

A DANÇA DAS FITAS DOS VENTOS: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA EXTENSÃO

Oficina sobre ensino de climatologia geográfica por meio da internet

E., MARCHIORO
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Email: ebervalm@gmail.com

MATTIUZZI, H., V.¹; LIMA-FILHO, D., M.²; VALLADARES, M., T., R.³

Resumo

Este trabalho versa sobre a avaliação do uso de oficina pedagógica intitulada “A dança das fitas dos ventos”, para o ensino-aprendizado do conteúdo vento (direção e velocidade). Para tal, foram utilizados os dados do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), programa computacional WRPLOT View e, materiais como fitas de cetim, papel cartão entre outros. Os resultados evidenciam que a realização dessa prática contribui para o ensino-aprendizado do conteúdo vento, bem como, possibilitou a mudança de escala local para global e vice-versa, reflexão sobre os fatores que influenciam na direção e velocidade do vento, bem como na localização geográfica para o ensino de Climatologia Geográfica. Diante desta prática, evidencia-se a associação indispensável entre a pesquisa, extensão e o ensino de Climatologia Geográfica, nos diferentes níveis escolares.

Palavras chave: Geografia. Climatologia. Vento.

Introdução

Este trabalho versa sobre a utilização de projeto de extensão como possibilidade de formação continuada dos professores de Geografia nos diferentes níveis escolares e, dos de áreas correlatas no Espírito Santo, do tema “Vento: velocidade e direção”.

O vento é um dos elementos climáticos e, se origina por diferenças no campo de pressão atmosférica ao longo do dia, sofrendo a influência de fatores como: Força de Coriolis, Força Centrípeta e rugosidade, entre outros, que alteram no tempo e no espaço

¹ Graduando em Geografia/UFES. E-mail: henriquevescovi@hotmail.com.

² Graduando em Geografia/UFES. E-mail: davi_freitas@hotmail.com.

³ Profa. Adj. do Depart. de Educação, Política e Sociedade (DEPS/UFES). E-mail: marisavalladares@gmail.com.

geográfico, sua direção e velocidade (NIMER, 1979; AYOADE, 1993; VAREJÃO-SILVA, 2005). Esse elemento climático é responsável, por exemplo: pela dissipação da poluição atmosférica e pela minimização da temperatura média.

Diante da relevância da temática vento, este trabalho visou avaliar a oficina intitulada “A dança das fitas dos ventos”, realizada no Município de São Mateus, no norte Espírito Santo, para a difusão e/ou aprimoramento do conhecimento vento: direção e velocidade, no cotidiano dos professores, nos mais diferentes seguimentos escolares, associados à Geografia, por meio de projeto de extensão.

Materiais e método

Para a realização da oficina “A dança das fitas dos ventos” que faz parte da atividade de extensão intitulada “Entre no clima: aprenda Climatologia usando a internet”, foi necessário os seguintes materiais: fita de cetim azul e laranja, prego, martelo e um toco de madeira, mapa do Espírito Santo desenhado em papel cenário, com orientação geográfica. Também, foram baixados os dados horários da estação climatológica localizada no Município de São Mateus (mês de abril) do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET).

Uma vez obtido os dados horários, foi utilizado o programa computacional WRPLOT View (disponível gratuitamente) para a elaboração da rosa dos ventos para o mês de abril, bem como para o período de incidência de Frente Fria (FF). Tais dados permitiram aos professores, verificarem inicialmente a incidência predominante do vento predominante em condição de tempo bom e, posteriormente, o efeito da FF sobre a direção e velocidade do vento.

Com os dados, foram elaborados os gráficos para o período de tempo bom e, de FF, subsidiando a prática pedagógica. Para a representação da direção e velocidade do vento foram utilizadas fitas de cetim laranja, que foram fracionadas em 0,5 m, 1 m 1,5 m e a azul em 2,m, 2,5 m, 3,0 m e 3,5 m, baseado na análise estatística da velocidade do vento fornecido pelo WRPLOT . Ao final de cada fita de cetim, foram alocados os ângulos de incidência do vento, obtidos junto ao programa supracitado e aos dados do INMET.

Posteriormente, cada professor escolheu aleatoriamente uma fita laranja (indicando tempo bom), e identificou sua posição no mapa do Espírito Santo. Uma vez finalizado está primeira prática, os professores fizeram o mesmo processo para as fitas azul, indicando a Frente Fria.

Resultados e Discussão

A prática de ensino-aprendizado realizada no município de São Mateus (ES) permitiu aos professores de Geografia e de áreas afins da rede municipal envolvidos no

curso, constatar que os ventos predominantes ao longo do mês de abril são predominantemente de nordeste (NNE) e, quando ocorre a incidência de frente fria, muda para SSW (Sul-Sudoeste) e SSE (Sul-Sudeste), como pode ser visto na Figura 1.

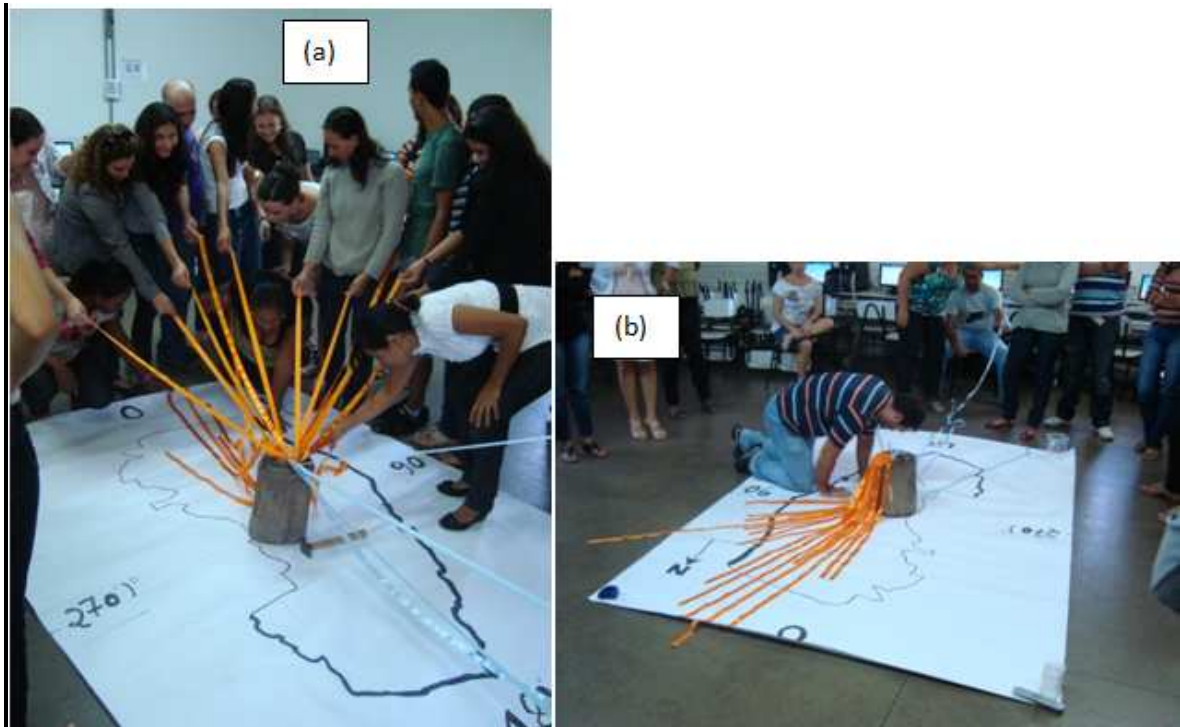


Figura 1: Direção dos ventos em condição de tempo bom (a) e de incidência de frente fria (b).Foto: Marchioro (2011).

Também, foi possível verificar junto aos professores (Figura 2), a importância dessa atividade de construção da rosa dos ventos por meio computacional e posteriormente, representação em mapa, permitindo observar os ângulos de incidência dos ventos no Espírito Santo.

A realização desta prática permitiu discutir também, por meio dos diferentes tamanhos das fitas laranja, que a velocidade dos ventos oscila ao longo do tempo, bem como, averiguar os efeitos dos ventos quentes e úmidos de nordeste, sobre o comportamento térmico do município.

Outra dimensão analisada nessa prática é, o efeito de mecanismo de meso e larga escala, tal como o efeito de Coriolis e de massas de ar, que influenciam na direção e velocidade dos ventos no hemisfério sul, corroborando para a transposição de escala, partindo do local para o global e vice-versa.

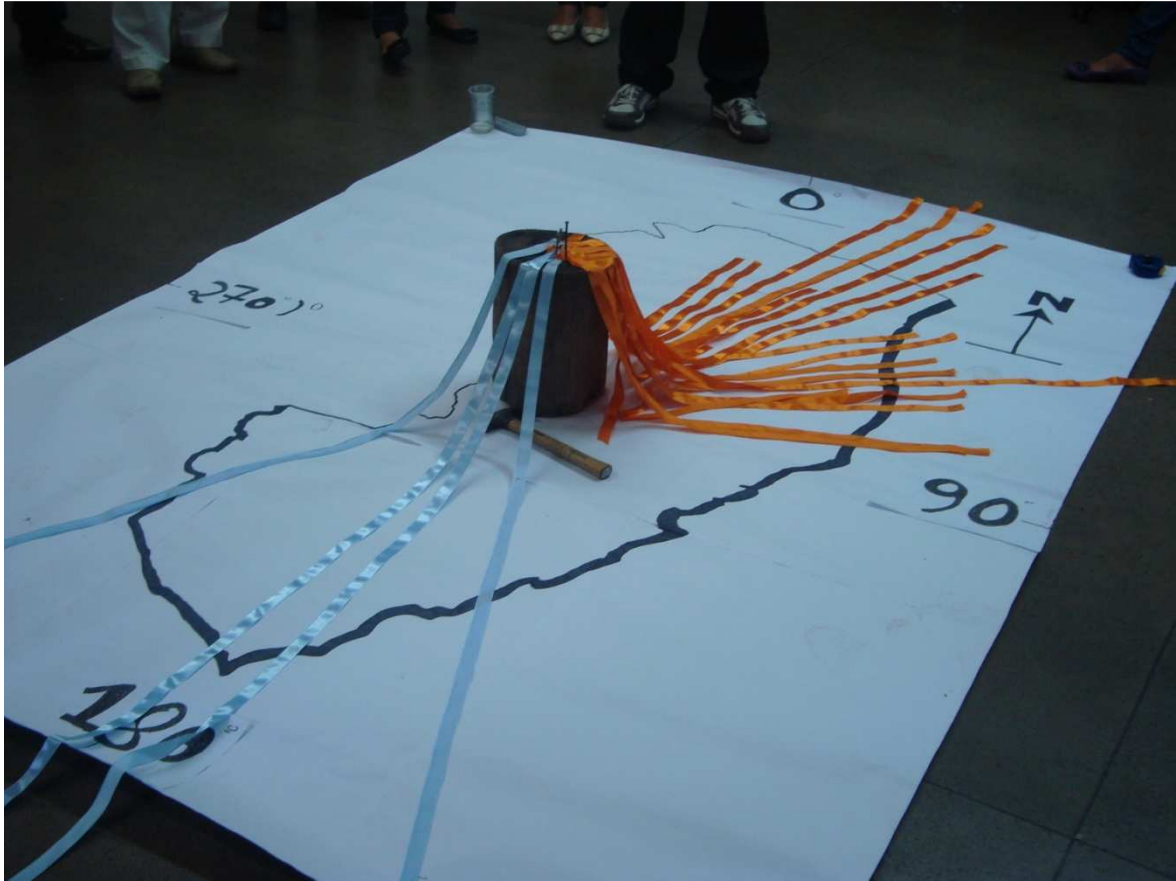


Figura 2: Representação da incidência dos ventos no município de São Mateus no Estado do Espírito Santo. Foto: Marchioro (2011).

Conclusões

A realização da prática de ensino-aprendizado mostrou-se válida, devido ao caráter lúdico, envolvendo a dança das fitas, permitindo discutir a velocidade e direção dos ventos, construído a partir da inserção de atores como professores, que poderá ser desenvolvida nas escolas municipais do município de São Mateus.

A utilização de dados empíricos da estação climatológica do INMET, associado ao programa computacional WRPLOT View, evidencia a associação indispensável entre a pesquisa e o ensino de climatologia, nos diferentes segmentos escolares.

A transposição didática verificada com a prática pedagógica só foi possível devido ao projeto de extensão universitária citado no texto, que permitiu uma aproximação entre a universidade e os professores de ensino médio e fundamental em Geografia da rede municipal de São Mateus (ES).

Agradecimento

Ao Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) pela disponibilização dos dados climatológicos gratuitos. A Pró-reitoria de extensão Universitária da UFES pelo apoio para o desenvolvimento do trabalho de extensão (PROEX/UFES).

Referências Bibliográficas

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. 2ª Edição. Ed. Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1993. 332 p.

VAREJÃO-SILVA, M. A. **Meteorologia e Climatologia**. Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet). Versão digital. Recife. 2005. 516p.

NIMER, E. **Climatologia do Brasil**. 1ª Edição. Editora do IBGE. Rio de Janeiro. 1979. 422p.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Área Temática: Educação

Siméia Almeida Souza¹
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Lilian Miranda Bastos Pacheco²

Resumo: A inserção da Música no currículo da Educação Básica (Lei nº 11.769/2008) inaugura um novo contexto de reconhecimento do papel da música na formação do sujeito, assim passa a haver uma demanda expressiva para a Educação Musical na Educação Infantil. Diversos autores, como Bellochio e Furquim (2008, 2009), Aquino (2008) e Figueiredo (2004) tem dissertado acerca da formação/ação do professor que irá lecionar esse conteúdo. Esses autores apontam que há certa dificuldade por parte desse professor unidocente no momento de incluir a educação musical no planejamento da aprendizagem e destacam a importância do processo de formação para reverter esse quadro. Assim, a oficina proposta objetiva proporcionar aos participantes, através da vivência musical, a compreensão da importância da Educação Musical na Educação Infantil, quais os conteúdos e atividades musicais podem se desenvolvidos e o conhecimento de estratégias para realização de atividades musicais.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Infantil

Introdução

O trabalho ora proposto tem se desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Feira de Santana, um programa que envolve ensino, pesquisa e extensão. Este objetiva fomentar a formação continuada de licenciandos e profissionais do magistério, mediante um trabalho articulado entre professores do Ensino Superior, professores da Escola Básica e licenciandos.

A música tem sido concebida como um poderoso instrumento presente na vida do homem, que promove o desenvolvimento integral do ser. Muitos autores como Gainza (1988), Weigel (1988), Barreto (2000), Prado e Figueiredo (2005), entre outros, apontam que atividades realizadas com e através da música podem contribuir de maneira indelével no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afetivo, especialmente de crianças, o que torna evidente o importante papel da música na formação do sujeito e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Por outro lado, outras pesquisas apontam que,

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista Iniciação a Docência PIBID/CAPES/UEFS. *E-mail:* simeiamorena@hotmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos/DEHPE. *E-mail:* dlp.ba@terra.com.br

embora presente no cotidiano escolar em atividades como de recreação e festividades, até bem pouco tempo a Música esteve ausente do currículo (LOUREIRO, 2003).

A promulgação da Lei nº 11.769, em agosto de 2008, traz à tona no cenário educacional a discussão acerca da inserção da música no currículo da Educação Básica. A promulgação dessa lei inaugura um novo contexto de reconhecimento do papel da música na formação do sujeito, assim passa a haver uma demanda expressiva para a educação musical no ensino infantil. Diversos autores, como Bellochio e Furquim (2008, 2009), Aquino (2008), Figueiredo (2004), entre outros, tem dissertado acerca da formação/ação do professor que irá lecionar esse conteúdo. Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico é desenvolvido por um professor unidocente, ou seja, aquele que trabalha com todos os conteúdos, incluindo a música. Esses autores apontam que há certa dificuldade por parte desses professores no momento de incluir a educação musical no planejamento da aprendizagem da Educação Infantil e destacam a importância do processo de formação para reverter esse quadro.

Visto que os cursos de formação inicial desse profissional não lhe proporciona satisfatoriamente os conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação musical, o processo de formação continuada é uma das maneiras de suprir essa carência (BELLOCHIO e FURQUIM, 2008, 2009). Este é o objetivo central da oficina ora proposta, que visa fundamentar uma prática em Educação Musical destinada a professores da Educação Infantil. A oficina proporcionará, através da vivência pelo professor, que ele compreenda a importância da Educação Musical; quais os conteúdos e atividades musicais podem se desenvolvidos com/pelas criança; e por fim serão construídos materiais didático-pedagógicos para o trabalho com música.

Metodologia

A indicação do Método Willems é que, inicialmente, se trabalhe o mínimo de teoria e o máximo de prática, o que pode ser feito acompanhando a seguinte ordem: primeiro deve-se viver os fenômenos musicais; depois senti-los sensorialmente e afetivamente; e só então entender de modo consciente esta experiência. Desse modo, a proposta desta oficina é inicialmente proporcionar aos participantes (professores e estudantes de pedagogia) uma vivência musical para que, a partir da experiência, compreenda-se a importância da inserção da Educação Musical no planejamento de sua prática em sala de aula. Após esse momento, será trabalhado as diferentes atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e a confecção do material didático-pedagógico necessário para realização das mesmas.

Discussão

Com base na proposta de Educação Musical desenvolvida pelo pedagogo musical Edgar Willems, entende-se que o processo de musicalização se propõe em tornar a criança sensível e receptiva aos sons, promovendo o contato com o mundo musical já existente dentro dela e uma apreciação criativa dos sons que estão a sua volta. Esse processo é baseado em quatro elementos: desenvolvimento auditivo, vida rítmica, canção e movimento corporal (ROCHA,1990).

Segundo Chiarelli (2003),

a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e movimentação.

Baseando-se no exposto, o processo de musicalização se realiza por meio de atividades lúdicas que visam o desenvolvimento e aperfeiçoamento da percepção auditiva, coordenação motora, memorização, socialização, expressividade, percepção espacial, entre outros. O lúdico funciona como elemento motivador e de estímulo para o desenvolvimento da expressão musical onde a imitação, a percepção e a criação são os principais elementos do processo. Os objetivos propostos são:

- Explorar os elementos constitutivos da música (som, ritmo, harmonia e o movimento);
- A descoberta e a vivência de sons e movimentos produzidos a partir do corpo;
- Criar um vínculo entre a criança e a música, tornando-a sensível e receptiva aos sons;
- Levar a criança a entender a natureza da música e a encará-la com familiaridade e prazer e a perceber a importância de “brincar” com o material sonoro;
- Desenvolver sua capacidade musical atuando de modo individual e em grupo;
- Permitir que haja associação no trabalho sensorial (físico), sensível (afetivo) e intelectual.

Desse modo, espera-se que ao final da realização desta oficina os participantes, em especial os professores, compreendam que, mesmo que não tenham formação específica em Educação Musical, é possível inserir a Educação Musical, através de atividades de musicalização, no planejamento de sua prática diária.

Conclusão

Desse modo, esta oficina torna-se extremamente relevante na medida em que contribuirá com a produção e aprofundamento de conhecimentos relevantes acerca da inserção da Educação Musical no planejamento didático-pedagógico, possibilitando aos professores da Educação Infantil e estudantes de pedagogia conhecer estratégias de desenvolvimento de atividades musicais. Isso fará com que muitos professores que não utilizam a Educação Musical em sua prática cotidiana por não ter conhecimento, possam então utilizá-las.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. **VII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM: Diversidade Musical e compromisso social: o papel da educação musical.** São Paulo, outubro 2008.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicascos. **XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM.** São Paulo: 2008.

_____. **O curso de pedagogia como locus da formação musical inicial de professores.** Universidade Federal de Santa Maria. 2009 Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT24-5802--Int.pdf>. Acesso: em 06 de junho 2011.

BRASIL. **LEI Nº 11.769**, Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 18 de agosto de 2008.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** 2005 Disponível em: http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/importancia_educacao.htm

DINIZ, Lélia Negrini. BEN, Luciana Del. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 15, 27-37, set. 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

PRADO e FIGUEIREDO. Análise da Influência da Música no Processo de Desenvolvimento da Escrita. **15º ANPPOM**, 2005.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical Método Willems**. Salvador: FEBA, 1990.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**: experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

LOUREIRO, Alícia Ma. Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

A LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS: DESVENDANDO AS BELEZAS DA ÁFRICA ATRAVÉS DA ATIVIDADE TURÍSTICA

Área Temática: Educação

Responsável: Juliete Zivie da Silva Flores

Instituição: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Autora: Juliete Zivie da Silva Flores¹

Resumo

As escolas encontram dificuldades para cumprir a Lei 10.639/03 por vários motivos. Através da oficina “Desvendando as belezas da África através da atividade turística”, abordamos conteúdos sobre a história da África de forma diferenciada. A África ficou conhecida muito mais pelas suas catástrofes, fome, escravidão, pobreza e conflitos étnicos do que pela sua beleza natural e diversidade cultural. Esta oficina realizada na escola Municipal Manuel Pereira Vargas foi desenvolvida na 6ª série do ensino primário composta de 25 alunos, todos oriundos da cidade de Jaguarão. O resultado da atividade de ação foi considerado positivo, pois despertou interesse pela história e cultura da África. Percebemos que os alunos assimilam melhor os conteúdos quando ministrados de forma diferenciada. A história da África através de imagens foi bem recebida pelos discentes.

Palavras-chave: África, oficina, imagens

Introdução

Por muito tempo a cultura do povo africano foi ignorada, sendo visto apenas por suas guerras, miséria e suas savanas. Hoje temos a consciência de que a cultura deste povo, colocado a margem da sociedade, deve ser valorizada, pois a sua cultura esta inserida na nossa história.

Através do uso de técnicas da atividade turística poderemos mostrar como este continente, muito pouco conhecido por nós, pode ser fascinante e como há semelhanças entre o povo do Brasil e o povo africano. Com este trabalho pretendemos juntos, estimular a curiosidade dos alunos do ensino fundamental, da 6ª série, da cidade de Jaguarão e assim, fazer com que eles busquem sozinhos maiores informações e partilhem com seus colegas.

¹ Acadêmica do Curso Superior de Gestão em Turismo. Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão/RS.

A Lei 10.639/03 nas escolas: Desvendando as belezas da África através da atividade turística

Ensinar a história do negro em sala de aula tem sido um trabalho muito difícil para os professores e alunos. A deficiência na formação acadêmica, poucos materiais relativos ao assunto acabam por dificultar a transmissão do conhecimento do professor para o discente. A falta de estudiosos sobre o tema, que publiquem para o público leigo, faz com que no momento de escolha do material didático a ser usado na instituição de ensino, seja o mesmo que sempre coloca o negro em posição de inferioridade.

A escola como espaço de construção do conhecimento, por longo tempo apresentou a história da África numa visão negativa. Desta forma, o desconhecimento da cultura africana induz ao preconceito.

O aluno de ascendência africana tendo uma visão preconceituosa da história dos seus antepassados termina por ter sua auto-estima afetada e o auto-conhecimento prejudicado. A história e cultura africana abordada de forma mais humana, sem preconceito, estimula a não inferioridade deste aluno. As crianças e jovens que identificam e reconhecem o legado dos seus antepassados de forma positiva e não estereotipada passam a ter orgulho de ser negro.²

Quando trazidos do continente africano esta população teve um longo período de sofrimento em nossas terras. Sendo apenas mostradas as dificuldades deste grupo, diferente dos outros grupos étnicos que aqui desembarcaram. Sendo assim, a lei nº 10.639/03 entrou em vigor depois de 116 anos da abolição da escravidão, veio com o objetivo de reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a toda população, visto que a história esquecida ou deformada pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião.³

Por muito tempo a África ficou conhecida pelas catástrofes, miséria, fome, guerras etc. Sabemos que o continente africano guarda belezas naturais e pontos turísticos pouco conhecidos mundialmente. Através das disciplinas do curso de turismo podemos verificar que o conhecimento do povo africano pode ser melhor explorado, e de forma lúdica com as crianças, pois a curiosidade infantil nos traz a possibilidade de explorar este lugar

² Sobre a Lei 10.639/2003, racismo e história do negro ver: MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006; _____. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

³ MUNANGA, Kabengele. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. Palestra de Abertura do Curso: *"Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática"*. Mauá/SP: NEINB, 2004.

fascinante. Nesta oficina, fazendo uma viagem exploratória ao continente africano, tivemos a possibilidade de revelar a cultura e a história do povo negro.

Para o 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária pretendemos desenvolver a oficina: **Desvendando as belezas da África através da atividade turística**, para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que esta oficina poderá despertar mais interesse por esta temática.

Quando aplicada nas escolas públicas de Jaguarão, esta oficina apresentou excelentes resultados, sobretudo, porque os estudantes perceberam uma nova forma de aprender os conteúdos de História da África e Cultura Afrobrasileira.

Objetivamos apresentar uma nova maneira de estudar a África e a Cultura Afrobrasileira através das belezas naturais e da diversidade cultural do povo africano. Queremos desmistificar os preconceitos sobre a África, vista como o continente da dor, da fome, das doenças, das guerras e dos conflitos étnicos.

Metodologia

Pretendemos desenvolver em escolas de ensino fundamental. O público-alvo para esta oficina são alunos de séries iniciais. Utilizamos o computador e data show no momento de aplicação da oficina para as visualizações.

Desenvolvimento da oficina

- a. Breve explanação sobre a África e do negro no Brasil;
- b. Aplicação de técnica para descobrir o imaginário dos alunos sobre a África;
- c. Apresentação de um conjunto de slides sobre as belezas naturais da África e a diversidade cultural do seu povo;
- d. Discussão com os alunos sobre o conteúdo apresentado;

Resultados e Discussões

Os estudantes ficaram impressionados com as belezas naturais e culturais do continente africano. Quando aplicada na escola Manuel Pereira Vargas, esta oficina serviu para desmistificar a imagem da África que é passada pela mídia e pelos livros didáticos. A mesma despertou curiosidades e motivou a professora a buscar outros recursos para desenvolver esta temática.

Com esta oficina a ser desenvolvida no 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, para alunos de ensino fundamental, pretendemos mostrar uma outra África, diferente daquela que esta no imaginário da maioria dos estudantes.

Também queremos contribuir para a implementação da Lei 10.639/03. Entendemos que as atividades de extensão, através de oficinas, podem qualificar a prática docente.

Conclusão

Com a realização deste trabalho podemos verificar a tamanha dificuldade dos docentes na aplicação da Lei 10.639/03. Estes por não terem muitas opções na hora de escolha dos livros e dificuldades para se qualificar, se sentem despreparados para exercer a docência nesta temática. Mas quando os professores encontram projetos voltados a esta área se sentem motivados.

Os alunos aderiram ao projeto mostrando interesse positivo, sempre fazendo as atividades propostas e perguntando quando não entendiam algo. Contribuímos para desmistificar as imagens negativas do continente africano que chegam até nós.

A África apresenta belezas naturais ímpares, a cultura do povo africano também é singular. O aluno afrodescendente se sente valorizado e melhor identificado com os seus ancestrais, quando a África é apresentada de outra forma, que não seja por meio de imagens carregadas de violência ou pobreza.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 20-04-2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Movimento Negro e a Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/Nov/Dez. 2000. Nº 15.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O Ensino de História da África. In: *Ciências & Letras*. N. 1 (ago. 1979). Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense. 2008.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- _____. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. Palestra de Abertura do Curso: “*Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática*”. Mauá/SP: NEINB, 2004.
- _____. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Aprendendo nas Transgressões: Abordagens Qualitativas, Vivências e Fronteiras Extensionistas

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira; Luana Viannay Corrêa; Fabiana Vieira Lapi, Olga Azevedo Marques de Oliveira, Pilar dos Santos Moraes.

Resumo:

Refletindo sobre horizontes, fronteiras e desafios para a educação extensionista na contemporaneidade, reconhecemos tensões e conflitos entre concepções e perspectivas de extensão. Valorizando o diálogo, comunicação e aprendizado conjunto, vivenciamos redes colaborativas em espaços públicos, articulando extensão, pesquisa e docência-discência na formação inicial, continuada e interdisciplinar de educadores. Participam dessas redes professores e estudantes de escolas públicas de educação básica e superior, profissionais de saúde pública, educadores populares. Temos por objetivo a promoção de uma educação emancipatória, da saúde plena e da inclusão social, realizamos encontros, reuniões, oficinas, em uma abordagem metodológica qualitativa, participativa e processual no planejamento, desenvolvimento e avaliação dessas atividades. Percebemos, entretanto, que uma abordagem qualitativa em ações, investigações e registros extensionistas contrapõe-se, no atual contexto social e acadêmico, a uma ênfase à produtividade quantitativa, aos produtos em detrimento de processos, à padronização de formulários, ou seja, a uma perspectiva de gestão empresarial e tecnocrática de políticas educacionais. Quais desafios (políticos, pedagógicos, teóricos, metodológicos) isso traz para ações extensionistas que orientam-se por abordagens processuais, dialéticas e qualitativas em espaços públicos? Que tensões identificamos entre exigências institucionais imediatas e os pressupostos-objetivos-resultados de nosso trabalho? Quais as possíveis “transgressões”? É importante socializarmos experiências prático-teóricas, identificando avanços, dificuldades e desafios enfrentados em relação à problemática exposta. A metodologia de trabalho nesta Oficina será dialógica e interativa, compartilhando-se situações vivenciadas, argumentos político-pedagógicos e elementos teórico-metodológicos para fundamentarmos-registrarmos-relatarmos-documentarmos qualitativamente ações extensionistas, sem ignorarmos prescrições oficiais e tampouco renunciarmos à luta por políticas públicas que contemplem a diversidade de formas e resultados de extensão.

Palavras-chave:

Redes colaborativas; abordagens qualitativas; diálogos extensionistas

Redes Colaborativas em Espaços Públicos

Valorizando o diálogo, comunicação e aprendizado conjunto, vivenciamos redes colaborativas em espaços públicos a partir de 1999, articulando extensão, pesquisa e docência-discência na formação inicial, continuada e interdisciplinar de educadores. Participam dessas redes professores e estudantes de escolas públicas de educação básica e superior de diversos cursos (Pedagogia, Geografia, Serviço Social, Biomedicina, Ciências Sociais, Química, Educação Física, Letras, Enfermagem, História, entre outros), profissionais de saúde pública, educadores populares. Buscando contribuir para

a concretização do direito de todos a uma educação emancipatória, à saúde plena e à inclusão social, realizamos encontros, reuniões, oficinas, em uma abordagem metodológica qualitativa, participativa e coletiva. O planejamento, desenvolvimento e avaliação processual de atividades realiza-se na perspectiva de autoria-autonomia compartilhada dos sujeitos partícipes, problematizando-se questões, identificando-se e registrando-se avanços, dificuldades e desafios. A partir de tais vivências, propomos esta Oficina com o objetivo de compartilhar-se experiências prático-teóricas em extensão, fundamentando-nos para vivenciar, documentar e relatar qualitativamente ações desenvolvidas.

Multiterritorialidade, Diálogos Extensionistas e Desafios

Refletindo sobre horizontes, fronteiras e desafios para a educação extensionista na contemporaneidade, reconhecemos confluências, tensões e conflitos entre concepções e perspectivas de extensão em termos políticos, pedagógicos, geográficos, teórico-metodológicos.

Como afirma Haesbaert (2004), é importante, nas ciências humanas e sociais, superar-se a dicotomia entre ações *territoriais* (na perspectiva do local, do singular) e *ações em rede*, buscando-se “estimular a individualidade e promover o convívio solidário das multiplicidades – de todos e de cada uma de nós ” (p.18). Referimo-nos aqui a redes colaborativas como redes-território de resistência e esperança-ação. Essas redes, em seus movimentos, ativam e vivenciam concomitantemente múltiplos territórios (escolas públicas de educação infantil, básica e superior em vários municípios, ambientes de trabalho em saúde pública, acampamentos de resistência), ilustrando o conceito de *multiterritorialidade*, pois a “esta reterritorialização complexa, em rede e com fortes conotações rizomáticas, ou seja, não hierárquicas, é que damos o nome de multiterritorialidade. (Ibidem, p. 343).

Conceituamos *resistência* em extensão como resistência à precarização de nossas condições de vida e trabalho, à mercantilização da vida, do conhecimento e da saúde, resistência (“saudáveis transgressões”) às prescrições curriculares e regulamentações oficiais, à desqualificação de nossos saberes, resistência às constantes tentativas de nos subordinar à lógica e ditames do capital e da ideologia neoliberal, resistência à afirmação de inexorabilidade por parte do discurso hegemônico. Entendemos *ações de extensão* como práxis político-pedagógica-epistemológica, ou

seja, em sentido distinto de ativismo ingênuo. Valorizamos a resistência-ação como postura humana “saudável” porque ativa, questionadora, dialética. (Rezende, 1986).

Sob o ponto de vista *ontológico*, embora as redes que vivenciamos sejam elas mesmas constituídas por múltiplas territorialidades entrelaçadas, são os sujeitos das redes (como autores, e não como meros atores), são as relações, os movimentos vivos das redes, em um processo de des(re) territorialização, que *criam* territórios de resistência-ação. Sob o ponto de vista *epistemológico*, é a partir da concretude das práticas (e de sua problematização) que são construídos e reconstruídos conceitos, conhecimentos. Sob o ponto de vista *político*, é na prática dos *(des)poderes*, na renúncia (e recusa) aos poderes instituídos pela centralização, pela hierarquização, que se afirma o *poder instituinte* da libertação (da alienação, do conformismo, da passividade). Sob o ponto de vista *pedagógico*, é na ação coletiva, participativa, intersubjetiva, na vivência das partilhas, que se dá o aprendizado da pedagogia da autonomia. (Oliveira, 2009).

Percebemos que redes colaborativas e convivenciais, constituídas por múltiplos fazeres, saberes, sujeitos e espaços educativos, contribuem para identificarmos resultados processuais como: avanços em uma pedagogia transformadora em relação à saúde; articulação de atividades desenvolvidas pela universidade e outras instituições públicas, movimentos sociais e organizações comunitárias, entrelaçando ações educacionais relacionadas à conquista da saúde plena; construção de práticas político-pedagógicas-curriculares que buscam transcender o fragmentário, o prescritivo, o episódico, considerando a multicausalidade e multidimensionalidade de questões relacionadas à saúde; desenvolvimento de concepções, práticas e procedimentos de extensão-investigação-avaliação qualitativa; aprofundamento de uma abordagem reflexiva, transdisciplinar e criativa de temas relacionados à saúde; reconhecimento de nosso papel com sujeitos na apropriação-reapropriação dos espaços públicos.

Temos também identificado dificuldades: a mercantilização da educação, da saúde, do conhecimento e da extensão; a “síndrome da inexorabilidade”, a tendência à naturalização da exclusão, o pragmatismo, o imediatismo, o individualismo, a fragmentação, o exacerbamento da competição, os reduzidos recursos materiais, em um cenário de precarização e privatização dos serviços públicos; a ênfase à “virtualização” das ações educacionais; a tendência a se valorizar ações episódicas, “espetaculares”, prescritivas.

Percebemos assim que uma abordagem processual, qualitativa e dialética de extensão, articulada à pesquisa e docência-discência, orientada pelo compromisso com uma educação emancipatória e com o direito de todos a condições dignas de vida e saúde, confronta-se, no presente contexto social e acadêmico, com expectativas de que ações educacionais extensionistas resultem em transformações imediatas, quantificáveis, financeiramente lucrativas, com ênfase à produtividade quantitativa e à padronização de formulários-relatórios, na perspectiva de gestão empresarial e tecnocrática de políticas educacionais. .

Quais desafios políticos, pedagógicos, teóricos e metodológicos enfrentamos? Que tensões identificamos entre regulamentações, exigências institucionais e os pressupostos-objetivos-resultados de uma abordagem qualitativa em nosso trabalho extensionista? Quais as possíveis “transgressões”?

Abordagens Qualitativas e Experiências Compartilhadas em Extensão

É importante socializarmos experiências prático-teóricas, identificando avanços, dificuldades e desafios enfrentados em relação à problemática exposta. Através de uma Oficina, pretende-se compartilhar situações vivenciadas “aprendendo nas transgressões”, trazendo argumentos político-pedagógicos e elementos teórico-metodológicos para fundamentarmos-registrarmos-relatarmos-documentarmos nossas ações extensionistas, sem ignorarmos solicitações-imposições oficiais e tampouco renunciarmos a uma abordagem qualitativa e à necessidade de luta por políticas públicas que contemplem a diversidade de formas e resultados de extensão.

Entre conceitos fundadores-inspiradores desta Oficina, citamos: o entendimento de extensão como comunicação; a idéia de educação como processo; a recusa à inexorabilidade (Freire); a visão de extensão (articulada à pesquisa e docência-discência) como diálogo, práxis, construção social, criações, partilhas em ações-reflexões-ações (Brandão, Thiollent, Minayo, Oliveira); o conceito de multiterritorialidade (Haesbaert), rizomas, horizontalidade, (des)hierarquizações, “rotas de fuga”, os deslocamentos, as formas de contorno às imposições, as táticas de sobrevivência (Deleuze, Guatarri, DeCerteau); o reconhecimento da importância do “aprender nas transgressões” (Arroyo); as relações entre a natureza de resultados buscados pela extensão e a multidimensionalidade e diversidade de expressão pelos participantes (Demo).

A metodologia de realização da Oficina será prático-teórica, interativa e dialógica, desenvolvendo-se em três momentos: Momento I: ambientação, apresentação dos participantes, da problemática, de elementos fundamentadores e materiais à disposição em mesa de apoio (“quintal de recursos”). Momento II: trabalho reflexivo-criativo em grupos; Momento III: socialização das construções, reflexões, avaliação e propostas de desdobramentos.

Esperamos que os diálogos extensionistas nesta Oficina e no conjunto da programação do V Congresso Brasileiro de Extensão Universitária contribuam para a construção de políticas de extensão orientadas pela inclusão e pela dialogicidade e pela em espaços públicos de educação, reflexão, luta e emoção.

Referências e Estudos Complementares:

ARROYO, M. Aprendendo nas transgressões. In: *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, pp. 135-149, 2000.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs I*. São Paulo: Ed.34, 1995.

DE SOUSA SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2000.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

MASSEY, D. *Pelo espaço: por uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/ Rio de Janeiro, HUCITEC/ABRASCO, 1996.

OLIVEIRA, M.L. Vivenciando e investigando redes como território de resistência e construções político-pedagógicas emancipatórias no cotidiano de espaços públicos: Diálogos entre “andarilhanças”, reflexões e esperanças. *I Simpósio Nacional de Geografia Política, Território e Poder*. Curitiba, junho-2009.

REZENDE, A. L. *Saúde: dalética do pensar e do fazer*. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARTE CIRCENSE – GINÁSTICA ACROBÁTICA e MALABARES

Área temática: Educação (esporte e lazer)

Siomara A. SILVA

Universidade Federal De Ouro Preto (UFOP)

Siomara A. SILVA; Perciliany Martins SOUZ; Alex Rodrigues TEIXEIRA; Edson Adriano Nogueira de PAIVA; Ida B. Heuser PRADO; José Porfírio A. FILHO

Introdução

A educação física estuda e contempla na prática os conhecimentos aplicados ao movimento humano em todas as suas facetas de manifestações. Uma das áreas que aplica o controle do corpo na execução dos movimentos acrobáticos e de elementos acoplados é de domínio das artes circenses e de pouca utilizada na educação física. Esta área é carente de conhecimentos teorizados aplicados a prática como técnicas que contribuam para o aprendizado associado à eminência da educação física. Assim, o desenvolver e aplicar o conhecimento metodológico, didático e pedagógico já produzidos na educação física para o melhor do processo de ensino-aprendizado de movimentos acrobáticos e de malabares apresenta-se como um problema da área.

Objetivos e justificativa

Objetivo geral:

Proporcionar as crianças e jovens um contato diferenciado no que tange a Educação Física, abordando um dos princípios da arte circense como as figuras de solo e acrobacias. Assim trabalharemos nessa oficina técnicas de ensino aprendido das figuras com o corpo individualmente e em grupo, como também técnicas de malabares.

Objetivos específicos:

- Contribuir com a consciência corporal;
- Contribuir com o nível coordenativo;
- Proporcionar uma maior socialização dos alunos através do movimento;
- Proporcionar diversão através do aprendizado das técnicas;

Justificativa

O espaço da extensão é de grande valia para a aplicação de técnicas novas e outras já afirmadas no contexto de ensino, principalmente quando neste contexto se aplica o

processo de ensino de futuros profissionais da área. Novas propostas experimentadas para uma vasta teorização do processo metodológico que é carente deste conhecimento justifica a importância dos professores e monitores aplicarem as técnicas de ensino que estão em plena aplicação na UFOP e que vem dando certo.

Metodologia

Público alvo:

Crianças e jovens de 10 à 16 anos. Com um número de participantes de no máximo 30 pessoas para cada sessão de oficina.

Método:

A oficina ocorrerá na maior parte do tempo com o desenvolvimento das figuras (pirâmides, avião, cristo invertido, Eva um), sendo elas em duplas, trios, e com todos juntos. Para a montagem das figuras serão utilizadas técnicas de segurança, de base, sustentação, de equilíbrio de apoio, de pegada e de desmontagem e translação de figuras. Um dos objetivos da oficina perpassa na visualização das figuras através da apresentação das mesmas ao longo do processo e ao final de cada montagem.

Na parte que contempla o trabalho das figuras acrobáticas, o planejamento abordará a parte dos apoios, figuras no chão, e figuras aéreas. Sendo que ao final, filmadas a apresentação criada pelos próprios alunos, usando as figuras acopladas ao manejo das bolinhas aprendidas com o malabares. A parte dos malabares será utilizado no processo de aprendizado para o controle dos materiais, outros materiais mais leves como o tule, para então os executantes alcançarem as bolinhas, utilizando no intervalo materiais alternativos que facilitem a aprendizagem.

Materiais:

Colchonetes, bolinhas de malabares, tules, balões, câmera fotográfica ou filmadora.

Tempo de duração da oficina:

Quatro horas de duração.

CAPOEIRA ANGOLA E INCLUSÃO SOCIAL

Área Temática: Educação

Ivan Livindo de Senna Corrêa

Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Renata Gomes Loureiro¹

Ivan Livindo de Senna Corrêa²

Rafael Berbigier de Bortoli³

Jean Carlo Dorneles⁴

Resumo

A oficina objetiva fazer uma reflexão sobre o ensino da Capoeira Angola e os fundamentos da Capoeira Angola, numa perspectiva de inclusão social. A oficina faz parte do trabalho do Projeto de Extensão Capoeira Angola e Inclusão Social, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS e na Vila Planetário. Durante a oficina além da reflexão em torno da capoeira e suas formas de manifestação, faremos uma mostra de Capoeira Angola.

Palavras-Chave: Capoeira Angola, educação popular, inclusão social

Introdução

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos ‘educadores’, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.

Paulo Freire (1993, p., 41)

¹ Estudante de Graduação do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Professor de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRGS, Mestre do Departamento de Expressão, e-mail: ivanlivindo@gmail.com

³ Servido Técnico-administrativo da UFRGS.

⁴ Professor de Capoeira do Grupo de Capoeira Angola Raízes do Sul.

Quando propomo-nos a realizar um trabalho de educação junto às classes populares, temos a preocupação, de ouvir, de dialogar e de compreender a sua produção cultural como fruto de sua reflexão do e no mundo. Para Freire (1993) a valorização da linguagem popular enquanto forma de compreensão do mundo é um instrumento que vem contribuir para a tomada de consciência dos sujeitos populares. Sujeitos produtores de conhecimento cultural e que deve ser vivido e problematizado no sentido de compreender o seu significado social. Pode-se dizer que a Capoeira Angola, é um exemplo de criação e de vivência da cultura popular afro-brasileira.

A Capoeira, um misto de dança, luta e jogo que outrora fora marginalizado, hoje é um marco da cultura brasileira. A capoeira não é só expressão de movimentos corporais, mas expressão de uma complexidade de simbologias e processos educativos a partir das cantigas, do aprendizado do ritmo e do canto, das histórias relacionadas desde seu surgimento até a atualidade.

Na Capoeira Angola, seus praticantes reivindicam a herança da tradição da cultura afro-brasileira em que vem, com o passar do tempo, sofrendo diversas alterações. A Capoeira Angola tem no Mestre Pastinha (1889-1981) o seu principal representante. Para Lussac e Tubino (2009, p. 11) o surgimento da capoeira angola “seria uma oposição às mudanças na capoeira realizadas por Bimba, somadas às reivindicações socioculturais e identitárias de seus praticantes”.

Quando se ensinam os toques, os movimentos e o jogo de Capoeira Angola, viaja-se no tempo e vivencia-se a luta dos primeiros negros que vieram da África para trabalhar como escravo, principalmente nas plantações cana-de-açúcar e de cacau no nordeste brasileiro. Foi com o objetivo de libertar-se da escravidão que o negro cria uma luta que irá possibilitar a defesa no momento da fuga e luta contra os seus senhores.

Vai ser nesse contexto que surge a Capoeira, sendo o próprio nome capoeira destinado ao local com “mato baixo”, onde se treinava a luta que serviria como instrumento de resistência e de libertação. Quando não podiam esconder-se no mato para treinar, os negros reuniam-se para dançar, cantar e tocar e, para os seus senhores, o que parecia uma festividade, na verdade era um disfarce de uma luta.

O trabalho de Extensão com Capoeira Angola, ao mesmo tempo em que possibilita refletir sobre a cultura afro-brasileira, valoriza a própria cultura popular. A Capoeira Angola, quando trabalha pela universidade, tanto na escola ou junto as

camadas populares ela se resignifica. Isso porque, ao mesmo tempo que é uma manifestação cultural, torna-se uma temática e um instrumento educacional de dupla inclusão social. A primeira inclusão dá-se pela própria valorização da Capoeira Angola, enquanto fruto da cultura popular. A segunda inclusão, ocorre enquanto a Capoeira Angola, torna-se instrumento de inclusão ao envolver crianças e adolescentes em situação de risco num prática corporal reflexiva. Reflexiva, no sentido de compreender a capoeira como expressão popular, símbolo da luta do negro por sua libertação e de poder refletir sobre sua própria condição de excluído.

Assim, nosso trabalho objetiva proporcionar uma reflexão em torno da Capoeira Angola, sua formas de manifestação e sus contribuição para a inclusão social.

Materiais e métodos

O Trabalho realizado com a Capoeira Angola na Escola e nas comunidades circunvizinhas da UFRGS, tem uma inspiração metodológica no legado de Paulo Freire. Essa metodologia, entende que o educador e o educando, num processo dialógico vão descobrindo-se e ao descobrirem-se vão apropriando-se dos movimentos da cultura popular afro-brasileira e dos aspectos simbólicos do jogo da Capoeira Angola. Assim, vai-se valorizando o legado cultural afro-brasileiro, que muito foi perseguido e marginalizado na história brasileira.

As aulas do projeto ocorrem no turno inverso e conta com a participação do Grupo de Capoeira Angola Raízes do Sul. As aulas ocorrem no Colégio de Aplicação da UFRGS e na Associação de Moradores da Vila Planetário, essa Vila localiza-se ao lado do Campus de Saúde da UFRGS e seus moradores sobrevivem de coletas de Lixo Recicláveis. Além das aulas regulares realizamos rodas de Capoeira, tanto no Colégio de Aplicação como no Parque da Redenção em Porto Alegre, onde nessas rodas participam de forma integrada os alunos do Colégio de Aplicação e os alunos da Vila Planetário. As aulas de Capoeira Angola são ministradas pelo professor coordenador, pelo professor do Grupo de Capoeira Angola Raízes do Sul e por dois bolsistas de Extensão da UFRGS.

No Colégio de Aplicação as aulas ocorrem nas quintas-feiras, onde participam do Colégio de Aplicação e pessoas das comunidades. As atividades desenvolvidas nesse grupo visam o resgate da história da capoeira, enquanto cultura afro-brasileira, a qual deve estar presente na escola. Trabalhamos também os fundamentos da Capoeira Angola, os instrumentos, seus toques, as cantigas e a organização da roda.

Na Vila Planetário, as aulas ocorrem aos sábados, nessa comunidade além do ensino dos fundamentos da Capoeira Angola, dos toques dos instrumentos, das cantigas, da organização da roda e do maculelê, buscamos refletir sobre a capoeira como um símbolo de luta, de resistência e de organização do negro em prol de sua libertação.

Com essa oficina, iremos fazer uma mostra do nosso trabalho realizado em Porto Alegre. A mostra constitui numa oficina, onde realizaremos uma reflexão sobre a inserção da história e a cultura afro-brasileira na escola; as possibilidades de inclusão social da capoeira; e, vivenciaremos uma aula de Capoeira Angola, apresentando seus movimentos, toques e cantos.

Resultados e Discussões

Estamos desenvolvendo esse trabalho a 5 anos e como resultado obtivemos uma participação significativas de estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS e da Vila Planetário. A Vila Planetário, localiza-se próximo ao Campus Saúde da UFRGS, em Porto Alegre-RS. Durante os 5 anos tivemos uma média de participação de 53 alunos, sendo esses 25 na Vila Planetário e 28 no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Durante esse período, contamos com a participação efetiva do Grupo de Capoeira Angola Raízes do Sul, através de seu representante, Professor de Capoeira do Grupo, Jean Carlo Dorneles, que voluntariamente dá assessoria, nas aulas, assim como nos estudos e aprendizagem realizadas pelos bolsistas do projeto. Esse é um resultado positivo, ao fato de que o projeto mantém um dialogo com os movimentos sociais de resgate da cultura corporal afro-brasileira, onde ocorre uma troca entre os conhecimentos acadêmicos da Área de Educação Física e os saberes populares, vivenciados, cultivados e refletidos pelos movimentos sociais populares. Enquadramos o Grupo de Capoeira Raízes do Sul, como Movimento Popular, pela militância voluntária de seus participantes em prol do resgate e da divulgação da Capoeira Angola, enquanto representante legítima da cultura afro-brasileira.

O trabalho de inclusão social que realizamos é mais significativo na Vila Planetário, onde participam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As quais freqüentam a escola regular e no turno inverso participam com seus familiares da coleta de lixo recicláveis. Nos sábados, em seu tempo livre, participam da aulas de Capoeira Angola. Nos primeiros anos desenvolvíamos as aulas no período da manhã, porém observamos que muitas crianças e alunos faltavam por estarem acompanhando seus pais nos trabalhos de coletas de lixo. Assim em 2011, o trabalho

está ocorrendo no período da tarde, o que tem facilitado a participação efetiva das crianças e adolescentes envolvidos.

Conclusão

Ao mostrarmos, um pouco do que é desenvolvido no projeto de Extensão Capoeira Angola e Inclusão Social, no qual abordamos a capoeira não como uma simples forma de movimentar-se ou como atividade física em si. Nós trabalhamos a capoeira como um símbolo de resistência à opressão do negro e como representante legítima da cultura afro-brasileira. A capoeira representa também uma forma de organização para a resistência social de um povo. Assim, trabalhar a Capoeira Angola é refletir a cultura afro-brasileira, sua história e a luta por seu reconhecimento social e institucional.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia da oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. In. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim. 2009.

MESTRE PASTINHA. **Capoeira Angola Mestre Pastinha**. 3 ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

CICLO LITERÁRIO, LER PARA ESCREVER: UM PROGRAMA DE ESTUDO LITERÁRIO DESENVOLVIDO PELO CAUR

Educação e Cultura

Fernando Protti Bueno

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP)

Damaris Ribeiro de Paula; Roberta Dias de Moraes Ribeiro

RESUMO: O *Programa Ciclo Literário, Ler para Escrever* é um dos programas pertencente ao projeto de extensão universitária, o Cursinho Alternativo da Unesp de Rosana (CAUR), de caráter comunitário. É objetivo do *Programa Ciclo Literário: Ler para Escrever*, fazer com que os alunos desenvolvam sua interpretação, e com isso, sua argumentação e visão crítica, bem como, sua habilidade para a escrita, por meio da leitura, explanação, discussão e posterior escrita a respeito das obras estudadas no Projeto. Quanto a metodologia adotada para a estruturação da atividade, faz-se por meio de uma primeira explanação a cerca da obra, seu autor e período no qual se insere, realizada pela professora da disciplina de Literatura do cursinho. Tais explanações se utilizam de recursos audiovisuais, como *data-show*, vídeos, músicas, bem como leitura de trechos da obra, que exemplifiquem os temas a serem discutidos posteriormente. As discussões que se seguem promovem um diálogo aberto com alunos, professores e demais participantes. Posteriormente os mesmos terão que expressar suas opiniões críticas, sensações e sentimentos que a obra estudada e aquele momento de reflexão e discussão lhe trouxeram, com a escrita de textos livres. Pôde-se perceber ao longo de ambos os semestres abordados nesse trabalho um constante desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao interesse pelo Projeto e principalmente em suas habilidades de interpretação, crítica, explanação objetiva de suas idéias, e, sobretudo, nesse primeiro semestre de 2011, o desenvolvimento da habilidade para a escrita.

Palavras-chave: cursinhos pré-vestibulares; Projeto Ciclo Literário: Ler para Escrever; desenvolvimento interpretativo, crítico e de escrita do aluno pré-vestibular

Introdução

"Com a ponta da língua pude sentir a semente apontando sob a polpa. Varei-a. O sumo ácido inundou-me a boca. Cuspi a semente: assim queria escrever, indo ao âmago do âmago até atingir a semente resguardada lá no fundo como um feto." (TELLES, Lygia Fagundes, 1999)

O Ciclo Literário é um dos Programas realizado pelo projeto de extensão universitária de cursinhos pré-vestibulares, o Cursinho Alternativo da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) do Campus de Rosana (CAUR). Os cursinhos pré-vestibulares da Instituição têm como grande maioria de seus professores e colaboradores os próprios graduandos da Universidade.

Os cursinhos pré-vestibulares fazem parte dos projetos extensionistas de diversas unidades da Unesp, auxiliando no egresso de mais jovens, provenientes, primordialmente de escolas públicas às universidades brasileiras.

Dentre os projetos de extensão universitária do campus experimental da Unesp de Rosana, o cursinho pré-vestibular, CAUR (Cursinho Alternativo da Unesp de Rosana), possui caráter comunitário, ou seja, visa contribuir com o ensino público regional com o intuito de gerar maior igualdade de oportunidades à comunidade, no que diz respeito ao egresso no ensino superior brasileiro. Além de aulas das diversas disciplinas que compõe o ensino médio brasileiro, o CAUR promove outros programas, como é o caso do objeto de estudo desse trabalho, o *Programa Ciclo Literário, Ler para Escrever*.

O Programa se justifica sob a suposição de que os alunos do cursinho não possuem o hábito da leitura em seu cotidiano. Com isso, pressupõe-se que esses alunos tendem a apresentar certo grau de deficiência no que diz respeito à interpretação textual, à escrita, à argumentação dentre outras habilidades extremamente necessárias aos mesmos. As habilidades adquiridas por meio do hábito da leitura são necessárias aos exames vestibulares, às suas posteriores carreiras acadêmicas, profissionais, bem como ao exercício da cidadania desses jovens dentro da sociedade da qual fazem parte. Tendo em vista que o tempo restrito em sala de aula é insuficiente para discussões aprofundadas a cerca da disciplina de literatura e de temas atuais relacionados à mesma, o *Programa Ciclo Literário, Ler para Escrever* possibilita maior enriquecimento cultural, cognitivo, e das habilidades citadas anteriormente aos alunos do cursinho.

Esse artigo pretende descrever o processo de desenvolvimento do *Programa Ciclo Literário: Ler para Escrever* e analisar a pertinência de suas etapas, tendo em vista a percepção dos professores componentes da equipe do programa diante da alteração da situação problema. Tais alterações foram percebidas pelos mesmos, a partir da observação dos alunos. Foram notados nesses, maior interesse na área literária e envolvimento participativo dentro do cursinho, de modo geral, bem como um melhor aproveitamento desses em sala de aula.

Metodologia

“O que há de mais importante na literatura, sabe? É a aproximação, a comunhão que ela estabelece entre seres humanos, mesmo à distância, mesmo entre mortos e vivos. O tempo não conta para isso. Somos contemporâneos de Shakespeare e de Virgílio. Somos amigos pessoais deles (ANDRADE, 1986).”

No *Programa Ciclo Literário: Ler para Escrever* as obras selecionadas para o estudo ao longo do ano letivo são de grande importância para a compreensão das Escolas Literárias brasileiras e portuguesas. Apresentam características singulares dentro do contexto do período ao qual se referem, portanto, destacam-se entre as demais, e seus autores são reconhecidamente fundamentais para formação da história literária brasileira. Por esses motivos são exigidas em muitos vestibulares e compõe a lista de livros estudados pelo Programa abordado neste trabalho.

O Programa acontece mensalmente durante todo o período letivo, fazendo parte da programação de sábado do Cursinho, no período da tarde, com duração média de uma hora e meia. As datas de sua realização são pré-determinadas por seus organizadores para que conciliem com os demais programas realizados pelo CAUR.

Para o ano de 2011 foram escolhidas as obras: *Senhora*, de José de Alencar; *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo; *A Rosa do Povo*, de Carlos Drummond de Andrade; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Poemas Completos de Alberto Caetano*, de Fernando Pessoa; e *Laços de Família*, de Clarice Lispector. As obras são trabalhadas seguindo essa mesma ordem de apresentação, de modo que sigam a ordem cronológica dos períodos literários brasileiros e portugueses.

Em sua primeira etapa, a explanação a cerca da obra (por parte do professor da disciplina de literatura) se utiliza de recursos audiovisuais. É feita uma prévia explicação da obra, autor e período literário por meio de apresentação em slides com o uso do aparelho retroprojeter. Ainda nessa etapa o aluno entra em contato com as diversas artes referentes ao contexto histórico-cultural no qual a obra se insere, como músicas, artes plásticas, a apresentação de vídeos (entrevistas, documentários, videoclipes, etc.) que tenham relação com a obra, com o autor e com o período em que se inserem.

Durante a segunda etapa do programa são promovidas discussões referentes a todos os assuntos abordados anteriormente, promovendo-se um diálogo aberto com todos os

participantes da atividade. Trata-se de um momento importante para a expressão verbal do aluno, que passará a verbalizar suas opiniões, expressar seu ponto de vista, assim como conhecer as idéias dos demais presentes.

A terceira e última etapa constitui-se em um momento de reflexão individual do aluno, onde esse deverá transcrever todo conhecimento adquirido durante a atividade, bem como sua visão crítica de tudo o que foi abordado e discutido. Nesse momento o aluno sente-se mais a vontade para expressar suas opiniões, sensações e sentimentos que a execução e o bom desenvolvimento da atividade lhe proporcionaram.

Resultados

No primeiro Ciclo Literário do ano de 2011, a obra abordada foi o livro *Senhora*, do autor José de Alencar. Em conjunto com os cinco alunos presentes e quatro demais participantes. O assunto mais discutido e enfatizado pelos alunos foram os valores deturpados da burguesia brasileira do século XIX (Segundo Reinado, e recente urbanização da cidade do Rio de Janeiro). Houve, entre o grupo, a constatação de uma sociedade fútil, que tinha seus valores baseados nas “aparências”, na riqueza material, além dos preconceitos e tabus. Tal tema gerou a reflexão sobre os nossos valores atuais, em que são baseados e quais são, ainda hoje, nossos preconceitos.

A segunda obra proposta foi *Dom Casmurro*, do consagrado escritor Machado de Assis. *Dom Casmurro* trouxe aos cinco alunos e seis demais participantes, presentes na atividade, um sentimento de inquietação e curiosidade, fomentadas por uma assídua discussão a cerca do tema principal da obra (a aparente traição de Capitu, personagem feminina central). O debate gerou um grande avanço em suas expressões orais e escritas.

Na última obra estudada durante o primeiro semestre de 2011, o livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, foi possível observar, pela primeira vez na literatura brasileira, a representação das classes baixas brasileiras, feita pelo autor Manuel Antônio de Almeida. Almeida proporciona, por meio dessa obra, um retrato social das camadas mais baixas do Rio de Janeiro Colonial, com sua linguagem, hábitos, costumes e festas. Esses aspectos foram identificados como os responsáveis por proporcionar o que foi denominado pelo grupo como o “calor humano” do livro, bem como, os elementos que dão seu tom humorístico. Foi possível durante o diálogo com os três alunos e demais participantes da atividade, observar que esses, de modo geral, extraíram da obra sua essência e o contexto

em que a mesma se inseria, demonstrando que foi possível aos alunos perceber a obra em sua abrangência e relação com o período estudado e os dias atuais.

Conclusão

Pôde-se perceber, ao longo desse semestre do ano de 2011, um constante desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao interesse pelo *Programa Ciclo Literário, Ler para Escrever*. As evoluções percebidas a longo desse período dizem respeito principalmente às habilidades de interpretação, visão crítica, explanação objetiva de idéias, e, sobretudo, o desenvolvimento da habilidade para a escrita.

As interpretações textuais das obras que constituíram o Programa forão feitas buscando-se relacionar os temas presentes nas mesmas com assuntos discutidos atualmente (valores e problemas da sociedade da qual fazem parte) e com toda evolução das histórias das nações portuguesa e brasileira. A leitura aproxima o aluno do período histórico em que se situa o livro e do autor que o escreveu; sua interpretação permite aos mesmos quebrar barreiras das diferenças temporais, e, portanto, sociais, econômicas e culturais. A experiência da leitura e do seu compartilhamento em grupo traz aos alunos diferentes "mundos", que apenas são possíveis de se conhecer por meio dessa viagem.

Referências

TELLES, Lygia Fagundes. **Verde Lagarto Amarelo. Projeto Releituras**. Disponível em <http://www.releituras.com/lftelles_bio.asp> acesso em 28/07/2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Tempo, Vida e Poesia: confissões no rádio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

CINEMA E IDEIA: FORMAÇÃO ESTÉTICA E MEMÓRIA CULTURAL EM ALFENAS

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Paulo Denisar Fraga

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)

Nomes dos autores: Paulo Denisar Fraga; Elaine Prado Leite; Franciane P. G. Pereira

Resumo: A ação inicia-se com um curso de extensão na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) intitulado “Cinema e ideia: ciência, cultura e trabalho”. O curso integra o Projeto Institucional de Formação Continuada (PIFC), vinculado ao Edital do MEC “Aviso de chamamento público: Formação Continuada da Educação Básica”, de 2010. Orientado por referências teóricas sobre *cinema e ensino* e *educação estética audiovisual*, o curso foi pensado na intenção de “fortalecer, na formação dos educandos, pelo exercício interpretativo de obras cinematográficas, a compreensão do valor universal das expressões da cultura e da vida cotidiana, incentivando o desenvolvimento de uma sensibilidade estética crítica das obras audiovisuais e, dialeticamente, da própria realidade social”. Como desdobramento, o curso propôs a realização, pelos professores participantes, de um projeto de ensino-aprendizagem na escola. Professoras cursistas apresentaram o projeto “Cinema: espaço de memória e educação”, a ser desenvolvido na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, de Alfenas (MG). Idealizado no sentido de interagir com a realidade local, o projeto visa desenvolver ações de reconhecimento, preservação, registro e divulgação da memória cultural da cidade – especialmente a história do(s) cinema(s) em Alfenas –, colaborando para a formação de um novo olhar, da cidade e dos estudantes, sobre o patrimônio histórico e artístico-cultural.

Palavras-chave: formação continuada; cinema; Alfenas.

Introdução

Este trabalho apresenta uma ação extensionista que nasce articulada, num primeiro nível, entre ensino e extensão, enquanto formação continuada oferecida na universidade a professores de escolas da rede pública, e se desenvolve, num segundo nível, na escola estadual pública numa relação interna e com a cidade, articulando as dimensões entre extensão, ensino e pesquisa.

A ação inicia com um curso de extensão ministrado na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) no primeiro semestre de 2011 sob o título “Cinema e ideia: ciência, cultura e trabalho”. A proposta do curso integra o Projeto Institucional de Formação

Continuada (PIFC), que a Unifal-MG aprovou junto ao Edital do MEC (*D.O.U.*, 24.fev.2010, Seção 3, p. 25-27) denominado “Aviso de chamamento público: Formação Continuada da Educação Básica”.

O curso seguiu as temáticas indicadas pelo Edital na Área “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho”, na qual foi registrado. Para tanto, propôs desenvolver, por meio do cinema, estudos e reflexões sobre temas relativos à ciência, à cultura e ao trabalho, tanto no nível específico da análise de uma obra particular, quanto no nível sistemático da reflexão sobre essas esferas como dimensões articuladas do complexo social.

Orientado por referências teóricas sobre questões centrais como *cinema e ensino e educação estética audiovisual*, o curso foi pensado com a intenção de “fortalecer, na formação dos educandos, pelo exercício interpretativo de obras cinematográficas, a compreensão do valor universal das expressões da cultura e da vida cotidiana, incentivando o desenvolvimento de uma sensibilidade estética crítica das obras audiovisuais e, dialeticamente, da própria realidade social” (Fraga, 2011, p. 113).

Como desdobramento, o curso propôs a realização, pelos professores participantes, de um projeto de ensino-aprendizagem na escola, com a exigência de tematizar ao menos um dos três eixos do curso – ciência, cultura e/ou trabalho – em relação com o cinema, pois um dos objetivos principais dessa Área no Edital do MEC é fomentar a discussão desses temas com os educandos.

Com um projeto intitulado “Cinema: espaço de memória e educação”, as professoras cursistas apresentaram o seu trabalho a ser desenvolvido na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, de Alfenas (MG), que integra os projetos “Escolas-Referência” e “Escolas em Rede”, do Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS) e do Grupo de Desenvolvimento Profissional de Educadores (GDP), ligados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A escola localiza-se no centro de Alfenas (MG) e recebe alunos de quase todos os bairros do município, incluindo zona rural, que veem na escola uma oportunidade para vislumbrar o futuro, ampliar seus conhecimentos e crescer como cidadãos. Contudo, a escola compõe-se de turmas muito heterogêneas, com alunos desmotivados e que apresentam dificuldades relativas à leitura, interpretação e produção de textos mais elaborados e complexos, pois leem pouco, e quando o fazem não raro é por obrigação. Muitas vezes não têm acesso e nem se interessam por atividades culturais, como exposições de filmes, apresentações teatrais e musicais, visitas a museus, exposições artísticas, dentre outras.

Visando interagir propositivamente com essa realidade, o projeto foi idealizado no sentido de capacitar os alunos participantes para criar, elaborar e atuar como protagonistas da proposta de documentar, por meio de pesquisas, a história do(s) cinema(s) de Alfenas, visando desenvolver ações de reconhecimento, preservação, registro e divulgação da memória cultural da cidade, colaborando para a formação de um novo olhar, da cidade e dos estudantes, sobre o patrimônio histórico e artístico-cultural.

Valendo-se da sensibilização por meio do filme e do resgate da história do(s) cinema(s) em Alfenas (Cine Carlos Gomes, Cine Alfenas e Cine Arte Café), o projeto almeja contribuir para a melhoria das dificuldades demonstradas pelos alunos, propiciando uma conexão entre a atualidade e a herança histórico-cultural, fornecendo elementos para a construção e compreensão crítica de valores que norteiam o presente, e enriquecendo as perspectivas para o futuro, além de ampliar o reconhecimento do outro, da cultura em sua diversidade, e de si próprio.

Material e Metodologia

O curso ministrado na Unifal-MG desenvolveu-se na modalidade presencial com auxílio online da ferramenta Moodle, em espaço aberto para o PIFC no site da Unifal-MG (www.unifal-mg.edu.br/pifc). A metodologia do curso centrou-se na exibição de filmes com posterior interpretação e discussão reflexiva, secundada por textos, postagens eletrônicas e outras exposições. O curso foi estruturado pelas seguintes unidades temáticas, apresentadas por problematizações orientadoras:

Tema para problematização: Introdução: natureza e sociabilidade Filme <i>O enigma de Kaspar Hauser</i> , de Werner Herzog (1974)
Tema: Projeto de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na escola Exposição e discussão considerando-se o programa do curso e o contexto das escolas
Tema para problematização: Cultura: mitos e saber Filme <i>A odisséia</i> , de Andrei Konchalovsky (1997)
Tema para problematização: Cultura: fé e razão Filme <i>O nome da rosa</i> , de Jean-Jacques Annaud (1986)
Tema para problematização: Ciência: o Renascimento Filme <i>Giordano Bruno</i> , de Giuliano Montaldo (1973)
Tema para problematização: Ciência: autoconservação e sacrifício Filme <i>Frankenstein de Mary Shelley</i> , de Kenneth Branagh (1994)
Tema para problematização: Trabalho: acumulação capitalista Filme <i>Germinal</i> , de Claude Berri (1993)
Tema para problematização: Trabalho: produção e estranhamento Filme <i>Tempos modernos</i> , de Charles Chaplin (1936)
Tema para problematização: Encerramento: pedagogia da persistência Vídeo <i>Metáfora do prisioneiro</i> , de Lianamar da Silveira, Daniele Vilasfam e Fabieli Meotti (2005). Curta-metragem baseado em texto homônimo de Paulo Denisar Fraga. Recebeu o prêmio de Melhor Vídeo Experimental na categoria Vídeo Universitário Gaúcho no 13º Gramado Cine Vídeo.

O projeto desenvolvido na E. E. Dr. Emílio Silveira, sob a coordenação de professoras que realizaram o curso, com orientação do professor ministrante, envolve trabalhos com cerca de 80 alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio, do primeiro turno da Escola. Relaciona-se, também, com a comunidade alfenense, seja pelas pessoas entrevistadas na coleta dos dados, seja pela divulgação dos seus resultados. Em suas etapas, o projeto segue as seguintes ações e procedimentos metodológicos:

Ações	Período
Objetivo específico 1 Sensibilizar alunos e professores, por meio da exibição de filmes, para a descoberta do valor da história oral e documental e para despertar para a pesquisa histórica	1ª Etapa Abril 2011
Ação 1 - Reunir o grupo de professores para dividir responsabilidades e planejar as atividades a serem executadas pelos alunos	
Ação 2 - Assistir ao filme <i>Narradores de Javé</i> , de Eliane Caffé (2003), no Cine Arte Café de Alfenas	
Ação 3 - Analisar e debater questões pertinentes à preservação do patrimônio cultural e valor da história oral e documental	
Ação 4 - Sistematizar os conhecimentos adquiridos a partir de um roteiro	
Ação 5 - Produzir resenhas e sinopses do filme	
Objetivo específico 2 Organizar oficinas de extensão cultural, tendo a história do cinema como base para a produção de conhecimentos e como referência do desenvolvimento de valores	Maio 2011
Ação 1 - Reunir o grupo de professores para dividir responsabilidades e planejar as atividades a serem executadas pelos alunos	
Ação 2 - Elaborar material (apresentação Power Point e apostila) para a realização das atividades	
Ação 3 - Buscar parcerias para que as atividades sejam desenvolvidas de forma satisfatória	
Ação 4 - Definir profissionais para ministrar a(s) oficina(s)	
Ação 5 - Planejar, encaminhar e executar a realização de oficina(s) de capacitação	
Objetivo específico 3 Realizar pesquisas por meio de entrevistas, material fotográfico e documentos para a reconstrução da memória cinematográfica de Alfenas	2ª Etapa Junho/Julho 2011
Ação 1 - Reunir o grupo de professores para dividir responsabilidades e planejar as atividades a serem executadas pelos alunos	
Ação 2 - Elaborar materiais (questões para as entrevistas, carta de apresentação, autorização para uso de imagem pessoal) para a realização das atividades	
Ação 3 - Realizar as entrevistas, fotografar, coletar fotografias e documentos	
Ação 4 - Transcrever as entrevistas	
Ação 5 - Exibir e analisar o filme <i>O levante das saias</i> , de Ismar Porto (1967). Roteiro de Waldir de Luna Carneiro	
Objetivo específico 4 Preparar, elaborar, selecionar e desenvolver atividades de produção de textos jornalísticos para a publicação no jornal virtual	Agosto 2011
Ação 1 - Reunir o grupo de professores para dividir responsabilidades e planejar as atividades a serem executadas pelos alunos	
Ação 2 - Produzir textos para a composição do jornal (cf. infra) de acordo com a linguagem jornalística	
Ação 3 - Organizar, selecionar e revisar a produção textual jornalística	
Ação 4 - Publicar os textos produzidos no jornal <i>Juventude Ativa</i> on-line: www.jornaleminiosilveira.com.br	
Ação 5 - Avaliar o conjunto do processo	

Resultados e Discussões

O curso e o projeto de extensão intervêm em matéria de natureza cultural e educativa, visando, no geral, a uma melhor formação estética dos alunos, bem como a uma revalorização simbólica do patrimônio histórico-cultural na comunidade, razão pela qual seus resultados mais efetivos só podem ser vislumbrados a médio prazo. Contudo, as ações desenvolvidas e materiais produzidos desde o curso de extensão ministrado (cf. supra, quadro de ações) já podem ser considerados, pela movimentação que geraram, como um resultado relevante. Em todo o caso, entre os resultados esperados no projeto, listam-se:

Professores melhor preparados para desenvolver atividades utilizando o cinema para a construção de uma perspectiva de educação crítica e significativa
Alunos engajados em atividades de preservação da história do patrimônio cultural local e conscientes de seu dever de informar, utilizando o jornal como veículo de comunicação
Escola integrada à comunidade alfenense por intermédio da implantação de banco de dados para pesquisa histórica
Escola estabelecendo parcerias com outras instituições na organização e realização de programas relacionados à área de Educação Patrimonial
Produção de novas fontes de estudos pelo registro das atividades realizadas: relatórios das análises de filmes, portfólio, álbum, vídeos, mostra fotográfica e publicação de textos no jornal virtual

Conclusão

Os resultados alcançados e perspectivados são altamente relevantes e inovadores, a considerar que expressam repercussão comunitária da recente ampliação da Unifal-MG também para as áreas de Humanidades, que vêm afirmando um forte trabalho de extensão na comunidade regional, com um diferencial orientado para a dimensão reflexiva. Neste sentido, o Edital do MEC abriu uma oportunidade valiosa de trabalho integrado de vários cursos e ações de extensão num único projeto institucional, o PIFC.

Alfenas não possui até hoje uma sistematização documentada de sua história cultural, o que não é diferente quanto à expressiva história dos seus cinemas. Uma das perspectivas de desdobramento ulterior deste trabalho é, inclusive, o registro de um novo projeto de extensão, junto à Pró-Reitoria de Extensão da Unifal-MG, com vistas a otimizar os trabalhos atuais para a produção de uma cartilha educativa de divulgação ampla, ilustrada e escrita em linguagem acessível ao grande público, sobre a história do(s) cinema(s) e de seus significados sociais em Alfenas.

Referências

FRAGA, P. D. Cinema e ideia: ciência, cultura e trabalho. In: LEÓN, I. O. R.; BALLESTEROS, M. de los A. de C.; BORGES, R. R. (Orgs.). *Formação Continuada para professores da Educação Básica: contribuições para a prática docente*. Alfenas: Unifal-MG, 2011. p. 107-119.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A PARTIR DE GÉNEROS DISCURSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Área temática: Educação

Fabiana Soares da Silva¹

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Valesca Brasil Irala²

Resumo:

Tendo em vista que saber uma língua estrangeira atualmente é uma necessidade básica para a inserção e permanência dos sujeitos em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, este artigo tem por objetivo apresentar um pouco do trabalho que tem sido desenvolvido pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras, um dos subprojetos do Programa de Extensão “Observatório de Aprendizagem” da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Campus Bagé). O referido projeto está em vigor desde abril de 2010, e já ofereceu diversos cursos de línguas estrangeiras gratuitos à comunidade, com enfoque para o ensino das línguas inglesa, espanhola e português para estrangeiros. Neste trabalho, a ênfase será dada aos cursos de conversação em língua espanhola, uma vez que esses ademais de oferecer um espaço para o desenvolvimento da habilidade oral, também servem para mostrar que é possível ensinar a língua-alvo a partir de gêneros discursivos e de temas que sejam do interesse dos alunos, que possam de alguma maneira servir para a vida deles. Ainda que Bagé esteja localizada em uma região que faz fronteira com um país de língua espanhola (Uruguai), são raros os casos em que se ofereçam cursos dessa natureza. Em suma, pode-se dizer que esse trabalho é bastante significativo, pois além de oportunizar um espaço de aprendizagem para as pessoas que não sabem falar espanhol, também contribuem para a formação continuada dos professores da educação básica e para a formação acadêmica dos graduandos dos cursos de Letras da Unipampa e das demais universidades da região.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Conversação em língua espanhola; Gêneros discursivos.

Introdução:

O presente trabalho é resultado das experiências de uma estagiária de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras oferecido na Unipampa - campus Bagé, vinculado ao Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem, que está atuando desde

¹Curso de Letras Português/ Espanhol Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), estagiária do Núcleo de Línguas Estrangeiras, PROEXT/MEC

²Profa. Dra Universidade Federal do Pampa(UNIPAMPA), coordenadora do Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem e do subprojeto Núcleo de Línguas Estrangeiras (PROEXTE/MEC/2009) valesca.irala@unipampa.edu.br.

abril de 2010, com o objetivo principal de oportunizar cursos de língua estrangeira gratuitos à comunidade de Bagé e região, das mais variadas faixas etárias. O Núcleo de Línguas também tem como finalidade direcionar cursos para a formação continuada dos professores da educação básica atuantes na área de línguas estrangeiras, bem como aos graduandos dos cursos de Letras da Unipampa e das demais universidades da região. O mesmo tem atuado junto aos alunos da Educação Básica, aos docentes da própria instituição e das universidades vizinhas e ainda junto aos funcionários da Prefeitura Municipal de Bagé, buscando aprimorar este espaço e mantê-lo como um local de integração entre a Educação Superior e o Ensino Básico. Atualmente, o projeto tem oferecido cursos voltados aos moradores dos bairros próximos onde a instituição está instalada, de modo a atender às necessidades dessa região que possui baixo poder aquisitivo, como por exemplo, com o ensino de espanhol para crianças.

Esse projeto objetiva também promover o desenvolvimento inicial e/ou aprimoramento dos conhecimentos das línguas inglesa e espanhola, tanto para os alunos da educação básica e do ensino superior, quanto para os professores de ambos os níveis da nossa região e oferecer mais um espaço de estágio curricular e/ou atividades complementares aos graduandos, promovendo ao mesmo tempo um espaço de reforço para os demais acadêmicos dessa mesma instituição que apresentam dificuldades de aprendizagem no que tange as línguas estrangeiras em questão. Cabe ressaltar que esse trabalho se deterá exclusivamente ao ensino de língua espanhola e como tal, as propostas aqui expostas serão voltadas para a mesma. A fim de que se trabalhar com variadas habilidades e atender às necessidades da comunidade em geral, foram oferecidos diversos cursos em língua espanhola, tais como “Conversação em Espanhol”, “Espanhol Básico”, “Espanhol online para alunos universitários”, “Produção Oral e Escrita em Espanhol” e mais recentemente, um curso de extensão destinado aos acadêmicos da mesma instituição “O uso de mídias na produção oral e escrita dos alunos de Letras Português/Espanhol”.

Material e Metodologia:

Como já foi mencionado, o núcleo de línguas estrangeiras compreende um público bastante diversificado, desde funcionários públicos da Prefeitura Municipal de variados setores administrativos até estudantes e professores de diversas áreas de ensino de distintas faixas etárias. Além disso, grande parte dos alunos que está cursando o ensino superior pertence a áreas diferentes, enquanto outros há muito tempo não tinham contato com o ensino. Pode-se dizer, de modo geral, que essa experiência ajuda a enriquecer amplamente o ambiente de aprendizagem, uma vez que os aprendizes podem compartilhar conhecimentos e experiências distintas.

No que tange às aulas e às atividades desenvolvidas no decorrer dos cursos de Conversação em Espanhol, essas foram elaboradas a partir de temas que fossem relevantes para o cotidiano dos alunos, que pudessem não só ampliar o contato dos alunos com a língua, mas que também servissem para a vida deles, que os fizessem refletir sobre assuntos reais e tão próximos, como o preconceito, a inclusão social, o mercado de trabalho, etc. Esses temas, por sua vez, eram tratados por meio de gêneros discursivos. Optou-se trabalhar com gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin, pois de acordo com Fiorin (2008, p.61): *“O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos, e ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”*. Logo, considera-se que os gêneros são enunciados que se caracterizam por um conteúdo temático, possibilitando dessa forma, o trabalho com variados gêneros, abarcando distintas áreas temáticas e levando assim o aluno a um contato diversificado com diversas áreas do conhecimento.

Para dar mais sustentação a essa linha de pensamento a partir da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, utiliza-se a mesma em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto, pois,

na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos (...) contribuem para um trabalho efetivo com a língua, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades (...) (BRAIT, 2000, p. 16).

Além disso, segundo Marcuschi (*apud* KOCH, p. 56): “(...) *é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos*”. Portanto, produzir linguagem significa produzir discursos, esses que por sua vez, de maneira inevitável pertencerão a algum gênero. Através dos gêneros discursivos pode-se explorar diversos aspectos, tais como gramaticais, estruturais e lingüísticos e ampliar assim os conhecimentos que os nossos alunos já possuem acerca da língua em questão.

Ao longo desses cursos, trabalhou-se com variados gêneros orais e escritos, tais como: músicas, notícias, crônicas, poemas, debates, teatros, tirinhas, etc., pertencentes a diversas esferas sociais a fim de que os alunos pudessem ter um contato mais amplo no que tange o aprendizado de língua espanhola. Dentre as atividades realizadas, se destacará uma que foi desenvolvida a partir do tema “Amazônia”, por ser um dos temas transversais propostos pelos PCNs. O mesmo foi trabalhado através dos gêneros notícia, biografia, música e debate.

Primeiramente utilizamos o gênero notícia com o intuito de contextualizar o tema a ser trabalhado e fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e ampliá-los ainda mais. A seguir perguntou-se aos alunos se eles possuíam algum conhecimento acerca do defensor da Amazônia, Chico Mendes, e praticamente todos os discentes o desconheciam. Esse momento foi importante porque foi possível mostrar-lhes que pessoas que lutaram e ainda lutam por várias causas, assim como Chico Mendes, são muitas vezes mais conhecidas e valorizadas em outros países do que no próprio Brasil. Logo, essas informações serviram para enriquecer as discussões em grupo.

Em seguida, apresentou-se sua biografia e realizou-se uma breve discussão sobre a mesma. Seguindo nessa perspectiva, optou-se por trabalhar com a música “Cuando los ángeles lloran” do grupo Maná, pois essa ademais de ser uma homenagem a Chico Mendes também apresenta vários aspectos ligados à Amazônia e ao modo como as pessoas vivem nessa região. Por último, realizou-se um debate com os alunos sobre o tema em questão, a fim de que os mesmos pudessem refletir sobre as questões ecológicas que atualmente tem sido bastante discutidas, bem como as práticas de preservação que devem ser repensadas e a importância que possuem os defensores da natureza, que muitas vezes arriscam suas vidas para tentar protegê-la.

Resultados e discussões

No decorrer dos cursos, foi possível observar o desenvolvimento e amadurecimento dos discentes, especialmente daqueles que demonstravam mais interesse em aprender e ampliar os seus conhecimentos no que diz respeito à língua espanhola. Inicialmente pensou-se que não se teria êxito com esses cursos de conversação porque se acreditava que os alunos precisavam ter conhecimentos básicos da língua, e, no entanto, grande parte dos alunos nunca tinha estudado a língua. Mas para surpresa da estagiária, praticamente todos esses discentes

que não sabiam falar nem escrever em espanhol, foram os que mais se desenvolveram, ao contrário de alguns que já conheciam a língua e acreditavam que o que eles já sabiam era suficiente e por isso apresentavam mais resistência para aceitar suas dificuldades.

Para demonstrar que os próprios alunos foram capazes de refletir sobre suas aprendizagens no final do curso e para comprovar a importância de se trabalhar com temas transversais por meio de variados gêneros discursivos nesse tipo de curso, acredita-se que não há nada melhor do que trazer a voz dos próprios alunos acerca dessas questões. Assim sendo, seguem abaixo alguns fragmentos dos comentários³ feitos pelos alunos no último dia de aula de dois cursos de conversação que foram oferecidos na Unipampa em 2010, que por sua vez contemplaram um público bastante diversificado:

Para mim, as aulas de espanhol são muito importantes para o meu aprendizado. Os comentários dos colegas, as conversas nos fazem refletir sobre muitos pontos importantes e sobre os seres humanos. Os temas como o amor, o preconceito, a religião, a sexualidade, a Amazônia, etc., nos fizeram tomar posições e muito mais, nos tem ajudado tanto na conversação quanto nos debates.

Foi uma grande experiência, pois tudo que ajuda na aprendizagem é válido. As aulas são muito boas, nos permitem melhorar a maneira de falar, pensar e escrever. Não tenho nada negativo para falar, eu gostei de fazer conversação, pois me ajudou a ler os textos, sejam simples ou complexos. Eu gostaria que tivesse continuidade para que eu pudesse continuar melhorando meu aprendizado.

Os debates em aula são muito importantes porque discutimos sobre vários assuntos e temos espaço para expor nossas opiniões. Aprendemos muito com os colegas e vamos conhecendo expressões novas que enriquecem nosso vocabulário.

Nas aulas eu aprendi que o espanhol é uma língua fácil de compreender, mas complicada de falar porque a pronúncia é diferente. Com a leitura de textos aprendi a falar algumas palavras novas. Conheci várias pessoas e a professora ensina muito bem. Adoro esses cursos e espero melhorar ainda mais minha pronúncia.

Acredito que as aulas de espanhol de conversação me ajudaram a desenvolver mais a oralidade, a qual necessito muito devido às futuras práticas docentes. Por isso, este período de aprendizagem foi bastante importante, pois tive a oportunidade de compartilhar experiências com os companheiros a partir das discussões geradas pelos textos lidos em aula, vendo temas relevantes, assuntos presentes na sociedade, assim como no meio acadêmico. A abordagem dos temas merece destaque porque sempre houve a diversidade de opiniões, o que é algo belo e extraordinário em tempos de valorização da cultura trazida pelo próximo. A partir dessa constatação estou contente por chegar ao final do curso, aprendendo coisas importantes acerca da língua, bem como aspectos sobre a cultura hispano-americana.

Por meio desses comentários é possível perceber o quanto os aprendizes refletiram sobre a sua aprendizagem e sobre os benefícios que lhes proporcionaram os cursos. A questão da interação, do fato de aprender com o colega e com os debates foi bastante citado, o que confirma que a diversidade ajuda sim a enriquecer amplamente o ambiente de

³ Esses comentários foram feitos em espanhol e, portanto, tiveram de ser traduzidos nesse trabalho. Traduzido por Fabiana Silva.

aprendizagem, como já mencionado, uma vez que os aprendizes podem compartilhar conhecimentos e experiências distintas. Além disso, os alunos se mostraram capazes de transitar entre os diversos gêneros discursivos sem grandes dificuldades, ainda que poucos conhecessem a língua. Aos poucos eles foram ganhando confiança e se sentindo mais seguros para ler e produzir textos, e principalmente para argumentar a favor ou contra uma ideia, para expor o que pensavam sobre determinado tema, enfim, para se posicionar não somente em situações que envolvessem a sala de aula, mas que também envolvessem o mundo, pois se acredita que a partir da cultura e da língua do outro, o aluno também aprende a conhecer melhor a si mesmo e a sua própria cultura.

Conclusões:

No que diz respeito ao projeto e a todos os cursos oferecidos, pode-se concluir que houve, de modo geral, um avanço no que tange ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, tanto por parte dos estagiários como também dos alunos. Quanto aos cursos de conversação, por exemplo, percebeu-se uma ampliação com relação aos aspectos lingüísticos próprios dessa língua. No caso dos alunos que nunca tinham estudado a língua, também foi possível perceber a inserção deles no contexto de utilização do léxico e das estruturas funcionais básicas da língua, bem como uma maior motivação para a utilização da língua-alvo de forma mais constante, não só na sala de aula, como também fora dela.

Conforme mencionado, é bastante evidente o desenvolvimento de alguns discentes, especialmente os que demonstraram mais interesse em aprender, que perguntavam, comentavam e pesquisavam outros materiais sempre que podiam. Esse desenvolvimento pode ser claramente percebido quando se compara os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos, nas primeiras aulas em que os discentes quase não se manifestavam, já que tinham medo de falar porque achavam que estavam falando “errado”. Já nas últimas produções eles se arriscavam muito mais, se mostravam mais seguros sobre o que estavam falando e tinham desenvolvido competências bastante importantes para esse tipo de curso, como a capacidade de reflexão e de argumentação, por exemplo.

Em suma, pode-se afirmar que é possível ensinar línguas através dos gêneros discursivos, explorando diversos aspectos, tais como culturais e lingüísticos e ampliando assim os conhecimentos que os alunos já possuem acerca da língua em questão. Além disso, percebeu-se que os alunos são capazes de ler e interpretar diversos textos, transitando entre os diversos gêneros mesmo sem terem muitos conhecimentos sobre a língua. Esse programa ainda está em vigor e tem buscado atender a comunidade em geral, de forma que os cursos tenham efetivamente relevância para os interessados que buscam na universidade essa formação. Cabe ressaltar que a instituição recentemente se instalou no seu prédio e agora está localizada em uma região de baixo poder aquisitivo, e o núcleo por sua vez, já está atendendo esse público, como por exemplo, por meio de cursos de espanhol voltados às crianças dos bairros vizinhos.

Referências Bibliográficas:

- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p.16.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- KOCH, I; Escrita e práticas comunicativas. In. KOCH I; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009, p.56.

GINÁSTICA GERAL NA UFES: A EXPERIÊNCIA DO LABGIN

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Prof. Dra. Paula Cristina da Costa Silva

Instituição: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES).

Autoras: 1. Paula Cristina da Costa SILVA; 2. Lígia Maria CORREA; 3. Thais Helena MACIEL, 4. Ayla Giostri RIBEIRO.

RESUMO

Esse trabalho trata do projeto de extensão LABGIN que vem sendo desenvolvido no Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). O Laboratório de Ginástica – LABGIN tem como uma de suas vertentes a formação de um Grupo de Ginástica Geral e abarca em sua composição alunos do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física, bem como, pessoas da comunidade. Durante um ano de funcionamento o projeto atendeu em torno de 60 pessoas que se encontravam duas vezes por semana para a prática de ginástica e elaboração de composições coreográficas de Ginástica Geral. Os resultados obtidos, até o momento, englobam o aprofundamento da formação dos estudantes de graduação em Educação Física nos conhecimentos relacionados à Ginástica, o desenvolvimento de duas pesquisas sobre o projeto e em apresentações das composições coreográficas do Grupo de Ginástica Geral em diversos espaços.

Palavras-chaves: Ginástica Geral, Educação Física, Ensino-aprendizado da Ginástica.

Introdução:

A Ginástica e a Educação Física têm um histórico que por vezes se confunde. Soares (1994) estudou as raízes da Educação Física no Brasil a partir dos Métodos Ginásticos Europeus e aponta-nos que o movimento ginástico surgiu a partir do processo de formação dos Estados-Nações na Europa e do surgimento do Capitalismo que trouxe à tona uma série de problemas de ordem social. As escolas de ginástica nacionais, que se desenvolveram na Europa, no século XIX, buscavam basicamente sanar alguns problemas da sociedade como: a manutenção da saúde, a preparação para a guerra e o fortalecimento, disciplinarização dos corpos, visando o aumento da produtividade fabril e controle social. Estes propósitos também foram adotados no Brasil, em fins do século XIX, através da importação do Método Ginástico Francês, uma vez que o país havia tornado-se uma República e almejava equiparar-se aos países europeus.

Castellani Filho (1991) estudou o desenvolvimento da Educação Física no Brasil reafirmando o caráter utilitarista da ginástica nas escolas no início do século XX. Entretanto, na década de 1950, o esporte vai ganhando espaço na Educação Física escolar e substitui, paulatinamente, o papel que antes a Ginástica desempenhava.

Atualmente, o setor progressista da Educação Física vem desenvolvendo estudos e ações no sentido de demonstrar que os conhecimentos estudados nas aulas de educação

física escolar devem contemplar, além do esporte da escola¹, as manifestações da cultura corporal² como a ginástica, a capoeira, as atividades circenses, a dança, entre outros.

Nos dias atuais a Ginástica pode ser considerada uma prática esportiva ou não. As ginásticas que não estão vinculadas à Federação Internacional de Ginástica (FIG), como a de condicionamento físico, a militar, o pilates, a anti-ginástica, entre outras, configuram-se como práticas ginásticas não-esportivas. Entretanto, as modalidades que tem suas regras regidas pela FIG são divididas em competitivas e não competitivas. As competitivas englobam: a Ginástica Artística Feminina e Masculina, a Ginástica Rítmica, a Ginástica Acrobática, o Trampolim Acrobático e a Ginástica Aeróbica. A Ginástica Geral ou Ginástica para Todos é a única modalidade da FIG que tem caráter demonstrativo.

Neste sentido a Ginástica Geral é um misto de todas as modalidades gímnicas e comporta em seu seio a dança, a teatralização e o circo. Sua finalidade é a de inclusão de todos em uma prática corporal que privilegia a ludicidade e as experiências corporais e é muito recomendada para ser desenvolvida nas escolas (AYOUB, 2007).

A Ginástica Geral ainda é uma modalidade pouco difundida no Brasil, uma vez que o fazer ginástico, é divulgado pela mídia, majoritariamente ligado à performance esportiva.

Desse modo, a ideia que vem sendo desenvolvida por esse projeto, desde o início de 2010, é a de democratizar a prática da Ginástica Geral atendendo uma demanda existente pelos alunos de Educação Física que cursam a graduação no Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) e também à comunidade em geral.

Assim temos como objetivos oferecer atividades gímnicas para a comunidade fomentando a difusão da Ginástica Geral, propiciar uma bolsa para um(a) aluno(a) de baixa renda do curso de Educação Física para atuar como monitor(a), possibilitar que os graduandos em Educação Física participem como monitores voluntários ou participantes do grupo, dando-lhes a oportunidade de aprimorar sua prática pedagógica relacionada à ginástica.

O Laboratório de Ginástica (LABGIN) e a formação do Grupo de Ginástica Geral na UFES

O embrião do Projeto de Extensão Laboratório de Ginástica (LABGIN) surgiu no 2º. Semestre de 2009, por meio da demanda espontânea por parte dos alunos dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do CEFD/UFES. Estes cursavam as disciplinas: Conhecimento e Metodologia do Ensino da Ginástica, no 4º período da Licenciatura e Fundamentos da Ginástica, no 1º período do Bacharelado

O interesse inicial dos estudantes era de explorar os espaços e equipamentos disponíveis na sala de ginástica com o intuito de vivenciar as diferentes modalidades

¹ Este termo foi adaptado da obra de Caparroz (2005, p.15), no qual ele discute as diferenças existentes na compreensão da educação física, se como componente curricular ou área do conhecimento e os estatutos epistemológicos que fazem seus estudiosos pensarem em “[...] uma educação física da escola e não uma educação física na escola”. O mesmo podemos pensar com relação ao “esporte da escola e o esporte na escola”.

² Consideramos o termo cultura corporal contextualizado no campo da educação física escolar no qual a: “Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como [...]: jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62)

gímnicas a fim de obter maior conhecimento das possibilidades de movimento corporal que não foram abordadas com profundidade nas disciplinas.

Os encontros deste grupo, ocorriam as quintas-feiras, no horário de 17:00h. as 19:00h., do período de setembro a dezembro de 2009. Esses encontros, que em princípio não eram formalizados, foram supervisionados pela professora do CEFD/UFES, responsável pelo projeto, contando somente com a participação de graduandos do curso de Educação Física, da UFES.

A formalização das ações extensionistas ocorreu a partir da submissão e aprovação do Projeto de Extensão denominado Laboratório de Ginástica (LABGIN), à Pró-Reitoria de Extensão da UFES, no início do ano de 2010.

Atualmente, os encontros do Grupo de Ginástica Geral tem duas horas de duração cada e acontecem duas vezes por semana. Nesses encontros aborda-se o ensino-aprendizado da gestualidade das modalidades gímnicas através de exercícios individuais e em grupos, com aparelhos tradicionais como trumble track, trampolim acrobático, pranchas, arcos, bolas, cordas, fitas, tecido acrobático, além de colchões, de vários tipos, e materiais não-tradicionais que podem ou não ser confeccionados pelos alunos.

Estes encontros acontecem na sala de Ginástica Artística do CEFD/UFES, as terças e quintas, das 16:30h. às 18:30h., para alunos dos cursos de graduação da UFES e para a comunidade externa da universidade. À medida que o repertório gestual e a habilidade de manipulação dos aparelhos e nos aparelhos dos alunos é ampliado, a complexidade dos exercícios a serem executados é aumentada.

Ocorre também o estímulo para a elaboração de composições coreográficas, de acordo com os pressupostos apontados pelo Grupo de Ginástica Geral da Unicamp, sistematizados por Souza (1997, p. 91-92) e por Perez Gallardo (1995, p.117-129), contando com a colaboração de todos os componentes do grupo, para serem apresentadas em diferentes espaços sociais.

Os critérios de avaliação do aprendizado dos participantes do grupo consiste na avaliação processual e na assiduidade nos encontros e apresentações coreográficas.

A prática da Ginástica e as composições coreográficas como resultados do trabalho do LABGIN

O grupo de Ginástica Geral - LABGIN iniciou suas atividades no ano letivo de 2010 mantendo seus encontros no mesmo horário e dia da semana que antes ocorriam, a saber: quintas-feiras, das 17h. as 19h. Houve, nessa ocasião, a ampliação do número de participantes com as inscrições que foram abertas para a participação da comunidade em geral, além dos acadêmicos de Educação Física.

Os encontros iniciais foram direcionados para a prática da Ginástica Artística e Trampolim Acrobático, coordenados pela docente responsável pelo projeto. Em abril o grupo foi convidado para participar do V Fórum Internacional de Ginástica Geral, na data de 1 a 4 julho de 2010, realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP. A partir daí, o grupo se mobilizou na criação de uma composição coreográfica para ser apresentada no Festival de Ginástica Geral deste evento.

Assim, a composição coreográfica construída buscava explorar vários elementos relativos a dança, as acrobacias e aos materiais não convencionais da ginástica num processo bastante intenso e enriquecedor.

No decorrer da construção coreográfica, surgiu também a oportunidade de participar do X Congresso Espírito-Santense de Educação Física, em 22 de junho de 2010, no qual foi realizada a primeira apresentação da composição criada pelo grupo. Este, por sua vez, contava com um número de 25 participantes, na faixa etária de 19 a 46 anos.

A composição foi nomeada como “O novo velho oeste: onde tudo pode acontecer”, e foi motivada por uma alegre melodia do *can can* renovada pelas batidas da música eletrônica. A ementa da coreografia era: “Num ambiente conservador como o velho oeste nem tudo permanece como sempre foi, o inesperado e o inusitado podem surgir de onde menos se espera. O enfoque é o respeito às diferenças, mas tratado com muito humor”.

Foi possível observar que as experiências em participar das apresentações dessa composição foi importante para os membros do grupo, pois segundo Silva, Bastos e Correa (2010) que indagaram aos participantes se: “Sua participação no Congresso Espírito-Santense e no Fórum Internacional de Ginástica Geral (GG) alterou os conhecimentos que você tinha sobre a GG? Se alterou de que forma?” As autoras constataram que:

[...]estes alunos conseguiram além de aumentar os conhecimentos, conciliar o conhecimento teórico sobre a Ginástica Geral, com a sua prática, além de oportunizar a cooperação e socialização entre as pessoas do grupo. Percebemos também a perda do preconceito em relação à GG por parte de um aluno que praticava outra modalidade gímnica.

Nota-se também que na mudança do primeiro para o segundo semestre de 2010 ocorreu uma grande rotatividade dos membros, algumas justificadas por estágios que vieram a coincidir com o horário dos treinos, a conclusão do curso de Educação Física, etc.

Assim, a partir das saídas de alguns integrantes, o grupo abriu vagas para novos membros, que em um primeiro momento foram se apropriando das atividades que já eram desenvolvidas.

Após este período de adaptação iniciou-se a construção de uma nova coreografia, na qual contávamos com uma média de 15 participantes ampliado-se os horários dos treinos que passaram a ser as terças e quintas, das 17 às 19h. A composição recebeu o nome de “Acorda Alice”, inspirada na história “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll, na qual buscamos mostrar as possibilidades gímnicas de forma simples. De acordo com o enredo da coreografia: os sonhos podem se tornar pesadelos e ambos se misturarem com a realidade. O repertório musical escolhido abrangeu trechos de quatro músicas: Patience-Gun’s and Roses, Hakuna Matata – Elton John/Estúdios da Disney, Dança macabra – Camillee Saint-Souls e Sundley a see – KT Tunstall.

A coreografia “Acorda Alice” fez sua estréia na abertura do encontro dos acadêmicos do curso de Formação Inicial para Professores em Exercício do Ensino Fundamento e/ou Médio - Pró-Licenciatura (PROLICEN), em 23 de fevereiro de 2011, no Teatro Universitário da UFES. Após sua estréia tivemos a oportunidade de apresentá-la diversas vezes em espaços variados como: ruas de lazer, abertura de congresso e festivais.

Nos últimos meses (maio e junho) montamos uma nova composição coreográfica denominada “Circulando”, que explora o aparelho “bola”, da Ginástica Rítmica, e o *Fit Ball* aparelho usado nas aulas de Pilates e de Yoga. Porém, ainda desejamos fazer alguns ajustes nessa composição, pois não está finalizada.

A cada apresentação o grupo reúne-se para conversar, ouvindo os colegas e dando sua opinião para, então, tirarmos as conclusões a respeito de todo o processo (montagem da composição e apresentações).

Além da prática da ginástica e da elaboração e apresentação de composições gímnicas, ocorrem também atividades de pesquisa sobre o projeto. Neste caso, temos duas alunas que participam do Grupo Ginástico, que tem vínculo com o curso de Educação Física, e que fazem sua inserção de pesquisa de campo no decorrer dos encontros do LABGIN.

Este texto está acabando, mas o LABGIN está apenas começando...

Analisando as ações realizadas pelo projeto de extensão é possível afirmar que o desenvolvimento foi bastante positivo, pois além de auxiliar na capacitação dos alunos dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), oferecer à comunidade a possibilidade de vivenciar as modalidades ginásticas, este projeto tem sido subsídio para duas pesquisas que resultarão em trabalhos de final de curso e já teve dois trabalhos apresentados em congressos a partir de experiências vivenciadas no projeto.

No entanto, há novas perspectivas que queremos desenvolver no grupo de Ginástica Geral como a sua consolidação nos próximos anos contando que o trabalho desenvolvido em 2010 foi bastante produtivo, porém embrionário. Para fortalecer o LABGIN estamos estimulando os atuais componentes a permanecerem e repassarem suas experiências aos novos integrantes, uma vez que constatamos que a rotatividade é um elemento que devemos conviver. Além disso, estamos produzindo novas composições coreográficas visando aumentar nosso repertório e apresentar as inúmeras possibilidades existentes para a prática da Ginástica Geral.

Referências

- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2ª. ed. Campinas: Unicamp, 2007.
- CÂNDIDO, Vanessa Brito; JACOB, Ariádni Reis; FELTZ JÚNIOR, Deonato. Escolinha de ginástica: a práxis na formação inicial em Educação Física. In: III CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais...** Niterói, Centro Cultural Abrigo de Bondes, 2010. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/view/2272>. Acesso em 25 fev. 2011
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALLARDO, Jorge S. Perez. Proposta de uma linha ginástica para a educação física escolar. In: NISTA- PICCOLO, Vilma. L. (Org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: Papyrus, 1995. p. 117-129.
- SILVA, Paula Cristina da Costa; BASTOS, Ana Paula Endlich Pereira; CORREA, Lígia Maria. Ginástica Geral na Universidade: Construindo Novas Possibilidades. In: III CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais...** Niterói, Centro Cultural Abrigo de Bondes, 2010. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/view/2338>. Acesso em 25 fev. 2011.
- SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUZA, Elizabeth Paloielo M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Área temática: EDUCAÇÃO

Responsável pelo trabalho: MBMENTZ

Autores: MB MENTZ; PP DE ALBUQUERQUE, AH FRIGERI; A JAEGER JUNIOR; HS SCHREKKER; IBI DE BARROS; JP PERTILLE; JP DE SOUZA; M GIOVANAZ; MJT GOMES; PE FRÖEHLICH e SLC LEITE

Instituição: Câmara de Extensão – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAMEXT/UFRGS). mbmentz@uol.com.br

Resumo: a Câmara de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAMEXT/UFRGS, reconhece que o que determina o impacto das políticas de extensão da Universidade são as implicações éticas, técnicas e legais resultantes e que refletem o modo como a universidade pensa a extensão e aponta para a sociedade qual o lugar do saber universitário na formação de jovens adultos. Considerando a diversidade das propostas de extensão universitária, a utilização de indicadores fornecerá informações relevantes em quantidade e qualidade, para análise e a tomada de decisões no sentido da continuidade de uma proposta política da Universidade junto às Comunidades. **Objetivos:** construir indicadores para medir e quantificar as diferentes formas de atuação da universidade na comunidade, avaliar o desempenho, legitimar e democratizar informações básicas que orientarão a política extensionista da universidade **Metodologia:** realização de uma oficina com 3 horas de duração para apresentação da proposta de indicadores quantitativos e qualitativos para avaliar a eficiência; eficácia; efetividade e/ou impacto, tendo como participantes os coordenadores de Comissões de Extensão e Coordenadores de Atividades de Extensão Universitária. **Resultados:** considerando a diversidade das propostas de extensão universitária, os indicadores permitirão dizer da excelência no trabalho extensionista, fornecendo informações relevantes em quantidade e qualidade, para análise e tomada de decisões. **Conclusões:** entende-se que a discussão sobre o estabelecimento da relação causal entre ensino – aprendizagem deriva de uma dada condição: compreender como se dá o processo de extensão em nossa Universidade.

Palavras-chave: indicadores de avaliação da extensão universitária

Introdução

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento científico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (Fórum de Pró-Reitores das UPB -2001, 29-30).

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987 estabeleceu o marco legitimador da extensão universitária, constituindo-se no espaço de discussão, criação e normatização da prática extensionista. A constituição de 1998 situou a Extensão em pé de igualdade com o Ensino e a Pesquisa, reforçando a figura da indissociabilidade e sua afirmação e reconhecimento enquanto ciência.

Se por um lado, há os que defendem a extensão universitária e a situam em sua singularidade, ligada de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa, de outro, há os que a desqualificam, sob o argumento de que ela ali já está contida, em seus princípios, sem a necessidade de uma identidade própria.

A solução para as diferentes formas de interpretação e a própria legitimação da extensão universitária, enquanto ciência passa, obrigatoriamente, por um processo de avaliação que desvelando a Extensão no seu todo, dê-lhe a transparência necessária ao reconhecimento enquanto atividade acadêmica capaz de, juntamente com o Ensino e a Pesquisa, constituir-se em uma base única de sustentação da universidade (Avaliação institucional da Extensão, 2004).

Dessa forma, a extensão universitária precisa ser entendida na sua interface político pedagógica, assim como na materialização de uma pedagogia política quando se pensa a educação de jovens adultos. Para a Câmara de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAMEXT/UFRGS, o reconhecimento da política de extensão da Universidade não pode ser percebido apenas em sua perspectiva reducionista e individualizante que “visibiliza” uma unidade e/ou equipe extensionista. O que determina o seu impacto são as implicações éticas, técnicas e legais resultantes e que refletem o modo como a universidade pensa a extensão e aponta para a sociedade qual o lugar do saber universitário na formação de jovens adultos. Porque é no trabalho de extensão que a universidade pública dá visibilidade a sua proposta de formação; materializa o seu projeto político de promover o bem viver e a cidadania, explicita sua identidade como universidade pública e responde a pergunta de como a mesma quer ser reconhecida pela comunidade. Considerando a diversidade das propostas de extensão universitária, os indicadores permitirão dizer da excelência no trabalho extensionista, fornecendo informações relevantes em quantidade e qualidade, para análise e tomada de decisões no sentido da continuidade de uma proposta política da Universidade junto às Comunidades. espera-se avaliar o compromisso institucional com a extensão universitária e seu impacto social.

Assim, os objetivos desta oficina são: construir indicadores para medir e quantificar as diferentes formas de atuação da universidade na comunidade, avaliar o desempenho, legitimar e democratizar informações básicas que orientarão a política extensionista da universidade e sinalizar para os organismos (sobretudo agências de fomento) o que e como estamos produzindo novos saberes no ensino.

Metodologia

Apresentação em forma de Oficina da proposta de indicadores quantitativos e qualitativos. A escolha dos indicadores decorre do que se quer avaliar: eficiência; eficácia; efetividade e/ou impacto. A Oficina terá 3 horas de duração e será dividida em duas etapas: **Etapa 1:** Apresentação dos indicadores de Extensão (Duração= 1 hora) utilizando-se para isso o DATA-SHOW; **Etapa 2:** Discussão e Sugestões (Duração=2 horas) com a aplicação de um questionário para os participantes. **Público-alvo:** coordenadores de Comissões de Extensão e Coordenadores de Atividades de Extensão Universitária.

Resultados esperados

Considerando a diversidade das propostas de extensão universitária, a construção de indicadores permitirá dizer da excelência no trabalho extensionista, fornecendo informações relevantes em quantidade e qualidade, para análise e tomada de decisões no sentido da continuidade de uma proposta política da Universidade junto às Comunidades.

Conclusões

Entende-se que a discussão sobre o estabelecimento da relação causal ou do nexos entre ensino – aprendizagem – individual ou coletivo, potencial ou instalado, deriva de uma dada condição: compreender como se dá o processo de extensão em nossa Universidade.

Referências Bibliográfica

- BARBISAN et. al . **Avaliação Institucional da Extensão**. Porto Alegre, Metrópole, 2004.
- HADDAD, S.; PIERRO, M. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** uma avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectivas, São Paulo, Fundação Seade, v.14, n.1, 2000.
- NOGUEIRA, MDP. **Extensão universitária:** diretrizes conceituais e políticas, Pró-reitoria de extensão da UFMG, 2000.
- NUSSBAUN, M; SEN AMARTYA. **La calidad de vida** (Introdução) México: Fondo de cultura Económica; The United Nations University, 1998.

JOGOS: UMA MANEIRA DIVERTIDA PARA APRENDER MATEMÁTICA E HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

Área temática: Educação

E. S. MIRANDA¹; I. Y. KIMURA²; N. C. O. da SILVA³; S. R. MEDRADO³; V. C. CARDOSO⁴; R. GOMES⁵.

Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional de Goioerê (CRG)

Resumo

Os jogos são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a sua aplicação sistemática encaminha as deduções. Este trabalho teve como objetivo o desenvolvimento da operação de divisão com resto e a orientação sobre alimentação saudável, através de jogos didáticos matemáticos, aplicados como conteúdos complementares para o ensino-aprendizagem aos alunos das 4^a séries da Escola Municipal Jardim Primavera e Colégio Século XXI no município de Goioerê - Pr. Resultados preliminares obtidos apontam que os alunos desenvolveram a operação de divisão com mais precisão e concentração, motivados pela dinâmica do jogo.

Palavras-chave

Educação matemática, jogos didáticos, operações matemáticas.

Introdução

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Assim, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, aprimorando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas (GROENWALD, s/d, p. 1). Por isso, o ensino de matemática sempre foi um grande desafio para os educadores. Os jogos didáticos, quando convenientemente planejados, é um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Para que os jogos didáticos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam dirigidos pelos educadores. Partindo do princípio que as crianças pensam de maneira diferente dos adultos e de que nosso objetivo não é ensiná-las a jogar, devemos acompanhar a maneira como as crianças jogam, sendo observadores atentos, sem perturbar a dinâmica dos grupos, interferindo apenas para colocar questões interessantes. A partir disso, auxiliá-las a construir regras e a pensar de modo que elas entendam (TAHAN, 1968).

Os jogos didáticos escolhidos devem ser aqueles que estimulem a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato, difícil e desvinculado da prática diária, não nos esquecendo de respeitar as condições de cada comunidade e o querer de cada aluno (GROENWALD, s/d, p. 2).

¹ Prof. Doutor em Matemática, Departamento de Ciências, UEM-CRG. E-mail: esmiranda@uem.br

² Profa Doutora em Química, Departamento de Ciências, UEM-CRG.

³ Prof. Graduado em Matemática, Departamento de Ciências, UEM – CRG.

⁴ Prof. Mestre em Matemática, Departamento de Ciências, UEM – CRG.

⁵ Profa. Especialista em Matemática, Departamento de Ciências, UEM – CRG.

Os jogos didáticos estão em correspondência direta com o pensamento matemático. Em ambos temos regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e novos conhecimentos (GROENWALD, 2009).

As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da participação (FRIEDMANN, 1995).

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (BORIN, 1996).

Este trabalho teve como objetivo orientar o uso do material didático-pedagógico matemático para o ensino-aprendizagem de conceito da operação de divisão com orientações sobre alimentação saudável aos alunos e professores das 4ª séries da Escola Municipal Jardim Primavera e Colégio Século XXI.

Metodologia

Uma equipe composta de seis professores da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Goioerê atendeu uma clientela de alunos e professores das 4ª séries da Escola Municipal Jardim Primavera e Colégio Século XXI, onde foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Reuniões didáticas periódicas com a coordenadora pedagógica, a diretora e os professores das 4ª séries das escolas citadas;
- Elaboração dos materiais didáticos pela equipe de professores da UEM-CRG;
- Instrução e aplicação dos materiais didáticos aos alunos e professores nas escolas mencionadas;

Em uma das reuniões ocorrida em março de 2011 com os professores das duas escolas que ministram aulas para as 4ª séries e as coordenadoras pedagógicas das referidas escolas foi verificado que o conteúdo didático “Operação de Divisão” era uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos.

Para atender essa necessidade foi elaborado e confeccionado o jogo didático intitulado “**Jogo da Caloria**” que envolve a operação de divisão com resto, além de outras operações tais como soma, subtração e multiplicação, e ainda algumas orientações sobre hábitos de uma alimentação saudável. Desde abril de 2011, os professores vêm aplicando esse jogo didático em sala de aula com os alunos, num período de uma hora por semana, sendo este jogo adequado para um grupo de até seis alunos. O “**Jogo da Caloria**” é composto de um tabuleiro, um dado, seis peões para marcar o jogo, notas com valores calóricos, seis fichas de cardápio, doze cartas de sorte ou azar e uma tabela do juízo final, conforme ilustra a figura 01.

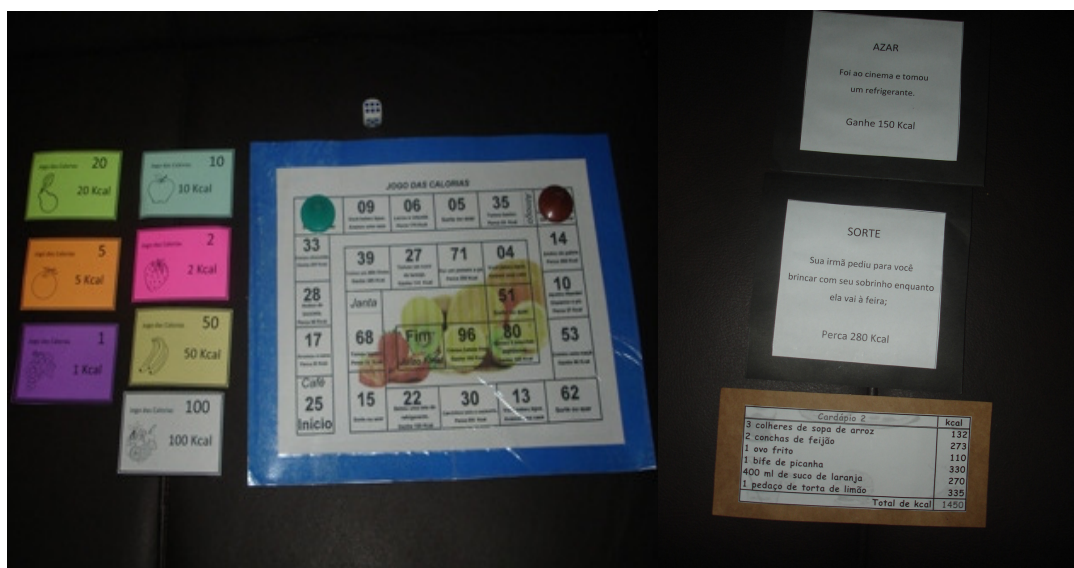


Figura 01 “Jogo da Caloria” composta por um tabuleiro e seus acessórios.

Resultados e Discussões

Foi observado que através da utilização do “**Jogo da Caloria**” no ensino da matemática, os alunos tornaram-se mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensam, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor. Apesar de existir uma competição entre os jogadores e os adversários, pois esses almejavam vencer e para isso aperfeiçoaram-se e ultrapassaram seus limites, não existindo o medo de errar, pois o erro é considerado um degrau necessário para se chegar a uma resposta correta. Além disso, os alunos se empolgaram com o clima de uma aula diferente, permitindo que aprendessem sem perceberem. O professor passa a ser um mediador, oportunizando aos alunos momentos de expressão, criação e de troca de informações, na busca de soluções foram construindo seu próprio conhecimento.

No entanto, se devem ter alguns cuidados ao escolherem os jogos didáticos a serem aplicados de maneira a não torná-los algo obrigatório. Além disso, escolher jogos em que o fator sorte não interfira nas jogadas, permitindo que vença aquele que descobrir as melhores estratégias; utilizar atividades que envolvam dois ou mais alunos para oportunizar a interação social e estabelecer regras que possam ou não ser modificadas no decorrer de uma rodada.

Durante a implementação do “**Jogo da Caloria**” foi verificado que os alunos apresentaram dificuldades para a realização do cálculo mental, por isso apresentaram cansaço em uma hora de jogo. Sendo assim, foi aconselhado aos professores que o tempo de aplicação do jogo fosse no máximo de uma hora e que o tabuleiro fosse reduzido. Também é importante que os estudantes entreguem a folha de anotações “cálculos” utilizada para a realização dos jogos, para que o professor tenha a possibilidade de estudar os modelos adotados pelos estudantes para a realização dos cálculos presentes nos jogos.

Conclusões

Foi observado que utilizar o jogo mencionado acima, como recurso pedagógico para trabalhar matemática, conduz o professor de forma direta ou indireta, às dimensões históricas, matemática, metodológica e a prática-reflexiva apresentada no texto.

O “**Jogo da Caloria**” permitiu aos alunos, sem que percebessem a utilização das operações básicas de matemática tais como adição, subtração, multiplicação e principalmente o da divisão, bem como o uso da tabuada. O que contribuiu para uma melhoria significativa na resolução de problemas envolvendo tais operações. Além disso, eles ficaram mais atentos e conscientes quanto às orientações de uma alimentação mais saudável.

Portanto, foi verificado que os alunos assimilaram os conceitos dos conteúdos da operação de divisão com resto de forma interessante e prazerosa. Segundo Guzmán (1986) "O interesse dos jogos na educação não é apenas divertir, mas sim extrair dessa atividade matérias suficientes para gerar um conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação". Além disso, o jogo didático proporcionou aos alunos uma interação social que é indispensável para o desenvolvimento psico-social, moral e cognitivo.

Referências

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo – SP: IME-USP, 1996.

FRIEDMANN, A. **Jogos tradicionais.** 1995. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=017>. Acesso em: 15 jun. 2009.

GARDNER, M. **O festival mágico da matemática.** Portugal, Lisboa: Gradiva, 1994. (Coleção: O prazer da Matemática nº 16).

GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/calculo/Artigos/Professores/utilizandojogos.doc>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

GUIMARÃES, Karina Perez. **Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras.** Campinas: UNICAMP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998.

GUZMÁN, M. de **Aventuras matemáticas.** Barcelona: Labor, 1986.

KAMII, C. J; DeVries, R. **Jogos em grupo na educação infantil.** Trad. Maria Célia D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória cultural, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, M. O. de **A construção do signo numérico em situação de ensino.** São Paulo: USP, 1991.

TAHAN, M. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968.

VON ZUBEN, R. B. **A construção dialética no jogo de regras Traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2003.

KIZAMBE: PERCUSSÃO PARA LEIGOS

Maria Soares de Macêdo¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN);

Sami Tarik Soares Martins²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Resumo: Esta oficina proporciona a prática da percussão popular entre os indivíduos leigos, através da educação não formal promovida nos vários cenários construídos pela Educação Musical. Considerando que o ser humano encontra-se em processo de construção de identidade pessoal e social, a percussão contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social, buscando nos diversos cenários da diversidade social e cultural, valorizar e interagir os saberes adquiridos, aplicando-os na transformação da sociedade em que vivem, respeitando a diversidade humana, possibilitando que os indivíduos interajam entre si, como podemos ver no relato sobre a Oficina de Percussão Kizambe desenvolvida no Brasil e em Cabo Verde, onde suas diferenças e habilidades são exercitadas em momentos distintos e sequenciais favorecendo a construção do autoconhecimento

Palavras-chave: Educação musical; Educação não formal; Percussão.

Introdução

Esta oficina evidencia a produção do conhecimento na educação não formal, focalizando a educação musical para leigos, evidenciando a prática pedagógica nessa atividade educacional e sua importância no processo de formação do sujeito, cidadão capaz de intervir na sociedade.

A educação não formal comprometida com o fazer, é conduzida sob os quatro pilares da educação, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 2004), como dizia Paulo Freire, o “mover-se no mundo” (FREIRE, 1996, p.19), favorecendo também, as pessoas com necessidades educacionais especiais que, de acordo com suas possibilidades físicas, que também tem o seu autodesenvolvimento.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende identificar os saberes necessários à ação

¹ Técnica Administrativa – Diretoria de Extensão - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN);

² Licenciando em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

pedagógica na educação não formal, tendo como laboratório vivo a Oficina de Percussão Kizambe que transforma todos os participantes em atores extensionistas, quando nos momentos subsequentes a vivência, “eles” em sua maioria replicam sua experiência em suas comunidades de origem, principalmente em atividades multidisciplinares.

Os resultados dessa oficina poderão trazer reflexões e contribuições para o desafio de inovar a educação musical fora da educação formal, conhecimento esse que não é estático, mas dinâmico, em constante transformação, uma vez que a sociedade moderna apresenta demandas sócio-educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola e com isso, criam-se novos espaços de educação/extensão, a exemplo das OSCIPs, ONGs, igrejas, clubes etc., em constante busca por um empoderamento cultural objetivando, portanto, o respeito e a valorização das diferenças, principalmente de desenvolvimento tecnológico.

Neste sentido Koellreutter já dizia que:

Como a arte em geral, também a música, na nova sociedade, deveria ter principalmente a função de humanizar a civilização tecnológica. Dessa maneira, a música se tornaria um instrumento de modificação através de processos estéticos. Assim sendo, a escola interdisciplinar de música deveria colocar a questão de como diferenciar os elementos estéticos e musicais de acordo com as várias formas de aspectos humanos e sociais (KOELLREUTTER 1977, p. 01).

Portanto, se faz necessário, a discussão sobre a contribuição das atividades de extensão ao processo de interação e integração do indivíduo no seu contexto sócio-cultural nos cenários não formais construídos pela sociedade, promovendo a reflexão acerca dos avanços em ritmo alucinante em todos os aspectos da vida e das atividades humanas.

Nesta trilha orientativa a aprendizagem musical adquirida na Oficina de Percussão Kizambe contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social valorizada pela interação não formal nos diversos cenários produzidos, a exemplo da Oficina de Percussão desenvolvida em Cabo Verde com a participação de um público diversificado quanto a faixa etária, nacionalidade e área profissional descrita a seguir.

Oficinas de Percussão Kizambe

O Kizambe é um Núcleo de Estudos e Pesquisa de Percussão que surgiu em 2008 com a união dos percussionistas e compositores Dudu Campos e Sami Tarik, na cidade de Natal-RN, que desenvolve um trabalho de pesquisa com a música de percussão “experimental”.

A 1ª oficina realizada para o público de 25 participantes leigos, formado em sua maioria de jovens e adultos, aconteceu em um espaço comercial denominado “O Sanduwich” localizado em Natal-RN, Brasil, que apesar de ser inadequado para uma oficina de percussão, foi de grande valia para validar a potencialidade da metodologia quanto ao ato de “prender a atenção” dos participantes, além de estar em contato com um público realmente leigo no assunto. A percepção dos participantes leigos foi satisfatória considerando ser uma primeira experiência rítmica/musical, bem como, a interação musical, que de acordo com o desenvolvimento da metodologia, ficou comprovado que deveria incentivá-los cada vez mais a experienciar a utilização dos efeitos de percussão direcionando a mudança de abordagem no decorrer da oficina.

Consciente de que os objetivos propostos foram atingidos o percussionista Sami Tarik construiu uma parceria com a Universidade de Cabo Verde para realização da Oficina naquele país.

Com um público formado por uma faixa etária diferenciada, composta por crianças e adultos, em maioria adultos, com uma característica marcante que era a presença de pais e filhos, aconteceu a 2ª oficina que ocorreu no país de Cabo Verde, na Ilha de Santiago, na Casa da Música, espaço da própria Universidade de Cabo Verde-UNICV destinado às práticas musicais. Nessa oficina por ser uma ilha turística havia pessoas de diferentes nacionalidades, como alemães, angolanos e brasileiros além dos cabo-verdianos.

A 3ª edição da oficina foi ministrada também no país de Cabo Verde, só que desta vez na Ilha do Sal, para um público em sua maioria de crianças, numa Escola de Música do município chamada “Tututa”. Os cabo-verdianos foram bastante receptivos, pois não é comum a realização de trabalhos formatados com o intuito de despertar na população a importância da educação musical e o desenvolvimento da musicalidade no país.

Metodologia da oficina

A metodologia usada nessa oficina foi a aula-espetáculo. A melhor resposta foi a do público infantil pela sinceridade e cumplicidade diante das vivências, permitindo uma maior interação com o canto e nas participações percussivas. Isso fluiu quando são valorizadas as habilidades do ser humano onde a busca da perfeição não deve existir e sim a intenção de aproximação e interação do público.

O material da oficina foi acondicionado numa “bambona” plástica. Lá estava efeitos de percussão tais como chocalho, sino, sementes, molas, apitos, conduite de energia, moringa, baquetas, pandeiros, ganzá, caxixes, kalimba, blocos sonoros,

pandeiro e tambor de plástico (material reaproveitado).

Além dos instrumentos de percussão foram utilizados equipamentos eletroeletrônicos tais como caixas de som, microfones, pedestais, mesa de som, estabilizador e transformador de energia, além de pedais eletrônicos com suas respectivas fontes e cabos que possibilitam a mudança de timbres, amplificação, força e nitidez no som, além de gravações em tempo real, que acabou sendo um dos pontos fortes da oficina. É prudente conhecer a acústica do local, fazer alguns ajustes no equipamento de som, como reverbes, níveis de compressão, entre outros.

1º momento - a oficina começa com um solo improvisado com um pandeiro de couro que tem sua culminância na gravação de um ciclo rítmico. Esse ritmo é uma mistura do Techno com o Zambê - ritmo proveniente da cultura norte-rio-grandense. Em seguida começa um improviso com o pandeiro de nylon que também termina sendo gravado. Dessa maneira obtém-se uma rica base rítmica, que permite o uso de outros instrumentos como o ganzá, podendo também aplicar um canto de apresentação, bastante encontrado no zambê que se baseia em perguntas e respostas, provocando uma interação com os participantes da oficina.

2º momento – os participantes ficam sentados no chão para que possam relaxar ao som de uma moringa. Os exercícios de relaxamento se baseiam na Yoga.

Logo após o relaxamento eles são orientados a usar sons corporais como estalos e palmas. Em seguida inicia-se um conto sonoro (estória contada por quem está ministrando a oficina) de uma lenda chamada Mahura, onde são utilizados sons corporais, além de experimentarem os efeitos de percussão e de utilizarem o canto na canção intitulada *Dumbaiê do grupo Codona*, uma espécie de mantra africano, interagindo diretamente com o conto sonoro conduzido pelo facilitador.

3º momento - o aprimoramento da percepção rítmica. Para iniciar foi executado um coco, ritmo típico do nordeste brasileiro, utilizando um ganzá para a variação de intensidade de acordo com os tempos fortes e fracos do ritmo utilizando outros instrumentos percussivos.

4º momento – aplica-se a dinâmica do “Mané Pipoca” que se caracteriza como um brinquedo cantado. À voz e ao movimento corporal junta-se a percussão como um jogo de fato, com regras a seguir e graus de dificuldades a vencer.

5º momento – é a montagem do “Ijexá”, ritmo musical presente nos afoxés, onde é gravado cada passo para construção do ritmo. Como se assemelha a um exercício de memorização promove a repetição das batidas e o revezamento dos instrumentos entre os

participantes.

6º momento – é a hora de tirar dúvidas, responder perguntas e avaliar a oficina como um todo.

Todo esse processo participativo e interacional desenvolvem noções sobre a percussão que através das experiências vivenciadas ajudam o ser humano a se integrar ao seu contexto sociocultural inspirado pela música, ultrapassando as barreiras da interculturalidade.

Conclusões

Mais do que trabalhar conceitos, pretende-se criar um espaço de autoconhecimento, debate e reflexão sobre atitudes e padrões de comportamento que promovem a disseminação da percussão popular. Para tal, utiliza-se metodologias participativas que valorizam a experiência e o conhecimento de cada participante, motivando a partilha e a aprendizagem mútua.

Contudo, o ser em desenvolvimento deverá ter em si o sentimento de inquietude, o sentimento que faz do homem um ser inacabado, todavia sedento de que a cada dia possa chegar a novos conhecimentos, vislumbrá-los com serenidade, respeito e coragem, partindo da nossa própria cultura, das nossas experiências pessoais, colocando o “outro” no centro da compreensão onde o diálogo nos faz entender que somos diferentes.

Referências

DELORS, Jacques. Et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

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

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. 1977. Disponível em: <<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

MÁSCARAS AFRICANAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Jéssica Maís Antunes

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Autores: Jéssica Maís Antunes¹; Francis Farias Cardozo²

Resumo

Em 2011, iniciamos nossas atividades como bolsistas do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes – História da África, realizando oficinas em escolas municipais da cidade de Jaguarão. Um dos temas escolhidos para ser trabalhado na escola foi as máscaras africanas. Este projeto tem com objetivo ajudar as instituições de ensino na implementação da Lei 10.639/03. Para o desenvolvimento das oficinas selecionamos de algumas imagens de máscaras africanas. A partir disso os alunos confeccionaram máscaras com o uso de balões e massa corrida. Após a realização do projeto percebemos que os alunos começaram sociabilizar os conhecimentos aprendidos sobre a temática e, o estudo deste tema foi responsável pela desmistificação dos preconceitos sobre o continente africano entre os alunos. Notamos que os alunos afrodescendentes que participaram de nossas oficinas melhoraram sua auto-estima e sua participação em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. África. Oficinas.

Introdução

Este projeto tem o objetivo auxiliar as escolas de Jaguarão, na implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afrobrasileira. Assim, nos propomos a trabalhar na escola a valorização da cultura afrobrasileira com a realização de um projeto que visava promover um espaço cultural para trabalhar expressões de arte e cultura negra, desenvolvendo atividades variadas, envolvendo os educandos e professores.

Através de oficinas sobre a confecção de máscaras africanas, ajudamos os alunos a entenderem a finalidade deste objeto dentro do contexto africano, como também despertar sua curiosidade pela pesquisa sobre a temática História da África.

Na escola as máscaras podem ser trabalhadas em diversas disciplinas como: Artes, Ensino Religioso, História, porém cada uma com seu objetivo. O desenvolvimento artístico

¹ Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS.

² Acadêmico em História – Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS.

leva o educando a ampliar a sua percepção e reflexão. Elas levam o aluno a reviver tradições e a compreender suas raízes históricas.

Diferentes culturas indígenas e africanas podem ser recordadas pelos mitos das máscaras. O profano e o sagrado estão presentes nas culturas, assim como o mistério que envolve o mundo das máscaras que provoca curiosidade e expectativas, despertando assim o interesse do educando pelo conhecimento destes fenômenos.³

As "máscaras" são as formas mais conhecidas da plástica africana. Constituem síntese de elementos simbólicos mais variados se convertendo em expressões da vontade criadora do africano [...] A máscara transforma o corpo do bailarino que conserva sua individualidade e, servindo-se dele como se fosse um suporte vivo e animado, encarna a outro ser; gênio, animal mítico que é representando assim momentaneamente. Uma máscara é um ser que protege quem a carrega. Está destinada a captar a força vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento de sua morte. A energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade.⁴

É importante salientarmos que diante do pluralismo cultural existente em nossa sociedade, os estudantes afro-descendentes sofrem quando são identificados a escravos que apanham e são tratados como animais, pois é geralmente na escola que muitos preconceitos são perpetuados de forma quase imperceptível. Portanto, é também no ambiente escolar que devemos propiciar a reflexão crítica sobre esses valores.

O argumento principal para o ensino da História Africana esta no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, dentro da história econômica, política e cultural do Brasil, pois sem estes elementos se constrói uma história parcial, distorcida e promotora de racismo⁵ Conforme Kabengele Munanga, “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”. Interessa muito “aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas”.⁶

³ GRAF, Elenita Ramos. Máscaras. Disponível em: <<http://afrologia.blogspot.com/2008/03/historiografia-africana>>. Acesso em: 11/05/2011.

⁴ PORTALDARTE. In: <<http://www.portaldarte.com.br/art>>. Acesso em: 11/05/2011.

⁵ CUNHA Jr, Henrique. O ensino da História Africana. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>>. Acesso em: 29/06/2011.

⁶ Cf. MUNANGA, Kabengele [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2008.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) recomendam abordagens que contemplem a diversidade étnica do país⁷ e a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira⁸.

No dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola visando à implementação da lei.⁹

A efetivação da lei não é somente um dever do professor, e sim de todas as pessoas envolvidas diretamente ou indiretamente no processo de aprendizagem. Por ser um tema que gera polêmicas é importante ser trabalhado nas escolas, mas não deve ser abordado somente em datas comemorativas. É necessário que o educador vá de encontro com uma pedagogia que reanime a auto-estima e recupere o orgulho de ser negro.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras.¹⁰

Metodologia

Apresentamos o projeto na escola. Pesquisamos sobre o significado das máscaras. Confeccionamos as máscaras. Apresentamos a oficina para os outros alunos. Avaliamos os resultados.

O projeto foi desenvolvido a partir de oficinas que tratavam sobre a cultura africana. Começamos nossas atividades na escola no mês de abril. Nas terças-feiras, por duas horas nos encontrávamos com os alunos do 4º ano do ensino fundamental, para colocar nosso projeto em prática.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 29/06/2011.

⁸ Cf. AGUIAR, Maria Angela da Silva *et al.* [Orgs.]. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

⁹ SANTOS, Joceli Domansk Gomes dos. A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf?PHPSESSID=2010062209360178>>. Acesso em: 11/05/2011.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 29/06/2011.

Em nossos encontros contávamos histórias sobre o uso das máscaras, onde e como poderiam ser utilizadas, fazíamos pesquisas na internet sobre a cultura material africana e assistimos vídeos que ensinavam sobre estes objetos.

Os alunos selecionaram e confeccionavam máscaras feitas de massa corrida, balões e outros materiais necessários, como tintas e pinceis. Na última semana de maio realizamos uma exposição dos trabalhos, onde os alunos apresentaram o significado de cada uma delas e conhecimentos adquiridos.

Resultados e discussões

Tínhamos a intenção de: estimular o pensamento reflexivo dos alunos quanto aos saberes africanos; despertar o gosto pela pesquisa e pela temática do negro; desenvolver a motricidade fina através do trabalho manual e; sensibilizar a escola para a realização de futuras oficinas, a fim de combater e minimizar os preconceitos existentes na escola.

Pode-se concluir que todos os objetivos foram cumpridos e que os alunos concluíram o seu aprendizado de forma participativa em todas as atividades, pois seu interesse nas aulas era algo visível.

Conclusão

O preconceito racial pode vir a se manifestar em diversos momentos dos relacionamentos no ambiente escolar. É de responsabilidade da escola identificar esses casos e coibi-los. Os alunos que participam das oficinas de valorização da cultura afro brasileira melhoram sua auto-estima e sua participação em sala de aula, pois este projeto possibilitou conhecimentos que contribuíram para a dissolver certos preconceitos.

A escola ao abordar assuntos relacionados à cultura dos negros, na maioria das vezes, apenas fornece informações onde o foco é a escravidão. Como futuros educadores, temos que saber trabalhar com as diferenças e combater o racismo e o preconceito.

Em muitos de nossos encontros, presenciamos algumas brincadeiras de mau gosto, com os alunos afrodescendentes. Quando nos deparamos com essas situações, percebemos que o cotidiano escolar está impregnado de atitudes racistas. Por isso achamos de vital importância e relevância social trabalhar com temas como este no ambiente escolar, para tentarmos minimizar os valores preconceituosos e racistas subjacentes.

Referências

AGUIAR, Maria Angela da Silva *et al.* [Orgs.]. **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 29/06/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 29/06/2011.

CUNHA Jr, Henrique. O ensino da História Africana. Disponível em: <
<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>>. Acesso em: 29/06/2011.

GRAF, Elenita Ramos. Máscaras. Disponível em: <
<http://afrologia.blogspot.com/2008/03/historiografia-africana>>. Acessado em: 11/05/2011.

MUNANGA, Kabengele [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2008.

PORTALDARTE. In: <<http://www.portaldarte.com.br/art>>. Acesso em: 11/05/2011.

SANTOS, Joceli Domansk Gomes dos. A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica. Disponível em: <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf?PHPSESSID=2010062209360178>>. Acesso em: 11/05/2011.

MATEMÁTICA NO QUEBRA-CABEÇAS

Idemar Vizolli
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
1) Idemar Vizolli; 2) Rita Lopes dos Santos

Resumo

Essa oficina tem como objetivo fornecer subsídios para que os participantes passem a refletir sobre os objetos de conhecimento da matemática, a partir da construção de um quebra-cabeças que tem origem num quadrado, e se for o caso, passem a utilizar o quebra-cabeças no processo de ensino e aprendizagem, tanto como elemento motivador para o desenvolvimento de atividades como também na exploração de conceitos matemáticos. As atividades foram organizadas em torno de blocos de questões, de modo que os participantes construam o quebra-cabeças, brinquem com as peças dele, reconheçam-nas, identifiquem nelas ideias/conceitos matemáticos e operem matematicamente com dados e informações obtidos a partir das peças. No primeiro momento, individualmente e, a partir de comandos apresentados pelo professor, os participantes construirão o quebra-cabeças. Na continuidade e, a partir dos comandos já executados retoma-se a construção do quebra-cabeças e, a cada passo, serão feitas perguntas de modo a refletir sobre ideias/conceitos matemáticos presentes no quebra-cabeças. Acreditamos que as atividades auxiliarão os participantes a compreender melhor alguns conceitos matemáticos e, ao mesmo tempo aguçará a curiosidade para a proposição de outras atividades.

Palavras-chave: quebra-cabeças; ideias/conceitos matemáticos; processo de ensino e aprendizagem

1 – Introdução

Não raras as vezes ouvimos professores e alunos reclamarem de problemas a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Na maioria das vezes as reclamações têm estreita relação com modo como os professores orientam as atividades para que os alunos compreendam os conteúdos (objetos de conhecimento desta ciência), assim como, na utilização de materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento de aulas mais interessantes e que facilitem a compreensão de conceitos estudados.

Muitas vezes os professores fazem uso de materiais concretos ou manipulativos para o desenvolvimento das aulas, entre eles quebra-cabeças, no entanto, a exploração dos conceitos nem sempre acontece de forma suficiente, para que os alunos passem a perceber que os

objetos matemáticos se constituem de ideias, propriedades e relações (Duval 1993; 1995). Para que as propriedades e relações sejam compreendidas se faz necessário que os alunos estabeleçam comparações, percebam regularidades, identifiquem sequências, façam conjecturas, levantem e testem hipóteses, ideias essas ancoradas na lógica.

Nesse sentido o quebra-cabeças se constitui num instrumento importante para que os alunos, sob orientação do professor, passem a estabelecer relações, identificar propriedades e “ver”, nas peças do quebra-cabeças elementos matemáticos que vão além das formas geométricas.

Pelo seu apelo lúdico, quebra-cabeças têm sido utilizados nas aulas de Artes com o objetivo de desenvolver a criatividade e imaginação dos alunos e, nas aulas de Matemática, para explorar alguns conceitos geométricos. As atividades que nos propomos a desenvolver também fazem apelo à imaginação e a criatividade, ultrapassando os limites da visualização do objeto físico. Trata-se de atividades que visam explorar conceitos como de fração, decimal, porcentagem, perímetro, área, semelhanças e diferenças entre peças, as diferentes peças que compõem o quebra-cabeças, enfim, atividades que propiciem o desenvolvimento de habilidades de pensamento e no reconhecimento de conceitos matemáticos.

Pesquisadores como Kamii e DeVries (1991), nos falam que os professores reconhecem que a manipulação de objetos concretos pelos alunos facilita o processo de compreensão de conceitos a serem ensinados, no entanto, os professores ainda não têm uma resposta mais profícua sobre o modo de utilizar esse tipo de material para que os alunos passem a compreender os conceitos matemáticos.

Respostas para essa questão podem ser obtidas no conjunto de publicações que resultam de pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento, no entanto, a maioria dos professores não têm acesso a essas publicações e a academia não tem dado atenção suficiente à formação dos professores, tanto na graduação como na formação contínua.

2 – Metodologia a ser utilizada na oficina

Uma vez que a oficina tem como objetivo fornecer subsídios para que os participantes passem a refletir sobre objetos de conhecimento da matemática a partir da construção de materiais didáticos alternativos como um quebra-cabeça e utilizá-lo, se for o caso, no processo de ensino e aprendizagem, tanto como elemento motivador para o desenvolvimento das atividades como também na exploração de conceitos matemáticos, num primeiro momento, individualmente e, a partir de comandos apresentados pelo professor, os participantes construirão o quebra-cabeças. Na continuidade e, a partir dos comandos já executados retomase a construção do quebra-cabeças e, a cada passo, são feitas perguntas de modo a refletir sobre ideias/conceitos matemáticos.

As atividades da oficina foram organizadas em torno de blocos de questões (as quais serão apresentadas a seguir e em tópico especial) de modo que no primeiro bloco, os participantes trabalham individualmente e nos demais elas serão desenvolvidas em pequenos grupos.

No intuito que a oficina contribua para que os participantes passem a refletir sobre possibilidades e alternativas de superação da problemática em que se insere o ensino e a aprendizagem de matemática, utilizamos a pedagogia da pergunta. Assim, as respostas não são dadas pelo professor, mas são discutidas no coletivo.

Nesse sentido, o objeto de conhecimento não é propriedade particular mas sim coletiva. Uma pergunta suscita respostas, as quais, nem sempre satisfazem ao que foi perguntado. No processo de ensino e aprendizagem nem sempre se tem uma resposta para uma pergunta e quando se tem, não necessariamente ela esteja com o professor. Elas podem estar com os alunos ou ainda, publicadas em livros ou revistas. Para obter resposta(s) a uma pergunta é preciso refletir sobre as variáveis envolvidas e que podem ou não interferir na busca ou solução do problema.

Cabe ao professor proporcionar as condições para que os alunos encontrem as respostas. Perguntas, argumentos, contra exemplos se constituem em elementos de mediação que possibilitam formular respostas significativas à pergunta e que fazem sentido aos alunos.

Assim, na oficina, os participantes serão orientados a responder as perguntas que serão feitas no decorrer das atividades.

3 – Indicação das atividades a serem propostas

As atividades da oficina foram organizadas em quatro blocos de questões¹: a construção do quebra-cabeças a partir de um quadrado; identificando as peças do quebra-cabeças; brincando com as peças construídas; operando matematicamente com as peças do quebra-cabeças.

Desse modo, no primeiro bloco serão apresentados comandos, em que, ao executá-los, os participantes, individualmente, constroem o quebra-cabeças a partir de um quadrado. No segundo bloco retoma-se os comandos já executados e são efetuadas uma série de perguntas, de modo que os participantes identifiquem as peças do quebra-cabeças e, ao mesmo tempo, reconheçam nelas, ideias/conceitos matemáticos. O terceiro bloco de questões é composto de atividades orientadas, de modo que os participantes construam figuras geométricas fazendo uso de uma ou mais peças do quebra-cabeças. No quarto bloco de questões, propõe-se o desenvolvimento de atividades em que se faz uso de conceitos matemáticos como de simetria, ângulos, medidas de comprimento, medidas de superfície ou área, números decimais, fração e porcentagem.

4 – Considerações

Acreditamos que as atividades propostas auxiliarão os participantes a compreender melhor alguns conceitos matemáticos e, ao mesmo tempo aguçará a curiosidade para a proposição de outras atividades. Ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que as atividades auxiliarão os professores no desenvolvimento de aulas mais

¹ As atividades não serão apresentadas neste momento para que os participantes tenham acesso à elas somente quando da execução da oficina.

interessantes. Além disso tem-se a possibilidade de contribuir com a formação contínua de professores que ensinam matemática.

5 – Referências bibliográficas

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória cultural, 1991. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira.

SOUZA, E. R. ; DINIZ, M. I. S. V.; PAULO, R. M.; OCHI, F. H. **A Matemática das sete peças do Tangram**. São Paulo: CAEM/IME/USP, 1995.

DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnements cognitif de la pensée. In: **Annales de didactique et Sciences Cognitives**. Strasbourg: IREM-ULP vol.5, 1993, pp. 37-65.

_____ **Sémiosis et pensée humaine**: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels. Bern, Berlin, Frankfurt/M. New York, Paris, Wien: Peter Lang, éditions scientifiques européennes, 1995.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS APLICADAS AO DIAGNÓSTICO DE COMUNIDADES E AO PLANEJAMENTO DE AÇÕES EM PROPOSTAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Área Temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Tiago Ribeiro da Costa

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Nome dos Autores: Tiago Ribeiro da Costa¹, Ednaldo Michellon², Rafael Sanches de Arruda³, Luiz Fernando Pialarissi Sinzker³

RESUMO

Recentemente, a extensão universitária no Brasil tem se revelado como instrumento de promoção ao desenvolvimento social das comunidades que, cada vez mais, são protagonistas do processo de elaboração, gestão, execução e avaliação de projetos que atendam às suas demandas. Neste contexto, as Metodologias de Diagnóstico Participativo e Planejamento de Ações tem sido uma ferramenta importante no desenvolvimento de propostas de extensão universitária e, desta forma, a Rede de Dinamização das Feiras da Agricultura Familiar – REDIfeira, projeto conduzido pela Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR propõe a realização da oficina “Metodologias participativas aplicadas ao diagnóstico de comunidades e ao planejamento de ações em propostas de Extensão Universitária”. Por meio da discussão e da prática de estratégias de diagnóstico e planejamento participativo em comunidades, pretende-se constituir um espaço de troca de experiências entre os participantes e de formação de multiplicadores, considerando o público-alvo da proposta, formado por acadêmicos, docentes, lideranças comunitárias e agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural. Ademais, a realização desta oficina também representará a formação de um espaço de discussão acerca do papel da extensão universitária enquanto política social das instituições de ensino superior e sobre como esta extensão poderá contribuir futuramente para a elaboração e execução de propostas verdadeiramente participativas.

Palavras-chave: Comunidade, Extensão Universitária, Metodologias Participativas,

INTRODUÇÃO

“Feitas pela comunidade e para a comunidade”

Por meio desta frase, abre-se a discussão do papel das instituições de ensino superior no Brasil, quanto à Extensão Universitária. A ideia sobre Extensão Universitária somente fora inserida nas instituições de ensino superior a partir da segunda metade da

¹ Eng. Agrônomo, Eng. de Segurança do Trabalho e Mestre em Genética e Melhoramento Vegetal (Universidade Estadual de Maringá – UEM). Bolsista do Projeto REDIfeira. E-mail: tiago.rcosta@oi.com.br;

² Eng. Agrônomo e Doutor em Ciências Econômicas (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade da Califórnia – UCR). Professor Adjunto do Depto. de Agronomia (UEM), Coordenador do Projeto REDIfeira. E-mail: emichellon@uem.br.

³ Acadêmico de Agronomia da Universidade Estadual de Maringá – Bolsista do Centro de Referência em Agricultura Urbana e Periurbana – CERAUP/UEM – Membro da Equipe REDIfeira.

década de 1960, a partir da filosofia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, este terceiro elemento indissociável (extensão), até então era difuso, considerando a visão tecnocracia abordada por Schwartzman (1984), que afirmou que as instituições de ensino superior até então cumpriram muito mais o papel de instituições selecionadoras e sancionadoras de prestígio e autoridade social do que o papel da promoção de liberdade social por meio do conhecimento. Neste contexto, é válido associar o termo “extensão” ao o termo “difuso” justamente pelo fato de no Brasil, até então, este termo não existir no meio acadêmico, aos moldes atualmente conhecidos.

Ademais, a prática desta extensão universitária esteve, e ainda se encontra, sobreposta, especialmente considerando a conjuntura social e econômica do país que, desde 1960, tem priorizado a ampliação na formação de capital humano, por meio do aumento no número de instituições de ensino. Além disso, esta priorização também se estende à geração de conhecimento, pela ampla valorização da produção científica, criando uma situação “meritocrática enviesada”. Nestas condições, a qualidade dos profissionais é medida pelo número de publicações, em detrimento às ações de campo essencialmente extensionistas junto às comunidades.

Mediante o exposto, torna-se imprescindível o questionamento sobre o papel destas instituições, principalmente quanto à sua relação com a comunidade local/regional, fazendo valer a premissa de que estas instituições possuem a missão de promover o desenvolvimento regional sustentável e este perpassa necessariamente pelas estratégias de extensão universitária.

Uma extensão universitária participativa

Considerando a leitura social, política e econômica dos últimos 50 anos no Brasil, pode-se afirmar que fora instaurado um estado permanente de crise quanto à extensão universitária. Todavia, especialmente a partir dos anos 2000, o que se tem observado é uma resposta a esta crise, na forma de incentivo às propostas de extensão universitária.

Na referida década (2001-2010), os investimentos públicos ao segmento da extensão universitária seguiram a tendência de aumento de investimentos a todo o setor da educação, sendo esta tendência mantida nos dias atuais.

Somente o Governo Federal, por meio do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, investirá em 2012, R\$ 70 milhões em 709 projetos espalhados pelo território nacional (BAPTISTA, 2011), representando um aumento em recursos aplicados de 11,7 vezes se comparado com o ano de 2007.

Outro exemplo desta dinâmica ocorreu no Estado do Paraná, com a criação do Programa de Extensão Universitária Universidade Sem Fronteiras. Por meio desta iniciativa, foram investidos R\$ 50 milhões no período 2007-10, o que potencializou as ações de extensão das instituições estaduais de ensino superior em 281 municípios, por meio da atuação de 5.400 bolsistas recém-formados e graduandos, de diferentes áreas de formação (PUPATTO, 2010).

Estas e outras estratégias de extensão universitária possuem o caráter participativo quando se considera a sua concepção, a partir da participação popular articulada às suas formas de organização: Trata-se da relevante participação social na formulação, gestão e avaliação de políticas setoriais, conforme posto por Corrêa et al. (2003). Ademais, este caráter participativo também se estende a execução destas estratégias, seja por meio da formulação de programas ou de projetos que atendem as demandas das comunidades no entorno das IES.

Um exemplo de sucesso é trazido pelas ações da Rede de Dinamização das Feiras da Agricultura Familiar – REDIfeira (MICHELLON et al., 2009), projeto conduzido pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, nos municípios componentes da Associação de Municípios do Setentrião Paranaense.

Em quatro anos de existência, o Projeto REDIfeira trabalhou com a inserção social de famílias no principal canal de comercialização direta dos produtos da Agricultura Familiar, as Feiras de Produtores. Aproximadamente, 300 famílias foram atendidas, em 21 municípios, sob o enfoque da Nova Política de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER (MDA, 2004), recebendo a consultoria focada nos processos de produção, pós-produção e, especialmente, comercialização. Muitos dos resultados positivos alcançados por meio deste projeto dependeram especialmente do emprego das metodologias participativas de diagnóstico e planejamento de ações de extensão, principalmente as de capacitação (COSTA e MICHELLON, 2011).

Mediante o exposto e considerando o sucesso da aplicação das metodologias participativas no diagnóstico e planejamento de ações frente às comunidades atendidas pelo Projeto REDIfeira, o presente trabalho tem por objetivo propor a execução da oficina intitulada “Metodologias participativas aplicadas ao diagnóstico de comunidades e ao planejamento de ações em propostas de Extensão Universitária”.

MATERIAL E METODOLOGIA

A referida oficina terá duração aproximada de três horas e será voltada à capacitação de discentes de IES, docentes, profissionais que atuam no segmento de extensão universitária, agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e lideranças comunitárias. Não haverá restrição ao número de participantes, todavia, devendo ser observado que para um melhor aproveitamento das práticas e do conteúdo lecionado, sugere-se um máximo de 30 participantes.

A equipe de coordenação desta oficina será composta por um Coordenador e dois facilitadores, todos vinculados ao Projeto REDIfeira. Inicialmente, estes personagens terão a função de apresentar a proposta do curso, já aplicando a primeira metodologia participativa – Diagnóstico de Expectativas – a qual fornecerá subsídios sobre as experiências dos presentes, bem como suas expectativas e necessidades de aprendizado frente à proposta da oficina. Esta etapa consumirá 30 minutos do tempo disponível.

Em sequência, será apresentada a metodologia do Diagnóstico Rápido/Rural Participativo (VERDEJO, 2010). Embora este modelo de diagnóstico seja voltado ao meio rural, muitos de seus preceitos e práticas são plenamente aplicáveis a diferentes tipos de comunidades, mesmo no meio urbano.

Estarão inseridas nesta discussão práticas em subgrupos (de cinco a seis pessoas), as quais abordarão as técnicas de Observação Participante, Entrevista Semiestruturada, Mapa da Comunidade, Linha do Tempo, Diagrama de Atividades, Árvore de Problemas e Soluções, Diagrama de Venn, Análise de Rotinas e FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças).

Para a realização dinâmica das práticas, serão selecionadas, do conjunto apresentado, apenas as mais relevantes, de acordo com o diagnóstico do público participante, a ser realizado na etapa inicial do certame. Todavia, todas estarão previamente prontas e aquelas que não forem praticadas com o grupo em sala serão contempladas por meio de demonstração efetuada pela coordenação da oficina.

Salienta-se que o DRP a ser executado utilizará como comunidade-beneficiária o próprio grupo que estará presente na oficina, o que configura uma situação próxima à

realidade, com diferentes culturas, saberes, formações, concepções de vida e características pessoais (UFSC, 2010). Esta etapa consumirá 90 minutos do tempo disponível.

Em etapa posterior (60 minutos restantes), serão abordados, de maneira expositiva, tópicos sobre o planejamento de ações nas comunidades. Para tal, a coordenação da oficina lançará mão do DRP produzido em etapa anterior e promoverá uma seção plenária, onde serão utilizadas as metodologias de Mapa da Situação Futura, Delineamento de Metas e Júri Simulado (esta última, corriqueiramente utilizada quando de divergências de opiniões nos grupos).

Desta forma, em três horas de oficina, pretende-se demonstrar a gama de metodologias participativas exitosas utilizadas pelo Projeto REDIfeira, ao mesmo tempo em que os participantes, em uma experiência prática, constituirão o conhecimento sobre suas fortalezas e dificuldades. Este processo será auxiliado ainda pela discussão de experiências vivenciadas pelos participantes, em uma simétrica troca de informações sobre o assunto da oficina.

Em termos de materiais, serão utilizados papel pardo, cartolinas, pincéis atômicos, tesoura, régua acrílica (30 cm), fita adesiva, papel sulfite, notebook, projetor multimídia, tela de projeção e caixas de som para computador. Estes materiais serão de responsabilidade da Equipe do Projeto REDIfeira. Por sua vez, a estrutura necessária para a execução da oficina se compõe por uma sala (sala de aula), cadeiras (em número suficiente aos participantes) e mesas ou carteiras para apoio na construção dos produtos do DRP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera que, por meio da realização desta oficina, profissionais, acadêmicos, docentes, agentes de ATER e lideranças de comunidades sejam capacitados no que concerne à aplicação de metodologias participativas de diagnóstico e planejamento de ações, indo de encontro ao preceito de participação popular, característico das ações de extensão universitária.

Ainda, espera-se que os participantes construam o conhecimento de que estas estratégias, apesar de eficientes, não são absolutas, apresentando pontos fortes e fracos de acordo com o público sobre o qual estas serão aplicadas. Os participantes, com este conhecimento gerado, estarão plenamente qualificados a adaptar tais metodologias às comunidades nas quais estes atuarão.

É importante frisar que as metodologias que serão abordadas em oficina estão sendo utilizadas com sucesso pelo Projeto REDIfeira e muito tem contribuído no sentido da formação de lideranças proativas e de multiplicadores do conhecimento acerca da visualização de entraves e potencialidades de comunidades do meio rural e urbano e do uso destes atributos no planejamento sustentável de ações, considerando culturas, saberes, diferenças sociais, níveis de ensino formal e demais aspectos de ampla influência na execução de projetos de extensão universitária.

O espaço desta oficina servirá não somente como ambiente de ensino-aprendizagem de ações, mas constituir-se-á como um fórum de discussões sobre a própria extensão universitária, em suas diferentes temáticas, e como esta extensão, enquanto política social das IES, poderá contribuir futuramente ao desenvolvimento de propostas realmente participativas e integradas às demandas apresentadas pela sociedade.

Tendo em vista o discutido, especialmente quanto à participação popular na construção de estratégias de extensão universitária, a importância das metodologias participativas de diagnóstico de comunidades e planejamento de ações, além dos potenciais

resultados da multiplicação deste conhecimento, a realização desta oficina torna-se amplamente justificável.

CONCLUSÃO

- Nos últimos anos, a extensão universitária tem ganhado ares de protagonismo, tendo em vista sua efetividade na promoção de mudanças sociais, frente às comunidades atendidas, dados os investimentos realizados e à participação popular na formulação, gestão e avaliação de políticas setoriais;
- A aplicação de metodologias participativas de diagnóstico de comunidades e planejamento de ações tem sido um fator de sucesso no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, especialmente considerando práticas de capacitação e formação de multiplicadores; e,
- A realização da oficina “Metodologias participativas aplicadas ao diagnóstico de comunidades e ao planejamento de ações em propostas de Extensão Universitária” é amplamente justificável dado o potencial de resultados no sentido da formação de multiplicadores e da constituição de um espaço de discussão acerca da extensão universitária enquanto política social participativa das IES.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, R. Extensão universitária recebe investimento de R\$ 70 milhões. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16696:extensao-universitaria-recebe-investimento-de-r-70-milhoes&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 29. Jun. 2011.

CORRÊA, E.J. et al. A extensão universitária e a gestão democrática participativa.

COSTA, T.R.; MICHELLON, E. Propostas educacionais para a transformação de Agricultores Familiares em Empreendedores. In: XXIX Seminário de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS. **Anais...** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2011.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER), **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER**. Brasília: Imprensa Oficial, 2004.

MICHELLON, E. et al. A consolidação de políticas públicas e o protagonismo de produtores rurais e urbanos da Região Noroeste do Paraná através das ações do Projeto REDifeira. In: VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos - ENABER. **Anais...** São Paulo: USP, 2009.

PUPATTO, L.L. Universidade Sem Fronteiras merece ser política permanente no Paraná. Disponível em: <<http://lygia13400.com.br/lygia-pupatto-universidade-sem-fronteiras-merece-ser-politica-permanente-no-parana/>>. Acesso em: 29. Jun. 2011.

SCHWARTZMAN, S. **As teorias da universidade brasileira**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org/simon/teorias.htm>>. Acesso em: 29. Jun. 2011.

UFSC, **Curso de Formação de Agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural em Aprendizagem e Ação Participativa: teoria e prática sobre Diagnóstico, Planejamento e Ação Participativa em Extensão Rural**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 1 CD-ROM.

VERDEJO, M.E. **Diagnóstico rural participativo: Guia Prático DRP**. Brasília: MDA – Secretaria da Agricultura Familiar, 2010. 62p.

OFICINA: A VISUALIZAÇÃO, ATRAVÉS DE FERRAMENTA EDUCATIVA, DE BAIXO CUSTO

Área Temática: Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Autores:

José Leonídio Pereira¹; Cláudia Fanelli²; Regina Celi R. Pereira³; Silvia Rios⁴

Resumo

INTRODUÇÃO: Esta ferramenta resultou da necessidade de trabalho com material visual em várias situações dos diversos projetos do Programa de Extensão da UFRJ, em ações com alunos, professores e comunidade. Os modelos conhecidos existentes eram de utilização difícil em todas as situações pedagógicas e em comunidades, devido seu alto custo. Os protótipos num total de quatro criações foram construídos para atender, especialmente, as necessidades do Projeto Papo Cabeça na Praça. Foram o pênis e vagina representantes das genitálias masculina e feminina e por solicitação dos alunos o anus para representar relação anal. Como desdobramentos deste trabalho, assim como nas exposições interativas em eventos extensionistas da UFRJ realizadas pelo Projeto Papo Cabeça na Praça percebemos que era importante demonstrar ludicamente a transmissão vertical, ou seja, a transmissão da sífilis, aids e outras doenças na gestação.

OBJETIVO: Demonstrar a construção de material de baixo custo para os participantes da oficina.

METODOLOGIA: Disseminar a técnica de construção de material artesanal de baixo custo, comum a todas as regiões do Brasil, utilizando técnicas de dinâmica de grupo, para deflagrar o processo de sensibilização sobre o tema da promoção da saúde sexual e reprodutiva.

RESULTADOS ESPERADOS: Através desta oficina se espera que os participantes sejam sensibilizados para as questões que gravitam em torno da saúde sexual e reprodutiva, promovendo um espaço de trocas sobre as múltiplas possibilidades de utilizar este material lúdico tanto para disseminar a técnica, como para estimular a ampliação da consciência sobre a saúde sexual e reprodutiva dos sujeitos envolvidos neste processo.

Palavras chave: Transmissão DST/aids- educação- visualização

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Medicina da UFRJ, Coordenador Geral do Programa Papo Cabeça

² Assistente Social da Maternidade Escola da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça

³ Psicóloga da Maternidade Escola da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça

⁴ Psicóloga da Faculdade de Medicina da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça

INTRODUÇÃO

O Programa Papo Cabeça é um programa de extensão universitária da UFRJ, voltado para a promoção da saúde sexual e reprodutiva nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Para facilitar a comunicação e sensibilização no trabalho com a comunidade escolar desenvolveu-se material artesanal de baixo custo, de fácil reprodução pelos instrutores jovens de saúde, professores e comunidade, capacitados pelo programa.

A disseminação do conhecimento da transmissão vertical, através da visualização, utilizando material de baixo, desenvolveu-se, inicialmente, para o Projeto Papo Cabeça na Praça (comunidade). A confecção partiu de material reciclado, possibilitando aplicação em diversos momentos, propiciando ampliação da sensibilização da comunidade e a conscientização dos riscos decorrentes da transmissão vertical da aids, sífilis e outras doenças na gestação e suas consequências para o feto. Posteriormente, esse material expandiu-se para os demais Projetos do Programa, como o Projeto Interseção voltado para os professores.

Nesse sentido, consideramos que a multiplicação dessas experiências exitosas na prática, propiciará maiores oportunidades de contribuirmos para a redução dos índices de doenças sexualmente transmissíveis, pela via da educação, com recursos facilitadores da compreensão e fixação pela população.

Na oficina, buscaremos construir com os demais participantes o conjunto completo do material de baixo custo com o objetivo de multiplicação de nossa experiência com a população em geral a partir desses modelos artesanais, bem como intercambiar sugestões que promovam novas criações e adaptações para o cotidiano do trabalho com a saúde sexual e reprodutiva.

METODOLOGIA

Dinâmica da Oficina

- Inicialmente pretendemos escutar as necessidades dos participantes quanto ao trabalho com a sexualidade ou mesmo as dificuldades com o tema.
- A seguir, levantaremos questões sobre a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis.
- Demonstraremos as formas de transmissão através dos objetos de cada ilustração.

- Confecção do primeiro grupo do conjunto de ilustração (Transmissão nas modalidades de relações sexuais)
- Confecção do segundo grupo de material (transmissão vertical)

CONFECÇÃO DO MATERIAL

Grupo I : Transmissão das DST/aids

Material e Metodos

Construiremos, conjuntamente, com os sujeitos inscritos na atividade, utilizando garrafas PET de 2 litros e 3 espumas de louça, modelo de genitália com orifícios representativos da vulva/vagina e do anus. Usaremos material comum a todas as regiões do Brasil, num trabalho artesanal com velas de parafina brancas e/ou coloridas (190 gramas), transformando-as em modelos de pênis; substituindo o pavio por uma sonda uretral n° (6), com adaptador para seringa plástica de 5cc. Essa seringa é introduzida na sonda permitindo a visualização da ejaculação e do esperma. Quando acrescentamos a guache de várias cores, obteremos uma sensibilização visual para falarmos sobre a contaminação e prevenção da aids, das doenças sexualmente transmissíveis e da possibilidade de gravidez. As cores utilizadas na mistura são representativas das várias doenças e da possibilidade de contaminação ou não (com a camisinha masculina ou a feminina).

Como recurso para representar a genitália feminina, podemos também utilizar sacos plásticos para sorvetes caseiros, de 25x15cm.

Étapas de construção do material lúdico – Pênis de Cera



Etapas de construção do material lúdico - Genitália Feminina



Grupo II: Transmissão Vertical

Material e Metodos

Elaboraremos, também conjuntamente, a demonstração visual, utilizando para este objetivo, 2 galões pet de 5 litros (**útero**) e 2 bonecos de plástico de 20 cm (**feto**), ligados à mangueiras, usadas em ornamentação na época do natal, com seqüência de lâmpadas pisca-pisca em movimento contínuo, representando o cordão umbilical. As cores da iluminação em movimento demonstram a transmissão de cada doença de acordo com quadro explicativo.

Etapas para construção do material lúdico: Transmissão vertical



RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos oportunizar discussões profícuas sobre as questões da educação em saúde sexual e reprodutiva, bem como abrir espaço para sugestões e trocas de experiências com os participantes da oficina. O modelo que representa o útero grávido e a possibilidade da transmissão vertical facilita, através da visualização, a construção de situações ligadas ao tema, e sua discussão, contribuindo para a sensibilização para questões que encontram-se na órbita do assunto.

CONCLUSÕES

Acreditamos que a confecção desse material de baixo custo é acessível a todos que desejam divulgar a saúde sexual e reprodutiva. A divulgação dessa método ilustrativo possibilitará de forma mais acessível o aumento do acervo de material demonstrativo educacional dos profissionais de saúde e educação.

A utilização desses modelos facilita a sensibilização em relação à transmissão das DST/aids , propiciando maior reflexão sobre a realidade e o desenvolvimento da consciência crítica sobre o tema em lide.

Resumo:

A oficina de dobradura de papel ó origami ó tem como objetivo ensinar o participante a aplicar a técnica de dobradura de papel para estimular seus alunos a elaborar e alcançar um objetivo a partir do exercício de origami. A partir da teoria de inteligências múltiplas de Howard Gardner, pretende-se praticar a dobradura para mostrar como maioria das inteligências pode ser estimulada a partir dessa atividade tradicional japonesa. Em relação a atividades relacionadas à socialização, pode-se afirmar que o origami é igualmente positivo, estimulando os alunos a interagirem entre si, colaborando na socialização. A inteligência interpessoal é estimulada na medida em que os conhecimentos obtidos de dobradura são compartilhados entre colegas. Como segunda etapa da oficina, os participantes praticarão as dobraduras, com observações pertinentes a cada etapa de sua realização.

OFICINA DE PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICO - PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Área temática

Educação

Responsável pelo trabalho

Profa Dra Sonia Maria Martins de Melo

Instituição

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Autores

Sonia Maria Martins de Melo; Patricia de Oliveira e Silva Pereira Mendes; Gabriela Maria Dutra de Carvalho; Vera Márcia Marques dos Santos; Isadora Duwe Cória; Eloise Colombo; Carolina Escandiel Ferreira Farias; Marina dos Santos Teixeira; Raquel da Veiga Pacheco.

Resumo

O Programa de Extensão Formação de Educadores e Educação Sexual e as Novas Tecnologias é desenvolvido pelos membros do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. A primeira etapa deste programa teve início em março de 2007 encontrando-se no presente momento em sua quinta etapa. O programa engloba três ações: 1. Programa de Rádio Educação Sexual em Debate, 2. Colóquio dos Grupos de Pesquisa sobre a Formação de Educadores e Educação Sexual e 3. Oficina de Produção de Materiais Didático-Pedagógicos em Educação Sexual. Essas ações objetivam ampliar o conhecimento a respeito da temática educação sexual inclusive com o apoio de ditas “novas e velhas” tecnologias na formação de educadores e educadoras e também possibilitar trocas a respeito desta temática com pesquisadores de outras IES e população em geral, contribuindo com a construção de uma abordagem emancipatória de educação sexual. O trabalho dará enfoque à ação do Programa Oficina de

Produção e Desenvolvimento de Material Didático Pedagógico.

Palavras-chave: educação sexual, material didático-pedagógico, extensão universitária, formação docente.

Introdução

A Oficina de Produção de Materiais Didático-Pedagógicos em Educação Sexual é uma ação de extensão vinculada ao Programa de Extensão Formação de Educadores e Educação Sexual e as Novas Tecnologias, uma ação desenvolvida pela equipe do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UEDESC, denominado Grupo EDUSEX.

O grupo existe há mais de vinte anos na UEDESC, a partir da inserção intencional do tema Educação Sexual no currículo de seu curso de Pedagogia presencial, no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, tema também inserido na Pedagogia na modalidade a distância, no Centro de Educação a Distância – CEAD, sempre com a prática de sensibilizar comunidades educativas para reflexões e debates sobre a temática, numa perspectiva emancipatória, integrando ensino – pesquisa - extensão. Na busca dessa atuação integrada o grupo vem desenvolvendo desde 2007 esta Oficina de Produção de Materiais Didático-Pedagógicos em Educação Sexual.

Como subsídio a uma reflexão teórico-pedagógico sobre esse evento, o mesmo justifica-se pela importância de pensar recursos que facilitem a ação docente e auxiliem na compreensão das temáticas ligadas à educação sexual, enriquecendo assim a prática docente e possibilitando aos espaços educativos formais e informais recursos que venham consolidar uma educação sexual intencional com vistas à emancipação. Os materiais produzidos com finalidade pedagógica poderão contribuir sobremaneira em propostas intencionais de educação sexual, podendo ser difundidos nas escolas entre os docentes e também divulgados aos pais e mães para que possam usufruí-los como recursos educativos. Desvelar que materiais pedagógicos não são neutros é fundamental para um processo educacional crítico e profícuo. Além disso, a troca de experiências propiciada pela oficina, entendida como um espaço de sensibilização sobre a temática, é fator positivo na direção da construção de propostas inovadoras sobre educação sexual nas escolas e demais organizações educativas. A oficina terá duração de 3 horas e os tópicos abordados serão: apresentação de materiais pedagógicos em educação sexual na perspectiva

emancipatória; discussão de diferentes categorias para compreensão de educação sexual que estão subjacentes aos materiais; apresentação de um jogo da memória com e para os educadores. Encerramento.

Material e Metodologia

Lista de materiais necessários: serão levados pela equipe.

- Bonecos (as) Edusex, família colchete, Barbie e outras.
- Jogos de memória: famílias, gravidez, métodos
- Livros sobre a temática

Execução da Oficina

Primeiro Momento

- Boas Vindas
- Apresentação da Equipe
- Identificação dos (as) Participantes

Segundo Momento

- Objetivos da oficina
- Divisão dos (as) participantes em grupos
- Distribuição dos (as) bonecos (as)
- Conversando sobre os (as) bonecos (as)
 - O que lembra?
 - Com o que brincou?
- Outros (as) Bonecos (as)

Terceiro Momento

- Mostrar/apresentar os livros
- Mostrar gravuras de famílias para entrar no tema de um dos jogos de memória

Quarto Momento

- Distribuição de um jogo da memória por grupo
- Execução do Jogo

- O primeiro grupo a terminar ganha um livro EDUSEX como prêmio
- Conversar sobre as possibilidades pedagógicas de um jogo(ou de muitos mais jogos simples e de fácil execução) feito de papel e que pode ser realizado com crianças, adolescentes, adultos e grupos de pais, e que encaminhem o grupo para debater o tema..
- Nossos jogos como modelo : Tipos de Famílias/Gravidez/Métodos

Quinto Momento

- Avaliação
- Assinatura da lista de presença
- Finalização da oficina

Resultados e discussões

A execução desta ação possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na medida em que se coloca a dialogar com professores e acadêmicos, apresentando resultados efetivos e eficientes na sensibilização sobre o tema junto ao público alvo no qual se destina.

A oficina causa impacto a partir do momento em que demonstra que é possível utilizar os mais diversos materiais, mesmo os mais simples, para a criação de jogos ligados à educação e sexualidade, possibilitando a construção de: bonecos (as), jogos educativos e vários outros materiais numa abordagem emancipatória. O processo vivido pelo grupo na oficina, com troca de idéias sobre o tema a partir da experiência de cada um, é metodologicamente muito produtivo na perspectiva de sensibilização para a questão de que a sexualidade é inseparável do existir humano e que nossas relações sociais são sempre sexuadas. Nesta direção, também é registrado que materiais, feitos por e para as pessoas, sempre expressam uma visão de ser humano, sexualidade e educação sexual, e que devemos desvelar as abordagens subjacentes aos materiais, numa reflexão crítica e que aponte para a possibilidade do ser humano ser cada vez mais sujeito em seus caminhos de vida.

Ao final serão entregues avaliações onde os participantes poderão opinar, contribuir e sugerir ao grupo novas idéias e melhorias para a oficina. O grupo pretende com estas avaliações aprimorar os materiais desenvolvidos, bem como a metodologia da prática de oficinas.

Conclusão

A oficina pode demonstrar o quanto por meio de materiais diversos é possível desenvolver um projeto de sensibilização da comunidade em geral com relação à temática da educação e sexualidade numa perspectiva emancipatória. As oficinas se destinam ao estabelecimento de diálogos acerca da sexualidade e da educação sexual, para sensibilizar a comunidade em busca de uma vivência serena da sua dimensão sexual e para uma perspectiva de vida mais humana e autônoma, plena de cidadania, onde os direitos sexuais, parte fundamental dos direitos humanos, sejam respeitados.

Referências de apoio

- BERNARDI, Marcello. **A Deseducação Sexual**. São Paulo: Summus, 1985
- CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina : Ed. da UEL, 1996.
- _____. **Educação sexual no dia a dia**: primeira coletânea. Londrina: Moriá, 1999
- _____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não e mais possível. Londrina : Ed. da UEL ; Campinas : Mercado das Letras, 2006
- FOUCAULT, Michel, **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- _____. POCovi, Rosi Maria de Souza. **Educação e Sexualidade** - Caderno pedagógico I. Florianópolis: UDESC, 2002. V. 1.
- _____. FREITAS, Dilma; MENDES, Patrícia de O. e S. Pereira; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Educação e Sexualidade**: conversando sobre a sexualidade adolescente – Caderno Pedagógico II. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2004. V. 2.
- NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 1997.

Título

OFICINA PARA AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE E EM MEIO AMBIENTE.

Área temática

Educação

Responsável pelo trabalho

C. PONTE

Instituição

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Nomes dos Autores

C. PONTE¹; G. NEVES²; A. GIOLLO³

^{1,2} – Faculdade de Farmácia

³ – Faculdade de Medicina

Resumo

Saúde como o estado completo de bem-estar físico, mental e social, como conceitua a Organização Mundial de Saúde, desde 1948 envolve fatores sociais, econômicos e ambientais. Assim, conhecer e fazer relações da saúde com meio ambiente trazendo temas como água, plantas medicinais e medicamentos, propicia ações efetivas para a promoção à saúde. Nesse contexto, nossa proposta é, em parceria com professores de ensino fundamental e de ensino médio, a realização de oficina que integre o saber crítico a cerca da promoção da saúde e dos cuidados com o meio ambiente por meio da construção de materiais informativos sobre os assuntos: água, medicamentos e plantas medicinais. Através da realização da oficina e da elaboração do material informativo acerca dos temas envolvendo a água, os medicamentos e as plantas medicinais, inter-relacionados com a prevenção, a promoção da saúde e a proteção do meio ambiente, espera-se que os participantes desenvolvam um ponto de vista reflexivo com base em suas vivências em relação aos temas apresentados.

Palavras-chave

Saúde e meio ambiente; água; plantas medicinais e medicamentos.

Introdução

Saúde como o estado completo de bem-estar físico, mental e social, como conceitua a Organização Mundial de Saúde, desde 1948, envolve fatores sociais, econômicos e ambientais. Assim, conhecer e fazer relações da saúde com meio ambiente trazendo temas como água, plantas medicinais e medicamentos, propicia ações efetivas para a promoção à saúde. O acesso precário a água é considerado um fator de risco para o aumento na incidência de doenças de caráter infecto-contagiosa, sobretudo para crianças menores de cinco anos, idosos, desnutridos e imunodeficientes. Por conseguinte, a garantia da qualidade da água, através de seu manejo apropriado, bem como a disposição de medidas sanitárias adequadas, mostram-se fundamentais para manutenção da saúde global, de modo a prevenir doenças e, com isso, melhorar a qualidade de vida. Segundo a OMS, com o manejo adequado da água poderiam ser prevenidas anualmente: 1,4 milhões de mortes de crianças por diarreia; 500.000 mortes por malária; 860.000 mortes de crianças por desnutrição; 280.000 mortes por afogamento. As ações para melhorar a qualidade da água, a implementação de medidas sanitárias e a higiene interagem entre si para melhorar a saúde geral. Medidas simples de educação podem apresentar alto impacto para a saúde, como lavar as mãos com água e sabão adequadamente e com frequência, armazenar água potável de forma segura e lavar com cuidado os alimentos antes de consumi-los.

Entende-se por planta medicinal toda espécie vegetal que apresente em sua composição substâncias que auxiliem no tratamento e na prevenção de doenças ou melhorem as condições de saúde das pessoas (ANVISA, 2010). Tanto as plantas medicinais, quanto os fitoterápicos (medicamentos obtidos a partir de plantas medicinais) devem ser utilizados com cuidado, visto que seu uso pode causar riscos. Cabe ressaltar, ainda, um cuidado especial com a procedência da planta adquirida, tendo em vista a facilidade de falsificação e de erros na identificação de espécies que podem ser tóxicas. Além disso, deve-se ter precaução na compra e na disposição de algumas plantas ornamentais, algumas delas tóxicas, especialmente para crianças. Dados de 2009 divulgados pelo SINITOX apontaram 1289 casos de intoxicação por plantas no Brasil e 399 no Rio Grande do Sul (SINITOX, 2009).

A relação saúde e medicamento inicia-se com o entendimento do que seja medicamento. O uso de medicamentos envolve riscos inerentes às suas propriedades farmacológicas, levando, em alguns casos, a quadros de intoxicação, sobretudo em crianças. Dados do Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINTOX) indicam um total de 26540 casos de intoxicação por medicamentos no ano de 2009, desses 5936 (22,37%) foram relatados no estado do Rio Grande do Sul.

Entende-se por medicamento, todo aquele produto especial elaborado com o intuito de diagnosticar, prevenir, curar doenças ou aliviar sintomas. É composto por um princípio ativo e por adjuvantes que, em conjunto, formam uma forma farmacêutica. Salientam-se os cuidados necessários com armazenamento e com o uso de medicamentos, bem como o seu descarte apropriado. Os medicamentos sofrem influência do local de armazenamento, com isso deterioram-se e perdem sua capacidade terapêutica.

Nesse contexto, nossa proposta é, em parceria com professores de ensino fundamental e de ensino médio, a realização de oficina que integre o saber crítico a cerca da promoção da saúde e dos cuidados com o meio ambiente por meio da construção de materiais informativos sobre os assuntos: água, medicamentos e plantas medicinais.

Material e Metodologia

A ação proposta será desenvolvida através de metodologias participativas, envolvendo a participação ativa de professores de níveis fundamental e médio. Os temas água, plantas medicinais e medicamentos serão discutidos através de oficina com a participação de aproximadamente 15 sujeitos. A oficina envolve as seguintes etapas: apresentação dos assuntos a cerca do conceito saúde-doença inter-relacionando a água (importância da água para saúde, distribuição da água no planeta, doenças relacionadas), os medicamentos (definição, armazenamento, descarte, intoxicações) e as plantas medicinais (definição de plantas medicinais e fitoterápicos, cuidados no uso e na aquisição, plantas tóxicas, intoxicações); a releitura das ações realizadas em grupos para discussão e confecção de materiais informativos sobre os temas, socialização da produção construída, com base na vivência de cada participante.

Resultados e Discussões

Através da realização da oficina e da elaboração do material informativo acerca dos temas envolvendo a água, os medicamentos e as plantas medicinais, inter-relacionados

com a prevenção, a promoção da saúde e a proteção do meio ambiente, espera-se que os participantes desenvolvam um ponto de vista reflexivo com base em suas vivências em relação aos temas apresentados. Com isso, busca-se uma propagação do conhecimento com o intuito de comunicar sobre a relevância do manejo correto de nossos recursos hídricos, sendo esse um veículo dos processos de saúde e de doença, bem como da conscientização da importância dos hábitos de higiene como forma de melhoria da qualidade de vida. Além disso, procura-se alertar a respeito do uso racional dos medicamentos e das plantas medicinais e dos riscos intrínsecos a sua utilização, enfatizando, ainda, a importância do armazenamento e do descarte correto, uma vez que tais práticas incidem diretamente na saúde e no meio ambiente.

Conclusão

A oficina a ser realizada permite a criação de um cenário para a discussão, construção/produção e socialização de informações sobre saúde e suas relações com a água, plantas medicinais e medicamentos visando promoção da saúde.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. O que devemos saber sobre medicamentos. 2010. Disponível em:

http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/6f35e90043e83690a3e0bbf12823b55a/Cartilha+BAIXA+revis%C3%A3o+24_08.pdf?MOD=AJPERES&useDefaultText=0&useDefaultDesc=0 Acesso em: 09 jun. 2011.

CENTRO DE INFORMAÇÃO TOXICOLÓGICA DO RIO GRANDE DO SUL – CIT-RS. Dados e indicadores selecionados. 2007. p. 68.

RAZZOLINI, Maria Tereza Pepe; GUNTHER, Wanda Maria Risso. Impactos na saúde das deficiências de acesso a água. **Saude soc.**, São Paulo, v. 17, n. 1, Mar. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 15 June 2011

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva.**, v. 17.1, p. 29-41. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf> Acesso em: 09 jun. 2011.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES TOXICO FARMACOLÓGICAS – SINITOX. Disponível em http://www.fiocruz.br/sinitox_novo/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home Acesso em: 22 jun. 2011.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *How does safe water impact global health?* Disponível em: <http://www.who.int/features/qa/70/en/index.html> Acesso em 13 junho 2008.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Preventing disease through healthy environments: towards an estimate of the environmental burden of disease*. Genève, 2006. [[Links](#)]

WHO/Unicef - WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND *Water for life: make it happen*. Geneva, 2005. Disponível em: <http://www.wssinfo.org/en/40_wfl_2005.html>. Acesso em 1 ago. 2006. [[Links](#)]

ORIGAMI E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA VIAGEM PELO TEMPO GEOLÓGICO

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Vinicius de Moraes Monção,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação (UFRJ/FE); Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Artes Visuais e Museologia (UFPA/ICA/FAM).

Autores: Vinicius de Moraes Monção; Diogo Jorge de Melo.

Resumo: A oficina busca trabalhar conceitos das Geociências como a paleontologia e tempo geológico a partir das técnicas do origami. Destacando-se a temática sobre história evolutiva da vida na Terra, pois as formas de animais ensinados estão ligadas às três grandes eras geológicas: Paleozóico (invertebrados), Mesozóico (dinossauros) e Cenozóico (mamíferos).

Palavras-chave: Origami, Divulgação Científica, Educação.

Introdução:

A técnica do origami surgiu na China por volta de 105 d.C acompanhando o advento do papel que é o principal suporte para a execução da técnica. Composta pelos termos ORI = dobrar e KAMI = papel, consiste na execução de sequências de dobras e vincos, que acabam por representar formas de animais, vegetais, geométricas, humanas e abstratas. Surgindo junto com a invenção do papel, o origami inicialmente possuía uma função religiosa na liturgia xintoísta. Posteriormente, a industrialização do papel gerou a popularização e o barateamento, permitindo a inserção da técnica nas camadas populares, fato que contribuiu para o surgimento de novas formas. A vinda do papel e da técnica do origami no mundo ocidental foi feita pelos árabes, que levaram essa tecnologia para a Europa, via península Ibérica.

No Brasil, a prática do origami ou dobraduras de papel já se encontra difundida, no entanto, encontra-se fortemente ligada a atividades escolares pontuais, realizadas em datas comemorativas como: dia do folclore e dia das mães, quando são feitas dobras de Sacis,

flores e corações.

O projeto de Divulgação da Ciência pela técnica do origami se iniciou com a construção de um diorama com formas típicas do Devoniano brasileiro (período entre 410 e 335 milhões de anos atrás; Melo *et al.*, 2009). Por causar grande interesse de público, do meio acadêmico e de leigos, estendermos a proposta inicial para a utilização da técnica do origami em oficinas educacionais, que divulgassem principalmente o conhecimento paleontológico (Melo & Monção, 2008) Conseqüentemente esta atividade aqui desenvolvida corresponde a continuação do projeto, que busca oferecer e desenvolver oficinas destinadas a professores e estudantes de diversos segmentos educacionais.

Material e Metodologia

A oficina se destinará a professores das redes de ensino e alunos de graduação, com número máximo de 25 inscritos, tendo duração de 3 horas. Utilizando recurso de computador, projetor multimídia e papéis específicos para origami. Inicialmente será feita uma apresentação da história do origami e uma contextualização sobre paleontologia e tempo geológico. Serão apresentados diagramas e os códigos de leitura dos mesmos. As formas dos animais serão construídas de acordo com as eras geológicas, logo serão feitas formas representantes do Paleozóico (invertebrados), Mesozóico (dinossauros) e Cenozóico (mamíferos), respeitando os respectivos níveis de dificuldade. Desta forma, ao encerrar a atividade, os participantes terão uma idéia de como se deu a evolução da vida no planeta. Como avaliação será aplicado um pequeno questionário aos participantes.

Resultados e Discussões:

Buscando explorar as potencialidades da técnica do origami para além de seu uso de atividades terapêuticas e manual, propomos uma oficina com a utilização do origami como meio de criação e reprodução de formas de animais que representam as eras geológicas, atribuindo a técnica do origami um possível meio de divulgação dos saberes das geociências. Recentes estudos indicam o potencial educativo que ultrapassa o simples fazer do lúdico, pois a execução da técnica favorece o desenvolvimento dos dois hemisférios cerebrais, por estimular as capacidades artísticas e lógica (Silva, 2004; Schumakov & Schumakova, 2006).

A origem da vida no planeta terra se iniciou no período pré-cambriano, mas a

grande explosão de diversidade biológica só ocorreu no período Cambriano, início da era Paleozóica. Nessa era diversos eventos biológicos são marcado como o surgimento dos vertebrados, o domínio do ambiente terrestre e o surgimento dos anfíbios e dos répteis. A era conseguinte a esse período é a era Mesozóica, período conhecido pelo domínio de grandes répteis, principalmente os dinossauros. A última era do planeta é o Cenozóico, período posterior a extinção dos grandes répteis, caracterizada pelo domínio dos mamíferos. Conseqüentemente a esse entendimento, a oficina ensinará a dobradura de diversos animais, dentre eles invertebrados (trilobita), dinossauros (Titanossauro e Tiranossauro) e mamíferos (Macraquênia).

O intuito da oficina é ampliar as referências do imaginário social, que normalmente atribui somente a existência de dinossauros no passado e desconhecem a existência de outras espécies. Mostrando que o tempo geológico é dividido em várias etapas, onde diversos seres vivos já dominaram a terra e que a existência deles está condicionada a diversos fatores climáticos, geológicos e biológicos.

Conclusão:

Embora a participação na oficina seja aberta para um público variado, o publico alvo são os professores das redes de ensino, que servirão como agentes difusores/multiplicadores dos conhecimentos desenvolvidos no projeto. Pois as contribuições técnicas e metodológicas adquiridas na oficina, destinam-se em provocar um despertar de interesse pela Divulgação Científica, pois muitas das discussões acadêmicas não chegam ao ambiente escolar.

Referência:

MELO, D. J & *et al.* *A utilização do origami no ensino das geociências.* In: II Simpósio de Pesquisa em Ensino de História das Ciências da Terra e IV Simpósio Nacional O Ensino de Geologia no Brasil, Instituto de Geociências, USP, p.653-661, 2009.

MELO, D. J. & MONÇÃO, V. M. *Relato de atividade de origami realizada no dia de Darwin no Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro.* In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIA E MUSEOLOGIA, 1, 2008, Belo Horizonte, **CD-Rom ...**Belo Horizonte, 2008

SCHUMAKOV Y. V. & SCHUMACOVA, E. R. **Origami and activity of brain.** In:

Magazine Origami, Moscow, v.9, n.5, p.31-32, oct. 1997.

SILVA, K. M. B. A contribuição do trabalho com origami para o desenvolvimento do aluno do ensino fundamental. Monografia de Pedagogia: Universidade Estácio de Sá, 2004. Disponível em: <http://www.ferrazorigami.com.br/?page_id=136>. Acesso em 29 de junho de 2011.

Sites consultados:

Origami na educação e na vida. <<http://www.ferrazorigami.com.br/?p=12>> Acesso em 29 de junho de 2011.

História de la papiroflexia. <http://www.papiroflexia.net/papiroflexia_historia.html> Acesso em 29 de junho de 2011.

RADIAÇÕES SOLARES E A REDE NACIONAL DE NOVOS TALENTOS: UMA OFICINA COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Maiara Bernardes Marques

Universidade Federal do Rio Grande – FURG (FURG)

Maiara Bernardes Marques¹; Michel Soares Caurio²; Renata Ottes Vasconcelos^{1,3}; Marcio Vieira Oliveira^{1,2}; Ana Paula de Souza Votto^{1,2,3}; Gilma Santos Trindade^{1,2,3}

1 – Instituto de Ciências Biológicas – ICB FURG

2 – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGECC FURG

3 – Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas – Fisiologia Animal Comparada – PPGCF-FAC FURG

Resumo

O câncer da pele é um grave problema de saúde pública e, ultimamente, ampliou-se o conhecimento sobre sua etiologia, identificando a radiação ultravioleta (RUV) como um dos principais agentes. As políticas públicas de prevenção a este câncer baseiam-se em ações nas escolas e na mídia. Neste sentido, o Brasil tem um longo caminho a percorrer e a Educação Científica tem importante papel, devendo o Ensino Superior produzir e/ou solidificar este conhecimento e multiplicá-lo. Desde 2010, o Grupo de Estudos em Estratégias de Educação para a Promoção da Saúde (GEEPS), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, organiza cursos de férias para professores e estudantes de escolas públicas de Rio Grande, no contexto do projeto Novos Talentos, objetivando relacionar o câncer da pele e a RUV. Para isso, realizam-se atividades práticas de ensino, ministradas por discentes dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas – Fisiologia Animal Comparada e em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Até o momento, nas três edições dos cursos, contamos com a participação de 45 estudantes e 24 professores de diversas áreas do saber. A presente oficina será destinada à comunidade do CBEU, onde serão trabalhadas questões (mitos e verdades) abordadas nos Cursos de Férias. A participação efetiva dos integrantes do evento representará o alcance de nossos

objetivos e uma singular ferramenta de avaliação.

Palavras-chave: Radiação Ultravioleta, Curso de Férias, Educação em Ciências

Introdução

O câncer da pele em humanos é um grave problema de saúde pública. Nas últimas décadas ampliou-se o conhecimento referente à sua etiologia e identificou-se a radiação ultravioleta (RUV) como um dos principais agentes envolvidos (Diffey, 1991). As políticas na prevenção ao câncer da pele em alguns países são baseadas em ações eficazes dos órgãos públicos e na conscientização da população, principalmente das crianças, através de campanhas didáticas divulgadas nas escolas e nos diversos canais de informação. No Brasil, há um longo caminho a percorrer e a Educação Científica tem um papel essencial neste processo, demonstrando o conhecimento das inter-relações entre o câncer da pele e a exposição à RUV.

Em Rio Grande, cidade caracterizada por possuir parte da comunidade voltada a atividades pesqueiras, agrícolas e também por possuir um balneário, faz com que a população esteja propensa a uma exposição excessiva ao sol, conforme dados anuais da Campanha Nacional de Combate ao Câncer da Pele desenvolvida desde 2006, e coordenada pela dermatologista Marina Valério e pelo patologista Obirajara Rodrigues, professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (FURG) (<http://www.sbd.org.br/campanha/cancer/default.aspx>).

Considerando esta problemática e entendendo que o Ensino Superior tem a função de produzir e/ou solidificar conhecimentos e é sua responsabilidade multiplicá-lo aos diferentes níveis educacionais, o Grupo de Estudos em Estratégias de Educação para a Promoção da Saúde (GEEPS), da FURG, começou a organizar cursos de férias desde 2010 para professores e estudantes da rede pública de ensino básico da cidade. Neste sentido, estes cursos têm como tema a contextualização das relações entre o câncer da pele e a exposição à RUV, buscando proporcionar novos conhecimentos na área da Ciência, promover a experimentação em laboratório e despertar novos talentos. Para isso, são realizadas atividades de ensino nos laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas da FURG, as quais são ministradas por discentes dos Programas de Pós Graduação em Ciências Fisiológicas - Fisiologia Animal Comparada e em Educação em Ciências:

Química da Vida e Saúde, além de avaliações contínuas dos respectivos cursos, realizadas com os participantes e organizadores dos mesmos a partir de um roteiro previamente estabelecido.

Esses cursos fazem parte do projeto Rede Nacional de Educação e Ciência: Novos Talentos da Rede Pública, o qual a FURG já faz parte desde 2007, juntamente com outras 18 instituições de Ensino Superior públicas, as quais são representadas por 29 grupos participantes. A rede Novos Talentos é um programa que visa à melhoria das condições de Ensino de Ciências de jovens carentes de todo o país. Sendo que, dentre os diversos objetivos, o principal é buscar novos caminhos para um ensino eficiente. Para isso, desenvolve metodologias que facilitam o aprendizado, desmistificando a Ciência.

As práticas desenvolvidas nos cursos priorizam a desmistificação da Ciência, especialmente a partir do desenvolvimento de atividades experimentais, de forma que tanto estudantes quanto professores participantes possam realizar atividades práticas que incentivam a curiosidade, o questionamento, a criticidade, entre outras coisas. Dessa forma, acreditamos que tais metodologias superam o chamado “senso comum pedagógico” no Ensino de Ciências. De acordo com Delizoicov e colaboradores (2009), tal senso comum é encontrado em práticas pedagógicas que valorizam, dentre outras coisas, a realização de experiências cujo único objetivo é a verificação da teoria. Além disso, entendemos que essa forma de abordagem colabora para que os participantes vejam a Ciência enquanto produção humana, sujeita a constantes modificações ao longo dos tempos.

Inúmeras atividades são desenvolvidas pelo programa, mas as principais são: cursos experimentais de curta duração e estágios. Todas as universidades participantes oferecem, geralmente no período de férias, cursos destinados a alunos do Ensino Médio e professores do ensino básico da rede pública. Nessa prática, são elaboradas atividades experimentais sobre temas relacionados às Ciências Naturais e da Saúde, as quais são, em geral, monitoradas por estudantes de pós-graduação da instituição promotora.

Estes cursos trabalhados nas diferentes universidades precisam ser constantemente avaliados, para que possam acompanhar o dinamismo da ciência e manter o interesse do público alvo. Dessa forma, pretendemos durante o 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) realizar uma oficina que objetiva avaliar o interesse dos participantes ao tema de nossos cursos, bem como se o conhecimento prévio é suficiente para sugerir uma mudança de comportamento.

Material e Metodologia

A oficina será destinada aos participantes do 5º CBEU. A participação dos mesmos será estimulada pela entrega de afirmativas corretas ou incorretas sobre os efeitos biológicos das RUV, que deverão ser discutidas por escrito e entregues aos ministrantes da oficina. Para tanto, serão fornecidos cadernos confeccionados pelo GEEPS e canetas esferográficas. Após esta etapa e de conhecimento das principais dúvidas, será proposta uma mesa redonda, onde essas dúvidas serão discutidas e esclarecidas. Por fim, serão exibidos dois vídeos que contextualizam o projeto Novos Talentos e os Cursos de Férias promovidos pelo GEEPS. Para esta exibição, o grupo disporá de um computador e um projetor multimídia.

Resultados

Nos Cursos de Férias oferecidos para professores (janeiro 2010/2011) e estudantes (julho de 2010/ janeiro 2011), foram desenvolvidas atividades utilizando linhagens celulares e suas relações com a RUV, medições das radiações em campo através de radiômetros e fotocélulas para UVA, UVB e luz visível, dando ênfase ao foco institucional da FURG, o ambiente costeiro. Outras atividades como a mudança de cor que peixes e caranguejos apresentam quando expostos à RUV, análise da constituição da pele através de cortes histológicos de tecidos saudáveis e não saudáveis e práticas com óculos de sol e protetores solares também foram realizadas. Simultaneamente, foi realizada oficina relacionada à alimentação saudável como ferramenta de promoção da saúde.

Para o curso ofertado para professores, contamos com a participação de 24 profissionais, das áreas da Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Português e Ciências, oriundos de diversas escolas de Ensino Público. Por sua vez, no curso oferecido para estudantes, participaram 45 adolescentes oriundos de oito escolas de Ensino Público Estadual. Ambas as atividades apresentaram 100% de frequência.

Estes dados permitem que tenhamos a melhor expectativa em relação ao interesse dos participantes do 5º CBEU à nossa oficina que, no contexto atual, representará o alcance dos nossos objetivos na participação desse evento.

Conclusão

Percebemos que, a partir das metodologias aplicadas em nossas atividades, o curso

contribui para que alunos e professores possam ter uma compreensão e um envolvimento maior com os assuntos discutidos, principalmente com as informações relacionadas à RUV e à saúde humana.

Acreditamos que, a todo momento, as ideias principais do curso possam ser retomadas, através do diálogo dos participantes do curso com a comunidade na qual estes estão inseridos, seja os estudantes e suas relações sociais, seja os professores no âmbito da escola, a fim de promover a consolidação coletiva do conhecimento. Nesse sentido, entendemos que as respostas, e principalmente as perguntas, extraídas no 5º CBEU subsidiarão, de forma inequívoca, a continuidade e atualização de nossos cursos.

Referências

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIFFEY, B.L. **Solar ultraviolet radiation effects on biological systems**. *Phys. Med. Biol.*, v. 36, n. 3, p. 299-328, 1991.

<http://www.sbd.org.br/campanha/cancer/default.aspx>