula, ouvi falas racistas, sexistas e intolerantes que refletiam pensamentos enraizados na sociedade. Considero que por mais difícil que seja para o professor lidar com esses acontecimentos, tendo em vista sua atribulada rotina de afazeres, para que se saia de um modelo de escola reprodutivista (LUCKESI, 1994) e preconceituosa é necessária uma tomada de posição e intervenção do docente (OROZCO-MARÍN; CERTUCHE-MARTINEZ, 2021).

Embora não me sinta totalmente preparada para lidar com tais situações, considero que os Printers auxiliaram no desenvolvimento de um olhar crítico para o que acontece e é ensinado em sala de aula. Por meio de debates baseados em fundamentação teórica, como a respeito do documentário “Nunca me sonharam” (2010), que mostrava a realidade jovens da periferia e seu cotidiano escolar, bem como do livro Sociologia da Educação (DEMETERCO, 2018), que discute o porquê dos desvios sociais e a ilusão da meritocracia relacionados ao papel da escola neste contexto, pudemos expressar abertamente as nossas opiniões e assim aprendi a identificar pequenos acontecimentos

de violência simbólica que por estarem tão normalizados em nosso cotidiano nem sempre são notados.

Quando o assunto é o ensino da Biologia, essas dificuldades podem se intensificar, por ser uma matéria que mexe com temas delicados e que podem ser enxergados de forma negativa ou até mesmo como um tabu na sociedade brasileira. Temas como evolução, raça, educação sexual e genética podem trazer discussões de âmbito muito mais social do que científico como apontado nos trabalhos de Orozco-Marín e Nascimento (2021) e Orozco-Marín e Certuche-Martinez (2021). Ter ciência de que os alunos trarão suas vivências para serem discutidas dentro de sala de aula e que devemos estar preparados para lidar com isso, foi uma construção muito importante dentro de todas as matérias de Printers. Estas disciplinas seguiram uma metodologia de escuta e de compartilhamento de ideias, ressaltando sempre a importância da motivação dos estudantes vinculada à valorização dos saberes das comunidades no processo de ensino-aprendizagem (CACHAPUZ *et al.*, 2004; SILVA, 2010). Isso me levou ao pensamento de como eu, no papel de professora, poderia agir nessas situações singulares dentro de sala de aula.

Considerações Finais

Os Printers tiveram papel essencial na minha formação acadêmica, me ajudaram a compreender minha jornada como aluna dos Ensinos Fundamental e Médio e, sobretudo, me fizeram refletir sobre a professora que eu almejo ser, e que caminhos, abordagens e atividades promover dentro de sala de aula para que possa proporcionar uma experiência de educação acolhedora, crítica e com potencial transformador.

Referências

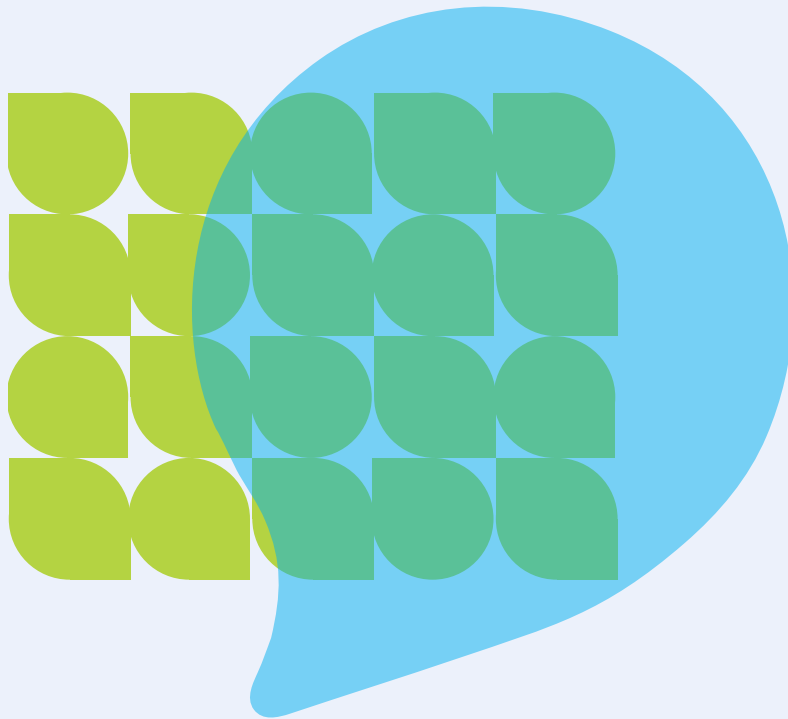
- ALIGHIERI, D. **A divina comédia** - inferno. República Florentina, 1304.
- AMARAL, Y. **Fanzines**: reflexões sobre cultura, memória e internet. Foz do Iguaçu: Editora da Universidade Federal da Integração Latino-Americano, 2018.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, 2004. p. 363-381.
- CANAU, V., MOREIRA, A. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. p. 156-168.
- DEMETERCO, S. M. da S. **Sociologia da educação**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2018.
- LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o

currículo. In: GARCIA, Regina Leita (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: FAPERJ, 2010. p. 47-66.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil: Flow Impact, 2017.

OROZCO-MARÍN, Y. A.; CERTUCHE-MARTINEZ, J. A. Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. **Temas de la Red**, v. 7, n. 50. 2021.

SILVA, M. R. F. da. **Ciência, natureza e sociedade**: diálogo entre saberes. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2010.



DESAFIOS DO ENSINO NOS SISTEMAS PRISIONAIS BRASILEIROS

Maísa Poiani

Licencianda, Universidade Federal de Uberlândia, maisa.poiani@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

No presente relato, tratamos de vivências de uma licencianda na disciplina de Projeto Interdisciplinar (Printer) I - Docência e as Legislações, ofertada no curso Física Licenciatura, da Universidade Federal Uberlândia (UFU, 2018). Essa unidade curricular foi ofertada de maneira remota no período de 2020/2, quando enfrentamos uma pandemia mundial que ocasionou o isolamento social e a transferência do curso para o formato remoto.

O Printer I é um componente curricular pedagógico que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos dos licenciandos nas legislações educacionais brasileiras, mais especificamente em diferentes espaços escolares. Dessa maneira, o licenciando é apresentado a horizontes que muitas vezes não eram conhecidos.

Dentre as atividades desenvolvidas, foi proposto aos estudantes se dividirem em grupos de até cinco pessoas para estudar e socializar formas de educação em locais distintos da instituição escolar tradicional no Brasil, pesquisando desde as diretrizes envolvidas até a vivência dos professores em alguns espaços escolares (BRASIL, 2013), tais como: escolas do campo; escolas indígenas; ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; educação em direitos humanos. O grupo de uma das autoras optou por se responsabilizar pelo estudo acerca das diretrizes educacionais para os sistemas prisionais e ela destaca que tomar ciência das normas relacionadas à educação no sistema prisional brasileiro foi um tanto quanto inovador, resultando em muitas reflexões, que aqui serão apresentadas.

Nesse relato, apresentaremos os aprendizados com relação ao sistema educacional para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil. Para tal, primeiramente, passamos por um estudo acerca das leis regularizadas que garantem os direitos e deveres dos professores e dos alunos nesse cenário. Em seguida, refletiremos a respeito das vivências coletadas a partir de entrevista feita pelos próprios graduandos com uma professora já atuante em penitenciárias.

O principal objetivo desse relato é analisar se a atual situação da educação no sistema prisional realmente cumpre o seu papel de auxílio na ressocialização de jovens e adultos como previsto pela Constituição Brasileira de 1988, contando com o suporte de declarações de uma profissional ocupante de cargo docente para jovens cumprindo pena legalmente. Para tal, faz-se necessário averiguar os direitos e deveres do aluno e do professor garantidos legalmente, explorar as experiências da educadora no espaço carcerário e comparar o que é institucionalizado com o que é efetivado, para que finalmente possamos refletir quanto à efetividade da recapacitação social do indivíduo em privação de liberdade.

Constitucionalmente falando

Durante a realização da disciplina Prointer I - Docência e as Legislações, no período de 2020/2 no curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Uberlândia, a turma foi dividida em seis grupos, cada um tratando de um tema relacionado à educação em diferentes espaços escolares. Sendo assim, nesse relato será tratado os resultados referentes as descobertas sobre a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Bessil e Merlo (2017) afirmam que o sistema prisional brasileiro vem perdendo credibilidade quanto ao seu principal propósito de ressocialização, para fundamentar a afirmação destacamos os direitos e deveres previstos constitucionalmente para o sistema educacional do sistema prisional, vide Tabela 1:

Tabela 1: Coletânea de leis relacionadas à educação em sistemas prisionais no Brasil

Instituição	Lei Nº	Previsão
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Resolução CNE Nº 2/2010	- “[...] é importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.”
Base Nacional Curricular Comum	9.394/1996	- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Presidência da República	7.210/1984	- Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva; - § 5º: O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (Incluído pela Lei n. 12.433, de 2011).

Conselho Nacional De Política Criminal E Penitenciária - CNPCP	Resolução Nº 03/2009	<p>- Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;</p> <p>- Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões;</p> <p>- Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s;</p> <p>- § 1º Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.</p>
--	----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Ouvindo a Voz da Experiência

Tendo perpassado pela teoria envolvida, ressaltamos, referenciando Lobato *et al* (2020), muitos dos entraves enfrentados nos sistemas prisionais brasileiros são também vistos em instituições semelhantes em países mais avançados, como na Noruega, por exemplo em que o nível escolar dos jovens em privação de liberdade também está inicialmente abaixo do nivelamento da população geral. Contudo, para compreender no contexto brasileiro, realizamos uma entrevista com uma docente que atua em uma Instituições reformatória para jovens menores de dezoito anos.

Citamos aqui a entrevista realizada com uma pedagoga pelo Estado de Defesa Social do Centro Socioeducativo de Uberlândia (CSEUB). Nessa unidade de reinserção social para jovens, há a administração de uma escola estadual que conta com a colaboração de funcionários da Diretoria de Defesa Social, nesse caso a entrevistada atua na sala de aula em conjunto com a pedagoga ingressa pelo estado, sua função é dar apoio e acompanhar o desenvolvimento escolar, social e profissional, promovendo cursos técnicos, oficinas e relatando aos canais oficiais os progressos individuais dos jovens.

Durante a interlocução, fizemos perguntas para a educadora cujas respostas são relatadas nesse trabalho devido ao seu contraste com as normas federais citadas no item anterior. O primeiro trecho do diálogo que destacamos é o seguinte:

Entrevistadora: “Você consegue traçar uma diferença entre o seu estágio no ensino infantil para a atuação no CSEUB?”

Entrevistada: “Constatai que muitos dos adolescentes em privação de liberdade têm uma grande defasagem educacional, por exemplo, as vezes eles estão no 1º ano do Ensino Médio, mas o conhecimento é referente aos conteúdos de 6º/7º ano do Ensino Fundamental, porque o estado ou município exige que o aluno seja aprovado, para incentivá-los e não voltar para criminalidade. Dessa forma, nós damos aulas de reforço no contraturno da escola, voltamos no ponto de deficiência de conteúdo.”

Entrevistadora: “Como ocorre a parte profissionalizante?”

Entrevistada: “O currículo para jovens em privação de liberdade é diferente do estadual ministrado nas escolas regulares, tem alguns conteúdos que são adaptadas para eles, justamente por terem uma defasagem muito grande de conhecimento. Nós temos parceria com instituições de nível técnico que oferecem trabalho de menor aprendiz e também são oferecidos pela escola da unidade alguns minicursos e oficinas voltados para a profissionalização.”

Entrevistadora: “Para o ensino de jovens e adultos privados de liberdade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe benefícios ou malefícios?”

Entrevistada: “Os adolescentes lá dentro têm esses conceitos de gangue, de bairro, então às vezes eles são da mesma série, mas não podem ficar no mesmo local, sendo assim, temos mais dificuldades de socialização do que curricular. Com relação a BNCC, eles conseguiram se adaptar muito fácil, porque trabalha-se muito com projetos. Ainda na questão social, é um privilégio ter uma escola dentro do sistema prisional, quando comparado com unidades que necessitam de transporte para os alunos frequentarem uma escola que às vezes não tem a preparação necessária.”

Entrevistadora: “É notável a mudança do aluno após cumprir a medida preventiva?”

Entrevistada: “A porcentagem de adolescentes que não reincidem à medida é muito pequena, eles saem bem melhores em termos de aprendizagem, mas infelizmente a maioria reincide”.

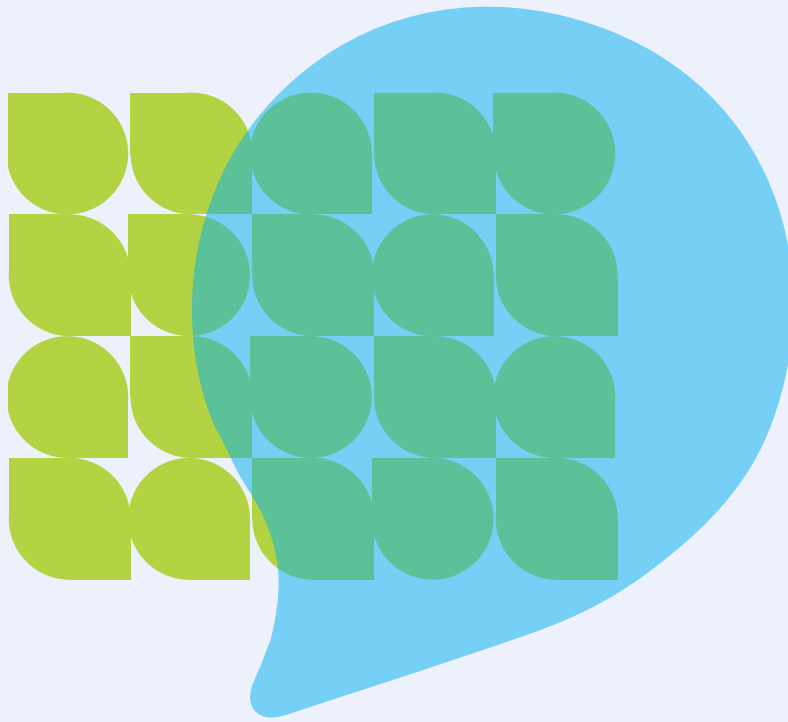
Considerações Finais

Percebemos com a entrevista que os obstáculos de se educar em locais de medida preventiva são muitos, perpassando pela defasagem que o aluno entra, as ferramentas disponíveis aos pedagogos e até pelo caminho que o jovem segue após a liberdade. Entretanto, ainda se faz possível utilizar dos direitos garantidos por lei para criar oportunidades de aumento intelectual e reabilitação social, uma vez que percebemos que a flexibilidade e os esforços dos educadores têm suporte material e financeiro garantido legalmente.

Precisamos então, exigir a execução dessas institucionalizações, a fim de construir fortes bases para suprir as dificuldades e necessidades de cada indivíduo, uma vez que entendemos que os desafios em lecionar para jovens em privação de liberdade seriam minimizadas se os jovens tivessem um melhor embasamento vindo da escola regular. Outrossim, o maior desafio ainda é evitar a reincidência aos centros de penalidade, dando oportunidades de emprego para os jovens serem inclusos na sociedade.

Referências

- BESSIL, M. H.; MERLO, Á. R. C. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 285-293, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Subchefia para Assuntos Jurídicos, p. 19-28, 11 jul. de 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Resolução n. 03**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Política Criminal E Penitenciária, p. 1-5, 11 mar. de 2009.
- LOBATO, S. C. et al. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e581997583, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7583>.



DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS USOS DE FOTOGRAFIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isadora Andrade de Oliveira

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, isadora.de@ufu.br

A Educação Ambiental (EA) pode ser pensada como uma forma de provocação, no entendimento de que na habitação do planeta não somos os únicos, não podemos nos dar o direito de destruí-lo e temos o dever de deixá-lo para as próximas gerações (NARCIZO, 2009, p. 86-94).

Ao visar um futuro próspero, espera-se que exista ensino e é a partir deste que “os princípios da educação ambiental crítica podem criar condições para o enfrentamento da crise estrutural que estamos vivenciando a cada dia, resultante do modo de produção capitalista”. Assim “entendendo a educação ambiental como educação e, portanto, como ação política, ela não é uma atividade neutra, pois é praticada por sujeitos que sofrem condicionantes biológicos, culturais, sociais, políticos e históricos” (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013, p. 1-16).

A partir da compreensão de Narcizo (2009) é urgente pensar nos contextos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, visto que o mundo tende a ser mais consumista, logo quando a conscientização inicia nos primeiros contatos com o ensino básico as chances de maior compreensão dos jovens cresce. Ademais, vale acrescentar que “A questão ambiental não é somente a relação do homem com o meio em que vive, vai muito além, refletir sobre a relação entre o meio ambiente e os nossos hábitos e costumes é decisivo para a nossa qualidade de vida” (NARCIZO, 2009, p. 86-94).

Ao reforçamos a relevância da inserção da EA na escola de Educação Básica, precisamos, também, considerar os modos como ela tem sido trabalhada na formação de professores/as. Teixeira e Tozoni-Reis (2013, p. 8) apontam para uma “[...] falta de discussão e fundamentação teórico-metodológica sobre a formação de professores para a educação ambiental”, reforçando “[...] uma tímida influência das concepções de formação de professores que se inserem na perspectiva crítico-reflexiva [...]”. Neste sentido, pensar a formação docente nesta perspectiva é fundamental para os diálogos com os contextos escolares e sociais.

Em meu segundo semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia, tive contato com o componente curricular “Ciências e mídias’ (Prointer II)¹¹. Nele, realizamos uma atividade que precisava escolher uma foto e a partir dela contar uma história. Vale ressaltar que esta prática estava relacionada com o momento Cajón¹². Então surge desse contexto sensível diversas narrativas que ganharam vida ao serem relatadas. Por meio desse exercício ficou evidente que a imagem tem uma grande “voz” capaz de contar e esconder a história de cada indivíduo. Nessa seara, foi possível perceber a potência do uso da fotografia em sala de aula, como um recurso didático que pode colocar o estudante em posição de proximidade com a

¹¹ “Os componentes curriculares que constituem o Prointer têm caráter interdisciplinar e preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem na área de atuação específica do professor ao longo do Curso.” (MARÇAL-JUNIOR, O. et al, 2020. p. 58).

¹² É um modelo didático que compartilha de vivências proposto pela Profa. Dra. Daniela Carvalho Franco, podendo ser mais aprofundado em seu trabalho “Cajón: estratégia interventiva para compartilhamento de emoções em sala de aula”; disponível no referencial deste texto.

realidade, às vezes, imperceptível, bem como mais próximo dos contextos cotidianos dele.

Neste sentido, o presente texto insurge como um relato de experiência de uma atividade desenvolvimento no âmbito do componente curricular “Ciências e mídias” (Pprinter II). A atividade realizada anteriormente trouxe para o momento atual um possível diálogo entre Educação Ambiental na formação de futuros/as professores/as, tangenciado pelo uso de fotografias. Foi a partir dessa vivência proporcionada pelo Cajón, que fui inserida em um conflito de sentimentos, visto que minha escolha de fotografia permeou momentos delicados de minha vida, diante disso ressalto que pensar educação ambiental a partir da atividade proposta é reafirmar que existem conteúdos inquietantes demais para não serem trabalhados.

Neste relato, o objetivo foi apresentar o modo como tal atividade trouxe elementos para pensar diálogos possíveis entre a EA e os usos de fotografias, bem como seus desdobramentos para pensarmos o espaço da EA no campo da docência e na escola de Educação Básica.

Segundo Silveira e Alves (2008, p. 136) a arte contribuiu muito no que se refere formação em EA, a partir do “modo de ver e estar no mundo e de produzir leituras diversificadas e singulares sobre a existência, a partir do desenho, da pintura, do vídeo, da fotografia, entre outros”. Assim, “[...] ao considerarmos uma imagem, devemos sempre lembrar que nela estão embutidas diversas formas de perceber o mundo. Firma-se um *diálogo de olhares*, uma busca de reciprocidade” (SILVEIRA; ALVES, 2008, p. 139, destaque dos autores). Neste contexto, compreendemos que ao relacionar EA com o uso de fotografia estamos abrindo possibilidades à interdisciplinaridade, aos diálogos e olhares com a Educação Básica e ao campo da docência.

Nesta perspectiva, apostamos no uso de fotografia na EA como possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, bem como ao campo da formação docente. Os usos de intervenções artísticas podem gerar situações mais sensíveis e afetuosas no contexto escolar, sobretudo no despertar da sensibilidade dos olhares para o campo da EA. No âmbito da formação docente, precisamos cuidar do cultivo do sensível, pois os atravessamentos da racionalidade técnica, a execução de tarefas por meio de processos mecânicos e o cumprimento de metas/ações pré-estabelecidas nos afastam de um pensar crítico-reflexivo com as atividades didático-pedagógicas (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013).

De acordo com Silveira e Alves (2008, p. 142):

Quando o sujeito captura uma imagem, esta, por sua vez, ressoa de algum modo nesse indivíduo, ou seja, existe nesse processo uma transmissão de ideias que auxiliaram na formação do aluno, partindo de um contexto socioambiental que conversa com a realidade do estudante. Assim assume-se o princípio da participação presente na Educação Ambiental.

Seguindo com Silveira e Alves (2008, p. 144), trabalhar com a realidade do aluno, por meio da fotografia, é o mesmo que reafirmar o pertencimento do sujeito a esse mundo, e isso gera no ser “a sensação de organicidade fundamental para que haja uma percepção da dimensão dos problemas socioambientais”, e a fotografia permite esse diálogo crítico entre mundo ambiental e artístico, visto que as percepções advindas de sua análise podem gerar certo frenesi capaz de ser ponto de partida para mudanças no pensar pessoal e social de um indivíduo.

Como futura professora, vejo grande valor em pensar meios interdisciplinares e contextualizados com a realidade de meus alunos. Parto do princípio de que o uso de ferramentas, como a fotografia, para o ensino de EA, possibilita um diálogo mais cuidadoso e intenso com os estudantes. Em um mundo em que muitos julgamentos são tomados a partir do olhar vejo pertinência em aproveitar tal situação, com isso noto que existe potencialidade de promover aos poucos um verdadeiro desenvolvimento crítico-reflexivo aos estudantes do ensino básico, assim refletindo nesses jovens não somente o conceito de uma educação ambiental que ensina em qual cor de lixeira o lixo deve ser jogado, mas uma educação ambiental resistente o suficiente para dizer que o conhecimento é múltiplo e não há possibilidade de boa ascensão sem refletir, por exemplo, como promover a equidade em um mundo futuro.

Referências

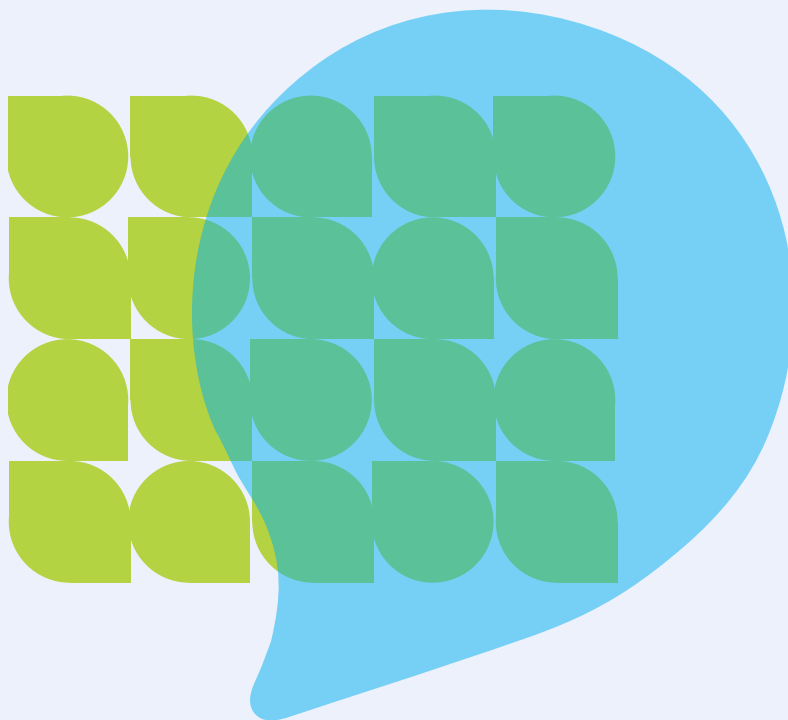
CARVALHO, D. F. Cajón: estratégia interventiva para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, São Paulo, v. 55, p. 41–76, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/6156>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MARÇAL-JUNIOR, O. et al. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.inbio.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_licenciatura_2018.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

NARCIZO, K. R. dos S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, jan./jul. 2009, p.86-94. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/2807>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SILVEIRA, L. S. da; ALVES, J. V. O Uso da Fotografia na Educação Ambiental: tecendo considerações. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.L.], v. 3, n. 2, 24 jul, p. 125. 2008. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580x.vol3.n2.p125-146>.

TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. de C. A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. **Anais... ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 5., 2013, Rio Claro – SP. 2013. p. 1-16.



DOCÊNCIA E CURRÍCULO

Brenda Cristina Scartezini

Licencianda, Licenciatura em Física, UFU, brenda.scartezini@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

As diretrizes de formação de professores de 2015 exigem para os cursos de licenciatura o cumprimento de 400 horas de Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2015). De acordo com o currículo em vigência no curso de Licenciatura em Física, versão 2019-1¹³, essas horas estão divididas entre os Projetos Interdisciplinares (Printer), o Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) e as disciplinas Física e Mídias e Física Moderna e seu Ensino. O Printer objetiva contextualizar e levantar uma problematização a respeito da realidade vivida nas escolas. Essa contextualização/problematização é pautada na produção de conhecimento da área de atuação e baseia-se nos princípios da pesquisa e da extensão.

Os Projetos Interdisciplinares no curso de Física Licenciatura são desenvolvidos em quatro semestres, sendo destinadas 60 horas para cada componente, e abordam os temas: Docência e as Legislações, Docência e os Espaços não Formais, Docência e Inclusão de Alunos Deficientes e Docência e o Currículo. Neste trabalho, daremos ênfase aos assuntos abordados no Printer IV, Docência e o Currículo, e os temas marcantes para a formação de uma licencianda em Física.

Na disciplina em questão há uma preocupação em promover reflexões acerca da profissão docente e o currículo da Educação Básica, de modo a destacar a importância de conhecimentos de bases teóricas que possam auxiliar na elaboração de estratégias de ensino de Física. Outra proposta que a disciplina trouxe foi de desenvolver habilidades que possibilitem a construção criativa, inclusiva e de qualidade para o uso de materiais curriculares no ensino de Física. Uma vez que este é um conteúdo socialmente relevante, é preciso ponderar sobre maneiras de abordá-lo no espaço escolar.

A disciplina foi ofertada de maneira remota por conta da pandemia da covid-19, ou seja, as aulas foram trabalhadas de forma síncrona usando a plataforma *Google Meet*. Buscando promover a aproximação entre a Universidade e os professores da Educação Básica, os licenciandos e o professor regente do Printer elaboraram uma pesquisa com o objetivo principal de investigar o conhecimento acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo de Referência de Minas Gerais e as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula por professores de física do Ensino Médio. Este relato baseia-se nas reflexões sobre as respostas obtidas com a pesquisa realizada com os professores em exercício na Educação Básica.

Metodologia

Para a realização deste trabalho utilizou-se a metodologia qualitativa exploratória, frequentemente empregada em pesquisas sociais e que, segundo Gasque (2007) e Flick (2008), é de grande valia para gerar uma teoria, explicar um processo, ação

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física, Grau Licenciatura. Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

ou interação ao nos orientarmos por dados selecionados.

A unidade de pesquisa foram os professores de física atuantes na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. Essa escolha se deu para que os licenciandos em Física conseguissem compreender como é o perfil dos docentes e acompanhar o nível de conhecimento acerca dos assuntos que estão vendo pela primeira vez no curso. Utilizou-se um questionário anônimo, contemplando questões sobre o perfil dos docentes, o conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais e a utilização de estratégias metodológicas em sala de aula.

A fim de dinamizar a coleta de dados foi escolhida a plataforma *Google Forms*, que permite o anonimato dos entrevistados, proporcionando respostas mais sinceras e completas. O questionário elaborado na plataforma citada foi encaminhado pelos próprios discentes matriculados na disciplina de Prointer IV, por meio de um *link*, para que então os professores de física em exercício tivessem acesso para poder respondê-lo. O questionário ficou disponível por uma semana e depois desse período foi detalhadamente analisado.

Perfil dos respondentes

Dos 21 docentes que responderam à pesquisa, 13 trabalham na rede pública de ensino, 6 trabalham tanto na rede pública quando na rede privada e somente 2 trabalham apenas na rede privada.

Em relação à quantidade de escolas com as quais os professores têm vínculo empregatício, 10 professores trabalham em apenas uma escola, 9 responderam trabalhar em duas escolas, 1 professor trabalha em três e 1 professor trabalha em mais do que três. Tratando-se da carga horária semanal de trabalho, a maioria, 47,6%, está entre 30 horas e 40 horas, enquanto 14,3% está acima de 40h e 38,2% estão abaixo de 30 horas semanais.

Dos docentes que participaram da pesquisa, 4 trabalham como professor há mais de vinte anos, 5 estão atuando entre dez e vinte anos, 6 estão na profissão entre cinco e dez anos e 6 atuam entre um e cinco anos. Em relação à maior formação dos docentes, podemos perceber, de acordo com o gráfico apresentado na Figura 1, que a grande maioria tem a licenciatura plena como maior formação, seguindo a norma proposta pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, art. 62. Ao analisar as respostas podemos visualizar a pós-graduação em nível de mestrado se consolidado na área educacional.

Portanto, vemos que a maioria dos entrevistados trabalha somente na rede pública de ensino, possui uma carga horária semanal entre 30 horas e 40 horas e não trabalha em mais de duas escolas.

Análise das questões referentes à Base Nacional Comum Curricular

O primeiro questionamento a respeito da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi: Qual o seu nível de conhecimento da BNCC e do novo currículo elaborado pela rede de ensino em que trabalha? A maioria dos entrevistados (61,9%) dizem ter grande conhecimento sobre o assunto, 28,6% têm conhecimento razoável e 9,5% têm pouco conhecimento. Quando questionados sobre a importância e pertinência da implementação da BNCC e dos novos currículos do Ensino Médio, obteve-se o mesmo padrão de respostas: 61,9% concordam que é muito necessária e pertinente, 28,6% concordam ser razoavelmente necessária e pertinente enquanto 9,5% acreditam ser pouco necessária e pertinente.

Em relação às perguntas: Você já tinha conhecimento sobre as competências gerais da BNCC? Você tem conhecimento sobre as competências da área das ciências da natureza na BNCC?, observou-se que 9 dos 21 entrevistados têm total conhecimento, enquanto 1 tem pouco conhecimento e 11 têm conhecimento razoável.

Quando questionados sobre a participação em algum curso/atividade de formação que tinha como objetivo discutir a BNCC e/ou o novo currículo da rede de ensino em que trabalha, e/ou a prática docente frente a estes novos documentos, obteve-se uma ampla variedade nas respostas: 7 professores (33,3%) não participaram de nenhum curso, 4 (19%) se envolveram em um curso, 3 (14,3%) em dois cursos, 3 (14,3%) em 3 cursos e 4 docentes (19%) participaram de mais de três cursos.

Frente às respostas obtidas, foi constatado que a maioria dos professores tem grande conhecimento acerca dos novos documentos e concorda com a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Levando em conta que o Novo Ensino Médio entrou em vigência em 2022 (BRASIL, 2021), é importante que os professores tenham cada vez mais contato e se familiarizem com os títulos que guiarão a prática docente. Também foi observado que um terço (33,3%) dos entrevistados não fizeram nenhum curso ou atividade de formação que trabalhe esses documentos, o que pode ser preocupante levando em conta que eles já estão sendo utilizados.

Utilização de metodologias e a prática docente

Esta parte do questionário teve como objetivo verificar se os professores conhecem as metodologias tradicional e investigativa, se as utilizam e se pretendem mudar a sua prática docente após a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

A primeira questão sobre o assunto foi sobre o conhecimento das metodologias: 85,7% dos professores conhecem tanto a metodologia tradicional quanto a metodologia investigativa e 14,3% conhecem apenas a metodologia tradicional.

Quando questionados sobre o formato de suas aulas no período anterior à BNCC, se eram mais próximas da metodologia tradicional ou investigativa, 42,9% disseram estar em um equilíbrio entre tradicional e investigativa, 23,8% responderam

totalmente tradicional, 23,8% responderam estar tendendo mais para a metodologia investigativa apesar de não totalmente, enquanto 9,5% disseram que suas aulas estão pautadas mais para a metodologia tradicional apesar de não totalmente.

Logo, foi feito o seguinte questionamento: Em relação às suas aulas de agora, com o início da implementação da BNCC e dos novos currículos, você pensa em aproximá-las de qual metodologia: tradicional ou investigativa? Obteve-se que 9,5% pretendem manter totalmente a metodologia tradicional, 4,8% optaram pela metodologia tradicional apesar de não totalmente, 38,1% preferem manter o uso de ambas, 28,6% querem utilizar a metodologia investigativa apesar de não ser totalmente e 19% pretendem realizar sua prática docente totalmente pautada na metodologia investigativa.

Com essas questões foi possível perceber que frente à implementação da BNCC e dos currículos para o Novo Ensino Médio, os professores estão repensando a sua prática docente e buscando alternativas, como o uso de metodologias ativas (STUDART, 2019). Apesar de ser visível que eles não pretendem deixar a metodologia tradicional de lado, um número considerável optou por utilizar tanto uma quanto a outra. Também se observou que 2 docentes pretendem manter a sua prática totalmente no ensino tradicional, não julgando relevante a mudança da sua prática pedagógica.

Em seguida, foi feita a seguinte indagação: Em sua opinião, a metodologia tradicional ainda é muito utilizada nas práticas escolares? Se sim, indique se é pertinente e como fazer para alterar este quadro. A resposta 'sim' foi praticamente unânime, havendo apenas um docente que respondeu não. O que é curioso porque, como citado anteriormente, mesmo com a BNCC alguns professores ainda querem manter sua prática totalmente *no ensino tradicional*. A justificativa para a sua resposta foi: *“Acho que há muito a “metodologia tradicional” deixou de ser utilizada. No processo de ensino professor e aluno tem papéis fundamentais e complementares. Não percebo o professor como o detentor do saber e o aluno um mero repetidor. Essa é uma visão muito simplista e equivocada do ambiente escolar, geralmente percebida por quem está fora dele”*.

Também há quem assuma que as metodologias tradicionais ainda são utilizadas e estão de acordo com a manutenção deste quadro. Como pode ser visto na seguinte afirmação: “Sim! As metodologias clássicas são efetivas e deveriam ser preservadas”.

Para os demais professores, houve diversas justificativas e foi possível perceber um descontentamento quanto à desvalorização da profissão docente, como pode ser visto nas seguintes falas:

“Para reverter esse quadro, é necessária uma nova organização curricular (no caso, a própria BNCC) e também uma infraestrutura escolar que atenda as exigências que estão presentes nos documentos oficiais; assim como também a elevação/valorização do salário do educador, que na maioria dos casos não pode se dedicar somente a um local de trabalho, caso tenha o interesse de oferecer mínima dignidade de vida para si e sua família.”

“Sim, é pertinente, os professores só deveriam mais valorizados.”

“Sim, ainda são bastante utilizadas. A questão vai além da metodologia, a realidade social dos estudantes indica cada vez mais uma irrelevância da educação como meio de evolução social, ou de busca de conhecimento. Muitos vivem cercados por pessoas que não estudaram para evoluir na vida, sendo o professor a única pessoa que conhecem com estudo, e esses recebem salários iguais ou piores do que boa parte das pessoas do círculo social do aluno.”

Outro motivo muito citado para justificar a necessidade de trabalhar outras metodologias foi a preocupação com o aprendizado dos alunos e a mudança do perfil destes com o passar do tempo, além da disponibilidade de novas tecnologias que podem auxiliar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. Seguem as assertivas:

“Sim, é necessário pensar práticas diferenciadas que sejam atrativas e prendam a atenção dos alunos, coisa que pelo método tradicional não dá.”

“Sim, as vezes é necessária a metodologia tradicional, mas pelo que venho percebendo temos que implantar novas metodologias, pois os estudantes de hoje não são iguais aos de anos anteriores. Temos que inovar e motivar os professores a mudar e ampliar sua área de atuação.”

“Para alterar esse quadro é preciso que o professor rompa com as barreiras metodológicas e estruturais de sala de aula e traga aos estudantes atividades mais contextualizadas e práticas. Textos, vídeos (YouTube) e experimentos, mesmo que sejam demonstrativos.”

Quando questionados sobre formas de se preparar para trabalhar as metodologias diferentes da tradicional, as alternativas com maior aceitação por parte dos professores foram os cursos de formação continuada oferecidos pela rede de ensino, estudo por conta própria, tempo de formação oferecido pela própria escola e cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições de ensino superior.

A análise dessas respostas indica que os professores entrevistados, em sua grande maioria, concordam com a necessidade de mudança no cenário educacional, utilizando outras metodologias que fogem da tradicional. Além da preocupação com o aprendizado do aluno, que é foco e o motivo das aulas, também fica evidente o descontentamento com a situação de trabalho dos docentes, tanto pela baixa remuneração quanto pelo fato de ter que trabalhar em mais de uma instituição de ensino, o que reduz o tempo de estudo e preparação para o emprego de outras metodologias.

Considerações Finais

Este estudo buscou compreender a percepção dos professores de Física que atuam no Ensino Básico, no que diz respeito ao conhecimento e aplicação da Base Nacional Comum Curricular, suas competências e habilidades, e o uso de metodologias tradicionais e investigativas.

Para tanto, foi elaborado um questionário com o objetivo de coletar os dados referentes às dúvidas dos discentes matriculados na disciplina de Prointer I. Quanto às respostas obtidas no formulário, foi perceptível que muitos professores já conhecem a BNCC, suas competências gerais e as competências específicas da área de Ciências da Natureza, e concordam com a implementação da BNCC e dos novos currículos no Ensino Médio. Sobre as metodologias, a maioria dos docentes conhece outras possibilidades além da tradicional, apesar de concordarem que esta ainda está muito presente nas salas de aula, ao passo que julgam importante a mudança desse quadro. Inclusive, a julgar pelas respostas obtidas, a implementação da BNCC pode ser um incentivo à mudança da prática pedagógica nesse sentido.

Quanto à atividade de elaboração do questionário pelos discentes da disciplina de Prointer IV, acreditamos que é uma maneira eficiente de aproximar os licenciandos e os professores que já estão exercendo sua função. Essa prática possibilita ampliar o olhar dos discentes quanto ao objeto de estudo, e compreender como se dá a docência, sua relação com os currículos, documentos e legislações vigentes. Além de evidenciar algumas inquietações e dificuldades encontradas ao longo do caminho trilhado pelos profissionais da área da educação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2022.

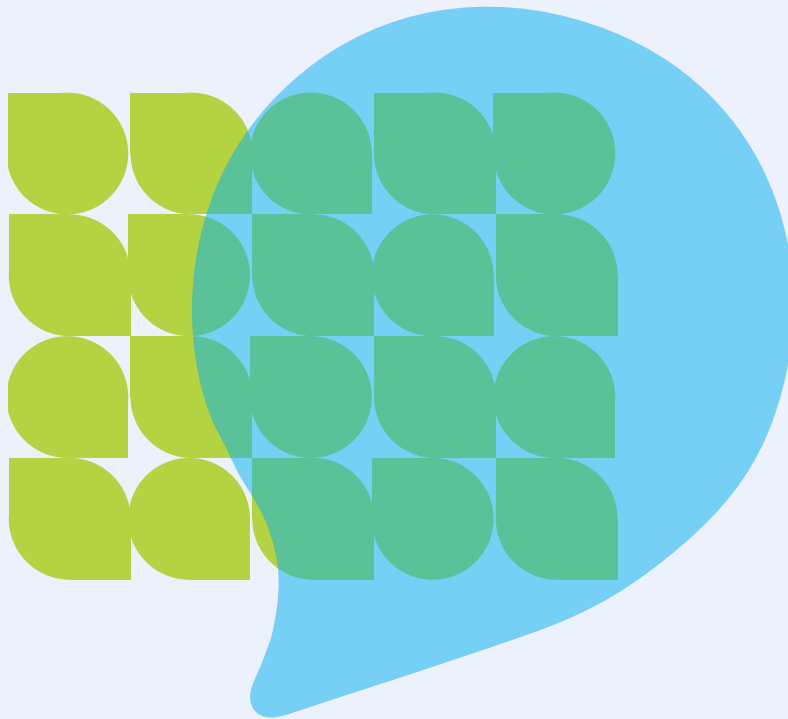
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 296/2021**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 131, p. 47, 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

GASQUE, K. C. G. D. **Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória**. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

STUDART, N. Inovando a ensinagem de física com metodologias ativas. **Revista do Professor de Física**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 1-24, 2019.



DOCÊNCIA E INCLUSÃO COM TEA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FÍSICA

[Kennedy Martins de Souza](#)

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, kennedy.de@ufu.br

[Maycon Pereira Félix](#)

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, maycon.felix@ufu.br

[Pedro Henrique Macedo Resende](#)

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, pedro.resendeudia2017@ufu.br

[Alessandra Riposati Arantes](#)

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

Na Universidade Federal de Uberlândia, parte das 400 horas da prática como componente curricular foi distribuída em disciplinas chamadas Projetos Interdisciplinares - Prointer (UFU, 2018). No curso Física Licenciatura, optou-se por serem trabalhadas em quatro semestres consecutivos, sendo eles: Prointer I - Docência e as legislações; Prointer II - Docência e os espaços não-formais; Prointer III - Docência e a inclusão de alunos deficientes; Prointer IV - Docência e o currículo. Por fim, a disciplina Seilic (Seminário Institucional das Licenciaturas), que tem como objetivo a reflexão sobre os aprendizados ao longo dos Prointers e a socialização dos produtos oriundos.

Neste relato, apresentamos nossas experiências sobre o Prointer III - Docência e inclusão de alunos com deficiências, que apresenta como ementa a educação inclusiva no contexto socioeconômico e político brasileiro, incorporando pressupostos legais, a caracterização da pessoa com deficiências, instruindo a ações pedagógicas e elaboração de materiais voltados para as necessidades educacionais especializadas no ensino de Física.

Com isso, o tema proposto neste trabalho visa resgatar nossas experiências na produção de um plano de aula sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), voltado para o Ensino Médio, tendo como conteúdo principal a óptica, especificamente espectros visíveis e invisíveis. Segundo Cabral e Marin (2017), o transtorno engloba diferentes condições provenientes de alterações no desenvolvimento neurológico, atreladas com a dificuldade no relacionamento social, registrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV).

Desenvolvimento da disciplina de Prointer III

A disciplina de Prointer III foi ministrada em 2021 no contexto do ensino remoto, por conta da pandemia causada pelo Coronavírus, e utilizou para as aulas síncronas a plataforma Zoom e para as atividades assíncronas o Google sala de aula. As aulas síncronas ocorreram às sextas-feiras no período noturno e contaram com 20 matriculados. A disciplina foi regida pelo professor Ricardo Kagimura e pela sua orientanda de mestrado, professora Marcela Guedes.

Com o intuito de nos sensibilizar sobre a temática, o curso iniciou com uma dinâmica chamada “Caminhada dos Privilégios”, viabilizada na plataforma Kahoot, com perguntas sobre o caminho que os estudantes matriculados percorreram até a presente aula, com a finalidade de identificar certo “privilégio” que ocorre no dia a dia, intrinsecamente afirmando que uma inclusão é necessária em sala de aula para os demais alunos exercerem seu direito à educação.

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, à educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades

Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação. (GUEDES, 2021, p. 05 *apud* RAFANTE e LOPES, 2013, p. 349).

Após a sensibilização, foi discutida a importância do papel do docente para a inclusão em sala de aula, por meio da participação de pessoas relacionadas à área, como professores da Educação Básica, alunos com deficiências e intérpretes.

Professores convidados enriqueceram as aulas em que participaram, relatando suas experiências e as principais adversidades presenciadas no período da pandemia, devido a seus métodos e planejamentos terem que ser reestruturados de forma abrupta e com aplicação quase que instantânea. A disciplina contou com a participação de uma professora com deficiência visual e uma discente da UFU, também deficiente visual, que apresentaram suas trajetórias de vida. A aluna havia ingressado no ensino superior em 2021 e em seu relato expôs suas limitações sociais, como fazer amizades, e os desafios da limitação cotidiana do ensino remoto. Em suma, ouvir as pessoas que têm ou que convivem com pessoas com deficiências foi de extrema importância para os autores deste trabalho, porque a empatia construída se estende externamente ao ambiente escolar, contribuindo positivamente para um papel significativo na sociedade.

Ao quebrar uma visão egocêntrica ou mesmo inexistente referente às dificuldades do próximo, trabalhou-se em formato de mural interativo no *Padlet* as diversas fases da inclusão, a saber: exclusão, segregação, integração, inclusão (GLAT e FERNANDES, 2005). A turma foi dividida em quatro grupos e foi proposto que investigássemos o tema selecionado, procurando informações científicas e/ou informais que visavam metodologias a serem aplicadas na sala de aula em prol da temática. O nosso grupo ficou a cargo da temática de integração, que em seu significado direto consiste na incorporação de um elemento em um determinado conjunto; no contexto escolar é a adição de um aluno com deficiência.

Todas as atividades tinham como objetivo geral nos preparar para a atividade final, que consistiu no planejamento de uma aula inclusiva para uma sala de aula regular que tivesse estudantes com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento Individual

Nos foi dada a liberdade para criarmos um cenário para a execução dos planos de aula voltados ao Ensino Médio e optamos por trabalhar conteúdos de óptica. O plano de aula foi apresentado no formato de seminário online e avaliado pelos demais colegas e professores. Com a escolha da deficiência, o próximo passo foi elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O documento PDI deve expressar a identidade da IES no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes

pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolvem ou que pretendem desenvolver num período determinado. (GUEDES e SCHERER, 2015, p. 241).

Para isso foi idealizado um aluno fictício, ao qual demos o nome de Heliverton da Silva, que tinha 16 anos de idade e seria um estudante dentro do Espectro Autista do nível 1 ou Síndrome de Asperger. Estima-se que a Síndrome de Asperger atinja na faixa de 20 a 25 a cada 10.000 crianças, a escolha desta advém por se tratar de um caso comum entre crianças e adultos e haver uma vasta gama de informações a respeito dela. O discente fictício está no 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública central, seria um frequentador da sala de recursos e não fazia uso de medicamentos, no geral era um aluno apático que apresentava dificuldades em se expressar verbalmente ou por meio de gestos, seguido por padrões restritos e repetitivos, tais sendo: interesse fixo, movimentos contínuos e alteração de sensibilidade a estímulos sensoriais (táteis, visuais e auditivos). Mudanças do habitual durante a aula causavam certo desconforto ao aluno e outra característica do mesmo era sua aptidão por desenhar.

A partir dessas peculiaridades, desenvolvemos um plano de aula inclusivo com o intuito de incluir o aluno autista e os demais estudantes.

O Plano de Aula

O Plano de aula foi dividido em 3 aulas e teve como tema os Espectros visíveis e invisíveis, planejado para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. O motivo principal do tema seria o aluno Heliverton com TEA pois, por gostar de desenhar, pensamos que cores e objetos brilhantes chamariam sua atenção para a aula. Pensamos em usar objetos como um modelo ocular, prismas e espelhos e o vídeo “como enxergamos as cores?”, que foi produzido em Prointer II para explicar um pouco como nossos olhos percebem as cores. Nosso objetivo principal era deixar a aula mais convidativa para o aluno e que ele se sentisse atraído pelos objetos e pudesse interagir com seus colegas.

Como ementa desse plano, decidimos trabalhar as variações entre as cores, por meio da demonstração da anatomia ocular e conceitos óticos, tentando explicar de maneira mais clara como as cores são enxergadas e posteriormente os espectros visíveis e não visíveis.

Pensando em conteúdo, pensamos em trabalhar, primeiramente, o círculo cromático para demonstração das cores. Como segunda parte temos a introdução dos funcionamentos dos cones oculares, sendo utilizada uma maquete da anatomia do globo ocular. A terceira parte consiste de espelhos e lentes, para explicação de como enxergamos as cores. Por fim, tendo trabalhado com todos estes conceitos introduzimos, por meio dos conceitos óticos, o que são os espectros visíveis e não visíveis.

Na primeira aula, pensamos em trabalhar com as cores, utilizando o círculo

cromático e como as cores são vistas pelos nossos olhos. Tendo estes conceitos definidos, na segunda aula pensamos em utilizar as lentes e os espelhos para iniciação de os conceitos óticos. E na terceira aula, a finalização de tais conhecimentos.

Depois de apresentarmos nosso plano de aula para a turma de Prointer III, nosso plano foi analisado e nos foi enviado um parecer sobre ele. Alguns comentários foram que os materiais não são encontrados em todas as escolas e provavelmente teriam que ser providos pelo professor, a falta da descrição das aulas e como os recursos seriam utilizados, um maior detalhamento sobre cada aula, os intervalos de tempo a serem dedicados à experimentação, explicação dos conceitos do tema e que o conteúdo de óptica é lecionado no 2º ano do Ensino Médio, juntamente com ondas e termodinâmica em não no 1º ano.

Os retornos dos colegas foram de extrema importância, pois percebemos que precisamos avançar muito para termos aulas que produzam uma aprendizagem significativa. Ficou evidente que a preparação de um plano de aula exige maior dedicação e estudos, em especial se tivermos um estudante com deficiências na turma.

Considerações Finais

Esse relato se propôs a apresentar um relato sobre as experiências vivenciadas com a disciplina de Prointer III, revisando abordagens de inclusão de alunos com deficiência a um ambiente escolar, que reforçam a necessidade de estabelecer um planejamento inclusivo em sala de aula que preserve o direito que é garantido a todos pela Constituição Federal.

Percebemos os muitos desafios para a prática docente inclusiva, que requer a capacitação de professores desde sua formação inicial, a fim de notar as necessidades escolares dos estudantes e produzir uma prática docente inclusiva.

Em suma, concluímos que o plano de aula elaborado necessita de alterações para aplicação em sala de aula, contudo o processo preparatório de estudo de caso até o final da atividade proposta, Plano de Aula inclusivo, contribuiu fortemente para os autores deste relato e significativamente para a formação de futuros profissionais educadores.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao Charles Henrique Silva, que também colaborou com a elaboração do plano de aula.

Referências

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

DA SILVA HUDSON, B. C.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 2020.

DE BARROS RODRIGUES, I.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

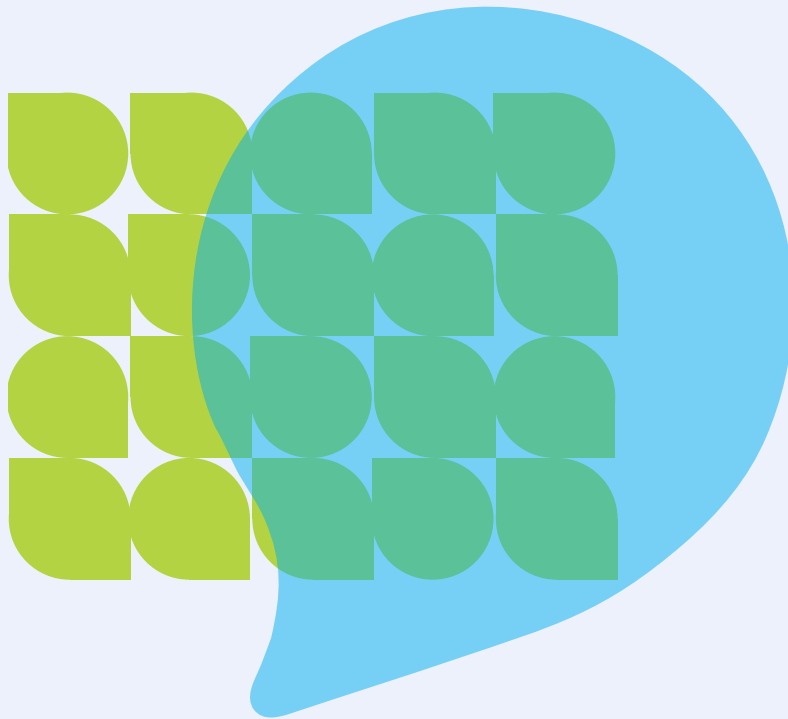
GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GUEDES, E. P.; SCHERER, F. L. O processo de elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI): Um estudo de caso. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 2, p. 240-253, 2015.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos excepcionais no Brasil. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 20, p. 01-27, 2011.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

TEIXEIRA, P. **Síndrome de Asperger**. Porto: Universidade Lusíada, 2005.



EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO COTIDIANO

Weliton Nascimento Sousa

Estudante, Licenciatura em Matemática, UFU, weliton.sousa@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Doutora em Educação Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

Nesse trabalho, iremos apresentar uma proposta de ensino pensada no interior da disciplina de Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic). Para isso, fez-se um mapeamento de todos os trabalhos cursados em componentes curriculares do curso de Matemática que estavam vinculados ao Projeto Interdisciplinar (Printer) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Após esse movimento de rememoração das atividades, optamos por propor um plano de aula que estivesse relacionado com o tema de Educação Financeira, que foi algo disparado pela ação de Printer da disciplina de Ensino da Matemática Por meio de Problemas (EMAP).

Na época, discutiu-se que, durante a graduação, é comum encontrar alunos que passam a morar sozinho e, diante dessa problemática, nos questionamos sobre: Comer em casa é mais barato do que comer na rua?

Tendo em vista que se trata de uma questão ainda pertinente e que, o tempo de instabilidade político-econômica que temos vivenciado contribuiu para discussões como essas, optamos por, ao longo da disciplina de Seilic, aprimorar e propor uma sequência didática que articula a Educação Financeira com a questão supracitada.

Os principais objetivos da aula foram os de: (i) engajar os alunos em atividades cotidianas que envolvem recursos financeiros; (ii) analisar o custo da alimentação em diferentes espaços, em especial, em casa e na rua; e (iii) resolver problemas envolvendo o custo da alimentação.

Com isso, na sequência, apresentaremos nossa proposta de aula que foi pensada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, também com a intenção de desenvolver neles as habilidades de “Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos” (BRASIL, 2018, p. 534) e de “resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas” (*ibid*, 2018, p. 536), descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Educação financeira no Ensino Médio

A proposta de ensino que iremos apresentar não foi implementada em sala de aula, porém, nos valem das experiências de estágio e de tantas outras que vivenciamos ao longo do processo formativo, para propor as quatro atividades que compõem esse relato.

Cabe ressaltar que, apesar de pressupormos um tempo médio de sete aulas de cinquenta minutos cada, a atividade envolve ações que devem ser realizadas no contraturno e, por isso, chamamos a atenção do leitor, para que isso seja levado em consideração.

Com o intuito de introduzir o conteúdo na “Atividade 1”, sugerimos ao docente que peça para que seus alunos leiam, no contraturno, o artigo intitulado “Do pão ao plano de saúde: como driblar a inflação em alta”, escrito por Wesley Sousa, jornalista do “Estadão”, na coluna “e/investidor”¹⁴. Além disso, estimular o registro de suas impressões e dúvidas é interessante ao passo que, a partir disso, o(a) professor(a) poderá, em aula, problematizar tópicos a partir da demanda dos alunos. Para que seja feita uma discussão sobre esses temas, estimamos um tempo de uma aula, ou seja, cinquenta minutos.

Figura 1: Atividade 1



Fonte: <https://investidor.estadao.com.br/educacao-financeira/por-que-inflacao-esta-subindo>

Após a leitura, registro, reflexão e discussão em sala sobre as primeiras impressões em torno da temática, na “Atividade 2”, sugerimos que o(a) docente exibida um vídeo elaborado pelo “Fantástico”, no ano de 2013, em que se discute, junto com um economista, o que era mais vantajoso: comer em casa ou na rua?

Figura 2: Atividade 2



Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/05/comer-em-casa-ainda-e-mais-barato-do-que-comer-na-rua.html>

¹⁴ O artigo está disponível em: <https://investidor.estadao.com.br/educacao-financeira/por-que-inflacao-esta-subindo>. Acesso em: 03 jun. 2022.

Nessa atividade, assim como na anterior, sugerimos que o(a) professor(a) oriente os alunos em relação ao que é esperado que eles prestem atenção, ou seja, antes de iniciar o vídeo, é importante que fique explícito quais são as intenções da ação.

O vídeo irá apresentar uma análise de refeições familiares feitas em casa e em um restaurante. Salvo as adequações para o cenário atual, é importante que os alunos observem as variáveis, os preços, as quantidades de matéria prima utilizada, a proporção dos alimentos, os custos de mão-de-obra, impostos, dentre outros aspectos.

Para nortear esse olhar, apresentamos a tabela abaixo, a partir da qual os(as) alunos(as) podem ser inspirar para construir suas anotações. Ressalte que, essa sistematização é importante, pois esses dados irão compor a “Atividade 4”.

Tabela 1: Sugestão de anotações

Arroz (50g)	Óleo (15ml)
Feijão (50g)	Vinagre e Sal (10ml)
Bifes (100g)	Alho e Cebola (50g)
½ pé de Alface	Azeite (10ml)
1 Tomate (50g)	½ Litro de Refrigerante
1 Cenoura (50g)	Gás (R\$ 2,04 por hora)

Fonte: Elaborado pelos autores

Estimamos que, duas aulas de cinquenta minutos cada, sejam suficientes para que o(a) docente apresente as orientações, o vídeo e discuta a elaboração da tabela. Sugerimos que a sala seja dividida em grupo, por entendemos que o debate e discussões são importantes para uma aprendizagem significativa.

A “Atividade 3” terá por objetivo retomar as anteriores e ampliar as discussões iniciadas. Tendo em vista que os alunos refletiram sobre a temática em dois momentos distintos, aqui, espera-se que eles sejam participativos e tragam para o debate de sala não só o que compreenderam do material disponibilizado como também outras referências.

Nessa aula, sugerimos que o(a) professor(a) discuta algumas das causas que podem gerar aumento (ou diminuição) do preço dos alimentos, em especial, a inflação, que, recentemente, tem sido alvo de discussão e manchetes em diversos canais de informação. Para essa ação, estimamos duas aulas de cinquenta minutos cada.

Sobre inflação, o *site* do Banco Central do Brasil informa que se trata do aumento dos preços de bens e serviços. Sendo assim, ela implica em uma diminuição do poder de compra da moeda. Além disso, a inflação é medida por meio dos índices de preços que, em nosso país, assumem diferentes faces. O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) é o fator utilizado para tecer as previsões inflacionárias. Por fim, o *site* lista alguns elementos que podem influenciar a inflação, a saber: demanda, custo, inércia inflacionária e expectativa.

Essa discussão deverá ser conduzida até que os alunos observem que a inflação atinge todos os setores, principalmente os itens básicos de alimentação, limpeza e higiene. Abaixo, apresentamos uma imagem com uma tabela de comparativos de preços que poderá contribuir com as discussões em sala.

Figura 3: Comparação de preços de alimentos básicos entre 2020 e 2022:

Mesmo carrinho de compras salta mais de R\$ 60 em três anos
Itens básicos de alimentação, limpeza e higiene aumentaram, pressionando bolso dos brasileiros

* Valores em reais

produto	2020	2021	2022
Arroz - 5kg	14,73	21,85	20,22
Feijão carioca - kg	7,30	6,67	8,30
Café em pó - ½ kg	7,44	7,72	15,10
Leite UHT - litro	3,27	3,67	4,95
Batata - kg	6,36	4,64	7,89
Pão francês - kg	12,49	12,91	15,48
Açúcar - 5kg	11,92	15,02	21,35
Óleo de soja	3,95	7,55	10,21
Farinha de trigo - kg	3,39	3,78	4,99
Margarina	2,19	2,66	3,47
Carne de primeira - kg	32,60	43,51	46,52
Ovos brancos - dúzia	7,66	8,07	10,01
Frango - kg	7,15	9,10	11,67
Sabão em pó	7,45	6,94	9,73
Papel higiênico	5,05	4,67	5,46
Creme dental	2,77	2,98	3,61
Limpador multiuso	3,10	3,22	3,81
	138,82	164,96	202,77

Fonte: <https://noticiasconcursos.com.br/inflacao-comparacao-do-poder-de-compra-no-brasil/>

Como podemos observar, nessa comparação feita pelo Portal G1, o poder de compra do brasileiro caiu nos últimos dois anos e isso se deve, dentre outros fatores, à falta de oferta ou demanda, preços dos *commodities*, formação de estoques e incentivos fiscais, além de das questões do clima. Temos também a questão da crise sanitária, causada pela pandemia da covid-19, que aumentou a procura externa dos nossos produtos e houve desvalorização da nossa moeda.

Ainda sobre a perda de poder aquisitivo do brasileiro, o *site* “Portal do estudante” discute outros dois fatores: a moeda em baixa e a alta demanda, para pouca procura. No primeiro caso, o *site* diz que a desvalorização do real ocorre devido à crise econômica e política vivenciada pelo país desde 2015 e que foi agravada pela pandemia. Esse combinado de fatores colocou o mercado brasileiro como “instável para o investimento

estrangeiro”, gerando insegurança na capacidade de austeridade fiscal, ou seja, naquelas políticas que visam equilibrar os gastos do Governo. É neste cenário que os diversos insumos importados acabam tendo seus preços influenciados pelas variações das cotações internacionais.

No segundo caso, também conhecido como “Lei da oferta e Demanda”, se a oferta é maior do que a demanda, o mercado interno se desestabiliza e passa a exportar produtos que, antes, eram vendidos internamente. Como consequência, os valores dos produtos aumentam, tendo em vista a limitação de fornecimento. Na mesma lógica, se a oferta é menor do que a demanda, o mercado interno precisa buscar parcerias internacionais e exportar mais, o que também, aumenta o custo do produto.

Essas e outras discussões são importantes de serem cunhadas em sala de aula, sob orientação do(a) professor(a), pois, nem sempre, esses conceitos são familiares aos alunos e, ao mesmo tempo, impacta, direta e indiretamente, seus cotidianos.

Por fim, como uma “Atividade 4”, propomos que os alunos retomem os registros cunhados na “Atividade 2” e, individualmente, teça uma análise sobre o valor gasto para fazer um prato feito em casa e comer esse mesmo tipo de alimento, em algum restaurante perto da sua residência.

Sugere-se que o(a) professor(a) organize uma plenária de modo que os alunos possam expor os resultados e explicar suas estratégias de cálculo, incluindo quais variáveis foram consideradas. Ao final, espera-se que cada um deles possam responder se “comer em casa é mais barato do que comer na rua?”.

Por fim, sugerimos que essa última atividade possa também ser vista como um elemento para a avaliação da atividade como um todo, ou seja, solicitar que os alunos entreguem essa análise por escrito, pode ser um instrumento interessante ao docente para acompanhar o andamento da turma.

Considerações Finais

Neste trabalho abordamos o conteúdo de Educação Financeira, a partir de uma situação bem comum do nosso dia a dia: Comer em casa é mais barato do que comer na rua? Vimos também as principais causas do aumento dos preços dos alimentos na nossa sociedade.

Retomar as atividades vivenciadas ao longo do curso e ter a oportunidade de aprimorar uma delas com um grau de maturidade e saberes antes não considerados, foi uma experiência que trouxe contribuições para o processo formativo, sobretudo, por explicitar o quanto os saberes e os conhecimentos produzidos ao longo da graduação vão sendo ressignificados.

Referências

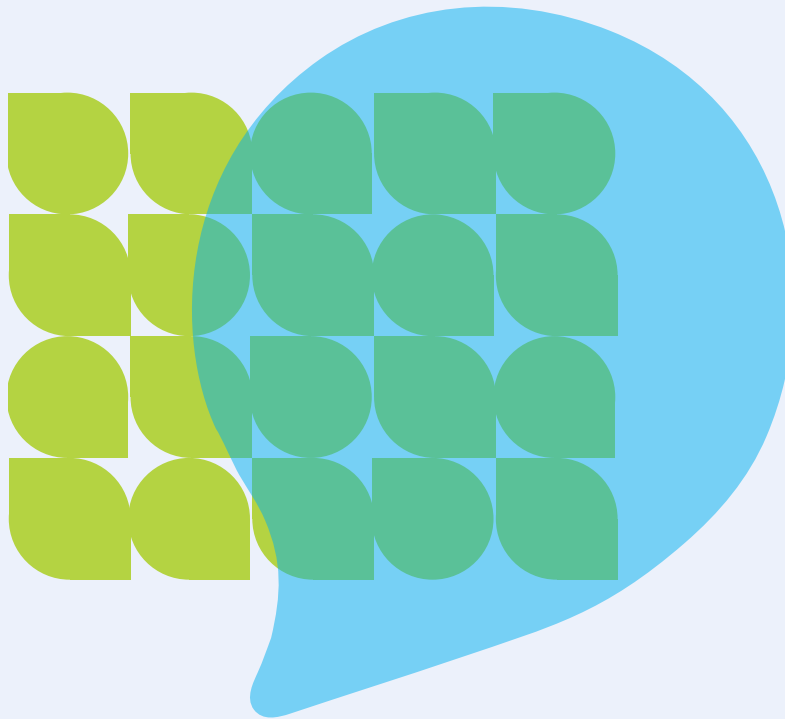
BANCO CENTRAL DO BRASIL. **O que é inflação?** Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/oqueinflacao>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

FANTÁSTICO. Comer em casa ainda é mais barato do que comer na rua. **Canal Globo.com.**, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/05/comer-em-casa-ainda-e-mais-barato-do-que-comer-na-rua.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JUCINTHO, J. Inflação: veja a comparação do poder de compra no Brasil. **Notícias/Concursos**, 2022. Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/inflacao-comparacao-do-poder-de-compra-no-brasil/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUSA, W. Do pão ao plano de saúde: como driblar a inflação em alta. **Estadão**, 2022. Disponível em: <https://einvestidor.estadao.com.br/educacao-financeira/por-que-inflacao-esta-subindo>. Acesso em: 21 jul. 2022.



ELABORAÇÃO DE MATERIAIS CURRICULARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Caetano Felipe Santos Nascimento

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, santoscaetano2001@gmail.com

Isadora Fernandes

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, isadora.fernandes1@ufu.br

Luiza Helena da Silva e Silva

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, luizamaedolucas@ufu.br

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade apresentar no Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), a sequência didática que estruturou a elaboração de materiais curriculares no Componente Curricular (Prointer IV), e a importância dessa experiência no curso de formação para a profissão docente.

O tema escolhido foi Brincadeiras e o conteúdo Brincadeiras Tradicionais na Educação Física Escolar; o mesmo foi pensado em conjunto pelo grupo e o fator que contribuiu para essa escolha, além da simpatia pessoal de cada um, foi a aproximação que tivemos na disciplina Lazer e Recreação. A vivência estava tão fluida em nossa mente que pensamos que seria importante e divertido trazer para outra disciplina o que estávamos aprendendo.

Utilizamos artigos registrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de periódicos da CAPES, sendo uma catalogação de grande valia durante esse desenvolvimento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), as atividades nas aulas de Educação Física devem proporcionar vivências e acesso à cultura corporal, mediante diferentes práticas, e o educador deve ter liberdade para adequar seus conteúdos no sentido de proporcionar o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioafetivas dos seus alunos, sendo elas eficientes para a melhor compreensão e atendimento das necessidades dos mesmos.

Rodrigues *et al.* (2012) registraram que os Jogos Tradicionais, como cultura popular, devem ser utilizados pelos professores, pois fazem parte da cultura infantil, e a escola deve fazer parte dessa construção histórica do aluno. Pensando nisso, desenvolvemos esse material com total apreço e significância buscando contribuir para a nossa formação como futuros/as professores/as.

Da análise de diferentes textos estruturantes a definição do conteúdo a ser ministrado

Mediante o tema apresentado, passamos a pesquisar produções que nos fornecessem diferentes subsídios que fossem capazes de enfatizar cada aspecto acerca das brincadeiras tradicionais. As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram registros encontrados na Capes.

O primeiro apontamento foi a busca de um conceito que mais se aproximasse dos elementos constitutivos que as brincadeiras tradicionais carregam como: valores, regionalidade, crença, cultura e o fato de ser atemporal. As mesmas fazem parte da cultura que são criadas pelas pessoas ao longo do tempo, passando de geração para geração. Nestes jogos e brincadeiras, não existem regras fixas, elas podem ser criadas pelo grupo que está brincando e modificadas sempre que necessário.

A escolha das pesquisas que abordam o sexismo, a relação de gênero e a invisibilidade das culturas, possui a intenção de trabalhar a inclusão por meio de valores,

respeito, empatia e desmistificar a ideia de brincadeiras para meninos e brincadeiras de meninas, valores importantes e que podem ser admitidos de forma leve e divertida. Uma das pesquisas encontradas nos chamou atenção: Jogos e Brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física escolar de Costa et al. (2015), que apresenta um resultado dizendo que à maioria dos/as professores/as trabalham com brincadeiras tradicionais, mas tem dificuldade e acabam utilizando de forma limitada e sem significado para o/a aluno/a. Este relato é preocupante, visto que, o discente possui o direito de aprender os conteúdos em sua totalidade e serem capazes de descrever seu aprendizado.

Amparados em Kishimoto (2009), pudemos categorizar as diferentes formas de brincar, pois entendemos que é preciso conceituar para que o aluno seja capaz de distinguir qual é a categoria que está vivenciando. Com isso, os apontamentos de Vygotsky (1984), se tornam ainda mais fortes nesse sentido o autor afirma:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p. 134-135).

Materiais Curriculares

Segundo Rotelli (2012), os materiais curriculares são divididos como: Materiais Curriculares Tradicionais sendo os materiais industrializados característicos do esporte ou atividade física (bola, fita, peteca...); Materiais Curriculares Tradicionais Alternativos sendo materiais não industrializados, que não são característicos do esporte ou atividades físicas, mas ao serem confeccionados dão conotação aos mesmos (peteca de sacola plástica, bola de meia...); Materiais Curriculares Não Tradicionais que caracteriza como materiais industrializados que, ao serem observados, não remetem ao esporte ou à atividade física, porém, são utilizados para tratar desses (lápiz, caderno, livros...) e Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos que são materiais não industrializados, que não remetem ao esporte ou à atividade física, mas que, ao serem trabalhados, tratam destes temas (cartazes, maquetes, portfólios...).

A partir dessa agregação conceitual vivenciada nas aulas de Prointer IV, para além da síntese foi elaborado Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos complementando o ensino do tema “Brincadeiras”; seguem nossas propostas, que podem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais):

Quadro 1 – Proposta de materiais curriculares

MATERIAIS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos	<p>Caça Palavras: Os/as estudantes devem encontrar algumas brincadeiras que estão escondidas no caça palavras abaixo. Esse material vai permitir que descubram novas brincadeiras e interajam com os/as colegas de sala agrupando-as de acordo com a classificação de Kishimoto e destacando quais delas já brincaram. As palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário. Aspectos cognitivos trabalhados: Memória, Agilidade, Atenção, Percepção e Motivação.</p>
Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos	<p>Construção de Cartazes: O/a professor/a na busca de ensinar sobre Brincadeiras tradicionais para seus alunos questiona “Qual brincadeira são classificadas como tradicionais e por que?”. Depois de obter as respostas e dialogar com a turma, é solicitado que o/a estudante construa um cartaz. A imaginação é ilimitada, pode usar lápis de cor, canetinha, recortes de jornal, adesivos, desenhos feitos a mão, glitter, charadas, poemas, músicas e muito mais. São necessárias duas aulas para confecção dos cartazes, na primeira ocorre o debate com os estudantes, pois como disse Bicharada “Quando mudamos as nossas ideias mudamos de escolhas, e quando mudamos de escolhas, mudamos a nossa vida.” Com o debate, o discente pode mudar a sua resposta ou acrescentar novas informações que caracteriza o conteúdo trabalhado, mude de opção por conseguir associar conceito e dinâmica. No término da primeira aula são liberados, mas com a missão de tirar e imprimir a foto que será introduzida no cartaz e levar junto com os materiais para a confecção do mesmo na segunda aula. Para esse material, devem responder às seguintes questões: - Porque escolheu essa brincadeira? - Você já brincou? - Como ela é realizada? - Qual sua origem? Esse material irá trabalhar a noção das diferentes categorias que envolve a atitude do brincar, ver quais eles/elas já vivenciaram e mostrar a necessidade de brincar e o tempo destinado para o lazer. Aspectos cognitivos trabalhados: Raciocínio, Criatividade, Atenção, Percepção, Compreensão, Planejamento, Organização e Linguagem.</p>
Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos	<p>Plataforma Padlet: O Padlet é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo juntamente com outras pessoas. Esse material visa a elaboração de um mural virtual, os/as estudantes devem tratar de questões de sexismo, relação de gênero e a invisibilidade das culturas dentro da temática da aula (Brincadeiras Tradicionais). Eles/elas podem usar textos, imagens, vídeo, hiperlinks, etc. A confecção se inicia a partir das seguintes perguntas: - Todas as pessoas podem brincar? - Brincadeiras tem gênero? Depois da execução, todos podem contemplar as atividades dos colegas e interagir na ferramenta online. E o/a professor/a vai confirmar que não existe brincadeira para menino ou menina, a brincadeira não tem sexo. Aspectos cognitivos trabalhados: Raciocínio, Criatividade, Atenção, Percepção, Planejamento, Organização e Linguagem.</p>

Materiais Curriculares Não Tradicionais Alternativos	<p>Plataforma Kahoot:</p> <p>É uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.</p> <p>Para elaborar a atividade o/a professor/a vai precisar do acesso a internet, no Kahoot ele/ela vai criar um questionário com várias perguntas sobre jogos e brincadeiras.</p> <p>Nesse material os/as estudantes devem identificar os diferentes tipos de jogos, reconhecer seus significados socioculturais e também que a educação física transcende às atividades corporais.</p> <p>Aspectos cognitivos trabalhados: Raciocínio, Atenção, Capacidade de Abstração, Memória e Agilidade.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Considerações Finais

A partir dessa vivência estruturante no Prointer IV preocupamos em fornecer um conhecimento ordenado e ampliado sob o componente curricular sobre “brincadeiras”, uma elaboração para alunos/as do Ensino Fundamental (anos finais).

A estratégia utilizada para a inserção do tema brincadeiras tradicionais na Educação Física escolar, foi o debate pautado na elaboração de Kishimoto (2009), que classifica a temática brincadeira em três categorias: Brincadeiras tradicionais; Brincadeiras espontâneas; e Brincadeiras de construção. Estabelecendo a ligação conteúdo-método na elaboração de Materiais Curriculares.

Na sequência a construção de cartazes para melhor abstração e fixação do objeto de estudo; brincadeiras online cooperativas onde os alunos conseguem demonstrar o nível de conhecimento adquirido, outro recurso online utilizado é o questionário assim o/a professor/a conseguirá visualizar se seu objetivo foi alcançado.

A criança pode vivenciar as brincadeiras em diferentes locais com diferentes pessoas, mas a compreensão do contexto e apropriação conceitual descritiva e verbalizada, a agregação estruturante do saber e de responsabilidade do/a professor/a de Educação Física.

Acreditamos que como futuros docentes, essa elaboração permitiu repensarmos nossa formação para além da atuação, vendo os Materiais Curriculares como facilitadores para o ensino-aprendizagem, uma alternativa que propicia aos alunos conhecimento, habilidade e experiências.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

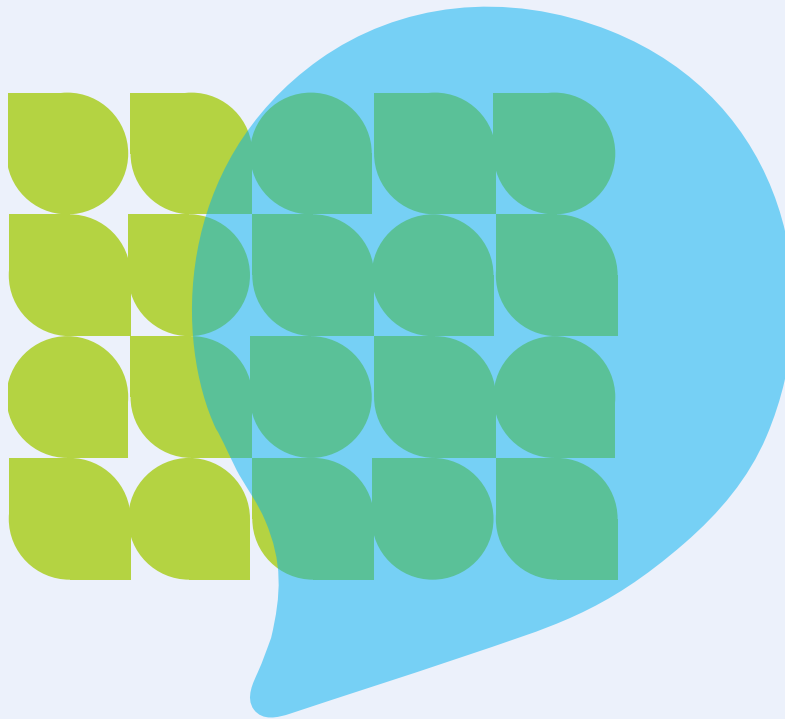
COSTA, P. R. S.; COSTA, A. M.; MELO, F. C. M.; LIMA, K. K. F.; SOEIRO, M. I. P. **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física escolar**. Fiep Bulletin - Online, [S.L.], v. 85, n., p. 7-12, 1 jan. 2015. FIEP Bulletin Online. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.16887/85.a2.2>. Acesso em: 03 mar 2022.

KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengagelearning, 2009. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias. Acesso em: 31 mar. 2022.

RODRIGUES, N. R. D.; FERREIRA, G. S.; RAMOS, A. T. de O. Os jogos tradicionais na educação física escolar. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, n. 171, agosto de 2012. Disponível em <https://efdeportes.com/efd171/os-jogos-tradicionais-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ROTELLI, P. P. **A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física**. Florianópolis, SC, 2012. 247 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99453>. Acesso em: 29 mar. 2022.

VYGOSTSKY, L. M. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ENSINO EM ARTES VISUAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Ana Júlia de Souza Costa

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, ana.costa2@ufu.br

Camila Hipólito Ramos

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, camilahipolito@ufu.br

Filipe Rafael Silva Conceição

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, filipe.conceicao@ufu.br

Roberta Maira de Melo

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

A partir do ano de 2019 o curso de Artes Visuais da Faculdade Federal de Uberlândia (UFU) implementou um currículo novo, no qual as disciplinas de Projeto Interdisciplinar (Printer) e de Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) são componentes curriculares obrigatórios para a integralização curricular do discente.

O Printer tem como objetivo geral a extensão dos conteúdos apresentados em sala de aula para a comunidade, por meio do desenvolvimento de leituras e de atividades práticas, como oficinas, por exemplo. Portanto, busca-se desenvolver atividades que aproximem o corpo universitário da sociedade local (extra campus). Já o Seilic é uma disciplina em que os alunos apresentam os resultados obtidos durante a realização dos projetos interdisciplinares.

Em 2020, em decorrência pandemia de covid-19, foi determinado o isolamento social, sendo assim, tanto a Educação Básica quanto o ensino superior não poderiam funcionar de forma presencial, devido às restrições sanitárias, o que perdurou por dois anos. Nesse ínterim a UFU teve que se adaptar a este novo cenário, para que pudesse dar continuidade ao seu funcionamento, ocasião a qual fomos submetidos ao ensino remoto emergencial (ERE).

Esse novo formato de ensino adotado pela Universidade durante o período de afastamento físico demandou dos professores e profissionais da educação a capacidade de experimentar e de se reinventar, para que pudessem se ajustar aos novos desafios que o ensino remoto trouxe, como, por exemplo, a necessidade de aprender a utilizar os recursos tecnológicos como uma ferramenta efetiva de suporte para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Izabella Mendes Sant’Ana afirma que: “torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Após dois anos de ensino remoto, é possível extrair dessa experiência tanto pontos positivos, como pontos negativos. Logo, por um lado, pôde-se perceber que nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é possível que ocorra o processo de ensino-aprendizagem utilizando-se das várias ferramentas ali disponíveis para que os conteúdos fossem trabalhados, como vídeos, textos, áudios, entre outros, tendo a interação entre os professores e alunos e entre os próprios alunos. Não obstante, por outro lado, contou-se com certas limitações, como por exemplo, a falta de acesso à internet – principalmente para os estudantes da zona rural - e a dificuldade de acesso aos materiais, expondo a questão da desigualdade no ensino à distância, o que pode resultar em uma evasão escolar ou o abandono dos estudos, por falta de motivação em realizar as atividades propostas (SILVA; BERNARDO JR.; OLIVEIRA, 2014).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise dentro do curso de Artes Visuais, sobre a abordagem dos professores e o processo de ensino-aprendizagem perante o contexto do ensino remoto, dentro dos Ambientes Virtuais de

Aprendizagem, ao longo das disciplinas de Prointer, tendo como base os métodos de ensino, os exercícios aplicados em aula, bem como a utilização das plataformas digitais de ensino. E, ainda, estabelecer pontos negativos e positivos da experiência do ensino remoto.

Prointer: pontos positivos do ensino remoto

O isolamento imposto pela pandemia de covid-19, fez com que praticamente todas as áreas de serviços, básicos ou não, incluindo a educação, passassem por mudanças radicais em seus processos de atuação. Na UFU, com a suspensão das atividades presenciais, foram adotadas medidas como a implementação das atividades online, que no início do ensino remoto eram optativas e depois passaram a ser obrigatórias para os estudantes matriculados. A mudança do presencial para o virtual forçou mudanças nos planos de ensino dos Prointer, uma vez que a disciplina, que foi criada para extensão, agora estava limitada ao ambiente íntimo de cada aluno.

Embora a disciplina não tenha ocorrido em seu formato padrão, presencial e com ênfase nas atividades de extensão, mudanças foram feitas para adaptar todo o cronograma do plano de ensino. Dentre essas adaptações estão o gerenciamento da disciplina por meio de plataformas digitais de educação (Google Meet, Microsoft Teams, Moodle, Padlet, entre outros), o que permitiu aulas com convidados de outras cidades enriquecendo ainda o conteúdo trabalhado em aula. Além disso, o isolamento permitiu que as atividades, que antes eram feitas voltadas para a sociedade, pudessem se voltar para o espaço íntimo de cada aluno, como em atividades em que se usavam os cômodos da própria casa como ambientes de reflexão para produção das obras propostas em aula.

Para Thiago Chaer, CEO da Future Education: “A integração de tecnologia e a criação delas são fundamentais para garantir a eficiência do processo de transformação digital da escola”. Esses avanços na tecnologia, impulsionados na pandemia, nos mostram alternativas ao ensino tradicional em Artes Visuais, pois o uso de plataformas digitais permitiu, positivamente, a centralização das informações dos alunos como, notas, grupos de mensagens, referenciais teóricos, além das obras dos alunos que ficam disponíveis para consulta dos alunos a qualquer momento.

Além disso, as conferências online permitiram a participação de artistas, professores e especialistas de outras cidades tornando ainda mais rica a experiência em aula, pois nos permitiu ter mais de um ponto de vista, além do professor, acerca de um mesmo assunto. Por exemplo, na disciplina de Prointer III, ministrada no remoto pela professora Tamiris, recebemos como convidados professores especialistas nos assuntos abordados naquela aquela aula como por exemplo a Professora Ana Raquel, para a aula sobre “Educação no Campo”, as professoras Catuscia e Sidivera, para falar do assunto “Vivências de Professores” e o rapper e artista visual Vaine, para falar sobre “Educação e Hip Hop”. Todos os convidados, menos o Vaine, eram de outras cidades e a atividade só

foi possível por meio das plataformas online. O trabalho final da disciplina consistia-se em entrevistar esses convidados durante a aula, depois os alunos produziam obras para que ilustrassem essa conversa e, por fim, montar obras audiovisuais compostas pelas entrevistas e pelas obras produzidas pelos alunos.

Além da maior integração permitida pela tecnologia, o ensino remoto possibilitou aos alunos experienciar o ambiente doméstico, algo que antes da pandemia quase não acontecia. As atividades, que antes tinham fins voltados exclusivamente para extensão, sofreram mudanças para se adequar ao período de isolamento. As práticas passaram a ser voltadas não para o público externo a UFU, mas sim para a esfera íntima de cada aluno.

Em Prointer II, ministrado remotamente pela professora Luciana, por exemplo, boa parte dos exercícios dados em aula teve o ambiente doméstico como objeto de observação, seja ressignificando algum espaço da casa, ou propondo alguma alteração na rotina como tomar café da manhã no almoço, ou vice e versa pensando sempre em produções visuais, ou não, que registrassem os sentimentos desses momentos. Essa imersão pessoal permitiu aos alunos trabalhar questões únicas que talvez não viessem à toa em projetos feitos no ensino presencial.

Abaixo, exemplos de produções de alunos nesta disciplina. Como resultado final temos trabalhos com objetos pessoais, do íntimo de cada aluno, ora mostrando a rotina, ora o guarda-roupa, ou até o ambiente doméstico como um todo. Esses objetos dificilmente apareceriam se as atividades fossem executadas no ensino presencial.



Prointer: pontos negativos do ensino remoto

No ano de 2020, passamos por um acontecimento traumático para a saúde global. Devido a isso, foram incontáveis as consequências obtidas nesse período e que ainda hoje estão presentes e refletidas em nossa sociedade. Sendo uma delas retratadas principalmente no ensino, tendo mais ênfase no ensino público. Voltando ao novo “normal”, é necessário que esse quadro de atraso que tivemos nesses dois anos seja urgentemente revertido. Abaixo irei citar alguns pontos que a pandemia trouxe e que a meu ver foram negativos para a educação, especialmente no ensino de Artes Visuais.

Um dos pontos que segundo o Instituto DataSenado declarou durante uma pesquisa, foi que os participantes relataram que a rotina dentro de casa foi o que mais se mostrou difícil de conciliar, muitos pais trabalhavam e não tinham com quem deixar os filhos, sendo isso uma forte

problemática vivida por muitos brasileiros, e tanto para os pais que precisavam acompanhar os filhos nas atividades escolares, quanto para os alunos que apresentaram essa falta de responsabilidade de se manter conectado ao ambiente de estudo e também a falta de interesse em assistir as aulas e acompanhar a escola. Muitos professores relatam que foi uma fase muito complicada, pois muitas vezes não tinha retorno dos demais em sala, as atividades propostas não eram realizadas. Essa falta de auxílio dos pais reflete bastante nos alunos, sendo também um forte desafio prender a atenção dos alunos por muito tempo, pois o professor está competindo com um mundo de entretenimento ilimitado que é a internet, os educadores não conheciam seus alunos e conseqüentemente não criavam aquele vínculo entre professor e aluno, sendo assim não havia a troca mútua de conhecimento.

A relação com os pais também foi algo de extrema dificuldade. Muitos precisaram continuar trabalhando de forma presencial enquanto a escola estava fechada. Isso afetou negativamente nos alunos e na escola uma vez que os pais precisavam deixar as crianças com parentes, diminuindo a eficácia de toda a ideia da quarentena, já que esses contatos continuaram acontecendo e espalhando o vírus. O ponto negativo para o aluno é a falta de uma rotina e alteração de ambiente na maior parte do tempo. Assistir aulas deitado na cama virou algo comum de se ver nas câmeras ligadas.

Um ambiente sem qualidade para assistir aulas é ruim para o desenvolvimento do aluno, uma vez que ele pode se perder nos raciocínios com muita facilidade. O acesso à internet e conteúdos diferentes ao mesmo tempo que a aula acontece piorou bastante isso. O aluno passou a ver as aulas deitado na cama, sem posição confortável, vendo outras coisas em seu aparelho, dificultando o aprendizado que já estava debilitado.

A pandemia afetou o psicológico da população como um todo com muita intensidade de diversas formas, causando vários danos drásticos nas pessoas, independente da faixa etária, sendo refletidos com a volta do presencial principalmente no ensino. Os alunos voltaram com muitas angústias, pois todos passaram por muitas coisas que os educadores não sabem, com muitos medos, não querendo ter o contato social e os professores de artes visuais entram com uma extrema importância, trazendo um repertório para conseguir trabalhar com esse emocional abalado dos alunos e ajudá-los a expressar todos esses sentimentos que foram reprimidos nesse período turbulento, utilizando de diversas técnicas, conhecimentos, propostas, diálogos que irão ajudar nesse processo de se recompor e a volta à socialização. Muitos estudiosos apontam que a arte pode ser um facilitador de aprendizagem, como Ana Mae Barbosa, que por meio de suas pesquisas comprovou que quando a disciplina faz parte de uma educação integral, ajuda no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e aprimora as habilidades do aluno ampliando seu leque de conhecimentos e aptidões. A arte também auxilia o ser humano, atuando como uma terapia sendo um momento de se libertar e de se expressar sem medos e sem a preocupação de ser criticado ou julgado por isso.

Podemos perceber que houve um grande atraso no ensino durante e pós-pandemia em todos os departamentos, segundo a professora Ellen Ferreira em sua pesquisa foi observado que 70% dos alunos brasileiros podem não ter um desenvolvimento adequado da leitura e ainda conclui que o ensino remoto não substitui a sala de aula, mas foi a melhor alternativa para a continuidade da educação naquele momento. Neste tempo de retorno às atividades

presenciais, temos um grande desafio no ensino brasileiro. Para retomar esse aprendizado que foi “perdido” neste período que vivemos, é preciso que restabeleça esse vínculo de engajamento entre estudantes e aprendizagem, juntamente com o sentimento de pertencer a um grupo, é de extrema importância que família e escola trabalhem juntos para conseguir reverter o quadro que estamos vivendo na educação.

Outra problemática foi a falta de infraestrutura, que as escolas, professores e alunos tiveram de enfrentar. A falta de condições financeiras favoráveis foi um dos principais fatores que contribuiu para o atraso da educação, pois muitos alunos não tinham meios para adquirir os recursos tecnológicos necessários para dar esse prosseguimento no ensino durante a pandemia. Também a defasagem de conhecimentos por parte dos alunos e dificuldade de utilização das plataformas utilizadas para desenvolvimento das aulas e entrega de atividades, tanto com o corpo docente quanto o discente.

Considerações Finais

É inegável que pandemia tomou proporção que, no seu início, não se imaginava, em relação à duração da quarentena e do isolamento social. As escolas e instituições de ensino superior que trabalhavam com o ensino presencial, tiveram que se adequar à nova realidade, empregando o ensino remoto emergencial.

Durante esses dois anos, é possível perceber que esse ensino à distância evidenciou alguns problemas, como a desigualdade na educação por falta de acesso à internet e aos materiais, bem como gerou um atraso no ensino-aprendizagem e na educação. Contudo, durante esse período, em decorrência da tecnologia, foi possível ultrapassar limites que o ensino presencial não consegue atingir, como, por exemplo, trazer convidados ou fazer reuniões de maneira mais prática com pessoas que não estão na mesma localidade.

Portanto, embora o ensino remoto emergencial possua falhas, ele propiciou um leque de possibilidades utilizando-se da tecnologia disponível, a qual pode vir a ser usada a favor da educação em concílio com o ensino presencial.

Referências

A arte como terapia: a descoberta de novos tratamentos para doenças. EducaMundo, 2019. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/arte-como-terapia>. Acesso em: 18 jul. 2022.

G1 Jornal Nacional. **Censo escolar confirma impacto negativo da pandemia na Educação Básica**, G1 Jornal Nacional, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto-negativo-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2022.

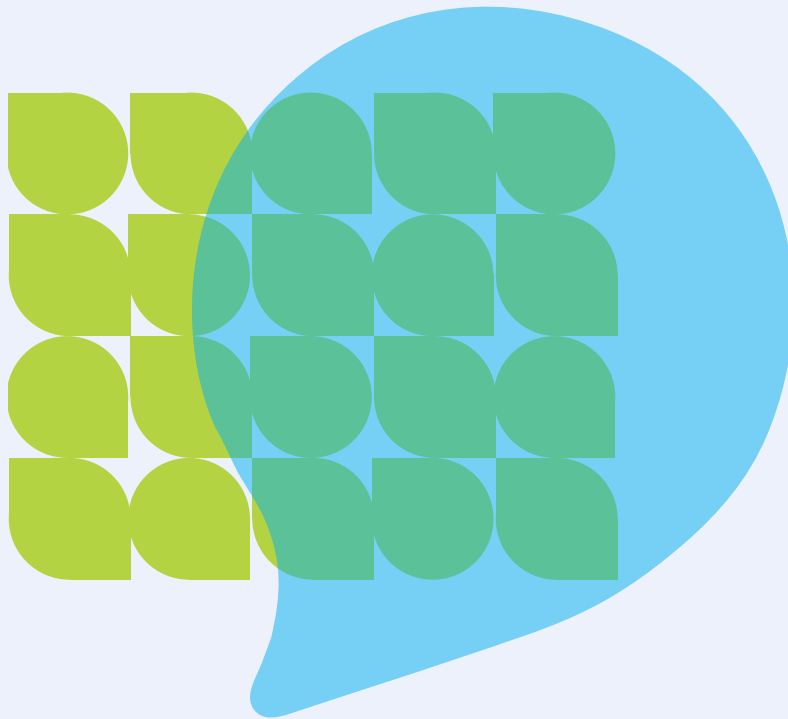
Impactos da pandemia na educação no Brasil. Senado.leg.br, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Impactos da pandemia na educação. Futura, 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA; J. A. R.; BERNARDO JR, R.; OLIVEIRA, F. B. de. 2014. **Abandono e conclusão de alunos inscritos em cursos MOOC.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/116.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI N. 32/2017, do Conselho Universitário**, de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.



ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA EM UBERLÂNDIA-MG, PRODUÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO SOBRE GLOBALIZAÇÃO

Isla Cardoso Oliveira

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, @ufu.br

Marcela Tomaz Silva Fernandes

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, marcela.fernandes@ufu.br

Amanda Regina Gonçalves

Professora, Licenciatura em Geografia, IG/UFU, amandar.goncalves@ufu.br

Introdução

O presente artigo consiste em parte das atividades de pesquisa e extensão do projeto de extensão universitária “Experiências de ensino de Geografia na pandemia, demandas docentes e produções didáticas”, o qual foi desenvolvido de forma articulada a quatro disciplinas – Projeto Interdisciplinar (Prointer) I, II e III e Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) – nos anos de 2021 e 2022 do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG.

Diante do cenário provocado pela pandemia da covid-19 e dos desafios que todos enfrentamos, com as escolas da rede estadual em Minas Gerais não foi diferente, diante disso nos propomos a analisar a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), ocorrida em abril de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio do Parecer n. 5/2020, (BRASIL, 2020), que deliberou que as atividades pedagógicas não presenciais seriam computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão destacou que estas atividades poderiam ser desenvolvidas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020).

O projeto tem como objetivos analisar a abordagem dos conteúdos de geografia nos Planos de Estudos Tutorados (PET) do terceiro ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais; identificar por meio de questionário e entrevista quais as dificuldades e desafios encontrados pelos professores da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG (SRE-Uberlândia/MG) no ensino de geografia durante a pandemia por meio dos PETs; elaboração de um material didático com intuito de complementar um caderno do PET 2020 e, por fim, planejar e desenvolver uma prática de ensino numa escola pública utilizando o material produzido .

Os caminhos da pesquisa, sistematização e comunicação científica

Um questionário foi elaborado de forma colaborativa entre os discentes da disciplina Prointer do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, de maneira que pudesse abranger as sete temáticas dos projetos em desenvolvimento pelos mesmos.

O questionário foi do tipo estruturado, formado pela maioria de perguntas fechadas e algumas abertas, agrupadas em sete seções, sendo a primeira destinada ao reconhecimento do perfil do professor e as demais para identificação e subsídio das temáticas de cada um dos projetos envolvidos no projeto.

Foi utilizada a plataforma do “Formulário Google” (*Google Forms*) para elaboração e aplicação do questionário e encaminhado aos professores de Geografia pertencentes à SRE-Uberlândia, que abrange nove municípios (Araguari, Araporã, Campina Verde,

Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia) localizados na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais.

O questionário foi aplicado entre os dias 15 e 30 de agosto de 2021 e obteve 49 respostas. Dos respondentes, 85,4% são professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) e 54,2% são professores de Geografia no Ensino Médio. A maioria deles (77,1%) atua em escolas localizadas no município de Uberlândia; 10,4% em Araguari; 6,3% no município de Prata e 4,2% em Campina Verde e também 4,2% em Tupaciguara.

A entrevista foi realizada a fim de aprofundar determinados aspectos não contemplados no questionário aplicado aos professores. A entrevista ocorreu com um professor(a) de Geografia da SRE-Uberlândia/MG, no dia 24 de agosto de 2021 e teve a duração de 64 min. Foi realizada por meio de videoconferência, utilizando a plataforma de chamada de vídeo e voz Google Meet, ou seja, de forma remota devido ao contexto de pandemia de covid-19.

A professora entrevistada apontou que referente à participação em entregas de atividades pelos alunos à professora, no período de ensino remoto: “tem turmas que eu tenho um pouquinho mais da metade fazendo entregas frequentes em dia, e estabelecendo contato tirando uma dúvida ou outra. Em termo de participação em aula online, é baixíssima” a baixa adesão dos alunos configura outro grave problema na formação dos alunos concluintes do Ensino Médio durante a pandemia.

Um dos problemas identificados durante a entrevista que levam à baixa adesão do aluno foi a falta de conexão com a internet e dispositivos digitais como *notebook*, *smartphones* e *tablets*, sobretudo por vulnerabilidade financeira dos alunos e falta de apoio da rede de ensino.

O cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com as tecnologias (PRETTO, 1996; ALVES, 2016 apud ALVES, 2020, p. 350).

O critério de escolha do(a) entrevistado(a) foi atuar como professor(a) da disciplina de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de escola pública, pertencente à SRE-Uberlândia.

Análise de Planos de Estudos Tutorados (PET) - Rede Estadual de Minas Gerais

A utilização do PET teve início em maio de 2020 no estado de Minas Gerais e implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) devido

à pandemia da covid-19. O PET é um conjunto de atividades mensais que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade/ componente curricular e respeitam a carga horária mensal de cada disciplina, sendo assim o PET constitui a ferramenta utilizada pela SEE para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

As habilidades e objetos de conhecimento trabalhados no PET seguem o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC-MG) para o Ensino Médio.

Durante o ano de 2020 a entrega ou disponibilidade desse material era mensal, cada PET continha atividades para quatro semanas de cada disciplina, esse material ficava disponível on line no site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br ou impresso nas escolas onde os alunos que não tinham acesso à internet precisavam se deslocar até as escolas para buscar esse material, que também estava relacionado à frequência em horas aulas dos alunos nas disciplinas.

Sistematização dos dados

Após a aplicação do questionário e realização da entrevista, fez-se a análise dos PETs de Geografia destinados ao 3º ano do Ensino Médio, com a finalidade de identificar quais assuntos necessitam de aprofundamento para a elaboração de um material didático complementar que pudesse contribuir com a formação geográfica dos alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Médio em 2020 no período mais crítico da pandemia de covid-19. De posse dos dados do questionário e da entrevista, selecionamos o tema “Globalização e fragmentação do espaço” devido à relevância do tema e à forma superficial como foi trabalhado durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial) por meio dos PETs.

Também de posse das respostas da pergunta aberta do questionário, a qual perguntava sobre qual tema os professores consideravam importante fazer um aprofundamento e após analisar todas as questões referentes ao conteúdo de geografia do Ensino Médio do caderno 3, consideramos também as respostas da entrevista realizada e concluímos que o tema “Globalização e fragmentação do espaço” seria de grande relevância para a construção do material didático.

Elaboração do material didático complementar ao ensino de Geografia

Os resultados do questionário e da entrevista demonstraram que para a efetividade do PET seria necessário um aprofundamento dos conceitos que são tratados de maneira “superficial” e sem o embasamento em autores como o geógrafo Milton Santos; sendo assim, se fez necessário a elaboração de um material didático complementar para que o aluno consiga compreender melhor os conhecimentos envolvidos na referida temática.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 78), a Geografia representa um dos instrumentos

importantes para a compreensão do mundo, assim, implica tomar noções de espaço, lugar e cotidiano com os conteúdos que facilitem a aprendizagem para a vida em suas diversas dimensões. Com isso, para que o aluno consiga avançar no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário que o professor crie situações problemas, relacionadas com o espaço e a realidade cotidiana dos alunos e estabeleça relações com os conteúdos geográficos estudados em sala.

Assim, o material didático teve como finalidade complementar o eixo temático “O cenário da Globalização e Fragmentação” do Plano de Estudos Tutorados (PET) de Geografia para o 3º ano do Ensino Médio, destinado ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2020, período da pandemia de covid-19.

Assim, a partir da identificação das demandas por parte dos professores de Geografia, construiu-se esse material com o objetivo de complementar o conhecimento geográfico, de forma a contribuir com a formação do aluno do terceiro ano do Ensino Médio, cursado em 2020, tendo em vista a importância da fase final da Educação Básica conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 464) do Ensino Médio, segundo a qual “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” é essencial nessa etapa final da Educação Básica.

Além de possibilitar a continuidade dos estudos àqueles que assim o deseja, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensável ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 464).

O material foi submetido ao parecer de uma professora de Geografia da Educação Básica, atuante também em uma escola pertencente à SRE-Uberlândia/MG, a qual, em parceria com o projeto, apresentou um parecer avaliativo do material com correções e sugestões, as quais foram realizadas para melhoria do material.

A prática na escola: as faces da globalização

Após a conclusão do material, planejou-se e realizou-se uma prática de ensino de Geografia em uma escola pública com utilização do material. Como a escola estadual de Uberlândia-MG parceira do projeto atende alunos do Ensino Fundamental, foi feita uma adequação do material para uso com alunos do 9º ano, de maneira que o material didático elaborado pudesse complementar o conhecimento geográfico desses alunos a respeito do tema Globalização. A prática na escola foi desenvolvida no dia 29 de junho de 2022, sob a supervisão da professora da turma de alunos e dos coordenadores do projeto, professora Amanda Regina Gonçalves e professor Túlio Barbosa.

A prática de ensino foi realizada em 2 horas/aulas, desenvolvida a partir de três materiais planejados pelas licenciandas, utilizados como instrumentos ao longo da

aula: o primeiro, um texto sobre a globalização e suas três faces, de acordo com Milton Santos. O segundo, uma folha com um quadro dividido três colunas, cada uma com os respectivos tópicos: globalização como fábula; globalização como perversidade; por uma nova globalização. A terceira folha, um quadro para o aluno preencher em casa anotando a cidade e/ou país de origem de produtos que ele utiliza no dia a dia.

Os alunos leram o texto em voz alta, seguida de uma breve discussão sobre suas concepções sobre globalização com ampliação do debate pelas licenciandas, abordando como ela afeta sua vida, como ela surgiu, como observar a origem dos produtos que os alunos possuem e utilizam no seu dia a dia e relacioná-los a processos de globalização.

Após esta introdução, fez-se uma apresentação com uso de *slides* sobre o surgimento da globalização, as quatro revoluções e as três faces da globalização, segundo análises geográficas de Milton Santos (globalização como fábula, como perversidade, e globalização como possibilidade), apresentando exemplos dessas três faces e aproximando do contexto dos alunos. Também foram abordadas características da globalização nos países subdesenvolvidos, relação com os blocos econômicos e consequências na vida cotidiana dos alunos.

Após a apresentação, foi desenvolvida uma dinâmica com os alunos, na qual eles foram divididos em dois grupos; cada grupo ganhou uma folha com seis perguntas em forma de afirmação, que deveria ser analisada como falsa ou verdadeira pelo outro grupo. Os alunos tinham a oportunidade de solicitar ajuda dos professores presentes na sala, caso fosse necessário. A participação dos alunos foi intensa, a maioria das respostas foi acertada (as perguntas estavam diretamente relacionadas aos conhecimentos estudados na aula e tinham um grau de conceituação e complexidade significativo). Os alunos pediam para os colegas lerem várias vezes as perguntas, até compreenderem melhor, conversavam entre os membros do grupo, argumentando suas posições com informações estudadas na aula, o que demonstrou aprendizagem e interesse dos alunos na aula desenvolvida.

Considerações Finais

Quando iniciamos o conjunto de disciplinas Prointer e Seilic ainda não tínhamos a ideia do desafio que teríamos pela frente, porém com o suporte da professora temos hoje o privilégio de olhar para trás e notar o fruto do esforço conjunto entre a universidade, seus docentes, seus discentes e a comunidade externa que tanto deu suporte nessa jornada que se estendeu por quatro semestres e gerou trabalhos tão importantes para a formação dos futuros professores além de servir como uma ponte entre a UFU (“um bem público a serviço do povo”, tal como diz o lema da instituição) e as escolas da rede estadual de Uberlândia-MG.

A intenção de fazer esse estudo surgiu das dificuldades que encontramos enquanto discentes durante o isolamento social em que as aulas foram suspensas, nosso

intuito era entender como se deu a implantação do Ensino Remoto de Geografia nas escolas da Rede Estadual de Educação e saber quais as estratégias foram utilizadas no sentido de dar suporte a professores e alunos em um período de enfrentamento da pandemia.

Tivemos a colaboração de 49 professores de Geografia respondendo o questionário, um número expressivo, principalmente pelo fato de ter acontecido de forma remota; tivemos a participação direta de um professor da rede estadual respondendo as nossas perguntas em uma entrevista que foi gravada e transcrita com a autorização do entrevistado; pudemos analisar os PETs e perceber que todos os apontamentos que os professores fizeram quanto às limitações do ensino remoto e seus recursos são válidas e que mais estudos são necessários para que se possa pensar em caminhos para mitigar as perdas que os alunos tiveram durante o ERE; elaboramos um Relatório de Divulgação Científica dessas etapas de pesquisa realizadas, o qual foi avaliado por um professor da Educação Básica e, posteriormente, revisado para futura disponibilização na internet; propomos e realizamos a construção de um material para ser distribuído livremente a fim de colaborar com a formação geográfica dos alunos, o qual também foi avaliado por professor da Educação Básica e revisado para futura disponibilização na internet. Enfim, entendemos que ainda está muito longe a reparação dos danos do Ensino Remoto, serão necessários muitos esforços por parte do poder público a fim de reparar as perdas desses alunos, ao mesmo tempo reconhecemos a busca por contribuições e aperfeiçoamento profissional com as atividades realizadas ao longo do Prointer e Seilic realizados ao longo do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

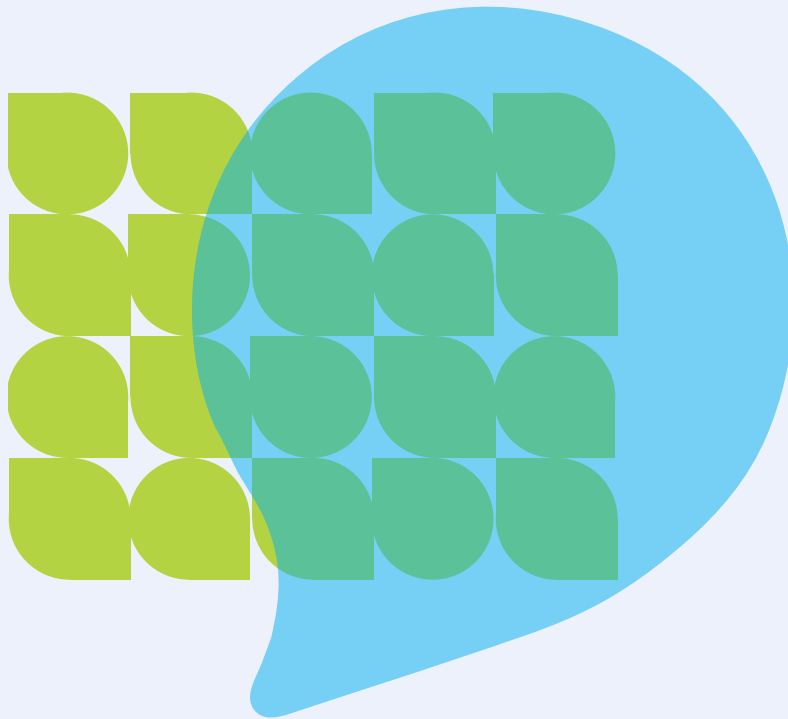
CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estude em Casa. Plano de Estudos Tutorado – 2020**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/reanp-2021> Acesso em: 26 mar. 2022.

PRETTO, N. de L. **Educação, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2017.

Regime de estudo não presencial - Ensino Fundamental e Médio. Disponível: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> Acesso em: 13/09/2021.



“ESCRITORES DA LIBERDADE”: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA E DOS IMPACTOS DE PROINTER I

João Vitor da Silva Reis

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, joavdsreis@gmail.com

Ruth Ellen Martins Santos Almeida

Licencianda, Licenciatura em Física, UFU, ruthgaah13@gmail.com

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

Esse trabalho relata nossa experiência como estudantes na disciplina de Projetos Interdisciplinares I (Prónter I) - Docência e as Legislações, ministrada no curso Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Esse relato corresponde às vivências de dois licenciandos nessa disciplina que foi ofertada no segundo semestre de 2019 e que pertenceram à primeira aplicação da disciplina.

A primeira atividade da disciplina foi a discussão do filme “Escritores da Liberdade” que aborda os desafios da docência enfrentados por uma professora recém-formada. Escolhemos essa atividade como objeto desse relato por ter sido uma das atividades mais marcantes para a nossa formação inicial. Além disso, esse trabalho também consiste em relatar o impacto das atitudes dos professores para a vida e a sensibilização da profissão docente.

Prónter I - Docência e as Legislações

A disciplina Prónter I faz parte do novo currículo da Física que foi implantado em 2019-1 (UFU, 2018) traz como seu ponto principal a profissão docente e seus diversos papéis no ensino de Física, a reflexão como elemento importante para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Também é abordado um panorama histórico da legislação que rege a Educação Básica, bem como, das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos humanos, entre outras, no ambiente escolar.

Um dos objetivos do Prónter I é debater e discutir sobre a profissão docente e seus papéis sociais como parte do processo de construção da identidade do professor. É importante que o professor se afirme quanto a um profissional, percebendo seus altos e baixos na formação docente, suas fragilidades, seus limites e possibilidades, assim, podemos segurar que o professor enquanto profissional tem um percurso repleto de lutas e de conflitos, de excitações e de recuos (NÓVOA, 1995).

No decorrer da disciplina de Prónter I, estudamos também as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), incluindo o Novo Ensino Médio, que rendeu muita discussão e dúvidas. Outra atividade marcante foi a visita de alguns professores que contaram suas histórias de como se tornaram professores.

Foram vários os temas discutidos ao longo da disciplina, entretanto a atividade mais marcante foi a primeira aula que teve como tema a discussão da profissão docente a partir do filme “Escritores da liberdade”, que será o foco da próxima sessão.

O filme “Escritores da Liberdade” como recurso para discussão da profissão docente

Na primeira aula foi apresentado o filme “Escritores da Liberdade”, o qual se baseia em fatos reais, contando a história de uma professora recém-formada que se depara com sua primeira turma, na qual os alunos esquecidos e ignorados pela escola e pelos outros professores, não tinham esperanças com esses alunos nem mesmo qualquer

perspectiva de vida. A professora assume uma sala de aula em uma escola nos Estados Unidos de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos mostram-se rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Um dos desafios enfrentados pela professora foi unir grupos que são separados socialmente e por isso geram grandes conflitos como agressão, desrespeito, racismo, xenofobia, dentre outros. Inicialmente, a professora inicia sua docência usando o método tradicional de ensino, no entanto, ao longo do filme ela percebe que necessita mudar suas estratégias de ensino para conseguir a confiança dos estudantes e conseguir discutir o conteúdo.

Porém, tomada pela vontade de fazer a diferença, a professora tenta entender como era a vida desses alunos, momentos como esses geram reflexões sobre a importância do professor entender quem são seus alunos, o meio social em que estão inseridos e tentar mostrar que todos são iguais e têm importantes papéis na sociedade. Um momento marcante no filme é quando a professora pede para que os alunos leiam um livro sobre o Holocausto (Diário de Anne Frank), o que faz os alunos pensarem e questionar o porquê de tanto preconceito e tantas maldades cometidas com a personagem do livro. Neste momento foi acesa uma centelha na mente dos alunos, porém, a reação dos alunos foi tentar contextualizar os acontecimentos do livro com a convivência deles em sala de aula, onde pode-se ver a primeira vez em que os alunos olham para o lado e vêem os demais como iguais. (FUKS, entre 2007 e 2018).

Após a apresentação do filme, foi proposto uma atividade: *“Quais foram os sentimentos provocados sobre a profissão docente ao assistir o filme Escritores da Liberdade”*, que totalizaram 34 respostas. A maioria dos relatos colocou o quanto o filme é triste devido sua realidade, e a empatia sobre os acontecimentos como: desigualdade, preconceito, violência, drogas e dentre outras coisas. Dentre as respostas, selecionamos três que representam a opinião da maioria dos licenciandos.

Com relação ao empenho e a esperança da professora diante dos desafios enfrentados pela professora, uma licencianda relata como o filme foi inspirador e trouxe muitas reflexões sobre a docência.

Esse filme proporcionou para mim múltiplos sentimentos, mas o maior de todos foi o de esperança, esperança que com um pouco de esforço e fé as coisas podem se transformar. Foi incrível o empenho dessa professora, e o jeito como ela entendeu que a realidade de seus alunos afetava muito em sala de aula, como ela conseguiu dar a volta em todos os problemas que a rodeavam e no final conseguiu... Amei esse filme e é até difícil descrever o tanto de sentimentos que ele consegue proporcionar a quem o assiste, foi inspirador (Sentimentos de uma licencianda).

Sobre as angústias provocadas pelo filme, um licenciando coloca:

O filme “Escritores da Liberdade”, causa uma mescla de sentimentos ao expor uma realidade de uma sociedade preconceituosa e formadora de

estereótipos, na qual se acredita piamente que, um grupo de pessoas é inferior a outrem. Na maior parte do filme, a sensação, pelo menos para mim, é angústia. Essa angústia se dá ao perceber o quão baixa as pessoas podem ser em não acreditar na capacidade do outro e no fato de que sempre há pre-julgamentos sobre um estilo de vida, uma opinião e principalmente sobre o que as pessoas sentem. Ao me colocar no lugar daqueles alunos, posso não sentir o que eles passaram, mas me ajuda a compreender a maneira como eles pensam e a entender um pouco de suas dores, porque ao se colocar no lugar do outro, as realidades se invertem e você passa a refletir sobre, é muito parecido com o que a professora Erin Gruwell fez ao mostrar-lhes o quão profundo foi o holocausto, fazendo-os refletirem sobre a complexidade da palavra respeito.

Nesse relato fica evidente como os problemas que os estudantes enfrentam fora da sala de aula e na convivência com seus colegas de turma devem ser levados em consideração pelo professor. Ele ressalta a importância de se colocar no lugar dos alunos e de trabalhar a empatia.

Dentro do conceito da caverna de Platão, temos que quem vive dentro dessa caverna vê apenas as sombras do que se passa fora dela, tendo assim o mundo das ideias e o mundo real. Temos nesse filme uma professora que sai da caverna em que ela vivia, sai desse mundo de ideias que ela tem sobre ser professor, sobre discussões teóricas e cai na realidade, totalmente abjeta aos seus conhecimentos prévios. A mudança, o entendimento desse mundo longe das sombras, abraçar o real, e tentar se adaptar a esse mundo estranho faz com que essa professora se humanize, tornando-se alguém diferente com um olhar humanizado aos seus alunos. Quando um professor tem um olhar indiferente, e por vezes de desprezo, tendo um pensamento de que não são capazes, esse pode ser o principal elemento para um baixo rendimento da turma. Ao compreender esse novo mundo, ao procurar um novo conceito, e assim quebrar paradigmas pré-estabelecidos, essa a personagem principal mostra a diferença de um bom educador na vida de um jovem, tirando muitos de uma vida de violência, e rejeição e mostrando as novas opções para eles. O filme me deixou extremamente satisfeito, mostrou-me o que é ser Professor, mostrou que estar em contato com seus alunos e compreendê-los é de extrema importância na educação, fez refletir sobre meus métodos, e com que eu me apaixone ainda mais pela profissão.

Neste relato, o aluno traz uma analogia da professora chegando na sala de aula com o mito da caverna de Platão, no qual a professora sai dos seus estudos e espera encontrar algo totalmente diferente da realidade. Ele traz o sentimento de satisfação, uma vez que o filme mostra como é a ser professor e a importância da educação, causando reflexões sobre a profissão docente.

Fazendo uma revisitação das atividades desenvolvidas ao longo dos Printers, percebemos como essa disciplina nos abriu um leque de informações extremamente

importantes sobre a docência e como o filme foi de fundamental importância porque nos fez pensar sobre o propósito de ser professor.

Considerações Finais

Em suma, podemos dizer que o Prointer I do curso de Física foi muito importante para nosso desenvolvimento pessoal e profissional, dentro dos contextos da prática e da formação, bem como os debates e as discussões sobre a profissão docente e seus papéis sociais como parte do processo de construção da identidade do professor.

Os sentimentos provocados pelo filme “Escritores da Liberdade” foram de angústia, tristeza, motivação, persistência, satisfação, empatia, reflexão, esperança, felicidade, empenho e inspiração. Estes sentimentos são importantes para a sensibilização da profissão docente, trazendo à tona a empatia e vontade de se tornar professor e de superar todos os desafios que surgirão na sala de aula. Apesar de todos os desafios, a maioria dos relatos trouxe a esperança e a vontade de mudar a educação.

Concluimos que ser professor não se trata apenas de preparar um plano de aula ou de corrigir provas, trata-se de ser humano e reconhecer que outro também é, sendo assim, devemos ouvi-lo e compreendê-lo, fazendo da sala de aula um espaço na qual o aluno saiba seus direitos e deveres, além de se sentirem confortáveis com o ambiente escolar.

Destarte, podemos dizer que a profissão docente traz vários desafios para os alunos recém-formados, e, a disciplina de Prointer I cumpriu com seu objetivo de discutir e apresentar fatos e maneiras de se superar tais desafios, contribuindo assim para a formação de professores pensantes e dispostos a mudar o meio que os alunos vivem por meio da educação.

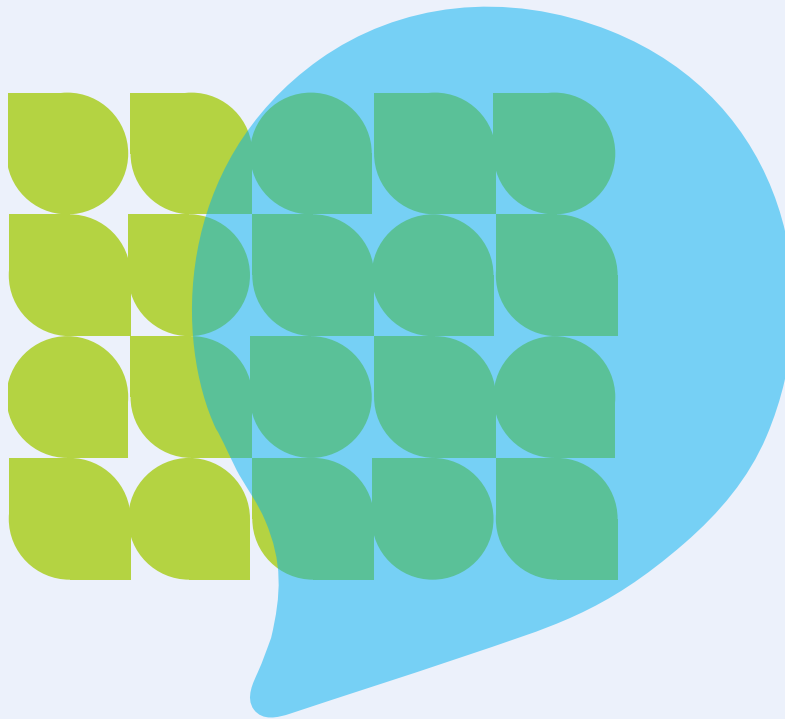
Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FUKS, R. **Filme Escritores da liberdade**: resumo e análise completa. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/filme-escritores-da-liberdade/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora. p. 13-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução SEI N. 32/2018**, do Conselho de Graduação, de 14 de dezembro de 2018. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física – Grau Licenciatura. Uberlândia: SEI/UFU-0919931-Resolução. Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.



FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNICAÇÃO E AO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS

[Ana Sarah dos Passos](#)

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, anasarahpassos@ufu.br

[Giovana Monteiro Pavanelli](#)

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, giovana.pavanelli@ufu.br

[Júlia Cardoso de Souza](#)

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, juliacardosouza@ufu.br

[João Vitor Martins Silva](#)

Licenciando, Licenciatura em Geografia, UFU, joamarz@ufu.br

[Luciene do Nascimento da Cruz](#)

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, luciene.nc2015@gmail.com

Introdução

As leis de educação inclusiva no Brasil prezam a garantia de uma educação igualitária e de qualidade. Contudo, na prática analisou-se que o ensino para estudantes surdos ainda se mostra permeado por uma conjuntura educacional fragilizada e não inclusiva. Nessa perspectiva, o grupo pesquisador fundamentou sua pesquisa na avaliação do processo de formação docente em Geografia e sua eficiência em relação ao preparo para o ensino da disciplina aos alunos surdos. Com isso, o grupo analisou referenciais teóricos sobre Educação, Ensino de Geografia, Inclusão e Métodos de Ensino, e identificou as demandas no ensino de Geografia para pessoas surdas no Ensino Fundamental - Anos Finais. Para incorporar os conceitos teóricos à realidade, foi realizada uma entrevista com um professor da rede pública e aplicados dois questionários, um a professores de Geografia da rede estadual de ensino de Minas Gerais, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - MG (SRE-Uberlândia/MG) e outro a discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

A partir da análise anterior, avaliaram-se as carências na formação docente em Geografia e, diante disso, observaram-se as lacunas no processo de formação dos licenciandos, em relação à inclusão de estudantes surdos, o que acarretou e acarreta o descompasso nos processos de ensino e aprendizagem. Ao constatar essa defasagem, foram desenvolvidas duas contribuições alternativas de extensão universitária: um livro bilíngue Português/Libras e uma oficina, ambos com o objetivo de aprimorar a formação dos docentes e licenciandos em Geografia.

Análise das demandas educacionais de Professores e Licenciandos em Geografia

A pesquisa se embasou em quatro pilares, sendo eles: levantamento, identificação, análise e avaliação; mais especificamente referindo-se a: 1. Analisar o referencial teórico sobre a Educação de estudantes surdos e a legislação brasileira que os ampara; 2. Identificar as possíveis problemáticas e demandas do ensino de Geografia para pessoas surdas no Ensino Fundamental- Anos Finais; 3. Avaliar as lacunas existentes no processo de formação docente em Geografia nesse contexto; e 4. Observar e levantar, juntamente com outros licenciandos e educadores as necessidades específicas para que ocorra, de maneira eficaz, o processo de ensino/aprendizagem. Essas etapas foram minuciosamente trabalhadas, a fim de obter um resultado mais próximo à realidade do contexto educacional e escolar para alunos surdos e professores.

Para que o trabalho se aproximasse da realidade foram realizadas pesquisas de participação voluntária e anônima. Desenvolveram-se dois formulários, sendo o primeiro para professores da SRE-Uberlândia/MG, da disciplina de Geografia, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, e o segundo para estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As perguntas foram feitas de acordo com cada grupo

estudado, mas ambas com o mesmo objetivo: conhecer o grau de inclusão de estudantes surdos nas escolas e o preparo de futuros e professores atuantes para atender e trabalhar com essa demanda.

Nesse sentido, o formulário destinado aos docentes da rede básica de ensino foi disponibilizado e aberto para respostas, entre 13 e 31 de agosto de 2021, contendo 11 questões, com média de 41 respostas por questão. A divulgação realizou-se por meio do e-mail institucional das escolas. Já o formulário referente aos licenciandos, continha 12 perguntas e apresentou média de 21 respostas por questão. Foi disponibilizado aos alunos entre os dias 17 e 24 de agosto de 2021 via WhatsApp.

Por fim, realizou-se uma entrevista com um professor de Geografia da SRE-Uberlândia/MG a fim de aprofundar aspectos não contemplados no questionário. À vista disso, o professor convidado consentiu a gravação e uso das falas para fins didático-científicos, tendo sua identidade preservada. A entrevista ocorreu no dia 24 de agosto de 2021, com a duração de 52 minutos, realizada por meio de videoconferência. Posteriormente, foi realizada a transcrição direta do encontro, cujas respostas foram sistematizadas.

As respostas dos questionários e entrevista foram sistematizadas e apresentadas num Relatório de Divulgação Científica, o qual foi avaliado por um professor da Educação Básica, seguido de sua revisão para futura disponibilização no sítio na internet do Laboratório de Ensino de Geografia da UFU (ensinodegeografia.org).

A garantia de direitos para estudantes surdos e deficientes auditivos

Neste item apresentamos parte do estudo teórico realizado no projeto, destacando a existência do aporte legal embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), acerca dos “Desafios da formação e da profissão docente em Geografia: contribuições direcionadas à comunicação e ao ensino de Geografia para estudantes surdos”. No entanto, na realidade, tanto professores quanto os estudantes vivenciam uma enorme discrepância do que está previsto pela legislação, principalmente pela LDBEN (1996), a qual afirma no “Art. 74: A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.”

No que concerne ao estado de Minas Gerais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propõe estabelecer a equivalência de condições ao acesso dos alunos à rede regular de ensino, de forma a estabelecer a igualdade, por meio de um atendimento educacional especializado, como afirma o artigo:

Art. 19 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e

níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem (LDBEN, 1996).

Sobre o ensino de Geografia para surdos, Darsie et al. (2016, p. 47) apresentam que:

a Geografia escolar é considerada uma área de conhecimento que envolve a educação em geral, integra conteúdo da ciência geográfica e, também, de outros campos do saber. Isto a torna interdisciplinar. Ensinamos quando ajudamos e estimulamos a aprender e a buscar, a se transformar enquanto cidadão e quando permitimos debates para que os estudantes transformem informações em conhecimentos.

A percepção e leitura da paisagem, como espaço dinâmico e socialmente construído, é o que se espera da Geografia no mundo atual, o ensino dessa ciência deve proporcionar aos alunos uma melhor percepção de suas vivências como sujeitos em uma sociedade, enfatizando suas realidades e possibilitando que a partir delas construam seus conhecimentos e transformem suas vidas. Ainda, é importante lembrar que a Geografia possui uma linguagem própria e que os alunos podem apropriar-se dela para organizar a leitura de seu mundo.

Visto que há uma precariedade na forma de transmissão do conhecimento para o estudante surdo, é gerada uma dificuldade tanto ao aluno quanto ao professor na comunicação e dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, fica prejudicado o estudo de conceitos básicos da Geografia Escolar, como paisagem, lugar e espaço geográfico, que colaboram com o desenvolvimento intelectual do estudante surdo, promovendo uma nova percepção do espaço ao seu redor.

Da pesquisa ao resultado empírico sobre a problemática da relação de ensino aprendizagem para alunos surdos

Os procedimentos citados acima geraram resultados valiosos para a discussão das problemáticas relevantes ao projeto. Primeiramente, o formulário respondido pelos estudantes de licenciatura em Geografia evidenciou realidade muito aproximada à encontrada nas respostas dos professores de geografia da SER-Uberlândia/MG. Dos estudantes respondentes ao questionário, 47,6% confirmaram terem tido Libras, no entanto, 42,9% indicaram que o contato com a Língua foi fora da universidade; 19% informam que foi por meio de curso de extensão e 28,6% não tiveram nenhum contato. De acordo com o decreto federal n. 5.626, de dezembro de 2005 é obrigatória a oferta da disciplina Libras em todos os cursos de Licenciatura no Brasil a partir de 2005. Os licenciandos afirmaram que não conhecem o suficiente para ministrar conteúdos geográficos em Libras e ainda responderam que não têm contato suficiente com a Libras, tornando-os despreparados para ministrar aulas de Geografia para estudantes surdos.

Já dos professores de Geografia que responderam ao questionário, 56,8%

informaram que nunca cursaram a disciplina de Libras na graduação e 75% não possuem fluência básica em Libras. Ao mesmo tempo, 36,4% já foram ou são professores de ao menos um aluno surdo. Ainda se destaca que 75% não receberam nenhuma instrução de como proceder na interação com o intérprete e o aluno, como salientam Almeida, Rocha e Peixoto (2013, p. 104) “A falta de interação entre os principais envolvidos no processo educativo na classe observada é refletida não apenas na forma de organização da sala e dispersão de alunos, mas também na falta de comunicação entre eles”.

Em contraponto, o ensino não deve estar apenas relacionado com a disponibilidade de intérpretes, pois, como visto anteriormente, nem sempre os mesmos estão presentes em sala de aula. Portanto, é essencial que os educadores estejam atentos à comunicação com alunos surdos, como observa Monteiro (2018, p. 3):

A comunicação é um fator de grande importância na educação dos surdos, pois é através dela que todos os conteúdos, teóricos ou práticos são aprendidos. Por isso a presença dos intérpretes de Libras é de suma importância, porque, com o auxílio desse profissional o aluno terá acesso ao conteúdo, bem como poderá interagir e compartilhar conhecimentos com os alunos e professores ouvintes.

Os respondentes, tanto docentes como futuros professores, foram unânimes no interesse em aprender Libras e aprimorar seus conhecimentos geográficos de maneira bilíngue. Almeida, Rocha e Peixoto (2013, p. 110) concluem: “A escola nem sempre proporcionará ao professor as condições adequadas ou ideais de trabalho, estejam estas voltadas para a questão da gestão ou da infraestrutura e dos recursos educacionais”. A fim de analisar e propor mudanças dentro desse paradigma educacional inclusivo, os alunos afirmaram (85,7%) no questionário que a carga horária da disciplina de Libras (60 horas) não é tempo suficiente para aprendizagem.

Portanto, para colaborar com a inclusão dos indivíduos surdos nas relações sociais dentro da escola, o projeto se concretizou por meio de uma produção e uma prática, ambas intituladas “Ensinando Geografia com as mãos”. A primeira tratou-se de um livro bilíngue Português/Libras, focado nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do 6º ano (BRASIL, 2018), que contempla temáticas iniciais do aspecto legal e da comunicação em Libras e menciona os conceitos geográficos de lugar, espaço geográfico e paisagem, sendo que esses foram os indicados nos questionários como demandas de abordagem por professores e licenciandos. A segunda proposição desenvolvida foi uma oficina de formação profissional, na qual foram abordados os temas contemplados no livro. O livro conta com quatro capítulos, considerados básicos ao professor de Geografia, principalmente do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo estes:

1º) “Introdução à Libras”, que contém uma breve contextualização da história sobre a Educação da Comunidade Surda no Brasil; leis que garantem direitos para a Pessoa com Deficiência Auditiva e Surda; Informações extras; Parâmetros da Libras; e

Alfabeto e números em Libras.

2º) “Quem são os intérpretes?”, na qual informamos a legislação vigente e informações gerais.

3º) “Oi, tudo bem?”, em que introduzimos algumas informações gramaticais importantes para a comunicação em Libras e sinais de saudação na Língua Brasileira de Sinais.

4º) “Sinalizando Geografia” contempla os conceitos geográficos - Lugar, Espaço Geográfico e Paisagem, todos com embasamento teórico e proposta de atividade para a compreensão do tema em Libras.

A partir desses tópicos, o grupo pesquisador conseguiu trazer um material alternativo para o ensino, auxiliando na formação dos professores e na relação com os intérpretes, visto que o livro foi pensado de maneira interativa e didática, a fim de contemplar um olhar inclusivo sobre o espaço escolar, assim como uma aproximação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda.

O material passou por avaliação de dois intérpretes, uma professora da Educação Básica e um professor formador de professores, os quais apresentaram necessidades de correções e sugestões, que foram realizadas para melhoria do material e possível disponibilização no sítio de Internet *ensinodegeografia.org* do Laboratório de Ensino de Geografia do Instituto de Geografia da UFU.

Também houve a elaboração da oficina que foi ministrada remotamente no primeiro semestre de 2022, nos dias 18 e 19 de março. Embora aberta ao público, o foco eram os professores da rede pública de ensino e os licenciandos em Geografia. A estrutura foi dividida em quatro módulos, que são:

1º) “Introdução” - História da Libras; leis; informações importantes; alfabeto manual; números e atividade de apresentação.

2º) “Oi, tudo bem?” - Intérpretes; sugestão do aplicativo “*handtalk*”; informações importantes, como os classificadores; parâmetros da Libras; sinais de comunicação básica e atividade de fixação.

3º) “Revisão” - Retomada do alfabeto manual e dos números, seguida de atividade de diálogo.

4º) “Sinalizando Geografia” - Sinais que se relacionam com os conceitos e desenvolvimento de frases para colaborar com a aprendizagem, incluindo atividade final de síntese dos conteúdos.

A oficina foi desenvolvida complementando o que foi elaborado no livro, oferecendo uma perspectiva prática e interativa, para que os participantes compreendessem a real possibilidade de interação com seus alunos surdos. Dessa forma, os procedimentos realizados nas produções e ações do projeto visaram a inclusão de alunos surdos no processo de ensino aprendizagem.

Considerações Finais

Desde a idealização, o projeto esteve focado em conhecer, compreender e analisar aspectos da educação geográfica com o uso de Libras, sobretudo na formação de futuros professores e no ensino de conceitos geográficos. Após quatro semestres de pesquisa e dedicação, o artigo reflete o esforço do grupo em aproximar a universidade da Educação Básica. As pesquisas teóricas embasaram a composição dos formulários aplicados e, dessa forma, foi possível entrar em contato com as experiências, saberes e demandas dos professores da SRE-Uberlândia/MG e dos licenciandos em Geografia da UFU.

Nesse âmbito, as duas faces educativas levantadas com os questionários formaram uma ligação intrínseca com a entrevista, posto que a mesma evidenciou e corroborou com a legitimidade das hipóteses anteriormente formuladas pelo grupo pesquisador. Há um lapso comunicativo entre professor-intérprete e aluno surdo, que ocasiona isolamento ou mau aproveitamento por parte do aluno, já que não existe fluidez no processo educativo. Como visto anteriormente, os resultados alcançados explicitam uma realidade complexa e pouco estruturada, visto que as leis de incentivo à educação inclusiva são recentes e a infraestrutura das escolas é deficitária.

O projeto continua afirmando e fomentando as necessidades e demandas educativas para que se faça o ensino inclusivo de Geografia de maneira eficaz e acolhedora. Para colaborar com isso, realizamos a criação de um livro e oficina para discentes em Geografia e outros interessados. Portanto, por meio da pesquisa, extensão e ensino, o grupo reafirma a necessidade de que a equidade seja vislumbrada e que o tema inclusão não permaneça tão distante da realidade dos futuros professores, pois o ambiente escolar deve ser plural e acessível.

Referências

ALMEIDA, J. P; ROCHA; I. S; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, 2013. p. 98-118. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/113/93>. Acesso em: 22 set. 2021

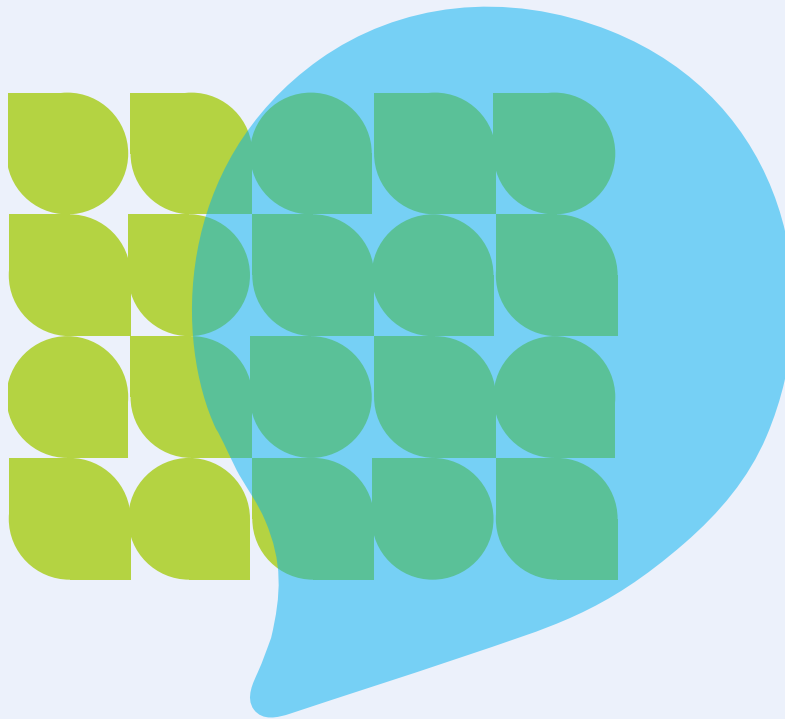
BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 set. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DARSIE, C.; et al. Ensino de geografia para surdos: uma questão de língua e linguagem. **Ágora** - Revista de História, Geografia e Gastronomia, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, jul/dez. 2016, p. 44-52. DOI [10.17058/agora.v18i2.8304](https://doi.org/10.17058/agora.v18i2.8304). Acesso em: 27 jul. 2022.

MONTEIRO, M. S. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual de Cultura Surda**, edição n. 23, 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 11 set. 2021.



GEOGRAFIA ESCOLAR E OS JOGOS MINECRAFT E CITIES SKYLINE: ASPECTOS DA CIDADE E URBANIZAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Igor Gabriel Marques de Araujo

Graduando, Licenciatura em Geografia, UFU, igor.araujo@ufu.br

Guilherme Viana Lira

Graduando, Licenciatura em Geografia, UFU, guilherme.lira2411@gmail.com

Ali Hussein Ghosn

Graduando, Licenciatura em Geografia, UFU, ali@ufu.br

Amanda Regina Gonçalves

Professora, Licenciatura em Geografia, UFU, amandar.goncalves@ufu.br

Introdução

Os anos de 2020 e de 2021 representaram períodos de novos desafios e perspectivas para a educação, pois a pandemia de covid-19 fez com que as metodologias tradicionais de educação tivessem que ser rapidamente adaptadas em parte ou por completo. A educação mundial se viu diante da necessidade de utilizar as tecnologias já existentes a fim de dar continuidade às práticas educativas escolares.

Sob esse panorama o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio passou por diversas mudanças e acabou por se apropriar, das mais distintas formas, de tecnologias para poder ressignificá-lo em busca da ampliação da interação digital e de maior motivação do seu ensino e aprendizagem na forma remota. Uma das tecnologias que têm ficado cada vez mais presente no ensino de Geografia, sobretudo ao longo desses dois anos, são os jogos eletrônicos, sendo eles ferramentas que podem possibilitar representações e práticas simuladas de conhecimentos geográficos escolares.

Há algumas gerações, adolescentes e jovens convivem com a existência de jogos eletrônicos, e especialmente nesse período de isolamento social onde os estudantes devem ficar em casa para evitar a contaminação com o vírus, uma das formas de entretenimento que se tornou ainda mais popular foram os jogos eletrônicos. Essa tecnologia pode ser adaptada para ser utilizada nos processos educacionais. Ilha e Cruz (2006, p. 241) no trabalho “Jogos eletrônicos na educação: uma pesquisa aplicada do uso do Sim City 4 no Ensino Médio” afirmam:

Por suas características lúdicas e atrativas, os jogos eletrônicos ou games têm aparecido como uma possibilidade de “encantar” a educação para jovens. Tapscott (1999) defende o método de ensino mais criativo, que torna o aprendizado divertido estimulando o estudante a obter o conceito do aprendizado através da descoberta. Esse método difere-se do tradicional ensino por memorização, principalmente pela motivação que proporciona ao aluno, unindo diversão ao aprendizado.

Mobilizados por essa realidade, o presente trabalho traz a trajetória de um grupo de estudantes ao cursar um conjunto de disciplinas chamadas “Projeto Interdisciplinar I, II e III” (Prointer) e “Seminário Institucional das Licenciaturas” (Seilic), que faz parte do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), voltados para o desenvolvimento de projetos educacionais que articulem ensino, pesquisa e extensão com abordagem interdisciplinar e enfocando questões relativas à docência e ao ensino-aprendizagem em Geografia na Educação Básica.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas, questionário e entrevista a fim de promover uma escuta ativa dos conhecimentos e demandas dos(as) professores(as) de Geografia da rede estadual de ensino de Uberlândia-MG, sendo essa uma atitude necessária para o desenvolvimento de materiais de apoio didático e para a atuação dos futuros professores.

O questionário foi do tipo estruturado, formado pela maioria de perguntas fechadas e algumas abertas, sendo respondido por 49 professores de Geografia de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Uberlândia (SRE-Uberlândia/MG), que abrange nove municípios (Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia) localizados na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. A entrevista foi realizada com um desses professores, sobre o uso de jogos eletrônicos e seus conhecimentos e práticas no Ensino de Geografia. Em seguida, elaborou-se um relatório de divulgação científica apresentando a síntese dos dados e resultados levantados.

A partir desses conhecimentos, realizou-se a produção de dois materiais de apoio didáticos para professores de geografia do Ensino Fundamental e Médio utilizando exemplos regionais e unindo o ensino de conteúdos da geografia e processo de urbanização utilizando dos jogos eletrônicos *Minecraft* e *Cities: Skyline*.

O uso de jogos eletrônicos no ensino de Geografia possibilita o ensino mais lúdico e interativo de conhecimentos por vezes tratados como técnicos ou abstratos, possibilitando uma espécie de “trabalho de campo simulado e virtual” tendo em vista que existem inúmeras impossibilidades de realizar um trabalho de campo real com alunos do ensino público em decorrência de limitações financeiras, organizacionais e outras. Dessa forma, o uso dos jogos eletrônicos pode possibilitar representar ou exemplificar, por meio de simulações digitais, conhecimentos geográficos que previstos a serem ensinados de uma forma mais interativa, utilizando meios virtuais.

Geografia Escolar e os jogos eletrônicos

Vivências desde a adolescência dos licenciandos autores com jogos eletrônicos motivaram, para a concepção do presente trabalho, a escolha dos jogos *Minecraft* e *Cities: Skyline*, que se mostraram possíveis de utilização no ensino de Geografia, pois suas ferramentas e mecânicas são amplas e conhecidas por simularem aspectos do mundo real em um ambiente virtual.

As perguntas no questionário aplicado a professores de Geografia foram agrupadas em sete seções, sendo a primeira destinada ao reconhecimento do perfil do professor e as demais para identificação e subsídio das temáticas de cada um dos projetos envolvidos no Projeto Interdisciplinar.

Foi utilizada a plataforma do “Formulário Google” (*Google Forms*) para elaboração e aplicação do questionário, destinado aos professores de Geografia das escolas pertencentes à SRE-Uberlândia/MG. O questionário teve uma aplicação piloto teste, a partir da qual foram feitos ajustes para sua melhoria. O questionário foi aplicado entre os dias 15 e 30 de agosto de 2021 e obteve-se 49 respostas. Dos respondentes, 22 são professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano),

7 são professores de Geografia no Ensino Médio e 19 atuam em ambos os níveis. A maioria deles (77,1%) atua em escolas localizadas no município de Uberlândia; 10,4% em Araguari; 6,3 no município de Prata e 4,2% em Campina Verde e também 4,2% em Tupaciguara.

A entrevista foi utilizada para aprofundar determinados aspectos não contemplados no questionário aplicado aos professores, bem como suprir lacunas observadas nos estudos anteriores realizados sobre a temática, que pudessem auxiliar na construção de materiais de apoio didáticos utilizando jogos eletrônicos.

A entrevista, realizada de forma remota devido à pandemia de covid-19, ocorreu com um professor convidado a participar do projeto e que consentiu a gravação e uso da mesma para fins didático-científicos, tendo sua identidade preservada. O critério de escolha do entrevistado foi atuar como professor da disciplina de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de escola pública, pertencente à SRE-Uberlândia/MG.

A entrevista de forma geral permitiu conhecermos um panorama geral sobre a situação de falta de recursos, de materiais didáticos e de apoio para os professores da rede pública; por conta disso a partir da entrevista e dos questionários os rumos dos materiais de apoio didáticos puderam ser traçados a fim de serem pensados de maneira adequada para a necessidade do professor e dos alunos considerando as limitações de recursos.

No decorrer da construção do trabalho houve uma pesquisa a fim de auxiliar a construção dos textos didáticos, de maneira ética e com conteúdos adequados à idade dos alunos, sendo um material proposto ao ano escolar do 6º ano do Ensino Fundamental e o outro ao 1º ano do Ensino Médio, para isso foram utilizados livros didáticos utilizados nas redes de ensino públicas e materiais didáticos com o objetivo de compreender a linguagem utilizada, os exemplos e formas nas quais se pudesse mediar e diminuir as distâncias entre professores, conteúdos e alunos.

A construção dos materiais didáticos foi permeada por preocupações de não incentivar aspectos comerciais que invariavelmente produtos voltados para o entretenimento como os jogos eletrônicos carregam. Pereira, Araújo e Holanda (2011) em seu texto “As novas formas de ensinar e aprender geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de geografia”, afirmam:

Trabalhar os jogos eletrônicos na educação até há pouco tempo era uma questão pouco esperada. Pois, giravam no entorno deles comentários de que os mesmos eram viciantes, que instigavam a violência e a desagregação entre os membros familiares. Hoje, esses jogos já estão fazendo parte justamente das reuniões de famílias, dos encontros de amigos e, além disso, notamos mediante levantamento bibliográfico que existe um crescente interesse de vários pesquisadores em trabalhar os games como ferramenta metodológica no auxílio do processo ensino- aprendizagem (PEREIRA; ARAÚJO; HOLANDA, 2011, p. 38).

Em decorrência de aspectos não educativos que são invariavelmente associados aos jogos eletrônicos, cuidados foram necessários a fim de que o material não fosse utilizado com um incentivador de consumo de um determinado produto, mas sim uma nova forma de ver um produto que já está nas mãos de vários alunos do país, buscando fazer com que esse produto pudesse ser utilizado como uma ferramenta integradora do ensino, fazendo com que o aluno seja capaz de observar sob uma nova ótica o mundo virtual dos jogos.

O material elaborado foi projetado para ser utilizado pelo professor a fim de utilizá-lo em seu planejamento e práticas em sala de aula, de forma com que não fosse necessariamente obrigatório que ele conhecesse o jogo, dessa forma diminuiriam as limitações do uso do material, isso se estendia ao conteúdo explicado que possuía diversas outras linguagens e fontes além das relacionadas aos jogos eletrônicos, por exemplo com citações de dados e representações espaciais sobre os municípios de Uberlândia e Araguari, trechos de obras de geógrafos que abordam mais profundamente temáticas apresentadas.

Além do mais o material apresenta orientações da forma como seriam aplicadas as atividades e mesmo perguntas instigadoras capazes de gerar um debate dentro da sala de aula, isso foi feito de maneira intencional a fim de fazer com que o aluno seja parte ativa do seu conhecimento, questionador e capaz de gerar conhecimento.

***Minecraft*: Paisagem, Espaço Geográfico e Lugar**

Minecraft é um jogo eletrônico, lançado no ano de 2009 por um programador sueco, considerado um sandbox (caixa de areia) de sobrevivência em que os jogadores estão em um mundo aberto tridimensional, onde todos os elementos são intencionalmente em blocos pixelizados (pixel é o menor elemento de exibição de uma imagem digital). Utilizam-se ferramentas, por exemplo, para minerar e extrair elementos e matérias-primas para construir estruturas que o ajudem em sua aventura. Foi lançado em diversas plataformas incluindo plataformas móveis e ainda possui versões educacionais em que é disponibilizado gratuitamente.

Um dos fatores que fizeram com que o jogo *Minecraft* fosse escolhido é devido à forma simples de apresentar conhecimentos de diversas áreas da Geografia, como geologia, geomorfologia, climatologia, biogeografia, cartografia e outros para os jogadores, mas apesar dessa grande amplitude de possibilidades ligadas às áreas físicas da geografia, abordamos mais intensamente as análises humanísticas da paisagem, espaço geográfico e lugar da Geografia, pois vislumbramos, a partir disso, grande possibilidade de construção de um conhecimento empático e partindo das experiências do próprio aluno e professor.

Outro aspecto de grande relevância para a escolha desse determinado jogo eletrônico, foi o seu massivo contato com gerações de crianças, jovens e adultos que

facilitava a aceitação e até mesmo a capacidade de correlacionar conceitos de Geografia com o jogo.

O jogo *Minecraft* é considerado um sucesso entre os adolescentes e jovens, e por ter representações virtuais próximas a de experiências de vida dos alunos, é uma forma de estabelecer uma conexão entre o professor e os alunos e suas realidades não virtuais. O uso desse jogo eletrônico apresenta uma ampla possibilidade e liberdade para o uso, sendo possível trabalhar diversas habilidades comumente citadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos bases de diversos estados do Brasil, como: “(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BRASIL, 2018).

Um aspecto importante durante a construção do material de apoio didático foi a regionalização dos exemplos relacionados aos fenômenos geográficos, pois ao analisarmos diversos livros didáticos foi possível observar como os exemplos são cada vez mais distantes da realidade da maioria dos alunos do país, principalmente daquelas que não vivem nas capitais ou grandes cidades, por conta disso notou-se uma possibilidade de que esse material pudesse ser ainda mais próximo da realidade regional do aluno, com fotografias de paisagens e lugares da própria cidade ou região; dessa forma visou-se que o aluno conseguisse se identificar por meio do material, não apenas com os exemplos de jogos eletrônicos, mas com as paisagens e conhecimentos de lugares que eles conhecem e vivenciam.

Após a construção do material foi planejada e desenvolvida uma prática de ensino a alunos de três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em Uberlândia-MG. As práticas revelaram potencialidades do material, visto que a participação e o envolvimento com a aula foram intensos nas três turmas e as correlações entre conceitos geográficos e momentos do jogo foram facilmente compreendidas pelos alunos. Assim, o uso do jogo *Minecraft* para o ensino de conhecimentos geográficos relacionados à paisagem, espaço geográfico e lugar se mostrou bastante efetivo, pois há uma ampla diversidade de paisagens e exemplos no jogo que podem se conectar com a vida real, dessa forma a aplicabilidade dos exemplos se dava de maneira mediada tanto pelos conhecimentos geográficos quanto pelas representações virtuais no jogo.

Cities: Skyline: urbanização, problemas sociais e ambientais urbanos

A ideia de fazer um material didático a partir do jogo *Cities Skylines* surgiu logo de início, já que é um sucessor do jogo *SimCity*, o qual já foi abordado em diversos trabalhos acadêmicos e tem uma dinâmica própria para tratar de elementos originalmente da Geografia. Além disso, o jogo busca representar a realidade de uma cidade de uma forma bem lúdica, se enquadrando no que buscávamos.

De acordo com a dinâmica do jogo *Cities Skylines*, foi escolhida a abordagem de conhecimentos advindos da geografia urbana, dividindo-os em cinco capítulos: “Introdução”, “Como surgem as cidades?”, “Urbanização”, “Problemas sociais urbanos” e “Problemas ambientais urbanos”. Assim, por meio de *prints* de situações do jogo, buscamos representar as questões a serem abordadas nos capítulos, de maneira que se o professor utilizar o jogo, ou se os alunos jogassem em casa, poderiam fazer as relações geográficas com as situações do jogo.

O material elaborado com o uso do jogo *Cities Skylines* não foi utilizado em prática de ensino inserida no projeto, no entanto, um membro do grupo de pesquisadores, utilizou-o durante seu estágio supervisionado da licenciatura, onde foi adaptado para alunos do quinto ano de uma escola estadual localizada no Município de Uberlândia. Os alunos demonstraram grande interesse e envolvimento com a aula e aprendizagens de conhecimentos geográficos por meio do uso do material elaborado.

Considerações Finais

As disciplinas Prointer e Seilic demonstraram a possibilidade dos discentes se envolverem em um longo processo de elaboração e realização de atividades de pesquisa e extensão no campo do ensino de Geografia, em busca de ações que ultrapassem a participação e conclusão de uma disciplina curricular.

Como licenciandos, o destaque dado ao processo é considerarmos que há algo de poético na construção desse material de apoio didático, pois para todos os autores que experienciaram a construção dos conhecimentos necessários para uma boa elaboração desse material foram necessárias descobertas sobre o ensino e as suas práticas, barreiras e obstáculos a serem superados e, acima de tudo, uma criação de uma intimidade e admiração singular com o ensino de Geografia e as suas práticas. Observou-se que os produtos que foram criados não são inertes e imóveis no tempo e espaço, pelo contrário são vivos, mutáveis e adaptáveis, assim como o ensino.

Esses materiais não tratam apenas da utilização dos jogos eletrônicos como ferramentas amplamente conhecidas para a inovação do ensino, mas sim de uma ode ao ensino e à geografia, a construção e a consolidação desse material de apoio didático para o ensino de geografia é, acima de tudo, uma produção didática voltada inteiramente para a prática exaltando a autonomia e compromisso profissional e científico do professor de geografia.

Referências

ARAÚJO, T. H.; LEAL, J. M.; EVANGELISTA, A. M. A utilização de jogos eletrônicos no ensino da Geografia no contexto da tecnologia educacional. **Anais. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**. Vitória/ES. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

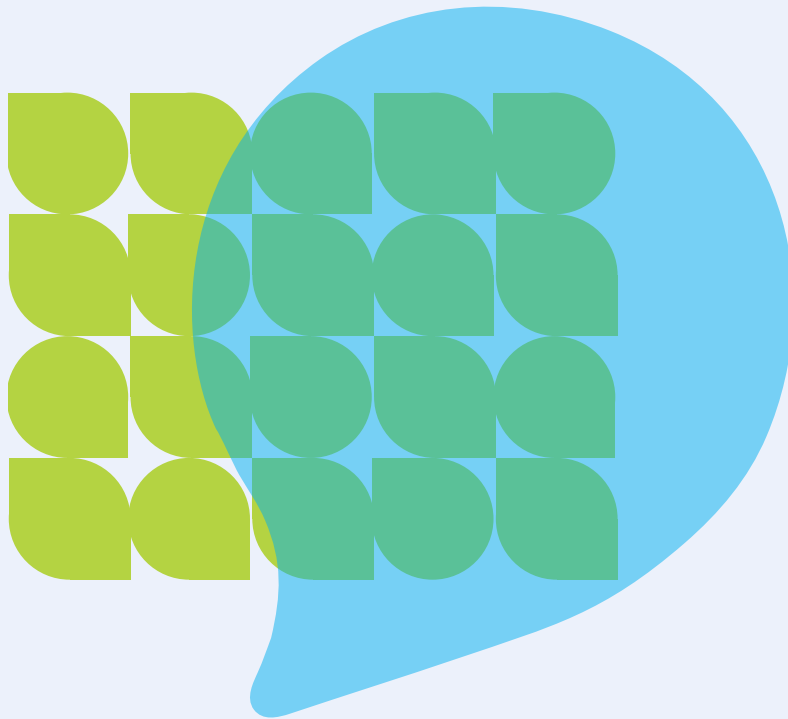
ILHA, P. C. A.; CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos na educação: uma pesquisa aplicada do uso do Sim City4 no Ensino Médio. **Anais. XXVI CONGRESSO DA SBC. CAMPO GRANDE/MS. 2006. P. 240-246.**

MOREIRA C., F. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais.** v. 3, n. 5, 2012, p. 12-20.

PEREIRA, F. L. F. O ensino de geografia e as novas tecnologias: as perspectivas dos jogos eletrônicos como recurso metodológico. Campinas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** v. 2, n 4. 173-191. 2012.

SANTOS, C. L.; VALE, F. S. do. **Jogos eletrônicos na educação:** Um estudo da proposta dos jogos estratégicos. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2006.

SILVA, A. C. R.; SILVA, F. N. G. **Os games no contexto de currículos e aprendizagens colaborativas on-line.** UEFS, UFPB/UEPB.



INVESTIGANDO O USO DE RECURSOS DIGITAIS E OS PAPÉIS DOCENTE E DISCENTE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO REMOTO

Alessandra Gomes de Lima Alves Santana

Licencianda, Curso de Licenciatura Letras - Inglês, UFU, alessandra.santana@ufu.br

Introdução

No presente trabalho, apresento a pesquisa desenvolvida no *Seminário Institucional das Licenciaturas* (Seilic), componente curricular do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este artigo tem por objetivo descrever e analisar os recursos digitais utilizados em aulas de língua inglesa, bem como os papéis docente e discente, no contexto do ensino remoto. Lüdke *et al.* (2001) apresentam o conceito de professor pesquisador como um educador permanentemente comprometido com a investigação de sua prática, além de considerar a pesquisa como sendo uma “atividade fundamental para o exercício do magistério” (Lüdke *et al.*, 2001, p. 26). Sendo assim, considero o desenvolvimento de pesquisas como esta uma parte importante do processo de formação nos cursos de licenciatura.

Esta pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso que, segundo Yin (2005), é a estratégia de pesquisa a ser utilizada quando “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 11). O estudo foi desenvolvido com base em dados coletados em 2021 na disciplina Projeto Interdisciplinar II (Prointer II), quando tive a oportunidade de observar aulas ministradas em contexto de ensino remoto, sendo uma no nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra em um Centro de Idiomas de Instituto Federal, na cidade de Uberlândia. Meus instrumentos de pesquisa foram os registros de observação das aulas e os relatos elaborados a partir dos mesmos.

Ao longo deste artigo, apresento a metodologia de pesquisa, bem como a fundamentação teórica do estudo, a discussão e análise dos dados e breves considerações finais sobre o trabalho. Espero que os resultados dessa pesquisa, além de contribuírem para minha formação enquanto professora pesquisadora, possam fomentar discussões sobre o uso de recursos digitais e os papéis de docentes e discentes no contexto do ensino remoto.

Metodologia de Pesquisa

A presente pesquisa, desenvolvida sob a forma de **estudo de caso** (YIN, 2005), foi realizada no período de maio a agosto de 2022, no curso do componente curricular Seilic. Conforme Yin (2005, p. 12), o estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão (...) de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Lüdke e André (1986), por sua vez, definem o estudo de caso como sendo um tipo de pesquisa qualitativa na qual é realizada a investigação de um caso particular, em seu ambiente natural, que tem “um valor em si mesmo”, busca retratar a realidade e prioriza a “interpretação em contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17-18). Nunan (1992) complementa essa ideia explicando que o estudo de caso, ao contrário do experimento - que manipula variáveis - é um método de pesquisa que permite observar

“as características de uma unidade individual” (NUNAN, 1992, p. 77). Neste método de pesquisa, o foco está no caso específico e não em toda uma população ou conjunto de casos. Sendo assim, o estudo de caso nos permite detalhar processos e investigar os fenômenos no contexto em que ocorrem.

Meus **instrumentos de coleta de dados** foram os registros das observações de duas aulas ministradas em contexto remoto por professoras de diferentes contextos da rede pública e meus relatos sobre a utilização dos recursos digitais nessas aulas. As observações de aulas remotas ocorreram em outubro de 2021, como parte da prática de disciplina no Prontier II. A primeira aula observada, numa turma de nono ano do Ensino Fundamental, foi realizada por meio da plataforma *Microsoft Teams*, teve a duração de 40 minutos e contou com a presença de nove alunos. A segunda aula, numa turma de nível básico de um Centro de Idiomas de Instituto Federal (nível A1 pelo CEFR), foi conduzida pela plataforma *Google Meet*, teve a duração de 1 hora e 15 minutos e contou com a presença de cinco alunas. Os relatos das observações que serviram de base para a análise dos dados foram recuperados de registros em arquivos pessoais e documentos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle da disciplina Prontier II.

A **análise de dados**, realizada a partir da descrição das ferramentas utilizadas nas aulas remotas e seu uso observado, que embasou a discussão sobre os recursos digitais e os papéis de docentes e discentes nas aulas em contexto remoto, está apresentada na seção de Discussão e Análise dos dados deste artigo.

Fundamentação Teórica

Nesta seção, apresento os fundamentos teóricos que nortearam o desenvolvimento do estudo de caso, tecendo algumas considerações sobre o ensino remoto, sua relação com o ensino presencial e a Educação a Distância (EaD), bem como os papéis docente e discente nesses contextos.

Segundo Rocha (2021), o ensino remoto emergencial constitui uma modalidade na qual os alunos têm aulas virtuais em substituição às presenciais, com atividades mediadas pela tecnologia, devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de covid-19. Em contrapartida, embora também utilize as tecnologias e plataformas digitais, a EaD apresenta um formato próprio, sendo “uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente”, que apresenta “uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto” (ROCHA, 2021).

Moreira e Schlemmer (2020) apontam que a principal característica do ensino remoto é o distanciamento geográfico entre alunos e professores. De acordo com os autores, nesse contexto, emergencial e temporário, a presença física é substituída pela presença digital e “o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias

e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8). Os autores diferenciam a modalidade remota da EaD, que não “imita” o que pode ser realizado presencialmente, mas constitui um processo de “construção e a socialização do conhecimento” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 14), organizado de forma que o aluno seja agente de sua aprendizagem, com a utilização de materiais diferenciados, interatividade e por meio do trabalho colaborativo.

De modo complementar, como afirma Silva (2009), a EaD, enquanto um “processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias” (SILVA, 2009, p. 3), modificou paradigmas em educação, exigindo mudanças nos papéis de professores e alunos. Nesse contexto, os docentes passam a atuar como mediadores no processo pedagógico, utilizando os recursos tecnológicos como suporte para facilitar a aprendizagem. Além disso, a autora afirma que o professor tem a função de construir roteiros de aprendizagem para que os alunos possam desenvolver sua autonomia e construir conhecimentos de modo crítico e colaborativo.

Paiva (2020), por sua vez, ressalta que a EaD é uma modalidade educacional consolidada, que conta com atividades e materiais planejados e organizados previamente, enquanto o ensino remoto surgiu como uma solução temporária, de caráter emergencial, sem a sistematização da EaD. Além disso, a autora afirma que as duas modalidades sofrem do preconceito resultante de sua comparação com o ensino presencial, realizado no espaço físico da sala de aula, considerado “educação de verdade” (PAIVA, 2020, p. 60). Segundo a pesquisadora, “as atividades síncronas transferem para o virtual os mesmos rituais que vemos nas salas de aula” [...], com a diferença de que não há o contato “olho no olho” (PAIVA, 2020, p. 66).

Igualmente importantes são as reflexões sobre as práticas de ensino remoto de Ribeiro (2020), que começam pela definição de letramento digital, como sendo uma “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (RIBEIRO, 2020, p. 450). Segundo a autora, os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto emergencial no contexto da pandemia, incluindo as tecnologias digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) em suas práticas, o que exigiu o desenvolvimento do letramento digital, algo especialmente problemático se considerarmos os desafios da inclusão digital em nosso país. De modo análogo, Coscarelli (2018) também destaca a necessidade do letramento digital, afirmando que muitas vezes os professores não são preparados, desde sua formação, para o uso das tecnologias digitais, mesmo reconhecendo seu potencial para o ensino.

Ademais, Ribeiro (2020) ressalta que a presença no ensino remoto ocorre por meio do computador e pela participação virtual, em oposição à presença física nas aulas presenciais, além de mencionar as “transposições desastrosas” do presencial para o remoto, com aulas expositivas e listas de exercícios. Conforme a pesquisadora, tendemos a usar nossas experiências em sala de aula física, do ensino presencial, como

uma base para as atividades no ambiente virtual, realizando adaptações. Além disso, precisamos aprender a lidar com as limitações de cada plataforma e aproveitar os recursos e funcionalidades disponíveis (*affordances*).

3 Análise e Discussão dos dados

Conforme explicitado na seção de Metodologia de Pesquisa, os dados analisados foram obtidos por meio dos relatos de observação das aulas, os quais serviram de base para a elaboração dos quadros apresentados a seguir.

Quadro 1: Ferramentas digitais utilizadas na Aula 1 (Nono Ano)

Ferramenta utilizada na aula	Uso observado
Plataforma <i>Microsoft Teams</i>	A plataforma foi utilizada para a realização da aula. Nela, foram utilizados os recursos de áudio e vídeo, <i>chat</i> , compartilhamento de tela e 'Tarefa' (para postagem de atividade avaliativa).
Slides de PowerPoint	Em geral, a professora utilizou os slides para explicar o conteúdo (tópico gramatical) da aula; apresentar exemplos gerais e as instruções para a realização das atividades.
Lousa interativa	Foi utilizada para apresentar exemplos personalizados.
Aplicativo ou website com vídeos	A professora sugeriu que os alunos utilizassem aplicativos ou websites com vídeos (como o YouTube) para a realização da atividade avaliativa (seleção de cena em vídeo para descrição).

Fonte: elaborado pela autora a partir de registros e relatos de observação (2021)

Como pode ser observado no Quadro 1, a plataforma *Microsoft Teams* foi utilizada para a realização da aula, possibilitando a comunicação por voz e *chat*, o compartilhamento de tela, a apresentação dos slides da aula e a postagem da atividade avaliativa pelos alunos. Nesse contexto, os recursos disponibilizados pela plataforma foram importantes para a realização das atividades.

Apesar da plataforma (*Microsoft Teams*) oferecer diversos recursos e possibilidades (*affordances*) para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e do trabalho colaborativo, pude observar que a aula foi mais expositiva do que interativa, voltada para o conteúdo trabalhado. Além disso, os slides de PowerPoint foram utilizados da mesma maneira como seriam no contexto presencial, permitindo pouca participação dos alunos e atividades colaborativas, que poderiam ter sido realizadas por meio do recurso "salas de sessão de grupo" (*Breakout Rooms*) da plataforma, para discussões entre os alunos e realização da Tarefa avaliativa, por exemplo. Além

disso, a aula foi centrada na professora e os recursos utilizados não necessariamente permitiram a participação dos alunos como agentes nas atividades, tendo sido usados predominantemente para a exposição do conteúdo.

Considerando a perspectiva sociointeracionista, conforme Vygotsky (1978), e os recursos utilizados nas atividades, a aprendizagem poderia ter sido vivenciada de modo mais colaborativo, nas interações, por meio de atividades em pares ou grupos, pesquisas na internet e outras atividades que ressaltassem o protagonismo dos aprendizes. No entanto, cabe ressaltar que os recursos utilizados na tarefa avaliativa criaram condições para uma ação dos alunos, permitindo que atuassem como agentes na construção de seus conhecimentos, mesmo sendo uma atividade realizada fora do contexto da aula (*homework*) e individualmente, sem interação entre os discentes.

Quadro 2: Ferramentas digitais utilizadas na Aula 2 (Centro de Idiomas/ turma nível A1)

Ferramenta utilizada na aula	Uso observado
Plataforma <i>Google Meet</i>	A plataforma foi utilizada para a realização da aula. Nela, foram utilizados os recursos de áudio e vídeo, <i>chat</i> e compartilhamento de tela.
Recurso de <i>chat</i>	O espaço do <i>chat</i> foi utilizado para escrever palavras, expressões e frases para as alunas durante as explicações.
Livro didático em versão digital (<i>English File</i>)	Foi o material de base para a condução da aula. Tendo as páginas compartilhadas na tela, permitiu a visualização e realização das atividades (<i>reading; listening</i>) na sequência da unidade.
Website complementares (YouTube e Google Imagens)	Foram utilizados (Vídeos e mapas) para apresentar ilustrações e exemplos para complementar as atividades do livro didático.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de registros e relatos de observação (2021)

Assim como na primeira aula, é possível notar que os recursos da plataforma *Google Meet* tiveram papel central no estabelecimento da interação síncrona com os alunos - por microfone e *chat* - além de viabilizar o compartilhamento de tela com o livro digital, que serviu de fio condutor para a aula.

Novamente, observei que os recursos utilizados não permitiram a participação dos alunos como agentes nas atividades propostas. Além disso, a aula em formato expositivo, que poderia ter sido realizada presencialmente, foi transposta para o contexto remoto. A aula, centrada na utilização do recurso do livro didático digital on-line, poderia ter ocorrido da mesma forma em contexto presencial. Os recursos extras, por sua vez, foram utilizados predominantemente como exemplos, favorecendo uma postura passiva por parte dos alunos.

Contudo, é importante destacar que, para além dos recursos digitais, foram utilizados também recursos não digitais, como a personalização dos exemplos, interação com os alunos pelo nome e utilização de perguntas pessoais, o que resultou numa maior participação discente nas aulas. Nesses momentos, houve possibilidade de protagonismo e agência dos alunos pela utilização dos recursos digitais (plataformas e lousa interativa) como mediadores.

Considerações Finais

Pela análise dos dados, percebi que nas aulas observadas os recursos utilizados favoreceram predominantemente a transposição do modelo de aulas presencial para o contexto de ensino remoto. Dessa forma, os recursos digitais foram principalmente utilizados como suporte para aulas em formato mais expositivo, centradas no uso de slides ou do livro didático. Considerando a abordagem sociointeracionista e as possibilidades de ensino com uso de tecnologias, os recursos utilizados nas aulas observadas poderiam ter sido planejados para promover maior agência por parte dos discentes, que assumiram um papel predominantemente passivo, mas atividades desenvolvidas.

Reconheço, porém, que o estudo apresenta limitações, apesar de relevante para mim, como professora em formação, e para outros licenciandos e demais interessados no tema. Considerando que observei apenas duas aulas, não é possível ter uma visão mais ampla sobre a forma de uso dos recursos em outras aulas e nem sobre a prática docente observada. No entanto, apesar de suas limitações, a pesquisa contribuiu para minha formação enquanto educadora, como já dito, e me permitir repensar minha prática pedagógica a partir da investigação dos recursos digitais e dos papéis desempenhados por docentes e discentes em aulas no contexto remoto. Ao analisar como os recursos digitais foram utilizados, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse contexto, percebo minha responsabilidade, no papel de educadora e mediadora, ao selecionar e utilizar recursos digitais, de modo a favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos discentes, bem como oferecer oportunidades de interação e colaboração entre eles.

Referências

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p. 33-56, 2018. Disponível em: shorturl.at/AENPQ. Acesso em: 04 jul. 2022.

LÜDKE, M. *et al.* O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LÜDKE, M. (org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

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

MOREIRA, J.A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 jul. 2022.

NUNAN, D.; SWAN, M. **Research methods in language learning**. Cambridge, 1992.

PAIVA, V. L. M. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, v. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/249044/37316>. Acesso em: 05 jul. 2020.

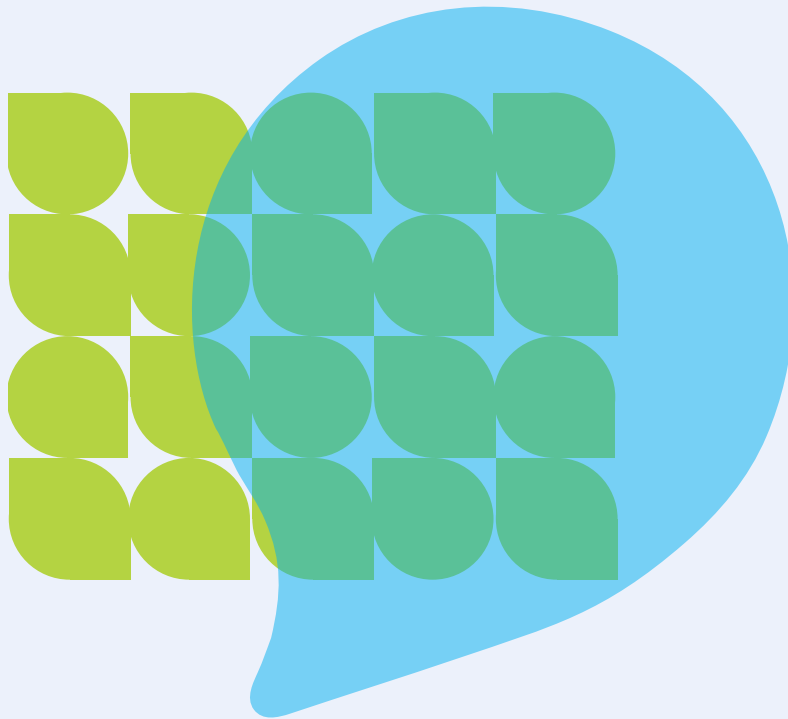
RIBEIRO, A. E. F. Letramento Digital e Ensino Remoto: Reflexões sobre Práticas. **Debates em Educação**, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ROCHA, R. **Ensino a distância vs ensino remoto emergencial**: Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto. Instituto Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, I. M. M. **Múltiplos papéis dos professores na educação a distância e práticas de letramento digital**. CONGRESSO INTERNACIONAL ABED, 15, Recife, 2009. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/252009084314.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman; 2005.



LAIVOS POÉTICOS E BORDADOS DIDÁTICOS: DO FRÍVOLO AO CONTEMPLÁVEL

Izadora Santos Damasceno

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, izadora.damasceno@ufu.br

O princípio, o fim e o meio

Arrisco dizer que a maioria das histórias segue um enredo linear, e esta não será diferente. Porém, de modo fiel à realidade, a minha narrativa perpassa uma série de mudanças inesperadas e impulsos criativos para recriar-me e moldar-me aos contextos da profusão vivente, os quais nem sempre acontecem na ordem direta. No entanto, a íntegra compreensão da moral [da história] não está no parágrafo final, mas nas pequenas sementeiras do romance e nas entrelinhas de um legado escrito por mãos humanas e méritos divinos.

Os Projetos Interdisciplinares (Prointers), enumerados de I a IV, compõem o currículo de formação docente no curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Ao segundo semestre de 2019, matriculei-me no segundo destes componentes curriculares, Prointer II - Ciências e Mídias. Um dos projetos centrais da disciplina – chamado *Cajón* – nos convidava a levar um objeto, uma foto e um texto autoral, respectivamente, para povoar os enlaces intácteis das histórias individuais de cada aluno. O reverberar do instrumento [didático] não diz respeito tão somente ao seu som, mas às ondas mecânico-invisíveis de cortesia que impactavam simultaneamente o *eu*, o *outro* e o *nós*. Forjada gradualmente, na graduação e fora dela, num instinto de puro pragmatismo, era um martírio as reuniões daquelas tardes de terça-feira para falar de amenidades e grandiosidades da vida; sobremodo, acredite: ouvi-las. A mim era ilógico. Ali, comparando-me a De São Vítor (2019, p. 42), dizia: “Mas há coisas que não me parecem ser de utilidade. Por que eu deveria manter-me ocupado com elas?”.

Crueldade sem tamanho à minha insensatez e egoísmo era estar presa às abstrações de uma conversa desvelada ao redor de uma mesa. Daniela, a docente, sentava-se entre nós, a um olhar de distância. Ela estava ali, presente. Sua luta, à luz das próprias palavras de Carvalho (2018), era para destruir as muralhas que insistiam em separar aqueles que dividiam conosco aquele espaço. A poesia em seu tom de voz e a humanidade em sua postura eram como as de um rio que, mesmo profundo, deixa-se dar a quem o conhece o frescor de um banho. Curiosamente, era seu método no qual eu deveria me inspirar, não com o final objetivo de mimetizá-lo, mas para evolutivamente ampliar minha percepção do que é, e pode ser, uma sala de aula com alunos - de carne, osso e alma.

A constância, então, também implica em não desistir. Segundo De São Vítor (2019), o homem que melhor caminha é o que o faz de modo ordenado, não o que, querendo dar um grande salto, se atira do precipício. Aos poucos, como pescador que lança a rede outra vez, voltei do fundo do rio repleta do que havia se perdido: autenticidade. Viver a educação em todos os níveis é diagnosticá-la em complexidade; sob um olhar grosseiro, como pauta Morin (2007), ela é apenas um tecido de paradoxos entre o *uno* e o *múltiplo*. Por ela mesma, nada surpreendente. Em profundidade, porém, sua essência é a trama de interações, acontecimentos, incertezas, acasos e desordem. Desprezar um

só de seus fiapos é abortar a beleza da diversidade; sustentar seu caos é fadá-la ao fracasso. Triunfante, portanto, é quem a ordena sem a perder. O que vivi em Prointer II não mudou meu caráter, mas, num processo contrário ao que naturalmente se passa, esverdeei minhas orelhas soberbas e pus-me a ouvir o que os grandes não querem como sugere Rodari (1997). Em continuidade a De São Vítor (2019, p. 42-43), recombinei-me:

Algumas destas coisas são pueris, é verdade. Todavia não foram inúteis. Há muitas coisas que, consideradas em si mesmas, parecem não ter valor para que se as procurem, mas, se os olhares à luz das outras que as acompanham, e começares a pesá-las em todo o seu contexto, verificarás que sem elas as outras não poderão ser compreendidas em um só todo e, portanto, de forma alguma devem ser desprezadas. Aprende-as a todas, verás que depois nada será supérfluo. Uma ciência resumida não é uma coisa agradável.

Construí meu casulo. Agora, o silêncio de uma gestação metodológica era necessário para que os descendentes fossem saborosos à altura do tal encontro comigo e com os outros. Ledo engano. A linearidade é inesperada, leitor. Na labiríntica *complexidade* da vida, meu casulo tornou-se ectópico: fui chamada para fora.

“Eu sou eu e minhas circunstâncias” (José Ortega y Gasset)

Vi-me em Educação e Sociedade, componente curricular Prointer IV, maistarde, em 2021. Uma vez imersa nos textos-base e escrita de resenhas, documentários, produções de fanzines, retratei minhas experiências escolares em suma e, sob uma atmosfera de troca, foi surpreendente observar que mesmo dentro de realidades semelhantes àquelas que vivi durante o Ensino Básico, nem todos os meus colegas comungavam das mesmas experiências que eu. Para alguns, a escola era sinônimo de um arrepio maligno, sinal de trauma. Para outros, um vale de indecisões e pressões múltiplas para que “você seja alguém nessa vida”. Histórias árduas, olhos que fitam o horizonte e buscavam nas quinas do assoalho um lugar de paz no passado.

Não quero depositar sobre os ombros dos corpos docentes a responsabilidade sobre desgraças pontuais de meus então colegas; afinal, seria um tanto quanto hipocrisia, uma vez que agora estamos, quase, ao lado da lousa. Olhando para o passado, entretanto, é quase óbvio entender que o erro não está no fim, mas no meio. Não há como alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem se ao aluno sequer uma refeição diária lhe é ofertada. Não há como ir adiante e exigir de uma turma em que seus olhos só contemplam telas e tragédias. Não é minimamente digno depositar no aluno-problema a pior das soluções impessoais para sua indisciplina e travar contra ele uma batalha já perdida: as raízes não estão ali. Não há como não roubar de um aluno seus princípios, crenças e valores se os modelos de docentes são totalmente frios e doutrinadores. A supradita sequência de *nãos* é a mesma dada a quem tanto anseia por um lugar, por um *sim*.

Enquanto mulher e educadora, não vejo a educação como um álibi salvador da pátria. Vejo nela o cansaço, resultado de feridas causadas não pela escola, mas por tudo aquilo que está para além dos muros. Educação e Sociedade são como polos opostos de uma bússola; mesmo por vezes indicando rumos diferentes, sustentam-se e exercem mútua força, por meio da qual se mantêm firmes. As circunstâncias podem exercer uma pressão espartana para que triunfe o melhor adaptado, mas não há como separar o indivíduo do meio - visto que toda matéria ocupa espaço. Portanto, em meio à quebra da linearidade prevista, coloquei-me em marcha heroica para fora de mim e da Universidade. Só será possível contemplar a riqueza da diversidade se minhas mãos não aniquilarem as experiências socioculturais e reduzir os múltiplos pensamentos em busca de uma única inteligibilidade. Morin (2007) coloca que a *complexidade* não deve ser discutida para fins simplificadores, mas como um mecanismo de respeito e amparo às realidades heterogêneas. “Só se ama aquilo que se conhece” (Santo Agostinho).

Diante dessas experiências em Prointers, senti-me pronta para seguir viagem rumo ao diploma e conseguir, num futuro próximo, amenizar as tais feridas ainda abertas no universo escolar. No entanto, novamente houve uma nova quebra da linearidade que planejava.

“E que tens tu que não tenhas recebido?” (Bíblia, 1Cor 4, 7)

Na indecifrável razão de um acaso, exatamente após o último Prointer, fui convidada a dedicar nove meses de minha história à Educação Infantil. Trabalhei como educadora de apoio em um colégio da cidade onde ainda moro - se a *Complexidade* não resolver tirar-me daqui e refazer, por si, meus planos. Naquela nova estação fui reconstruída aos moldes de minha demanda, afinal, havia sido treinada para o ensino de Ciências, não para a alfabetização e cuidado maternal da primeira infância. Devo confessar que me encontrei comigo mesma num grau superior à conexão de Ciências e Mídias que acima relatei. Descobri que também sou da correria no parquinho, das mãos sujas de areia, da ingenuidade e confiança, da gritaria na hora do lanche. Também sou do socorro nas escoriações, do colo quando há saudade, e do olhar piedoso no abandono. Tento expressar um pouco dessas descobertas na Figura 1 deste texto.

Figura 1: A) Amor(as) direto do pé. B) O parquinho. C) Plantando beterraba, incentivando o cuidado e a disciplina



Fonte: Elaborada pela autora

Coleciono memórias e situações nas quais tive a oportunidade de usar minhas orelhas-criança no seio do infantil. Na primeira turma que entrei, experimentei uma jornada de autoconhecimento e de conquista do amor-primário daqueles pequenos. Da mesma forma que Daniela abaixou-se a nossa estatura, eu também o fiz. Eles precisavam me conhecer, me tocar e sentir que poderiam confiar em mim. Ali, então, comecei minha nova jornada de colocar em prática a poética de olhar-águia, orelhas-verdes e cuidado maternal sem ainda ser mãe.

A Educação Infantil foi a maior riqueza que recebi. Como coroa de quem vence uma batalha e medalha de quem honra ao mérito, eu me despedi para consumir a graduação em Biologia. São muitas histórias que não me caberiam aqui, mas quero partilhar um trecho da minha favorita. Devo contar que nem tudo é um campo florido. Apeguei-me de modo sobrenatural a um de meus alunos. Um novo acaso: meu avô era grande amigo de seu avô, nossos ancestrais cresceram juntos. Ao mesmo tempo, ele era o aluno mais desafiador da turma e eu me senti confrontada.

No começo, apesar de rica em vivências teóricas, a *prática* é outra face do mesmo prisma educacional. Meu primeiro impulso era lutar contra sua inquietude e foco inconstante, mas frustrei-me, pois não era o caminho. Diante de grandes muralhas,

tentar derrubá-las é quase um atestado de falência. Por minhas próprias forças, eu não conseguiria mover um só pedregulho, era necessário ver adiante. Não é cabível expor aqui seus problemas, mas ele era muito parceiro. Ele se interessava mais facilmente por minha companhia à de seus colegas no parquinho. Ele queria ser abraçado, colher flores e frutos (Figura 1A), contar histórias, e rir comigo. Mas era sempre uma grande luta mantê-lo concentrado. Ao longo dos meses, inúmeras vezes “tia Iza” era trocado por um “mamãe” imperceptível a ele, mas bem ouvido por minhas orelhas-verdes. Era isso! Ele sentia falta de mais tempo com sua mãe. Nessa janela eu vi para além. Eu o chamei para perto de mim e tentei duas, dez, vinte vezes até conseguir que ele reconhecesse todo o alfabeto. Com calma, no seu tempo, aprendendo o que ele gostava para que ele se sentisse representado e acolhido. Ele era inteligente demais para ser deixado de lado. Cada alma importa. Para muitos, desprezível conquista; para nós, uma vitória impagável! Minha missão como sua educadora acabou, mas sei que o que é gravado em pedra permanece para sempre.

Os icnofósseis em marcas poéticas: *memento mori*

Silogismos não fogem à lógica. Se o homem é mortal, beirará ou atingirá um dia o esquecimento - senão por labores imateriais de uma vida utilíssima. “Não que deva o homem viver pensando em sua lápide, mas a vida é um breve instante entre duas eternidades” (Santa Tereza de Lisieux) e, diante disso, o cenário biocenótico será replicado de modo fidedigno às narrações contemporâneas do passado.

A conservação fossilífera de um educador não está em sua preservação corpórea, mas nos vestígios de sua passagem por ali: seus *icnitos* de amor vulnerável, bem como o alcançar-acessível de alguém que se entrega para consumir o que jurou em sua formatura. A entrega diária de quem quer dar ordem ao caos, quem suporta a subida ao Calvário de uma vida-sacrifício para que, consumida como vela, se desmanche em luz e calor aos que não os têm. Todas essas marcas hão de datar-nos como seres antigos, adaptáveis, por vezes soterrados pelo peso da educação, mas nunca imóveis ao movimento. Ainda que eu não esteja, eu estou. Eu estive. Ao todo, marquei trinta e uma vidas no Ensino Infantil e, onde quer que eu esteja, daqui cinco ou trinta anos, eu serei a “Tia Iza” (Figura 1B). A mesma que explicou o som das vogais e mostrou os órgãos reprodutivos da flor do tamarindeiro. A mesma que chegou cedo para a receptiva e foi embora tarde até que a mamãe ou o papai chegassem para buscá-los. Distante da perfeição, mas mais próxima do melhor de mim. Um *cajón*-casulo em metamorfose.

Considerações Finais

Não guardo comigo nenhuma recordação material-fotográfica das vivências em Printers por um livre desapego particular. É verdade que as recordações enriquecem, mas as melhores de suas sementes já foram, barocóricas, dispersas em meu coração

(Figura 1C). Aproprio-me da gravidade pois, diante do responsável peso de deixar penetrar em solo fértil (meu *eu*) uma ou outra memória específica, é igualmente leve o plantar espontâneo de uma aula-poesia.

O homem costuma amar a ciência por causa de suas obras. Ele ama a agricultura, por exemplo, por causa dos frutos que ela produz. [...] De onde que é necessário reconhecer que a ciência é preferível às suas obras, e que deve ser amada por si mesma. Se, porém, às vezes a obra é preferida à sabedoria, este julgamento não procede da verdade, mas do erro; porque a sabedoria é vida, o amor da sabedoria é a felicidade da vida. (DE SÃO VITOR, 2019, p. 62-63).

Portanto, todas as obras produzidas por esta jornada entre Universidade e Educação Infantil devem culminar em um amor não pelos frutos, mas pela educação humana, em si. Precisei despojar-me de mim e do meu egoísmo, das minhas concepções primitivas e preconceituadas, de meus comportamentos objetivos e simplificadores. Assim, partindo do labor, as obras são contempláveis, mas devem sempre cooperar para que minhas próprias orelhas-verdes permaneçam imaturas e para que, diante do amor pela sabedoria, eu nunca deixe de me impulsionar a ser, em todos os cantos, a minha própria essência. O menor dos grãos é o de mostarda, a qual perfuma e tempera, frutifica no visível (contemplável) o que era invisível (pueril).

Dedico este singelo trabalho ao meu amado pai espiritual, padre Júlio César Siqueira, que partiu inesperadamente desta vida enquanto este texto era redigido. A morte não é nada.



“Olhai como Amor gera, num momento
De lágrimas de honesta piedade,
Lágrimas de imortal contentamento.” Camões

Referências

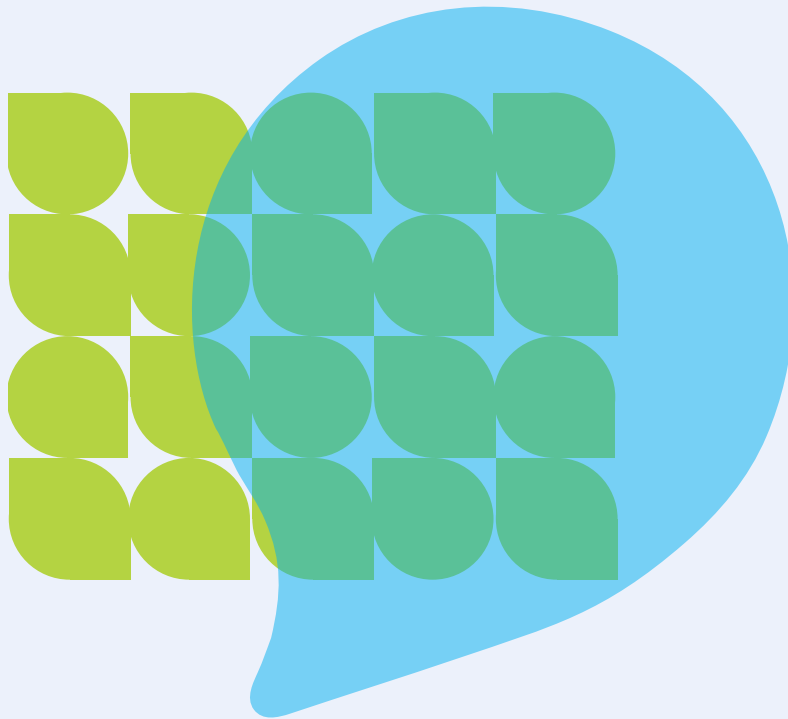
BÍBLIA. **Bíblia sagrada**. 215. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2016.

CARVALHO, D. F. Cajón: estratégia interventiva para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, 2018. p. 41-76.

DE SÃO VITOR, H. **Princípios fundamentais de pedagogia**. 2. ed. Foz do Iguaçu: Associação Centro Hugo de São Vítor, 2019.

MORIN, E.; LISBOA, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RODARI, G. **O homem de orelhas verdes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



MOVIMENTO FEMINISTA - DESMISTIFICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA POLÍTICA

[Hugo Márcio Souza Cardoso](#)

Licenciado, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, hugomarcio.cardoso@ufu.br

[Mariana Arantes de Lima](#)

Licenciado, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, mariana.arantes@ufu.br

[Nayad Nataly Santos Araujo](#)

Licenciado, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, nayadnataly@ufu.br

Introdução

Esse presente artigo tem por finalidade um relato de experiência da atividade do componente curricular “Projeto Interdisciplinar” (Prointer) em Ciência Política, que teve como tema o movimento feminista e foi realizado no dia 29 de junho de 2022, na Escola Estadual Hortêncio Diniz com alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio.

Nele vamos apresentar nossas impressões sobre a escola, professores e a turma; relatar nossas dificuldades e estratégias no decorrer da elaboração da atividade e por fim analisar sobre sua execução. Nosso objetivo geral em abordar esse tema, foi o de propor a discussão sobre o movimento feminista, abordando um pouco das questões que permeiam seu surgimento, além de uma breve apresentação de sua história, tal como sua importância política e papel na conquista e consolidação de uma série de direitos garantidos às mulheres na atualidade. Por meio dessa exposição, buscamos também romper com uma série de atribuições e imagens pejorativas e distorcidas que vem sendo atribuídas ao movimento e a suas seguidoras, de forma a desmistificar essas pré-noções popularmente atreladas ao feminismo. Por fim trazer essas discussões a uma perspectiva brasileira, apresentando a atuação e importância do movimento no cenário do Brasil, com ênfase nas políticas públicas de gênero.

Impressões da escola, dos professores e da turma

Se tratando de trazer uma descrição crítica acerca da escola, suas instalações, equipe, funcionamento, dinâmica escolar, dos estudantes e seu comportamento, cabem pontuar, a princípio, que no todo não causaram a nós nenhum tipo de desconforto ou estranhamento, tudo pareceu bem regular e de certa forma satisfatório, mas tiveram alguns pontos que nos chamaram atenção.

O primeiro fato que nos chamou atenção, e causou certo estranhamento, que notamos assim que chegamos na escola, foi o de que a maior parte dos estudantes estavam sem uniforme, questão pontuada posteriormente pelos mesmos, que nos contaram sobre a repressão, sofrida principalmente pelas meninas, da escola para as roupas que usam para frequentar as aulas.

Outro fator que tomou nossa atenção, de forma positiva, foi a quantidade de cartazes informativos e artísticos, muitos produzidos pelos próprios alunos, que abordavam e conscientizavam acerca de conteúdo de extrema importância e que ainda são um tabu para nossa sociedade como, a própria violência de gênero e questões que permeiam a sexualidade. Ficamos bem otimistas ao notar que, mesmo diante de todos os retrocessos e repressões dos últimos tempos, esses assuntos estão presentes no ambiente educacional.

Por fim, talvez a questão que mais nos marcou e o fato de terem uma série de relatos de violências e abusos sofridos pelas alunas dessa escola em seu trajeto

até a escola ou de volta para casa. Acreditamos que pelo tema abordado, as alunas tenham visto um espaço para se abrir e compartilhar episódios que vivenciaram o que ocorreram naquele ambiente escolar. Foi chocante ouvir esses relatos enotar como essa violência que estávamos apresentando na teoria se faz na prática e como, infelizmente, faz parte do cotidiano desses alunos.

Dificuldades e estratégias de preparação da atividade

O nosso grupo fez uma escolha de tema muito complexa, que tem muitas formas de abordagem, e que tem muito preconceito por parte dos que não conhecem o movimento. Criou-se uma resistência social sobre o feminismo baseado na desinformação. Frente a isso, um de nossos receios era, justamente, o de lidar com uma possível intolerância por parte dos alunos, que poderia surgir com abordagens hostis e piadas, mas, nesse ponto, ficamos surpresos com o acolhimento e interesse dos alunos acerca do tema.

Outra dificuldade que tivemos foi quanto à bibliografia a ser escolhida, precisávamos ter atenção em um embasamento rico, mas não muito denso, para que a exposição não ficasse cansativa e chata, deixando assim os alunos desestimulados a participar da exposição com histórias próprias. Questionamos também se os alunos estariam à vontade ou interessados o suficiente para participar, e nos preparamos para expor um vídeo caso a participação dos mesmos não fosse tão ativa e fosse necessário completar o tempo de aula.

Por fim e o ponto no qual encontramos maior dificuldade, foi pensar em uma dinâmica para incorporar a aula, como uma forma na qual os alunos pudessem participar ativamente e realmente se inserir na atividade, tanto pela complexidade e certo tabu que envolvia, quanto pelas limitações de tempo e também pela questão da criatividade, essa etapa de planejar algo interativo foi um dos pontos mais complexos e que demandaram mais tempo e reflexão. A princípio, pensamos em uma dinâmica de inversão de papéis, mas devido à complexidade e tabu que envolvia o tema, tivemos certo receio de que essa se transformasse em uma forma de bullying, e preferimos assim fazer uma rodada de troca de experiências, onde as alunas puderam trazer seus relatos, e os meninos puderam expressar sua concepção sobre tudo o que foi dito.

Realização da Atividade

A experiência de elaboração e excussão da atividade como um todo foi muito empolgante, gratificante e, apesar de trabalhosa e complexa, com certeza um dos momentos mais palpáveis e dinâmicos da graduação, um ponto muito importante dentro da licenciatura que leva à formação para a docência. Por termos certa afinidade e familiaridade com o tema abordado, não houve grandes problemas na elaboração do conteúdo que seria exposto durante a atividade, entretanto, uma de nossas maiores

dificuldades durante o curso da aula, acreditamos que por não ter tanto costume em construir e expor temas dessa forma e para pessoas nessa faixa etária, foi a maneira como apresentaríamos o tema aos alunos, de forma a torná-lo didático e atrativo.

Como faríamos para prender a atenção e manter o foco dos mesmos durante nossa exposição, como tornar o assunto ao mesmo tempo interessante de forma que eles se envolvessem e didático para eles compreendessem com clareza tudo o que estava sendo exposto e assim que a atividade cumprisse seu papel inicial. Além disso, outra problemática que enfrentamos foi a ansiedade e nervosismo de fazer a exposição, estamos muito preocupados em conseguir expressar com clareza todas as ideias e sermos didáticos para que os alunos nos compreendessem e também se iríamos conseguir manter o controle da turma.

Quanto à apresentação em si, essa fluiu de forma satisfatória e bem próxima do planejado, mas em seu curso foi necessário improvisar em alguns momentos, tanto para responder dúvidas e questionamentos feitos pelos alunos, quanto para trazer novamente o foco dos mesmos ao que estava sendo exposto e assim seguir com o fluxo programado e também para incorporar e utilizar os relatos das alunas como forma de legitimar todas as questões que foram apresentadas. De forma geral, notamos que algumas dessas intervenções e improvisos contribuíram para tornar a atividade ainda mais completa, como é o caso dos depoimentos dados por algumas das alunas.

Referente ao contato em interação com os alunos da turma podemos dizer que foi muito positiva, bem melhor do que imaginávamos e eles criaram um ambiente tão agradável que ajudou bastante com o nervosismo, ansiedade e tornou o momento mais descontraído, que acabamos por nos exceder em certo ponto, mas a recepção foi ótima. Foi extremamente gratificante ver como eles estavam envolvidos com o tema e como eles foram participativos e colaborativos com a atividade, fazendo comentários, perguntas, respondendo as questões propostas e até mesmo trazendo suas vivências. Houve momentos em que eles se exaltaram, mas, com a ajuda do professor, eles retomaram ao foco e foi possível continuar a exposição.

Nesse ponto cabe pontuar também o papel do professor Álvaro, que esteve presente durante toda a atividade, e sua relação com a turma. Assim que chegamos na escola ele já nos recebeu e levou até a sala de vídeo para que pudéssemos nos organizar, nos situando e passando todas as informações necessárias, além disso, durante a apresentação ele nos auxiliou com o controle da turma e interveio nos momentos necessários para que eles pudessem retomar o foco. Notamos como ele tem uma boa relação com a turma e como eles escutam e tem certo respeito pelo professor, fazendo com que tudo fluísse de forma mais tranquila.

Por fim, podemos dizer que de forma geral a atividade foi concluída de forma satisfatória. E, pensando em um ponto que poderia ter sido melhor e algo a se aprimorar para uma próxima oportunidade, temos a gestão do tempo e o controle da

sala que foram os pontos nos quais acabamos por cometer alguns deslizes.

Considerações Finais

Este trabalho pretendeu relatar as experiências e as estratégias adotadas pelos discentes sobre a atividade realizada na disciplina de Prointer em Ciência Política, na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2022. Essa atividade tinha como base o desenvolvimento de um tema e aplicação deste para uma turma de Ensino Médio, a partir de estratégias e metodologia escolhidas e planejadas por discentes de licenciatura, do qual optaram por desenvolver como tema dessa atividade o movimento feminista e sua atuação no Brasil. Assunto escolhido devido à afinidade temática para com os membros do grupo, que desenvolveram a atividade e pela visão do grupo sobre sua importância social, sobretudo para com os jovens em ambiente escolar.

Para compreender melhor todo o processo desenvolvido na atividade de Prointer proposta, pode-se dividir a atividade em três momentos centrais. No primeiro momento temos a escolha do tema, a escolha da didática, organização e pesquisa de matérias sobre o tema. Nesta etapa, temos como a etapa de maior dificuldade para os discentes, uma vez que está vai de encontro com diversas incertezas dos educandos, principalmente no que se refere à organização do material e a uma exposição suficientemente clara e interessante para os alunos de Ensino Médio e isso sem perder a qualidade e a importância da discussão. Depois, no segundo momento se tem a aplicação efetiva do trabalho, onde se pode conhecer um pouco da escola, dos alunos e um pouco da atmosfera própria de uma escola do Ensino Médio.

A aplicação da atividade foi relativamente tranquila, apesar de toda ansiedade e expectativas geradas na etapa anterior, o trabalho acabou sendo realizado com uma participação envolvente dos alunos daquela instituição, mostrando que existe espaço para discutir diversos temas, mesmo que este não seja estritamente para fins avaliativos e por pessoas que não fazem parte do cotidiano daquele ambiente. Já no terceiro momento, temos a chance de avaliar como ocorreram as etapas anteriores e fazer reflexões sobre a atuação e os resultados naquela breve experiência educacional, prática de importância para um estudante de licenciatura.

Consideramos então, sendo alcançado o objetivo geral do projeto, sendo que este seria proporcionar alguma experiência educacional geral para os discentes de licenciatura. Onde se teve a chance de vivenciar as incertezas e as dúvidas na elaboração de um material adequado e de se adequar ao ambiente escolar e a dinâmica própria dos jovens, que são tão cheios de dúvidas e vivências próprias. Do objetivo específico do grupo com o tema: movimento feminista, política e gênero no Brasil, entende-se que foi alcançado também o objetivo desejado uma vez que gerou uma grande participação dos jovens estudantes, onde eles participaram com dúvidas, perspectivas particulares sobre acontecimentos e com suas próprias vivências. Demonstrando com

isso a importância das lutas do feminino na atualidade e do quanto se faz necessário o movimento feminista no Brasil e no mundo.

Por fim, aponto os limites deste formato, em que foi optado para realização da atividade, onde o tempo em que ficamos na escola em que seria realizado o projeto foi bastante curto e o número de vezes nesta instituição, foi limitada para uma única vez. Em atividades futuras é recomendado, se possível, ir mais de uma vez ao local em que será realizada a atividade, tanto antes da atividade, no sentido de buscar uma melhor adaptação ao ambiente, mas também se faz necessário aumentar o número de vezes que será realizada a atividade, possivelmente com turmas diferentes.

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 1980.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

BIROLI, F., Movimento feminista. **FGV CPDOC**, [S. l.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-feminista>. Acesso em: 8 jun. 2022.

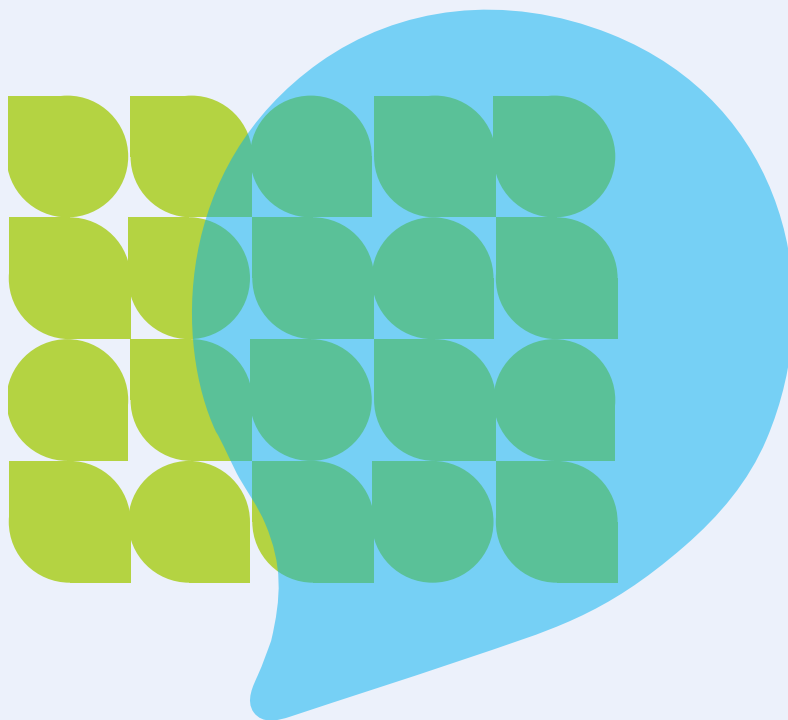
CONNELLY, G. M. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

CONQUISTAS do feminismo no Brasil: uma linha do tempo. [S. l.], 9 mar. 2020. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VIOLÊNCIA contra mulheres em 2021. [S. l.], 8 mar. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.



NO BALCÃO E NA TELA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ENCONTRO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Argemiro Omar Silva Neto

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, argemiro.puf@ufu.br

Leticia da Luz Tedesco

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, letodesco@ufu.br

Roberta Maira de Melo

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

Na interseção entre arte e educação, apresentaremos brevemente dois trabalhos realizados durante o Curso de Artes Visuais da UFU, um na disciplina de Pipe I, ministrada em 2017 pela Profa. Tamiris Vaz, e outro na disciplina Pipe III (2020), com a Profa. Raquel Salimeno, restruturadas atualmente como Printer.

Mesmo que diferentes quanto ao formato, público e duração, ambos partem de uma reflexão mais geral sobre arte e educação e educação em artes visuais, bem como sobre as potencialidades advindas desse encontro, trazido aqui de maneira prática por meio de sua experimentação em diferentes contextos e concebida a partir de “afectos e perceptos” (OLIVEIRA, 2020) de dois colegas de curso.

Achados & Perdidos – as coisas do mundo pelo caminho

Na licenciatura em Artes Visuais, desde o princípio fomos instigados a pensar sobre o ensino da arte, sobre como se tornar um arte-educador em um momento em que, mais de 100 anos depois da *Fonte* de Duchamp (1917), vivemos imersos em uma cultura visual fartamente representadas por imagens técnicas (FLUSSER, 1985), cuja reprodução e manipulação (para diferentes fins) tornam-se cada vez mais a regra.

Foi com isso em mente que nos foi proposto na disciplina de Pipe I que realizássemos uma ação artístico-educativa fora dos “muros da universidade”, uma proposta de arte urbana para a qual o grupo (ver Figura 1), a partir de um estopim inicial trazido por Leticia Tedesco de montar uma espécie de balcão/seção de achados e perdidos em locais de grande circulação, como a praça Ismene Mendes no centro da cidade de Uberlândia/MG, selecionou, elaborou e colocou à disposição (sobre uma mesa e pendurados em varais) uma série de elementos dispostos à vista do público.

Para além dos objetos comumente encontrados em balcões de achados e perdidos (documentos, guarda-chuvas, chaves, etc.), foram incluídos aí itens inusitados ou provocativos (tais como algemas, imagens de raio-X, etc) e os que foram denominados “objetos-conceito”: objetos concebidos e confeccionados em três dimensões pelo grupo a partir de palavras como amor, preconceito, conexão, coragem, vergonha, etc.

Tedesco vestiu-se de forma mais formal de modo a simular um funcionário que atua em setores de achados e perdidos e se colocou em uma postura receptiva à curiosidade dos transeuntes, perguntando se eles já haviam achado ou perdido alguma coisa semelhante ao que estava ali disposto, enquanto outros integrantes do grupo interagiam de forma mais individual e atenta com as pessoas que ali paravam, registrando a ação e pedindo para que os transeuntes, caso quisessem, falassem e/ou escrevessem (em um caderno que assemelhava-se a uma “ata”) sobre “perdas e ganhos” aludidos pelos objetos. Os objetos foram então o mote (estímulo/disparador visual) para uma reflexão mais filosófica e poética, mas também política e social, sobre o que se perde e o que se encontra ao longo da vida em nosso trânsito apressado pela rápida passagem do tempo.

Figura 1: Achados & Perdidos, Praça Ismene Mendes, 2017. Ação realizada por Leticia Tedesco, Manoella Villa, Matheus R. Freitas, Gabriela Nery, Ana Caroline Gomes, Laura Nascimento, Andressa Rodrigues e Victor Hugo Gaudino.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Podemos relacionar essa ação com algumas ideias trazidas por autores como Virgínia Kastrup (2016), Sônia Maria Clareto (2011) e Mirian Martins (2014). Virgínia Kastrup (2016) nos fala das noções de Incerteza, Invenção e Arte a fim de apresentar a tese de que “habitar e acolher incertezas é uma questão de aprendizagem” (2016, p. 4). Embora não estivéssemos em um espaço formal de aprendizagem, é possível que tenhamos colocado os transeuntes que pararam para perguntar sobre “o que afinal era ou estava acontecendo ali (venda? brechó? balcão de achados e perdidos real?)” em um contexto de incerteza no qual eles se sentiam à vontade na medida que interagem com o grupo e com os objetos ali expostos.

Em cada objeto descontextualizado de seu espaço — e de seu proprietário — de origem, inventava-se um “problema” para o qual cada pessoa, a partir de seus repertórios e experiências anteriores, criava suas próprias “soluções”. E assim tivemos desde posturas mais “políticas” (a mulher que “achou” o “objeto aposentadoria” e a que “perdeu a vontade de trabalhar porque o prefeito não ajuda”) até mais práticas solidárias (da pessoa que quis levar o brinquedo pet para o cachorro que o vizinho abandonou) ou intimistas/identitárias (o homem que perdeu o preconceito e disse não querer achá-lo nunca mais). E assim foi se dando uma espécie de aprendizagem inventiva, tanto para o público como para o grupo, que ia conhecendo/aprendendo os novos significados (e histórias/narrativas pessoais) colocados pelas pessoas naqueles (ou a partir daqueles) objetos.

Rompeu-se com o automatismo perceptivo e produziu-se estranhamento que potencializou pensar além do que seria normal/óbvio/comum, questão também presente na reflexão de Mirian Martins (2014), quando a autora fala do educador

enquanto facilitador/instigador/mediador que não deve fornecer uma explicação, mas dar margem a diferentes interpretações, sendo cada uma “um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa”(PAREYSON, 1989, p. 167 apud MARTINS, 2014, p. 253). Por isso não existe interpretação única e nem exclusivamente certa.

Desta ação na praça e partindo da ideia inicial de um balcão/seção de achados e perdidos seguiu-se, ainda na disciplina de Pipe I e realizada pelo mesmo grupo, mais duas ações: uma com idosos em uma casa de repouso e outra com crianças em uma ONG, ambas em Uberlândia/MG, sendo a proposta inicial adaptada para as especificidades desses espaços e seu público.

Arte, educação e RPG - personagens, narrativas e leituras de mundo

Outra experiência vivenciada durante o decorrer do curso de Artes Visuais aborda a criação de uma comunidade de ensino/aprendizagem contemporânea em ambiente virtual que surge a partir das atividades propostas em sala de aula nas antigas disciplinas de Pipe I (2017) e III (2020) e que vem se desdobrando sob a forma de trabalhos contínuos. Falaremos sobre o projeto “A Jornada do Herói”, uma das estratégias que fazem parte da iniciativa Corpo HabitArte, um projeto de educação com arte que visa a otimização dos processos de ensino/aprendizagem fazendo uso de várias linguagens artísticas.

Na experiência em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio em escolas da rede estadual em Uberaba – MG, Argemiro Neto se deparou com a dificuldade enfrentada pelos alunos na leitura e na escrita bem como na diferenciação crítica entre fatos e opiniões. Usando de sua experiência com jogos de interpretação de personagem e criação de narrativas não lineares, como o RPG, que pratica desde a infância, iniciou a proposta de usar esses jogos como ferramenta psicopedagógica no intuito de melhorar as capacidades cognitivas e a percepção crítica dos estudantes envolvidos, por meio da simulação de realidades fantásticas e cenários hipotéticos, visando com que usassem da improvisação, da inovação, da estratégia e do planejamento na resolução de problemas fictícios e situações diversas.

O jogo, utilizado como um alicerce para a reunião de pessoas no intuito de brincar aprendendo e aprender brincando, é capaz de fomentar o pensamento e a leitura crítica do mundo, a filosofia prática reflexiva, bem como a compreensão da realidade por meio de linguagens simbólicas, metáforas, simulações de realidades alternativas, experimentação de paisagens fictícias e criação de personagens e histórias.

Partindo da premissa do hibridismo das linguagens, Argemiro propõe uma relação entre as áreas de conhecimento no campo das Artes Visuais, do Teatro, da Filosofia, da Educação e da História com o objetivo de proporcionar múltiplos estímulos sensoriais e experiências estéticas diversas que visem atravessamentos, questionamentos e reflexões por meio da contação de histórias que se desenrolam com as consequências

das escolhas dos personagens feitas pelos jogadores que os interpretam.

Apoiado no conceito do jogo dramático pessoal e jogo dramático projetado, proposto pelo autor Peter Slade (1978) em sua obra *O Jogo Dramático Infantil*, Argemiro ambicionou criar um ambiente virtual, com um cenário inspirado na Idade Média, entre os séculos X e XII, fazendo uso de um módulo de um jogo de computador antigo e já conhecido, o “PersistentKingdoms”, que é uma adaptação do jogo “Mount & Blade, Warband”, da empresa turca Tale Worlds.

Nesse cenário, o intento seria criar uma sociedade dividida em facções distintas, com objetivos diferentes e muitas vezes antagônicos, gerando com isso problemas e situações que demandariam resoluções que, por sua vez, poderiam ir desde conversas pacíficas e diplomacia ao conflito escalado, pelos mais variados motivos e, com isso, gerar debates acerca dos caminhos percorridos e das escolhas tomadas durante o processo do jogo, promovendo reflexões e questionamentos sobre outras possibilidades e percursos.

Segundo Peter Slade (1978), o jogo dramático é fluido e para a criança ele contém tanto elementos da experiência da vida cotidiana exterior quanto da vida imaginativa interior, o que leva a se tornar discutível a distinção entre uma e outra, mas se há uma distinção aqui, quando se trata de jogo dramático, ela se dá entre o que o autor classifica como o *jogo pessoal* e o *jogo projetado*, pois a criança se desenvolve para a realidade à mesma medida em que vai ganhando experiência de vida.

Peter Slade (1978) explica que o *jogo pessoal* é o drama óbvio, a pessoa inteira. O eu total é usado e a criança vivencia a experiência de “ser” coisas ou pessoas e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel. Já o *jogo projetado* é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é empregado em sua totalidade pois a ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Essas duas formas de jogo acrescentam qualidades uma à outra e também à pessoa que está *jogando*. Segundo o autor, “*por toda sua vida, o ser humano é feliz ou infeliz na medida em que descobre para si mesmo a medida correta dessas duas maneiras de usar a energia.*” (SLADE, 1978, p. 20)

Paralelamente à concepção do autor de que o jogo exerce uma importante influência na construção humana, no comportamento e na capacidade de se adaptar à vida social, a investigação visa compreender como a prática do jogo pode auxiliar no desenvolvimento da escrita e da visão mais crítica da realidade, fazendo com que o ser humano se perceba mais que um indivíduo, mas um sujeito, um propositor e criador de suas próprias narrativas.

Com base nos estudos desse autor e a partir das atividades propostas com o jogo, espera-se desenvolver nos alunos não apenas a sensibilidade e um olhar mais crítico para a realidade, mas também a inclinação para as artes, para os jogos e para os esportes não violentos (desde o mais físico até o xadrez), o pensamento planejado e estratégico,

o ler e o escrever, bem como a observação, a escuta e a organização, além da liderança e do autocontrole.

Este trabalho ainda permanece acontecendo até os dias de hoje, já completando dois anos de duração, divididos em cinco temporadas até agora, com temas e ambientações distintos. Mantendo uma média de quarenta a cinquenta jogadores/alunos frequentes e cerca de até setenta pessoas em eventos especiais.

Figura 2: Alunos/jogadores da atividade “A Jornada do Herói” parte do Projeto Corpo HabitArte



Fonte: arquivo pessoal do autor

Mediação criadora no balcão, na tela e no desenrolar da brincadeira

Mirian Martins (2014) retoma Duchamp para lembrar-nos que a mediação pressupõe que o ato criador não é executado pelo artista sozinho: o público estabelece contato entre a obra (ou a proposta artística) e o mundo exterior, decifrando e interpretando-a, e assim acrescenta sua contribuição ao ato criador. (...) A tarefa do mediador é “oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos” (MARTINS, 2014, p. 259/260). Em suma, educadores enquanto mediadores não mediam para “ensinar arte”, mas para propor encontros significativos com ela: a mediação enquanto contaminação estética preme de potencialidade criadora, aberta a múltiplas interpretações e criações.

Acreditamos que isso vá ao encontro do “modo-criança” de ser professor, trazido por Sônia M. Clareto (2011), pois tanto no RPG quanto no Achados & Perdidos, não estávamos interessados em carregar ou repassar conteúdos (modo-camelô) nem em criticar explicitamente algum valor, conteúdo ou conceito (modo-leão), mas na abertura da forma (literalmente também, a partir da “forma” dos objetos no caso dos Achados

& Perdidos) para virtualidades colocadas em suas “franjas”, isto é, não se tratava de reconhecimento, mas de formas abertas a diferentes interpretações e arranjos de sentido. No caso dos Achados & Perdidos, o sentido que cada objeto fazia para cada pessoa que o escolhia como “perdido” ou “achado” e, no RPG, os múltiplos sentidos e caminhos advindos a partir das narrativas e personagens construídas conjuntamente, durante o jogo, pelos jogadores e seus propositores.

Como dito anteriormente, mesmo que diferentes quanto ao formato, público e duração, os dois trabalhos aqui brevemente apresentados são experiências que partem de tais reflexões sobre arte e educação, objetivando potencializar esse encontro a partir do que *afeta* seus propositores e participantes (tais como a experiência e gosto pelo RPG e/ou pelo contato com o urbano, o(s) popular(es) e a arte pública), tendo em vista que uma proposta em arte e educação envolve abertura à multiplicidade de sentidos cuja significação envolve uma *função afetiva* complexa, sendo seus significados efeitos dos afe(c)tos (dos/entre os) envolvidos em uma relação dinâmica entre afetos e percepção (ou entre *afectos* e *perceptos*, segundo Andréia Machado Oliveira, 2020). E assim se dá sentido as “coisas do mundo” e é assim que o “jogo” segue.

Referências

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.

CLARETO, S. M. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. *In*: SILVA, Helena Amaral da Fontoura e Marco (Org.). **Formação de professores, culturas**: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 50-56. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebooks.html>. Acesso em: 8 jun. 2022.

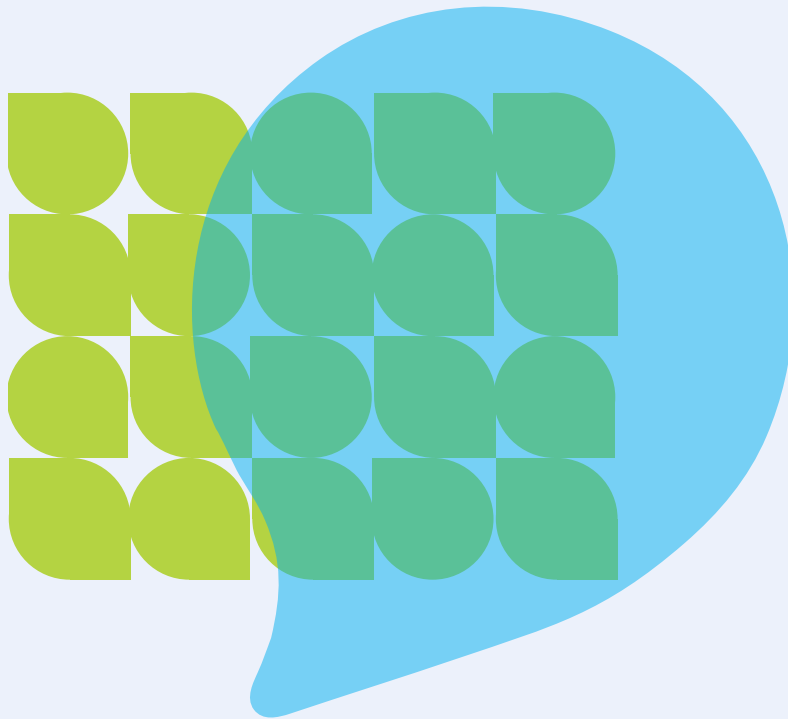
FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

KASTRUP, V. Educação e Incerteza. *In*: **Material Educativo da Bienal de São Paulo**. 2016. Disponível em: <http://materialeducativo.32bienal.org.br/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52575. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 22 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. M. Arte socialmente engajada e práticas de colaboração: ações movidas pelos afectos. **Revista Art&Sensorium**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 58-72, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/3466>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.



O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DO ESTUDANTE

Pablo Murilo Scarpins Guilherme
Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, murilo.scarpins@ufu.br

Introdução

Durante a licenciatura em Ciências Biológicas, passamos pelas disciplinas de Projetos Interdisciplinares (Prointer), sendo a primeira chamada de Introdução ao Curso de Ciências Biológicas, a segunda Ciências e Mídias, a terceira Biologia e Cultura e a quarta Educação e Sociedade. Todas com o objetivo de preparar o licenciando para atuar como docente, desenvolvendo sua compreensão a respeito dos processos educacionais.

No decorrer dessas disciplinas executamos atividades que nos fizeram entender melhor a complexidade do que é ser professor e que ensinar é uma estrada com vários caminhos possíveis. Com as disciplinas Prointers consegui estabelecer relação do meu processo de aprendizagem na Educação Básica com a arte, e foi possível entender que essa intervenção artística foi a responsável pelo meu desenvolvimento social e cognitivo. Sendo assim, este texto pretende apresentar a forma como os Prointers trouxeram intervenções artísticas e ressaltar a importância das mesmas para o processo de ensino-aprendizagem a partir de minhas experiências pessoais.

Minha experiência pessoal

Desde a Educação Básica, a arte esteve presente na minha vida, nas minhas relações sociais e âmbito profissional, por meio de vivências que contribuíram para a formação do meu ser. Durante todo meu processo de aprendizagem participei de bandas, orquestras, grupos musicais e peças de teatro, aprendi a tocar vários instrumentos e a trabalhar com produção musical, aprendi também fotografia e desenho. Isso somente foi possível por meio da sensibilização de um professor que, mesmo em meio a uma escola totalmente tradicional, acreditou que seria possível mudar a realidade daquelas crianças.

Por ter sido uma criança neuroatípica em uma escola sem preparo, todas as experiências sempre foram muito negativas para mim, na época eu ainda não tinha um diagnóstico e era sempre tratado como um aluno problemático, tinha problemas de socialização, não conseguia compreender os professores e eles também não me compreendiam, tinha dificuldade no aprendizado e me sentia completamente deslocado daquele lugar. Durante esse período, tudo era muito difícil, eu realmente não gostava da escola pois tudo aquilo era uma grande experiência negativa. Participar de um projeto musical na escola não era uma ideia que me agradava, mas mesmo assim aceitei a proposta de cantar em um coral e toda experiência que veio a partir disso foi verdadeiramente transformadora.

Fazer parte desse projeto foi a porta de entrada para muitas outras coisas boas na minha vida, eu finalmente me sentia parte de um lugar, conheci pessoas, fiz amigos e até minha relação com os professores melhorou. Cantar em um coral foi só o começo, logo estávamos sendo convidados a participar de festivais que aconteciam na comunidade e

até em outras cidades. Meus colegas e eu começamos a participar de projetos sociais e criamos oficinas em outras escolas, nas quais compartilhávamos nossas experiências e falávamos sobre arte e como ela mudou nossas vidas. Nessas oficinas, ensinávamos as crianças os conceitos musicais, estudávamos partituras e canto. Poder compartilhar uma ferramenta que auxiliou na construção do meu sujeito com outros sujeitos trouxe ainda mais significado para essa vivência. Mas minha jornada com a música não se limitou só ao período escolar, a arte foi fundamental no meu desenvolvimento e escolhas durante toda a vida, continuei estudando música fora da escola, me envolvendo sempre em projetos musicais, participei de orquestras, trabalhei com produção musical e no final de 2017 eu finalmente me formei como músico pelo Conservatório Estadual, localizado em Uberlândia - MG.

Toda a experiência que tive em relação à escola e à música me faz crer que a arte me mostrou um caminho alternativo ao que eu estava seguindo lá no início. Antes de ser diagnosticado como autista e TDAH, eu acreditava ser incapaz de aprender e fazer amigos, e a relação com os professores era sempre recheada de discussões e desentendimentos. A arte não representa nenhuma cura, mas foi a solução para que eu pudesse me sentir parte da escola e criar vínculos com colegas e professores. Todo esse processo, inclusive após o encerramento do Ensino Básico, me fez compreender que por meio desses projetos eu acabei criando laços com a comunidade escolar, o que foi fundamental para o meu desenvolvimento social e cognitivo.

Como a arte apareceu nos Projetos Interdisciplinares (os Prointers)

As artes têm a capacidade de estimular o potencial criativo da criança, além de ampliar sua consciência em relação às questões sociais, econômicas e históricas da sua realidade, e o professor tem um papel fundamental nessa construção (ZAGONEL, 2008). Mas ao ouvir sobre arte na escola, logo se pensa em cadernos sem pauta, lápis de cor e tintas solúveis em água para que os estudantes façam desenhos e pinturas desenvolvendo sua coordenação motora. A proposta desse texto é mostrar que, além da pintura, trabalhar a arte na escola de maneira mais ampla pode ser fundamental no desenvolvimento pessoal do estudante.

Nas disciplinas de Projetos Interdisciplinares, pude ter uma maior compreensão sobre essa importância quando fomos convidados a realizar algumas atividades práticas. Participei das disciplinas no período do ensino remoto, que coincidiu com a mesma época em que interrompi o tratamento com remédios para o TDAH. Por essa razão, assistir as aulas de maneira síncrona pelo computador não foi uma tarefa muito fácil, pois não conseguia ter foco e a falta de concentração estava afetando muito meu desempenho, todas as atividades em que tínhamos que ler e analisar grandes textos para fazer resenhas e discuti-los em aula eram verdadeiros desafios. Mas algumas atividades foram extremamente prazerosas de se realizar.

Em Projetos Interdisciplinares II (Ciências e Mídias) tivemos uma atividade que consistia em desconstruir um objeto da ciência, na qual pegamos imagens de instrumentos ou ferramentas utilizados em atividades de campo ou laboratório e transformamos em algo que conhecemos. Minha escolha foi uma lupa eletrônica — desde a primeira vez que a vi, me lembrei de uma antiga bateadeira que minha mãe tinha, e foi isso mesmo que eu fiz, transformei a lupa em uma bateadeira por meio de colagens em editores de imagens.

Também tivemos um projeto chamado de Cajón, no qual cada aluno compartilhava algo que tivesse uma importância especial para ele, sendo o primeiro um objeto, o segundo uma fotografia e o terceiro um texto de autoria do próprio aluno. A fotografia que escolhi era a de uma cachoeira em um dia todo nublado, que representava o meu primeiro dia com uma câmera digital (ressalto que trabalhei muito para conseguir comprá-la), e assim que ela chegou, eu fui para essa cachoeira mesmo com o dia fechado para poder testá-la. O Cajón é um método didático desenvolvido com o intuito de diminuir as barreiras entre cada sujeito que compõe a sala de aula, por meio do compartilhamento de memórias pessoais que ecoam dentro de cada um dos indivíduos (CARVALHO, 2018). Participar dessa intervenção me fez reviver a forma como a arte foi importante para a quebra de barreiras sociais que eu tinha na escola e ainda me proporcionou lembrar momentos prazerosos da vida.

Já na disciplina de Projetos Interdisciplinares IV (Educação e Sociedade) montamos um trabalho audiovisual cuja proposta era falar sobre a inclusão da comunidade na escola. Foi uma atividade divertida de fazer, utilizei animações pré-renderizadas de um software de um jogo antigo e os integrantes do grupo gravaram suas vozes para inserirmos no vídeo representando cada personagem. Ao elaborar o audiovisual pude refletir sobre a importância de estimular a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem por meio de suas experiências pessoais e do meio em que está inserido, envolvendo de forma ativa a comunidade (COSTA; MACHADO, 2011).

Outra atividade que fizemos nesta disciplina foi a confecção de um fanzine com a proposta de expor o significado de escola para nós, para o qual utilizei várias fotos antigas e recortes de revistas. Durante todo o projeto, desde o planejamento até o fim, fui pensando em momentos que vivi na escola e como eu podia representá-los em um pedaço de papel, como a arte foi fundamental em todo o meu processo de aprendizagem e como eu pude levar isso para toda minha vida. Fazer o fanzine me levou a refletir sobre a relevância da arte, mais especificamente da música em minha vida, mas também a perceber quão distintas são as experiências escolares para cada um a partir da apresentação dos fanzines dos meus colegas.

Todas essas atividades me mostraram que a arte pode ser desenvolvida em outras disciplinas, e não somente na aula de artes. A minha experiência com essas atividades

fez com que eu me sentisse muito mais à vontade para compartilhar minhas ideias e, com certeza, será algo que espero levar como professor de Biologia para dentro da sala de aula, pois a arte incluída no ensino é uma importante ferramenta para relações sociais saudáveis, bem como para o desenvolvimento cognitivo.

Considerações Finais

A arte tem a capacidade de despertar emoções, conseguimos sentir e transmitir esses sentimentos por meio da expressão artística. As emoções, por sua vez, dão sentido aos acontecimentos da vida e conseqüentemente dão significado ao que está sendo estudado no ambiente escolar, favorecendo uma aprendizagem significativa. Para Wallon (1968), o ser humano é um ser afetivo, a afetividade é uma fase primordial do seu desenvolvimento que, no início da vida, está sincronicamente ligada à inteligência. Portanto, a aprendizagem está diretamente ligada à relação afetiva construída entre o aluno e o objeto de estudo, mas também entre o aluno e os sujeitos com os quais convive no ambiente escolar, o que foi evidenciado na apresentação dos fanzines de alguns colegas, especialmente aqueles que tinham dificuldade em socializar e/ou que sofreram *bullying* na escola. A arte torna-se então uma importante ferramenta de veiculação para ajudar o indivíduo a se identificar em meio à sociedade, sendo um elo de comunicação e humanização (NEVES, 2009). Sendo o homem um ser social dependente do outro, estabelecer laços afetivos com o aluno faz o professor criar um ambiente seguro, onde é estimulada a socialização com o grupo escolar (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016).

Além de se ter ciência da relevância da arte no processo de ensino aprendizagem, é importante ressaltar a importância de saber dos interesses e vivências do aluno e como agregam na forma que o professor tem de ensinar, no interesse e motivação dos alunos pela matéria (CACHAPUZ *et al.*, 2004; ROBLE, 2016). Ao identificar o contexto no qual o aluno está inserido e a realidade na qual ele vive, sua comunidade e as pessoas que o cercam, podemos entender um pouco mais suas necessidades, o nos aproxima do aluno, bem como aproxima a matéria de sua realidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais humanizado e efetivo. No meu caso, ter ciência do diagnóstico de autismo e TDAH e minha relação com as artes, especificamente a música, resolveria os problemas daquele aluno problemático.

O âmbito escolar é um fator decisivo na vida de uma pessoa e as experiências vividas na escola irão refletir em seu futuro. Sendo assim, de acordo com as reflexões trazidas ao longo do texto, e como futuro docente, pretendo buscar compreender as necessidades dos alunos, sempre procurando formas alternativas àqueles padrões de ensinar, me inspirando em toda a vivência que tive junto às disciplinas de Projetos Interdisciplinares e certamente incluindo a arte no ensino das Ciências Biológicas.

Referências

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, 2004. p. 363-381.

CARVALHO, D. F. Cajón: Estratégia interventiva para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2018: Experiências docentes em licenciaturas**, v. 55, 2018. p. 41-76.

COSTA, C. F.; MACHADO, E. V. Participação da comunidade na escola: transformações significativas e exitosas. **@Mbianteeducação**, v. 4, n. 1, 2011. p. 72-81.

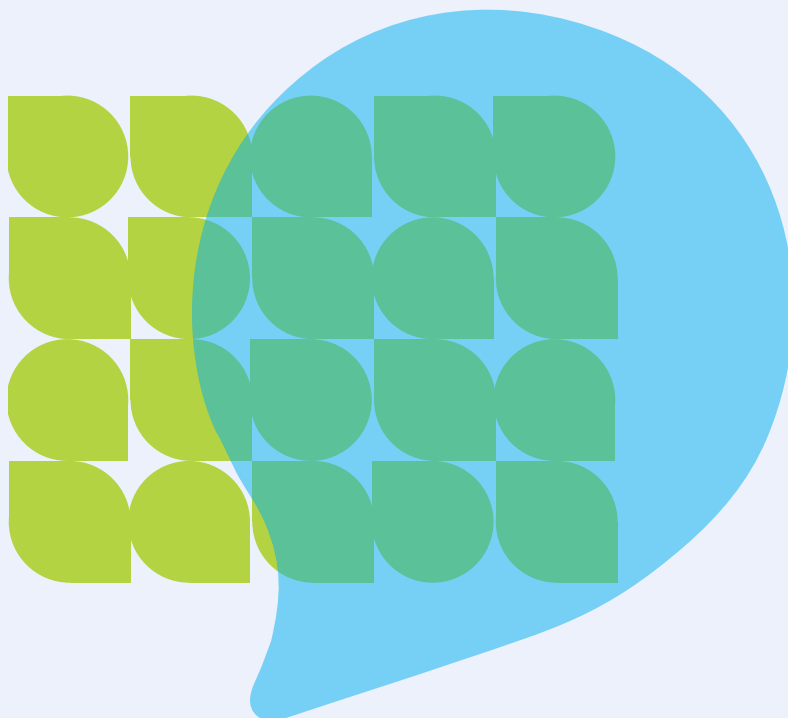
NEVES, M. de L. C. **Afetividade e expressão artística na escola: Como os arte-educadores encaram o papel da arte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROBLE, O. **Escola e sociedade**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2016.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. da, A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectiva em Psicologia**, 2016. p. 86-101.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZAGONEL, B. **Metodologia do ensino de artes: arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2008.



O PROINTER E O ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DOS DISCENTES DO CURSO DE HISTÓRIA DO *CAMPUS PONTAL*

Adriel Henrique de Andrade

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, adriel.andrade.his@ufu.br

André Chacon Gallo

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, andrechacongallo@hotmail.com

Lorrayne Aparecida Moura Terrezza

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, loohmoura345@gmail.com

Maria Brenda Macedo

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, mariabrendamacedo@ufu.br

Maria Eduarda Cavichioli da Silva

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, duda23cavichioli@ufu.br

Maria Eduarda Tozelli

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, mariaeduardatozelli@ufu.br

Mariana Costa Borges

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, mariana.borges2@ufu.br

Marina Maria Vieira Gomes

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, marina.maria@ufu.br

Wellington Amarante Oliveira

Professor, Licenciatura em História, UFU, wellington.amarante@ufu.br

Introdução

Como discentes do mais novo currículo implementado no Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, no ano de 2020, fomos contemplados com a disciplina de Projeto Interdisciplinar, o Prointer, que viria a ser uma das nossas partes práticas do curso. Tal foi a surpresa ao nos depararmos com a pandemia de covid-19 e termos que reestruturar todo o modelo pensado pela disciplina e, agora, em uma vivência remota.

Tivemos que nos readaptar, tal qual todo o mundo. Vivenciar o primeiro ano da faculdade de forma remota não foi fácil, realizar disciplinas práticas também não. Foi preciso, além de toda preparação e estudo, criatividade para se entender nesse novo mundo virtual. Como realizar uma disciplina prática em um ambiente virtual? De que formas as aulas e os projetos seriam realizados e expostos?

Mesmo que remotamente, foi possível realizar algumas atividades de forma prática como, por exemplo, apresentação de trabalhos para a turma e para o professor, além de, até mesmo, algumas atividades de forma “presencial”, como foi o caso de uma atividade que consistia em uma entrevista com alguma pessoa do nosso convívio familiar, posteriormente apresentada para a turma de modo remoto. Quer dizer, mesmo distante da universidade, da turma, mesmo com tantas dificuldades e desafios no caminho do ensino remoto, foi feito o melhor para que a disciplina de Prointer fosse proveitosa.

Dessa forma, o presente texto busca apresentar como foi nossa vivência no ensino remoto e, para além disso, como realizamos todas essas atividades, teoricamente práticas, que deveriam ser aplicadas junto à comunidade e de forma física, e transferimos para um universo digital e quais foram os recursos que utilizamos para tal ação.

Experiência no ensino remoto

A disciplina de Projeto Interdisciplinar tem como objetivo a formação de um professor-pesquisador, capaz de dominar a pesquisa histórica e a pesquisa a respeito da prática do professor. Dessa forma, visa a produção de conhecimento a respeito do ensino de História.

No Prointer I, situado no primeiro semestre, foi introduzida a importância das fontes históricas e seu uso no ensino, e também discutimos sobre a identidade do historiador. Nos semestres seguintes, a disciplina prossegue com o debate a respeito de fontes, porém conversando com outros assuntos, como o patrimônio e a memória, introduzindo também fontes diferentes dos documentos escritos, como orais e audiovisuais.

No nosso caso, além de trabalharmos com conceitos próprios da História, realizamos projetos envolvendo as tecnologias digitais, justamente pelo caráter interdisciplinar do Prointer.

Tendo em vista seu caráter teórico-prático, os profissionais do curso passaram por um processo de reestruturação deste componente curricular e nós alunos

passamos também por um processo de adaptação a um modelo de ensino nunca antes experimentado. Justamente pelo medo constante desse novo vírus, de uma instabilidade econômica e a falta de perspectiva do retorno presencial, nos encontramos em uma inconstância no rendimento dos estudos e de fato um verdadeiro cansaço mental, foi um período especialmente complicado. Devemos ressaltar aqui também a dificuldade dos professores nessa realidade.

Apesar dos diversos obstáculos, acreditamos que tivemos um bom aproveitamento, o professor foi capaz de adaptar os trabalhos para a realidade da pandemia da covid-19, de forma em que conseguimos realizar as atividades práticas de dentro da nossa casa. Em seguida, contaremos quais foram esses trabalhos e nossa experiência com eles.

Atividades práticas realizadas

A disciplina de Prointer I, como dito anteriormente, debate sobre fontes históricas, documentos históricos, os diferentes tipos e as séries documentais, além de trabalhar a identidade de professor historiador, como todas essas questões poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar e de que maneira seriam elaborados materiais didáticos a partir de fontes históricas.

Tendo isso em vista, as atividades propostas pelo docente responsável consistiam em realizar pesquisas em acervos disponíveis na internet para que houvesse, mesmo que online, o primeiro contato e o manuseio das fontes por parte dos alunos, tais como uma pesquisa referente ao ensino remoto que ocorria em todos os estados brasileiros, baseada em documentações disponíveis e perguntas realizadas diretamente a professores que estavam inseridos nesta circunstância, uma pesquisa em acervo público disponível na rede com o intuito de compreender sua importância para a profissão do historiador, procurar dentro de casa objetos e fotografias que contassem algum tipo de história importante a cada discente e de que forma eles poderiam ser objetos de estudo dentro de um contexto maior e o desenvolvimento de uma produção de conteúdo históricos para as redes sociais¹⁵.

Os temas elaborados eram de natureza diversa e foram sendo aprimorados durante as aulas, a partir dos roteiros produzidos e das instruções do professor, para que fossem postados posteriormente.

No que diz respeito a Prointer II, além de dar continuidade a tema da importância de fontes históricas na pesquisa e no ensino, foi articulada a metodologia da história oral conjuntamente aos conceitos de memória, patrimônio material e imaterial.

Nesse sentido, decorreu uma atividade voltada a entrevista¹⁶ e todos os aspectos envolvidos: quais são as qualidades essenciais do entrevistador, os princípios básicos

¹⁵ Texto base para a realização de todas as atividades: CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

¹⁶ Textos base para a realização da entrevista: ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA {22.: João Pessoa, PB). Anais eletrônicos. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003. ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.

para a elaboração das perguntas, de que forma poderia ser obtido um comentário ou descrição específica, o que se deve evitar, de que maneira serão datados os eventos e quais informações se deve ter sobre o entrevistado. A entrevista deveria ser realizada com algum familiar próximo e os temas eram escolhidos a critério do aluno. Os princípios de como fundamentar uma transcrição também foram exercidos e discutidos em aula. Além da entrevista, foi feita a construção de um projeto de ação didática, ou seja, a elaboração de um plano de aula e de que forma se pensaria o objetivo dessa ação, qual a metodologia que seria aplicada e o cronograma a ser seguido, com base no tema escolhido por cada discente.

Printer III, além de dar continuidade às questões das fontes históricas, foca em três específicas, a visual, a audiovisual e as mídias digitais, seus levantamentos, análises, metodologias e historiografia. No âmbito prático, foi realizada uma atividade voltada à produção de materiais didáticos utilizando essas três fontes. Detalhando um pouco as atividades em si, inicialmente o professor propôs aos discentes que fizessem uma análise de perfis que tratassem de temáticas históricas no Instagram, visando um panorama geral das maneiras como essas temáticas têm sido discutidas e abordadas. Para a análise foram considerados alguns aspectos primordiais, tais como o nome do perfil, o @ de identificação na plataforma, o número de publicações, de seguidores e de seguintes, o texto presente na bio, os destaques, as postagens no feed (numa perspectiva de levantamento de principais temas e conteúdos), os *reels*, *IGTVs* e, por fim, uma descrição das temáticas e recursos utilizados nos stories.

Para além dessa atividade, após discussões teóricas conduzidas pelo professor, a proposta seguinte trouxe um exercício analítico sobre minisséries históricas, material também apresentado pelo docente. De modo mais amplo, a análise deveria contemplar a caracterização geral da minissérie, abrangendo questões sobre a exibição e um levantamento das principais personagens e da trama central, junto de um debate que se centrava nas potencialidades das minisséries para o ensino de História, apoiado na bibliografia apresentada e nas discussões da aula e, em um momento final, a realização de uma cena em específico, destacando aspectos que fizessem a correlação entre história e meios audiovisuais.

Ainda tratando de Printer III e de meios audiovisuais, uma última atividade envolvendo esse tipo de fonte junto dos meios digitais foi realizada. Grosso modo, consistia na produção de materiais didáticos voltados à divulgação de História no Instagram¹⁷, atividade que contou com um processo mais amplo de planejamento, tendo sido desenvolvida no decorrer de três aulas: na primeira foram feitos os levantamentos iniciais dos temas, fontes e formatos escolhidos pelos alunos; na segunda uma apresentação da pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, junto da descrição da fonte a ser utilizada e também um detalhamento dos recursos a serem empregados; na

¹⁷ Texto base para a realização da atividade: NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. *In*: Caderno de Cinema do Professor Dois. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009.

terceira e última aula, voltada ao planejamento, foi realizada a apresentação discente do roteiro de produção do material didático, que consistia em uma sistematização final dos tópicos citados anteriormente junto de uma descrição detalhada da parte escrita presente em cada *card* produzido.

No que diz respeito ao Prointer IV, as discussões teóricas se dão na área de História Pública¹⁸, sendo levados em consideração debates sobre as interpretações desse conceito, os levantamentos sobre a história da História pública e também suas possibilidades no âmbito do ensino-aprendizagem. Tratando, nesse momento, da parte prática da disciplina, a proposta central se deu na elaboração, desenvolvimento e avaliação discente de um projeto de ensino, pesquisa e extensão que contemple ambientes escolares e não-escolares, centralizando o caráter indissociável da História Pública com o papel colaborador do público, seja de maneira geral ou voltado à um grupo de indivíduos em específico.

Considerações Finais

Essas foram as possibilidades que encontramos para realizar as atividades de uma disciplina prática em um ambiente remoto. Por meio do uso de redes sociais, materiais eletrônicos, materiais audiovisuais e pesquisas em acervos online, efetuamos projetos para serem compartilhados com a turma e alguns publicados na internet, especificamente no *Instagram*, afastando-se do âmbito apenas acadêmico.

Percebe-se que essas atividades contribuíram para a formação dos discentes como professores-pesquisadores, sendo esse um dos objetivos principais da disciplina Prointer. A inserção dessa disciplina no currículo foi importante pois, além de ensinar o aluno a pesquisar, o incentiva a levar os conhecimentos históricos para além da das universidades, ou seja, expandindo para a sociedade em geral.

Referências

ALBERTI, V. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA 22. João Pessoa, PB. **Anais eletrônicos**. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.

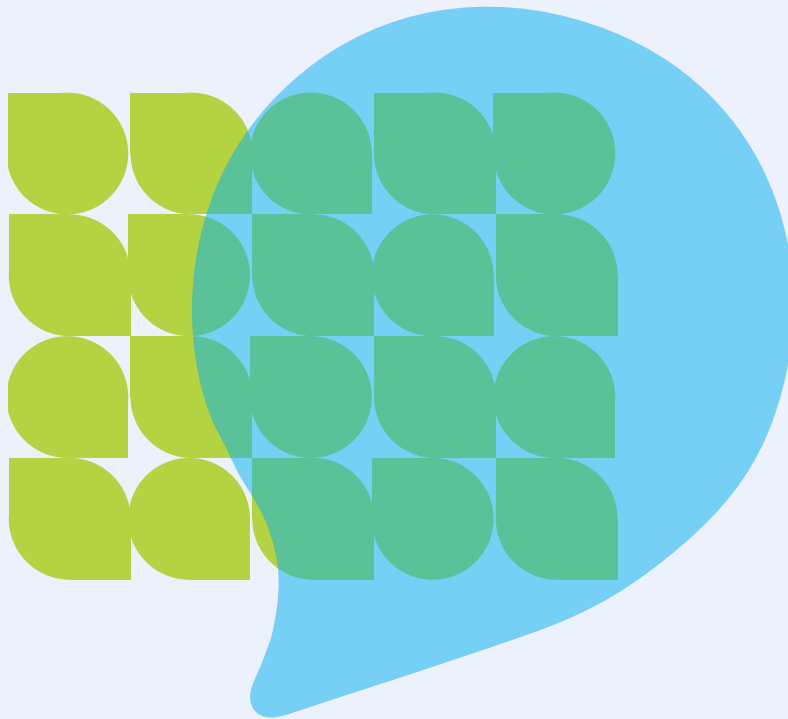
BENÁVIDES, A. C. P.; ÁLVAREZ, S. V. História Pública e pesquisa colaborativa: perspectivas e experiências para a conjuntura atual colombiana. **ACHSC**, v. 46, n. 1, p. 297-329, jun. 2019.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

¹⁸ O primeiro texto discutido em aula sobre História Pública: BENÁVIDES, Amada Carolina Pérez; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas. História Pública e pesquisa colaborativa: perspectivas e experiências para a conjuntura atual colombiana. **ACHSC**, v. 46 n. 1, p. 297-329, jun. 2019.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. *In: Caderno de Cinema do Professor Dois*. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em História**, Grau Licenciatura. Ituiutaba, 2019.



O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE: USO DA ENTREVISTA COMO FERRAMENTA DA FORMAÇÃO MÚLTIPLA DO ARTISTA

Carolina Oliveira Rodovalho

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, carolina.rodvalho@ufu.br

Isabella Flávia dos Santos

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, isabella.flaviasan@gmail.com

Rebecca Emília de Andrade Miotto

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, rebecca.miotto@hotmail.com

Roberta Maira de Melo

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

O curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem uma grande diversidade curricular. As áreas de atuação, envolvendo tanto a prática quanto a teoria, já são em si muito diversas e, portanto, abranger isso no processo formativo é extremamente importante para o desenvolvimento de profissionais mais completos. Desse modo, o curso admite possibilidades dentro do trabalho enquanto licenciado e/ou bacharel, ou seja, criando profissionais que atuarão na Educação Básica no ensino de artes ou que desenvolverão trabalhos ligados à própria prática artística, a museus, empresas, curadoria e crítica de arte.

No decorrer do curso podemos ter contato com as diferentes atuações possíveis. De modo geral, essa diversidade é vista nas disciplinas ofertadas: os estudantes são confrontados com teorias, propostas e práticas que vão desde a escrita sobre a arte até a atuação em campos como a performance. Dentro deste artigo, observamos a perspectiva da licenciatura, em especial as disciplinas de Prointer que exemplificam essa dinâmica em uma única disciplina, propondo uma ação crítica conjunta ao mesmo tempo em que busca e amplia os espaços educacionais.

É nesse sentido que ressaltamos a importância da conversa entre docentes e discentes, dando oportunidade para o surgimento de uma maior autonomia e permitindo que os estudantes desenvolvam os temas que lhes despertam mais interesse. Pretendemos, portanto, analisar uma dinâmica que foi presente em nosso período na disciplina de Prointer III, na qual a turma trouxe o desejo de saber mais sobre a experiência dos profissionais que vivenciam o que estudamos no dia a dia, escutar suas alegrias, dificuldades e opiniões. Para isso, realizamos entrevistas com gestores culturais, professores e multiartistas de forma online, uma vez que estávamos no período de pandemia, com aulas em ensino remoto.

Ainda que o curso proporcione inúmeras oportunidades de estudar os diferentes campos de atuação dentro das Artes Visuais, torna-se essencial que sejam criadas pontes que conectem o estudante a essas atividades de forma mais direta. De modo geral, ao longo do curso permanecemos um pouco mais ligados à teoria da profissionalização e os convidados com quem conversamos ao longo da disciplina de Prointer III puderam nos mostrar um pouco sobre a profissão da área em sua ação prática. Enfim, propomos uma discussão sobre a criação do protagonismo do estudante dentro de seu próprio percurso formativo, utilizando nossa vivência em curso e, principalmente, as entrevistas que realizamos como exemplificação desse processo.

A diversidade dentro das artes visuais

Ao observar o curso de artes visuais, por suas possíveis realizações no mercado de trabalho, nos deparamos com diversas especializações: desde sua graduação como

licenciatura ou bacharel, na escolha de seu diploma como formando; até o caminho pela linguagem artística própria do aluno, como forma de especificidade perante seus conhecimentos teóricos e práticos construídos na faculdade. Com isto, observamos a diferença entre as certificações, além de apresentar algumas derivações mais mencionadas pelos graduandos durante o curso, por exemplo a carreira acadêmica, o ensino de arte, ilustradores, gestores culturais e o multiartista.

Ou seja, para desenvolver o currículo de licenciado é necessário frequentar algumas demandas de aulas obrigatórias voltadas para o ensino, pedagogia, didática e metodologia que será utilizada em sala de aula nas turmas de infantil, fundamental e Ensino Médio. Entretanto, aqueles que acompanham a grade disciplinar de bacharel permanecem no fazer artístico histórico-teórico, em que as realizações principais se concentram nas matérias de pesquisa, como sociologia e antropologia da arte. Por analogia, ambas as escolhas de diploma trazem uma comunhão de realizações artísticas, com atividades proporcionadas pelas matérias optativas, tópicos especiais e, principalmente, os ateliês (nos quais os discentes precisam realizar um projeto prático e/ou teórico por meio de uma linguagem e tema escolhido).

Ao mesmo tempo que temos essas escolhas acadêmicas, há também o rumo para o mercado de trabalho que almejamos para o futuro. Por presenças fortes no meio das artes visuais encontramos divergentes tipos de ilustradores: aqueles que desenham para livros infantis, representando uma história escrita ou não; HQs, em que a imagem cativa com sua forte alegoria expressiva nos personagens e ações; videogames, onde cada vez mais o aspecto visual é procurado por seus usuários; também o meio da animação para produções de vídeo, onde a imagem com movimento se transforma em algo voltado para as mídias televisivas e cinematográficas. Contudo, há outras carreiras além daquelas com princípio artístico, a exemplo da gestão cultural que, mesmo com o viés administrativo, é de importância para nosso currículo como artista para entendermos a função de promover culturalmente as ações realizadas pelo campo das artes. Por fim, o mais conhecido entre os discentes é a proficiência de ser professor(a), neste meio contemporâneo, e trazer para a sociedade dos alunos na educação a importância com que a arte se enquadra nos tempos atuais.

Em suma, a faculdade possibilita diversas opções por meio dos aprendizados e fazeres, sendo que a partir das escolhas realizadas entre as disciplinas práticas e teóricas, como também da certificação, podemos entender os diversos tipos de linguagens e temas presentes no curso de artes visuais, mas nada que impeça uma formação múltipla de artista, tanto no mercado como na própria graduação. Uma vez que o discente busque quais percursos almeja seguir, sua colocação como artista é disposta entre as conexões realizadas durante esta formação, entre o próprio discente, docentes e disciplinas.

Construindo pontes

A característica diversa das artes visuais é, portanto, percebida no curso de mesmo nome ofertado pela UFU. As disciplinas, em geral, colocam o estudante como parte ativa do processo de construção de seu próprio conhecimento. O professor, nesse sentido, é um mediador e também um participante, fomentando discussões e oferecendo os meios pelos quais o caminho do estudante-pesquisador-artista será criado. Desse modo, podemos entender que “os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa” (OLIVEIRA, 2013, p. 3) e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o material de análise é, na verdade, uma multiplicidade de situações, cenários, indivíduos e também objetos que são postos de maneira crítica diante do olhar do graduando. A variedade de possibilidades estende-se para além da escolha entre os já citados campos do bacharel e da licenciatura e transforma-se em um processo de decisão muito mais profundo e pessoal: o estudante trilha sua trajetória decidindo quais linguagens e poéticas mais lhe atraem, ou então busca uma forma de diversificar ainda mais sua formação profissional; especializando-se, mas também trazendo para o ambiente acadêmico sua própria pluralidade enquanto indivíduo.

Na licenciatura, esse decurso é acompanhado por uma peculiaridade: pensar esse desenvolvimento não apenas de forma individual, mas sim incluindo na equação a importância do pensamento coletivo, em especial dentro do ensino-aprendizagem. As disciplinas de Prointer, ou Projeto Interdisciplinar, são exemplos diretos desse método, já que alinham essa busca por um protagonismo e a necessidade de compreender a educação como algo compartilhado, percebendo que cada processo formativo “tem sua própria metodologia, sua própria história, uma história que também pode (e deve) ser contada” (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Por fim, a visão do mercado de trabalho deixa de ser tão abstrata e começa a tomar forma a partir da ação direta do estudante sobre seus conhecimentos. Desse modo, a graduação age para além da produção de uma mão-de-obra especializada, gerando também uma cultura de pertencimento que possui uma continuidade, não apenas cronológica, mas também pelas relações diversas estabelecidas. Assim, o professor não se limita ao conteúdo e às metodologias, podendo atingir um grau mais profundo de conexão com sua profissão, processo de extrema importância quando se considera o trabalho com outros indivíduos.

A entrevista e o protagonismo do aluno

Em nossas experiências anteriores com as disciplinas de Prointer I e II sempre tivemos um ambiente aberto para expressar nossas opiniões e debater um determinado

tema previamente escolhido pela professora. Conversamos sobre minorias, a arte e tradição dos povos indígenas, manifestações culturais e religiosas, como o congado. Compreendemos o corpo e o espaço em que habita, a importância do sono e o ato de sonhar, performances e trabalhos em grupo e também sobre tecnologia.

A disciplina de Printer III tinha como proposta a conexão, ou seja, como poderíamos nos relacionar com a comunidade externa à UFU e também isolada do meio artístico, trazendo debates atuais e sociais em nossas produções artísticas, usando de ferramentas seguras para o contexto de pandemia. Com esses objetivos, nosso semestre foi elaborado em 3 partes: entrevistas, produção visual e oficinas/vivências.

Por meio dos fóruns da plataforma virtual Moodle, os alunos ficaram responsáveis por sugerir e elaborar temas para essas entrevistas, por meio de votação no decorrer de nossas aulas. O mesmo processo foi estabelecido na criação das perguntas, uma vez que já tínhamos o encontro marcado com o profissional que escolhemos. Na realização da entrevista, a sala foi separada em grupos encarregados da condução autônoma dos questionamentos e do debate, sempre com a participação dos nossos colegas e também da professora.

Imagem 01 - Entrevista com Catuscia Dotto e Sidvera Resende



Fonte: Carolina Oliveira Rodovalho

Com o intuito de compartilhar nossas experiências com a comunidade, editamos os vídeos e agregamos produções artísticas produzidas pelos alunos refletindo falas, relatos e provocações dos entrevistados (Imagem 02).

Destacamos que nos relatos narrados pelos professores, descobrimos que a real relação entre docente, alunos, direção da escola e a família dessas crianças e jovens é muito mais complexa do que imaginávamos:

Quando eu fui para a escola de surdos foi tudo novo. Eu cheguei lá não tinha o intérprete, então a primeira barreira, entre aspas, foi a questão da comunicação. Já era todo um evento em sala de aula, com eles, porque eles queriam ensinar libras para o professor novo, mas tinham outras situações que foram desconstruindo totalmente os processos metodológicos que eu tinha até

então. Por exemplo, os alunos não tinham conhecimento da língua portuguesa, os alunos que eu atendia eram do quinto ao nono ano, eles não tinham conhecimento completo da língua portuguesa. Aprender a língua portuguesa escrita para os alunos surdos é muito complexo. Porque nós aprendemos a partir da oralidade. [...] Uma coisa que eu me dei conta no início que ninguém me disse, esses alunos não eram alfabetizados. [...] Outra questão que a gente não se dá conta, sempre é um processo de descoberta diária dentro daquela escola, a maior parte das coisas que nós ouvintes aprendemos, a gente aprende através da escuta, e só lá dentro que eu fui me dar conta de como esse processo da oralidade é importante na nossa aprendizagem e que eles não têm, às vezes eles viam coisas acontecendo na televisão e eles chegavam na escola perguntando, sempre alguém tinha que mediar. [...] Em geral, não eram alunos de famílias estruturadas, que os pais pudessem aprender libras ou que se interessassem por aprender libras, nós tínhamos alunos que só tinham comunicação na escola, eles não tinham comunicação em casa. Imaginem vocês, desde questões muito cotidianas sobre higiene, sobre sexualidade, sobre essas coisas que a gente vai aprendendo ouvindo nossos colegas na escola que às vezes são coisas que não falamos em família. [...] - Catuscia Dotto

Imagem 02 - Produção artística do aluno Patrick na montagem do vídeo



Fonte: Carolina Oliveira Rodovalho

As situações expostas nas falas das professoras contribuíram para reforçar a importância do respeito ao aluno, com suas singularidades eles estão inseridos em um meio social e cultural que influencia seus atos, pensamentos e também a aprendizagem:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 35).

A conclusão do nosso semestre se efetuou com uma reunião aberta ao público na qual discutimos nossas expectativas, realizações e descobertas. Durante esse processo, destacamos que a oportunidade de protagonizar essa experiência nos permitiu explorar os nossos interesses e questionamentos, criando conexões com esses artistas, professores e profissionais que gentilmente aceitaram nosso convite e contribuíram imensamente para nossa vivência como alunos e futuros profissionais.

Considerações Finais

Analisando o contexto em que apresentamos o campo das artes visuais por meio de sua multiplicidade, tanto acadêmica quanto profissional, nos deparamos com uma relação de complementariedade entre as partes. Ou seja, é por meio das escolhas presentes na graduação que podemos observar o espaço no qual desejamos atuar. Desse modo, as diversas nuances cruzam-se e relacionam-se a partir do olhar crítico do estudante sobre sua própria trajetória, compreendendo que cada caminho é único e extremamente maleável.

Dentro da licenciatura, esse processo envolve-se também com as decisões ligadas à didática e a postura do futuro professor em sala de aula. Apreendemos que cada experiência pode trazer um informativo novo para o desenvolvimento como aluno e como futuro profissional da área educacional. Os exemplos citados, em especial o Prointer III, provam a importância desse olhar para a graduação que vai além da pura observação e apreensão dos fatos, expandindo-se em direção à atuação direta nos meios educacionais, ainda que de maneira mais simples e assistida.

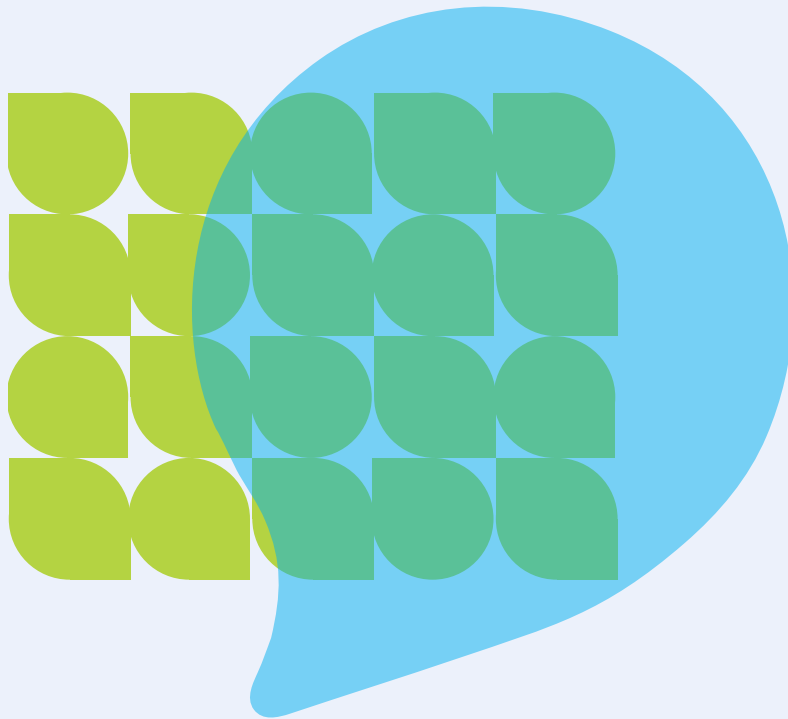
Enfatizamos novamente que é fundamental nesse processo o incentivo do docente à autonomia do discente, por meio da busca de soluções para suas indagações, fazendo-o expandir seu campo de experiências, enfrentando de forma assistida obstáculos que surgem em seu caminho, com o propósito de criar a autodeterminação e a liberdade individual que lhe será necessária ao fim de sua jornada universitária.

Referências

Artes Visuais UFU. **Mostra 2** - Vivendo de Arte. Youtube, 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SeELtWf8Mk0&t=1266s>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. EGA, 1996

OLIVEIRA, M. O. de. **Contribuições da perspectiva metodológica 'Investigação Baseada nas Artes' e da A/R/tografia para as pesquisas em educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.



O USO DO “JOGO DAS EXPRESSÕES” EM UMA SALA DE SÉTIMO ANO

Edson Junior Rodrigues

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, edsonjr@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Licenciatura em Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

Estudos têm revelado que o modo como a educação brasileira tem sido estruturada pode estar contribuindo para que aconteça um grande desinteresse das crianças, jovens e adultos pela escola (SANTOS, 2018). Em geral, as aulas ditas “tradicionais”, pouco (ou nada) estimulam os alunos para o aprendizado.

Sobre isso, Pereira (2004, p. 19) afirma, ao falar das muitas experiências matemáticas que a criança realiza naturalmente, de forma inocente, antes mesmo de entrar na escola, que elas “não devem ser frustradas ou inibidas com aulas “mortas” nas quais se aplicam fórmulas e se treinam raciocínios e técnicas (sem grande utilidade, no entender dos mesmos)”, é necessário repensarmos os modos pelos quais estamos ensinando nossos alunos.

A busca por novas metodologias para o ensino da Matemática deve ser constante, principalmente por conta das dificuldades apresentadas pelos alunos no entendimento dos conteúdos. Assim, vemos na utilização de jogos um caminho interessante e prazeroso que pode contribuir com a aprendizagem. Segundo Guzmán (1986), os jogos em contexto educacional não têm por objetivo apenas divertir, mas extrair dessa atividade conteúdos suficientes para gerar um conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação.

Nessa direção, o jogo é uma tendência metodológica que pode fazer com que a Matemática seja trabalhada pelos alunos e professores de forma mais significativa. Em um livro que trata do uso dos jogos em sala de aula de Matemática, Grando (2008, p. 25), fala da importância de tornar os objetivos “claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível que se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo”.

Diante disso, defendemos que trabalhar com jogos em sala de aula, desde que com os objetivos bem delineados e com as intencionalidades explicitadas, podem contribuir para uma aprendizagem mais divertida e com significados. Nessa “outra” organização de sala de aula, professores e alunos trabalham de forma colaborativa, ativa e compartilham seus saberes, sem hierarquizações.

Assim, no que se segue, apresentamos um jogo produzido no contexto da disciplina de Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic) que foi inspirado em discussões e estudos tecidos em diferentes aulas vinculadas ao Projeto Interdisciplinar (Prointer), do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Cumpre ressaltar que o “Jogo das Expressões” foi pensado para turmas de sexto ano, mas que foi aplicado em uma sala de sétimo, tendo em vista que era a turma de atuação do professor que criou a atividade.

O intuito dela é desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes e trabalhar com expressões numéricas. Além disso, buscamos contemplar a habilidade de “resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora” (BRASIL, 2018, p. 301), descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a de “operar com os números naturais: adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, calcular potências, calcular a raiz quadrada de quadrados perfeitos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 700), do Currículo de Referência de Minas Gerais.

O “Jogo das Expressões”

O “Jogo das Expressões” é composto por um baralho com sessenta cartas, dividido em duas cores: são trinta cartas vermelhas, contendo expressões numéricas, e trinta azuis, com as soluções. Aqui, ressaltamos que as cores estão no verso do baralho.

Figura 1: Cartas vermelhas – Jogo das Expressões



Fonte: Elaborado pelos autores

Para jogar, é preciso que o professor forme equipes, sendo que um baralho de cartas atende duas delas. Sugerimos que o número de integrantes em cada equipe não ultrapasse quatro.

Após a organização da turma em equipes, distribua o baralho e peça para que eles embaralhem. Na sequência, cada jogador deverá ficar com duas cartas azuis e duas vermelhas. Para decidir quem irá iniciar a partida, sugere-se que seja lançado um dado e quem tirar o maior valor começa o jogo. Em caso de empate, basta jogar novamente até que a ordem seja estabelecida.

Decidido quem será o primeiro jogador, ele deverá escolher uma carta vermelha que contém a expressão numérica e jogar. Os outros jogadores deverão resolver a expressão apresentada na carta e aquele que estiver com a carta resposta (a de cor azul) deverá apresentá-la aos colegas. O jogador que acertar poderá seguir com a próxima jogada.

É interessante notar que existem expressões com o mesmo resultado, o que faz com que existam cartas azuis repetidas e, nesse caso, a agilidade com que o jogador resolve e apresenta a solução é fundamental para que ele ganhe a rodada.

Por fim, vencerá o jogador que tiver menos cartas na mão quando o jogo for travado ou as cartas acabarem. Em caso de encerramento com jogadores tendo o mesmo número de cartas em mãos, deve-se somar os pontos das cartas azuis. Quem tiver mais pontos será o vencedor.

O “Jogo das Expressões” em uma sala de aula de sétimo ano

No decorrer da disciplina de Seilic, aperfeiçoamos as leituras, discutimos temas vinculados ao uso de jogos nas aulas de Matemática e optamos por aplicar o jogo produzido em uma sala de sétimo ano, na qual o primeiro autor do artigo é docente. Para isso, utilizaram-se duas aulas de cinquenta minutos e o objetivo foi retomar conceitos sobre expressões numéricas abordados no sexto ano.

Ao chegar na sala de aula, a turma foi separada em equipes e o jogo foi apresentado, com suas regras. Nesse momento, era perceptível a animação dos alunos. Para iniciar o jogo, foi entregue aos alunos um dado para que pudessem decidir quem iniciaria a partida.

Em uma das equipes, havia um aluno que realizou as operações rapidamente e acertou, então ele ganhou o direito de jogar uma de suas cartas vermelhas. Nesse processo, um dos alunos comentou que não sabia operar com raiz quadrada e por isso estava perdendo a partida. Assim que ele fez esse relato, alguns colegas o ajudaram explicando uma forma para se calcular o valor de expressões que envolviam raiz quadrada. Para nós, perceber esse movimento colaborativo em sala de aula foi fundamental e corroborou os estudos que havíamos tecido ao longo do Seilic.

O jogo continuou até que um dos jogadores ficou sem carta de expressão (a vermelha) e, apesar de ter o direito de pegar do monte para jogar, este também já havia acabado, então foi necessário contar os pontos.

Cabe ressaltar que, na primeira vez, o jogo acabou muito rápido, então decidiu-se que as demais rodadas seriam com três cartas de cada cor. Entretanto, à medida que eles iam se familiarizando com o jogo, eles também ficavam mais ágeis nas estratégias e resoluções. Por fim, encerramos a aula com partidas em que cada jogador tinha dez cartas em mãos, ou seja, cinco de cada cor.

Por fim, entendemos que o jogo foi um sucesso e, ao final, os alunos pediram para que esse tipo de atividade ocorresse em outras aulas.

Considerações Finais

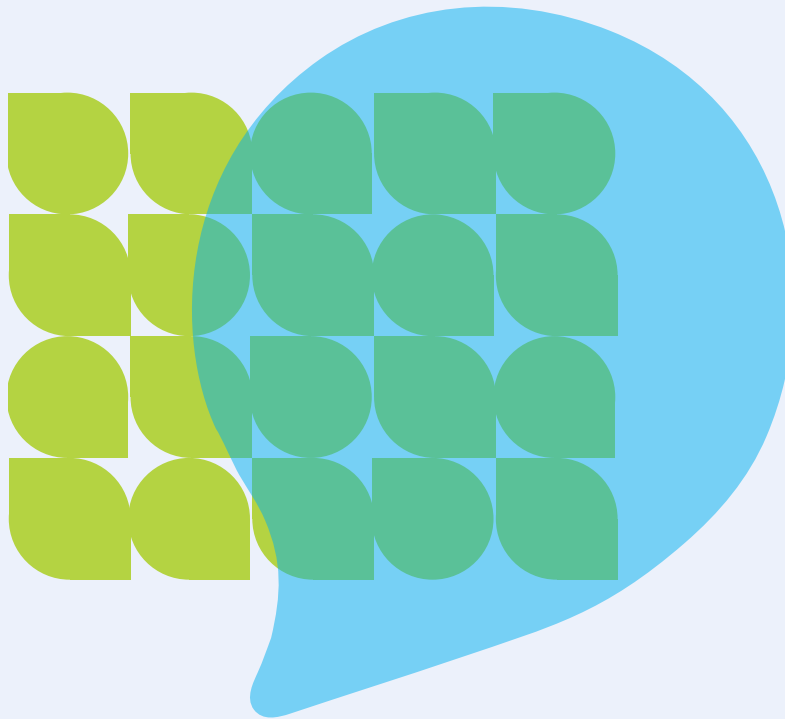
A aplicação do jogo mostrou que ele pode ser uma forma interessante e atraente para ensinar e aprender Matemática. Foi possível notar que os alunos se envolveram tanto nos acertos quanto nos erros.

O espírito colaborativo, a parceria e a sensibilidade para a dificuldade do outro foram aspectos que chamaram nossa atenção. Em geral, essas práticas pouco são valorizadas e exploradas nas aulas de Matemática quando a metodologia tem um caráter “tradicional”.

Por fim, retomar, aprimorar e discutir temas que foram trabalhados ao longo do curso de graduação em Matemática foi relevante, ao passo que contribuiu para a tomada de consciência do processo formativo.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a Matemática no contexto em sala de aula**. São Paulo: Paulus. 2. ed., 2008.
- GUZMÁN, M de. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1986.
- MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais**, 2018.
- PEREIRA, M. C. N. **As investigações matemáticas no ensino aprendizagem das sucessões**: Uma experiência com alunos do 11º ano de escolaridade. 2004. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2004.
- SANTOS, O. C. dos. **Do ensino tradicional à iniciação a atividades de investigação matemática**: desconstruindo velhos hábitos. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.



OS ESTUDOS DO PROINTER III, A PROFISSÃO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruno Miranda Mateus Fonseca

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, bruno.mirandamf@ufu.br

Isadora Fernandes

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, isadora.fernandes1@ufu.br

Pedro Isaac do Nascimento

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, pedroisaac010109@ufu.br

Sergio Inácio Nunes

Professor, Licenciatura em Educação Física, UFU, sin@ufu.br

Introdução

O presente relato foi produzido como uma das avaliações do componente curricular Printer V, que consiste na organização do Seminário Institucional de Licenciaturas (Seilic) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o qual busca proporcionar aos estudantes do curso de Educação Física uma formação sólida e crítica.

O artigo tem o intuito de apresentar a nossa vivência no componente curricular Printer III, apontando suas contribuições no processo de formação inicial, bem como apontar os principais desafios acerca da Gestão Escolar.

Formação de professores de Educação Física

Para que se tenha professores qualificados nas escolas é de extrema importância uma boa formação docente, a qual serve de alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos. Cericato (2016) apresenta vários pontos de discussão sobre a temática, com o primeiro sendo “O que é profissão?” e logo em seguida fazendo a análise de que se refere à área profissional em que atuamos no mundo do trabalho, a especialização que temos para ocupar profissionalmente um âmbito dentro da sociedade em questão.

A divisão de trabalhos foi muito importante para a organização das sociedades em torno de funções, podemos dizer que a divisão de trabalho é um fator representante dentro da nossa sociedade e que por meio disso a sociedade flui e é interligada. Além de serem pontos de relações sociais, visto que passamos praticamente metade da vida, ou mais, no trabalho.

A precariedade da formação de professores, em nível inicial ou continuado, é bastante debatida na literatura especializada e constitui importante desafio a ser superado rumo ao enfrentamento dos problemas pelos quais passa a docência na atualidade. Muitas vezes os professores ficam reféns do Estado, vistos como funcionários e restringem totalmente sua autonomia, seu papel deveria ser outro e não tirar a responsabilidade do indivíduo dentro da sua profissão. Sendo então um desafio diário, pois envolve a qualidade da educação fornecida.

Algo que pode estar ligado à precariedade da educação e ao descaso com a formação docente é a Evasão Profissional, depois de tantas negativas as pessoas quase não se atraem pela profissão docente, além de pontos financeiros e sociais desmotivadores. Aqueles que escolhem e lutam para trabalhar com a docência no Brasil precisam carregar esses pontos fortemente.

Raiman (2015) diz que a reforma educacional executada pelas políticas neoliberais, que os professores são grandes figuras nesse meio, levando a responsabilidade pelo sucesso de crianças/jovens dentro da sociedade, da economia, da sustentabilidade e do conhecimento em geral. Isso não somente em nosso país, mas em diversos outros espalhados pelo mundo.

A profissionalização docente é apresentada por Raiman (2015 apud Shiroma e Evangelista, 2010) como processo de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Sendo então o desenvolvimento de competências e da identidade profissional na carreira do professor.

Figueredo (2004 apud Tardif 2000) diz que experiências sociais, sobretudo as que já foram vivenciadas antes da formação iniciada, como esportes, lutas, dança entre outros, sobrepõem para os estudantes os saberes curriculares, disciplinares. É de suma importância que a formação de professores traga uma aproximação da escola com a universidade, apresentando aos estudantes diversos aspectos que abrangem a escola, como documentos, gestão, materiais entre outros.

Projeto Interdisciplinar - Pprinter

O projeto interdisciplinar, denominado Pprinter, é elemento articulador da relação teoria e prática. Faz isso juntamente com as atividades relacionadas ao estágio, assim como de outros componentes curriculares da formação geral articulados ao Núcleo de estudos da formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional por meio da elaboração de projetos didáticos articulados entre instituições educativas e a universidade.

Esse componente curricular tem como princípio desígnio trabalhar o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento, em que o processo de aquisição do saber é mais importante que a própria sapiência. O docente tem como função, nesse contexto, agir como um facilitador da autonomia dos alunos, visto que os estudantes devem sair do processo de formação superior envolvidos com o conteúdo e a prática pedagógica. Desenvolvendo a capacidade de tomar decisões e responsabilidades que propiciem o desenvolvimento de um conjunto de competências no campo de sua futura atuação profissional.

A temática apresentada como enfoque dos projetos interdisciplinares está relacionada com a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e tem forte impacto nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs), colaborando para abranger em seu objetivo específico a formação humana/cidadã, profissional e a inserção do político-social no conglomerado de conhecimento dos alunos. O componente curricular busca apresentar relações de cooperação e colaboração entre a universidade e os sistemas educacionais e, além disso, assume a perspectiva da prática educativa por meio das articulações entre ensino, pesquisa e extensão, visando a formação inicial e a continuada.

Pprinter III

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Educação Física, grau Licenciatura, o Pprinter III tem como tema a profissão docente e a gestão escolar. Contempla, juntamente com o Pprinter I, o eixo Docência e tem como finalidade ampliar as reflexões

sobre a docência e suas relações com a estrutura e funcionamento da instituição, considerando os impactos dos modelos de gestão escolar na prática educativa. Além desse aspecto, o projeto pedagógico do curso aponta para a necessidade da formação política como constitutiva da profissão docente, sendo, portanto, a gestão escolar uma dimensão importante para a compreensão das relações com as políticas educacionais na trajetória de formação de professores.

Devido à pandemia da covid-19, o Prointer III foi ministrado para os autores no formato remoto, na plataforma *Microsoft Teams*. Foram previstas três unidades, para dividir o conteúdo estudado, sendo a unidade I a estrutura da escola e as relações com a educação, direção colegiada, didática, currículo, trabalho docente, autonomia do educando e integração da comunidade. Já a unidade II tinha a temática de Gestão escolar democrática no contexto da sociedade contemporânea: limites e possibilidades e a unidade III a Gestão escolar democrática no contexto da sociedade contemporânea: limites e possibilidades. Ao todo foram computadas sessenta horas, sendo trinta e seis de aulas síncronas e vinte e quatro de aulas assíncronas.

Os objetivos do componente curricular apresentados no plano de ensino previsto eram refletir sobre a profissão docente e seus papéis sociais como parte do processo de construção da identidade profissional no campo da Educação Física escolar, bem como sua relação objetiva com as políticas educacionais. Também, identificar e descrever as visões dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física a respeito dos elementos constitutivos da profissão docente e sua relação com a gestão escolar e as políticas educacionais no âmbito escolar. Identificar e descrever a visão de professores a respeito dos elementos constitutivos da profissão docente e sua relação com a gestão escolar e as políticas educacionais. Além de promover a aproximação entre universidade e escolas por meio da pesquisa focando na análise das visões de estudantes e professores a respeito da profissão docente e sua relação com a gestão escolar e as políticas educacionais no mundo contemporâneo.

Seguindo um cronograma, as aulas aconteciam de forma expositiva, dialogada, com leituras, debates, apresentações de textos em grupo, painéis integrados e também elaboração de síntese das discussões. Pensando nisso, a primeira unidade visou a leitura do livro “Crítica da estrutura escolar”, de Paro (2011), e a discussão de cada capítulo do mesmo. O livro traz críticas acerca da estrutura escolar, abrindo reflexões para a implementação da gestão escolar democrática. Foram feitas sínteses de cada capítulo, os quais traziam as abordagens que eram propostas para serem trabalhadas na unidade I.

Vivência dos autores

Nós, os autores do presente relato, acreditamos que a experiência com este componente curricular foi muito importante para nossa formação inicial. Além disso, percebemos que a sequência de estudos desenvolvidos nos demais Prointer fez com que

tivéssemos uma visão mais ampla do que é vivido dentro da escola, em seus diferentes aspectos. Durante a vivência, pudemos ter contato com a leitura da obra de Paro (2011), um relevante escritor brasileiro sobre a gestão escolar democrática, o qual embasa sua escrita no entendimento de que grande parte das políticas educacionais não atendem aos requisitos para uma educação de qualidade.

Acreditamos que a leitura e a discussão foram pertinentes e necessárias, tendo em vista que muito do que foi escrito por Paro (2011) ainda é válido para os dias atuais. O autor se fundamenta na ciência para demonstrar a inadequação da estrutura da escola à educação como direito à cultura e a urgência de sua superação, tanto em termos didáticos, curriculares e organizacionais, quanto na maneira de tratar educandos, educadores e comunidade em geral.

Fora isso, não podemos esquecer os fatores pandêmicos que vivemos durante a permanência neste componente curricular. Isso porque, como foi mencionado anteriormente, uma das consequências da pandemia foi a adoção de diversas medidas de isolamento social que impactaram na oferta deste e outros componentes curriculares na UFU de forma remota. Apesar disso, vislumbramos a possibilidade de trabalharmos de diferentes formas. Isso permitiu inclusive que a Educação Física escolar pudesse ser tratada para além das modalidades esportivas tradicionais. Porém, não podemos deixar de mencionar que o distanciamento das instituições escolares, com as quais todos os Prointer têm uma ligação direta, impediu o contato com este importante *locus*, seja por meio de entrevistas, visitas e ou observando as aulas.

A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa, tornou o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola. Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. Devemos estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período, pois isso ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena. (MAIA, DIAS, 2020).

A partir das aulas expositivas e leituras dos textos, destacamos a importância da integração da comunidade com a escola, a autonomia do educando, a didática e tudo que diz respeito à estrutura da escola para que se possa ter uma gestão democrática. Verificou-se a necessidade da aproximação entre a universidade e a escola, com foco na análise das visões de discentes e docentes com a profissão e sua relação com as políticas educacionais no contexto do mundo atual.

Considerações Finais

Este relato buscou mostrar a nossa vivência como discentes no componente curricular Prointer III, mostrando suas contribuições. Apesar de todas as limitações que o ensino remoto nos apresentou, conseguimos aproveitá-lo na medida do possível, elaborando os trabalhos, sínteses e solicitações da docente.

Visto isso, compreendemos que as escolas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico dos/as alunos/as, além do aprimoramento das técnicas utilizadas pelos professores. A importância de os educadores estarem sempre bem preparados para promover questionamentos sobre o mundo quanto para apresentar soluções a partir de diferentes pontos de vista e uma escola que a partir da gestão democrática seja um espaço em que seja possível debater sobre ações e práticas que visem melhorar a qualidade do ensino, com a participação dos professores, diretores, estudantes e toda a comunidade.

Referências

CERICATO, I. L. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. São Paulo: RBEP 2016.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. v. 10, n. 1, jan.-abril, 2004, p. 89-111. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115317718005>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da covid-19**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 37, e200067, 2020.

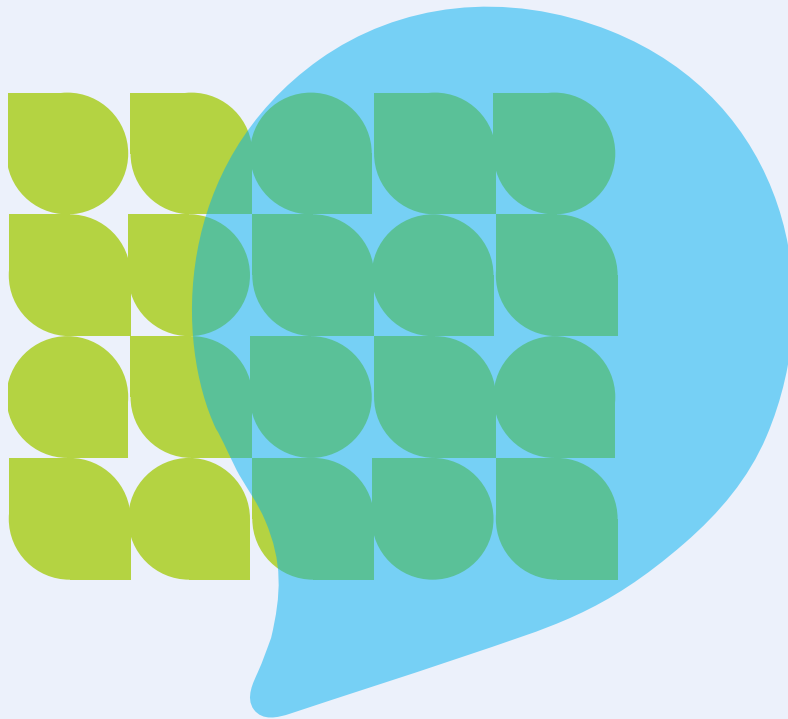
PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAIMAN, E. G. **A profissionalização docente e seus desafios**. Goiás: Educere, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI N. 32/2017**, do Conselho Universitário, de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 10 julho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física. **Ficha da disciplina Printer III**, Uberlândia, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física. **Ficha da disciplina Printer V**, Uberlândia, 2022.



PERMUTAÇÃO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DE MÁGICA

Marcello Barbosa Costa

Graduando, Universidade Federal de Uberlândia, marcello_bcosta@hotmail.com

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Doutora em Educação Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar parte das ações desenvolvidas ao longo da disciplina de Seminário Institucional de Licenciaturas (Seilic) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A componente curricular Seilic tem a intenção de mapear as atividades desenvolvidas em todas as disciplinas do curso que tenham ações vinculadas ao Projeto Interdisciplinar (Prointer) da UFU e, dentre elas, escolher uma para que o discente possa dar continuidade e aprofundar as discussões iniciadas.

Nessa direção, a atividade que iremos descrever foi disparada a partir do trabalho realizado na disciplina de “Matemática Finita”. Na época, em grupo, realizamos uma mágica envolvendo baralho para abordar conceitos relacionados com o conceito de permutação.

A partir disso, no que se segue, apresentamos um relato sobre a elaboração de um plano de aula envolvendo mágica e matemática. Nossa sugestão é que seja uma atividade voltada para alunos do segundo ano do Ensino Médio e que seja ministrada com o intuito de exercitar o cálculo mental e realizar permutações.

Além disso, ressaltamos que o modo como o plano foi pensado favorece o desenvolvimento da habilidade de “resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore” (BRASIL, 2018, p. 537).

O plano pressupõe uma aula expositiva-dialogada e prevê a necessidade de, aproximadamente, quatro aulas de cinquenta minutos para sua realização. Para a execução da aula, o(a) professor(a) precisará disponibilizar baralhos comuns, ou seja, de cinquenta e duas cartas e quatro naipes, para a turma. O número de baralhos dependerá da quantidade de grupos formados. Aqui, sugere-se que cada equipe não ultrapasse o quantitativo de quatro integrantes.

Ressaltamos a necessidade de que um dos estudantes também conheça o funcionamento da mágica visto que, para executá-la, são requeridas duas pessoas, a saber, o “mágico” e seu “assistente”. Portanto, sugerimos que o(a) professor(a), antes de apresentar a mágica, possa buscar por alunos voluntários que queiram aprender o “truque” previamente e, assim, auxiliá-lo(a) em sala.

Mágica e Educação Matemática

Com o avanço tecnológico e transformações na sociedade, é “natural” pensarmos que o modelo educacional também mude para atender essas e outras demandas. Todavia, as aulas de Matemática, em geral, ainda são similares ao vivido no século anterior o que, por vezes, tem gerado desinteresse e descaso dos alunos para com essa disciplina (SOARES, 2017).

Pensando nisso, buscamos por estudos que pudessem nos auxiliar no desenvolvimento de uma aula que despertasse o desejo dos alunos em estudar. Nessa direção, nos deparamos com o trabalho de Alves (2015) que trazia o relato:

Em Julho de 2014, no final de uma última aula antes das férias, dois alunos muito animados fizeram uma “mágica”. Eles pediram para todos pensarem em um número, faziam algumas operações com esse número, inclusive operações inversas, e o algoritmo resultava em 3. Reproduzindo a fala de um deles: “Professora, pense em um número! Multiplique esse número por 2. Some 6 ao resultado. Agora divide por 2 e tire o número que você pensou. Deu 3 não é?”. (ALVES, 2015, p. 13).

A partir dessa narrativa, a autora traz a discussão sobre a matemática que embasa a “mágica” que os alunos comentavam. Ao final, ela conclui que, trabalhar o ensino de matemática a partir de uma demanda dos alunos e em diálogo com algo que interessa a eles tornou a aprendizagem mais significativa.

Figura 1: Representação da mágica em termos matemáticos

$$(x \cdot 2 + 6) \div 2 - x = 3$$

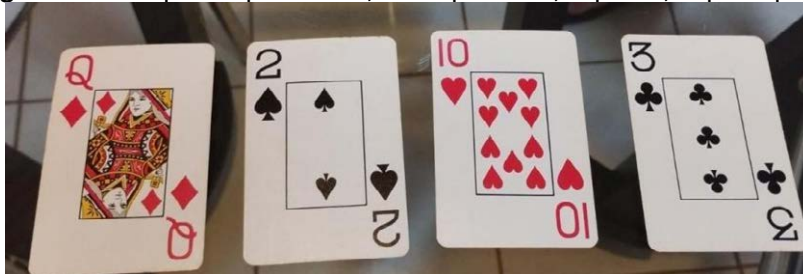
Fonte: (ALVES, 2015, p. 13)

Foi pensando nisso, que decidimos elaborar um plano de aula com o intuito de trabalhar parte do conteúdo de Permutações de maneira lúdica, por meio de uma mágica.

O Plano de Aula Elaborado

Sugerimos que o(a) professor(a) inicie a aula explicando para seus alunos sobre como o baralho é organizado, ou seja, que ele é composto por 52 cartas, de 13 tipos: A, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, J, Q, K. Cada uma delas, por sua vez, possui um dos quatro naipes: ouro, espadas, copas e paus.

Figura 2: Da esquerda pra direita, os naipes ouro, espadas, copas e paus.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Após essa instrução, sugere-se que o(a) docente convide o aluno que irá assessorá-lo(a) e inicie a mágica.

O mágico irá entregar o baralho para um aluno da turma, que não seja o seu

assistente, para que ele embaralhe as cartas e retire, aleatoriamente, cinco delas. Dentre as cartas retiradas, o aluno irá escolher uma, que será aquela que o mágico precisa adivinhar.

Feito isso, o assistente coloca as outras quatro cartas na mesa, de modo que todos, inclusive o mágico, saibam quais são elas e a carta a ser adivinhada virada para baixo, sem que ninguém além do aluno que participa da mágica saiba qual é.

Para que a mágica seja realizada, inicialmente, é necessário atribuir um valor para cada uma das cinquenta e duas cartas do baralho. Nossa sugestão é que o(a) professor(a) use os valores trabalhados no jogo de “truco”, pois, em geral, os alunos têm familiaridade com ele. Nesse jogo, tem-se as seguintes relações:

Cartas de ouro:

$$(A, 2,3,4,5,6,7,8,9,10, J, Q, K) \leftrightarrow (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13)$$

Cartas de espadas:

$$(A, 2,3,4,5,6,7,8,9,10, J, Q, K) \leftrightarrow (14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26)$$

Cartas de copas:

$$(A, 2,3,4,5,6,7,8,9,10, J, Q, K) \leftrightarrow (27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39)$$

Cartas de paus:

$$(A, 2,3,4,5,6,7,8,9,10, J, Q, K) \leftrightarrow (40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52)$$

Uma vez que todas as cartas estão identificadas por um número, será necessário distribuí-los em conjuntos de quatro letras, como, por exemplo, “a”, “b”, “c” e “d”. Cada uma dessas letras será uma carta das 4 cartas que se encontram viradas para cima, isto é, as que tiveram sua “identidade” revelada. Aqui, é importante que se estabeleça outra relação, a saber: que a letra, seguindo, por exemplo, a ordem alfabética, também se organize de forma crescente de valores, ou seja, a carta representada pela letra “a” terá um valor numérico menor do que uma “b” ou “c” ou “d”.

Aqui, é importante perceber que, com essa organização, estamos tomando uma lista de quatro elementos (a, b, c, d) que podem se organizar de vinte e quatro formas distintas, ou seja, os elementos podem permutar entre si e gerar tais combinações. Temos, portanto, 4! modos diferentes de combinar as letras. Conclui-se que, de um baralho de 52 cartas, com esse modelo, 24 já podem ser identificadas.

Uma questão que pode surgir para o(a) professor(a) que irá executar a mágica é: Como identificar as demais? Para isso, será necessário fazer um “arranjo” e, por isso, a figura do assistente será de extrema importância.

Vamos chamar de “x” a carta a ser descoberta e de “[bloco]” as quatro restantes, já reveladas. Para a sequência “x[bloco]”, isto é, carta a ser descoberta à esquerda das demais, associa-se o mesmo número vinculado à sequência [bloco]; para a sequência “[bloco]x”, associa-se o número vinculado à sequência [bloco] acrescido de 24 unidades.

Com essa estratégia, quarenta e oito das cinquenta e duas cartas estão identificadas. Para as restantes, ou seja, “10”, “J”, “Q” e “K” de paus, faremos com que:

Qualquer bloco com a carta desconhecida na segunda posição, ou seja, “axbdc”, representa a carta “10” de paus; se tivermos “abxdc”, implica que temos um “J” de paus representa a carta J de paus; caso tenhamos “dbaxc”, então, será “Q” de paus; e, se a carta desconhecida for colocada de forma horizontal em qualquer posição da mesa, então teremos um “K” de paus.

Por fim, olhe para as permutações das letras, de modo que seja respeitada a ordem que elas aparecerem no dicionário, ou seja, a permutação “abcd” seria a primeira a aparecer; “abdc” a segunda; “acbd” a terceira e, assim, sucessivamente. A imagem abaixo exemplifica uma configuração do tipo “acbd”.

Figura 3: Exemplo de configuração “acbd”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Note que o sucesso dessa mágica está diretamente relacionado com a parceria entre mágico e auxiliar, pois é ele quem irá organizar as cartas na mesa; cálculo mental, para que as atribuições possam ser realizadas de modo correto; e conhecimento das combinações possíveis, pois só assim será possível desvendar qual é a atribuição que falta e, assim, descobrir qual é a carta que se encontra virada.

Figura 4: Exemplo de outra configuração possível



Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura abaixo ilustra todas as combinações possíveis.

Figura 5: Relação entre as permutações e valores numéricos

$abcd \longleftrightarrow 1$	$bacd \longleftrightarrow 7$	$cabd \longleftrightarrow 13$	$dabc \longleftrightarrow 19$
$abdc \longleftrightarrow 2$	$badc \longleftrightarrow 8$	$cadb \longleftrightarrow 14$	$dacb \longleftrightarrow 20$
$acbd \longleftrightarrow 3$	$bcad \longleftrightarrow 9$	$cbad \longleftrightarrow 15$	$dbac \longleftrightarrow 21$
$acdb \longleftrightarrow 4$	$bcda \longleftrightarrow 10$	$cbda \longleftrightarrow 16$	$dbca \longleftrightarrow 22$
$adbc \longleftrightarrow 5$	$bdac \longleftrightarrow 11$	$cdab \longleftrightarrow 17$	$dcab \longleftrightarrow 23$
$adcb \longleftrightarrow 6$	$bdca \longleftrightarrow 12$	$cdba \longleftrightarrow 18$	$dcba \longleftrightarrow 24$

Fonte: <http://clubes.obmep.org.br/blog/desafio-truque-com-cartas>

Assim, a configuração presente na Figura 3, é a “acbd”, cujo valor numérico é 3. Como a carta virada para baixo está à esquerda do bloco, ela só poderá ser o 3 de ouro. Já no exemplo apresentado na Figura 4, a configuração é a mesma, porém, a carta virada para baixo está à direita do bloco, logo, segundo nossas atribuições, deve-se acrescentar 24 unidades ao valor numérico 3, o que totaliza vinte e sete. Portanto, a carta encoberta é o Ás de copas.

Com isso, sugerimos, no plano de aula que elaboramos, que o(a) professor(a), primeiramente execute a mágica com diferentes alunos da turma e, depois, discuta com cada um deles esse procedimento de atribuição, contagem, permutação e combinação das cartas.

Sugerimos, também, que a turma seja dividida em equipes e que os alunos possam executar a mágica entre si e registrar quais foram as atribuições realizadas e como, matematicamente, eles se organizaram. Por fim, é interessante que o(a) professor(a) disponibilize um tempo de aula para que os grupos possam compartilhar suas anotações, dúvidas e conclusões e que retome os conceitos matemáticos trabalhados na mágica.

Considerações Finais

Realizar o mapeamento das ações desenvolvidas ao longo do curso, especialmente nas disciplinas de Prointer e ter a oportunidade de ressignificar uma das atividades, agora, com outros olhares e experiências, foi algo interessante de se ter vivenciado durante o curso de graduação.

A disciplina de Seilic foi um espaço importante, sobretudo, para que pudéssemos tomar ciência do quanto nos desenvolvemos pessoal e profissionalmente ao longo do curso.

Em relação ao plano de aula proposto, tratou-se de uma atividade que, para nós, pode deixar a aula de Matemática mais interessante e o aprendizado, sobretudo aquele relacionado com Análise Combinatória, se dê de forma mais significativa.

Com essa proposta de aula, esperamos que os alunos desenvolvam o cálculo mental e realizem permutações de forma “mais natural”. Por fim, é de fundamental importância que o(a) professor(a) retome o conceito matemático por trás da mágica para que ela não fique a “mágica pela mágica”, ou seja, uma prática sem intencionalidades.

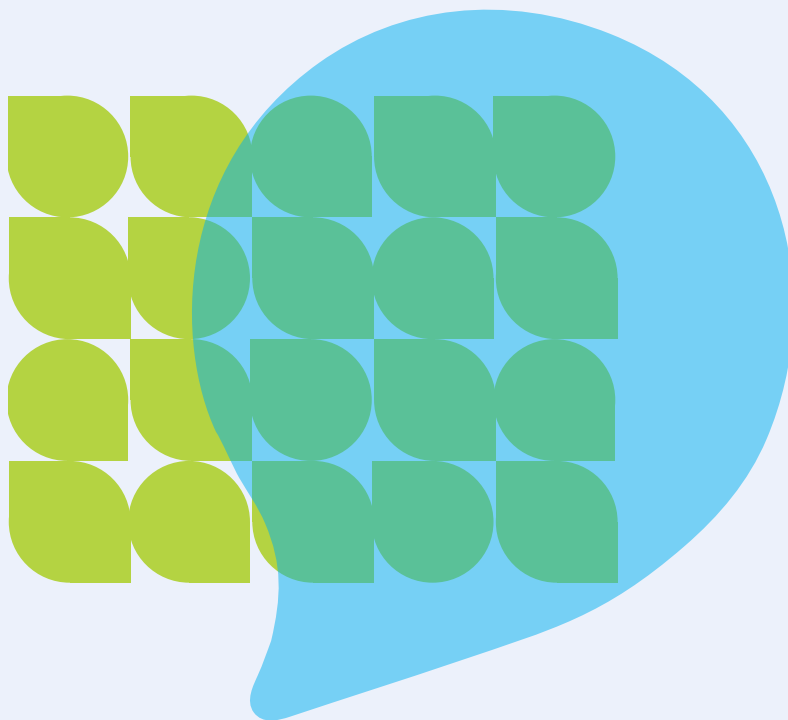
Referências

ALVES, A. G. **Mágicas matemáticas como metodologia de ensino**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. São Carlos, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Desafio: truque com cartas. **Clube da Obmep**. Disponível em: <http://clubes.obmep.org.br/blog/desafio-truque-com-cartas/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOARES, T. B. **Mágica e matemática**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Rio de Janeiro, 2017.



PROFISSÃO DOCENTE: O OLHAR VOLTADO PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Julianna Alves Nunes

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, julianna.nunes@ufu.br

Luiz Fernando Moreira Fontenelle

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, fontenelle@ufu.br

Thinara Rayane Belchior da Costa

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, thinara.costa@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes

Professora, Licenciatura em Educação Física, UFU, marina.antunes@ufu.br

Introdução

O cenário atual nos apresenta a necessidade de uma formação específica para atuar em todas as etapas e modalidades da educação, sendo que o/a profissional de educação, como profissão docente, atua nos ensinos infantil, fundamental e médio. Isso tem requerido mudanças na formação docente.

Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo é apresentar a concepção de docência a partir dos elementos apresentados no Prointer I, fundamentado na Prática como Componente Curricular, no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.

Dentre as mudanças que podemos observar destacamos a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) que, a partir de 2002, passou a estruturar a formação docente. No Parecer CNE/CP 9/2002, que orientou as diretrizes para a formação de professores/as, encontramos a seguinte concepção de PCC:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2002, p.31)

A carga horária destinada para a PCC foi de 400 horas, distribuídas ao longo do curso. Sendo que cada instituição organizou essas horas de maneira distinta.

A demanda e necessidade da prática como componente curricular resultou, na Universidade Federal de Uberlândia, nos componentes curriculares intitulados com o nome de Projeto Interdisciplinar (Prointer) para os cursos de licenciatura, os quais se encontram expressos na Resolução 32/2017. No artigo 19 da referida Resolução são apontados os objetivos do Prointer:

- I promover a articulação teoria-prática durante toda formação do estudante;
- II articular e aprofundar temáticas que consolidem os objetivos da formação de professor nas diversas áreas que compõem a estrutura curricular;
- III compreender a escola e os espaços não escolares como propícios à reflexão teoria-prática;
- IV inserir o licenciando na realidade concreta das instituições escolares e não escolares - sensibilização, observação, diagnóstico, problematização, elaboração de propostas que atendam à realidade do contexto observado, com o fortalecimento da identidade docente;
- V possibilitar que o estudante seja capaz de refazer o processo de pesquisa e discutir metodologias e resultados, tendo em vista ampliar a compreensão a respeito dos contextos educacionais e de seus condicionantes e desenvolver o espírito investigativo, por meio de pesquisas que problematizam o cotidiano escolar;
- VI problematizar o contexto educacional em que os projetos serão desenvolvidos e, a partir disso, construir alternativas para solucionar os problemas detectados, numa perspectiva colaborativa com as

escolas e demais espaços educativos; e
 VII possibilitar análise sociopolítica, administrativa e pedagógica da realidade como ação inicial para aprofundamento no estágio, este caracterizado pela imersão/mergulho na complexidade das instituições escolares e não escolares. (UFU, 2017, p. 32).

O curso de graduação em educação física, grau licenciatura, ao fazer a reestruturação curricular para se adequar a essas Resoluções, distribuiu a carga horária dos Printers da seguinte forma:

a prática como componente curricular materializa-se nos Projetos Interdisciplinares – Printer, num total de 240 horas, no Seminário Institucional da Licenciaturas (Seilic) com 60 horas e também em carga horária distribuída ao longo do curso em oito disciplinas a saber: ritmo e expressão, atletismo, handebol, voleibol, basquetebol, futebol, lutas e ginásticas, com 15 horas em cada, computando 120 horas, totalizando 420 horas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 55).

Sendo o Printer I - Identidade Docente e Educação Física, o Printer II – Educação Física e Diferenças Multiculturais, o Printer III — Profissão Docente e Gestão Escolar: a formação política do professor, o Printer IV – Construção de Materiais Curriculares e o Printer V - Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), cada um com uma carga horária de 60 horas.

O futuro docente na educação física: a concepção apresentada no Printer I

Consideramos que a cultura escolar, os modos de subjetivar a Educação Física como componente curricular na Educação Básica e a cultura docente constituem elementos fundamentais para entender esse objeto de estudo. A cultura escolar fica bem explicada como a cultura da instituição, da comunidade, das políticas educacionais e curriculares e, prioritariamente, dos docentes como grupo social e profissional (FIGUEREDO *et al.*, 2008).

Um fator para análise que não se pode deixar de lado é a questão cultural, muito extensa em nosso país, acontecendo uma enorme diversidade cultural de uma região para outra. Como o conjunto de crenças, valores, hábitos, formas de fazer as coisas e normas dominantes que influenciam e determinam o que os docentes consideram valioso no seu contexto profissional e, ainda, os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de atuar e de relacionar entre si (MORGADO, 2005).

É de suma importância elaborar e descrever alguns estudos que irão mostrar como os professores/as são vistos e quais são suas condições docentes a partir da visão daqueles que já estão formando para a docência, além de desenvolver uma análise que foque os processos e práticas formativas, para traçar as partes mais importantes no preparo do futuro professor para a complexidade do exercício da docência.

Holly (2000, p. 82) destaca que:

muitos fatores influenciam o modo de pensar de atuar e até de sentir dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, ensinam e aprendem (p. 82).

E com isso devemos voltar os olhares para a formação inicial em Educação Física como campo de investigação, tendo em vista que todos os cursos de Graduação em Educação Física do país sofreram modificações curriculares a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, Resolução CNE/CP n. 07/2004 (BRASIL, 2004).

O Projeto Interdisciplinar I, Identidade Docente e Educação Física, conhecido como Prointer I, de acordo com a ficha deste componente curricular, tem como objetivo geral “Refletir a profissão docente e seus papéis sociais como parte do processo de construção da identidade profissional no campo da Educação Física Escolar.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 82).

Ao analisarmos a metodologia adotada no Prointer I para discutir a profissão docente, podemos afirmar que isso tem acarretado um grande desenvolvimento para a educação física escolar, trazendo para o/a licenciando/a uma experiência a fim de construir uma identidade docente voltada para a superação da sociedade capitalista. Assim sendo, durante o período da graduação o graduando tem a oportunidade de vivenciar histórias orais de vida de profissionais que atuam em escolas e sobre elementos que constituem a formação deles, observando a visão dos próprios cursandos a trazer aos mesmos uma oportunidade de refletir sobre o papel do docente na Educação Física escolar. Subsequentemente empreender uma aproximação entre a universidade e a escola, uma ótima opção de encaixar professores e estudantes para unir as visões a respeito da profissão e identidade docente.

O Prointer I dispõe aos futuros docentes compreender a escola e os espaços não escolares pertinentes à reflexão teórico-prática. Dessa forma, torna-se fundamental que o professor em formação desenvolva condições e atitudes de um profissional investigativo, sendo uma formação que incentive a formulação de problemas e questionamentos, disposição para investigar, implementação de materiais diversificados, pesquisas com consulta e bibliografia especializada e capacidade de distinguir métodos e escolher instrumentos de observação e de análise.

As experiências e os conhecimentos aprendidos pelos docentes em sua formação são reflexos de como esse professor irá se portar em atividade, seu comportamento com os estudantes, e como ele irá desenvolver seus procedimentos metodológicos para suas aulas. A organização e construção do/a professor/a de Educação Física é de extrema importância para seu comportamento em sala de aula, todos os projetos apresentados

durante seu desenvolvimento, as disciplinas finalizadas e suas diversas experiências contribuem para seu resultado como professor/a, um objetivo alcançado no decorrer de toda formação, especificamente nas vivências relatadas no Prontier I.

Essas experiências sociocorporais incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos inerentes à formação profissional e, de outro modo, quando sobrepõem as experiências sociocorporais aos outros saberes e possibilidades reflexivas que podem ser desenvolvidas em um curso de formação docente. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar unidades curriculares no interior do curso, quanto para escolher e se relacionar com os saberes dessas unidades. Assim, as relações entre as escolhas curriculares dos alunos parecem ser mais “identitárias” e menos “epistêmicas” (Charlot, 2000). Os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas mesmas práticas. Aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física ou nas aulas em espaços não escolares. (FIGUEIREDO, 2010. p. 157).

Uma das principais referências observadas e utilizadas no Prontier I é o livro “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2004). Nesse livro, é afirmado que a partir do início do processo de formação deve-se ir esclarecendo que o ato de ensinar não é somente repassar saberes e conteúdos, visto que não é dessa maneira que o professor ensina um aluno indeciso e acomodado. Algumas discussões são classificadas no texto trazendo indagações por parte de leitores, como a seguinte afirmação “Não há docência sem discência”, onde observamos que as duas se decifram e seus indivíduos, independente das distinções que elas indicam, não se limitam à condição de objetos, um do outro, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo.” (FREIRE, 2004, p.12).

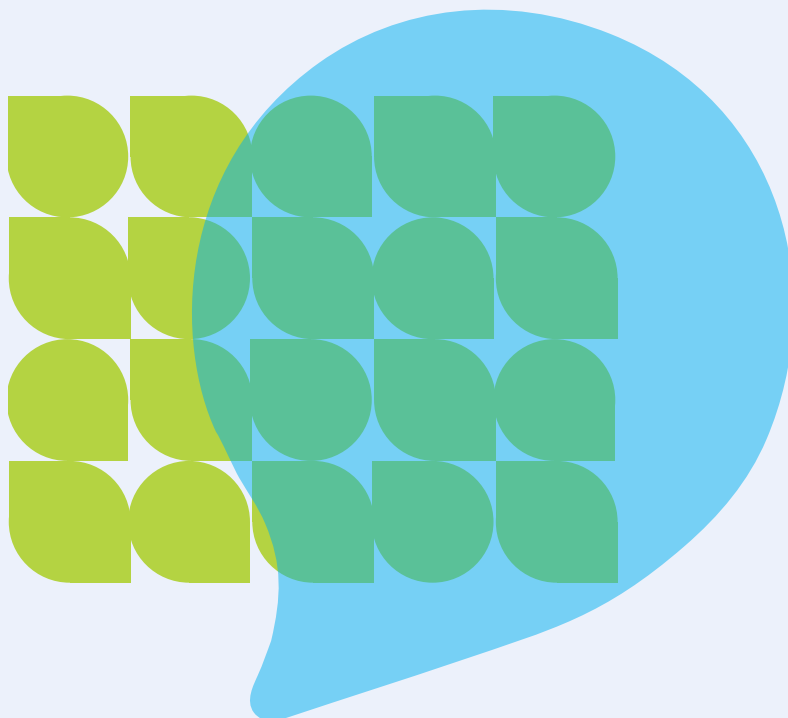
Considerações Finais

O objetivo do artigo foi identificar a concepção de docência a partir dos elementos apresentados no Prontier I, fundamentado na Prática como Componente Curricular e focar na exploração da formação docente e suas atribuições contribuindo com uma análise realista das condições que a estrutura da formação docente na Educação Física se encontra.

Podemos concluir que a visão do Prontier I é a mais clara possível de preparar com uma formação objetiva e pautada na produção de conhecimento na Educação Física, fazendo um paralelo direto com a formação docente apresentada pela PCC como uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 08 de maio de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 07, de 31 de março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Espírito Santo, v. 23, n. 2, p. 153-171, ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417086007.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processoseletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberesnecessarios-a-pratica-educativa/view>. Acesso em: 01 julho 2022.
- HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33588/36326/39398>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- KRUG, H. N. et al. A docência na visão de futuros professores de Educação Física. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5913>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Educação Física - Grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: http://www.faei.ufu.br/system/files/conteudo/pp_licenciatura.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.



PROINTER - PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DE UM NOVO FORMATO DE ENSINO

Ana Laura Ferreira Prado

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, ana.prado@ufu.br

Jéssica Mendes Vilela

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, jessica.mendes@ufu.br

Whellyngton Freitas Alves

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, whellyngton.alves@ufu.br

Roberta Maira de Melo

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

Questionar, repensar e praticar; são alguns dos verbos presentes na execução

do Projeto Interdisciplinar (Prointer) e de forma unânime estiveram guiando a relação entre professores, alunos e conteúdo. Somado a isso, consegue-se perceber que outra característica essencial ao longo dos anos foi amplitude de temas trabalhados tecendo um professor que não abdique da arte no momento de pensar sua aula e sua relação com o aluno. Isso se deve a processos que colocaram o professor num lugar de reflexão junto ao aluno, adicionando outros fatores que serão analisados a seguir.

A princípio, no primeiro ano da faculdade começamos a estudar questões relacionadas aos indígenas e militância negra. Tais tópicos foram pouco visitados durante a formação acadêmica em outras matérias, mesmo sendo um recorte essencial na formação de qualquer sujeito brasileiro. Assim, felizmente o Prointer proporcionou reflexões sobre locais de fala, além de demonstrar outros sistemas de pensamento e perspectivas dentro do olhar social.

Outro ponto importante é evidenciar que ocorreram distintos momentos. Ao todo, quatro semestres da disciplina, sendo Prointer I, II, III e IV o que também iremos definir como fases, pois a cada semestre novos assuntos foram se desdobrando. Somado a isso, houve uma pandemia de covid-19 a partir do segundo ano, exigindo adaptações e novas maneiras de pensar as práticas em sala de aula.

Diretamente relacionado com o primeiro Prointer, que focou em grupos minoritários, a terceira fase da disciplina seguiu uma linha muito semelhante, mas se voltando para os impactos em escala educacional. Isso significa que existiu um direcionamento do olhar para as relações que são estabelecidas em sala, envolvendo professor, aluno e ambiente de ensino de forma que não retire o aluno do protagonismo de sua própria trajetória de aprendizado. Seguiremos nos aprofundando nos tópicos a seguir.

Prointer: momento pré-isolamento

Prointer propõe ao aluno da disciplina compreender as relações político-sociais ligadas à educação por meio de diversas vias, como entrevistas com convidados especiais, visitas a eventos, espaços culturais entre outros. Por meio disso, traz várias possibilidades para criação de diferentes indagações para o aluno, o aproximando dos assuntos por meio de uma vivência mais vasta, que foge do ensino tradicional em que o aluno não possui muitas possibilidades de interações com os temas, fazendo com que diferentes maneiras de trabalhar assuntos diretamente relacionados à educação com público-alvo diverso reconfigurem a figura do professor e também do aluno.

Em Prointer I, foi possível conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena, como grafismos, pinturas e artesanatos, a partir da análise de documentários, discussão sobre os temas e a reprodução de trabalhos típicos, como por exemplo, uma oficina de corte e colagem realizada durante uma visita ao Musíndio (Museu do Índio UFU), que também tornou possível aos alunos conhecerem as produções em cerâmica do povo

Wauja e Xingu, onde algumas peças são expostas à venda para o público. Os irmãos Wauja também ministraram uma outra oficina realizada no bloco 1I do campus Santa Mônica da UFU, um evento gratuito e aberto à comunidade sobre a produção de cerâmicas.

Para além de espaços como o museu, os alunos do curso visitaram um grupo de indígenas não aldeados que residem no assentamento do Glória, em Uberlândia. A visita foi organizada pelos estagiários do curso junto à professora da disciplina, que solicitou à universidade um ônibus para transporte até o local. Kauane, uma das indígenas presentes, contou sobre suas vivências na aldeia, como saiu de lá, e o que carrega consigo até os dias atuais, vivendo anos fora de seu povoado, quais os enfretamentos o Brasil lhe impõe. “E por aqui os lindos campos têm mais flores? Eu vejo aqui nos quatro cantos sofredores. Vendendo um índio guerreiro por escritores. Onde o lugar ao sol vem atrelado a uma tabela de cores” (VAINE, 2017).

Ela nos ofereceu uma pequena oficina de produção artesanal de chás com as plantas e folhas que cultivava em seu quintal e que fazem parte de sua cultura, demonstrou o ritual de colheita dessa folhagem e a importância de se trabalhar com a natureza de forma respeitosa, tudo isso mostrou como é pertinente que os traços culturais permaneçam como forma de identidade e resistência. Segundo Nascimento:

Ao longo da história do Brasil português, os povos indígenas tiveram o seu direito de existir enquanto grupo étnico negado. Não foi aceito enquanto culturalmente distintos, com tradições, modos de ser e de viver próprios. Também, a sociedade contemporânea direciona os grupos sociais para a homogeneização cultural, apagando as diferenças linguísticas, culturais, sociais e étnicas como um caminho para uma sociedade melhor.

Em Prointer I também se estudou sobre congada e militância negra. A cultura e as festas temáticas são fortes e resistentes em Uberlândia e, em razão disso, os alunos estiveram presentes no desfile anual da Festa do Congado na cidade. Antes de prestigiarem o desfile, que ocorre no centro da cidade, os alunos foram convidados a participarem da feijoada dos organizadores do congo e conhecer mais sobre esse evento. O desfile resultou em fotografias feitas pelos alunos, que tiveram esse trabalho posteriormente exposto no bloco 1I da UFU. As visitas e os debates ocorridos acerca dos assuntos geraram trabalhos coletivos em sala de aula e rodas de conversa.

Figura 1: Grafismo indígena realizado em oficina no Musíndio



Figura 2: Exposição de cerâmicas do povo Wauja no Musíndio



Figura 3: Oficina de cerâmica Wauja realizada no bloco 11 da UFU



Fonte: Fotografias pela autora Ana Laura F. Prado.

Figura 4: Desfile do congado em Uberlândia-MG



Fonte: Fotografia da autora Jéssica Vilela.

Figura 5: Desfile do congado em Uberlândia-MG



Fonte: Fotografia da autora Jéssica Vilela.

Printer: desdobramentos no isolamento social

No capítulo um, relata-se a experiência do primeiro Printer, que ocorreu em um período de aulas presenciais, no 2º semestre de 2019. Contudo, no início de 2020, todos foram surpreendidos pela pandemia de covid-19, e conseqüentemente a quarentena, que fez com que ficássemos um longo prazo sem aulas presenciais, iniciando uma rotina de aulas à distância no início de 2021. Isso mudou os percursos das próximas etapas da disciplina, pois tudo havia sido planejado para ocorrer presencialmente, com visitaçõ a espaços diversos, como escolas, presídios, praças e hospitais. Então, foi necessário replanejar a disciplina.

A mudança da disciplina de Printer para a forma online foi um grande desafio para professores e alunos, pois a matéria tem como apoio a utilização de vários espaços da cidade. Enquanto anteriormente foi possível se apropriar destes espaços, na terceira fase da disciplina Printer III existiu a perda do contato físico. Por outro lado, houve um grande ganho ao trazer para a aula convidados de outros estados e até mesmo de fora do país, que contribuíram muito para a formação dos discentes, por meio de entrevistas e relatos.

A necessidade de se reinventar para continuar fazendo aulas didáticas e ricas em conteúdo fez com que alunos e professores pensassem em vários métodos para aplicar no ensino remoto sem que seja desgastante. Assim, por meio das plataformas online de vídeo chamada, sites de jogos, vídeos, livros disponíveis na internet e atividades diversas com a câmara do computador ou do celular, construiu-se diálogos com pessoas que estão dentro do meio da educação e artes visuais, incluindo alunos de várias cidades, construindo uma grande rede online de aprendizado.

Por meio dessas entrevistas, algumas temáticas foram tratadas, como o hip hop na construção da educação, ensino e educação de arte no campo e educação para pessoas com deficiência. Os alunos se organizaram para convidar pessoas experientes em tais assuntos, um deles com bastante proximidade aos discentes, o que cria uma relação de identificação.

Inicialmente temos Vaine, nascido em São Paulo capital e formado em Artes Visuais pela UFU, um rapper que produz músicas e vídeo clipes em Uberlândia e é reconhecido pelo seu trabalho na região. O rapper contou sobre a importância no rap e hip hop na sua vida e como são temáticas importantes para serem introduzidas em sala de aula, sem preconceito, ajudando na construção artística e educacional dos alunos, pois a música está diretamente ligada ao contexto social de alguns grupos estudantis.

Somado a Vaine, a convidada e professora Ana Raquel, leciona em escolas rurais e comentou sobre as dificuldades que enfrenta junto aos seus alunos. Por fim, Catuscia, que produz esculturas e continua na profissão de professora, especializada no ensino de artes para alunos com deficiência auditiva. Ambas descrevem o dia a dia lecionando em colégios não tradicionais e como se adaptaram às individualidades de seus alunos.

A proposta da educação do campo vem acompanhada não somente a uma educação que reconheça o camponês preservando suas crenças, modo de vida e costumes, mas significa tratar a disputa entre agronegócio e campesinato e nos seus diferentes modelos de desenvolvimento para o campo. (SANTOS, p. 6).

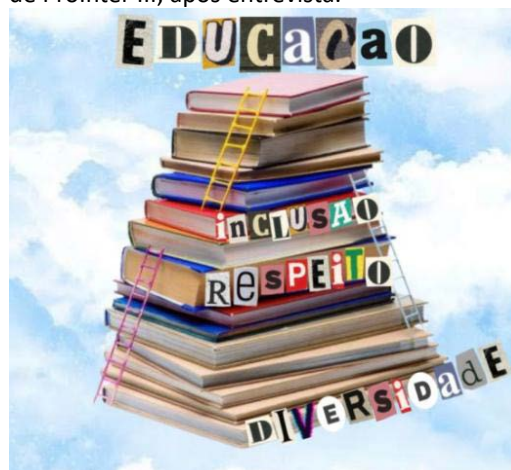
Ao final das entrevistas, foram produzidas gravações, imagens de registro e uma mostra das entrevistas com direito à roda de conversa na plataforma *Youtube*.

Figura 1: Registro realizado na disciplina de ProInter III, após entrevista



Fonte: Elaborado pela autora Jéssica M. Vilela

Figura 2: Registro realizado na disciplina de ProInter III, após entrevista.



Fonte: Elaborado pela autora Ana Laura F. Prado

Considerações Finais

Os Prointers se relacionam por meio da atenção às questões sociais, sendo elas a invisibilidade dos povos indígenas no Brasil e a invisibilidade da cultura do congado, que é tão forte em Minas Gerais, além sua afro-origem, assim como a história do hip hop e a contracultura, que é uma linguagem artística para perceber e criticar a desigualdade social e étnica nacional, e os preconceitos da sociedade urbana com a sociedade rural, duvidando de sua capacidade e diminuindo seu conhecimento. Como também o capacitismo e a falta de material e estrutura adequada para alunos com deficiência no Brasil. Essas temáticas que foram abordadas em momentos distintos das fases da disciplina, conversam entre si e formam alunos com crítica perante o racismo estrutural, a invisibilidade dos povos não brancos, a falta de acessibilidade para pessoas com deficiência no ensino brasileiro e a invisibilidade de culturas com origem africana.

Isso demonstra que houve um enorme espaço para inserir atividades que não se limitavam à sala de aula, com visitas a indígenas não aldeados e também colocando os alunos dentro da cultura local negra. Observou-se também o contraste entre o ensino no campo e nos ambientes urbanos, analisando como isso influencia o processo pedagógico em nível estrutural e o desgaste causado pelo atual sistema educacional no professor e também no aluno.

Enfim, esse breve momento de aprendizado no Projeto Interdisciplinar proporcionou aos estudantes uma formação mais próxima da realidade nacional, mas ainda há necessidade de uma matéria específica sobre essa questão, principalmente, ministrada por pessoas não brancas, uma vez que isso é sobre protagonismo narrativo.

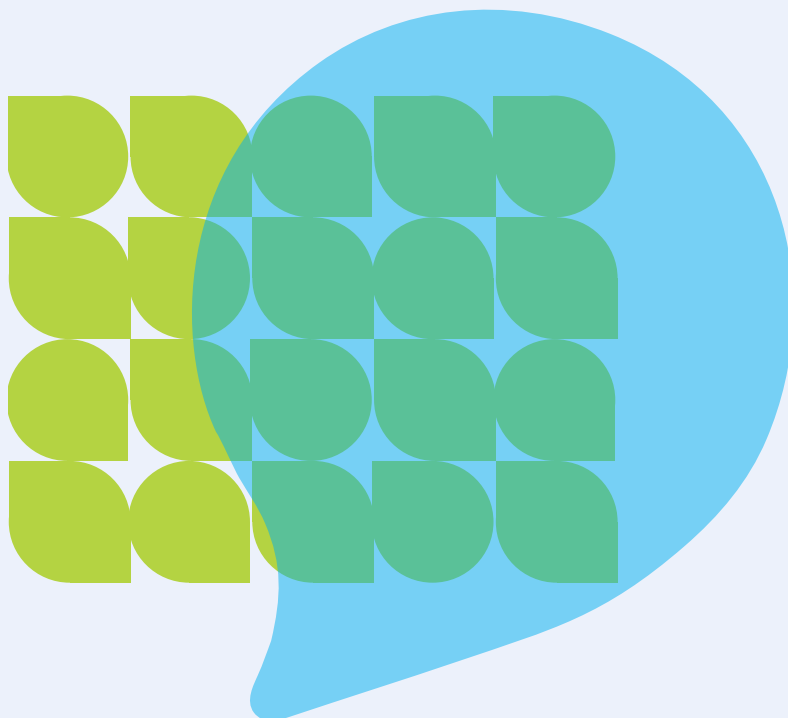
Referências

MOSTRA 2 - VIVENDO DE ARTE. 2021. 1 vídeo (58min09seg). Publicado pelo canal Artes Visuais UFU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SeELtWf8Mk0&t=10s>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NASCIMENTO, J. A. M. História e cultura indígena na sala de aula. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História.** v.2, n. 6, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/186>. Acesso em: 22 jul. 2022

SANTOS, P. VINHA, CAMPOS, J. F. de S. **Educação do/no campo:** Uma reflexão da trajetória da educação brasileira. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

VAINE. **Tupi or not Tupi.** Minas Gerais: Independente, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T5S1Ba4MfLI>. Acesso em: 23 jul. 2022.



PROINTER: REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA

Bianca Helena Santos de Oliveira

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, bianca.de@ufu.br

Corinne Barbosa Caldeira

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, corinnecaldeira@ufu.br

Teruã Piau Ferreira Freitas

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, teruaf@ufu.br

Roberta Maira de Melo

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, robertamelo@ufu.br

Introdução

A disciplina Projeto Interdisciplinar (Printer) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFU é constituída por quatro etapas. Cada um desses períodos é ministrado por docentes distintos, os quais buscam elaborar a matéria e seus assuntos de forma que atendam melhor suas afinidades.

Além disso, a proposta dos Printers foi estruturada a pensar em um ensino presencial, com o intuito de trabalhar atividades que englobam o contexto social que permeia a universidade. Contudo, por consequência do surgimento da pandemia de coronavírus, a maioria dessas matérias foram alteradas para o âmbito de ensino remoto, causando alterações nas propostas de ensino.

Tendo em vista o que foi apresentado, é necessária a análise e decupagem daquilo que foi trabalhado durante cada etapa do conjunto de matérias Printer, a fim de compreender e refletir sobre os efeitos resultantes e como cada assunto trabalhado reverbera na formação de professores no âmbito das Artes Visuais.

Printer I

O primeiro da sucessão dos Printers está presente na modalidade de bacharelado e licenciatura, e foi ministrado presencialmente em 2019 pela professora Raquel Salimeno, que tem como linha de pesquisa estudos voltados para manifestações artísticas indígenas e afro-brasileiras. Nesse sentido as aulas foram ministradas com o conceito de conscientizar, refletir e argumentar sobre as produções, termos e relações que envolvem essas culturas. Como pode-se notar, a matéria teve uma função decolonizadora durante o semestre, medida educativa que se procura incluir cada vez mais no ambiente escolar e acadêmico. Dentre as atividades aplicadas no decorrer da matéria houve, por exemplo, a discussão sobre apropriação cultural a partir de textos, vídeos e uma conversa aberta. Além disso, outra atividade proposta foi a participação e o registro do Congado na cidade de Uberlândia; no dia da celebração os alunos acompanharam o preparo e acontecimento do desfile com registros fotográficos após o Congado, além de releituras em desenho a partir das fotografias. Ocorreu também a visita ao Museu do Índio (UFU) em que os alunos foram guiados pelos estagiários da instituição e foram apresentados as produções e artefatos constituintes do acervo do museu assim como também seus significados e suas histórias.

Figura 1: Foto tirada por aluna durante o Congado em Uberlândia-MG



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 2: Foto tirada por aluna durante visita ao Museu do Índio - UFU



Fonte: Elaborado pelos autores.

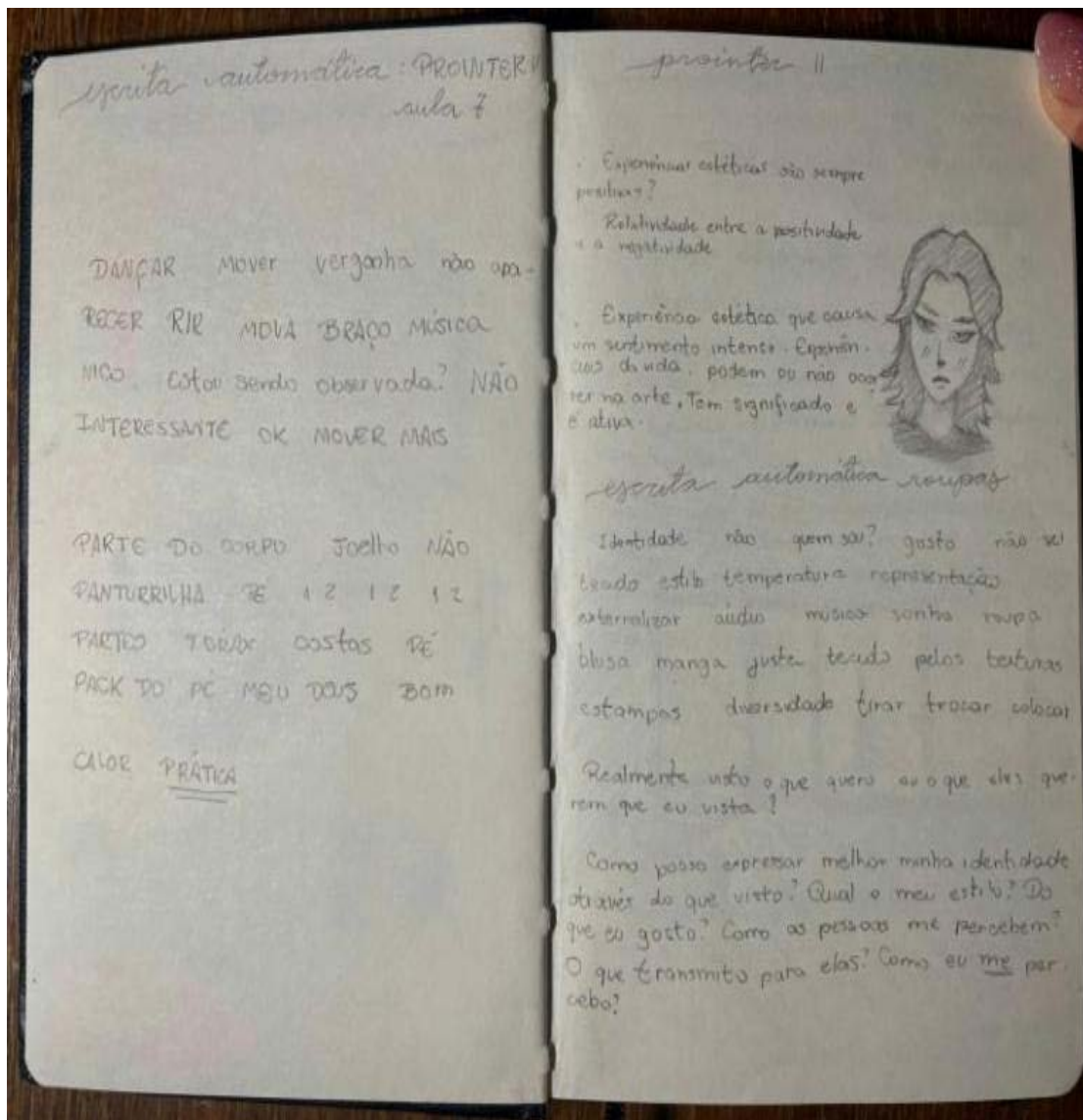
Prónter II

A matéria de Prónter II foi projetada para ser ofertada durante o terceiro período do curso de licenciatura de Artes Visuais. Desse modo, para a primeira turma desta matéria, a docente Luciana Mourão Arslan se tornou responsável para lecionar durante o período de atividades remotas em 2021. A partir disso, a disciplina se apresentou por meio do objetivo de abordar o âmbito somático que permeia os processos de educação/aprendizagem.

Diante disso, as aulas se formulam de maneira a refletir e produzir trabalhos em artes que não se limitam somente ao escopo visual, mas também o corpóreo com um foco nas experiências estéticas. Destaca-se a proposição no entendimento do corpo em suas dimensões vivas, nas quais carrega consigo vários sentidos e estímulos físicos, sejam eles advindos de uma parte consciente ou inconsciente, desenvolvendo uma percepção do corpo indivíduo social.

Para desenvolver esses objetivos, várias atividades foram fundamentadas a partir dos pensamentos e reflexões trazidas por Michel Foucault em seu livro Vigiar e Punir, abordando a docilidade dos corpos. Este livro suscita discussões sobre a coerção ininterrupta imposta sobre cada indivíduo, as ferramentas de poder utilizadas para atingir esse objetivo. Tais argumentações fomentam, em meio às atividades práticas, a formação de atitudes e propostas educativas que buscam romper com a docilidade dos corpos, já que ter consciência da coercitividade faz com que os alunos a questionem.

Figura 3: Foto tirada de registros escritos feitos durante as aulas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Printer III

A disciplina de Printer III foi ofertada e ministrada no segundo semestre do ano de 2020, de maneira remota, pela Professora Dra. Tamiris Vaz. O objetivo geral da disciplina estava voltado para a pesquisa sobre diferentes campos profissionais das Artes Visuais, fora do ambiente acadêmico.

Desse modo, foram escolhidos em consenso entre os alunos três campos de atuação profissional distintos, que foram o ensino de artes visuais em escolas da rede estadual e municipal da cidade de Uberlândia, a educação informal artística e a produção cultural. Posteriormente, a turma foi dividida entre três grupos e cada um ficou responsável por uma das áreas selecionadas.

Ao decorrer do semestre, cada grupo entrou em contato com diferentes profissionais que atuavam na área pelo qual a equipe ficou responsável e marcou

uma entrevista de forma online, durante o horário da aula. Ademais, as perguntas a serem questionadas no diálogo foram produzidas coletivamente por todos os alunos da disciplina e tiveram como objetivo abordar diferentes temáticas.

Após a realização de cada entrevista, os grupos tiveram como atividade produzir um vídeo, que tivesse como objetivo elencar os principais pontos discutidos na conversa e relacionar estes temas com visualidades feitas pela turma. Ao final da disciplina, essas produções foram editadas e compiladas em um único vídeo, o qual foi exibido ao vivo para o público por meio da plataforma “*Youtube*”.

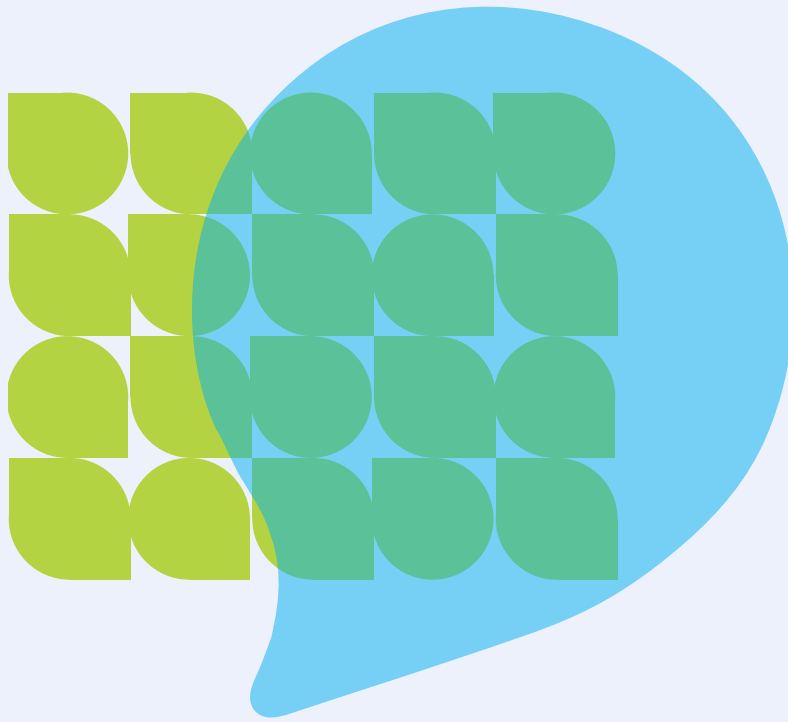
Por fim, essa produção e exibição audiovisual foi chamada “*Vivendo de Arte: um projeto de entrevistas com artistas e educadores*” e foi cadastrada por meio da plataforma SIEX como uma atividade de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). Desse modo, todos os alunos participantes receberam um certificado como produtores do evento e ele se configurou como a atividade final da disciplina.

Prónter IV

Prónter IV, ministrado pela professora Dra. Elsiêni Coelho, assim como Prónter I, compõe o currículo obrigatório tanto dos graduandos de bacharelado quanto os de licenciatura. O plano de aula foi projetado visando a produção coletiva de uma obra de arte relacional, ou seja, uma obra que não só interage com o público, como tem por essencial essa participação para que possa acontecer e seu objetivo seja alcançado. Antes do trabalho final foram propostas leituras e pesquisas para que os alunos pudessem se inteirar sobre o tema. O diálogo entre docente e discente sempre esteve presente no decorrer da matéria e foi decidido que a obra também estivesse relacionada com o período pandêmico. Dessa forma, o livro *Estética Relacional* de Nicolas Bourriaud consta na bibliografia da matéria como meio de esclarecimento e reflexão sobre a arte relacional.

A possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna. (BOURRIAUD, 2009, p. 7)

Nesse sentido, os alunos também foram abordados para que pesquisassem e apresentassem em sala de aula obras de arte relacionais e produções artísticas referentes ao período de pandemia. A partir desses exercícios, cada aluno criou sua própria proposta de arte relacional que esteve aberta ao público por algum tempo para captação de informações como participação e devolutivas dos espectadores. Assim, dentre as propostas apresentadas, uma delas foi escolhida para ser trabalhada em maior escala por todos os alunos da turma. Por fim, o trabalho final que ficou disponível para acesso posteriormente, foi a criação de um *bot* (diminutivo de *robot*), uma aplicação



RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM NOS PROINTERS E AS VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Leonardo Marques Borges Junior
Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, leombjr@gmail.com

Introdução

No Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, grau Licenciatura, de 2018, foram propostas alterações estruturais e foi criado o Projeto Interdisciplinar (Prainter), desenvolvido por meio de quatro componentes curriculares: Introdução ao Curso de Ciências Biológicas (Prainter I), Ciências e Mídias (Prainter II), Biologia e Cultura (Prainter III) e Educação e Sociedade (Prainter IV). Dentre as intenções do Prainter está a de promover a oportunidade inicial dos alunos conhecerem, analisarem e intervirem no ambiente escolar ou em outros espaços educativos, locais onde os professores de Ciências e de Biologia atuam (MARÇAL-JUNIOR *et al.*, 2018). Diante disso, o objetivo deste texto é relatar e refletir sobre o que eu aprendi nas atividades que me pareceram mais significativas nos Prainter's II e IV e relacionar com as minhas vivências nos Estágios Supervisionados de Licenciatura I, II e III.

Atividades marcantes desenvolvidas nos Prainter's II e IV

No componente curricular Ciências e Mídias aprendi sobre as diferentes formas de expressão do conhecimento científico. A professora responsável por este componente no primeiro semestre de 2020, Daniela Carvalho, me levou a refletir principalmente por meio de discussões e de um conjunto de atividades denominado *Cajón*, sob uma perspectiva diferente, uma visão de Ciência mais humanizada, no sentido de conferir caráter de sensibilização emocional, filosófica e até artística. Além disso, essas experiências vividas me levaram a refletir sobre a autenticidade do professor, sobre como as individualidades podem ser expressas em favor do processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão em relação ao papel do professor se faz presente, também, nas opiniões de Demeterco (2018), que diz que cada ator envolvido, seja professor, aluno, funcionários, direção da escola ou comunidade externa, contribui com suas individualidades na realidade escolar, seja por meio de aspectos sociais, culturais, de valores, opiniões e experiências de vida, e que é por meio do diálogo entre esses atores que se consolida a aprendizagem.

No *Cajón*, os estudantes eram convidados a falar de si mesmos ao apresentar objetos, fotografias e textos autorais. “A intenção é que os alunos, através do *Cajón*, possam refletir sobre um olhar para além do físico, dos rótulos que permeiam nosso imaginário, compreendendo melhor coletiva e individualmente nós mesmos” (CARVALHO, 2018). Uma das ações propostas foi a escolha de uma foto (Figura 1), de caráter subjetivo, tirada pelo discente e a produção de um texto autoral que falasse sobre a imagem e que, na maioria dos exemplos, sensibilizava o leitor. Participar das ações propostas no *Cajón* representou para mim uma oportunidade de expressar minha autenticidade de forma criativa e de manifestar um olhar sensível para a realidade.

Figura 1: Fotografia escolhida para uma das atividades do *Cajón* do componente curricular Ciências e Mídias. Muda de Jacarandá Mimoso (*Jacaranda mimosifolia*) plantada em área destinada ao Ecoturismo e Turismo de Lazer em Indianópolis, Minas Gerais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O texto autoral elaborado na atividade é apresentado a seguir:

Oi, me chamo ser humano.

Obrigado pela oportunidade de aprender com você. Você me ensinou a ser mais paciente e me proporcionou ser uma pessoa mais leve e pacífica, além de ter permitido que eu sentisse a grandiosidade que você representa e pudesse me sentir mais forte para lutar pela Causa. Desde quando você era uma semente eu dei meu melhor para que você crescesse e pudesse um dia ser plantada em um lugar que acredito que você gostaria. Hoje é este dia. Desejo do fundo do meu coração que você tenha Vida e que seja presente, como um Presente, na vida de quem lhe dar a devida atenção.

Por outro lado, no componente curricular de Educação e Sociedade compreendi, principalmente, que o processo de ensino-aprendizagem está estritamente relacionado com aspectos sociais. Além disso, também pudemos experimentar diferentes metodologias ativas que auxiliam na aproximação dos contextos dos estudantes aos temas trabalhados em sala de aula. A professora Diana Sampaio, responsável por este componente curricular no primeiro semestre de 2020, me levou a refletir, por meio de discussões, leituras e elaboração de produções individuais e coletivas, sobre diferentes maneiras de se vivenciar o processo de ensino-aprendizagem, as quais dependem de fatores sociais.

A primeira atividade realizada foi o Fanzine, uma publicação impressa composta por textos autorais, apropriações de recortes de jornais, revistas, livros e imagens diversas que têm a função de explorar temáticas a partir da imaginação de quem o produz. Segundo

Andraus (2014), algumas das possibilidades de aprendizagem utilizando-se o Fanzine referem-se ao autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades com as mãos e da criatividade. O tema proposto para elaboração do Fanzine em Educação e Sociedade foi o significado da escola para cada um dos estudantes, no qual relatei minhas experiências escolares ao longo da vida, principalmente no Ensino Básico, e como elas influenciaram quem eu era até aquele momento. A elaboração e apresentação do Fanzine me fizeram pensar sobre como o ensino me estimulou de diversas maneiras, tanto em meus pensamentos quanto em minhas ações diárias. A partir de reflexões proporcionadas por atividades como essa, concluo que o processo de ensino-aprendizagem é o cerne de nosso desenvolvimento pessoal e cabe ao professor ter consciência de que os temas discutidos em sala de aula formam cidadãos e não apenas alunos preparados para avaliações.

Nesse componente curricular fomos convidados a elaborar um conjunto de planos de aula levando em consideração o contexto social e cultural no qual a escola e os alunos estariam inseridos. O conjunto de planos de aula elaborados para o componente curricular de Educação e Sociedade pelo meu grupo tiveram como pauta a importância de propor metodologias de ensino inclusivas. Verificando-se as dificuldades dos alunos surdos e de seus colegas seriam construídas alternativas que pudessem auxiliar no processo ensino-aprendizagem, bem como na socialização dos estudantes, tendo como base as demandas trazidas pela turma. Diante dessa realidade, foram planejadas vivências de caráter inclusivo, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais para toda a turma e atividades que gerassem maior empatia, evitando isolamento e o *bullying*. Essa atividade teve a intenção de elaborar formas de gerar motivação e interesse nos estudantes, mas também de fazer com que eles pudessem refletir e transformar suas realidades, como propõe a pedagogia crítica não reprodutivista (SAVIANI, 2021).

Relação entre as atividades relatadas nos Prointers e as vivências nos Estágios Supervisionados

Ao vivenciar as atividades e seus desafios, bem como tecer reflexões durante os Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, consegui aplicar muito do que foi trabalhado em Ciências e Mídias e Educação e Sociedade. Na criação de planos de aula refleti sobre os aspectos sociais envolvidos nos ambientes nos quais eu iria atuar. O Estágio I foi desenvolvido remotamente no decorrer do período de pandemia de covid-19, logo, era necessário desenvolver estratégias para se adequar àquela realidade, como ministrar aulas em plataformas online e ser capaz de gerar participação e interesse nos estudantes.

Em outra vivência, percebi pelo modo como os professores supervisores ministravam suas aulas, que buscavam sempre utilizar situações práticas do dia a dia para exemplificar o conteúdo aos alunos. Esse método era adotado pelos docentes pelo

fato de que muitos dos discentes presentes não tinham interesse ou estímulos familiares para iniciarem o ensino superior após se formarem no Ensino Básico, dando continuidade aos estudos. Assim, esses exemplos do dia a dia, relacionados ao contexto cultural daquele ambiente, poderiam motivar e conseqüentemente aproximar os estudantes do conteúdo a ser trabalhado. Como defendido por Moreira (2010), na elaboração e no desenvolvimento de currículos, além de atentar-se aos conhecimentos e disciplinas escolares, é importante valorizar-se, de maneira cuidadosa, os fenômenos culturais contemporâneos.

Além disso, ao longo dos estágios, utilizei de metodologias de ensino adequadas à realidade de determinada escola, porém desenvolvi uma maneira autêntica de ensinar, de modo que eu pudesse discutir o conteúdo curricular com os alunos de uma maneira menos rígida, isto é, procurei passar a imagem de que há um professor humano ali presente e não uma máquina de ensinar, o qual procura entender as condições de aprendizagem de cada estudante (Figura 2). Tentei me inspirar na ideia da educação como uma possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade, cujo principal ideal é compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir de maneira estratégica para sua evolução (LUCKESI, 1994). A partir da regência nos Estágios II e III, obtive um retorno positivo dos estudantes, os quais demonstravam gostar das aulas e entender melhor a matéria por meio da metodologia que empreguei e da autenticidade na maneira de ensinar. Percebi que os alunos se demonstram mais interessados em participar do processo de ensino-aprendizagem, tirando dúvidas e discutindo conceitos.

Figura 2: Primeira aula que ministrei presencialmente ao 9º ano de uma Escola Estadual do município de Uberlândia, durante o período de regência de Estágio Supervisionado II.



Fonte: Elaborado pelo autor.

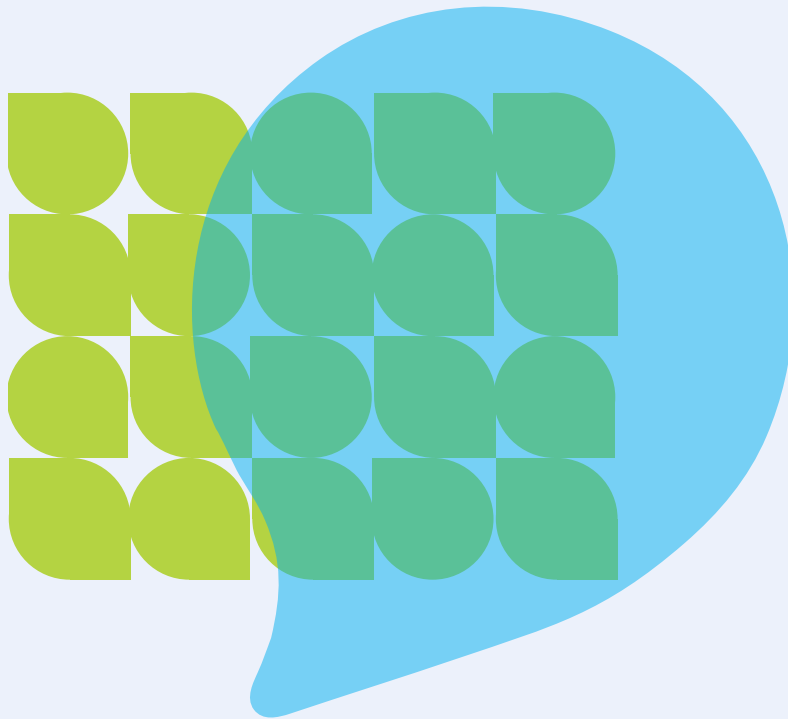
Considerações Finais

Os conteúdos aprendidos nos componentes curriculares de Ciências e Mídias e de Educação e Sociedade foram essenciais para o processo de ensino-aprendizagem que vivenciei enquanto docente nos Estágios Supervisionados. Remeto este sucesso ao fato de as professoras destes componentes curriculares abordarem os temas de maneira interativa e humana.

Durante as vivências nos Estágios I, II e III, percebi a utilidade dos conhecimentos aprendidos nesses Projetos Interdisciplinares, consegui colher os resultados da elaboração e execução de um plano de aula baseado em condições sociais e culturais nas quais eu estava envolvido, pude desenvolver de forma autêntica minha maneira de ensinar e aprender em um ambiente escolar, tendo um olhar sensível para este ambiente. Além disso, aprendi a importância de promover e participar de discussões, reuniões e construções pedagógicas com os colegas de trabalho (professores, coordenadores e diretores), para podermos, em conjunto, propiciarmos um processo de ensino-aprendizagem significativo aos estudantes.

Referências

- ANDRAUS, G. A não-linearidade mental da juventude: informação e formação interdisciplinar, tecnologias e zines. **Interdisciplinaridade**, v.1, n.4, 2014. p. 58-64.
- CARVALHO, D. F. Cajón: Estratégia interativa para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, 2018. p. 41–76.
- DEMETERCO, S. M. da S. **Sociologia da educação**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARÇAL JUNIOR, O.; *et. al.* **Alteração do projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas**, Grau Licenciatura. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. *In*: GARCIA, Regina Leita (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: FAPERJ, 2010. p. 47-66.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados. 2021.



RELATO SOBRE A DISCIPLINA PROINTER 1: FILOSOFIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA- UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA

[Davi Dias Moreira Júnior](#)

Licenciando, Licenciatura em Filosofia, UFU, davidiasmjr@ufu.br

[Silvia Maria Tonasso](#)

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, UFU, silvia.tonasso@ufu.com

[Victor Hugo Ferreira](#)

Licenciando, Licenciatura em Filosofia, UFU, vitorhugof@ufu.br

Introdução

O objetivo do trabalho é apresentar os resultados da disciplina *Prointer 1* intitulada “Filosofia e cultura contemporânea”, que propôs utilizar manifestações culturais contemporâneas para analisar e articular diversos temas e problemas filosóficos, além de elucidar as possibilidades de utilização na docência de Filosofia no âmbito do Ensino Médio. Esse objetivo se relaciona à concepção de que um curso de Filosofia deveria priorizar o estudo, o ensino e a divulgação de conceitos para aplicá-los na análise e compreensão da realidade brasileira.

O plano de fundo é a visão de que devíamos pensar uma Filosofia do Brasil Contemporâneo via análise de suas imagens. Foi proposta análise de uma imagem, que poderia ser um livro, um filme, ou um quadro dentre tantas outras possibilidades. Para esse estudo a imagem escolhida como objeto de análise foi o filme *Uma História de Amor e Fúria*¹⁹, um romance brasileiro de 2013, que retrata a trajetória de um guerreiro imortal diante de algumas fases da história do Brasil, como a colonização, escravidão, ditadura e uma ideia futurista de crise hídrica – tão atual e já vivenciada por muitos brasileiros desde antes de 2022.

Prointer 1 - Filosofia e Cultura Contemporânea

O objeto de estudo foi construir uma Filosofia do Brasil a partir da análise de suas imagens. Uma vez que o país tem de criar seus próprios pensamentos, sua imagem de si e do mundo, sua cultura artística, hábitos e valores, em contraposição a uma cultura existente, que o envolve e domina. Só assim nos constituiremos inéditas criações espirituais.

Os alunos que compunham a sala da disciplina em apreço, no 1º período/2020, foram divididos em grupos e tinham como missão escolher uma obra de arte brasileira e por meio de uma análise desta elucidar suas visões de Brasil. No curso foram abordadas algumas formas de ver o Brasil, principalmente a moralista, que vê o mundo como palco de eterna luta entre duas forças opostas (o Bem e o Mal), entre os ‘mocinhos’ e os ‘malvados’.

Assim, cada grupo teve a liberdade de escolha dentre inúmeros livros, pinturas, filmes, quadros, esculturas, como tantas outras formas de artes que retratassem ou corroborassem com a visão de Brasil que o grupo quis apresentar aos demais da sala.

¹⁹ UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, 2018. 1 vídeo (74 min). Publicado pelo canal Kelly de Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGAzV30C6BE>. Acesso em: 09 fev. 2021.

As reuniões e estratégias adaptáveis entre os participantes de cada grupo foram livres e poderiam ser fora das aulas sincrônicas, enquanto as apresentações se deram em aulas de maneira sincrônica, virtual devido à pandemia e por expressões orais e visuais de slides.

Uma História de Amor e Fúria

Uma História de Amor e Fúria é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo do romance, o longa ressalta quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravidão, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água.

No filme, há diversas relações sobre opressão e resistência, como também a elucidação da importância de se entender o passado para melhor vivenciarmos o presente. Logo de início somos apresentados às entidades *Munhã* e *Anhangá*, que representam, respectivamente, o bem e o mal, a luz e a sombra. O filme ilustra que desde a formação do mundo o palco é de luta entre o bem e o mal.

A missão de *Abeguar* (protagonista) é trazer a justiça contra as ações causadas pelo grande mal (*Anhangá*), uma vez que se entende que o bem (*Munhã*) e o mal (*Anhangá*) são padrões imutáveis de valor. São e sempre serão dever de *Abeguar* proteger seu povo e lutar pela justiça, que muitas das vezes está escondida em meio ao apagamento histórico das verdadeiras lutas. Isso fica expresso pela frase do protagonista *Abeguar*, enquanto *Cau*, durante a época brasileira da ditadura “- *Meus heróis nunca viraram estátua, morreram lutando contra quem virou*”.

O retrato aqui é do vazio expresso pela falta de esperança de se ter o mundo idealizado e ao vê-lo devastado pela opressão, pela violência como solução para questões sociais, além da santificação dos opressores. A violência torna-se uma maneira de forçar a realidade a se enquadrar em ideais de justiça e liberdade.

Como corroboração desta verdade em relação à violência, ainda no período da ditadura, Feijão, um dos personagens, reforça essa ideia ao citar um dito popular: *quando a lei é falha é necessário recorrer à força*.

Mais uma vez tudo se volta à dicotomia entre o bem e mal, bom e ruim, sendo importante atentar sobre o cursor e as inclinações das questões de cada análise, como por exemplo: indígenas *versus* portugueses e franceses; movimento da balaiada *versus* o governo colonial; estudantes marginalizados *versus* militares da ditadura e; população menos favorecida financeiramente *versus* empresários detentores do fornecimento de água.

A violência é vista como forma de “educar” e balizar os povos para se enquadrarem no modelo ideal e corrigir seus desvios; como mostrado no início do filme: O cacique Piatã decide atacar os Tupiniquins (tribo protegida pelos portugueses), por influência dos franceses que estavam do lado de sua tribo (os Tupinambás) e essa ação desencadeia uma resposta negativa das frotas portuguesas que pouco depois contra-atacaram devastando com a civilização Tupinambá. Assim, a violência se torna um modo de retificação.

A visão moralista exige que todo homem deva cumprir uma série de exigências éticas para se apresentar como digno, limpo, honesto (herói). E estas foram características que Abeguar se mostrou disposto a alcançar em quase todo o filme, exceto nos momentos em que ele quis desistir de tudo por não aguentar mais e começar a perder a esperança. Mas as lembranças de seu pajé reforçavam o dito popular que diz: *o brasileiro não desiste nunca* e, com isso, ele não desistiu.

É com a frase “a única forma de derrotar Anhangá é não desistir” que *Abeguar* acaba sempre tendo esperanças novamente, mas não só isso, o espírito de *Janaina* nunca parou de lutar e ele vê nela um motivo de inspiração para continuar lutando pelos seus ideais.

Considerações Finais

A obra pode ser entendida como uma crítica ao Brasil, à sua história e há como vivenciamos o ciclo vicioso de buscar e lutar a dicotomia do bem e do mal. Na qual passamos uma vida inteira em busca de melhores condições de sobrevivência, além da motivação ou pressão de que o brasileiro faz de tudo para não desistir nunca, como também a necessidade de se enquadrar dentro de uma falsa parte boa ou melhor de tantas dicotomias que criamos para de alguma forma pertencer ou ser algo.

A construção do trabalho foi enriquecedora tanto no que diz respeito à interpretação das questões sociais presentes por todo filme como também às novas formas de olhar as demais obras que a partir desse momento refletir aos nossos olhos e percepções.

A coragem inspiradora dos personagens, em especial a de Abeguar, que, durante todas as suas vidas, insistiu numa luta da qual ele conhecia a importância e isto fez com que reacendesse em cada um de nós a esperança além da crítica por dias melhores. A forma de animação é, ao mesmo tempo, empolgante e chocante, sabendo conciliar temas complexos e profundos com uma trama bem estruturada.

Caso não fosse a disciplina, dificilmente teríamos tido contato com a obra, visto a pouca divulgação e conhecimento que existe quando se trata de produções nacionais, o que, de fato, é uma grande pena, tendo-se em vista a qualidade indescritível do filme. Desta

forma, disciplinas instigadoras como o *Prointer* propiciam e estimulam a proatividade e a análise crítica dos alunos, que necessitam analisar uma obra e se prepararem para apresentá-la.

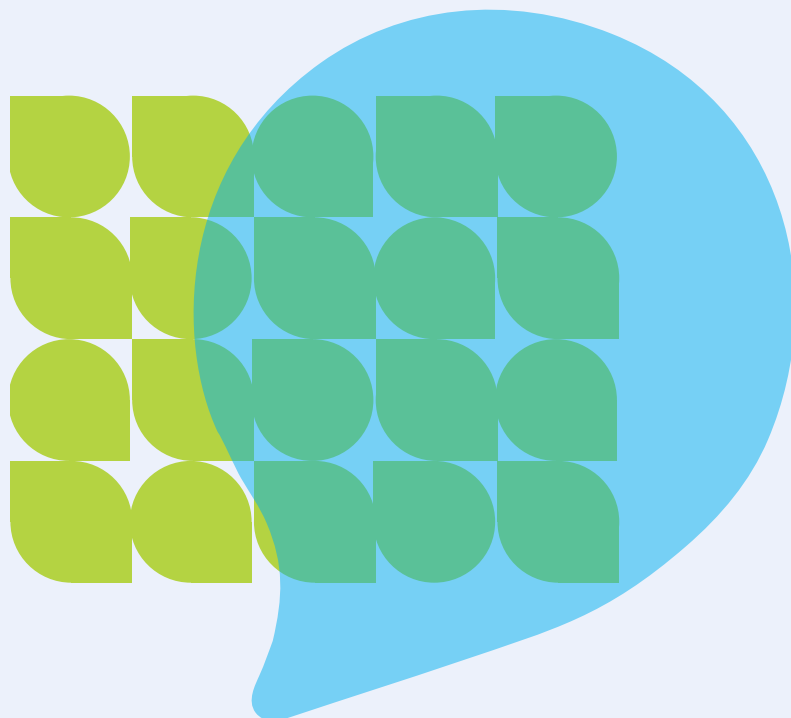
Ademais, a estruturação da disciplina permitiu que existisse um debate crítico entre os membros do grupo, o que, em tempos de pandemia, permitiu não só uma aproximação, mas, principalmente, uma “fuga” dos temas dos quais em tal momento estávamos imersos, permitindo, assim, com que tivéssemos experiências distintas mesmo estando reclusos e vivenciando cada um o seu Brasil particular.

Resultado

Para concluir, nós confeccionamos um produto audiovisual, uma videoaula explicativa de 10 minutos explicando e elucidando uma visão de Brasil de acordo com a obra de arte escolhida. Houve participação em vídeo de dois integrantes do grupo, enquanto os que não apareceram visualmente fizeram os slides (material de apoio) e o roteiro a ser seguido.

Referências

- CHAUI, M. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015.
- UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA**, 2018. 1 vídeo (74 min). Publicado pelo canal Kelly de Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGAzV30C6BE>. Acesso em: 09 fevereiro 2021.
- VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.



ROMPENDO AS BARREIRAS DA SALA DE AULA DE FÍSICA

Victor von Glehn Mateus

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, victorvon@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

A Física é uma ciência que possui abrangência notável, indo de estruturas nano moleculares até a origem e evolução do universo. Os princípios físicos conseguem explicar uma grande quantidade de fenômenos que ocorrem no nosso dia a dia e o estudo da Física é importante para compreender sobre a natureza que nos rodeia. Além disso, estudando os conteúdos físicos, os alunos ficam frente a situações concretas e reais, situações essas que os princípios físicos podem responder.

Para discutir os conceitos físicos e o entendimento do mundo que nos rodeia com jovens, são formados professores de Física, grau Licenciatura. O curso tem por objetivo principal a formação de profissionais para o exercício do magistério de nível médio na área de Física, levando-os a conhecimentos e métodos que permitam o desenvolvimento de atitudes críticas e inovadoras. O licenciado em Física é um profissional capaz de discutir problemas desafiadores do ensino, sempre buscando novos conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos.

Dentro das várias disciplinas do curso de Física Licenciatura, ofertado na Universidade Federal de Uberlândia, destacarei neste relato a disciplina “Projetos Interdisciplinares II – Docência e os Espaços Não Formais”, que foi marcante na minha formação inicial. Também conhecida como Prointer II, a matéria nos introduziu conceitos de educação formal e não formal, buscando o desenvolvimento de práticas de ensino de Física para os espaços de educação não formal, em especial os museus de ciências.

Nesse sentido, este relato tem como objetivo mostrar a importância da disciplina Projetos Interdisciplinares II para a formação dos futuros docentes de Física, trazendo a importância da utilização dos espaços não formais e informais, rompendo as barreiras da sala de aula.

Além dos limites da sala de aula

Um dos pontos principais da disciplina de Prointer II foi a conceituação do ensino formal, não-formal e informal. Se engana quem pensa que o ensino de física se dá apenas de modo formal, que é aquele desenvolvido nas escolas e com conteúdos previamente demarcados. Ele também se dá em diversos outros espaços como museus, parques, convenções, dentro de casa, ou seja, podendo ser aplicado também de maneira informal e não-formal (VIEIRA, BIANCONI e DIAS, 2012).

Segundo Gadotti (2005), a educação formal ocorre principalmente em escolas e universidades, tendo objetivos claros e específicos. Ainda segundo o autor, a educação formal necessita de órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação, dependendo assim de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional.

Para Gohn (2006), a educação informal é aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização dentro da família, do bairro, do clube, entre os

amigos. Tal educação é carregada de valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos herdados. Gaspar (1993) utiliza o conceito de escola da vida, de mil milênios de existência, para exemplificar seu conceito de educação informal. Para o autor, há muito o que aprender desde cedo como a língua materna, as tarefas domésticas, as normas de comportamento, a caça e a pesca, a sobrevivência.

Segundo Gadotti (2005), o conceito de educação não-formal é muito amplo, muito associado ao conceito de cultura e a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais. Já Gaspar (1993), considera a educação não-formal muito próxima da educação formal. Segundo o autor, também há disciplinas, currículos e programas, a diferença é que não oferecem graus ou diplomas oficiais.

De acordo com Gaspar et al (1998), a teoria sócio interacionista de Vygotsky traz instrumentos e subsídios para a compreensão e análise do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em ambientes não-formais ou informais de ensino. Nessa teoria, enfatizam-se as interações sociais em relação à ocorrência do processo de ensino-aprendizagem e um evento em praça pública é contundente em apresentar sua interação como meio pelo qual o indivíduo está inserido.

A disciplina de Prointer II

No decorrer da oferta da disciplina Prointer II, foi feita a reflexão sobre a profissão docente e seus papéis sociais em situações de ensino e aprendizagem relacionadas à questão das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência e geração, entre outras, no ambiente da educação em espaços não formais. Além disso, a disciplina consistiu na elaboração de fichamentos. Os fichamentos são meios de se resumir de forma dissertativa e direcionada as informações e conhecimentos obtidos em uma obra ou artigo lido. Tais atividades nos ajudaram a desenvolver nossa capacidade de organização das ideias de um texto, citando e referenciando autores de maneira dinâmica, analítica e crítica.

Um ponto importante de ressaltar quanto à disciplina, mesmo sendo ofertada em meio à pandemia de covid-19: todas as aulas e atividades foram feitas de forma remota, ou seja, todo o conteúdo produzido e disponibilizado online, sendo acompanhado em tempo real pela professora que lecionou a disciplina, seguindo cronogramas já pré-definidos. Por conta deste fato, muitas atividades consistiram em gravarmos vídeos comentando sobre os artigos que lemos sobre a disciplina. A gravação dos arquivos de multimídia é algo que veio para ficar, pois dessa forma os alunos desenvolvem capacidades como a melhoria da comunicação, a criatividade e o melhor entendimento do conteúdo.

Como a disciplina de Prointer II enfatiza a importância do ensino em museus e outros espaços não-formais, visitamos alguns museus ao redor do mundo. As aulas

sendo de forma remota, tivemos oportunidade de realizar um *tour* em museus como o Museu Nacional de Ciência de Gwacheon na Coreia do Sul. O espaço sul coreano apresenta algumas invenções que podem tornar o mundo mais sustentável, além de uma imensa coleção de ossos de dinossauros e de tradições antigas do país. Outro local visitado de forma online foi o Museu Catavento em São Paulo, o qual tem o propósito divulgar as ciências.

Por meio da disciplina conhecemos também o Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA), do Instituto da Física da UFU, o qual é um espaço onde ciência, tecnologia e conhecimento são exibidos e discutidos por meio de conteúdos que abordam questões do cotidiano de forma contextualizada e prática. Em suas dependências os visitantes podem interagir manualmente e mentalmente com materiais e experimentos científicos, estimulando a curiosidade, despertando o interesse pela ciência e desenvolvendo o pensamento crítico num ambiente de aprendizado informal. Apesar de não termos ido presencialmente ao DICA, a professora nos introduziu ao conteúdo do museu por meio de imagens e vídeos do local.

O trabalho final da disciplina consistiu em gravarmos um vídeo como se fôssemos monitores do DICA apresentando a um grupo de alunos um experimento relacionado a física. Os licenciandos gravaram alguns experimentos utilizando limalhas de ferro, outros explicaram a física por trás da pipa, dentre outros tema. No geral os trabalhos foram executados com muito empenho pelos licenciandos.

Minha apresentação final consistiu em uma edição de vídeo, onde eu aparecia no cenário do DICA e discutia com os estudantes da Educação Básica sobre a manipulação de um software sobre dilatação térmica. Tal software foi programado no reprodutor de multimídias e aplicações chamado Flash Player. O programa é bem simples, dando uma breve conceituação sobre dilatação térmica em sólidos. Além disso, com o software pode-se realizar um experimento da dilatação linear de uma barra metálica e, para isso, deve-se escolher o material da barra, a temperatura inicial e a final do objeto.

Pelo fato de o projeto final ter conectado todo o conhecimento adquirido durante o semestre, o mesmo teve uma grande importância em minha formação acadêmica, mesmo que tenha sido realizado de forma remota. Desenvolvi habilidades de mediação entre uma exposição e os visitantes de um museu, sem contar o aperfeiçoamento da minha criatividade ao montar a apresentação em vídeo. O maior aprendizado foi entender que o aprendizado vai muito além de uma sala de aula.

Considerações Finais

Os objetivos da disciplina de Projetos Interdisciplinares II foram cumpridos, pois todas as discussões realizadas durante o semestre expandiram os horizontes do entendimento sobre a educação. Nós, como futuros educadores em Ciências da Natureza, dando ênfase na Física, compreendemos a importância de se romper as barreiras das

salas de aula. Visto que a Física é a ciência que estuda a natureza e seus fenômenos em seus aspectos gerais, é de extrema importância essa vivência extraclasse.

Ao cursar a disciplina de Prointer II, ficou como aprendizado as definições dos tipos de educação, estimulando assim reflexões sobre possibilidades de estratégias metodológicas sobre as práticas de ensino de Física para os espaços de educação não-formal, em especial nos museus de ciência.

Referências

DILATAÇÃO dos Metais, Version 1.0, [Beaklini], 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1N9gCaG084FQsJuoztoLNYklhxNgavn-T>. Acesso em: 22 julho 2022.

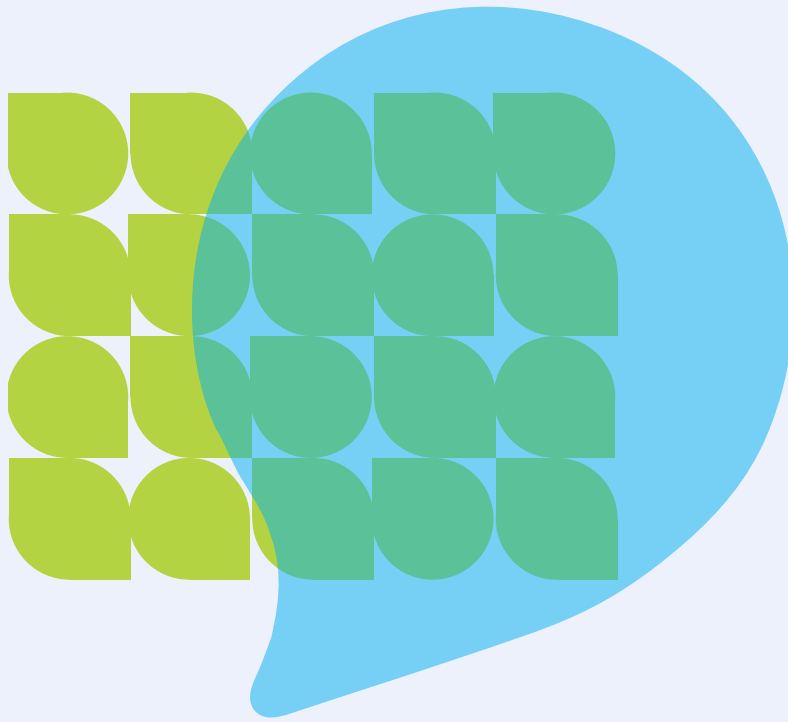
GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: **solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GASPAR, A. **Museus e centros de ciências - conceituação e proposta de um referencial teórico**, Tese de Doutorado. São Paulo, 1993.

GASPAR, A.; HAMBURGER, E. W. **Museus e centros de ciências – conceituação e proposta de um referencial teórico** -In: NARDI, R. (Org.). Pesquisas em ensino de Física. São Paulo: Escrituras, 1998.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 14, n. 50, p. 27-38. 2006.

VIEIRA, B. e D. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.



TERRA EM TRANSE E A REALIDADE BRASILEIRA

Marina Marianna Gouveia de Oliveira

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, UFU, homoerectus@ufu.br

Sarah Vilela Borges

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, UFU, sarahborges@ufu.br

Introdução

O objetivo do texto é apresentar os resultados das reflexões e ações dos projetos interdisciplinares (Prínter 1). O foco é a obra *Terra em Transe*,²⁰ do roteirista brasileiro Glauber Rocha, a qual relacionamos a temas notáveis ao longo dos anos no Brasil e principalmente nos tempos atuais, sendo um dos resultados da disciplina.

O Prínter é um percurso formativo inserido no objetivo geral do curso de filosofia: formar cidadãos participativos e atuantes que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira, capazes de refletir sobre o mundo e de criticar as opiniões estabelecidas; e para a realização dos objetivos específicos: promover o estudo sobre o sentido mais amplo da realidade e dos diferentes acessos a ela: a cultura, o senso comum, as artes, as ciências e as técnicas, a partir da constituição de um espaço de pesquisa e produção de conhecimento, que permita o diálogo, a colaboração no âmbito acadêmico e que estabeleça vínculos com o contexto social em que a Universidade se insere.

Nesse sentido, durante o semestre discutimos o modo como a filosofia poderia dialogar com as manifestações da cultura contemporânea em sua articulação com temas que abordam problemas filosóficos e, também, sua utilização na docência de filosofia no Ensino Médio. Assim, percorremos pelos mitos que possuem expressiva influência na sociedade brasileira, que deram, sobretudo, base para essa análise.

Terra em transe

Ao analisar e refletir sobre a obra de Glauber e a realidade brasileira é possível perceber em ambas o conflito partidário, a pobreza, a negligência e descaso do governo para com a população pobre, a luta de classes, o abuso do poder e a falsa moralidade para com os cidadãos. De modo inicial, para que haja maior compreensão em relação à obra e a situação que o Brasil e os cidadãos se encontram, falaremos sobre o filme. A história se passa na fictícia República de Eldorado, onde o protagonista Paulo Martins é um intelectual, jornalista e poeta, inicialmente ligado ao político de direita, tecnocrata, religioso e conservador em ascensão Porfírio Diaz e à sua amante com quem Paulo tem um caso. Quando Diaz se elege senador, o jornalista se afasta e vai para a província de Alecrim, onde conhece a ativista Sara. Dessa forma, além de haver uma relação amorosa entre os dois revolucionários, eles resolvem apoiar o vereador populista Felipe Vieira para que este possa ser eleito governador, dado que há uma tentativa de lançarem um novo líder político. Assim, considera-se que este populista é um suposto progressista, que pode guiar a mudança da situação de miséria e injustiça que assola o país.

Entretanto, ao ganhar a eleição, Vieira se mostra fraco e controlado pelas forças econômicas locais. Com isso, ele não faz nada para mudar a situação social do país fictício Eldorado, o que leva Paulo, decepcionado, a deixar Sara e voltar à capital. Posto

²⁰ TERRA EM TRANSE. Direção de Glauber Rocha. Produção de Zelito Viana. Roteiro: Glauber Rocha. S.I: Mapa Filmes, 1967. (108 min.), P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OqgnXHvy9L0>. Acesso em: 22 jul. 2022

isto, o poeta se aproxima de Júlio Fuentes, o maior empresário do país, e expõe a ele que o presidente Fernandez tem o apoio econômico de uma poderosa multinacional que deseja assumir o controle do capital nacional. Dessa forma, quando Diaz vai à disputa da Presidência com o apoio de Fernandez, o empresário cede um canal de televisão a Paulo, que o usa com o intuito de atacar o candidato. O populista Vieira e o intelectual Paulo juntam-se novamente na campanha da presidência. Contudo, Fuentes trai a ambos e faz um acordo com Diaz, armando um golpe, por meio do qual o candidato aristocrata consegue o cargo presidencial e assume o poder, sendo financiado pela multinacional *Explint*. Essa movimentação golpista tem seu ápice no desfile triunfal de Diaz, em carro aberto, carregando um crucifixo.

No filme, Glauber evidencia a marca que a ingerência de outras nações junto com as elites nacionais deixara o país, visto que a situação presente é herdada dos problemas do passado. O contexto histórico e as características das relações sociais apenas mudam de embalagem. Com isso, embora a obra tenha retratado e criticado a situação em que a América Latina e, sobretudo, o Brasil se encontravam na década de 1960, no qual o país enfrentava uma Ditadura Militar, ela também pode se relacionar com o Brasil atual.

Agora faremos uma relação entre o tema do filme com o Brasil atual, uma das principais das reflexões que o filme nos provocou.

O Brasil atual

Sabemos que a partir de 2019 ficamos sendo governados por políticos conservadores, de direita, que pregam e inserem a moralidade cristã sobre os cidadãos. Por esse motivo, eles traçam uma barreira, colocando limites sobre a população, segregando-os, sobretudo, pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais, de gênero e pelo estilo de vida de cada indivíduo. Além do preconceito, da segregação daqueles que não seguem um estilo de vida segundo o que a ideologia cristã idealiza, também é notório que estamos vivendo um período em que há uma devastadora crise econômica que assola o país. Essa crise foi impulsionada pela pandemia, em conjunto com uma má gestão, proporcionando, por sua vez, um país que se encontra novamente no mapa da fome. Com isso, a população pobre é colocada às margens da sociedade, uma vez que o presidente e os seus aliados defendem uma política conservadora, de direita e liberal, onde o rico fica mais rico e o pobre se torna mais miserável, não proporcionando melhores condições de vida e mais oportunidades a eles, haja vista que o Brasil, segundo dados, é um dos países mais desiguais do mundo.

Considerações Finais

Considerando o que foi dito, é perceptível que há um grande choque durante muitos anos, entre a esquerda e a direita, gerando uma luta partidária e de poderes

que podem ser observadas tanto no filme como no cenário atual do Brasil, o que o divide e também os brasileiros entre dois polos antagônicos. De um lado temos políticos conservadores e moralistas, e do outro, populistas. No que concerne aos populistas, eles já se inseriram no ramo político no país, muitos declaram falsas promessas àqueles que realmente necessitam do apoio governamental, necessitados, sobretudo, de saúde, moradia, educação e saneamento básico de qualidade, para que todos possam ter vida digna e com equidade. Além disso, devemos ressaltar que entre os dois polos políticos existe corrupção, o que apenas agrava a situação dos brasileiros e a do país, retirando verbas que deveriam ser investidas em políticas públicas no Brasil.

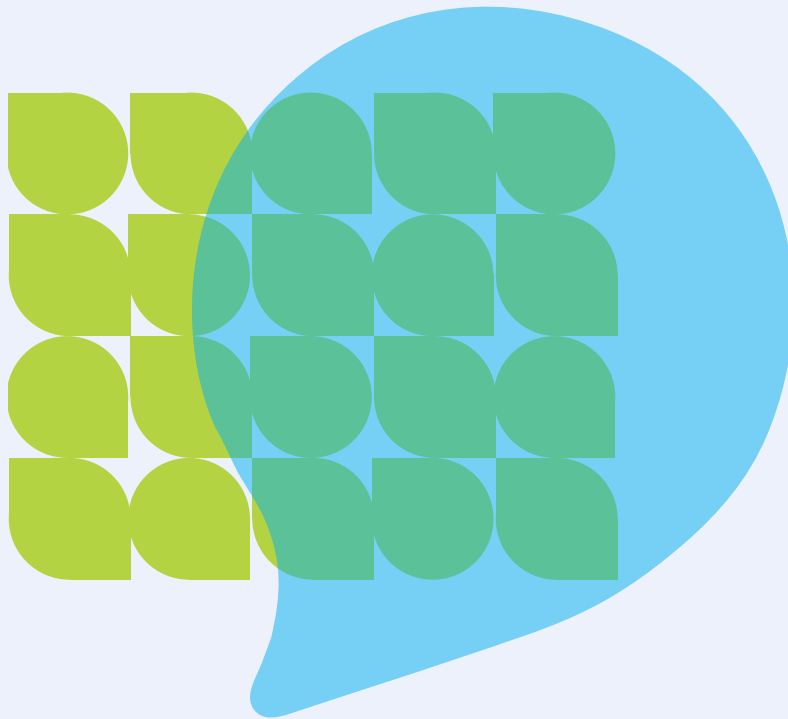
Resultado

Percebemos ao longo do texto uma relação expressiva entre a obra de Glauber Rocha, *Terra em Transe*, e a realidade brasileira, dado que os dois retratam a injustiça, a fome, a miséria, a luta de classes, a luta entre poderes, a corrupção, o moralismo cristão e falsas promessas, uma vez que os políticos desejam riqueza, reconhecimento e poder, do ponto de vista pessoal, o trabalho permitiu uma reflexão crítica sobre o Brasil e a miséria que o assola. O resultado foi a confecção de um vídeo aula de dez minutos com base nas ideias de Brasil (VIEIRA PINTO,1960).

Referência

TERRA EM TRANSE. Direção de Glauber Rocha. Produção de Zelito Viana. Roteiro: Glauber Rocha. S.I: Mapa Filmes, 1967. (108 min.), P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OqgnXHvy9L0>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e realidade nacional:** a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.



UMA PROPOSTA DE AULA SOBRE A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI

Edileusa Jaqueline Rodrigues

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, edileusa.ferreira@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Licenciatura em Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

O curso de graduação em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) prevê, ao longo dos oito semestres, disciplinas que estão vinculadas ao Projeto Interdisciplinar (Prointer) da UFU, ou seja, uma proposta institucional. Atualmente, o curso conta com quatro componentes curriculares vinculadas ao Prointer, a saber: “Seminários de Matemática Elementar” (SME), “Informática e Ensino” (IE), “O Ensino de Matemática através de Problemas” (EMAP) e “Oficina de Prática pedagógica” (OPP).

Como estratégia para relacionar, sistematizar e refletir sobre as ações propostas nos Prointer, o curso conta também com a componente “Seminários Institucionais da Licenciatura” (Seilic), que tem por objetivos retomar as ações pensadas nas disciplinas anteriores, aprimorar e divulgar para a comunidade interna e externa (na medida do possível).

Pensando nisso, foi feito um levantamento de que atividades haviam sido propostas em cada uma das disciplinas do Prointer no momento em que a primeira autora as cursou. Após esse mapeamento, optou-se por aprimorar uma que tratava do tema “Sequência de Fibonacci”, iniciada em EMAP. Essa escolha foi ao encontro da percepção da discente de que trata-se de um tema pouco explorado no Ensino Médio e também porque, pessoalmente, havia interesse em compor algo que pudesse ser utilizado em práticas futuras.

Na época de EMAP, por conta do ensino remoto emergencial, a proposta foi a elaboração de uma vídeo aula sobre Fibonacci. A atividade teve um caráter introdutório e, por isso, abordava, brevemente, informações sobre quem foi Fibonacci, comentava sobre a sequência que ele estudou e apresentava alguns exemplos.

Agora, neste artigo, nos propomos a discorrer sobre o plano de aula fruto do aprimoramento das discussões e estudos tecidos tanto na disciplina de Seilic quanto em outros espaços da graduação. Ressaltamos que essa atividade foi inspirada em Gomes (s.a) e pensada para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi desenvolver a Sequência de Fibonacci junto aos estudantes.

Uma proposta de aula sobre a Sequência de Fibonacci

A Sequência de Fibonacci foi pensada por Leonardo de Pisa, matemático nascido em meados do século XII. A atividade a seguir, foi elaborada para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Entretanto, ressaltamos que, com os devidos ajustes, é possível realizá-la em outras etapas da educação tanto básica quanto superior.

A aula que propomos está dividida em três momentos, sendo que, para o primeiro e o terceiro, é estimado um tempo de cinquenta minutos para cada, enquanto, no segundo, faz-se necessário, no mínimo, cem minutos. Ressaltamos que, para a realização das aulas, espera-se que os alunos tenham conhecimentos sobre funções.

O plano aqui relatado não foi aplicado em sala de aula, mas sua elaboração pressupôs uma aula presencial, com metodologia expositiva-dialogada. Os objetivos almejados foram: (i) compreender os números de Fibonacci e sua origem; (ii) identificar números de Fibonacci na natureza; e (iii) completar uma sequência de Fibonacci. E, além disso, buscou-se desenvolver a habilidade de “Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura” (BRASIL, 2018, p. 307).

Para a primeira aula, pensou-se em uma breve explicação sobre quem foi Leonardo de Pisa e como ele ficou conhecido como Fibonacci para, depois, introduzir a discussão em torno da sequência. Assim, dizer, por exemplo, que Leonardo de Pisa (1170-1250) foi um matemático italiano, considerado por muitos do meio acadêmico como o mais talentoso da Idade Média e que ficou conhecido tanto por descobrir a sequência quanto por seu papel na introdução dos algarismos indo-arábicos na Europa, é visto por nós como informações relevantes.

A sequência de Fibonacci traz consigo a proporção áurea ou número de ouro²¹, como também é conhecido. Em geral, encontramos essa relação expressa em elementos da natureza como plantas, flores e seres marinhos como a estrela-do-mar, por exemplo. Além disso, existem construções que também sequeem a proporção áurea.

Figura 1: Razão áurea presente na natureza



Fonte: BELINI (2015, p. 46)

21 Segundo Gedes (s.a.), o “número de ouro é o representante matemático da perfeição na natureza. Ele é estudado desde a Antiguidade e muitas construções gregas e obras artísticas apresentam esse número como base. O número de ouro é representado pela letra grega phi e é obtido pela proporção”.

Figura 2: Razão áurea presente em construções

Fonte: BELINI (2015, p. 14-15)

Após apresentar essas curiosidades e informações sobre Fibonacci e a razão áurea, sugere-se que, para o segundo momento, o(a) professor(a), junto com os alunos, desenvolva alguns passos que contribuíram para a descoberta da “Sequência de Fibonacci”. Para isso, sugerimos que o(a) docente parta do problema dos coelhos (Quadro 1) que, em tese, motivou o desenvolvimento da sequência. Para isso, considera-se que: (i) os dois primeiros termos são iguais a 1; e que (ii) cada novo termo é obtido como a soma dos dois termos precedentes.

Quadro 1: Problema dos coelhos

Quantos pares de coelhos serão produzidos num ano, a partir de um único casal que se torna reprodutivo depois de dois meses, supondo que cada casal gera um novo casal?

Fonte: (BELINI, 2015, p. 37)

Com os alunos, propomos que sejam construídos alguns passos para a interpretação e resolução do problema. Para isso, de forma coletiva, sugerimos que sejam traçados os passos seguintes:

1º termo: 1

2º termo: 1

3º termo: 2

Para encontrar o quarto termo, vamos somar os dois termos que o antecedem, ou seja, os valores atribuídos ao segundo e terceiro termos da sequência em construção. Teremos, portanto:

1º termo: 1

2º termo: 1

3º termo: 2

4º termo: 3

Ao repetir esse procedimento, encontramos, pouco a pouco, os termos que irão compor a Sequência de Fibonacci. Sugerimos ao docente sempre retomar a ideia da

recursividade e estimular os alunos a completarem alguns termos em sala de aula.

No plano de aula elaborado, propomos a construção conjunta, em sala, até o sétimo termo da sequência (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, ...) e uma atividade, em grupo, para que: (i) completem a sequência até o vigésimo termo; (ii) elaborem um modelo matemático que descreva o comportamento da sequência; e (iii) apresente uma solução para o problema dos coelhos.

Nesse processo, é esperado que os alunos consigam determinar dos vinte primeiros termos da sequência, a saber:

1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, 1597, 2584, 4181, 6765.

Que conclua que a sequência pode ser descrita por:

$$F_n = F_{n-1} + F_{n-2}$$

E que apresentem a solução de 232 casais, para o problema dos dois coelhos, uma vez que, em um ano, haverá 233 casais de coelhos, dos quais 144 estarão maduros e os demais serão novos.

Ao final da aula, sugerimos que o(a) professor(a) estimule os alunos a compartilhar suas soluções e que formalize, matematicamente, a definição da sequência de Fibonacci e informe aos alunos que o que acabaram de fazer foi operar com o conceito em questão.

No terceiro momento de aula, sugerimos que o(a) professor(a) apresente para a turma alguns exemplos onde podemos encontrar o número de ouro. Para isso, sugerimos imagens do campo das Artes, da natureza e do corpo humano (Figura 3).

Figura 3: Exemplos da razão áurea em diferentes campos



Fonte: Freepik

Por fim, sugerimos que o(a) professor(a) estimule a turma a pesquisar outros exemplos e apresentar em sala de aula para os demais colegas. Como forma de avaliação, recomendamos que o(a) docente observe o envolvimento dos alunos com a atividade e

que seja solicitado um relatório que descreva, em detalhes, a solução do problema dos coelhos, bem como a modelagem do comportamento da sequência.

Considerações Finais

A aula foi pensada e estruturada para que os alunos conseguissem tanto compreender a Sequência de Fibonacci quanto o funcionamento das recursões. Além disso, por se tratar de um tema pouco explorado em sala de aula da Educação Básica, defendemos a importância de, ao longo da formação inicial, pensar propostas de ensino que possam contemplar conceitos e temas que são relevantes para a formação matemática dos alunos e que, por vezes, pouco se trabalha.

Revisitar propostas e trabalhos desenvolvidos em diferentes momentos do curso foi um exercício relevante ao passo que contribuiu para que pudéssemos tomar ciência do amadurecimento pessoal e profissional que adquirimos ao longo da nossa trajetória formativa.

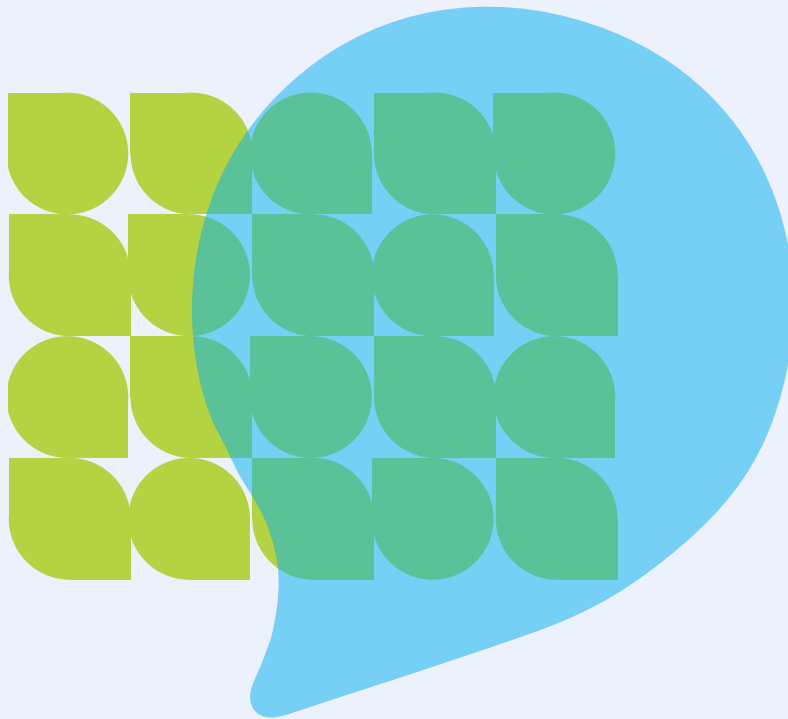
Referências

BELINI, M. M. **A razão áurea e a sequência de Fibonacci**. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Mestrado Profissional em Matemática, Instituto de Ciências Matemáticas e Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GOMES, A. M. D. **Flores e a sequência de Fibonacci**. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/matematica/matematica_e_%20natureza/matematicaenatureza-html/audio-flores-br.html#:~:text=A%20sequ%C3%Aancia%20fica%20assim%3A%201,uma%20flor%2C%20conte%20suas%20p%C3%A9talas!&text=O%20matem%C3%A1tico%20Fibonacci%20viveu%20de,chamava%2Dse%20Leonardo%20de%20Pisa. Acesso em: 20 jun. 2022.

GUEDES, F. Escola Kids. **Número de ouro**. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/matematica/numero-de-ouro.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.



**A UTILIZAÇÃO DO INSTAGRAM COMO
FERRAMENTA PARA A
INFORMAÇÃO E COMBATE À EVASÃO NO
CONTEXTO REGIONAL DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA-MG**

Caroline Cantú

Licencianda, Licenciatura em Geografia, UFU, carolcantuufu@gmail.com

Introdução

A evasão escolar, dado que de acordo com diversos estudos, é uma problemática real no ensino brasileiro (FREIRE, 1969; FREITAG, 1980; CATANI, 1988; LEON e MENEZES-FILHO, 2002; SOUZA, 2008; LOPES, 2010; CINTI, 2013). Assim como em todo o país, as escolas em Uberlândia-MG não se vêm livres do desafio de manter os alunos frequentes na escola até a conclusão do ensino básico. Principalmente no âmbito de escolas públicas, a desigualdade de oportunidade educacional e a vulnerabilidade econômico-social, ao dificultar o acesso da população mais pobre à manutenção e dedicação à escolarização, não só restringe a continuidade do ensino, como também gera desigualdade de aprendizagem, fato que colabora com a desistência do aluno.

Este artigo tem por finalidade apresentar o desenvolvimento de atividades desenvolvidas ao longo de quatro semestres cursando os Projetos Interdisciplinares (Prointer) I, II e III e do Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), disciplinas do curso em Licenciatura de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Partindo da afirmativa feita por Queiroz (2006), as pesquisas acerca do abandono escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança e, no que tange à legislação, a responsabilidade é da família e do Estado quanto ao dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional: “Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Balizando estas questões e entendendo que a educação não tem sido plena quanto ao alcance de todos os cidadãos no que se refere à conclusão de todos os níveis escolares, busca-se aqui o desenvolvimento de materiais de informações úteis à reflexão sobre o abandono escolar do aluno de baixa renda, que alcance a sociedade escolar como um todo e quem é responsável pela vida escolar da criança, incluindo a própria criança. Para isso, o meio de divulgação escolhido foi a plataforma digital on line Instagram, considerando que “as redes de convívio digital se tornaram parte do cotidiano da sociedade pós-moderna” (SANTOS, et al. 2019, p. 01), especialmente, em isolamento, cenário vivido enquanto a criação do projeto, o Instagram possibilitou uma maior disseminação das informações.

Refletindo sobre a evasão escolar em tempos pandêmicos e o papel da Geografia

Mesmo considerando que a evasão escolar e a busca por uma educação acessível a todos são lutas antigas, com as reformas educacionais atuais do governo, principalmente após a realidade pandêmica que vivemos, esse cenário vem sendo ampliado. O isolamento social, devido ao Coronavírus mudou o nosso cotidiano de

diversas maneiras. Como as escolas tiveram que ser fechadas, a única solução foi aderir às aulas online, o professor foi surpreendido e teve que se adaptar transferindo todo o seu planejamento para o contexto das aulas virtuais.

A nova realidade escancarou que a ciberdemocracia não é real, mostrando as desigualdades que acompanham a exclusão digital. Segundo Cury (2020), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, fato que, mais do que nunca, reforça as diferenças e as vulnerabilidades sociais, e afasta os menos favorecidos economicamente das escolas. A dificuldade de acesso às novas plataformas de ensino, somando-se à vulnerabilidade social, a falta de políticas públicas eficazes, o desemprego, a desnutrição e a necessidade dos alunos trabalharem para ajudar financeiramente suas famílias, são algumas das causas do afastamento de jovens das escolas.

Dentro dessa realidade, o aprender Geografia é indispensável, uma vez que a disciplina colabora promovendo bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos na compreensão da realidade sob o ponto de vista do espaço nas práticas sociais e dessas na configuração do espaço (CAVALCANTI, 1998). A Geografia é fundamental para que o aluno se perceba como ser social ativo na espacialidade onde opera, e entenda sua capacidade de modificar sua própria realidade, assim como a realidade que o cerca.

Entende-se aqui, a relevância dos conhecimentos geográficos para a modificação do espaço social e das diferenças de níveis de educação entre classes, assim como a importância de divulgar, utilizando-se de leitura acessível, assuntos e questões que interferem e causam a evasão escolar, pois esse conhecimento é importante no ato de combater a evasão. Para isso, pensou-se na divulgação de dados científicos por meio do Instagram, de acordo com Lins (2011), a divulgação científica por meio desse ambiente virtual tem a potencialidade de atrair o leitor para o mundo da ciência, proporcionando uma ponte entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica.

Desenvolvimento: pesquisas e publicações

O primeiro desafio para o desenvolvimento do projeto foi justamente o recolhimento de informações que relatassem a realidade das escolas do município e da região de Uberlândia-MG, a fim de voltar o conteúdo das publicações no Instagram de forma mais específica à realidade do público almejado. Para isso, um questionário, utilizando a plataforma *Google Forms*, foi aplicado e quarenta e quatro professores de Geografia atuantes em escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SER) de Uberlândia-MG responderam ao questionário e, além disso, foi feita uma entrevista com uma das professoras que responderam.

No questionário havia sete questões que abrangiam o tema da evasão escolar. Dos quarenta e quatro professores que responderam o documento, mais de 50% atuam

como professor entre 5 a 15 anos. Das respostas obtidas no questionário, em grau do 0 (pouco) a 5 (muito):

- 68,2% dos professores consideram que a evasão escolar, na pandemia, resultou da dificuldade de acesso a meios como computadores e internet em graus 4 ou 5.
- Quanto à evasão escolar ser resultado da necessidade de o aluno trabalhar para ajudar na renda familiar: 37 dos professores entrevistados consideram do grau 3 a 5, ou seja, apenas 7 dos 44 professores respondentes da questão consideram graus menores que 3.
- Quanto à evasão como resultado do desinteresse dos alunos: 36,4% dos entrevistados consideram o grau 5.
- Em relação à falta de compreensão dos alunos diante das novas ferramentas tecnológicas serem a causa da evasão em tempos de pandemia, o grau mais apontado foi o 3, com 29,5% dos votos;
- Apenas um dos professores apontou o a realidade do distanciamento entre professores e alunos durante a pandemia com um grau menor que 3;
- 88,4% dos professores concordam que a evasão escolar durante a pandemia aumentou expressivamente;
- 50% dos professores acreditam em programas governamentais voltados a alunos de baixa renda como a melhor solução para a problemática da evasão escolar.

Com a devolutiva do formulário e com o progresso nas leituras bibliográficas, foram surgindo novas dúvidas. Por isso, a entrevista foi utilizada, como metodologia para aprofundar determinados aspectos não contemplados no questionário aplicado aos professores, bem como suprir lacunas observadas nos estudos anteriores realizados sobre a temática. Para isso, realizamos uma entrevista com uma professora de Geografia da rede pública de Uberlândia, que atua do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O critério de escolha da entrevistada foi atuar como professora da disciplina de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de escola pública, pertencente à rede Estadual de ensino de Minas Gerais, circunscrita na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE-Uberlândia). A entrevista ocorreu no dia 30 de agosto de 2021, e foi realizado por meio de videoconferência, utilizando a plataforma de chamada de vídeo e voz WhatsApp, de forma remota, respeitando os protocolos de segurança de transmissão da covid-19.

No início da conversa foi questionado sobre o principal motivo que leva o aluno à evasão escolar em um contexto geral, cujas respostas reforçaram que os principais motivos estão direta ou indiretamente ligados a fatores socioeconômicos, principalmente quando relacionado à necessidade do aluno de trabalhar para ajudar na renda familiar. Diante desta problemática e dos fatores que a ocasiona, de acordo com a professora entrevistada, acaba sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar auxiliar (e até garantir) que a criança permaneça na escola até os anos finais, à qual,

segundo a professora, cabe “compreender a realidade do estudante e aconselhá-lo o máximo possível para sua permanência e seu potencial sucesso no ambiente escolar”, aos pais o dever de “fiscalizar e dar condições para que as crianças estejam na escola, em um cenário ideal, os pais devem participar efetivamente da comunidade escolar, frequentando reuniões e eventos e auxiliando seus filhos nas atividades extraclasse” e, por fim, ao Estado resta a obrigatoriedade de oferta de oportunidades comuns a todos, “como acesso a emprego ou um bom salário em que a família não necessite que os filhos ajudem, trabalhem para o sustento do núcleo familiar”. Ainda afirma que:

Em relação à pandemia de covid-19, é inevitável mudanças cotidianas que afetam, inclusive, a educação: as escolas tiveram que ser fechadas, e a única solução foi aderir às aulas online, assim o professor teve que transferir todo o seu planejamento para o contexto das aulas virtuais e o aluno teve que se adaptar a essa nova realidade para poder continuar estudando. O que dificultou a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo (Professora de Geografia da SRE-Uberlândia/MG entrevistada, 2021).

Ainda de acordo com a professora entrevistada, os principais motivos pela evasão escolar durante a pandemia são:

dificuldade de realizar as atividades sozinhos; não ter/conseguir apoio familiar para realização das atividades; dificuldade em saber manusear tecnologias; falta de equipamentos/internet para realização das atividades e; necessidade de ajudar família/trabalhar.

Sendo assim, a solução mais óbvia para o problema da evasão escolar recai sobre a busca por políticas públicas que atendam a necessidade dos estudantes, tornando mais eficiente o manejo dos recursos públicos de modo a oferecer aos estudantes condições adequadas para que a educação seja efetiva.

Com todas as informações recolhidas, foi possível a construção de *stories* interativos no Instagram, que objetivaram, sobretudo, a reflexão sobre a temática. Com esse propósito, foram elaboradas cinco séries contendo de dois a cinco *stories* (páginas) cada, com assuntos diversos acerca da temática deste artigo, a saber: a) conceito de evasão escolar; b) o direito à escola; c) evasão escolar durante a pandemia da covid-19; d) principais causas da evasão escolar no Brasil; e) a evasão escolar no contexto regional de Uberlândia-MG. A figura 1 traz representações do descrito acima:

Figura 1: Stories divulgados no Instagram da autora, com páginas abordando: **a)** o direito à escola; **b)** os principais causas da evasão escolar no Brasil; **c)** a evasão escolar no contexto regional de Uberlândia-MG.



Fonte: Páginas no Instagram, elaboradas pela autora.

Os exemplos de páginas apresentados na figura 1 exemplificam o modo como o conteúdo foi abordado para a divulgação de informações relevantes que trazem reflexões sobre a evasão escolar, as publicações foram sobretudo textos curtos, ilustrativos, didáticos e interativos utilizando-se dos recursos oferecidos pelo próprio Instagram, visando comunicação rápida e direta com o público leitor.

Considerações Finais

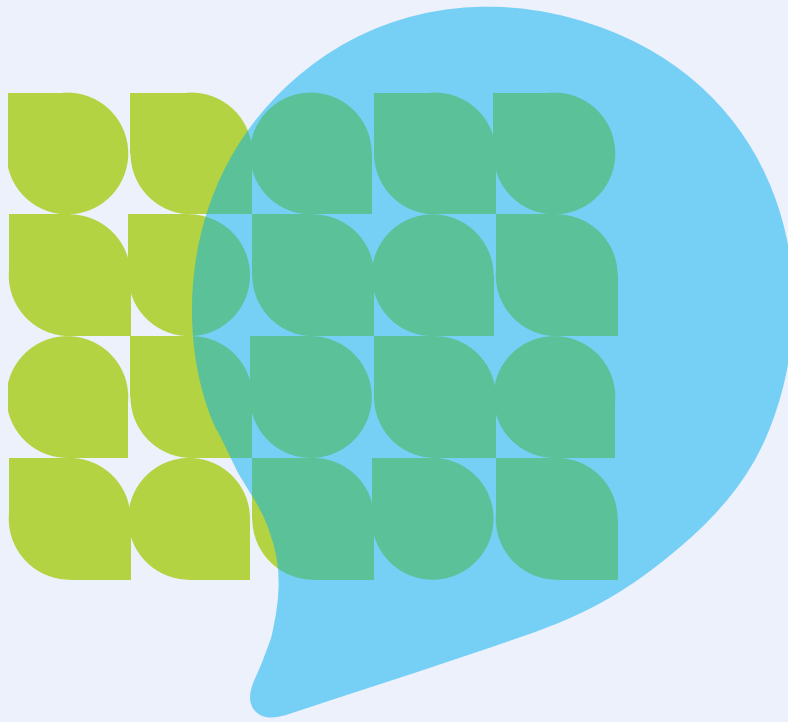
Os estudos e atividades realizadas ao longo dos quatros semestres das disciplinas Pointer e Seilic demonstraram ser necessário ampliar a compreensão regional da problemática da evasão escolar, por meio das leituras, escuta dos professores, como por meio de questionário e entrevista. Tão importante quanto perceber as causas da evasão escolar, demonstrou-se a eficácia do uso da rede social Instagram para divulgação de dados obtidos em pesquisas acadêmicas, conforme o planejado, pois foi possível firmar o propósito do projeto que foi levar informações sobre a necessidade dos estudantes permanecerem na escola via essa plataforma digital. Quanto às visualizações dos stories, foram cerca de 150 visualizações, todas as interações propostas foram aderidas sujeitos diversos, que apresentaram-se como pais, alunos, professores e futuros professores.

Por fim, escancarando o papel de toda a sociedade lutar e buscar formas de garantir o estudo da criança e do jovem na escola, e trazendo ciência como possibilidade de desenvolvimento intelectual dos estudantes por meio das disciplinas escolares, o projeto buscou contribuir com as reflexões e comunicação social sobre a evasão escolar no Brasil.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- CATANI, M. N. A. (org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CINTI, M. da C. D. A evasão escolar: causas e soluções. **Jusbrasil**, 2013. Disponível em: <https://conceicaoocinti.jusbrasil.com.br/artigos/121943359/a-evasao-escolar-causas-e-solucoes> Acesso em: 14 jul. 2022.
- CURY, C. R. J. Educação Escolar e Pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, 2020. p. 8-16.
- FREIRA, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- LEON, F. L. L. de; MENEZES- FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 32, n. 3, 2002. p. 417- 452. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.
- LINS, M. J. S. da C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16 - Rio de Janeiro, 2011.
- LOPES, N. Como combater o abandono e a evasão escolar. **Gestão Escolar**, v. 7, n. 4/5, 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem> Acesso em: 13 jul. 2022.
- QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. 2006. 18 p. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos Acesso em: 12 de maio de 2021.
- SANTOS, J. de S.; SILVA NETO, J. F. da; MOTA, M. F.; MELO, L. J. F. de. As redes sociais instagram e facebook como espaço de educação e conscientização sobre o combate ao sexismo: uma reflexão à luz dos referenciais teóricos aplicados à pesquisa. *In*: 21ª SEMANA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE TIRADENTES, n. 21, 2019, Tiradentes, MG. **Anais 2019**. Tiradentes: SEMPESq, 2020. p. 06-15.

SOUZA, Â. M. Análise dos possíveis determinantes de evasão/ exclusão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos. **Dia da Educação**, 2008. p. 1-36. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf> Acesso em: 15 jul. 2022.



XADREZ E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Bruno Pádua Araújo

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, bruno.araujo@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqu岸 Xavier

Professora, Licenciatura em Matemática, UFU, ana.zaqu岸@ufu.br

Introdução

Este relato de experiência foi produzido no contexto da disciplina de Seminário Institucional de Licenciaturas (Seilic) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A componente curricular Seilic tem por um de seus objetivos mapear as atividades desenvolvidas em todas as disciplinas do curso que tinham ações vinculadas ao Projeto Interdisciplinar (Pprinter) da UFU e, dentre elas, escolher uma para que o discente pudesse dar continuidade e aprofundar as discussões iniciadas.

Nesse contexto, optamos por aprimorar uma atividade que foi iniciada na disciplina de Matemática Finita, cursada pelo primeiro autor no ano de 2019. Na época, optou-se por apresentar alguns problemas relacionados ao xadrez que, por sua vez, pudessem ser resolvidos a partir dos conceitos trabalhados na disciplina.

Assim, o objetivo foi apresentar e explicar, matematicamente, quantos são os jogos possíveis para uma partida de xadrez. Uma análise matemática dessa problemática indica que há mais possibilidades de jogos do que átomos no universo observável. Segundo Claude Shannon, quem calculou essa solução, a resposta é da ordem de 10^{120} , enquanto o número estimado de átomos no universo é de 10^{80} .

Essa atividade, na época, foi muito interessante de ser desenvolvida e, partindo do pressuposto de que o xadrez, quando trabalhado de forma consciente em sala de aula, pode estimular os alunos a compreenderem conceitos relacionados tanto com a Análise Combinatória e a Probabilidade quanto com a teoria dos Grafos, além de contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico, optamos por (re)significar essa atividade, agora, pensando alunos do Ensino Médio.

Uma vez que a disciplina Seilic acontece concomitantemente a um dos Estágios Supervisionados e, por isso, o primeiro autor estava em contato com alunos do Ensino Médio, pensou-se em uma proposta de oficina sobre xadrez com duração de quatro aulas de cinquenta minutos cada e na qual fosse possível trabalhar com a habilidade de “investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema” (BRASIL, 2018, p. 537) descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Xadrez e Educação Matemática

O xadrez é um dos jogos produzidos pela humanidade ao longo da história que mais possui estratégias associadas a ele. Para se vencer um jogo de xadrez, é necessário concentração, paciência, estratégia, raciocínio lógico, planejamento, entre outras habilidades. Isso o torna um jogo muito rico em possibilidades, especialmente quando se trata de seu uso pedagógico no âmbito do ensino de Matemática em sala de aula.

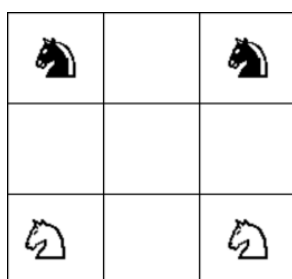
Inúmeros problemas foram elaborados utilizando-se o tabuleiro de xadrez. Para isso, existe uma diversidade de variações que envolvem tanto o tabuleiro quanto as peças.

Em outras palavras, há problemas em que são alteradas as dimensões do tabuleiro, o número de peças envolvidas e assim por diante.

Nessa direção, podemos citar o “Problema das 8 Rainhas”, que consiste em descobrir de quantas maneiras distintas podemos posicionar 8 rainhas em um tabuleiro de xadrez, sem que uma tenha condições de atacar outras. Este problema pode se expandir para tabuleiros de outros tamanhos e envolver, até mesmo, soluções computacionais.

Sendo assim, neste trabalho, abordaremos um dos *puzzles* de xadrez mais antigos de que se tem conhecimento: “o problema de Guarini”. Ele propõe trocar os cavalos brancos de lugar com os pretos no tabuleiro ilustrado na Figura 1.

Figura 1: O Problema de Guarini



Fonte: adaptado de FERREIRA; PALHARES, 2012.

Esse problema, apesar de ser caracterizado por muitas pessoas como algo “simples”, pode ser utilizado em sala de aula para introduzir conceitos da Matemática Finita, ainda no Ensino Médio.

Assim, na oficina que elaboramos, sugerimos que, para executá-la, seja disponibilizado um tempo inicial para que os alunos possam se apropriar do Xadrez, ou seja, conhecer o tabuleiro, suas peças, as jogadas, as regras de captura, dentre outras coisas. Aqui, entendemos que seja importante a presença de um(a) professor(a) para mediar o processo, mas deixar que a turma explore a situação é por nós defendido como sendo uma opção interessante.

Uma vez que o tema pode ser novidade para muitos, outra sugestão é que o(a) docente elabore um resumo com as principais regras, ou ainda informações fundamentais para se jogar xadrez. Sobre isso, sugerimos também compartilhar a cartilha criada pelo professor Geraldo Silva, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que traz, de forma sistematizada, essas informações²².

Após esse momento de familiarização com o Xadrez, sugerimos que o(a) professor(a) divida a sala em grupos. O número de alunos em cada grupo depende da quantidade de tabuleiros que será disponibilizada. Caso haja muitos deles, nossa proposta é que o grupo comporte, no máximo, quatro alunos.

Em cada equipe, é de extrema relevância que os alunos possam simular partidas entre si. Espera-se que nesse momento surjam dúvidas que poderão ser esclarecidas

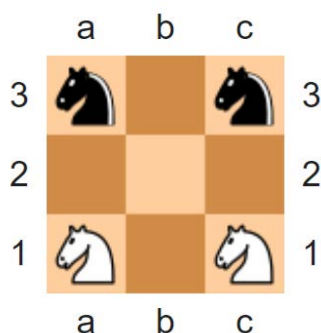
²² Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/geraldosilva/xadrez/REGRAS.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

pelo(a) professor(a) ou por outros colegas que tenham conhecimento do jogo. Aqui, ressaltamos o cuidado em falar das regras, nunca das estratégias.

Uma vez que os alunos já estudaram sobre o Xadrez e simularam algumas partidas, é o momento de solicitar que busquem solucionar o primeiro problema, a saber, o de Guarini ilustrado anteriormente.

Cumpramos ressaltar que é de fundamental importância que o(a) docente crie estratégias para acompanhar o processo dos alunos e, nessa direção, solicitar que os alunos descrevam cada etapa da solução e as justifiquem, é visto como uma possibilidade. Para isso, sugerimos que a imagem relacionada com o problema seja a da Figura 2, pois as marcações das linhas e colunas tendem a contribuir para que os alunos organizem suas soluções sem que o(a) professor(a) inicie o processo.

Figura 2: Problema de Guarini com marcações

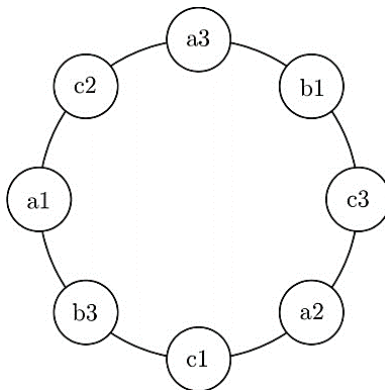


Fonte: Disponível em: https://proofwiki.org/wiki/Guarini%27s_Problem. Acesso em: 25 jul. 2022

Agora, é o momento em que os grupos devem se dedicar a solucionar o problema da forma mais otimizada possível. No entanto, não basta que resolvam, é importante que o grupo registre as jogadas que foram feitas, por exemplo, “cavalo B1 moveu da casa A1 para a casa C2” e assim por diante.

Sugerimos que o(a) docente estimule os alunos a apresentarem as mais diversas soluções e, depois, em plenária, discutam sobre elas para, então, ao final, o(a) professor(a) formalizar os conceitos abordados e, se possível, propor outros problemas com um grau maior de dificuldade.

Aqui, chamamos a atenção para o fato de que, em geral, a teoria de Grafos é discutida superficialmente no Ensino Médio, mas, por vezes, isso não é revelado ao aluno. Nessa atividade, sugerimos que o(a) professor(a) defina Grafos e explique que é possível construir um Grafo que representa a solução do problema.

Figura 3: Grafo relacionado ao problema de Guarini

Fonte: Disponível em: https://proofwiki.org/wiki/Guarini%27s_Problem. Acesso em: 25 jul. 2022

O grafo acima mostra os movimentos que os cavalos podem fazer de uma casa para a outra. Observe que o objetivo é levar um cavalo de uma posição para o extremo oposto e que a casa B2 não é contemplada, pois é impossível que um cavalo se mova para ela. Sabendo disso, os movimentos que solucionam o problema são (o movimento oposto também é válido):

A1→C2→A3→B1→C3A3→B1→C3→A2→C1C3→A2→C1→B3→A1
C1→B3→A1→C2→A3

Para finalizar, quando os alunos apresentarem suas soluções, entendemos que é importante que o(a) professor(a) conduza a turma para reflexões da forma:

1. Você moveu cada cavalo quantas vezes para solucionar o problema?
2. Algum cavalo se moveu mais que o outro?
3. Algum outro grupo solucionou o problema em menos movimentos que o seu grupo?
4. Partindo da casa A1, o cavalo branco pode alcançar quais casas com apenas um movimento?
5. E a partir dessas casas, quais outras o cavalo pode atingir com mais um movimento apenas? Tente representar isso graficamente.
6. Alguma das nove casas não pode ser alcançada pelos cavalos, independente do número de movimentos? Se sim, qual é essa casa? Represente graficamente os movimentos que os cavalos podem realizar de uma casa para outra, até contemplar todas as casas atingíveis.

Por meio dessas perguntas, é esperado que o aluno consiga formalizar, a partir da sua interação com a Xadrez, o conceito de grafos.

Considerações Finais

A disciplina de Seilic foi um espaço importante, sobretudo para que pudéssemos tomar ciência do quanto nos desenvolvemos pessoal e profissionalmente ao longo do curso.

Fazer um levantamento das atividades realizadas nas disciplinas que estão vinculadas ao Prointer e ter a oportunidade de repensá-las, agora, com outras lentes teóricas e com outros saberes tanto relacionados aos conhecimentos matemáticos quanto práticos, foi algo interessante de se ter vivenciado e contribuiu para uma tomada de consciência do processo formativo.

Por mais que a proposta de oficina que relatamos ainda não tenha sido implementada, pois isso se dará no mês de agosto, dado o contexto colaborativo de produção dela, concluímos que se trata de uma atividade com potencial para estimular o raciocínio lógico, trabalhar conceitos de Análise Combinatória e Probabilidade, aproximar os alunos tanto do conceito de Grafos quanto do Xadrez.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZALEZ, B. R. **A aplicação do xadrez no processo educacional de 1º grau**. 1997. 51f. Monografia apresentada como exigência da avaliação da disciplina Seminário de Monografia, do curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

GRILLO, R. M. **O jogo de xadrez no contexto da resolução de problemas**. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho_completo_-_ms._rogerio_grillo_-_semana_academica_0.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

GUARINI'S PROBLEM. **Proof Wiki**. 19 de fev. de 2022. Disponível em: https://proofwiki.org/wiki/Guarini%27s_Problem. Acesso em: 25 jul. 2022.



UFU