



Meio Ambiente

Comunicação

Educação

Direitos Humanos
e Justiça

Cultura

EXPRESSÕES
DA
EXTENSÃO

Saúde

Trabalho

Tecnologia e
Produção

EXPRESSÕES DA EXTENSÃO
PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFCE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT

Correspondências e solicitações de números avulsos deverão ser endereçados a:
[All correspondences and claims for missing issues should be addressed to:]
Rua Jorge Dumar, 1703, Jardim América, CEP 60410-426, Fortaleza – Ceará – Brasil
Portal: www.ifce.edu.br
E-mail: proext@ifce.edu.br

Publicação Bienal

v. 3, n.2 – 2018

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte.

2018 - Pró-reitoria de Extensão - PROEXT

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Reitor

Prof. Virgílio Augusto Sales Araripe

Pró-reitora de Extensão

Zandra Maria Ribeiro Mendes Dumaresq

Editor-Chefe

Dr. José Solon Sales e Silva

Colaboradores da organização e editoração

Daniel Ferreira de Castro

Pedro Hiago de Melo Freitas

Projeto gráfico e diagramação

Diego de Castro

Pró-reitora de Extensão
Zandra Maria Ribeiro Mendes Dumaresq

Assistência à Pró-reitoria de Extensão
Pedro Hiago de Melo Freitas

Departamento de Extensão Acadêmica
Rejane Saraiva de Santiago

Coordenadoria de Empreendedorismo e Incubadoras
Maria Denise Nunes Rodrigues

Coordenadoria de Cursos e Projetos de Extensão
Flaviana Damasceno Moreira

Coordenadoria de Estágios e Acompanhamento de Egressos
André Monteiro de Castro

Departamento de Extensão Social e Cultural
Daniel Ferreira de Castro

Coordenadoria de Arte e Cultura
Simone Oliveira de Castro

Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico Racial
Kelma de Freitas Felipe

Tradutor Interpretre de Libras
Guilherme Julio da Silva

Assistente Social
Patrícia Fernandes de Freitas

Pedagoga
Hellenviviam de Alcântara Barros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - Sibi

E96 Expressões da Extensão – 2017/2018 [recurso eletrônico]/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. v.3, n .2 (2018). Fortaleza: Pró-reitoria de Extensão, 2018.

Bienal
v.1, n1. (2014)-
Publicação online: ifce.edu.br/proext/expressoes-da-extensao

ISSN 2526-1355

1. IFCE – Projetos de extensão. 2. IFCE – Pró-reitoria de Extensão – Ações. I. Instituto Federal do Ceará

CDD (20. ed.) 378.98131

Catalogação: Bibliotecária Esp. Etelvina Maria Marques Moreira – CRB 3/ N° 615

Apresentação

Com imenso júbilo passamos as mãos dos ilustres leitores o Volume 3 da Revista Expressões da Extensão. A estrutura segue os eixos temáticos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e neste número abordamos os eixos: cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente e trabalho.

Os artigos, surgidos a partir das experiências vivenciadas nos campi, na área da extensão trazem o resultado da salutar ação de levar o conhecimento além dos muros da instituição para, a partir da experiência realimentar o processo de ensino e aprendizagem. A comunidade além de receber o benefício do que se produz em ensino e pesquisa serve como termômetro indicando se os caminhos percorridos estão corretos.

Na área da cultura apresentamos narrativas em quadrinhos, surgida de experiência com a comunidade. Nos direitos humanos e justiça divulgou-se o Transtorno do Espectro Autista, visando melhor entendimento por parte da sociedade desta disfunção do desenvolvimento. Ainda na mesma área o leitor terá conhecimento da luta encetada pelos índios Tremembés em Aracarú e sua luta constante por direitos e reconhecimento. Do município de Cedro surgiu ainda o empoderamento por meio da leitura a partir de relatos de experiências da II Semana do Livro da Biblioteca do IFCE, naquele campus. Na temática de educação composta por quatro artigos às experiências vão do ensino da língua inglesa a libras, linguagem tão necessária à inclusão nos dias atuais. Como valorosa contribuição para a área de Matemática o leitor conhecerá o uso de software educacional contribuindo para melhorar o ensino desta área. Maranguape contribui com área de meio ambiente por meio da educação ambiental. Por fim o eixo do trabalho é contemplado com o reaproveitamento de alimentos na perspectiva empreendedora.

A Revista Expressões da Extensão seguira sua jornada contribuindo para a formação de discentes, docentes, técnicos administrativos e comunidade, destinatária final de nossas ações de educação e, sobretudo de extensão. Continuar levando o conhecimento e as melhorias para as comunidades é meta permanente, continuar oportunizando a produção do conhecimento por meio da extensão é meta diuturna. Avante e sempre fazendo extensão e gerando conhecimento científico por meio da Expressões da Extensão.

ZANDRA MARIA RIBEIRO MENDES DUMARESQ

Pró-reitora de Extensão do IFCE

Sumário

CULTURA	10
Narrativas em Quadrinhos: Significações do Vivido no Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas	11
<i>Samara Moura Barreto de Abreu - IFCE Campus Canindé</i>	
DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA	17
Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Articulação entre Conhecimentos Teórico-Práticos na Formação de Profissionais da Educação	18
<i>Kelma de Freitas Felipe - IFCE Campus Limoeiro do Norte</i>	
Índios Tremembé e Remanescentes de Quilombo Vivendo em Acaraú: Recontando Histórias de Luta por Direitos e Reconhecimento	25
<i>Maria do Carmo Walbruni Lima - IFCE Campus Acaraú</i>	
Leitores Empoderados, Bibliotecas Relevantes: Relato de Experiência da II Semana do Livro e da Biblioteca do IFCE, Campus Cedro	32
<i>Carlos Robson Sousa da Silva - IFCE Campus Cedro</i>	
EDUCAÇÃO	38
Desvendando a Língua Inglesa	39
<i>Karlucy Farias de Sousa - IFCE Campus Limoeiro do Norte</i>	
Mostra Limoeirense de Projetos - MOLISPRO: A Extensão Estimulando a Pesquisa	44
<i>Renata Chastinet Braga - IFCE Campus Limoeiro do Norte</i>	
O Ensino da Libras Rompendo Barreiras na Comunicação para uma Educação Inclusiva	50
<i>Cibelle Eurídice Araújo Sousa - IFCE</i>	
O Uso de Software Educacional nas Aulas de Matemática: Um Estudo sobre Equações Quadráticas	56
<i>Francisco Jucivânio Félix Sousa - IFCE Campus Crateús</i>	
Experiência de Extensão no Instituto Federal do Ceará - Campus Sobral: A Contribuição do Ensino de Geografia no Acesso ao Ensino Superior	62
<i>Francisco Bruno Monte Gomes - Professor Voluntário do IFCE Campus Sobral</i>	
MEIO AMBIENTE	67
Ações de Educação Ambiental no Projeto Casa Maranguape	68
<i>Nájila Rejanne Alencar Julião Cabral - IFCE Campus Fortaleza</i>	
TRABALHO	73
Café com Bytes: Um Ciclo de Palestras, Workshops e Debates sobre Tecnologia da Informação no Cariri	74
<i>Robson Gonçalves Fechine Feitosa - IFCE Campus Crato</i>	
Reaproveitamento de Alimentos na Perspectiva Empreendedora	80
<i>Maria do Socorro de Assis Braun - IFCE Campus Baturité</i>	

NARRATIVAS EM QUADRINHOS: SIGNIFICAÇÕES DO VIVIDO NO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS

¹ Samara Moura Barreto de Abreu - IFCE *Campus* Canindé - samara.abreu@ifce.edu.br

² Thaidys da Conceição Lima do Monte (IFCE); Gabriela Cruz Tavares (IFCE); Maria Naiane Gomes Ferreira (IFCE)

RESUMO

As narrativas de vida e formação se colocam como representações sociais das marcas do vivido como dimensão etnoformativa. O presente trabalho teve como objetivo descrever as significações do vivido no Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas, a partir de narrativas em quadrinhos, desveladas na experiência formadora de sujeitos-atores. Constitui-se como uma investigação descritiva, de abordagem qualitativa, com estreitamento para uma pesquisa-formação atravessada pela dimensão autobiográfica, no contexto da narrativa em quadrinhos, sobremaneira. O estudo, portanto, traz a retroação reflexiva acerca das representações e significações do vivido pelos sujeitos-atores demarcando a sua trajetória etnoformativa, em que se tecem saberes pedagógicos na ensinagem de práticas corporais para pessoas com deficiência. As análises, a partir das experiências em foco, evidenciam uma experiência formadora fundada pela dialogicidade, intersubjetividade, humanização e trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Extensão universitária. Práticas corporais inclusivas. Educação Física. Narrativas em quadrinhos. Etnoformação.

1. INTRODUÇÃO

As narrativas de vida e formação se colocam como representações sociais das marcas do vivido, estabelecendo relações intersubjetivas como dimensão etnoformativa (MACEDO, 2008), uma vez que “expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.” (BOLÍVAR, 2002, p. 6), considerando que a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2014, p. 153).

Neste sentido, torna-se importante (re) conhecer os processos de formação como prática reflexiva em expressividade das (re) ações entre o narrado, o vivido e o sentido, dando vozes aos sujeitos-atores que deles

participam, a fim de evocar os sentidos de uma experiência formadora. Empregamos o conceito de experiência formadora apresentado por Josso (2004):

para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades... implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação (p. 48).

Assim, tomamos a experiência vivida no Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas, do Curso de Licenciatura em Educação Física (CLEF), do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Canindé, como objeto desta pesquisa-formação cujas perguntas geradoras foram: o projeto Práticas Corporais se constitui como experiência formadora para os seus sujeitos-atores? Que representações significadas acerca do vivido são remetidas pelos sujeitos-atores como construto dessa experiência?

Intentamos fazer um 'caminhar para si' como modo de retroação reflexiva do vivido e ancoragem de aprendizados em movimento retrospectivo e prospectivo para pensarmos a formação no interstício temporal de quatro anos (2013 a 2017) de desenvolvimento deste projeto:

a escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo do qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2010, p. 83-84).

Neste sentido, constituímos como objetivo geral: **descrever as significações do vivido no Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas, a partir de narrativas em quadrinhos desveladas na experiência formadora de sujeitos-atores.**

2. O PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS

O projeto de extensão intitulado Práticas Corporais Inclusivas existe desde setembro de 2013, sendo fomentado a partir de cotidiano formativo e de atuação profissional docente em torno da política educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no lócus do campus Canindé, que preceitua e traz como valoração a perspectiva da Educação Inclusiva como princípio educativo, situada no estreitamento da relação ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, o projeto se dimensiona como atividade do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE),

do IFCE campus Canindé, na perspectiva de atenção à educação e à saúde das pessoas com deficiência das comunidades acadêmica e local, a partir da promoção de práticas corporais dentro do campus.

O público-alvo que compõe o projeto é formado por pessoas com deficiência física, visual e intelectual da comunidade municipal local, assim como da comunidade acadêmica matriculada regularmente no IFCE campus Canindé. Consideramos, sobre a perspectiva de comunidade local, as pessoas com deficiência vinculadas institucionalmente a alguma política pública e/ou entidade social que atue no âmbito da Educação Inclusiva no município de Canindé. Pautado em uma dimensão do atendimento qualitativo, evidenciamos que o projeto atende 30 pessoas com deficiência, sendo 15 da Associação das Pessoas que lutam pela inclusão do Deficiente (APLID) e 15 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – ambos do município de Canindé. No âmbito da gestão pedagógica, o projeto é coordenado por duas professoras e 15 monitores – 4 bolsistas contemplados pelo PAPEX (nas duas últimas edições) e 11 voluntários, todos vinculados ao CLEF Canindé.

O projeto surge dimensionado para o contexto da cultura corporal do movimento, constituindo uma importante ferramenta de socialização, enfrentamento e/ou superação de limites e convívio com as diferenças, além de reverberar sobre a promoção da saúde das populações, em especial das pessoas com deficiência, uma vez que se torna necessária e emergencial a busca pela promoção da saúde das pessoas com deficiência como processo de universalização e democratização, na perspectiva de uma sociedade inclusiva, ainda apreendida como um desafio paradigmático.

Desse modo, significamos que a promoção de práticas corporais inclusivas no âmbito da Educação Física entoa uma representação de educação, humanização e integralidade da saúde, sem fragmentação do corpo e da mente por meio das habilidades físicas, morais e sociais, cuja qualidade na aplicação se coloca como excelente ferramenta de inclusão" (FERREIRA, 2011) e, portanto, materializa-se sobre o compromisso e a responsabilidade social.

Além disso, emerge também como ensejo de fortalecer o campo de estudo teórico-prático do Curso de Licenciatura em Educação Física, cujo

interesse enseja a construção de conhecimentos e experiências que contribuam para a formação do professor de Educação Física no âmbito da cultura corporal do movimento, entre elas, a experiência formadora pelas práticas corporais inclusivas. Utilizamos o termo “práticas corporais” sobre a dimensão conceitual, proposta por alguns autores, que tem por finalidade uma educação para sensibilidade, para promoção da saúde, para o desenvolvimento do lazer, para a sociabilidade e para o cuidado com o corpo (FALCÃO; SARAIVA, 2009).

A Educação Física também incorpora elementos das ciências humanas e sociais, cuja preocupação está com os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática (FALCÃO; SARAIVA, 2009). Neste sentido, há uma ressignificação na natureza das atividades corporais, incluímos neste âmbito os esportes, ginásticas, danças, lutas, jogos, entre outras.

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas busca contribuir para a democratização do acesso a práticas corporais inclusivas, promovendo a saúde, fortalecendo e consolidando a inclusão social, por intermédio do empoderamento corporal (designa poder através da aquisição do conhecimento e autonomia na busca de direitos efetivos de cidadania para promoção social, ou seja, transformação social) das pessoas com deficiência.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Caminhamos na realização de um estudo descritivo, substanciado na abordagem qualitativa “que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real” (MARTINS, 2008, p. 9), com delineamento para uma pesquisa-formação em que “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer”, (JOSSO, 2004, p. 141), cuja importância da reflexividade dos sujeitos-atores em itinerância formadora do vivido contribui cientificamente para apresentá-lo como o estatuto de pesquisador (PINEAU, 2012).

Deste modo, a experiência no Projeto de Extensão Práticas Corporais Inclusivas é tomada

como objeto dessa formação e investigação, cujo cenário habita o Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE campus Canindé.

A representação do corpus de análise interpretativa foi tomada pelas narrativas em quadrinhos produzidas pelos discentes entrelaçadas às narrativas escritas dos monitores do referido projeto, matizadas no diário de campo, constituindo a análise documental. Em referência à utilização de narrativas em quadrinhos, concordamos com as reflexões de Muanis (2006), retomando Benjamin(1996), ao inquirir:

não será esse tipo de quadrinhos, guiado pela necessidade de romper as narrativas e discursos convencionais, o ideal para explicitar o cotidiano e mostrar o outro? Mostrar o que não costuma ser mostrado, representar a imagem indigesta com definição e precisão, torná-la “comunicável” sem, contudo, aviltar o choque? Não terá ela a capacidade de criar uma conscientização da necessidade de prestar atenção nas outras histórias, em outros relatos?

Após apreensão do corpus, utilizamos a análise interpretativa compreensiva (RICOEUR, 1996) a partir da experiência da narrativa de si (SOUZA, 2006), em movimento de triangulação das fontes inventariadas.

Seguimos nessa itinerância a fim de produzir reflexividades críticas expressas no conjunto das narrativas como modo de figuração da “leitura em três tempos”, utilizado por Souza (2006, p. 79), por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

4. NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DO VIVIDO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

Como postura de análise interpretativa, fizemos o entrelaçar das narrativas de experiência apresentadas pelos sujeitos-atores do projeto, compreendendo as narrativas em quadrinhos¹ como representação coletiva dos discentes (pessoas com deficiência), e, também, das narrativas escritas dos monitores (alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE campus Canindé), apreendidas no diário de campo, que percorreram esse caminhar de

¹A história em quadrinhos é de autoria da aluna, do Projeto Práticas Corporais Inclusivas, Cremilda Vieira.

forma coletiva e reflexiva pelo enfoque narrativo, entendendo que:

Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (BOLÍVAR, 2002, p.6).

No âmbito das significações acerca do vivido, tomamos em relevo apreciativo os fundamentos da afetividade, do convívio social e do cuidado, como tônica de felicidade e satisfação em estar no projeto, expressas no quadro 1:

Quadro 1 - Quadrinhos produzidos por discente do Projeto Práticas Corporais Inclusivas

QUADRINHO	DIÁLOGO
	- Vou entrar sozinho na piscina, viu professora - Cuidado! - Vou me soltar
	- Posso entrar professora? - Eu vou me dedicar tanto, vão me confundir com a Gaby.
	- Vamos sair da piscina? - Nãooo!

Fonte: Arquivo do Projeto Práticas Corporais Inclusivas.

No contexto dessas inter-relações construídas ao longo do projeto, entre monitores, professoras coordenadoras e alunos atendidos, as representações das narrativas em quadrinhos refletem uma relação harmoniosa e feliz, cheia de significados para ambos os envolvidos, destacando o bem-estar social proporcionado, o espelhamento e a inspiração no ser e fazer e a aprendizagem colaborativa, reiteradas nas

seguintes narrativas apreendidas no momento de elaboração e apreciação das narrativas em quadrinhos com os discentes:

Aqui no projeto me sinto bem, sou muito feliz e os monitores e professoras são atenciosas.

(Aluno 4)

Antes do projeto eu vivia isolada, sozinha e isso é muito triste, por isso adoro estar aqui dentro da piscina com meus amigos do projeto. **(Aluno 3)**

Percebemos, também, o destaque das práticas corporais desenvolvidas no meio aquático (piscina), talvez pela liberdade sentida pelos alunos quando se encontram nesse ambiente em maior mobilidade, numa perspectiva de educação inclusiva. Para Chicon (2008), incluir na Educação Física não significa apenas adaptar essa disciplina para que pessoas com deficiência possam participar da aula, mas é adotar uma postura, objetivos e método comprometidos com a valorização da diversidade humana, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

No que tange a formação pedagógica dos monitores constituída como um objetivo desse projeto, identificamos a mobilização de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, fundados em conhecimentos gerais em Educação (no âmbito das políticas públicas) e específicos da práxis da Educação Física, que dialogam sobre a humanização, diversidade e autoconhecimento:

Conhecimentos teóricos e práticas dentro do eixo da Educação Física, e também nas políticas de assistência a pessoas com deficiência, e os conhecimentos subjetivos, humanização, etc. **(Monitor 3)**

O conhecimento sobre a diversidade de deficiências e a maneira como trabalhar com elas, conhecimento e crescimento pessoal a partir da convivência com personalidades tão diferenciadas. **(Monitor 2)**

Entre as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais do conhecimento específico da Educação Física, destacamos a realidade da corporeidade como elemento de integralidade, nas (re)ações biopsicossociais:

Trabalhamos não apenas a parte física, através de exercícios e atividades na quadra e piscina, mas também na sociabilização, entre os próprios monitores e entre os alunos

atendidos pelo projeto. (Monitor 1)

Neste sentido, percebemos que a realidade formativa do projeto proporciona um crescimento no âmbito pessoal e profissional, o que irá reverberar em sua posterior atuação no campo da Educação Física.

Nas significações sobre as situações-limite do vivido no projeto de extensão, os discentes expressam relações consoantes com o cotidiano de vida da pessoa com deficiência, no que tange as limitações físicas, sociais e políticas, ilustrando um contexto de aventuras (Figura 2).

Figura 2 – Capa da revista em quadrinhos produzida pela discente do Projeto Práticas Corporais Inclusivas



Fonte: Arquivo do Projeto Práticas Corporais Inclusivas.

Ao analisar a figura 1, que destaca a capa da história em quadrinhos produzida pela aluna do projeto que possui deficiência física e necessita de muletas para se locomover, a mesma aponta como título “Os Aventurero² da APLID”. Ao ser questionada sobre a escolha do título para a história, a aluna esclareceu que todos os que são atendidos pelo projeto vivem uma constante aventura sobre os processos de vida pessoal e social, de aquisição de novos saberes desenvolvidos no projeto, como ato de resiliência. Ao mesmo tempo, expressa a gratidão por ali estarem:

tenho gratidão por estar aqui, aprendendo com vocês, quando sei que é dia de vir para o IFCE é o dia mais feliz da semana. (Aluno 1)

Compreendemos, assim, que as experiências vivenciadas tanto pelos alunos do projeto quanto pelos seus monitores, tomados como sujeitos-atores desse projeto, expressam aspectos relevantes para a constituição para uma formação humanizada, de participação social, afetiva como dimensão pessoal e também profissional, dos futuros professores de educação física.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afoi possível perceber que o Projeto Práticas Corporais Inclusivas se constitui como experiência formadora para os seus sujeitos-atores, tanto para os alunos da Associação das Pessoas que Lutam pela Inclusão do Deficiente (APLID) e para os alunos atendidos pela Associação de Pais dos Excepcionais (APAE), ambas localizadas no Município de Canindé – CE, quanto para os monitores do projeto, que são alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE campus Canindé, pelo construto das sociabilidades, do (auto)conhecimento pessoal e profissional fundados pela reflexividade, intersubjetividade, humanização, em movimento dialógico-afetivo. Deste modo, demarca uma trajetória etnoformativa, em que se tecem saberes pedagógicos na ensinagem (ANASTASIOU, 2003) de práticas corporais para pessoas com deficiência.

Assim, consideramos que a extensão como atividade formativa é importante para os sujeitos-atores envolvidos, aqui realçada pelos monitores e discentes (comunidade externa atendida), uma vez que propicia o estreitamento de ações pautadas no entrelaçar de vivências e experiências significativas para a construção de políticas de atendimento e acessibilidade dos espaços do IFCE para as pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, aludimos também que as narrativas em quadrinhos se colocam como dispositivo pedagógico, para compreender as marcas de significação do vivido no cotidiano do Projeto Práticas Corporais Inclusivas.

²Aqui decidimos fazer uso da escrita original da aluna, conforme produção realizada, mesmo entendendo que existem limitações no que se refere à escrita formal da Língua Portuguesa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANASTASIOU, Lea das Graças. Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, Santa Catarina: Ed. Univilleb, 2003.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, En Revista Electrónica de Investigación educativa, vol.4 nº1. 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

CHICON, J.F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. Movimento. Porto Alegre, v.14, n.01,p.13-38, janeiro/abril de 2008.

FALCÃO, J. L.C; SARAIVA, M.C. Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências. Florianópolis: Copiart, 2009.

FERREIRA. H. S. **Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza: proposta de ensino para saúde. (Tese de Doutorado)** Curso de Doutorado em Saúde Coletiva (Associação Ampla UECE/UFC/UNIFOR). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual do Ceará, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Roberto Sidney Macedo. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). (Auto) Biografia: Formação, território e saberes. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MUANIS, Felipe. Imagem, cinema e quadrinhos: linguagens e discursos de cotidiano. Caligrama (São Paulo. Online), [S.l.], v. 2, n. 1, apr. 2006. ISSN 1808-0820. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/64622>>. Acesso em: 06 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2006.64622>.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston. “A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.65-77.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação.** Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA; UNEB, 2006.

Meio Ambiente

Comunicação

Educação

Cultura

DIREITOS HUMANOS
E JUSTIÇA

Saúde

Trabalho

Tecnologia e
Produção

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

¹ Kelma de Freitas Felipe - IFCE *Campus* Limoeiro do Norte - kelma.felipe@ifce.edu.br; ² Daniela Monteiro de Sousa (IFCE); Francisco Marcelo Padinha Holanda (IFCE); Francisca Darlania Nobre Lima (IFCE); Antônio Edilson Cunha de Lima (IFCE); Ricardo Rilton Nogueira Alves (IFCE); Maria Ozirene Maia Vidal

RESUMO

Ao longo dos últimos anos ampliam-se os espaços de discussão sobre a valorização da diversidade e a compreensão do ser humano em sua condição singular. Considerando tal diversidade, o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganha destaque sendo objeto de intervenção deste projeto de extensão. A ação foi executada pelos integrantes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFCE - Campus Limoeiro do Norte com a parceria da Secretaria de Educação do Município e da Associação de Pais de Autista Amor Sem Limites. Metodologicamente, foram realizadas cinco oficinas mensais. Os encontros abordaram temas como: 1^o) Noções conceituais sobre TEA; 2^o) Aprendizagem da pessoa com TEA; 3^o) Saúde e perspectivas de atendimento no TEA (Abordagem de Enfermagem, Psicologia e Nutrição) 4^o) Saúde e perspectivas de atendimento no TEA (Abordagem da Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional); 5^o) Psicomotricidade e Coordenação motora. Como resultado, observa-se que o projeto proporcionou esclarecimento de dúvidas e troca de experiências entre os participantes, sendo necessário um maior engajamento político entre os profissionais da educação e familiares de crianças com TEA para reivindicar a consolidação de políticas públicas que promovam a inclusão social.

Palavras-chave: Autismo. Formação docente. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação e a consolidação dos direitos humanos vêm, ao longo das últimas décadas, tornando-se uma temática de destaque. Neste cenário, ampliam-se os espaços de discussão sobre a valorização da diversidade e a compreensão do ser humano em sua condição singular, formado por diferenças que precisam ser respeitadas.

Considerando tal diversidade, almejou-se destacar neste projeto a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vem ganhando ênfase mediante o aumento do número de casos no Brasil. Estima-se que mais de 1% da população mundial apresenta TEA. Há uma maior prevalência no sexo masculino (calcula-

se que a proporção seja de 04 meninos com TEA para cada menina), o que explica a escolha da cor azul para simbolizar as lutas em prol da categoria. No Brasil, pesquisas mostram que o transtorno afeta 01 (um) em cada 88 nascimentos (BRASIL, 2013).

Leo Kanner, em 1943, foi o primeiro a descrever esta síndrome através de um estudo que realizou com 11 crianças que acompanhava, percebendo características como dificuldade para relacionar-se, distúrbio na linguagem e uma preocupação pelo que é imutável (NOGUEIRA, 2014).

Contemporaneamente, Hans Asperger, de forma independente, descreveu casos clínicos em que sujeitos apresentavam dificuldades

sociais e comportamentais em níveis extremos, envolvendo isolamento e baixa capacidade de empatia; entretanto, tais sujeitos se destacavam com alguma habilidade em determinada área, pela qual geralmente apresentavam grande interesse, nos moldes de um hiperfoco (JÚLIO-COSTA e ANTUNES, 2017).

Ambos os estudiosos fizeram uso do termo autismo para designar os casos por eles acompanhados.

Desde então, diversas teorias foram elaboradas na tentativa de compreender os fatores envolvidos nesse quadro, numa tentativa de estabelecer práticas clínicas que fornecessem diagnósticos mais precisos e de um modo cada vez mais precoce, que pudessem embasar a construção de estratégias de intervenção mais eficazes, nos mais diferentes âmbitos.

Hoje se sabe que as condições representadas pelo TEA são bastante heterogêneas, tanto que têm assumido essa característica espectral, que não é comum na nosologia neuropsiquiátrica. O termo Transtorno do Espectro Autista foi proposto em 2013, a partir do lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, que alcança sua quinta edição (DSM-V), com o intuito de respaldar a ideia da existência de um continuum entre os diversos aspectos presentes neste quadro.

Por outro lado, destacam-se os chamados sintomas nucleares, que se referem a comportamentos restritos e repetitivos, déficits na comunicação e dificuldades nos processos de interação social (CUNHA, 2009). Estas limitações assumem maior destaque quando a criança se insere no ambiente escolar, que exige dos discentes uma maior adaptação no quesito socialização, além do aprimoramento do controle da atenção e de outros aspectos referentes ao desenvolvimento infantil, características que são bastante difíceis para uma criança com TEA.

É neste contexto de inserção da criança com TEA no ambiente escolar que este projeto atuou, tendo como objetivo promover momentos de reflexão sobre o tema, juntos aos docentes da rede municipal de Educação do município de Limoeiro do Norte e pais da Associação de Pais de Autista Amor Sem Limites.

Tal ideia surgiu quando, em 2016, foi desenvolvido outro Projeto de Extensão junto a profissionais do Município e à sociedade civil, na tentativa de fortalecer a rede de serviços e políticas voltadas para as Pessoas com Deficiência - PcD.

Durante os seis meses de trabalho, a presença de docentes da rede municipal foi de grande destaque, observando nestes a necessidade de capacitações continuadas. Dentre os temas sugeridos pelo grupo, o TEA foi o de maior incidência.

No município de Limoeiro do Norte, segundo a Coordenação de Educação Inclusiva, estima-se que dentre as crianças matriculadas na rede pública de educação municipal, que apresentam necessidades educacionais específicas, aproximadamente 15% possuem laudo que diagnostica o Transtorno do Espectro Autista.

Considerando a quantidade de crianças autistas, a sociedade civil também se articulou e criou um grupo de pais (Associação Amor Sem Limites), que realiza um trabalho de sensibilização da sociedade em defesa dos direitos de seus filhos.

Diante das questões supracitadas, surgiu o interesse em desenvolver este projeto de extensão para que pudéssemos ampliar os conhecimentos existentes acerca do TEA, mediante a oferta de encontros de formação sobre o transtorno junto a docentes da rede municipal de Limoeiro do Norte-CE.

Dentre os objetivos específicos tínhamos: Fomentar uma prática pedagógica mais reflexiva e consistente acerca do processo de inclusão, particularmente no tocante às especificidades apresentadas pelo TEA; Difundir no município de Limoeiro do Norte a política de inclusão, rompendo com práticas preconceituosas, que, muitas vezes, resultam na criação de estigmas prejudiciais ao relacionamento social; Fortalecer a ideia, junto aos docentes da rede municipal de Educação de Limoeiro do Norte, da relevância da inserção dos familiares no processo educativo das crianças com TEA, no sentido de partilhar experiências e orientações de conduta, tendo como base a compreensão da relação ensino-aprendizagem como algo contínuo e construído conjuntamente; Oferecer aos docentes a oportunidade de socializar situações vividas no cotidiano escolar acerca do trabalho com o TEA, envolvendo uma análise conjunta dos casos e a construção de estratégias de intervenção, no intuito de incrementar sua prática profissional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender o Transtorno do Espectro

Autista (TEA) não constitui tarefa fácil. No decorrer de estudos voltados para esta questão, tem-se percebido, ao longo do tempo, uma significativa transformação em sua conceituação, bem como na forma de estabelecimento de seu diagnóstico. O TEA se configura atualmente como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que envolve um conjunto de distúrbios funcionais, cujo impacto na vida do sujeito é considerável. Sua origem é multifatorial: evidências científicas apontam para o fato de que tais distúrbios são de origem neurobiológica, sendo o ambiente responsável por moldar a intensidade com que se revelam os sintomas (JÚLIO-COSTA e ANTUNES, 2017).

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, em sua quinta edição, estabelece e exemplifica os critérios diagnósticos do TEA, que podem ser resumidos no seguinte trecho, extraído da seção “Características Diagnósticas” (APA, 2014, p.53):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Estes sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

A identificação e o diagnóstico do quadro clínico favorecem as crianças com TEA o acesso a programas e serviços que possibilitem uma estimulação precoce, agindo diretamente nas dificuldades vividas por estas crianças, o que favorece seu desenvolvimento.

Em dezembro de 2012, alguns dos direitos das pessoas com TEA passaram a ser assegurados pela lei 12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Basicamente, a lei reconhece que as pessoas com autismo têm os mesmos direitos que todas as outras pessoas com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

Como abordado anteriormente, pessoas com TEA apresentam uma alteração qualitativa no uso da linguagem e na comunicação, o que compromete o processo de espontaneidade e interação que deveria ser desenvolvido por elas.

Desta forma, o profissional que trabalha junto a estas pessoas precisa estimular este contato, oferecendo-lhes a oportunidade desta interação a partir de suas habilidades. De acordo com Piaget (apud NOGUEIRA, 2014, p. 22)

...para um desenvolvimento de qualidade do autista a área principal a ser estimulada deve ser o seu cognitivo e interação social, pois por meio do contato com os materiais necessários, trará para o autista uma aprendizagem mais ampla e satisfatória, pois não é só pelo contato com os materiais que o seu desenvolvimento é adquirido, mas também por meio da comunicação com o cotidiano, o contato com o outro, levando-o a aprender por meio desta interação, com mundo ao seu redor.

Diante de tais especificidades, grande é o impacto gerado em muitos profissionais da educação quando se deparam com alunos diagnosticados com TEA. Muitos relatam sentirem-se despreparados para atender de forma satisfatória esse público.

Esse “despreparo” gera, muitas vezes, insegurança no professor que, por desconhecer o TEA e não ter tido nenhuma capacitação, acaba cheio de dúvidas quanto a sua metodologia e quanto a processos de interação com esse aluno, ou ainda como propiciar a interação dele com os colegas. Infelizmente, essa insegurança movida pelo desconhecimento resulta em perda para o aluno, que pode acabar sendo visto apenas pelo ângulo de suas limitações, não tendo suas potencialidades reconhecidas e trabalhadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN) dedica um capítulo sobre a Educação Especial, dada a relevância desta modalidade de ensino em uma sociedade que se propõe inclusiva. Desta forma, a própria inscrição de sociedade inclusiva requer que os sistemas de ensino e a escola busquem preparar espaços de aprendizagem sistematizada para todos.

A Educação Especial saiu do casulo da pura assistência à criança e passou a ser tratada como um processo educacional posto no rol dos deveres do Estado – como previsto no Art. 4º, Inciso III da LDBEN – e dos direitos das crianças e das famílias. Essa modalidade educativa se traduz, concretamente, no “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis,

etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". A partir de 2008, o Ministério da Educação adotou a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 10).

Desta forma, a formação de profissionais da educação é fundamentada para articulação entre teoria e prática, concebendo-as como indissociáveis, para o aprofundamento de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dentre os teóricos que tematizam sobre a formação docente, a saber: Tardif (2002), Ghedin (2005), Garrido (2012), Mantoan (2012), entre outros. Esses autores ressaltam a necessária superação da visão técnica, que se propõe simplesmente a cumprir objetivos preestabelecidos. É importante problematizar/refletir, nessa formação, quais os desafios que os professores enfrentam no cotidiano escolar para dar conta do processo ensino-aprendizagem, em especial, de pessoas com TEA.

A LDBEN (Art. 3º, Inciso IX) destaca, entre os princípios da atividade de ministrar ensino, a "garantia de padrão de qualidade". Afirma Libâneo (2015) que é preciso, para assegurar esse princípio, o domínio teórico-prático dos conteúdos do nível e modalidade de ensino, além de uma apropriação adequada dos componentes da atividade sistematizadora das formas de operar a Educação Básica em sala de aula.

3. METODOLOGIA

Ao compreender que o referido projeto tem como objeto de intervenção as políticas educacionais voltadas para a garantia da inclusão social, foram realizadas visitas institucionais para articulação e formação de parcerias, além de oficinas socioeducativas.

O presente projeto de extensão foi realizado no período de julho a dezembro de 2017, com a realização de encontros mensais, com duração de quatro horas, sendo executado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE)

- campus de Limoeiro do Norte pela Equipe do NAPNE.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, através de estudos de autores como Cunha (2009), Júlio-Costa e Antunes (2017), Mantoan, Ropoli e Giffoni (2012) e Tardif (2002), entendendo que a formação de professores se constitui uma necessidade concreta, tendo em vista a perspectiva da escola inclusiva para crianças com TEA.

Segundo Chizzoti (2006, p.79),

(...)a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Além disso, foi realizada uma pesquisa ação, pois se buscou refletir sobre essa temática e desenvolver estratégias em busca do melhoramento da política de educação inclusiva no município, articulando conhecimentos teóricos e os saberes construídos pelos pais em suas realidade de vida cotidiana.

"Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa..." (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Quanto ao público alvo, devido à necessidade de estreitar as parcerias entre escola-família, foram ofertadas 10 vagas, de um total de 50, para pais da Associação de Pais de Autista Amor Sem Limites, e as demais para docentes e profissionais de apoio das escolas do município de Limoeiro do Norte, promovendo reflexões e compartilhamento de experiências exitosas a partir do contexto sociocultural em que atuam.

Dentre as técnicas utilizadas, trabalhou-se com visitas institucionais a Secretaria de Educação Municipal e Associação de Pais de Autistas Amor Sem Limites para lançamento de convite e estabelecimento de parcerias; e, realização de oficinas socioeducativas com as

temáticas voltadas para o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, tendo o projeto seguido as seguintes etapas para a implementação da proposta.

1ª Etapa: Articulação com a Coordenação de Educação Inclusiva do Município de Limoeiro do Norte e entidades sociais para divulgação do projeto;

2ª Etapa: Realização de estudos e preparação de oficinas;

3ª Etapa: Realização de oficinas temáticas.

- Noções conceituais sobre TEA;
- Aprendizagem da pessoa com TEA;
- Saúde e perspectivas de atendimento no

TEA (Abordagem de Enfermagem, Psicologia e Nutrição);

- Saúde e perspectivas de atendimento no TEA (Abordagem da Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional);

- Psicomotricidade e Coordenação motora.

Na intenção de promover uma maior integração entre os participantes, buscou-se realizar durante as oficinas momentos de dinâmicas, músicas e vídeos, aliados a contextualização teórica e depoimentos de práticas dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização do projeto concretizou encontros mensais com oficinas temáticas, levantando discussões sobre conceitos do Transtorno do espectro Autista (TEA), políticas e legislações, avanços e dificuldades na implementação de direitos e os desafios e lutas travadas no ambiente escolar para a redução de estigmas pré-estabelecidos.

Foram realizados um total de 05 encontros, com aproximadamente 60 pessoas, entre elas educadores da rede municipal de ensino de Limoeiro do Norte, como também pais de alunos com o TEA. Os encontros foram realizados no auditório do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará- Campus Limoeiro do Norte.

Todos os encontros trataram da temática central sob o olhar dos profissionais das seguintes áreas: psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia.

Figura 1 – Dialogada sobre aprendizagem da pessoa com TEA



Fonte: Arquivo particular, 2017

No início de cada encontro eram propostas dinâmicas com o objetivo de expor problemas práticos vivenciados em sala de aula e a partir disso refletir sobre possíveis meios de sanar tais dificuldades. Dessa forma, promoveram-se momentos de sensibilização, cooperação e empatia entre os participantes.

Figura 2 – Trabalho em grupo apresentando experiência sobre TEA



Fonte: Arquivo particular, 2017

No decorrer das oficinas abria-se espaço para discussões e dúvidas dos participantes, onde, em alguns momentos, foram expostos casos reais para reflexão, análise e sugestões de como aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 3 – Momentos de reflexões sobre o TEA

Fonte: Arquivo particular, 2017

Neste projeto de extensão trabalhou-se, junto aos participantes, os fatores sociais, educacionais, biológicos e psicológicos que interferem de forma diferenciada em uma criança com TEA, levantando questões específicas que precisam ser difundidas para que possamos melhor compreender a condição deste sujeito e assim garantir sua inserção na sociedade.

Na perspectiva das discussões sobre os serviços como nutrição, fonoaudiologia, enfermagem, terapia ocupacional, psicologia, psicomotricidade, convidamos profissionais da rede de serviço local para que assim pudessem ser apresentados os serviços que existem no município para atendimento das pessoas com TEA, além de despertar sobre a importância de cada área para uma melhoria nos fatores biológicos e comportamentais, desses indivíduos.

No final de cada oficina eram entregues fichas de avaliação onde os participantes poderiam dar feedbacks sobre a temática trabalhada. Por meio delas, notamos que a maioria se mostrou satisfeita com o desenvolvimento do projeto. Desta forma, avaliamos a realização das oficinas de forma positiva, pois despertou em todos os envolvidos o poder da articulação que deve existir entre família, escola, educadores e profissionais, a fim de quebrar paradigmas a respeito do TEA na educação, na família e na sociedade civil.

É válido destacar ainda que, a realização de tal projeto de extensão proporcionou também uma capacitação interna dos responsáveis pela execução do mesmo, como servidores e alunos envolvidos, por despertar o interesse e um olhar diferenciado sobre a temática tratada. Na execução do projeto foram capacitados 04 alunos

bolsistas estudantes do curso de Bacharelado em Nutrição do IFCE, que contribuíram na realização de cada oficina.

Figura 4 – Equipe de execução do projeto

Fonte: Arquivo particular, 2017

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, evidenciamos que o referido projeto de extensão proporcionou esclarecimentos de dúvidas e troca de experiências entre os participantes, além de evidenciar a necessidade de um maior engajamento político entre os profissionais da educação e familiares de crianças com TEA para reivindicar a consolidação de políticas públicas que promovam a inclusão social.

Assim, conclui-se que aproximar os sujeitos do município que lutam cotidianamente pela implementação desta proposta de inclusão torna-se um passo valioso, pois, conforme afirma Freire (1999), “o processo de mudança se inicia no diálogo” para depois estabelecer-se a promoção de ações permanente que colaborem com a formação de profissionais da educação e pais em relação à temática da inclusão, considerando que esta ainda representa um desafio a ser enfrentado cotidianamente em todos os espaços sociais.

De acordo com Bragança (2009, p. 22):

Uma sociedade só será inclusiva quando qualquer cidadão for respeitado e valorizado por sua pessoa e não por seu físico ou condição social. No entanto, para podermos realmente caminhar nessa direção, devemos primeiro combater os tabus e os preconceitos mais escondidos.

Desta forma, o referido projeto de extensão representou mais um passo em busca da inclusão no município, considerando que este foi fruto do

primeiro projeto de extensão realizado em 2016, assim como, das demais ações desenvolvidas pelo NAPNE em busca da articulação entre as políticas públicas e a rede de serviços para a pessoa com deficiência, interligando Estado e Sociedade Civil sob a mesma bandeira da inclusão.

Como afirma Freire (1999), os saberes se constroem e estão a todo instante em processo de mudança quando educadores se permitem a descobrir com o outro um novo aprendizado, sendo educador e educando ao mesmo tempo. Assim, verificamos que tal produção de conhecimento se materializa na execução de projetos de extensão como este.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Ministério da saúde. Brasília/DF, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abril 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEESP, 2008.

BRAGANÇA, Soraya; PARKER, Marcelo. **Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UERGS, 2009.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoa com deficiência: resultados do universo**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm. Acesso em: 18 de abril de 2017.

CUNHA, Eugênio, **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GHEDIN, Evandro.; PIMENTA, N. A. A. ; BARRADAS, R. J. T.. **Ética e Formação Profissional em Educação**. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2005.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. **Transtorno do Espectro Autista na prática clínica**. Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 01 de março de 2018.

LIBÂNEO, José C.. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação e Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; ROPOLI, E. A.; GIFFONI, F. A. O. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva de inclusão**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2012.

NOGUEIRA, Erika de Souza. **Transtorno do Autismo na Educação Infantil**. São Paulo, 2014.

PIMENTA, S. G.. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ÍNDIOS TREMEMBÉ E REMANESCENTES DE QUILOMBO VIVENDO EM ACARAÚ: RECONTANDO HISTÓRIAS DE LUTA POR DIREITOS E RECONHECIMENTO

¹ Maria do Carmo Walbruni Lima - IFCE *Campus* Acaraú - carmo.walbruni@ifce.edu.br

² Laureana Santos Feitosa (IFCE); Mayane Rocha Araújo (IFCE); Sabrina dos Santos Ribeiro (IFCE); Isadora Marques Barbosa (IFCE)

RESUMO

“Este artigo discute as mobilizações empreendidas por índios Tremembé e Quilombolas em suas lutas pelo direito à terra onde vivem e por respeito e reconhecimento pela sociedade local. Esses dois grupos étnicos residem em 3 (três) localidades do município de Acaraú, Ceará: os Tremembé vivem nas aldeias de Queimadas e Telhas e os Remanescentes de Quilombo vivem na localidade Córrego dos Iús. A pesquisa foi realizada através de uma ação de extensão do Instituto Federal do Ceará – IFCE, *Campus* Acaraú entre 2015 e 2017, com o objetivo de divulgar o trabalho do IFCE para esses grupos, assim como para conhecer suas histórias, a partir de suas próprias narrativas e recontá-las em uma Cartilha publicada pelo IFCE. Na pesquisa de campo, durante as visitas às três localidades, foram realizadas rodas de conversa com professores indígenas, com membros dos conselhos comunitários dos índios e quilombolas, além de entrevistas individuais com as lideranças mais antigas. Essa ação teve como resultado a elaboração e impressão de uma Cartilha para distribuição nas escolas da Rede Pública de Acaraú, contribuindo para a divulgação das histórias passadas desses grupos e de suas lutas contemporâneas por direitos sociais, assim como para o desenvolvimento de práticas de respeito a esses grupos étnicos por parte dos outros moradores do município.

Palavras-chave: Índios Tremembé. Quilombolas. Lutas por direitos. Reconhecimento

1. INTRODUÇÃO

No Ceará, o povo indígena Tremembé vive em aldeias localizadas nos municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹, vivem em Itarema 2.258 (dois mil duzentos e cinquenta e oito) pessoas que se identificam como “índios”². Em Itapipoca, esse número é de 403 pessoas e, em Acaraú, 193. Nossa pesquisa foi direcionada, especificamente, para as aldeias indígenas Tremembé de Telhas e Queimadas que se localizam no município de Acaraú, município sede do *Campus* do IFCE.

Os Remanescentes de Quilombo, que também constituíram nosso interesse nesse estudo, vivem em uma localidade denominada Córrego dos Iús, situada no Distrito de Aranaú, também localizado em Acaraú. Vivem cerca de 305 quilombolas no Córrego dos Iús³.

As aldeias Tremembé de Telhas e Queimadas dispõem de 1 (uma) escola indígena, em cada uma delas. Essas escolas, consideradas diferenciadas, fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Em Telhas, os estudantes podem estudar do Pré-Escolar ao 5º Ano. Em Queimadas, a oferta de matrícula estende-se do

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - CENSO 2010

² Para o IBGE, é considerado índio a pessoa “[...] residente ou não em terras indígenas, que se declarou indígena, na investigação sobre cor ou raça; ou - a pessoa, residente em terras indígenas, que não se declarou indígena, na investigação sobre cor ou raça, mas se considerava indígena, de acordo com as suas tradições, costumes, cultura, antepassados etc.”. Fonte: www.ibge.gov.br. Consulta realizada em 05/05/2017.

³ Informação apresentada pelo presidente da Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo do Córrego dos Iús, durante a pesquisa de campo

Pré-Escolar ao 9º Ano.

No Córrego dos Iús, não existe ainda uma escola Quilombola. Os estudantes quilombolas só dispõem de escolas regulares⁴ para realizarem sua formação escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Desse modo, tanto os indígenas Tremembé de Acaraú quanto os quilombolas precisam completar a Educação Básica em escolas da Rede Pública que não apresentam uma proposta curricular específica para esses grupos etnicamente diferenciados.

As primeiras ações dos estudantes bolsistas desse Projeto de Extensão com os Tremembé⁵ e os Quilombolas de Acaraú foram iniciadas em 2015 a partir da execução do Projeto: Acaraú: reconstruindo histórias a partir das memórias e narrativas de Agricultores, Índios, Pescadores e Rendeiras, financiado pelo Programa PAPEX/PROEXT do IFCE. Naquele ano, iniciamos as visitas às localidades de residência de agricultores, pescadores, rendeiras e índios. A maioria dessas localidades visitadas eram também localidades de procedência de muitos dos nossos discentes do Campus Acaraú, filhos de agricultores e pescadores. Os próprios bolsistas do Projeto elaboraram o planejamento das visitas de campo e a escolha dos moradores daquelas localidades com os quais poderíamos realizar nossas rodas de conversa sobre as histórias de Acaraú. Mas, verificamos que não havia entre os bolsistas do Projeto, nem conseguimos identificar entre outros discentes do campus, quem dentre eles tivesse conhecimento sobre os moradores indígenas das aldeias Tremembé de Telhas e Queimadas ou sobre os quilombolas do Córrego do Iús, embora o Córrego dos Iús ficasse situado no distrito de Aranaú, distrito com expressivo número de matrícula de discentes nos cursos ofertados pelo Campus Acaraú.

Esse fato instigou nossa preocupação com a situação específica desses dois grupos: indígenas e quilombolas. Por que o desconhecimento dos

discentes do Campus sobre a vida de moradores que viviam tão próximos deles?

As visitas realizadas às aldeias de Telhas e Queimadas, ao Córrego dos Iús e a as rodas de conversa realizadas nessas áreas com a participação de professores indígenas, representantes de associações comunitárias e lideranças indígenas e quilombolas nos permitiram entender a situação de “reconhecimento recusado” vivido por esses grupos diante da sociedade local.

As narrativas apresentadas por esses atores sociais nos levaram a entender a necessidade de registrar as histórias por eles contadas sobre suas trajetórias passadas e lutas presentes por direitos sociais e reconhecimento, e a importância de divulgar essas histórias com a sociedade local, na perspectiva de contribuir para a visibilidade desses grupos junto aos demais moradores da região. A divulgação dessas histórias poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas de respeito aos indígenas e quilombolas por parte dos demais moradores da região, seus vizinhos que não se identificam como índios ou quilombolas, mas com eles compartilham diversos elementos da vida cotidiana⁶, como as situações de desigualdade econômica e social às quais se encontram expostos tantos cidadãos brasileiros, independente do pertencimento étnico.

Assim, demos continuidade ao Projeto em 2016 e 2017, através da elaboração de uma Cartilha com essas histórias e que foi pensada como estratégia para alcançar os estudantes da Educação Básica das escolas das Redes Públicas de Ensino localizadas em Acaraú. A disseminação positiva das histórias dos índios e quilombolas de Acaraú junto às crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas daquele município poderia fortalecer um movimento de conversão do olhar sobre os índios e quilombolas da região, sujeitos sociais que ainda têm sido atingidos por práticas de preconceito e “rebaixamento”⁷.

⁴ A classificação como “regular” é aqui utilizada para caracterizar as escolas que não apresentam uma proposta curricular diferenciada, como no caso dos indígenas.

⁵ O Campus Acaraú já havia iniciado contato com os Tremembé de Acaraú através da oferta de um Curso de Elaboração de Projetos Sociais que foi realizado antes do período de execução desse Projeto de Extensão que iniciamos em 2015.

⁶ O termo vida cotidiana é aqui empregado com referência às atividades desenvolvidas pelos seres humanos para a manutenção de sua sobrevivência, como no sentido utilizado por HELLER (1987) ao afirmar que “[...] em la historia de las sociedades de classe la vida cotidiana es – em mayor o menor medida – también una lucha: lucha por la simple supervivencia, por un puesto mejor em el interior de la integración dada, por un puesto en el seno del conjunto de la sociedad, cada uno según sus necesidades y sus posibilidades.” (p.30). Não pretendemos aprofundar, neste artigo, as questões que envolvem a condição de alienação atribuída à vida cotidiana pela autora que a considera como o “pequeno mundo” no qual o ser humano ainda não consegue tornar-se um ser genérico.

⁷ A expressão rebaixamento foi utilizada no sentido apresentado por Axel Honnet na obra Teoria do Reconhecimento e que será, posteriormente, aprofundado neste artigo.

2. ÍNDIOS TREMEMBÉ E QUILOMBOLAS DIANTE DO RECONHECIMENTO RECUSADO

A referência à luta por “reconhecimento” de suas identidades como índios ou remanescentes de quilombo, por parte da população local, foi a tônica das várias narrativas apresentadas pelos índios Tremembé e pelos remanescentes de quilombo nas rodas de conversa realizadas em 2015. Essa luta por reconhecimento apresentava-se associada à luta pela terra, pelo território em que viveram seus antepassados, pelos espaços de reprodução da vida econômica, cultural e espiritual. Esses grupos empreenderam e ainda continuam suas lutas pela efetivação dos direitos constitucionais relacionados à posse da terra, como podemos perceber no relato de uma de nossas interlocutoras da localidade de Queimadas:

Antigamente essas terras aqui tudo era as Queimadas [...] Aí, quando o DNOCS começou a chegar e começou a fazer, né, as irrigações E esse pedaço de chão que a gente tem aqui hoje, só existe porque [...] começaram a lutar e disseram: Não ... É porque, aqui, essa terra é nossa. Mas, quando eles (DNOCS) chegaram, no começo, as pessoas como eram mais, como é que eu posso dizer, eram mais inocentes, né? Acharam que não, nós não tem o papel, nós num tem documento e eles foram tumando, tumando, tumando. [...] .Aqui não existiria, se o pessoal não tivesse tomado uma atitude. (Índia Tremembé de Queimadas).

A Constituição brasileira de 1988 afirma o reconhecimento da organização social dos índios, dos seus “[...] costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, sendo competência da União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens”. Mas, o processo para efetivação desses direitos constitucionais afirmados sobre a posse da terra dos índios, assim como de remanescentes de quilombo, tem ocorrido em meio a muitos confrontos que se estabelecem em seus territórios de moradia, seja diante de projetos executados pela própria esfera governamental, como no caso Departamento Nacional de Obras contra a Seca - DNOCS, seja com outros proprietários que surgem durante os processos de demarcação ou reconhecimento do direito de posse dessas terras por índios ou remanescentes

de quilombo. Entretanto, destacamos que índios e remanescentes de Quilombos não lutam apenas pela terra, buscam também o respeito por parte do restante da população do município onde vivem.

Durante as rodas de conversa, fatos relatados nas conversas com remanescentes de quilombo remeteram à existência de práticas de desrespeito ou desqualificação desse grupo por parte de habitantes das localidades próximas ao Córrego dos Iús. Nesses relatos, um dos membros da comunidade do Córrego dos Iús declarou:

Éramos vítimas de chacota, de piada.... Aí, quando saía... as pessoas diziam assim: Parece que é dos Iús, quando viam uma pessoa mais inibida... (Quilombola do Córrego dos Iús).

Para Certeau (2011), há certas práticas, como as do bairro ou da localidade em que vivemos, que funcionam como uma espécie de convenção coletiva que costuma ser cobrada, igualmente, e que não deve ser transgredida porque pode gerar exclusão daqueles que não as compartilham. De acordo com o autor, toda transgressão a esses códigos ditos coletivos “[...] constitui imediatamente objeto de comentários: existe uma norma, e ela é mesmo bastante pesada para realizar o jogo da exclusão social em face dos “excêntricos”, as pessoas que “não são/ fazem como todos nós” (CERTEAU, 2011, p. 47).

O fato de ser inibido pode parecer àqueles que não são “dos Iús” uma transgressão a um costume de não ser inibido, gerando, assim, exclusão daqueles que não agem como os demais da localidade. Também entre os índios da localidade de Telhas, encontramos relatos de situações de desrespeito com estudantes índias que estudavam em escolas regulares, não indígenas. Em roda de conversa com representantes da Associação de moradores daquela localidade, uma índia afirmou:

Lá na escola das meninas mesmo ..., elas dizem que tem muito aluno que tem preconceito com elas... Ficam dizendo coisa com elas, que elas são índias, são isso... são aquilo e outro.... Aí, é tanto, que elas dizem que, às vezes, elas nem fala que elas são... daqui das Telhas..., pra eles não ficarem xingando elas... (Índia Tremembé da localidade de Telhas).

Esses relatos indicavam práticas de desrespeito a esses grupos sociais em suas vivências cotidianas na escola, nas igrejas e

demais espaços de convivência social por parte daqueles que não reconhecem a diferença desses grupos ou desqualificavam suas culturas. Discutindo sobre o problema do reconhecimento, Honneth (2003) afirma:

[...] a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento [...] pois, na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de “ofensa” ou de rebaixamento” se referem a formas de desrespeito, ou seja, às formas do reconhecimento recusado” (p.213).

As reflexões de Honneth (2003) nos permitem entender que índios e quilombolas, em algumas situações, têm seu reconhecimento recusado ao serem maltratados, ofendidos e rebaixados quando são motivo de “chacota” ou piada por parte de outros moradores do município ou quando precisam esconder seus lugares de origem aos colegas de escolas para que não sejam “xingados” ou desqualificados. A partir do pensamento de Honneth, poderíamos afirmar que tais práticas de desrespeito constituem “[...] um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva” (HONNETH, 2003, p.213).

O processo de luta pela construção ou reconstrução da identidade como índio ou remanescente de Quilombo é, em certa medida, afetado por esses agentes externos que ferem a compreensão positiva que esses atores sociais constroem internamente em seus grupos em relação a si mesmos. Podem provocar conflitos internos, comprometendo a afirmação de suas identidades perante os outros que não reconhecem e nem respeitam essas identidades em construção.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL PARA CONSTRUÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE

Entendemos que a escola representa um espaço privilegiado para novas aprendizagens de respeito, especialmente quando a família não apresenta condições de romper com certos preconceitos historicamente presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para as a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2005 afirmam:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (MEC, 2005, p. 16).

Compartilhamos desse entendimento de que a escola constitui o espaço de socialização ideal para o rompimento de preconceitos, muitas vezes, construídos no seio familiar ou na comunidade. Esses preconceitos podem ser confrontados através de novos paradigmas e visões de mundo proporcionados pela escola. O acesso às histórias de lutas por direitos e contra o preconceito empreendidas por índios e remanescentes de Quilombo de Acaraú, e que são destacadas em nossa Cartilha colaboram para as discussões sobre a necessidade de superação do racismo e da discriminação racial.

A Lei 10.369/2003 determina a inclusão dos estudos sobre história e cultura afro-brasileira no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Lei 11.645/2008 acrescenta a obrigatoriedade desse estudo também direcionado aos povos indígenas. Os livros didáticos, atualmente, distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE às escolas públicas, não conseguem alcançar a diversidade cultural existente em nível nacional, sendo necessário, portanto, o apoio de outras produções locais que possam contemplar as especificidades culturais das várias regiões do país. Desse modo, a Cartilha, além de constituir um meio de divulgação e de valorização das práticas culturais dos Tremembé de Acaraú e dos remanescentes de Quilombo junto à população local, contribui para o trabalho dos docentes da Educação Básica de Acaraú que terão acesso a uma publicação sobre temática local que poderá subsidiar a proposta curricular de suas escolas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO PARA ELABORAÇÃO DA CARTILHA

Como já mencionado, anteriormente, a primeira fase deste projeto foi realizada em

2015 com agricultores, índios, pescadores, quilombolas e rendeiras de Acaraú. Nossas incursões pelo campo nos permitiram perceber que a agricultura e a pesca constituíam atividades econômicas presentes no cotidiano de índios e remanescentes de Quilombo, atividades que mais os aproximavam do que distanciam dos demais moradores de suas localidades que não se identificam como índios ou remanescente de Quilombo, embora pudéssemos perceber que as fronteiras persistiam.

Em alguns casos, a gradativa incorporação de indígenas e quilombolas às dinâmicas econômicas, sociais e culturais das populações que não se declaram indígenas ou quilombolas, residentes no entorno das aldeias ou das áreas quilombolas, não significa o desaparecimento de diferenças entre eles. Segundo Barth:

[...] as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais (BARTH, 2011, p.26).

Desse modo, as diferenças ou distinções étnicas podem persistir apesar da interação com outros grupos populacionais. E, ainda, é através dessa interação que, muitas vezes, se manifestam ou são percebidas as diferenças entre os grupos, pois não constituem uma categoria genérica ou homogênea de grupo, considerando suas especificidades culturais e suas histórias do passado e do presente.

Na segunda fase da pesquisa, executada em 2016 e 2017, priorizamos as histórias e práticas dos índios e remanescentes de Quilombo, visto que se encontram em posição socialmente diferenciada e, em certa medida, desprestigiada em relação aos demais moradores da região quanto aos aspectos relacionados ao pertencimento étnico-racial. Ainda que compartilhem situações socioeconômicas aproximadas com os demais agricultores e pescadores da região, percebemos que índios e quilombolas são alvo de preconceito e desqualificação, como observamos através dos relatos aqui registrados. Nossa proposta metodológica fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que “[...]

se aplica ao estudo da história das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p.57), apresentando-se mais adequada à natureza do trabalho e objeto de estudo do Projeto.

Os representantes dos índios Tremembé e dos quilombolas foram convidados a participar das entrevistas e rodas de conversa⁸, das quais foram realizados registros escritos, áudios e imagens, com a permissão dos participantes. Nessas entrevistas e rodas de conversa, lançamos mão do recurso da narrativa por entendermos que a narrativa, além de permitir a descrição de fatos ocorridos nas trajetórias desses grupos, constituiria ainda uma forma de dar sentido às experiências guardadas em suas memórias, seja no plano individual ou coletivo (RICOEUR, 1994).

Através das discussões coletivas nas Rodas de Conversa, tivemos a oportunidade de identificar, dentro dos grupos, algumas lideranças com as quais poderíamos aprofundar os temas discutidos através de entrevistas individuais. O roteiro com temas e questões abordadas eram elaborados, previamente, com os bolsistas, uma semana antes das visitas de campo, ficando aberta a inclusão de outros temas sugeridos pelos indígenas e quilombolas durante as conversas.

As temáticas abordadas na Cartilha foram selecionadas a partir dos assuntos que tiveram maior destaque nas narrativas dos membros dos nossos dois grupos de interesse. Os temas de maior ênfase nas falas dos participantes foram: histórias do passado e do presente, atividades econômicas, conflitos territoriais, a luta por reconhecimento de suas identidades étnico-raciais, religiosidade, educação, escola diferenciada, e diversidade cultural.

Nosso grupo de interlocutores nessa pesquisa foi constituído por professores e diretores das escolas indígenas, membros das associações comunitárias, lideranças jovens e idosas. Nas aldeias de Telhas (Figura 1) e Queimadas, nossos encontros com a comunidades foram realizados

⁸ Os participantes das entrevistas e rodas de conversa assinaram Termo de Livre Consentimento para participação nas atividades do Projeto de Extensão, assim como para a publicação de suas narrativas na Cartilha que foi elaborada e impressa para distribuição nas escolas públicas do município de Acaraú.

nas dependências das escolas indígenas. Com os quilombolas, as reuniões foram realizadas em uma capela do Córrego dos Iús, considerando que esse grupo ainda não dispunha, na época, de um espaço específico para os encontros gerais com a comunidade.

Figura 1 – Roda de Conversa com os Tremembé da Aldeia de Telhas



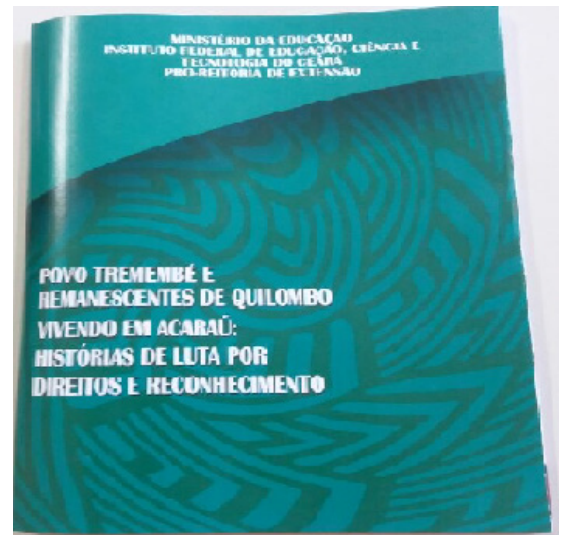
Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

As transcrições dos conteúdos das entrevistas e rodas de conversas, assim como os arquivos de imagens produzidas durante as visitas a campo foram organizadas pelos membros do grupo de pesquisadoras, formado por 3 (três) estudantes do Curso de Ciências Biológicas do IFCE, Campus Acaraú, pela Coordenadora do Projeto de Extensão e por outra integrante da equipe de coordenação da pesquisa.

Após a estruturação da Cartilha, a partir dos materiais obtidos durante o trabalho de campo junto aos indígenas Tremembé e aos quilombolas do Córrego dos Iús, os membros do grupo do Projeto de Extensão retornaram às aldeias de Telhas, Queimadas e à comunidade Quilombola do Córrego dos Iús e apresentaram a proposta preliminar da Cartilha para apreciação por parte dos membros desses grupos que participaram do Projeto. Algumas alterações e acréscimos foram sugeridos pelos mesmos e foram incorporadas à proposta inicial. Concluído o processo de revisão, a Cartilha foi encaminhada para impressão.

5. RESULTADOS: HISTÓRIAS DE ÍNDÍGENAS TREMEMBÉ E QUILOMBOLAS DE ACARAÚ RECONTADAS E DIVULGADAS EM CARTILHA

Figura 2 – Capa da cartilha



Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

A cartilha foi impressa e será distribuída aos estudantes da Educação Básica das escolas públicas de Acaraú. As crianças, adolescentes e jovens dessas escolas terão acesso às histórias contadas por índios Tremembé e quilombolas, histórias que esses estudantes, geralmente, não encontram em seus livros didáticos. Eles poderão conhecer os relatos desses grupos sobre seus antepassados e as histórias de luta em suas trajetórias pela efetivação de direitos conquistados e pelo reconhecimento diante da sociedade local e nacional.

Esse Projeto de extensão se insere no contexto das ações desenvolvidas em parceria com o Núcleo de Estudos Afro brasileiros e Indígenas – NEABI do campus Acaraú, contribuindo para o reconhecimento e valorização das histórias e práticas culturais de grupos sociais historicamente invisibilizados e condicionados a um processo de assimilação forçada às práticas da cultura nacional envolvente.

Através dessa Cartilha, os professores das escolas públicas de Acaraú terão acesso a um material que reúne informações relevantes sobre os Tremembé de Acaraú e os quilombolas. Os professores poderão fazer uso didático dessas informações, como subsídio para o planejamento de suas disciplinas relacionadas à temática abordada pela Cartilha.

6. CONSIDERAÇÕES

Ao longo do tempo, as histórias escritas sobre os povos foram contadas sob a ótica daqueles que se encontravam em posição socialmente privilegiada, deixando de lado

atores sociais que não ocupavam essa mesma posição, demonstrando certo esquecimento em relação àqueles grupos situados em posições consideradas de menor prestígio social ou portadores de culturas tidas como desqualificadas. De acordo com Le Goff (1990, p.368), “[...] Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (p.368). Para o autor, a memória coletiva pode ser controlada, manipulada, de forma que alguns fatos históricos ou sujeitos históricos sejam ignorados, esquecidos.

Compreendemos que o processo de elaboração, impressão e distribuição dessa Cartilha é relevante dada a possibilidade de romper o silêncio em relação aos índios Tremembé de Acaraú e aos remanescentes de quilombo do Córrego dos Iús naqueles espaços escolares de Acaraú que ainda não inseriram em seus currículos o estudo sobre esses grupos, nativos da região.

A partir de discussões sobre as narrativas apresentadas na Cartilha, os estudantes poderão entender as práticas desses grupos como ação de sujeitos ou agentes sociais que também constroem a história do município. As ideias disseminadas nos debates promovidos na escola poderão ser levadas pelos estudantes a seus familiares e à sua rede de amigos, na comunidade, favorecendo o entendimento de que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p.30). O imperativo categórico utilizado pelo autor remete à igualdade de direitos que índios e remanescentes de quilombo têm em relação aos demais cidadãos do país, mas também o direito de serem diferentes e de serem respeitados em suas diferenças pelos outros grupos sociais com os quais convivem na sociedade local e nacional.

Projeto de Extensão retornaram às aldeias de Telhas, Queimadas e à comunidade Quilombola do Córrego dos Iús e apresentaram a proposta preliminar da Cartilha para apreciação por parte dos membros desses grupos que participaram do Projeto. Algumas alterações e acréscimos foram sugeridos pelos mesmos e foram incorporadas à proposta inicial. Concluído o processo de revisão, a Cartilha foi encaminhada para impressão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de Outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARTH, Fredrik A J **O guru. o iniciador e outras variações antropológicas**. - Fredrik Buth. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra C’P’ Livrari•. 2000.

CERTEAU, Michel de GIARD, Luce, MAYAOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano: 2. Morar, Cozinhar**; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**; tradução de Luiz Repa. – São Paulo: Ed. 34, 2003.

LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.11ª ed – São Paulo: Hucitec, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**, v. 1. Campinas: Papyrus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. In Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Lua Nova, nº 39, São Paulo, 1997.

LEITORES EMPODERADOS, BIBLIOTECAS RELEVANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA II SEMANA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA DO IFCE, CAMPUS CEDRO

¹ Carlos Robson Souza da Silva - IFCE *Campus Cedro* - crobsonss@gmail.com

² Francisco Leandro Castro Lopes (IFCE); Euclides Ferreira Barros (IFCE);

RESUMO

Trata das experiências vividas durante a II Semana do Livro e da Biblioteca “Leitores empoderados, bibliotecas relevantes”, ocorrido de 05 a 07 de dezembro de 2017, no IFCE - campus Cedro, sob a promoção da Biblioteca José Luciano Pimentel. Tem, como objetivos específicos: a) detalhar as ações realizadas durante o evento (mesas-redondas, palestras, oficinas, minicursos e apresentações culturais); b) elencar os pontos positivos e negativos percebidos durante a realização da II Semana do Livro e da Biblioteca; e c) propor a realização de ações pautadas nos temas desenvolvidas nas palestras e mesas-redondas da Semana do Livro e da Biblioteca. Aborda os conceitos de empoderamento, leitura e literatura como meios de empoderamento e biblioteca como mediadora de empoderamento. Relata as experiências obtidas na execução das atividades planejadas. Encerra afirmando que, apesar dos problemas enfrentados durante o evento, as ações da Semana do Livro e da Biblioteca têm sido tomadas como orientadoras para as ações anuais da própria Biblioteca José Luciano Pimentel, procurando dar seguimento as reflexões e discussões sobre a questão do empoderamento de minorias e comunidades defendidos e do uso da biblioteca na luta contra o preconceito e a discriminação.

Palavras-chave: Bibliotecas. Mediação de Empoderamento. Empoderamento de Minorias.

1. INTRODUÇÃO

OA biblioteca, o livro, a literatura e a leitura são elementos que contribuem para o empoderamento de pessoas e grupos, tornando-os conscientes de sua situação e questionadores de seu papel na sociedade e permitindo-lhes lutar por liberdade de expressão, contra as estruturas discriminatórias e o preconceito e em favor de sua participação na tomada de decisão sobre políticas públicas que garantam direitos individuais e coletivos iguais e a justiça social. Dessa forma, a Biblioteca José Luciano Pimentel do IFCE, campus Cedro, propôs a realização da II Semana do Livro e da Biblioteca com o tema “Leitores empoderados, bibliotecas relevantes”.

A polarização política em evidência recentemente no contexto brasileiro tem suscitado antigas discussões sobre preconceito e discriminação em termos de classe, gênero e etnia. Enquanto uns assumem posturas em favor da

afirmação de grupos minoritários, outros, tendo em vista a manutenção de estruturas chamadas conservadoras, defendem veementemente ideais que incentivam atitudes hostis e discursos de ódio.

Até onde as ideologias se enfrentarão no mundo em que “maiorias” se prontificam a atacar “minorias” e vice-versa, não se sabe. Entretanto a luta por direitos sociais deve ir além de programas políticos partidários e se estabelecer no reino das políticas públicas, pois

Na realidade temos de ter medo do que tanto a direita quanto a esquerda podem fazer na pauta de direitos humanos. Podem se aliar ao que tem de mais abjeto e reacionário. Podem violar o Estado laico para reduzir direitos e ampliar discriminações. Podem inventar uma nova constituinte que reforçará valores conservadores e contrários às minorias, e que tem o potencial de destruir décadas de conquistas, inclusive direitos sociais.

Já fizeram isso antes, e tudo indica que continuarão fazendo. (SEMÍRAMES, 2016).

É nesse sentido que, muito além de partidarismo, as ações em prol das minorias e populações vulneráveis, “[...] entendidas como sendo aquelas que se encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual [...]” (MANIFESTO DE FLORIANÓPOLIS, 2013, p. 1), devem proporcionar-lhes meios efetivos e eficientes que permitam torna-los conscientes de si, de sua realidade e de sua capacidade de lutar contra a discriminação e o preconceito e pela redistribuição do poder sobre a tomada de decisão no campo da política, da economia, da saúde e da cidadania. E entre esses meios está o empoderamento.

O presente trabalho tem como objetivo geral relatar as experiências obtidas durante a realização da II Semana do Livro e da Biblioteca do IFCE, campus Cedro. E como objetivos específicos: a) Detalhar as ações realizadas durante o evento (mesas-redondas, palestras, oficinas, minicursos e apresentações culturais); b) Elencar os pontos positivos e negativos percebidos durante a realização da II Semana do Livro e da Biblioteca; e c) Propor a realização de ações pautadas nos temas desenvolvidas nas palestras e mesas-redondas da Semana do Livro e da Biblioteca.

2. EMPONDERAMENTO

O termo empoderamento surgiu da palavra inglesa *empower*, conceito que “[...] na tradição anglo-saxônica do liberalismo civil e religioso [...] poderia, assim, servir como instrumento de maior controle por parte de alguns grupos e instituições, os quais condicionariam a distribuição do poder aos interesses de seus grupos corporativos.” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735). Nesse sentido, o conceito de empoderamento está atrelado a dar mais poder às classes dominantes, oferecendo-lhes subsídio para manterem seu status e as estruturas que as dão sustento.

Entretanto, com o surgimento de movimentos que lutam pela igualdade de direitos, principalmente o movimento feminista, o conceito vai “[...] assumindo significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades,

ao aumento de informação e percepção, buscando uma participação real e simbólica que possibilite a democracia” (BAQUERO, 2001 apud KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735). Essa nova aplicação do conceito, estende a possibilidade de empoderamento para as populações vulneráveis e minorias, repensando o significado de poder público.

O empoderamento então é uma ferramenta que permite que pessoas pertencentes a grupos excluídos da esfera do poder e da tomada de decisão para políticas públicas tenham consciência sobre si mesmas, de maneira que intervenham nas imagens produzidas pela sociedade sobre si mesma e sobre o grupo do qual fazem parte e atuem na luta pela redistribuição do poder entre todas as pessoas na sociedade.

Segundo Kleba e Wendausen (2009), o empoderamento pode ser identificado em no mínimo três dimensões. No nível pessoal ou psicológico, o empoderamento atua como meio para uma mudança de mentalidade do indivíduo, permitindo que ele saia “[...] de uma posição de impotência e resignação, muitas vezes pré-determinada por um script social, convertendo esse conhecimento em ação social e na conformação em seu entorno.” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 739).

Esse empoderamento em nível pessoal ou psicológico é ponto-chave para que os próprios indivíduos se sintam capazes de compreender a situação em que vivem, compreendendo, por exemplo, que piadas de mal gosto que inferiorizam classe, etnia e gênero são na verdade atitudes discriminatórias, que tem como principal preocupação manter o subjugo das minorias pelas maiorias.

No nível grupal ou organizacional, por outro lado, o empoderamento é aplicado a um contexto maior, em que foco da discussão é voltado para as próprias organizações, questionando-as se essas são consideradas e compreendidas como mediadoras ou não do empoderamento de indivíduos, e no caso afirmativo se podem ser consideradas empoderadas ou empoderadoras.

Mas é apenas quando indivíduos e organizações se tornam empoderados, que o nível estrutural ou político começa efetivamente a ser repensado, pois, de acordo com Heringer (2006 apud KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 740), o empoderamento estrutural “[p]ode ser traduzido como um processo conflituoso de redistribuição de poder político, em cujo percurso

peças ou grupos renunciam a uma posição de dominação e se apropriam de habilidades de participação democrática e de poder político de decisão”.

O empoderamento, portanto, tem um efeito catalisador, que envolve não somente a autoconsciência e elevação social dos indivíduos, mas todos os setores, micro, meso e macropolíticos, econômicos e sociais, visando a criação de sociedades mais justas e igualitárias.

2.1 LEITURA E LITERATURA COMO INSTRUMENTOS PARA O EMPoderAMENTO DE INDIVÍDUOS

A escrita e a leitura, assim como o acesso ao livro, à literatura e à informação foram por muito tempo privilégio de poucos. Aqueles que detinham o poder sobre a escrita e a leitura eram também aqueles que definiam os limites que circundavam o acesso à essas duas ferramentas de construção do conhecimento e de disseminação da informação. De acordo com Santos, Vieira e Scurciatto (2016, p. 4),

Os que não detinham esses privilégios não eram considerados detentores de nenhum tipo de poder, além disso, eles faziam parte de uma maioria que não possuía nenhum poder de decisão e não eram autorizados a fazer ou decifrar coisa alguma, essas regras se aplicavam tanto aos homens quanto à mulheres.

Nesse sentido, a restrição ao acesso à leitura e à escrita constituía-se não somente algum tipo de diferença cultural ou econômica entre grupos, mas, também resultado dessas duas variáveis, estava atrelado ao poder e a manutenção de estruturas de submissão e opressão de classe sobre classe, etnia sobre etnia e gênero sobre gênero.

Para subverter isso, têm sido feitos grandes esforços para que o acesso à informação, à educação e à leitura abrangessem as classes subalternas, sendo esses esforços realizados sobre a pressão e a atuação de movimentos intelectuais, sociais e políticos, liderados pelos grupos minoritários, como os pobres, os negros e as mulheres, tomando assim a literatura e a escrita como instrumentos para o protagonismo social e o empoderamento.

2.2 BIBLIOTECAS RELEVANTES NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO EMPoderAMENTO

Ao identificar um nível organizacional ou grupal do processo de empoderamento, o que se ressalta é a ideia de que também as organizações podem atuar para que indivíduos e grupos sejam empoderados e se sintam capazes de por si mesmo lutarem por seus direitos como humanos. Nessa situação, as instituições podem atuar sob duas perspectivas: como empoderadas e como empoderadoras.

As instituições empoderadoras “[...] são aquelas que favorecem e apoiam seus membros em processos de empoderamento pessoal e coletivo [...]” e as instituições empoderadas são “[...] aquelas que desenvolveram um processo de empoderamento organizacional que se revela em sua capacidade de envolver-se em interesses sociais e políticos [...]” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p 740).

Dentre as ações desenvolvidas por esses tipos de instituições, segundo Stark (2006 apud KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p 739), está o apoio cognitivo/informacional, que se trata de uma atitude que facilita a disseminação de “[...] informações e esclarecimentos sobre direitos e disponibilidade de serviços; encaminhamento a pessoas com potencial de ajuda; [e] abertura e orientação sobre fontes de informação relevantes [...]”.

Esse apoio cognitivo/informacional já pode ser encontrado nos produtos e serviços oferecidos por unidades de informação, como a biblioteca. Segundo o documento “*Acesso e oportunidades para todos: como contribuem as bibliotecas para a Agenda 2030 das Nações Unidas*”, publicado pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) em 2016,

As bibliotecas oferecem infraestrutura para as tecnologias de informação (TICs) e ajudam as pessoas a desenvolver a capacidade de usar a informação de forma eficaz e preservá-la para garantir o acesso permanente às futuras gerações. Proporcionam uma rede confiável de instituições locais que podem chegar a todos os setores da população. (ACESSO..., 2016, p. 3).

Dessa forma, as bibliotecas atuam como mediadoras do empoderamento, uma vez que possam ser identificadas como palco importante para que pessoas em situação de vulnerabilidade e minorias possam encontrar subsídio informacional o suficiente para darem por si início ao seu processo de empoderamento individual e coletivo. E esse início é dado

por meio do incentivo à leitura e do uso da literatura e da informação como instrumentos de empoderamento pessoal e coletivo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A II Semana do Livro e da Biblioteca é caracterizada como um evento de Extensão, submetida à aprovação da Direção de Ensino e do Departamento de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFCE, Campus Cedro, sendo, dessa maneira, aberto e destinado ao público interno e externo.

O evento ocorreu nos dias 05 a 07 de dezembro de 2017, com atividades distribuídas entre 7h20 da manhã e 20h da noite. Concomitantemente, a biblioteca manteve seu funcionamento ininterrupto, tendo em vista evidenciar o papel da biblioteca como ambiente que pode oferecer serviços de informação e leitura ao mesmo tempo em que desenvolve e executa ações culturais.

4. AÇÕES DESENVOLVIDAS

A II Semana do Livro e da Biblioteca durante os seus três dias de atividades realizou mesas-redondas, palestras, apresentações científicas e culturais, oficinas e minicursos. As ações realizadas voltaram-se tanto para discussão do tema central do evento como se voltaram para as possibilidades interdisciplinares defendidas pela biblioteca.

4.1 MESAS-REDONDAS, PALESTRAS E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS

As mesas-redondas e palestras focaram-se na discussão do tema proposto, abordando os seguintes subtemas: Empoderamento Feminino, Empoderamento Negro, Empoderamento LGBT e Empoderamento de Comunidades. As palestras e mesas-redondas contaram também com a participação de alunos do campus convidados para atuarem como oradores representando cada um dos subtemas.

No primeiro dia, 05 de dezembro 2017, de 15h40 às 17h, realizou-se a palestra “A literatura negra e seus desafios”, ministrada pela estudante trans José Honorato Batista Neta, do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará. A palestra abordou os desafios encontrados

pelos escritores negros na produção, publicação e divulgação de suas obras em uma sociedade em que as estruturas racistas ainda persistem.

Durante a tarde do segundo dia, 06 de dezembro de 2017, de 13h às 15h20, ocorreu a palestra “Empoderamento e diversidade: existe espaço para discussão sobre gênero e sexualidade na biblioteca?”. O palestrante mediou a ação, pertencente ao subtema “Empoderamento LGBT”, apresentando a história da homossexualidade e da transexualidade, assim como o desenvolvimento dos movimentos sociais contra o preconceito e a discriminação e em prol dos direitos individuais e coletivos das pessoas LGBT.

A mesa-redonda “Diversos Mundos de Conhecer: Mulheres na Cultura, Religião, Filosofia, Ciência e Tecnologia” ocorreu no segundo dia durante à noite, de 18h20 às 20h. Foram trazidas à discussão: o papel das mulheres no desenvolvimento do conhecimento, do machismo na restrição do acesso das mulheres à esses conhecimentos e a apresentação de ferramentas para o empoderamento das mulheres nessas áreas.

No terceiro dia, ocorreu a mesa-redonda “Consciência Negra: racismo, representatividade e empoderamento negro”. A mesa organizada e executada em colaboração com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE, campus Cedro. Durante o momento, foram apresentadas discussões relativas a escravização de negros africanos e os seus efeitos na consolidação do racismo no país, a exclusão econômica da população negra nas primeiras décadas depois da libertação e seus resultados, as especificidades epidemiológicas da população negra e a representatividade e a invisibilidade negra nas mídias brasileiras.

Organizou-se, para a tarde do terceiro dia, a vinda do Time Enactus¹ do IFCE, *campus* Iguatu. Desde então foi divulgada a palestra “Protagonismo juvenil e empreendedorismo social”, a ocorrer no dia 07 de dezembro de 2017, a partir das 15h20. Tendo em vista que o momento tinha como objetivo a criação de um time Enactus no próprio campus, os palestrantes

¹ “Enactus é uma organização internacional sem fins lucrativos dedicada a inspirar os alunos a melhorar o mundo através da Ação Empreendedora.” (ENACTUS, 2018). A palavra ENACTUS é uma abreviatura de Enterpreunership (Empreendedorismo), Action (Ação) e Us (Nós), mostrando a importância da Ação Empreendedora como resultado da ação dos universitários.

foram levados a biblioteca e apresentaram a iniciativa ao grupo de alunos interessados em desenvolver a ideia.

4.2 OFICINAS E MINICURSOS

As oficinas e minicursos da II Semana do Livro e da Biblioteca teve, assim como na edição anterior, teve o intuito de trabalhar no ambiente interno e externo à biblioteca, ressaltando o poder da informação e sua ligação direta com social e cultural e trazendo meios de empoderamento de cidadãos, leitores e estudantes.

Tabela 1 – Oficinas e Minicursos

OFICINAS				
DATA	TÍTULO	HORA	LOCAL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
05/12	Introdução a Microliteratura: produção de mini, macro e nano contos	09:40 às 10:40	Biblioteca	12
05/12	Técnicas em fotografia com smartphone	09:40 às 11:40	Miniauditório 1	14
05/12	Dança 1: Dancehall	10:40 às 11:40	Dojô	10
06/12	Introdução à Libras	09:40 às 10:40	Biblioteca	26
06/12	Jump	10:40 às 11:40	Quadra do IFCE/ Cedro	9
07/12	Quadrinhos e desenho: estilo e Mangá	09:40 às 11:40	CLIF	5
07/12	Educação criativa: o despertar do sujeito ativo	09:40 às 11:40	Biblioteca	0
07/12	Desenvolvimento de sites com Bootstrap	09:40 às 10:40	Laboratório de informática	25
07/12	Dança 2: Afro	10:40 às 11:30	Dojô	10
MINICURSOS				
DATA	TÍTULO	HORA	LOCAL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
06/12	Sistema de irrigação de baixo custo	07:20 às 19:20	Laboratório de Física	19
06/12	Tendências de hoje e do amanhã em energia elétrica	15:20 às 17:00	Miniauditório 2	34
07/12	Leitura e seus efeitos	13:00 às 15:00	Sala de Artes	12

Fonte: Autores (2018).

Por meio dessas oficinas e minicursos, a Biblioteca pode trabalhar temas transversais, conscientizando os alunos quanto as diversas possibilidades de aprendizagem que ela oferece no uso de seu espaço e também por meio de ambientes diversificados, indo além do incentivo

à leitura em si e proporcionando a construção de saberes que integrem a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia de forma integral.

4.3 APRESENTAÇÕES CULTURAIS

O primeiro dia do evento foi contemplado com a realização do Sarau Cultural produzido. Visando trabalhar os temas da Semana do Livro e a liberdade de expressão proporcionada pela poesia e pela música como manifestações artísticas por excelência.

O Sarau Cultural, ocorrido no primeiro dia, teve músicas, leitura de poesias, histórias, contos,

manchetes de revistas, acordes instrumentais e várias outras performances, em que os intérpretes e compositores puderam expressar seus sentimentos e objetivos, diversificando suas apresentações seja com obras de autoria própria e ou de outros autores da literatura e da música brasileira. O público-alvo eram os alunos, funcionários e servidores da instituição, assim como também a comunidade externa. O Sarau Cultural aconteceu ao ar livre, em frente a Biblioteca José Luciano Pimentel, tornando-se um momento rico e exitoso que compartilhou: experiências, conhecimentos, cultura e lazer e pelo observado notou-se que a aprovação do público presente no evento.

O Encerramento do evento foi comemorado no último dia com a apresentação de uma banda formada pelos próprios alunos da instituição, que tocaram musicas de sucessos de alguns artistas conhecidos. O evento aconteceu no espaço ao lado da cantina, sendo aberto para todos assistirem e participarem desse momento de descontração. O momento também contou com

a apresentação de dois violinistas fechando e brilhantando nosso evento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A II Semana do Livro e da Biblioteca do IFCE, campus Cedro é resultado de uma série de propostas implementadas pela Biblioteca José Luciano Pimentel desde a sua reinauguração em 2015, propostas essas pautadas na necessidade de formação integral dos alunos do campus e extensiva à comunidade em redor.

Tratar sobre empoderamento por meio de bibliotecas no período em que vivemos atualmente é buscar promover a paz, a segurança individual e coletiva, o acesso à informação, a conquista, a luta e o usufruto dos direitos adquiridos, é lutar em favor de uma humanidade inclusiva, livre de discriminação e preconceito.

Apesar disso, as atividades planejadas, organizadas e executadas na Semana do Livro e da Biblioteca foram resultados dos esforços coletivos dos servidores da biblioteca e dos voluntários, que também foram muito importantes para que o evento se concretizasse e se evidenciassem como o principal resultado dos esforços da biblioteca em termos de engajamento.

Encerra-se afirmado que, apesar dos problemas enfrentados durante o evento, as ações da Semana do Livro e da Biblioteca têm sido tomadas como orientadoras para as ações anuais da própria Biblioteca José Luciano Pimentel, procurando dar seguimento as reflexões e discussões sobre a questão do empoderamento de minorias e comunidades defendidos e do uso da biblioteca na luta contra o preconceito e a discriminação.

6. REFERÊNCIAS

ACESSO e oportunidade para todos: como contribuem as bibliotecas para a agenda de 2030 das Nações Unidas. [s.l.]: IFLA, FEBAB, 2017. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-pt.pdf>>. Acesso em 22 set. 2017.

ENACTUS. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <<http://www.enactus.org.br/about-us/>>. Acesso em 20 fev. 2018.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDHAUSEN. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, b. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016>. Acesso em 22 set. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Grazielle Ferreira dos; VIEIRA, Maria Gabriela Arozio; SCURCIATTO, Eliana Izabel. A leitura como empoderamento feminino. **Revista Fenec Científica-Educação**, Santa Fé do Sul (SP), v. 2, n. 3, p. 2-19, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://seer.funecsantafe.edu.br/index.php?journal=EDU&page=article&op=view&path%5B%5D=2257>>. Acesso em 22 set. 2017.

SEMINÁRIO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: Cenários e Tendências, 2., 2013. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e populações vulneráveis e minorias. Florianópolis, SC: FEBAB, IBICT, UnB, UNESP, 2013. Disponível em: <http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

SEMÍRAMES, Cynthia. Direita x Esquerda e a luta pelos direitos das mulheres. Disponível em: <<https://cynthiasemiramis.org/2016/06/20/direitos-mulheres-direita-esquerda/>>. Acesso em 22 set. 2017.

Meio Ambiente

Comunicação

Cultura

Direitos Humanos
e Justiça

Saúde

EDUCAÇÃO

Trabalho

Tecnologia e
Produção

DESVENDANDO A LÍNGUA INGLESA

¹ Karlucy Farias de Sousa - IFCE *Campus* Limoeiro do Norte - karlucy.farias@ifce.edu.br

RESUMO

O curso “Desvendando a Língua Inglesa” foi idealizado para capacitar os aprendizes do Vale do Jaguaribe a se expressar corretamente, confidentemente e fluentemente na fala e na escrita em inglês, compreender a língua inglesa, seja ela falada ou escrita, da forma como ela é usada nos dias de hoje e funcionar socialmente em uma variedade de contextos, sejam eles familiares ou desconhecidos, em um nível elementar (os aprendizes já tinham conhecimentos da língua inglesa em um nível iniciante). Destarte, este artigo objetiva relatar a experiência, destacar sua importância e apresentar os resultados desta ação de extensão que foi desenvolvida em duas ocasiões distintas (nos primeiros semestres de 2016 e de 2018). Utilizei a minha experiência como professora de cursos livres comunicativos de inglês, função que desempenhava antes do meu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará para a escolha dos materiais que foram utilizados, que foram articulados de uma forma que os aprendizes fossem expostos a recursos úteis na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Em 2016, dezesseis aprendizes, tanto da comunidade interna (servidores efetivos, substitutos ou terceirizados e discentes) quanto externa, foram beneficiados por esta ação. Em 2018, foram dezessete beneficiados. Após concluírem o curso, os aprendizes se familiarizaram com as quatro habilidades comunicativas da língua inglesa, em nível elementar; ampliaram sua consciência linguística, além de se sensibilizarem com os aspectos socioculturais de outros países.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Abordagem Comunicativa. Curso de Extensão. Vale do Jaguaribe.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2014, a mídia brasileira noticiou que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) convocou cerca de 110 bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) a voltarem ao Brasil sem realizarem estágio, uma vez que eles não atingiram o nível de proficiência necessário em inglês (O GLOBO, 2014). Essa triste notícia, infelizmente, não me surpreendeu. Acredito que ela não surpreendeu ninguém que tenha ciência das circunstâncias delicadas em que acontece o ensino e aprendizagem dessa disciplina, em especial nas escolas públicas: não há materiais adequados; as salas de aula são excessivamente numerosas; o número de aulas por semana é bastante reduzido. Uma forma de tentar contornar essa situação é a realização de cursos de extensão que proporcionam aos aprendizes conhecimentos que não foram adquiridos durante o ensino regular.

É indiscutível a relevância de estudar inglês, uma vez que essa é a língua primária da

comunicação internacional. Embora o mundo esteja saturado com a língua inglesa (através da Internet, de filmes, da música e da televisão), muito dela é incompreensível para aprendizes de nível iniciante e intermediário (além de ser frustrante e difícil de aprender a partir deles). Saslow e Ascher (2011) afirmam que o ensino desse idioma não pode ser feito de forma leviana: é preciso ir além das características culturais e linguísticas tradicionais. Gramática, vocabulário e a linguagem social precisam ser integradas com as unidades comunicativas, considerando que é necessário preparar os aprendizes para que eles possam se comunicar com uma série de falantes de língua inglesa ao redor do mundo – e mais de dois terços deles não são falantes nativos.

Desta forma, é importante que os aprendizes sejam expostos a diferentes exemplos da língua inglesa em uso, assim como a múltiplas oportunidades de praticá-la em todas as habilidades (auditiva, oral, escrita e leitura). Considerando que um aprendiz típico tem oportunidades limitadas para observar e praticar

inglês fora da sala de aula, o objetivo dela deve ser proporcionar fontes ricas de insumo para observação, assim como oportunidades intensivas para práticas controladas e livres. Os aprendizes se beneficiam enormemente e aprendem facilmente através da exposição a modelos de inglês falado e escrito do seu próprio nível de produtividade ou de um nível logo acima do seu (SASLOW; ASCHER, 2011). Ur (2012) defende a existência de uma forte relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e o tempo de exposição dos aprendizes à língua estudada. Portanto, os aprendizes também precisam ser incentivados a buscar e observar a língua inglesa fora da sala de aula sempre que possível. Esses objetivos me guiaram durante a preparação desse Curso de Extensão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Saslow e Ascher (2011), Krashen e Terrell (1983) asseveram que o nível de desafio que enriquece o aprendizado é normalmente chamado de “i+1” ou “insumo compreensível”. Insumo compreensível é definido como a linguagem que contém alguns vocábulos ou estruturas desconhecidas, mas ainda está em um nível compreensível para os aprendizes. Segundo os autores, essa linguagem é extremamente valiosa para o progresso dos estudantes, em especial quando é autêntica. No material utilizado no curso, que abordou as quatro habilidades comunicativas (escrita, leitura, auditiva e oral), um pequeno número de vocábulos desconhecidos estava integrado às atividades de leitura e de compreensão auditiva, com o cuidado de evitar palavras de compreensão muito desafiadora que frustrariam os aprendizes. Vejamos como essas habilidades foram trabalhadas nos parágrafos a seguir.

Inicialmente, tratarei da habilidade auditiva. Saslow e Ascher (2011) defendem que as habilidades auditiva e de leitura são frequentemente vistas como habilidades receptivas. Em uma sala de aula comunicativa, essas habilidades promovem o aperfeiçoamento da compreensão e ajudam os aprendizes a lidar com linguagem autêntica que contém palavras desconhecidas e ideias complexas. As atividades auditivas geralmente são frustrantes para os aprendizes, devido a fatores como velocidade,

sotaque, interferência do segundo plano e o fato que, no mundo real, um ouvinte tem apenas uma oportunidade de entender o que está sendo dito. O material do curso apresentou uma variedade de sotaques não-nativos, regionais e nacionais através das atividades auditivas e de vídeo, uma vez que, se queremos que nossos aprendizes sejam capazes de lidar com a língua falada real, é crucial que eles sejam expostos a trechos gravados na velocidade normal de fala e a uma variedade de sotaques.

Quanto à habilidade oral: algumas pessoas acreditam que a repetição das formas de uma língua é um sinal de uma abordagem behaviorista audiolingual obsoleta. Conseqüentemente, as tendências mais recentes do ensino de línguas tendem a desencorajar a repetição da linguagem que está sendo aprendida. Contudo, tenho observado que a repetição de novas formas de uma língua é valiosa, contanto que não seja utilizada em demasia. A repetição, individual ou em grupo, ajuda os aprendizes a lembrar a pronúncia, a tonicidade e a entonação corretas, que são essenciais para um bom desenvolvimento da habilidade oral. Ela é recomendada, por exemplo, na apresentação do vocabulário e nos modelos dos diálogos.

Tratemos agora das habilidades de leitura e escrita: embora as metodologias atuais esperem produção imediata da língua-alvo, acredito que cada aula deve proporcionar aos alunos a oportunidade de observar a língua através de atividades auditivas e de leitura. Afinal, os aprendizes são capazes de compreender mais uma língua estrangeira do que produzi-la. As atividades para o desenvolvimento da habilidade escrita são extremamente úteis em uma sala de aula comunicativa, uma vez que elas oferecem um veículo para os aprendizes recordarem, praticarem e consolidarem a língua que eles estão aprendendo, reforçando o vocabulário e as convenções gramaticais.

É importante ressaltar que todas essas habilidades precisam ser revisadas ocasionalmente, uma vez que quando os aprendizes não utilizam e reutilizam uma língua que eles aprenderam, eles inevitavelmente a esquecem. Saslow e Ascher (2011) destacam que algumas pesquisas confirmam que quando os aprendizes encontram novos exemplos da língua que eles estudaram apenas uma ou duas vezes, eles as acham difíceis de dominar ou recordar. Por essa razão, tópicos de vocabulário

e gramática novos foram incorporados nas atividades de sala e de casa. A revisão dos conteúdos estudados foi uma prática constante. Eis imagens de duas atividades feitas para revisão de vocabulário: As Figuras 1 e 2 apresentam uma atividade que foi feita quando os alunos estavam estudando frutas e verduras (os olhos deles eram vendados e eles precisavam adivinhar o que estavam comendo). As Figuras 3 e 4, por sua vez, apresentam uma atividade para revisar as partes do corpo (estudantes voluntários foram modelos enquanto os colegas colavam as plaquinhas com os nomes das partes do corpo). É importante destacar que as Figuras 1 e 3 são da primeira edição do curso; as Figuras 2 e 4, da segunda

Figura 01: Atividade sobre Comidas (Turma 1)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 02: Atividade sobre Comidas (Turma 2)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 03: Atividade sobre as Partes do Corpo (Turma 1)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 04: Atividade sobre as Partes do Corpo (Turma 2)



Fonte: Arquivo pessoal

Antes de encerrar esse tópico, gostaria de mencionar a forma como lidei com os erros dos aprendizes. De acordo com Saslow e Ascher (2011), adultos e jovens adultos têm muitas ideias para expressar, porém eles se preocupam que serão julgados pelo seu professor (a) e pelos seus pares. Segundo os mesmos autores, pesquisas indicam que a correção de erros excessiva em um curso comunicativo pode envergonhar os aprendizes e desmotivá-los da tentativa de experimentar e praticar, indispensáveis durante o desenvolvimento de uma nova língua. Assim, os erros foram corrigidos apenas em momentos oportunos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira edição do curso “Desvendando a Língua Inglesa” foi iniciada em 20/01/2016 e concluída em 18/05/2016, com uma carga horária de 45h. A segunda, por sua vez, foi iniciada em 01/11/2017 e concluída em 28/02/2018, com carga horária semelhante. Ele foi idealizado para os aprendizes adultos

e jovens adultos, tanto da comunidade interna (servidores – sejam eles efetivos, substitutos ou terceirizados - e discentes) quanto externa, que são falsos iniciantes (já estudaram inglês antes).

O curso foi divulgado através de cartazes, no endereço eletrônico do IFCE, na página do campus na Internet, nas páginas do campus nas redes sociais, através do Sistema Acadêmico e por e-mail. As vagas ofertadas foram completadas mediante o preenchimento da Ficha de Cadastro, a apresentação de um documento oficial de identificação com foto e uma cópia do diploma de conclusão de um Curso de Graduação (ou a declaração de estar cursando um Curso de Graduação).

O curso foi dividido em sete partes, de uma forma que os aprendizes fossem expostos a exemplos de linguagem autêntica e apropriada fáceis de usar na vida real. O conteúdo do material utilizado foi projetado para ser atraente ao aprendiz de inglês. Vejamos do que cada uma delas tratou detalhadamente:

A primeira parte capacitou os aprendizes a falar sobre suas casas e vizinhanças. Já a segunda abordou a descrição do tempo e do clima, assim como tratou de planos e ações em progresso. A terceira, por sua vez, versou sobre discutir os ingredientes de uma receita, além de como oferecer e pedir comidas. A quarta tratou de eventos e atividades passadas. A quinta apresentou formas de descrever a aparência de pessoas e como falar sobre partes do corpo, ferimentos e remédios. A sexta trabalhou como exprimir desejos atuais e habilidades; ela ainda abordou como pedir e concordar com favores. A sétima e última parte tratou de como exprimir desejos futuros. Eis a lista com as principais referências bibliográficas que utilizei para preparar o material do curso:

FUCHS, M.; BONNER, M. Grammar Express: for self-study and classroom use. London: Pearson Longman, 2001.

MAURER, J. Focus on grammar 5: an integrated skills approach. 3rd ed. USA: Longman, 2006.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. New English File: Elementary. Oxford: Oxford University Press, 2004.

OXFORD. Oxford Learner's Dictionary of Academic English. 9ª edição. Oxford University Press, 2015.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. Top Notch: English for Today's World - Fundamentals. Second Edition. New

York: Pearson Education, 2011.

THEWLIS, S. H. Grammar Dimensions 3. Boston: Thomson Heinle, 2000.

De uma maneira geral, procurei incentivar a troca de ideias entre os aprendizes, encorajei-os a se ajudarem e aprenderem uns dos outros. Ademais, utilizei recursos que dinamizavam as aulas, como jogos educativos, seriados (Top Notch TV) e letras de músicas (Top Notch Pop Songs). Também tentei conscientizar os aprendizes que as apresentações e as atividades feitas em sala, assim como as atividades de casa, têm um propósito definido e não são aleatórias ou acidentais. Ressaltei inúmeras vezes que eles não deviam ter medo de errar: era necessário que eles tentassem fazer todas as atividades, independentemente de elas estarem certas ou erradas. Sempre que houve tempo disponível, atividades complementares foram desenvolvidas.

Quanto à forma como os alunos foram avaliados: a assiduidade e o comprometimento dos aprendizes com o curso foram observados, assim como a participação nas aulas. Trabalhos dirigidos foram feitos ao fim de cada uma das sete partes para que eu soubesse se os conteúdos estudados estavam sendo assimilados.

4. RESULTADOS

Os aprendizes eram bastante motivados: eles tinham consciência das limitações que possuíam e da importância da língua para a profissão deles. Contudo, enfrentei algumas dificuldades: alguns aprendizes precisaram faltar várias aulas por questões relacionadas à suas profissões e/ou vida acadêmica. Empreguei as seguintes estratégias para driblar os obstáculos: sempre que um aprendiz faltava, eu tinha o cuidado de informá-lo acerca do conteúdo que foi estudado na aula, solicitava que ele fizesse em casa as atividades que foram desenvolvidas em sala e dispunha-me a sanar eventuais dúvidas em aulas posteriores.

Na primeira edição, vinte e cinco aprendizes iniciaram o curso, porém, por razões diversas, apenas dezesseis o concluíram. Dos dezesseis aprendizes que concluíram o curso, quatorze estavam cursando ou já haviam concluído um curso de graduação. Apenas dois deles eram pós-graduados: eram especialistas. A faixa etária

dos beneficiários variava entre 22 e 37 anos. A área de Limoeiro do Norte e alguns municípios vizinhos, como Morada Nova, Quixeré, São João do Jaguaribe, Iracema e Jaguaruana foram atendidos. A Figura 5 apresenta essa turma no último dia de aula:

Figura 05: Turma 1 no último dia de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Na segunda edição, vinte e dois aprendizes iniciaram o curso, porém, por razões diversas, apenas dezessete o concluíram. Dos dezessete aprendizes que concluíram o curso, doze estavam cursando ou já haviam concluído um curso de graduação. Cinco deles eram pós-graduados: eram especialistas. A faixa etária dos beneficiários variava entre 23 e 40 anos. A área de Limoeiro do Norte e alguns municípios vizinhos, como Morada Nova, Quixeré e Tabuleiro do Norte foram atendidos. A Figura 6 apresenta essa turma na celebração de Natal de 2017 (Secret Santa – uma atividade equivalente ao “Amigo Secreto” que temos no Brasil):

Figura 06: Turma 2 no Secret Santa



Fonte: Arquivo pessoal

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as 45 horas do curso, expus os aprendizes a recursos úteis na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, para possibilitar

aos aprendizes a compreensão, a fala, a leitura e a escrita em inglês, em nível elementar, de uma maneira correta, confiante e fluente. Tentei deixar as aulas mais interessantes para eles, dando a elas um tom mais dinâmico. Ao fim do curso, os aprendizes estavam capacitados a:

- Falar sobre sua casa e vizinhança;
- Descrever o tempo e o clima;
- Tratar de planos e ações em progresso;
- Discutir ingredientes de uma receita;
- Oferecer e pedir comidas;
- Perguntar sobre eventos e atividades passadas;
- Descrever a aparência de pessoas;
- Falar sobre partes do corpo, ferimentos e remédios;
- Expressar desejos atuais e futuros;
- Tratar de habilidades;
- Pedir e concordar com favores.

Como possível relevância a ser revelada a posteriori, espero ainda que este curso ajude os aprendizes na construção das habilidades comunicativas e da autoconfiança necessárias para navegar em situações sociais, turísticas e comerciais em cenários culturais desconhecidos, em nível elementar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O GLOBO. **Capex manda 110 bolsistas do Ciência sem Fronteiras voltarem ao Brasil por nível baixo em inglês.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/capex-manda-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-voltarem-ao-brasil-por-nivel-baixo-em-ingles-12138918#ixzz3Vi3dKFeD>> Acesso em: 27 fev. 2018.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. **Top Notch: English for Today's World - Fundamentals.** Second Edition. New York: Pearson Education, 2011.

UR, P. **A Course in English language teaching.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MOSTRA LIMOEIRENSE DE PROJETOS - MOSLIPRO: A EXTENSÃO ESTIMULANDO A PESQUISA

¹ Renata Chastinet Braga - IFCE *Campus* Limoeiro do Norte - rchastinet@ifce.edu.br

² Karlucy Farias de Sousa (IFCE); Nemilla da Silva Brasil (IFCE); Francisco de Assis Silva Araújo (IFCE); Francisco Diogenilson Almeida de Aquino (IFCE)

RESUMO

O Campus de Limoeiro do Norte está localizado na Mesorregião do Jaguaribe (Ceará), que se sobressai no cenário econômico do estado dada sua vocação agroindustrial. No entanto, a região carece de uma cultura de pesquisa: a população ainda acredita que fazer pesquisas é algo alheio a sua realidade, feito apenas em laboratórios. A comunidade não percebe que suas crianças podem ter ideias geniais para resolver problemas na agricultura, na produção de alimentos ou para curar uma doença, usando a medicina popular. A Mostra Limoeirense de Projetos (MOSLIPRO) foi idealizada para divulgar e aproximar as pesquisas dos estudantes de Ensino Médio do município à população. Houve duas edições da Mostra, com divulgação, recepção de projetos de pesquisa, exposição e avaliação dos trabalhos, além de premiações. A segunda edição, patrocinada pelo CNPq, apresentou um aumento significativo na participação: tivemos quase o dobro de projetos inscritos (na primeira edição foram seis; na segunda, onze), mas ainda é notável a falta da cultura de pesquisa na cidade, onde o número de estudantes do Ensino Médio e Técnico é cerca de dois mil alunos. A Mostra foi visitada por diversos estudantes do Ensino Médio e a avaliação dela foi feita através de um questionário. A nota média, de acordo com os participantes, foi 4,42 (entre ótimo e excelente). Sabemos que o caminho para estimular a pesquisa na cidade é longo, mas ações como a MOSLIPRO são um salto para a construção de um novo futuro.

Palavras-chave: Feira de Ciências. Ensino Médio. Limoeiro do Norte. Incentivo à Ciência. Educação.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há mais de cinco mil anos, iniciou-se a divulgação científica. Nas últimas décadas, vem-se utilizando expressões como “popularização da ciência” (BINSFELD; AUTH, 2009). Helena Bonciani Nader relata que “A divulgação científica é um campo de dimensões talvez só igualáveis ao tamanho da própria ciência” (MASSARANI et al, 2002). A autora ainda destaca que, além de produzir trabalhos nas diversas áreas de conhecimentos, é essencial que o conhecimento produzido seja compartilhado.

O Brasil vem crescendo nessa área nas últimas três décadas com a criação de museus de ciências, revistas, publicações de livros, conferências públicas e eventos de divulgação por diversas cidades do país. Apesar desse esforço, ainda estamos longe de uma divulgação científica de qualidade e que atinja amplos setores da população brasileira: um caminho

longo e tortuoso ainda está por ser percorrido (MASSARANI et al, 2002). Eventos como Feiras de Ciências e Mostra de Projetos são mais um espaço de divulgação científica.

As primeiras Feiras de Ciências no Brasil surgiram na década de 1960, se voltando para trabalhos com fins demonstrativos e resultados de experiências de aula (MANCUSO, 1995). Todavia, esse conceito hoje está modificado, uma vez que as Feiras de Ciências, de acordo com Pereira (2000), são estratégias de ensino que fazem com que os estudantes, por meio de trabalhos próprios, participem em uma investigação científica, adquirindo uma série de experiências interdisciplinares que complementam seu ensino formal.

As Feiras de Ciências ocorrem em locais públicos, onde os estudantes, após uma atividade de investigação científica, expõem e discutem suas descobertas e resultados, podendo também colocá-lo a disposição da comunidade.

Isso possibilita aos alunos expositores oportunidades de crescimento científico, cultural e social (CORSINI; ARAÚJO, 2012). Machado et al (2014) corrobora com esse argumento ao defender que eventos dessa natureza auxiliam na formação humana dos estudantes, já que eles são incentivados a serem “mais criativos, empreendedores, idealizadores e inovadores”.

Face ao exposto, ações que aproximam o ensino das ciências e provocam a inquietação própria da construção do saber são de suma importância num contexto em que se preze a qualidade da educação. Tendo em vista sua missão institucional de desenvolver pessoas e organizações e seu compromisso com a qualidade da Educação, ofertando cursos sempre sintonizados com a realidade regional, o Campus de Limoeiro do Norte, integrante desta nova estruturação de Instituições Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, vislumbrou a necessidade de promover a Mostra Limoeirense de Projetos (MOSLIPRO), com os objetivos de:

- a) incentivar o engajamento dos alunos com pesquisas;
- b) despertar, desde as séries iniciais, o interesse pela pesquisa;
- c) diminuir as taxas de evasão escolar;
- d) promover uma cultura de pesquisa na cidade de Limoeiro do Norte;
- e) exibir os trabalhos que estão sendo desenvolvidos às empresas locais;
- f) apresentar nossa instituição às escolas.

Já foram realizadas duas edições da Mostra: a primeira em novembro de 2016 e a segunda em setembro de 2017.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os eventos desenvolvidos em 2016 e 2017 foram preparados e realizados de formas distintas. Em 2016, o CNPq lançou o edital Chamada CNPq/MCTIC/SECIS N° 24/2016 - Feiras de Ciências e Mostras Científicas. Após submetermos o projeto ao edital, a equipe de execução quis aproveitar o evento UNIVERSO IFCE 2016 para fazer a MOSLIPRO UNIVERSO IFCE e ver as condições ideais para realizar a Mostra - caso o projeto do CNPq fosse aprovado.

A MOSLIPRO UNIVERSO IFCE foi preparada

em aproximadamente um mês (outubro de 2016), com visitas rápidas as escolas e fornecendo credenciais de participação aos diretores e coordenadores de cursos das instituições de Ensino Médio e Técnico do município de Limoeiro do Norte, para que eles enviassem projetos. As apresentações e avaliações foram realizadas durante o UNIVERSO IFCE, no dia 14/11/2016. Na noite desse mesmo dia, ocorreu a premiação.

No ano seguinte, foi realizada a IMOSLIPRO, considerando que o projeto que enviamos ao CNPq foi aprovado. Dessa vez, a Mostra foi preparada durante oito meses. A Comissão Organizadora pode planejar diversas visitas às instituições de ensino, entrega de panfletos, divulgação na rádio e mídia impressa. Foi preparado um endereço eletrônico para as inscrições (<https://moslipro.vpeventos.com/>) e uma fanpage foi criada (<https://www.facebook.com/Moslipro/>) com divulgação de datas, fotos e documentos.

As inscrições ocorreram em duas etapas. Na primeira etapa, apenas os projetos credenciados pelas escolas se inscreveram. Cada instituição de Ensino Médio e/ou Ensino Técnico do município de Limoeiro do Norte recebeu uma (1) credencial a cada cem (100) alunos. Sugerimos que essa credencial fosse dada ao projeto vencedor da Feira de Ciências interna da instituição. Em caso de mais de uma credencial, sugerimos ao(a) diretor(a) que fizesse uma reunião com os professores para a escolha dos demais projetos.

Após esse primeiro momento, foram abertas inscrições para que outros projetos também fossem selecionados. Nessa segunda etapa, os projetos enviados passaram pela avaliação da Comissão Técnica, que verificou se os documentos necessários estavam de acordo com as normas estabelecidas. Os projetos deferidos seguiram para uma Comissão Avaliadora, que escolheu os melhores projetos tomando como base os seguintes critérios:

1. Criatividade do problema proposto;
2. Inovação da solução;
3. Rigor científico da metodologia;
4. Clareza e coerência do objetivo e procedimentos;
5. Relevância Social.

Após o fim do período de inscrições, disponibilizamos o modelo do pôster.

Ressaltamos que a inscrição no evento implicava na aceitação de todas as normas de conduta pelos participantes. Todos os estudantes foram comunicados sobre o deferimento ou indeferimento (acompanhado dos motivos) da sua participação na MOSLIPRO.

Por se tratar do anfitrião da MOSLIPRO, o IFCE - Campus Limoeiro do Norte recebeu uma (1) credencial para cada um dos cinco Cursos Técnicos da instituição: Eletroeletrônica, Mecânica Industrial, Meio Ambiente, Panificação e Agropecuária. A credencial foi entregue ao Coordenador(a) de cada um dos cursos supracitados através de um processo seletivo.

Os participantes entregaram o relatório impresso de suas respectivas pesquisas no ato do credenciamento (dia 04/09/2016). Durante a I MOSLIPRO, o relatório, o diário de bordo, o pôster e a apresentação oral foram avaliados pela Comissão Científica. Os avaliadores foram instruídos a oferecer aos alunos, em suas avaliações, elementos para que eles possam melhorar seus projetos. Os critérios de avaliação foram: 1. Postura do(a) pesquisador(a); 2. Criatividade; 3. Inovação; 4. Fundamentação Teórica; 5. Desenvolvimento do Método Científico; 6. Relatório de Pesquisa; 7. Pôster; 8. Apresentação Oral; 9. Relevância Social e 10. Diário de Bordo.

Os avaliadores atribuíram um dos seguintes conceitos a cada um dos critérios supracitados: Excelente - Nota 5; Ótimo - Nota 4; Bom - Nota 3; Regular - Nota 2; Insuficiente - Nota 1. Essa mesma escala foi usada para participantes e frequentadores da Mostra avaliarem o evento.

3. RESULTADOS

NA MOSLIPRO UNIVERSO IFCE, em 2016, foi um desafio que conseguimos executar. Considerando o pouco tempo que tivemos para organizar e divulgar o evento, apenas seis projetos se inscreveram, com três instituições de ensino representadas.

Os estudantes participantes foram visitados por colegas e avaliadores. Como consequência direta, tivemos a aproximação do IFCE - Campus Limoeiro do Norte com a comunidade. Os participantes e ouvintes perceberam que eles também são parte da instituição, pois ela deve servir a comunidade.

Na Figura 1, temos a foto de um dos dias de

apresentação da MOSLIPRO UNIVERSO IFCE.

Figura 01: Apresentação de estudantes na MOSLIPRO UNIVERSO IFCE



Fonte: Renata Chastinet Braga

O fluxo de apresentações foi contínuo e os estudantes do IFCE e de outras instituições se interessaram pelos projetos. Um dos aspectos interessante da Mostra é que ela estimulou os estudantes dos Cursos Técnicos da nossa instituição a participarem.

Os projetos apresentados foram avaliados por áreas e os avaliadores, além das notas, deram sugestões de melhorias. Durante a premiação, foram distribuídas medalhas, certificados e credenciais para a participação em outras Feiras de Ciências. Ainda na Cerimônia de Encerramento, foi divulgada a I MOSLIPRO, a ser realizada no ano seguinte, apresentando a logomarca (naquele momento, em construção), como podemos ver na Ilustração 1:

Ilustração 01: Logomarca idealizada da I MOSLIPRO



Imagem: Maria Ivaneide Ferreira Estevam

A logomarca idealizada para a I MOSLIPRO tentou reunir os elementos de todas as áreas de conhecimento envolvidas e caracterizar o aspecto regional da Mostra, destacando o limão, produto característico da cidade.

A premiação é uma etapa muito festiva e empolgante, na qual os estudantes e professores sentem o reconhecimento de um trabalho bem feito. Após a Mostra, as observações dos avaliadores foram encaminhadas por e-mail aos

professores e aos estudantes de cada projeto.

Quando começamos a organizar a I MOSLIPRO em setembro de 2017, uma das primeiras medidas foi consolidar a logomarca da Mostra, para que ela fosse utilizada no material do evento e criar nossa identidade.

A logomarca utilizada no material de divulgação está na Ilustração 2:

Ilustração 02: Logomarca da I MOSLIPRO



Imagem: Francisco de Assis Silva Araújo

Uma estratégia bem-sucedida para aumentar a divulgação científica que utilizamos na I MOSLIPRO foi a união da Mostra a outros eventos de pesquisas do campus (SEMIC e MOSMEC). As apresentações de trabalhos desenvolvidos por bolsistas de Iniciação Científica (IC) do CNPq ou de outras fontes ocorreu nos mesmos dias da I MOSLIPRO, propiciando uma maior troca de saberes, já que os estudantes de Ensino Superior do campus que fazem de projetos de IC tiveram a oportunidade de apresentar também as suas pesquisas aos visitantes da I MOSLIPRO e vice-versa.

Uma outra estratégia que desenvolvemos, essa visando a capacitação dos professores, foi a realização do Simpósio Limoeirense de Educação (I SiLiEdu), que ocorreu concomitantemente ao primeiro dia de exposição da Mostra de Projetos. Com esse Simpósio, os professores que fazem parte do evento, sendo eles avaliadores ou orientadores dos projetos expostos, também tiveram a oportunidade de suprir carências de formação continuada, sejam eles da Educação Básica, Técnica e/ou Tecnológica, da iniciativa pública ou privada, da rede municipal, estadual ou federal da região.

Considerando a experiência da Comissão Organizadora e dos avaliadores que participaram da I MOSLIPRO, vemos que a participação em um evento como esse é um excelente motivador para pessoas que trabalham na área da Educação, uma vez que Feiras de Ciências

e Mostras Científicas instigam os estudantes a desenvolverem trabalhos extras de investigação, onde dedicam-se a observação de um problema e uma tentativa de resolver ou amenizar seus efeitos. Essa metodologia de ensino-aprendizagem tem efeitos muitos diretos, pois o estudante toma como base algo, muitas vezes próximo a sua realidade, e descobre maneiras de tratar um problema de forma científica.

O aluno-pesquisador, ao desenvolver as etapas do método científico e o raciocínio lógico, tem a aprendizagem de diversas disciplinas relacionadas ao projeto estudado favorecida. O fato de fazer parte de uma competição que premia os bons trabalhos de pesquisa cria um ambiente onde estudantes com interesse em Ciências se sentem confortáveis e acolhidos, além da competição estimular a dedicação ao trabalho e, por consequência, a aprendizagem de conteúdos variados. Portanto, a participação em eventos dessa natureza abre os olhos de todos os participantes (estudantes, orientadores, avaliadores) às potencialidades da pesquisa antes mesmo do Ensino Superior.

Curiosamente, é evidente o impacto que uma Mostra como esta causa. Ouvimos vários relatos de professores que participaram da I MOSLIPRO como avaliadores e ficaram encantados com a qualidade dos trabalhos feitos por alunos do Ensino Médio e/ou Técnico. Muitos deles ficaram interessados em repetir a experiência em suas instituições; outros trocaram contatos com os participantes para que eles possam contribuir na melhoria da qualidade dos projetos.

Considerando os membros de nossa Comissão Organizadora, há quatro anos, nenhum de nós havia participado de Feiras ou Mostras. A nossa participação em outros eventos promoveu, portanto, o efeito multiplicador, deixando clara a importância da realização da II MOSLIPRO (a se realizar em setembro de 2018). É importante destacar que cidades do interior do Ceará tem poucas oportunidades de promover ações como essas, e é indiscutível o quanto elas são essenciais para o desenvolvimento dos participantes e da região.

Houve um crescimento sensível no número de projetos submetidos: foram onze (11) projetos no ano de 2017, praticamente o dobro do número de projetos inscritos em 2016 (6 projetos). A visitação aos estandes também foi maior (ver Figuras 2 e 3).

Figura 02: 1º Dia de Apresentações de Estudantes da I MOSLIPRO



Foto: Francisco Diogenilson Almeida de Aquino

Figura 03: 2º Dia de Apresentações de Estudantes da I MOSLIPRO



Foto: Francisco Diogenilson Almeida de Aquino

No ano de 2017, com o patrocínio do CNPq, além de certificados e medalhas, foram entregues durante a premiação, cadernos, livros, vale-livros e bolsas de IC-Júnior aos ganhadores (Figura 4). Para ampliar a divulgação do evento, as Cerimônias de Abertura e Encerramento foram transmitidas ao vivo pela fanpage do evento. Contamos ainda com apresentações musicais.

Figura 04: Premiados da I MOSLIPRO



Foto: Francisco Diogenilson Almeida de Aquino

Para avaliar a I MOSLIPRO, foram dados aos frequentadores, participantes e avaliadores da Mostra um Questionário de Avaliação. As notas atribuídas foram dadas segundo a escala: Excelente - Nota 5; Ótimo - Nota 4; Bom -

Nota 3; Regular - Nota 2; Insuficiente - Nota 1. Obtivemos 36 respostas. Os resultados estão na Tabela 1, com a média de notas seguida pelo desvio padrão:

Tabela 01: Avaliação dos aspectos da Feira

Descrição	Nota Média Atribuída
Divulgação	3,86 ± 0,99
Recepção	4,28 ± 0,78
Orientações antes do Evento	4,22 ± 0,90
Orientações durante o Evento	4,39 ± 0,73
Abertura	4,12 ± 0,78
Apresentações	4,25 ± 0,69
Avaliadores	4,58 ± 0,55
Evento em Geral	4,42 ± 0,69

O evento foi bem avaliado na maioria dos aspectos, sendo considerado “ótimo” ou “excelente”. É interessante verificar que os avaliadores do evento (em sua maioria, professores do IFCE) foi o item melhor qualificado.

O item pior avaliado foi a divulgação. Apesar das visitas às instituições de ensino e divulgação nas rádios, os participantes e os frequentadores da Mostra sentiram necessidade de mais informações.

Solicitamos também que sugerissem melhorias: a maioria das observações foram referentes a divulgação.

4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O projeto MOSLIPRO tem mostrado seu potencial de promotor do estímulo à pesquisa. Um número maior de interessados apareceu, querendo conhecer a Mostra; além disso, algumas escolas de cidades próximas manifestaram interesse em participar. A MOSLIPRO vem promovendo a curiosidade e o interesse pela pesquisa nos estudantes de Ensino Médio, Técnico (e até no Superior). Ainda há a necessidade de maior participação dos estudantes, mas aos poucos essa participação está sendo aumentada.

Em 2017, a Comissão Organizadora submeteu o projeto da II MOSLIPRO novamente ao CNPq na Chamada CNPq/CAPES/MEC/MCTIC/SEPED - N° 25/2017 e obteve aprovação para

realização da Mostra no ano de 2018. Portanto, devemos seguir com o projeto e tentar aumentar gradualmente nossa área de abrangência. A cada ano, esperamos atingir mais pessoas na promoção da pesquisa e educação de qualidade.

PEREIRA, Antônio Batista; OAIGEN, Edson Roberto; HENNIG, George. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINSFELD, Silvia Cristina; AUTH, Milton Antônio. A Presença da Divulgação Científica no Processo de Ensino-Aprendizagem do Nível Médio, In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, **Anais eletrônicos do ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS** Florianópolis, 2009. Disponível em <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1531.pdf>> Acesso em 09 de março de 2018.

CORSINI, Aline Mendes do Amaral; ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco, Feira de Ciências como Espaço não Formal de Ensino: um Estudo com Alunos e Professores do Ensino Fundamental, In IV ENPEC. **Anais eletrônicos do IV ENPEC**, 2012. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p899.pdf>> Acesso 09 de março de 2018.

MACHADO, SIMONE S.; BLANCO, ANJO JOSÉ V.; BARROS, VITÓRIA F. A.; CARDOSO, ELISÂNGELA B. A Feira de Ciências como ferramenta educacional para formação de futuros pesquisadores. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. **Anais Eletrônicos do Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires, Argentina 2014.

MANCUSO, R. Programa estadual de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SEC/CECIRS,1995.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro, 2002 Disponível em <<http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/Ci%C3%A2ncia-e-P%C3%BAblico-caminhos-da-divulga%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-no-Brasil.pdf>> Acesso em 09 de março de 2018.

O ENSINO DA LIBRAS ROMPENDO BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

¹ Cibelle Eurídice Araújo Sousa - IFCE - cibelle.araujo@ifce.edu.br

² Luiza Izabel Bezerra Santiago (E.E.F.M Lourenço Filho); Marcia Maria Alexandre de Paula (E.E.F.M Lourenço Filho); Jussara Alexandre Sabóia Dias (E.E.F.M Lourenço Filho)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover um ensino que vise à aprendizagem comunicativa da Libras para o uso pedagógico, bem como, a identidade linguística da comunidade surda, desenvolvendo habilidades comunicativas de compreensão e expressão com os alunos surdos, todavia, atender a comunidade interna e externa do Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Crateús e professores da Escola parceira, Lourenço Filho. Portanto, o curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras foi realizado em oito meses, com carga horária total de 180 hs. Sendo, quatro horas semanais presenciais de ensino, práticas, estudos de caso e uma hora para realização à distância: leituras, pesquisas, recomendações feitas pelas formadoras (professora de Libras-IFCE e duas professoras/intérpretes da escola) e leituras de teóricos e pesquisadores da área da Libras, contudo, eram discutidas as leituras em sala no momento em que se realizavam encontros presenciais. Ainda, foram desenvolvidos seminários e a apresentação dos clássicos da literatura brasileira em libras. No decorrer do curso, e neste artigo foram utilizados teóricos, como: Santana (2007), Honora (2009), entre outros. Os resultados do curso atenderam a expectativa do público da área educacional do município de Crateús, que tem interesse e necessidade de ampliar seus conhecimentos na área e dar respaldo educacional à comunidade surda com o viés de comunicação necessária para romper a barreira da inclusão. Portanto, com uma proposta comunicativa básica, que permita a compreensão e conversação em situações cotidianas; favorecendo o contato com situações da vida que possibilitem a interação através da língua de sinais; suprimindo uma lacuna existente no Campus, na Escola citada e na comunidade crateuense, em se tratando da inclusão de surdos.

Palavras-chave: Libras. Formação. Professor. Comunicação. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação vem passando por diversas modificações, desde o sistema de ensino público como o privado, que recebem nas salas de aulas regulares um público que está bastante diversificado, devido à presença de alunos com deficiências, sejam visuais, auditivas, intelectuais ou motoras. A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular é assegurada pelo Decreto N° 7.611 de 17 de Novembro de 2011, no artigo 1° que é “dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.”

Em virtude dessa garantia, a Escola de Ensino Médio, Lourenço Filho, recebe há alguns anos, alunos com surdez e os professores da área

regular sentem a necessidade de desenvolver habilidades na língua Libras, que é a segunda língua oficial em nosso país, em conformidade com a Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002, no parágrafo único, que diz “entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Os professores da escola mencionada sempre se mostraram sensíveis a causa da inclusão e mesmo sem estudos aprofundados nessa área na formação inicial, os professores recorriam a Sala de Recursos Multifuncional, em busca de sugestões metodológicas e avaliativas para

trabalhar com os surdos da escola e por ocasião da semana pedagógica no início de cada ano letivo, sempre se reservava algum momento para discussão sobre aspectos da educação inclusiva.

Vale salientar que a escola, Lourenço Filho, por meio da Sala de Recursos Multifuncional propôs a gestão e a coordenação, a possibilidade de haver uma formação preparatória para os docentes e discentes, de modo que buscassem parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Crateús, objetivando ofertar o Curso Língua Brasileira de Sinais-Libras aos docentes da E.E.M Lourenço Filho, haja vista, que a escola estadual mencionada é a que contempla um maior número de alunos com surdez na cidade de Crateús-CE. Além de ofertar vagas para a comunidade interna e externa do campus Crateús atua Também em escolas com alunos surdos para que desenvolvam tais competências linguísticas.

A E.E.M Lourenço Filho vem dando passos para que esses alunos sejam incluídos de forma plena, e algumas adaptações metodológicas vêm sendo feitas pensando na aprendizagem desses alunos. O percentual de alunos surdos nas escolas é crescente e, por isso surge a necessidade de um curso de Libras a fim de formar professores mais capacitados em desenvolver uma comunicação básica com esses alunos, priorizando a interação social desses em contextos reais da sala de aula.

Além disso, o curso foi uma forma de disseminar a Libras para o quadro docente da escola, visto que havia professores que ainda não tiveram tais vivências, e para os alunos e professores do campus Crateús. Nessa perspectiva, o Curso de Língua Brasileira de Sinais é pioneiro dentro do campus, do qual oferece à comunidade interna e externa um curso com vistas a um ensino não apenas estrutural ou instrumental da língua, mas abrangente em todos os aspectos, como o social, o político, o ideológico e o pedagógico, desenvolvendo momentos de vivências práticas e corriqueiras da sala de aula, levando o docente a se imaginar no lugar do aluno surdo e sentir-se como parte integrante da turma e não apenas mais um aluno que está em sala.

Diante disso, o curso pretendeu ser um marco inicial para a formação dos professores graduados e graduandos das licenciaturas existentes no Campus, promovendo ações que

auxiliassem na aprendizagem e aquisição da língua materna do surdo resultando numa comunicação mais eficaz com os alunos surdos que se encontram incluídos nas salas regulares.

2. FUNDAMENTAÇÃO

Todo ser humano é dotado da necessidade de comunicação e, para tanto, utilizamos o pensamento e a linguagem, porém, há aqueles que de forma congênita ou adquirida perderam a capacidade de expressar-se oralmente e utilizam a Língua de Sinais.

É historicamente comprovado que a pessoa surda passou por inúmeros preconceitos devido a sua forma peculiar de comunicar-se através de sinais. Ao longo dos anos, foram tidos como incapazes e loucos, sendo excluídos do convívio social. O preconceito e a desinformação sobre a capacidade do surdo de pensar e expressar-se através de sinais, assegurado pela Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, estão diminuindo devido o posicionamento do surdo e da família por buscar incluí-lo com os ouvintes. Além disso, a comunidade surda está cada vez mais organizada, mostrando que a deficiência não os deixa impossibilitados.

Com a necessidade de comunicação a comunidade surda clamava por uma língua e com a foi oficialização desta compreendemos no seu que art.2º: “deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

A língua de sinais é a língua materna do surdo, e no caso do Brasil é a Libras, assim passa a ter como sua segunda língua, ou L2, a Língua Portuguesa e de acordo com a Lei 10.436, no parágrafo único, do Artigo 4º, deixa bem claro que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2002, documento não paginado). É de suma relevância compreender o que Santana (2007, p. 196) afirma: “a língua de sinais tem uma estrutura diferente do português, não é fonêmica, como a oral, nem alfabética, como a escrita [...] é importante para a aprendizagem da linguagem escrita porque permite uma mediação entre elas.” Segundo

Costa e Munguba(2011, p.285):

É perceptível a identificação da comunidade surda com o uso da Libras, visto que o mau funcionamento do aparelho auditivo condicionou o surdo a buscar outras maneiras de comunicação. As pessoas ouvintes também se utilizam de gestos e mímicas, mas a Língua Brasileira de Sinais não é apenas conjunto de gestos soltos. É uma língua verdadeira, com estrutura própria e as demais características das outras línguas. Sendo assim, é necessária a realização de estudo para o uso correto da Libras. A comunidade surda se apropriou da Libras a partir de uma necessidade de expressar de forma padronizada e de fácil compreensão entre seus membros.

A história evidencia que vem de longo tempo a resistência a aceitação social destas crianças. Honora, (2009, p.19) afirma que:

“Na antiguidade, a educação de Surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava não era humano. Não tinham direito a testamentos, à escolarização e a freqüentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de casarem.”.

No Brasil, não seria diferente, no século XX aumentou o número de escolas para surdos, contudo, surgiu o Instituto Santa Terezinha para meninas em São Paulo, a Escola Concórdia em Porto Alegre, a Escola de Surdos em Vitória, o Centro de Audição de Linguagem Ludovico Pavoni - CEAL/LP, em Brasília e várias outras em diversas cidades, a maioria passou a adotar o Método Oral.

A língua materna do surdo, devido a sua condição de perda auditiva, é a Língua de Sinais e no caso, a Libras - Língua Brasileira de Sinais, portanto, sua L1, devendo ser respeitada e assegurado o direito de ser alfabetizado e educado prioritariamente em Libras. De acordo com Santana (2007, p.166):

A língua de sinais (L1, primeira língua) deve ser adquirida por meio da interação entre a criança e o adulto surdo, e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como segunda língua (L2), teoricamente baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua.

Dessa forma, o surdo passa a ter como sua segunda língua (L2), a Língua Portuguesa e de acordo com a Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, no parágrafo único, deixa bem claro que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2002, S/P). É de suma relevância compreender o que Santana (2007, p. 196) afirma ao dizer que “a língua de sinais tem uma estrutura diferente do português, não é fonêmica, como a oral, nem alfabética, como a escrita [...] é importante para a aprendizagem da linguagem escrita porque permite uma mediação entre elas.”

Portanto, quando se fala em educação de surdos, a formação do professor é primordial, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com surdez.

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor, às relações sociais deste para com os alunos ou as relações que ele pode mediar entre os mesmos. (ALMEIDA, 2012, p.41-42).

É possível ainda enfatizar, sob o olhar de Piaget, que os professores são atores na resolução dessa problemática, de levar o espaço escolar a todos àqueles que o busquem.

(...) a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da valorização ou da revalorização do corpo docente primário e secundário, a cujos serviços não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderaram dessas profissões e que constituem um dos maiores perigos para o progresso, e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações doentes. A seguir, existe a formação intelectual e moral do corpo docente, problema muito difícil, pois quanto melhores são os métodos preconizados para o ensino mais penoso se tornam o ofício do professor, que a pressupõe

não só o nível de uma elite do ponto de vista dos conhecimentos do aluno e das matérias como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão. Para esses dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assumem o ensino, se levado a sério). (PIAGET, 1984, p.72)..

O papel social da escola é assegurar uma proposta pedagógica que contemple as diferenças e não trate os diferentes como se fossem todos iguais. O aluno surdo difere na peculiaridade da comunicação e, portanto, necessita de uma maneira diferenciada de ser atendido, em duas modalidades, em Libras e em Língua Portuguesa. Braga Junior (2015, p. 42) enfatiza que “o surdo precisa de professores com conhecimento a cerca da singularidade linguística, para garantir o acesso a Língua Portuguesa.”

Para tanto, faz-se necessário que os professores se tornem bilíngues, que dominem sua língua materna que é a Língua Portuguesa e adquiram a segunda língua que é a Libras e já é oficial no nosso país desde 2002.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ingresso foi por meio de inscrição na recepção do IFCE- Crateús. Para ingresso foi ofertado o quantitativo de 40 vagas, sendo 26 destinadas aos docentes da E.E.M. Lourenço Filho; 5 vagas destinadas aos discentes do E.E.M. Lourenço Filho e 9 vagas destinadas aos discentes das licenciaturas do IFCE- Campus Crateús.

O Curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras foi realizado em oito (08) meses, com carga horária total de 180 hs. Sendo quatro(04) horas semanais presenciais de ensino, práticas, estudos de caso e uma (01) hora para realizar à distância: leituras, pesquisas e recomendações feitas pelas formadoras, leituras de teóricos e pesquisadores da area que eram discutidas em sala, quando se realizavam os encontros presenciais e em alguns momentos, desenvolveu-se seminarios e a apresentação dos clássicos da literatura em libras.

As aulas ocorreram nas dependências da E.E.M. Lourenço Filho, às terças feiras à noite. O projeto objetivou-se trabalhar com uma metodologia pautada em uma abordagem comunicativa, a partir da qual, os alunos desenvolvam as habilidades linguísticas de compreensão oral,

escrita, leitora e visual-gestual nas diversas situações reais de uso da língua. Para atingir esse propósito, usamos aulas expositivas dialogadas, dinâmicas de grupos, recursos audiovisuais como trechos de filmes e casos reais de surdos ou vivências escolares com eles, estudos de casos, jogos interativos e leituras relacionadas a temática embasada em autores renomados na pesquisa e compreensão de Libras. As avaliações ocorreram de forma contínua através de relatos orais e escritos, análise de estudo de casos e prática dos sinais.

O curso foi dividido em (03) três partes, sendo que totalizaram sua carga horária em 180 horas e contamos com o apoio de duas professoras/intérpretes da escola parceira Lourenço Filho, além da professora de Libras do IFCE para ministrar às aulas. Dessa forma, foi de grande valia essa parceria pois os alunos tiveram acesso às diversas metodologias de cada professor e assim conseguindo uma aprendizagem significativa.

Não foi adotado um manual ou apostila prontos para as aulas, mas selecionamos materiais de acordo com as temáticas discutidas. Por último, ressaltamos ainda, que outras técnicas e métodos foram adotados em função da melhoria do processo de aprendizagem como: utilização de músicas em libras, apresentações sinalizadas nas praças para disseminar o uso da libras na cidade, encontros com a comunidade surda para aprimorar sua conversação no uso da Libras e eventos relacionados a surdez para a comunidade surda e seus familiares.

4. RESULTADOS

Os alunos do curso eram bastante motivados e empolgados: tinham consciência das limitações que possuíam para aprender e, logo fazer alguns sinais, mas mesmo assim, sabiam da importância da Libras para incluir e conversar com seu aluno com surdez. Porém, por ser em sua maioria professores enfrentamos algumas dificuldades como uns alunos pois precisaram faltar várias aulas por questões relacionadas à suas profissões e/ ou vida acadêmica. Pois, ao perder uma aula de Libras, o aluno fica “meio perdido”, comprometendo a sua aprendizagem, devido ao quantitativo de novos sinais trabalhados e praticados em cada encontro.

Mesmo com essas adversidades, tivemos êxito, pois houve apenas (04) reprovação por não

conseguirem conciliar o horário do curso com as aulas. Foram (40) alunos matriculados e um índice simbólico de evasão, isso mostra a dedicação e aceitação da difusão da Libras.

Ao final do curso fizemos uma avaliação com a seguinte pergunta: O curso de Libras serviu ou servirá para sua vida profissional? Se sim, relate. A seguir apresentamos alguns relatos dos alunos, que dividimos em duas categorias: A, para acadêmicos dos diversos cursos do campus e P, para os professores da escola citada:

“Eu faço o curso de licenciatura em matemática, e em breve estarei atuando em sala de aula. Como sabemos, a cada dia mais famílias tentam incluir os filhos com necessidades especiais nas escolas, inclusive os surdos. Como professor é essencial que tenha pelo menos o mínimo de conhecimento sobre a língua materna deles, para facilitar a comunicação professor-aluno. O Curso de Extensão em Libras na minha vida, veio pra somar nesse sentido, pois mais do que um certificado, me trouxe bastante conhecimento, tanto na parte dos sinais, quanto da história dessa língua tão interessante e ao mesmo tempo, tão desconhecida pra muitos. Foi maravilhoso mergulhar nesse mundo, por isso pretendo dar continuidade na construção desse aprendizado.”(A1)

“Serviu para ampliar meus conhecimentos, ter mais sensibilidade à questão da inclusão, nisto me assegurou mais propriedade a língua de sinais facilitando um possível trabalho na área.”(A2)

“O curso de Libras serviu para abrir horizontes diante da inclusão social do Surdo, principalmente na minha área que é a Educação, e o quanto mais rápido tivermos esse olhar em especial a inclusão do Surdo em nossa sociedade, o pre-conceito vai se extinguindo.”(A3)

“O curso de libras é uma grande oportunidade de formação continuada que tive o prazer de fazer parte. Além de conhecer a cultura surda, pude perceber que é muito importante conhecer a Libras, tanto profissionalmente como pessoalmente. É a forma de nos comunicar com os surdos e promover a inclusão.”(A4)

Ao analisarmos as respostas dos acadêmicos, em sua maioria, relatou que o curso serviu para sua formação profissional, mas como forma de incluir ao aluno no âmbito escolar. E um respondeu como forma de somar seus conhecimentos para melhorar em sua carreira.

“O curso de Libras nos proporcionou o aprendizado de diversos sinais que representam as palavras na Libras, contribuindo de forma exitosa para que possamos exercer uma melhor comunicação com o surdo. Também nos ajudou a manter um elo de convivência mais próxima com o surdo e a família e assim passamos a compreender as dificuldades que os mesmos encontram tanto na vida familiar como socialmente. Como profissional acredito que todo aprendizado foi válido e de suma importância para desenvolvimento das atividades diárias do contexto escolar proporcionando uma melhor adaptação ao aluno desde a organização das atividades bem como no relacionamento pessoal com os colegas.” (P1)

“O curso de libras despertou em mim como professora uma curiosidade sobre a língua de sinais na qual me motivou a interligar a teoria com a prática e vivenciar com o surdo no meio do âmbito da educação.” (P2)

Verifica-se que os professores realmente abraçaram a causa no aprendizado da língua, como forma de quebrar a barreira que impede de ter uma mínima comunicação. Através da análise das respostas coletadas, concluímos que o curso de Libras foi de grande valia para o campo profissional de todos os alunos, sejam eles futuros professores ou já atuantes em sala de aula, favorecendo a língua materna das pessoas com surdez.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras trouxe grandes benefícios para comunidade surda e ouvinte em Crateús. Para comunidade surda: sentir acolhido em sua escola e sala de aula; ter sua comunicação com os ouvintes.

O aluno ouvinte, por sua vez, tem a comunicação facilitada com o surdo por meio do aumento do seu vocabulário da Libras, a qualificação na área, alfabetizar o surdo na sua língua materna, aproximá-lo da Língua Portuguesa.

O curso ainda atendeu a expectativa dos participantes da área educacional, que teve interesse e necessidade de ampliar seus conhecimentos, dar subsídio a comunidade educativa em uma das formas de comunicação necessária para romper essa barreira da inclusão, com uma proposta comunicativa básica que permita a

compreensão e conversação em situações cotidianas; favorecendo o contato com situações da vida que possibilitam a interação através da língua de sinais, e suprir uma lacuna existente no Campus do IFCE e comunidade crateuense, no que se refere a inclusão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J. J. F. de. **Libras na formação de professores : percepções de alunos e da professora**, 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Brasília: 2002.

COSTA, R. L. e MUNGUBA, M. C. Libras- Instrumento de Inclusão entre as comunidades surda e ouvinte no Centro de Línguas de Maracanaú-CE. In: GOMES, G. N. C. e NASCIMENTO, J. B. M. (org) **Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para surdos**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexius, 2007.

O USO DE SOFTWARE EDUCACIONAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE EQUAÇÕES QUADRÁTICAS

¹ Francisco Jucivânio Félix Sousa - IFCE *Campus* Crateús - jucivanio.felix@ifce.edu.br

² Francisco Elenilton Oliveira Paiva (IFCE); Antônia Dália Chagas Gomes (IFCE); Jerry Gleison Salgueiro Fidanza Vasconcelos (IFCE)

RESUMO

Oeste artigo relata algumas ações desenvolvidas, fruto de uma ação de extensão, idealizada por meio de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/IFCE campus Crateús, onde se pretende apresentar os resultados obtidos na realização de oficinas, cujo objetivo foi mostrar o desenvolvimento de atividades metodológicas com o uso de software dinâmico voltado para o ensino de matemática. O estudo foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, na disciplina de Matemática, na Escola Municipal de São Pedro¹ localizada no município de Novas Russas, no distrito de Lagoa de São Pedro, no interior do estado do Ceará, durante o mês de março de 2017. O estudo ancora-se em autores como Fiorentini (2003), Costa e Lacerda (2012), D'Ambrósio (2009) e Muniz (2010). Foi abordada nessa pesquisa a utilização de softwares durante as aulas de Matemática, procurando investigar a abordagem metodológica de alguns conteúdos do ensino básico, numa sala de 9º ano o processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina, dialogando com a construção e a interação entre professores e alunos. O software utilizado foi o GeoGebra, onde apresentou-se a aplicabilidade do programa no ensino dos seguintes conteúdos: plano cartesiano, estudos de equações do segundo grau e a obtenção das raízes desse tipo de equação. Foi realizada uma oficina, com duração de 12 horas, sendo 09 horas de aulas presenciais e 03 horas para atividades onde os alunos desenvolveram-na a partir do que foi visto em sala. Ao final da ação, pôde-se constatar uma melhoria da aprendizagem dos conteúdos expostos.

Palavras-chave: GeoGebra. Processo de ensino e aprendizagem. Matemática.

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, gestores, professores e alunos se veem envolvidos com o domínio das mais variadas tecnologias, tais como calculadoras, computadores, tablets, iphones e diversos outros dispositivos que caminham junto à escola e à sociedade. Tal necessidade se explica pelo fato de estarmos em contato diretamente com todos esses elementos em nosso cotidiano.

Com o avançar de novas tecnologias e a facilidade de acesso que alunos e professores tem a todo esse aparato tecnológico, é inevitável não pensar em utilizá-los em nossas escolas como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.

Autores como Fiorentini (2003), Costa e

Lacerda (2012), D'Ambrósio (2009) e Muniz (2010) refletem que o ensino deve potencializar a aprendizagem, utilizando de diversos mecanismos que possam proporcionar uma aprendizagem efetiva em nossos alunos e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs ajustam-se nesse caminhar metodológico por meio dos auxílios dos mais variados softwares.

Percebe-se que existe a necessidade emergencial de um novo olhar, um novo jeito de pensar, e especialmente de construir a educação. Os tempos mudaram os docentes, e as ferramentas que podem gerar aprendizagem devem ser melhor aproveitadas. Os autores citados anteriormente corroboram que os docentes compreendam que os modelos educacionais vigentes não estão surtindo efeito, não são os mais adequados para essa nova geração em desenvolvimento, e menos ainda

¹ O nome: "Escola Municipal de São Pedro", utilizado para identificar a escola investigada é fictício e será utilizado durante todo o trabalho para resguardar os padrões éticos em pesquisa.

para as gerações futuras.

Educadores que abordam o tradicionalismo em sala de aula não mais se encaixam na realidade dos alunos, o que eles vivem em sua rotina diária é bem diferente do que encontram nas escolas. Isso torna o ensino enfadonho e as opções como: jogos, redes sociais, plataformas de compartilhamento de fotos e vídeos online, tornam-se mais atraentes. Logo, entender a realidade das transformações que ocorrem na sociedade se faz necessário para o bom desempenho do professor em seu papel como educador.

Acreditamos que a utilização desses recursos poderá abrir um leque de opções que venham contribuir para o uso sistemático pelos professores da disciplina de Matemática. Das observações no contexto escolar, objeto de investigação desse projeto, percebemos que uma boa parte dos alunos da escola possui dificuldades de aprendizagem, quando os professores trabalham os conteúdos da disciplina de Matemática apenas por meios mecânicos, sem vinculação nenhuma com atividades ligadas ao cotidiano, mas simultaneamente, questionam maneiras diferenciadas para “entenderem” essas fórmulas e buscam aplicações no dia a dia.

A aprendizagem de matemática deve possibilitar que o indivíduo possa crescer como sujeito construtor da sua própria história e possa superar os desafios pessoais, profissionais e veja oportunidades de crescimento pessoal.

Segundo Muniz (2010, p. 10),

A matemática deve ser um instrumento privilegiado para a construção da auto-estima e autoconfiança de cada um em aceitar e enfrentar verdadeiros desafios que não devem se limitar a situações e exercícios escolares estritamente didáticos. Os desafios propostos aos alunos devem ter uma conexão forte e sólida com o contexto sociocultural, de forma que a sua superação instrumentalize o sujeito para o confronto e a resolução de situações da vida real. Assim, devemos compreender desde o início que a apresentação de situações-problema pelo professor é sempre uma tradução do conhecimento matemático em termos de proposta didático pedagógica: o professor traduz o conhecimento matemático, seja ele produto científico ou cultural, estruturando e adaptando-o para possibilitar o sucesso na aprendizagem.

A matemática deve ser vista pelos docentes como um meio para que, na escola, ela possa

ser transformada em um produto que possa favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, porém deve haver um cuidado para que a mesma possa manter as suas características como produto científico e cultural.

Pode-se compreender que esse processo de aprendizagem idealizado entre os muros da escola e dentro da sala de aula pode ser marcado por uma relação especial, que envolve a interação dos conhecimentos do professor com os conhecimentos dos alunos, na mediação e na aproximação do ato de aprimorar-se do conhecimento.

Esse fato, que nos instigou a busca de ferramentas para ajudar os professores da escola e vivenciarmos o uso de tais tecnologias. Identificou-se também a necessidade do uso do software GeoGebra, visto que o principal papel dessa ferramenta é facilitar e permitir um melhor entendimento das conceitualizações matemáticas que são necessárias para a resolução dos problemas levantados pelos professores.

Logo percebemos a importância das tecnologias na educação ligadas às necessidades de compreensão dos discentes. Dessa forma, é necessário que o professor oriente o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de que o aluno construa novos conhecimentos, tornando-se capaz de interpretar e questionar os dados representados por meio da linguagem matemática do seu cotidiano. Os recursos da informática podem-se tornar um importante aliado ao professor neste processo.

Este artigo apresenta a descrição de resultados da pesquisa bibliográfica, planejamento e execução da oficina realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, na Escola Municipal de São Pedro localizada no município de Novas Russas, no distrito de Lagoa de São Pedro no interior do estado de Ceará, durante o mês de março de 2017. Essa atividade foi desenvolvida utilizando os conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto de pesquisa, que também necessitou ser repassado para a comunidade extra escolar, para que os bolsistas pudessem perceber a importância da mudança na forma de ensino tradicional e usar dos meios tecnológicos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, além de objetivar inserir na formação inicial do docente, mecanismos diferenciados para as aulas de matemática.

Foram desenvolvidos conteúdos que

envolvem o estudo de equações do segundo grau, utilizando o software GeoGebra, onde primeiramente se apresentou a aplicabilidade dessa ferramenta no ensino de plano cartesiano, nos estudos de equações do segundo grau e na obtenção das raízes desse tipo de equação. O software não só foi apresentado para os alunos, como também foi realizado um detalhamento de como ele funciona, apresentando-se as funções que são necessárias para a realização de atividades propostas. Além de termos como objetivo solucionar questões contextualizadas baseadas no cotidiano comparando a resolução tradicional com a resolução por meio do software GeoGebra, procuramos que a resolução de alguns problemas matemáticos pode ser otimizada com a utilização do software e aproveitar o mesmo como uma ferramenta de apoio pedagógico nos mais variados conteúdos de matemática.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

DA oficina teve uma duração de 12 horas, onde foram ofertados 6 encontros presenciais, sendo 5 encontros com duração de 2 horas/aulas de 50 minutos, e o último encontro de 1 hora/aula, também de 50 minutos, ou seja, totalizando 09 horas/relógio de aulas/atividades presenciais e 03 horas/relógio para atividades domiciliares que foram desenvolvidas pelos alunos. No primeiro encontro, foi feito um detalhamento do software onde se apresentaram suas principais ferramentas e como usá-las, logo após, foi abordado o conteúdo de equações de segundo grau, em que se definiu o que são as raízes de uma equação do segundo grau e posteriormente o estudo dessas equações por meio de seus gráficos, trazendo situações do cotidiano para a sala de aula.

O uso de recursos tecnológicos digitais nas aulas de matemática em nossas escolas infelizmente é uma prática pouco utilizada pelos professores. Portanto, entendemos que com o avanço das novas tecnologias o emprego desses recursos uso inovadores deva ser considerado prioridade para professores conscientes de sua realidade prática de sala de aula.

Diante dessa realidade, professor e aluno são protagonistas quando envolvem o GeoGebra no ensino de equação do segundo grau. Isso será possível se o professor usar o GeoGebra como

uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, como uma metodologia diferenciada e o uso de uma ferramenta em que o aluno possa ter a liberdade de ver a Matemática em pleno movimento, garantindo com isso a possibilidade de perceber a importância e a essência da Matemática. Segundo Antunes (2000, p.14).

Em um mundo que ameaça massificar-se, é preciso descobrir técnicas de ensino que desenvolvam a criatividade individual e estimulem o convívio social, preparando para a vida e que tornem o ato mais prazeroso e participativo, nas quais o aluno deixe de simplesmente assistir à aula.

Dessa forma, o uso das tecnologias para o aprendizado de Matemática leva o professor a acreditar que o software se torna um fator relevante para um aprendizado de qualidade. Além disso, a utilização de softwares educativos oferece um leque de possibilidades para a exploração de conceitos, ideias matemáticas e atividades que podem ser desenvolvidas, como mostra os dois exemplos a seguir que foi abordado com os alunos em sala de aula durante a oficina.

O primeiro exemplo utilizado tinha o objetivo de representar uma equação do 2º grau da forma $ax^2 + bx + c = 0$. Essa atividade tinha objetivou ainda refletir sobre o efeito que tem sobre o gráfico da curva a variação dos coeficientes usando a ferramenta controle deslizante. A tabela 01 mostra um guia de construção no programa Geo-gebra.

Tabela 1 - Guia de Construção da equação do 2º grau.

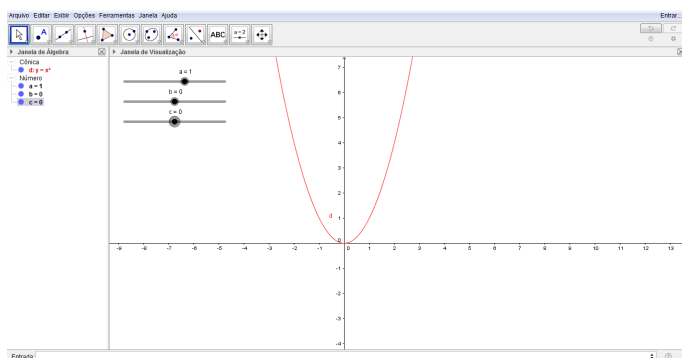
	No GeoGebra em um arquivo novo, deixar visíveis a Entrada, a Janela de Álgebra e de Visualização.
	Ativar controle deslizante. Clicar na janela de visualização para criar o controle deslizante dos valores do coeficiente a de . Clicar na janela de visualização para criar o controle deslizante dos valores do coeficiente b de . Clicar na janela de visualização para criar o controle deslizante dos valores do termo independente c da equação $ax^2 + bx + c = 0$
	Deixar os deslizadores nos valores $b = 0, c = 0$ e $a = 1$.
Entrada	Escrever na entrada a expressão para a obter a representação gráfica de uma curva chamada parábola.

Movimentar os parâmetros (com o mouse) e verificar as alterações na representação gráfica. Qual o papel de cada parâmetro na representação gráfica?

Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção obtida é semelhante ao que mostra a Figura 1. Nesse momento os alunos puderam verificar as diversas possibilidades com os coeficientes a , b e c . Investigaram e perceberam os caminhos que a parábola poderá desenvolver de acordo com os coeficientes estudados. Se o coeficiente $a > 0$, a parábola terá concavidade para cima, se $a < 0$, terá a concavidade voltada para baixo. Além de percebermos que ao variar os valores iniciais atribuídos aos controles, podemos fazer um estudo detalhado sobre as raízes de uma equação do segundo grau, além de avaliarmos os pontos de máximos e mínimos. A figura 1 expressa os valores dos coeficientes $a > 0$, $b = 0$ e $c = 0$.

Figura 01: Uso de variáveis com o comanda controle deslizante.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já na utilização do segundo exemplo, tivemos como objetivo encontrar a solução de uma equação do 2º grau. A tabela 2 mostra um guia de construção no programa Geo-gebra.

Tabela 2 - Guia de Construção para soluções da equação do 2º grau.

Entrada	No GeoGebra em um arquivo novo, deixar visíveis a Entrada, a Janela de Álgebra e de Visualização.
	Escrever na “Entrada de comando” a expressão $y=x^2 + 3x+2$ para obter a expressão gráfica dessa equação;
	Logo após novamente em “Entrada de Comando” escrever “Rais [x^2+3x+2] e aperte a tecla “enter” para encontrar os valores das raízes dessa equação do 2º grau.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo após, essa atividade foi refeita, alterando-se os valores dos coeficientes e foi questionado aos alunos o que eles tinham notado de diferente em relação aos valores iniciais. De imediato, ainda perceberam que os valores das raízes tinham se alterado.

Observou-se que os alunos estavam interagindo uns com os outros e principalmente com o conteúdo ministrado nas aulas, demonstrando interesse em descobrir as aplicabilidades do GeoGebra no conteúdo visto em sala de aula. Notou-se também que alguns deles tinham dificuldades para entender a funcionalidade do software. Ao investigar-se o porquê dessa dificuldade, o principal motivo foi o pouco contato com o uso de computadores.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Grande parte dos alunos comentou que obtiveram resultados positivos. Dessa forma, destaca-se que esses participantes tiveram um retorno satisfatório ao utilizar uma ferramenta tecnológica para a compreensão do conteúdo abordado em sala de aula. Ao final da oficina foi observado o comprometimento e o interesse dos alunos pelo conteúdo que estava sendo estudado pois quando alguns dos discentes não compreendiam determinada explicação buscavam ajuda com os colegas ou com o professor presente.

Para finalizar, foi feito um questionário com perguntas quanto à utilização do software GeoGebra durante as aulas de matemática e de modo geral os alunos gostaram de conhecê-la e de utilizá-la nas aulas, pois mencionaram em suas falas que tiveram uma maior facilidade em entender o conteúdo ministrado. Abaixo apresentamos alguns relatos dos discentes:

Achei bem proveitoso, pois é uma aula diferente que quebra a rotina e faz com que a sala preste atenção na aula além de ser mais fácil de entender o conteúdo”. (D1. Entrevista concedida em abril de 2017).

O início estava achando um pouco complicado, pois não tenho tanto contato com computadores, mais conforme a atividade foi desenvolvida passei a compreender o conteúdo através das explicações e da ajuda dos meus colegas. (D2. Entrevista concedida em abril de 2017).

Comprendemos pelos relatos que os

discentes D1 e D2 tiveram um aproveitamento satisfatório nas oficinas ministradas. Ressalta D1 que com o uso das tecnologias apresentadas é possível aprender os conteúdos de forma mais “fácil”, mesmo não tendo muita afinidade com a tecnologia. D2 afirma que passou a compreender os conceitos com a ajuda dos colegas, isso mostra que além de facilitar a aprendizagem, o uso das novas tecnologias na educação possibilita a interação entre colegas de turma.

Na tabela 3, apresentamos os principais pontos positivos e negativos apontados pelos alunos durante o questionário.

Tabela 3 - Diagnóstico dos Discentes.

Positivos	Negativos
Torna o conteúdo mais fácil.	Computadores insuficientes.
Ajuda no cálculo para encontrar as raízes das equações do segundo grau.	Falta de computador em casa para ajudar nas atividades.
Não necessita fazer muitos cálculos.	Falta de atenção de alguns alunos.
Ajuda dos colegas e do professor nas atividades.	Não tenho contato com computadores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreende-se que a maioria dos alunos gostou da proposta de intervenção metodológica nas aulas de matemática, procuramos retirá-los da rotina, apresentando a eles uma abordagem com o uso da tecnologia em sala de aula. Mesmo aqueles que não se “sentiram” à vontade no início das atividades, apresentaram ao longo das mesmas, uma motivação maior para aprender com esse método do que com o apresentado de forma tradicional pelo docente da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos através do presente estudo a forte influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) utilizadas na educação, entre as diversas potencialidades diagnósticas através do presente estudo, destaca-se a de fornecer informação aos alunos, com aplicações que geraram o aprendizado, além de ter oportunizado aos discentes um ambiente prazeroso, motivador e enriquecedor de conhecimento, onde os mesmos foram estimulados a desenvolver diversas habilidades por meio de aulas com caráter significativo na contextualização dos conteúdos. Conseqüente ao processo supracitado,

o aprender a fazer foi intensificado no momento que os alunos conseguiram identificar suas principais habilidades e começaram a buscar formas para aperfeiçoá-las, por meio de dúvidas e interrogações ao professor mediador da oficina.

Infere-se ainda que as metodologias diferenciadas e o uso das tecnologias facilitam na construção de conceitos que antes foram vistos de forma abstrata pelos alunos na aprendizagem da disciplina de Matemática, pois segundo os participantes, esses conceitos tornam-se mais visíveis e é possível atingir a compreensão dos mesmos. Nessas oficinas, foram levados os conhecimentos adquiridos na universidade para as escolas da região dos discentes universitários, que dialogaram de forma prática com as teorias desenvolvidas na vida acadêmica, proporcionando saberes que extrapolam os conhecimentos científicos, atingindo aspectos de melhorias da região em que residem, além de buscar proporcionar melhorias na área do ensino de Matemática para a comunidade escolar.

Através do presente estudo podemos destacar que a imersão cada vez mais precoce no universo das tecnologias da informação se faz necessário nos cursos de formação de professores, visto que essa aproximação proporciona aos futuros docentes construir um arcabouço metodológico durante as vivências ocasionadas no seu processo formativo, já que esse seria um principal período da formação dos licenciandos para obter experiências exitosas, as quais aplicariam em seus processos educativos como auxílio para consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAR, Celina A.A.P; COTIC, Norma S. **GeoGebra na produção do conhecimento matemático**. São Paulo: IGLU Editora, 2014.

ALBUQUERQUE, L. e SANTOS, C. H. “O programa Geogebra: relato de experiência no ensino de geometria plana de 5ª a 8ª séries e na socialização com professores da rede de ensino estadual”. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em 10 de jan. 2018.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8.ed. Petrópolis: Vozes,

2000

BORBA, M. C. e PENTEADO, M. G. “**Informática e educação matemática**”. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

COSTA, A. P.; LACERDA, G. H. **Educação matemática: O uso do software Geogebra como instrumento de ensino e aprendizagem da geometria plana**. In: III Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea, 2012, Campina Grande. Anais do III COBESC. Campina Grande: SECRETI, 2012 a. v. 1. p. 1-10.

D’AMBRÓSIO, Ubiratam. **Educação matemática: da teoria à prática**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2009.

FIORENTINI, D (org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia: Educação e Linguagem Matemática**. Fundação Universidade de Brasília. 2010.

NASCIMENTO, M. I. L. M. “Avaliação de Softwares Educativos: Aspectos relevantes”, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2. n.2, jun, 2007. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3190> >. Acesso em: 10 de fev. 2018.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. PESSOA, N. ISHIHARA, C. **Jogos de matemática: de 1º a 3º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ-CAMPUS SOBRAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.

¹ Francisco Bruno Monte Gomes - Prefeitura Municipal de Sobral, Professor Voluntário do IFCE-Sobral - gomesdebruno@hotmail.com

² Marcos Vinicius Freire Andrade (IFCE); Marco Antônio Rosa de Carvalho (IFCE)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo relatar o processo de ensino e aprendizagem que foi direcionado para aplicação de conteúdos da disciplina de geografia trabalhados no programa de extensão institucional, desenvolvido pelo Instituto Federal do Ceará-Campus de Sobral, denominado Pré-IFCE. A metodologia escolhida foi abordagem qualitativa na forma de estudo de caso com base em levantamentos de referências bibliográficas. O projeto Pré-IFCE iniciou suas atividades em 2016, selecionando mais de 80 alunos para participação. As discussões firmadas em sala de aula para as aulas de geografia eram finalizadas através da exposição oral dos alunos em formatos de grupos de trabalhos com o auxílio de cartazes expositivos e buscando promover debates com os demais colegas. A cada final de mês os alunos foram submetidos à aplicação de simulados temáticos e após essas atividades práticas notou-se um excelente aproveitamento, aproximadamente 85% dos alunos obtinham boas notas para a matéria de geografia, portanto, para a fixação dos conteúdos as aulas expositivas eram sempre complementadas com outras práticas didáticas dos quais ajudavam para o completo entendimento. Diante disso, foi possível concluir que o projeto desenvolvido no campus de Sobral constituiu uma experiência exitosa para a categoria de atividades em extensão.

Palavras-chave: Didática. Extensão. Geografia.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é complexo ocorrendo em diversas fases do desenvolvimento do aluno. Neste sentido, podem ser destacados dois importantes princípios que norteiam a relação ensino/aprendizagem na geografia: primeiro o conhecimento dos conceitos das categorias de análises geográficas junto à experiência do professor da disciplina; segundo o conhecimento do aluno no que concerne ao desenvolvimento do seu raciocínio e ao ambiente social, ou seja, a partir do espaço vivido, o seu cotidiano (SILVA, 2012).

Diante desse pensamento surge a prática da extensão com um instrumento necessário para que o produto universidade, pesquisa e ensino estejam articulados entre si e possam ser levados o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a universidade deva está

presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros (SOUSA, 2000).

A relação com a comunidade se fortalece pela extensão universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (ROCHA 2007; SILVA, 2011).

A geografia, assim como outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar tem a função de contribuir para que o aluno possa desenvolver maior capacidade de observação, análise, interpretação e de pensamento crítico sobre as transformações sócio espaciais, além de contribuir para a compreensão do espaço

produzido pela sociedade diante de suas contradições, relações de produção e apropriação da natureza (CUSTÓDIO et al., 2013).

Alguns autores destacam que o conteúdo da geografia é o mundo, o espaço e sua dinâmica, onde as mudanças ocorrem com velocidade. O que torna imprescindível oferecer condições de pensar e agir aos alunos, buscando elementos que permitam compreender e explicar as constantes transformações (CALLAI, 2001).

A educação enfrenta hoje inacreditáveis desafios diferentes e muito mais sérios dos que se apresentaram durante a sua longa história. A questão é saber se ela está em condições de responder a esses desafios. Isso é um dos fatores capazes de determinar se a humanidade caminha para o seu crescimento, pois “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Diante do exposto o presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de ensino e aprendizagem direcionado para aplicação de conteúdos da disciplina de geografia trabalhados no programa de extensão institucional, desenvolvido pelo Instituto Federal do Ceará - Campus de Sobral, denominado Pré-IFCE.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

A preocupação com relação ao ensino é evidente e ao longo do tempo, fez com que surgissem pesquisas que tratassem desta temática analisando as transformações ocorridas na disciplina nas instituições de ensino. Esta preocupação vem sendo apresentada nas últimas décadas propiciando um constante repensar das práticas pedagógicas utilizadas por esta disciplina (MENDES; SCABELLO, 2015).

É importante salientar que a realização das atividades de extensão é um caminhar coletivo e cooperativo, com interlocução entre profissionais, alunos e parceiros externos à universidade, em busca de uma ação cidadã para superar as situações de desigualdade e de exclusão existentes no Brasil.

O desenvolvimento da extensão universitária é um processo em construção, uma vez que as demandas sociais são crescentes e diversificadas e a universidade se adapta para auxiliar a resolução dessas questões.

O seu compromisso social é, em realidade, um compromisso do Estado com a sociedade, inscrito na Constituição e cumprido através da universidade. Nesse sentido, a universidade pública é uma instituição que responde aos valores constitucionais e não a políticas contingentes e é daí que se origina o conceito de autonomia, que garante o exercício desses direitos.

A extensão se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a redução das desigualdades sociais, fazendo-se necessária a oferta de garantias de liberdade e da emancipação humana as quais ainda não se consolidaram em nosso país e ainda porque as demais áreas de conhecimento, ensino e pesquisa, cumprem parcialmente suas verdadeiras funções (FAGUNDES, 1986).

Baseado nesse entendimento é que foi promovido o processo de planejamento para criação do projeto de extensão realizado no Instituto Federal do Ceará, na cidade de Sobral, do qual, tem como objetivo preparar alunos da rede pública para o ingresso no ensino superior, projeto este que recebeu o nome de Pré-IFCE (Figura 1).

O curso se propunha a oferecer abordagem de conteúdos, em nível médio, nas seguintes disciplinas: Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Atualidades. Adicionalmente, objetivava a resolução e discussão de cadernos de provas aplicados no ENEM e nos Processos Seletivos do IFCE de edições passadas.

Figura 1 - Logo marca do projeto Pré-IFCE-Sobral



Fonte: IFCE, 2016.

3. APORTES METODOLÓGICOS

O estudo foi elaborado sob o método da abordagem qualitativa de trabalho em educação assumindo a forma de estudo de caso. Num primeiro momento foi necessário realizar uma análise bibliográfica em livros, periódicos levantando a discussão sobre a relevância das

práticas de extensão nas unidades de ensino e relatar acerca do papel da ciência geográfica junto aos desafios relacionados ao processo de aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida com o levantamento de dados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus de Sobral, do qual surgiu a partir do Plano de Expansão Fase II da rede de ensino tecnológico do País, realizado pelo Governo Federal em 2007, sendo inaugurado no dia 10 de setembro de 2009 com a presença do então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva.

A ideia do projeto Pré-IFCE surgiu através dos resultados de um relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 2015. A CPA é uma comissão de avaliação institucional interna instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 do Ministério da Educação e consiste em promover diversas ações na Instituição com intuito na busca de melhorias em diversos âmbitos e um deles é o compromisso social. Neste sentido, em todos os aspectos levados em consideração na avaliação institucional no quesito Extensão, foi observado como resultado “fragilidade” ou “tendência à fragilidade”. Desta forma, uma das atividades para melhoria no aspecto Extensão foi à criação do projeto Pré-IFCE como forma da Instituição conversar e se integrar cada vez mais com a sociedade em Sobral e adjacências.

4. RESULTADOS

Para Carbonari e Pereira (2007), o grande desafio da extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania e para a transformação efetiva da sociedade. O modelo de extensão consiste em prestar auxílio à sociedade, levando contribuições que visam a melhoria dos cidadãos. O entendimento a respeito da relação entre extensão e sociedade, é uma visão fundamental que possibilita a qualidade da assistência prestada para as pessoas.

Os programas de extensão universitária mostram a importância de sua existência na relação estabelecida entre instituição e sociedade. Acontece por meio da aproximação e troca de conhecimentos e experiências

entre professores, alunos e população, pela possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, a partir de práticas cotidianas, juntamente com o ensino e pesquisa e, especialmente, pelo fato de propiciar o confronto da teoria com o mundo real de necessidade e desejos. Tais programas podem definir e possibilitar a apreensão dos conteúdos ministrados pelo professor e que serão absorvidos pelo aluno (HENNINGTON, 2005).

O projeto Pré-IFCE iniciou suas atividades em 2016 estando em vigência até os dias atuais, para admissão de interessados foi realizado abertura de edital com chamada pública (Figura 2). Desde seu lançamento, já foram selecionados 80 alunos sendo deixados outros 224 alunos em cadastro reserva ao longo de todos os anos.

Figura 2 - Chamada pública para seleção aos candidatos ao Pré-IFCE-Sobral



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
DIRETORIA GERAL
CHEFIA DE EXTENSÃO, INOVAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO

EDITAL 01/2017 – Pré-IFCE
Estabelece normas para a participação no Projeto Prê-Vestibular do Instituto Federal do Ceará Campus Sobral/ Prê-IFCE

O Instituto Federal do Ceará Campus Sobral torna pública a abertura das inscrições e estabelece normas relativas à participação no Projeto Prê-Vestibular do IFCE Campus Sobral/ Prê-IFCE.

1. DO PROJETO PRÊ-VESTIBULAR DO IFCE:
O Projeto Prê-IFCE tem como objetivos, atender a comunidade, especificamente egressos e alunos da escola pública, oferecendo um curso prê-vestibular do Enem.

2. LOCAL E DATA DE INSCRIÇÃO:
2.1. Local: na recepção geral campus do IFCE (avenida Dr. Guarany, 317, Derby Clube) e entregar a documentação ou virtualmente ao preencher o formulário eletrônico <https://docs.google.com/forms/d/1AhmwL0cFQ9QWsm15rOWinip5o-E3pHgc7LzQz9Tygqo/edit> e enviar a documentação para o email preifce@gmail.com.
2.2. Período: 18/07/2017 às 08:00 até 21/07/2017 às 21:00.

3. DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA
3.1. Caso o candidato tem que ter concluído o ensino médio, apresentar cópia do histórico escolar do 3º ano. Não serão aceitos candidatos que estejam cursando 1º, 2º e 3º ano.
3.2. Serão necessárias também fotocópias do RG e CPF; do comprovante de residência
3.3. Aficha de inscrição devidamente preenchida (ANEXO 1), impressa ou através do formulário eletrônico disponível no endereço <https://docs.google.com/forms/d/1AhmwL0cFQ9QWsm15rOWinip5o-E3pHgc7LzQz9Tygqo/edit>

4. NÚMERO DE VAGAS A SEREM CONTEMPLADAS
4.1. 40 vagas, sendo todas destinadas concluintes do ensino médio e que residam em Sobral.

5. BENEFÍCIO
Os candidatos selecionados receberão aulas das disciplinas básicas exigidas em Vestibular.

6. PERÍODO DE EXECUÇÃO DO PROJETO
Av. Dr. Guarani, 317 – Derby Clube – CEP: 62.042-030 – Sobral – Ceará

Após serem notificados, os selecionados eram convocados e recepcionados pela

direção geral do campus (Figura 3.A e 3.B) onde eram apresentados sobre a relevância e responsabilidade que assumiriam ao adentrarem no projeto. Em seguida, iniciaram suas atividades de estudo com todas as disciplinas exigidas para realização das provas de entrada no ensino superior, em especial, ao Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, incluindo a geografia.

As aulas eram distribuídas ao longo da semana, pelo turno da tarde nas dependências do campus, localizadas no chamado bloco didático. Cada aluno tinha uma “cota” de ausências às aulas ofertadas, caso ultrapassassem, sem justificativa plausível, seriam automaticamente desligados do projeto e conforme a ordem de classificação no cadastro reserva poderiam ser substituídos.

Figura 3. Recepção dos alunos do projeto de extensão Pré-IFCE-Sobral



Fonte: Autores, 2018.



Fonte: Autores, 2018.

A disciplina de geografia sempre foi ministrada por um profissional de forma voluntária. Sendo assim foi imprescindível para o professor acompanhar todas as aplicações teóricas e metodológicas, uma vez que os

momentos em sala de aula serviam além da preparação conteudista das avaliações, uma ferramenta para auxiliar os alunos na “leitura de o mundo em que vivem”.

O professor assumiu a responsabilidade de propiciar aos alunos diversas possibilidades interpretativas do espaço geográfico, para que os educandos pudessem interagir criticamente, compreendendo e relacionando as especialidades da geografia, sobretudo, a partir das relações estabelecidas entre a sociedade e natureza, enfatizando relações a partir de temas como urbanização, dinâmica populacional, aspectos econômicos, globalização, geopolítica, aspectos naturais: relevo, hidrografia, clima, vegetação e ecossistemas, entre outros. Assim, a representação dos diferentes lugares foi realçada mediante a utilização de mapas, planta e com apoio das novas tecnologias.

As discussões firmadas em sala de aula eram finalizadas através da exposição oral dos alunos em formatos de grupos de trabalhos com o auxílio de cartazes expositivos e buscando promover debates com os demais colegas. Na Figura 4 é possível observar a temática dos conceitos chaves da geografia (lugar-paisagem-região-território-espaço) sendo trabalhada, exposta e discutida em sala de aula. Tal ação foi realizada para que o professor pudesse ter conhecimento se as temáticas estavam sendo assimiladas de forma clara e também para poder entender quais as categorias, das quais, os alunos sentiriam uma maior dificuldade.

Figura 4. Exposição dos alunos do curso preparatório referente às categorias de análise da ciência geográfica.



Fonte: Autores, 2018.

A cada final de mês os alunos eram submetidos à aplicação de simulados temáticos e após essas atividades práticas notou-se um excelente aproveitamento, aproximadamente 85% dos alunos obtinham boas notas para a

matéria de geografia, portanto, para a fixação dos conteúdos as aulas expositivas eram sempre complementadas com outras práticas didáticas as quais auxiliaram para o completo entendimento.

De acordo com os alunos a disciplina era considerada como uma das melhores, pois os mesmos tinham a oportunidade de demonstrar suas opiniões, argumentar sobre os principais fatos que estavam acontecendo no momento de discussão e percebiam qual era o papel de cada um como cidadão.

Com o realizar dos semestres foram sugeridas melhorias para o desempenho do projeto, tais como: avaliar os motivos que levam alguns alunos a desistirem do programa, uma vez que, verificou-se ao longo da segunda edição 40% de desistência, e acompanhar os índices de aprovação nas instituições de ensino superior que ocorreram, para corroborar com a importância social do projeto.

Como reflexo desse esforço reconhecido por parte dos estudantes das escolas públicas o Governo do Ceará divulgou que um total de 16.897 alunos da rede pública ingressaram no ensino superior em instituições públicas e privadas no ano de 2017 este é o maior número da história cearense. Isso reforça o compromisso que investir em políticas públicas na educação.

5. CONCLUSÕES

Foi possível concluir que o projeto Pré-IFCE com preparação de alunos de rede pública para o acesso ao ensino superior constituiu uma experiência exitosa para a categoria de atividades em extensão.

O ensino da disciplina de geografia foi bem-sucedido pelo fato de ter proporcionado um diálogo entre professor e alunos, no sentido de despertar a criticidade do educando enquanto sujeito ativo desse processo.

Neste sentido, foram utilizadas várias possibilidades de procedimentos metodológicos e recursos didáticos, desde os mais simples aos mais sofisticados, os quais puderam contribuir na compreensão dos conceitos científicos partindo do concreto para o abstrato. Nesse viés, coube ao professor ousar, ser criativo na perspectiva de tornar as aulas mais prazerosas, melhorando a relação ensino/aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, H. C. **O lugar na Geografia e as monografias municipais**. Editora Unijuí. Ijuí, 2001.

CARBONARI, M.; PEREIRA, A. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. São Paulo, Setembro de 2007. Base de dados do Anhanguera.

CUSTÓRDIO, A.A.F.; ROSA, O.; SILVA, M.V. **Ensino de geografia: mapeando o espaço cotidiano**. Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras, 2013.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectiva**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENNINGTON, E. **Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária**. Rio de Janeiro, 2005. Base de dados do Scielo.

MENDES, M.P.B.S.; SCABELLO, A.L.M. As metodologias de ensino de geografia e os problemas de aprendizagem: a questão da apatia. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.3, n.2, p.33-58, dez.2015.

SILVA, M. S. F. S.; SILVA, E.G. **O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos**. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". 2012.

SILVA, J. S. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SOUSA, A, L, L. **A história da extensão universitária**. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000. 138 p



Comunicação

Educação

Direitos Humanos
e Justiça

Cultura

Trabalho

MEIO AMBIENTE

Saúde

Tecnologia e
Produção

AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO CASA MARANGUAPE

¹ Nájila Rejanne Alencar Julião Cabral - IFCE *Campus* Fortaleza - najila.cabral@gmail.com

² Adeildo Cabral da Silva (IFCE);

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as ações de educação ambiental do Projeto Casa Maranguape (Projeto Casamar), no ano de 2016, desenvolvidas no projeto de extensão do Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza. Para a realização das ações de educação ambiental, foi utilizada a metodologia de educomunicação, para viabilizar a construção das oficinas de reutilização de resíduos sólidos como ações do projeto de extensão. Os resultados permitiram inferir que os participantes despertaram para fatores sociais e ambientais, com a abordagem das dimensões de sustentabilidade. Os resultados apontam, também, para a sensibilização das crianças, dos jovens e das mulheres do Projeto Casamar na questão da reutilização de resíduos sólidos para a confecção de obras de arte e para a criação de carteira de cédulas, em formato de artesanato, de maneira a auxiliar na formação da consciência ambiental desses sujeitos.

Palavras-chave: Projeto Casa Maranguape. Educação ambiental. Reutilização de resíduos sólidos. Educomunicação.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um instrumento de gestão que pode, e deve, ser utilizado na mudança de hábitos e costumes. A Declaração das Nações Unidas sobre Ambiente Humano, também conhecida como Declaração de Estocolmo, em seu princípio 19, estabelecia a necessidade da informação ambiental a ser transmitida em todos os níveis de ensino e para todos (UNCHE, 1972).

No Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída por meio da Lei no 6.938, de 31/08/1981, trouxe a educação ambiental como um dos seus princípios (inciso X, Art. 2º, BRASIL, 1981) e, conseqüentemente, como ferramenta de gestão.

Cabral e Silva (2016) indicam que a educação ambiental é um mecanismo importante de transformação de atitudes no sentido de reorientar caminhos em direção ao desenvolvimento sustentável.

Concernente à Educação Ambiental, há de se destacar, no cenário nacional, a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecida por meio da Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que, portanto, regulamenta esse instrumento de gestão, configurando-a em diferentes âmbitos: formal, não formal e informal. Conforme

mencionada lei, o órgão gestor é constituído pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação.

Cabe a diversos atores a realização das ações de educação ambiental nos diferentes níveis, sendo que a abordagem e as dimensões da sustentabilidade devem concorrer para oferecer bem-estar aos cidadãos.

Em 2003, foi instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que adota, como uma de suas linhas de ação, a “comunicação para a educação ambiental”, que seria a Educomunicação, entendida como a produção, geração e disponibilização, de forma interativa e dinâmica, das informações em educação ambiental (COSTA, 2008).

Para Tassara (2008) a Educomunicação é o processo de comunicação com intencionalidade educacional expressa e que envolve a democratização da produção e de gestão da informação nos meios de comunicação em seus diversos formatos, ou na comunicação presencial.

No contexto das instituições de ensino, pode ser encontrado o espaço adequado para a produção e a troca de conhecimento, conforme demonstra Correia e Fassarella (2015). As autoras

acrescentam que as instituições de ensino podem adotar posturas institucionais que favoreçam o diálogo envolvendo a educação ambiental. Diálogo este pautado nas diretrizes do ProNEA, como: sustentabilidade socioambiental, transversalidade e interdisciplinaridade, democracia e participação social, dentre outros.

No que diz respeito ao Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza, mencionada instituição tem dentro dos seus aspectos de ação, além do ensino e da pesquisa, o componente da extensão.

O Projeto Casa Maranguape é, na verdade, um programa de extensão, considerando que possui diferentes ações e diversos projetos desenvolvidos, desde a sua criação, no ano de 2004. Após a celebração de um convênio de cooperação e intercâmbio técnico-científico entre o IFCE (à época ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE) e a Prefeitura de Maranguape (Convênio no 001/2004 SEMADE), o Projeto Casa Maranguape (Projeto Casamar) foi instituído.

Sob a coordenação de um professor, vinculado ao Departamento da Construção Civil e ao Laboratório de Energias Renováveis e Conforto Ambiental (LERCA), mencionado Projeto Casamar possui dentro de suas atividades de extensão: a educação ambiental, a inclusão social, a transferência de tecnologias construtivas, e outras.

O Projeto Casamar tem sido o local de execução de diferentes ações de extensão do Departamento da Construção Civil, dos alunos da disciplina Projeto Social de diferentes cursos do IFCE e de alunos de Mestrado em Tecnologia e Gestão Ambiental, ao longo de mais de treze anos. A Comunidade Villares da Serra, no município de Maranguape, possui cerca de 300 crianças e jovens, os quais são parte do público alvo das ações de extensão do Projeto Casamar, ao longo de tempo em que mencionado Projeto existe.

Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar as ações de educação ambiental realizadas no âmbito do Projeto Casamar, no ano de 2016.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho traz o relato de experiência, de abordagem qualitativa, por meio da análise

das ações de educação ambiental desenvolvidas no âmbito do Projeto Casamar, no ano de 2016. Conforme Minayo (2004), na abordagem qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta os eventos sociais de sua pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho compreendeu duas fases: (1) a realização de encontros com alunos de cursos de graduação e de mestrado, no total de cinco alunos, para possibilitar a sistematização das informações, por meio da ferramenta educomunicação; e (2) realização de duas oficinas: uma de reutilização de resíduos sólidos para a criação de obra de arte, no Projeto Casamar, envolvendo vinte crianças e jovens da comunidade Villares da Serra; e outra de reutilização de resíduos sólidos para a confecção de carteira de cédulas, envolvendo quinze mulheres.

Os encontros com os alunos de graduação e de mestrado foram realizados no período de janeiro a abril de 2016, com a abordagem de temas específicos como: as dimensões de sustentabilidade para Educação Ambiental, resíduos sólidos (reutilização para a criação de obras de arte, utilizando-se da técnica de Vik Muniz), dentre outros. Nesse período também foram levantadas as informações necessárias sobre o público alvo das oficinas de reutilização de resíduos sólidos, tendo sido identificados as crianças, os jovens e as mulheres que participariam de ambas as oficinas.

A oficina de reutilização de resíduos sólidos para a criação de obra de arte envolveu crianças e jovens, entre a faixa etária de 6 a 15 anos. A outra oficina, de confecção de carteira, envolveu mulheres na melhor idade, no total de quinze. Ambas as oficinas foram realizadas em 20/05/2016, na sede do Projeto Casamar, uma edificação que comporta duas salas possíveis de serem utilizadas para as atividades de extensão do projeto.

Com relação aos materiais para a oficina de confecção de carteira, foram utilizadas caixas de leite do tipo tetrapak, cola branca, tesoura, cola quente, bastões velcro, retalhos de tecido, régua e caneta.

Com relação aos materiais para a oficina de criação de obra de arte, foram utilizados diferentes tipos de resíduos (papel, papelão, plásticos) em diferentes cores e diferentes tamanhos, cola branca, tesoura, cartolina, lápis e borracha.

Durante a realização de cada uma das

oficinas, os facilitadores foram os alunos de graduação e de mestrado. Em cada uma das oficinas, mencionados facilitadores explicaram o passo a passo para a confecção dos produtos oriundos da reutilização dos resíduos sólidos.

3. RESULTADOS

Com relação à contextualização das questões estratégicas de sustentabilidade, utilizando-se da ferramenta educomunicação, ambas as oficinas conduzidas pelos alunos do Instituto Federal do Ceará, abordaram as seguintes temáticas, consoante às dimensões da sustentabilidade (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Quadro de referência estratégico das dimensões de sustentabilidade com relação às abordagens de Educação Ambiental.

Dimensão da Sustentabilidade	Abordagens em Educação Ambiental
social	Cultura, saúde, educação para cidadania; bem-estar individual; qualidade de vida; cultura da paz; combate à intolerância
ambiental ou ecológico	Biodiversidade, mudanças climáticas, semiárido, desertificação, recursos hídricos, energia, resíduos sólidos, mudanças ambientais globais, desmatamento, queimadas, áreas protegidas, finitude dos recursos naturais
econômico	Combate à pobreza, setores produtivos (agropecuária, indústria, serviços), transporte, uso e ocupação do solo; consumo consciente

Fonte: Cabral e Silva, 2016

A figura 1 traz a parte inicial em ambas as oficinas quando da intervenção dos participantes que, por meio de comunicação oral, explanavam sobre os conteúdos de educação ambiental. Na figura 1, do lado esquerdo, a oficina de reutilização de resíduos sólidos para confecção de carteira e do lado direito está a oficina de reutilização de resíduos para criação de obra de arte, na primeira parte da oficina que se constituiu em explicar o que são os resíduos sólidos, quanto tempo estes resíduos demoram para se decompor na natureza, dentre outras informações importantes para a transformação de atitudes.

Figura 1 – Imagens das oficinas do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

Os participantes das ações de educação ambiental no Projeto Casamar levaram para ambas as oficinas o material necessário para a confecção da carteira e para a criação de obra de arte.

Quanto aos resultados da oficina de artesanato com caixas de leite, é possível afirmar que as mulheres assimilaram o conhecimento repassado, estabelecendo-se, inclusive, uma possível ação posterior para aquisição de renda com a confecção das carteiras. A figura 2 mostra algumas mulheres na oficina de artesanato com caixas de leite.

Figura 2 – Oficina de artesanato de caixa de leite do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

A Educomunicação foi importante como

modalidade da educação que possibilitou a construção do ambiente comunicativo e criativo, com vistas à ampliação do conhecimento por parte das mulheres. A Figura 3 mostra dois momentos da confecção da carteira com reutilização de resíduos sólidos.

Figura 3 – Confecção de carteira na oficina de artesanato de caixa de leite do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

Quanto aos resultados da oficina de reutilização de resíduos sólidos para criação de obra de arte, é possível visualizar na Figura 4 alguns momentos durante a oficina, nos quais as crianças e jovens estavam confeccionando a obra de arte, com diferentes tamanhos de pedaços de papel, plástico e papelão, coloridos, formando o desenho da paisagem natural.

Figura 4 – Confecção da obra de arte na oficina de reutilização de resíduos, do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

As crianças e jovens tiveram a oportunidade de conhecer os diferentes tipos de resíduos sólidos que são produzidos por eles mesmos e que podem, por meio da reutilização, ser transformados em outro objeto, diminuindo a quantidade de resíduos que são descartados e levados, em última instância, para os aterros sanitários.

A Figura 5 mostra o resultado final da obra de arte das crianças e jovens. Esse produto, que é um quadro com a paisagem da orla do Rio de Janeiro, está pendurado na parede de uma das salas da edificação do Projeto Casamar.

Figura 5 – Obra de arte da Oficina de reutilização de resíduos sólidos, do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

Os resultados possibilitaram a ação em Educação Ambiental, em nível de educação não formal, a quinze mulheres e vinte crianças e jovens, da Comunidade Villares da Serra, relacionando a teoria à prática, por meio da realização das oficinas interativas. A figura 6 traz a imagem do resultado da obra de arte com parte de seus autores.

Figura 6 – Oficina de reutilização de resíduos sólidos, do Projeto Casamar, em 2016.



Fonte: Projeto Casamar, 2016.

Na Figura 6 é perceptível a sensação de bem-estar de parte das crianças e jovens que vivenciaram a oficina, que, de certa maneira, auxiliou na formação de suas consciências

ambientais e de cada um desses jovens como sujeitos ecológicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de educomunicação associadas à extensão desenvolvidas no âmbito do Projeto Casamar possibilitou aos participantes (alunos de graduação e de mestrado do Instituto Federal do Ceará) a vivência de práticas socioambientais.

As ações de educação ambiental realizadas no ano de 2016, que foram objeto do presente trabalho, permitiram a interveniência na construção de processos sustentáveis, por meio da educação não formal, em sujeitos de uma comunidade.

Acredita-se que essa vivência seja um importante contributo para a formação cidadã do discente do IFCE, contribuindo de maneira positiva em seu futuro exercício profissional.

O espaço de interlocução que existe no Projeto Casamar, desde sua criação em 2004, consiste numa significativa troca de saberes entre a comunidade acadêmica do IFCE e a comunidade Villares da Serra, no município de Maranguape.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1981.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

CABRAL, Nájila Rejanne Alencar Julião; SILVA, Adeildo Cabral. A Educação Ambiental como instrumento de sustentabilidade: o caso do Ceará. In: VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima et al (org). **Educação Ambiental** – da teoria à prática. Recife: Editora Imprima, 2016.

CORREIA, Francielli Lima; FASSARELLA, Simone Simões. A educomunicação nas práticas de educação ambiental: relato de experiência do Projeto de Extensão Coleta Seletiva CEUNES/

UFES. **Revista Guará**, Espírito Santo, v. 1, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ufes.br/guara/article/viewFile/11485/8058>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

COSTA, Francisco de Assis Morais da. **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

TASSARA, E. **Dicionário Socioambiental**: ideias, definições e conceitos. São Paulo: FAART, 2008.

UNCHE – United Nations Conference on the Human Environment. **Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment**. Estocolmo: United Nations, 1972.



TRABALHO

Meio Ambiente

Comunicação

Educação

Direitos Humanos
e Justiça

Cultura

Saúde

Tecnologia e
Produção

CAFÉ COM BYTES: UM CICLO DE PALESTRAS, WORKSHOPS E DEBATES SOBRE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO CARIRI

¹ Robson Gonçalves Fechine Feitosa - IFCE *Campus* Crato - robsonfeitosa@ifce.edu.br

² Carolina Anunciação Patrício dos Santos (ESTÁCIO FMJ); Thiago Campos Leonel (IFCE); Gil Heânya Parente Landim (IFCE); Thales Brito Viana (IFCE);

RESUMO

O projeto de Extensão Café com Bytes buscou aproximar a comunidade, estudantes, professores e empresários da região do Cariri cearense com o IFCE Campus Crato, por meio da disseminação de informações na área de Tecnologia da Informação (TI). Para isso, foram realizados ciclos de palestras, workshops e debates relacionados à TI e ao mercado de trabalho. As palestras contaram com profissionais de grandes empresas (como Google), empresas regionais (como a Brisagnet), pesquisadores oriundos de renomadas instituições (como a Universidade de São Paulo e o IFCE Campus Fortaleza), microempresários individuais (freelancer), além de alunos do IFCE Campus Crato que estagiaram em outros países (Estados Unidos, Canadá, Portugal e Itália), bem como participaram de diversas atividades extracurriculares (Olimpíadas diversas, como a OBI). Para alcançar o público alvo, foi importante a divulgação do projeto nas diversas mídias: jornal local (TV Verdes Mares Cariri), rádio local, canais institucionais e visitas às diversas instituições de ensino privadas e públicas. Como resultado, houve grande participação da comunidade externa ao instituto, chegando a superar o número de participantes do próprio Campus Crato, onde no total foram realizadas 645 inscrições, emitidos aproximadamente 500 certificados para os participantes que realizaram checkin no evento e 15 certificados para palestrantes.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Palestras. Trabalho. Empreendedorismo.

1. INTRODUÇÃO

O projeto de Extensão Café com Bytes proporcionou um ciclo de palestras, workshops e debates (em linguagem acessível ao público geral) que forneceram à comunidade da região do Cariri a ampliação do conhecimento sobre as diversas áreas relacionadas à Tecnologia da Informação (TI), área esta essencial aos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Técnico em Informática para Internet, com temas relacionados à, por exemplo, programação de computadores e mercado de trabalho. Além das palestras, alguns temas também serviram de base para mesas redondas e debates. As temáticas de cada ciclo de palestras foram divulgadas com antecedência para a comunidade por meio das diversas mídias, como TV, rádio, site do IFCE

Campus Crato, redes sociais, e presencialmente em outras instituições de ensino no Cariri com o uso de folders e banners.

O aumento significativo da adoção de sistemas informatizados nos diversos segmentos da sociedade e indústria demanda a criação e a atualização constante de vários mecanismos, técnicas e ferramentas para apoiar o gerenciamento da informação das organizações (SOMMERVILLE, 2011). Assim, uma atenção especial tem sido voltada ao profissional de TI, em que ele deve estar atento sobre características e atitudes mais proativas. O IFCE Campus Crato, por meio da oferta dos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Técnico em Informática para Internet, fornece aos alunos uma formação sólida em automação e gestão dos sistemas de informação das organizações, além de buscar a

excelência acadêmica para que os alunos possam compreender e tornem-se membros ativos diante das necessidades de um mundo em constante mudança.

Diante desse cenário surgiu o Café com Bytes, uma iniciativa dos professores do curso de Sistemas de Informação visando aproximar a comunidade das atividades realizadas na instituição, despertando o espírito empreendedor na comunidade interna e externa ao IFCE Campus Crato. Para apresentar tal projeto, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: na seção dois são levantadas as bases teóricas que fundamentam o trabalho; a seção três descreve a metodologia empregada; e, por fim, na seção quatro apresentamos as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de inovação é uma parte integrante do empreendedorismo. A inovação, o ato de lançar algo novo é uma das mais difíceis tarefas para o empreendedor. Exige não só a capacidade de criar e conceitualizar, mas também a capacidade de entender todas as forças atuantes no ambiente. A novidade pode ser desde um novo produto e um novo sistema de distribuição, até um método para desenvolver uma nova estrutura organizacional (HERMANN, 2008). Empreender tem a ver com inovação. O fazer diferente pode estar relacionado a qualquer dimensão da vida. Segundo Donelas (2014), “Empreender pode ser definido como o ato de realizar sonhos, transformar ideias em oportunidades e agir para concretizar objetivos, gerando valor para a sociedade”.

Para as empresas, a inovação é uma questão de sobrevivência, tendo em vista a revolução tecnológica que possibilita o acesso de uma grande quantidade de informações do mundo inteiro e, com isso, alteram-se muito rapidamente as necessidades e os desejos das pessoas, além da possibilidade de compras virtuais, criando o cenário de concorrência com empresas de outras localidades.

O empreendedor deve buscar constantemente informações e investir em conhecimento na tentativa de ampliar seu campo de visão e a capacidade de se antecipar aos fatos, permitindo a identificação e a criação de oportunidades. Empreender condiz a correr riscos calculados

com base em um planejamento que permite ao empreendedor uma visão mais madura do que deseja realizar e qual plano de ação deve seguir. Esta é a diferença entre sonhador e empreendedor: enquanto o primeiro fica no mundo da abstração, o segundo alcança a concretização de suas ideias. Com isso empreender está fortemente relacionado à busca de autorrealização.

Em estudo realizado pela ONU – Organização das Nações Unidas sobre as características do empreendedor observou-se que se trata de pessoas com alto grau de realização, com motivações e atitudes diferenciadas frente aos desafios. A pesquisa resultou na definição das Características do Comportamento Empreendedor - CCEs, das quais se destacam: Estabelecimento de Metas; Busca de Oportunidades e Iniciativa; Busca de Informações; Persuasão e Rede de Contatos; Exigência de Qualidade e Eficiência; Planejamento e Monitoramento Sistemático; Comprometimento; Persistência; Disposição para Correr Riscos Calculados; e Independência e Autoconfiança (SEBRAE, 2010).

Diante desse cenário o projeto Café com Bytes buscou apresentar casos de sucesso de empresas locais (Brisanet), empresários de sucesso (freelancer), a possibilidade de entrar em grandes empresas (como Google), dentre outras atividades que proporcionam à comunidade interna e externa ao instituto, além de uma visão mais empreendedora, uma visão geral do estado atual do mercado de trabalho na área da TI.

3. METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os eventos do Café com Bytes ocorreram durante os sábados letivos no turno da manhã. O evento iniciava-se às 8 horas e terminava às 11 horas. A programação era aberta, com a palestra de 8 horas às 9 horas, em seguida havia um intervalo (coffee-break), retornando das 10 horas às 11 horas para o debate sobre o tema da palestra.

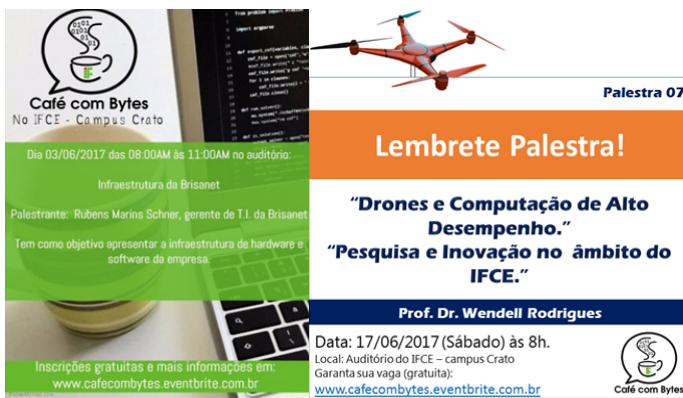


Figura 1 – Materiais de divulgação do Projeto: a primeira figura mostra o modelo de banner impresso e a segunda o modelo de banner de divulgação online.

Houve, além da emissão de certificados para os participantes ao final do ciclo de eventos, a disponibilização de transporte (ônibus saindo da prefeitura de Crato-CE às 7h e retornando para a prefeitura de Crato-CE às 11h). A programação inicial sofreu poucas alterações, contudo, todas as palestras foram divulgadas com antecedência nos meios já citados, conforme descrito a seguir:

- Palestra 01. Data:** 01/04/2017. **Palestra:** Palestra de Apresentação do Enactus sede IFCE Campus Crato. **Mini-cv:** A apresentação foi conduzida pelos alunos do curso de Sistemas de Informação. **Palestrantes:** Robson Lemos e Wédson Aguiar, os quais são bolsistas do programa de auxílio formação do IFCE Campus Crato. Atualmente, Robson e Wédson têm estudado sobre a Enactus e têm iniciado a árdua tarefa da implementação e construção efetiva de um novo grupo Enactus no campus Crato. **Resumo:** A Enactus é uma organização internacional que mobiliza estudantes, acadêmicos e líderes de negócios que estão comprometidos a usar o poder da ação empreendedora para promover o progresso no mundo. Guiados por professores conselheiros e especialistas em negócios, os estudantes participantes formam times em seus campi para criar e implementar projetos comunitários que empoderam as pessoas, dando-lhe uma melhor qualidade de vida e subsistência. Um novo grupo Enactus foi recentemente aberto no Instituto Federal do Ceará campus Crato. Nesse sentido, este encontro visou oficializar internamente a abertura do grupo e discutir tópicos básicos sobre a Enactus, que incluem: quem pode participar da Enactus; como os grupos são organizados do ponto de vista nacional e internacional; como

estabelecer efetivamente um time Enactus; organização hierárquica de um grupo Enactus; como desenvolver projetos e executar projetos de maneira eficaz; como são as competições da Enactus. Vale ressaltar que o principal objetivo do encontro foi recrutar novos integrantes para o grupo e novas ideias de projetos que pudessem ser implementadas.



Figura 2 – A cerimônia de abertura contou com a presença do diretor do IFCE Campus Crato e os professores do curso de Sistemas de Informação.

- Palestra 02. Data:** 08/04/2017. **Palestra:** Atividades extracurriculares como oportunidade de inclusão educacional. **Mini-cv:** Gabriel Alcântara é técnico em Informática para Internet pelo IFCE Campus Crato, participou de olimpíadas científicas durante o curso, dentre elas a Olimpíada Brasileira de Informática e a Olimpíada Brasileira de Robótica, além de outras atividades extraclasses. Atualmente é bacharelando em Sistemas de Informação. **Resumo:** A palestra tem como objetivo compartilhar a experiência das atividades realizadas pelo palestrante durante o ensino médio e, também, como a participação nessas atividades contribuíram para melhor aproveitar o que IFCE campus Crato tem a oferecer e desfrutar de oportunidades que outras instituições também promovem.



Figura 3 – O projeto contou com sistemas para controle de inscrição e presença, posteriormente, de emissão de certificados por e-mail.

● **Palestra 03. Data:** 06/05/2017. **Título:** Experiência de Intercâmbio dos Alunos do Curso de Sistemas de Informação do IFCE Campus Crato. **Resumo:** Os alunos Aderbal, Jayne, Iago e Paulo abordaram assuntos relacionados ao processo de inscrição, estudo de idiomas, convivência com novas culturas, atividades acadêmicas e lições aprendidas nos seus respectivos intercâmbios internacionais. Visto que cada um realizou (ou realizaria) intercâmbio em cidades diferentes, a palestra em questão teve como objetivo compartilhar essas diversas e curiosas experiências dos bacharelandos em Sistemas de Informação do IFCE Campus Crato. **Palestrantes:** Jayne Moraes, Aderbal Filho, Iago Franco e Paulo Anaximandro são alunos de graduação em Sistemas de Informação no IFCE Campus Crato.



Figura 4 – Apresentação do time Enactus do IFCE Campus Crato.

● **Palestra 04. Data:** 13/05/2017. **Palestra:** Dia a dia no Google com Davi Duarte Pinheiro. **Mini-cv:** Davi Duarte Pinheiro, cratense; bacharel em ciências da computação pela UFPE; campeão na final Brasileira da Maratona de Programação em 2011; representou o Brasil na final mundial da Maratona de Programação em 2012; estagiou no Facebook em 2012; medalha de ouro na final Brasileira da Maratona de Programação em 2013; representou o Brasil na final mundial da Maratona de Programação em 2014; atual engenheiro de software na Google Brasil.



Figura 5 – Palestra sobre o dia a dia de trabalho no Google.

● **Palestra 05. Data:** 03/06/2017. **Palestra:** Infraestrutura de hardware e software da Brisagnet. **Mini-cv:** Jerffeson Gonçalves, Esequias Neto e Wenderson Stivy são desenvolvedores dos sistemas internos da empresa.



Figura 6 – Apresentação da infraestrutura física e de softwares da Brisagnet e sua metodologia de contratação.

● **Palestra 06. Data:** 10/06/2017. **Palestra:** Competições na área de Segurança da Informação. **Mini-cv:** Prof. Dr. Rodrigo Costa é professor do IFCE na área de Sistemas e Redes de Telecomunicações. Pesquisador nas áreas de desenvolvimento para sistemas embarcados e segurança da informação. Instrutor e Treinador de Instrutor (ITQ) da Academia Cisco. Campeão Cearense / Nacional do Cryptorace 2016. Líder do Time do IFCE no Hackaflag e ShellterLabs.

● **Palestra 07. Data:** 17/06/2017. **Palestra:** Parte I: Drones e Computação de Alto Desempenho. Parte II: Pesquisa e Inovação no âmbito do IFCE. **Mini-cv:** Wendell Rodrigues é doutor pela Universidade de Lille 1 - França com tema de tese relacionado à Computação de Alto Desempenho usando GPUs com abordagens MDE. Trabalhou como pesquisador em tempo integral no INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et Automatique) e parcialmente na Universidade de Hertfordshire, UK. Mestre em Computação com dissertação na área de ensino de redes de computadores. Possui graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em Informática pela Universidade Federal do Ceará (1998). É professor efetivo do Instituto Federal de Tecnologia do Ceará desde 2001 nos cursos de telemática, engenharias da computação e de telecomunicações. É professor e orientador permanente na Pós-Graduação em Ciência da Computação do IFCE. Tem experiência na área de Ciências da Computação e Hardware, atuando principalmente nos seguintes temas: engenharia de software, computação de alto

desempenho, visão computacional, smart grids e segurança de redes. Exerce ainda, atualmente, a função de Diretor de Pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFCE.



Figura 7 – Workshop de demonstração de drones do tipo racer.

- **Palestra 08. Data:** 01/07/2017. **Palestra:** Internet das Coisas (IoT) e o grupo de Hardware Livre da USP. **Mini-cv:** dj (Antonio Deusany de Carvalho Junior) é doutor em ciência da computação pelo IME da USP;

- **Palestra 09. Data:** 05/08/2017. **Palestra:** Finanças para Freelancer. **Mini-cv:** Higor Diego – Desenvolve trabalhos como Freelancer há mais de cinco anos em Tecnologia da Informação, mesclando áreas de Aplicação Web, Análise de Banco de Dados, Consultoria de Infraestrutura e Servidores. Pós-graduando em Gestão Financeira e Controladoria e graduado na Unileão em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tem participado no desenvolvimento de sistemas web e sistemas de automação residencial. Participou no desenvolvimento de livro digital sobre NoSQL.



Figura 8 – Apresentação cultural com forró pé-de-serra.



Figura 9 – Parte da equipe junto com o palestrante (funcionário do Google).

4. CONCLUSÕES

O Café com Bytes foi um ciclo de palestras, em linguagem acessível ao público em geral, que proporcionou à comunidade da região do Cariri a ampliação do conhecimento sobre TI e os diversos assuntos relacionados aos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Técnico em Informática para Internet, tais como programação de computadores, redes de computadores, empreendedorismo, computador e sociedade (tecnologias de desenvolvimento sustentável, ademais da apresentação de casos de sucesso local). Além das palestras, alguns temas também serviram de base para mesas redondas e debates.

Como resultado positivo, podemos destacar a grande adesão: da comunidade externa ao IFCE Campus Crato, seja pelos professores de outras instituições de ensino e seus estudantes; bem como, profissionais da área de TI, o que tornou o evento um ambiente fértil para troca de conhecimentos. Logo, entendemos que o projeto Café com Bytes foi realizado com sucesso, alcançando resultados positivos na construção de conhecimentos enriquecedores para possíveis melhorias no desenvolvimento de produtos e serviços empreendedores na área de Tecnologia de Informações da região do Cariri.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DONELAS, José. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação**. 1 ed.- Rio de Janeiro: Empreende:/ LTC, 2014.

HERMANN, Ingo Louis. **Empreendedorismo**. 2ª ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2008.

SEBRAE. **Apreender e Empreender/** Luiz Felipe Escariate, consultor conteudista. Brasília: Fundação Roberto Marinho, SEBRAE, 2010.

SOMMERVILLE, Ian. **Software Engineering**. 9ª ed. Addison Wesley, 2011.

REAPROVEITAMENTO DE ALIMENTOS NA PERSPECTIVA EMPREENDEDORA

¹ Maria do Socorro de Assis Braun - IFCE *Campus* Baturité - sosbraun@ifce.edu.br

² Maria Nayane Alves Bezerra (IFCE);

RESUMO

A ação empreendedora pode ser precursora de transformação na dinâmica de uma comunidade. Por isso, a ideia de negócio pode ser despertada através da transmissão de conhecimentos, ao observar necessidades e meios necessários para atendê-las. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho será relatar como as aulas foram planejadas para que os educandos desenvolvessem visão estratégica e atitudes empreendedoras, criando negócios a partir do reaproveitamento dos alimentos. Nesse sentido, o ensino de técnicas de aproveitamento integral de alimentos juntamente com empreendedorismo, de forma interdisciplinar, foram meios de transformações socioeconômicas. Quanto ao método utilizado para realização deste trabalho, foi o estudo de caso, caracterizado como exploratório e descritivo, por ser útil para explicar situações da vida real e suas intervenções para transformar a realidade dos alunos que participaram de uma ação de extensão do projeto Tecendo Redes Empreendedoras. Para tanto, foram utilizadas estratégias de ensino com conteúdos teóricos e práticos, desenvolvendo nos alunos habilidades para identificar oportunidades e praticar as tecnologias de reaproveitamento de alimentos, resultando na criação de miniempresas com cultura alimentar sem desperdícios, ao transformar o que é desperdiçado em alimento, agregando valor nutricional e financeiro ao empreendedor. Assim, semeou-se a cultura empreendedora no Maciço de Baturité, interligando empreendedorismo com sustentabilidade como experimento para transformação social. Finalmente, a partir da identificação da ideia, pode-se compreender o potencial de uma oportunidade de negócio que gere valor econômico, social e ambiental, introduzindo novos hábitos alimentares e consciência ecológica, tendo como foco o reaproveitamento de alimentos.

Palavras-chave: Empreendedorismo; sustentabilidade; modelo de negócios.

1. INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é um elemento estratégico no avanço de uma comunidade, uma vez que poderá ser precursor de mudança social, pois na visão de Baron (2014), é um processo que se inicia com uma ideia inovadora e, ao longo do tempo, é transformada em realidade. Nesse sentido, trata-se de uma ação essencial para crescimento econômico, como também para melhoria da qualidade ambiental, desenvolvimento social e formação profissional.

Portanto, identificar e selecionar a oportunidade certa para um empreendimento, de acordo com os pressupostos de Stevenson apud Boszczowski e Teixeira (2012), está entre as mais importantes habilidades de um empreendedor de sucesso. Para tanto, a ideia do negócio pode ser despertada através da criatividade cognitiva individual ou através da transmissão

de conhecimentos a partir da observação das necessidades de determinado público e da identificação de meios para atendê-las. Esta visão vai de encontro ao que explicita Chiavenato (2012), quando descreve um negócio como uma atividade baseada no esforço organizado de determinadas pessoas para produzir bens e serviços a fim de vendê-los em um determinado mercado e alcançar recompensa financeira.

Assim, o empreendedorismo aliado ao conhecimento sobre técnicas de aproveitamento integral de alimentos, proporciona os meios para identificação de uma oportunidade de negócio sustentável que poderá gerar resultados positivos tanto para a sociedade quanto para o meio ambiente, unindo desenvolvimento econômico à sustentabilidade para contribuir com questões ambientais e sociais, como instrumento de transformação socioeconômica.

A partir dessa necessidade, o projeto Tecendo

Redes Empreendedoras foi proposto como atividade de extensão, para capacitar pessoas da região do Maciço de Baturité, com visão estratégica e atitudes empreendedoras, de modo a identificar problemas e encontrar soluções de forma holística, sistêmica, eficiente e eficaz. Por esse ângulo, Dornelas (2008) descreve que o empreendedorismo “implica no envolvimento de pessoas e processos, transformando ideias em oportunidades”. Seguido por Dolabela (2004) quando explica que o comportamento proativo do indivíduo poderá levá-lo a “aprender a pensar e agir por conta própria, com criatividade, liderança e visão de futuro, para inovar e ocupar o seu espaço no mercado, transformando esse ato também em prazer e emoção”, estimulando o crescimento pessoal, profissional, além da economia regional.

Com esse intuito, foi realizado o Curso de Extensão Tecendo Redes Empreendedoras: reaproveitamento de alimentos como oportunidade de ação social, numa ação conjunta entre a Escola de Ensino Médio Almir Pinto, do município de Aracoiaba, e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Baturité, envolvendo professores de vários cursos e disciplinas, de forma interdisciplinar, numa relação integradora entre teoria e prática como processo de ensino, formando uma rede para disseminar o conhecimento, envolvendo reaproveitamento de alimentos e empreendedorismo.

Diante do exposto, pretende-se com este trabalho relatar como as aulas foram planejadas para que os educandos desenvolvessem visão estratégica e atitudes empreendedoras, criando negócios a partir do reaproveitamento dos alimentos. Além de disseminar a cultura empreendedora, mostrando sua importância para a economia; demonstrar o processo empreendedor, apresentando conceitos, ferramentas e técnicas para a criação, desenvolvimento e avaliação de novos negócios e ainda com aulas práticas aprender como processar partes dos alimentos normalmente desperdiçadas, contribuindo com geração de renda, redução do desperdício e aumento da qualidade de vida.

Nesse caso, o processo de aprender a empreender foi planejado a partir de estudos com atividades práticas, participativas, críticas e reflexivas, estimulando a visão empreendedora para detectar oportunidades de negócios

sustentáveis a partir do reaproveitamento de alimentos. Além de incentivar a criação de miniempresas para experiências reais de gerenciamentos de negócios, trabalhos em equipes e difundir a cultura empreendedora.

Trata-se de um trabalho realizado através do planejamento de aulas teóricas e práticas sobre empreendedorismo e reaproveitamento de alimentos, com pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses, considerando os métodos e processos pedagógicos centrados na experimentação e experiências de vida dos alunos, transformando-os em sujeitos, auxiliando na construção da sua identidade, no seu projeto de vida, no desenvolvimento das suas características empreendedoras, permitindo-lhes encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais (MORAN et al, 2000).

Além disso, este trabalho utilizou como método o estudo de caso, caracterizado como exploratório e descritivo, por ser útil para explicar situações da vida real e suas intervenções para transformar a realidade dos alunos (Yin, 2001). Enquanto (Moran et al, 2000), explica que é necessário abordar estratégias de ensino que ajudem a integrar todas as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional e profissional que levem os educandos a contribuírem para mudança social. Nesse caso, aulas teóricas e práticas ministradas no curso de extensão Tecendo Redes Empreendedoras, entrelaçando empreendedorismo com reaproveitamento de alimentos.

Em vista disso, foram realizadas atividades através de aulas expositivas-dialogadas, aulas práticas e trabalhos teóricos e práticos, cujo foco foi a transmissão de conhecimentos sobre o aproveitamento integral dos alimentos e a construção de um negócio que utilize essas tecnologias para geração de renda. Por isso, as disciplinas foram ministradas de forma intercalada – empreendedorismo e reaproveitamento de alimentos com a finalidade de transformar as habilidades adquiridas nas aulas práticas em ações empreendedoras.

Dessa forma, a educação empreendedora buscou criar um ambiente favorável para o aprendizado na prática, permitindo ao educando assumir responsabilidades, ampliar sua autonomia para tomada de decisões, desenvolver habilidades de comunicação e encorajar sua motivação para empreender. Portanto, espera-se que a articulação do aprendizado teórico e

prático leve o ensino para além das salas de aula, promovendo um aprendizado mais efetivo, semeando a cultura empreendedora na região, incentivando a geração de emprego e renda, estimulando a continuidade e sobrevivência das empresas criadas durante o curso.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação histórico-teórica do empreendedorismo é um tema que mobiliza pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento devido à percepção da sua importância para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o que há em comum nos acontecimentos do mercado e na disseminação da cultura empreendedora é a necessidade de integração entre processos impulsionadores de desempenho. Logo, a união entre o empreendedorismo e a sustentabilidade permite que as empresas tenham a capacidade de se adaptarem continuamente.

Nesse sentido, a visão de desenvolvimento econômico atrelada a inovação de Schumpeter (1982) destaca o modelo dinâmico da economia, em que ocorrem as transformações que geram crescimento, ao mesmo tempo em que valoriza o papel do empreendedor ao incentivar a utilização integral de frutas, verduras, legumes e tubérculos, uma vez que esses são desperdiçados devido ao pouco ou nenhum hábito de consumo pela falta de conhecimento de suas propriedades nutricionais (Badawi, 2009). Assim, realizou-se combinações que resultaram na criação de novos produtos, métodos de produção e formação de mercados, tendo no reaproveitamento de alimentos o suporte para o processo de inovação.

Nessa perspectiva, o empreendedor é um agente capaz de “destruir a ordem econômica existente graças à introdução no mercado de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias” (Schumpeter, 1982). Portanto, o autor descreve os empreendedores como indivíduos com visão, dispostos a arriscar na incerteza e a investirem em novos produtos através de métodos de produção e comercialização para manter e conquistar novos mercados.

Outro autor relaciona o empreendedorismo ao processo de inovação para buscar oportunidades de negócios, descrevendo que

Achei bem proveitoso, pois é uma aula

“a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferente. Ela pode ser apresentada como uma disciplina, a ser aprendida e praticada. Os empreendedores precisam buscar, com propósito deliberado, as fontes de inovação, as mudanças e seus sintomas que indicam oportunidades para que uma inovação tenha êxito. Os empreendedores criam algo novo, algo diferente; eles mudam ou transformam valores.” (DRUCKER, 1987, p. 39).

Essa visão representa um norte em relação às intenções e ações de empreendedores para aproveitar oportunidades, direcionando seus esforços para enfrentar obstáculos internos e externos, sabendo olhar além das dificuldades, com foco em resultados.

No entanto, este trabalho não pretende explicar comportamentos ou ações empreendedoras, mas utilizando como respaldo a revisão bibliográfica sobre essa temática, propor o entrelaçamento do empreendedorismo com o aproveitamento integral dos alimentos produzidos no Maciço de Baturité, constituindo-se em um importante vetor de crescimento econômico, geração de riqueza e bem-estar social, promovendo inclusão social como alternativa para melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente de pequenas comunidades, através da criação de pequenos empreendimentos relacionados ao aproveitamento integral dos alimentos produzidos na região.

3. O EMPREENDEDORISMO COMO AÇÃO SUSTENTÁVEL

A ação empreendedora alia-se ao processo de formação profissional, posto que relaciona as teorias da implementação de um negócio com a capacidade de identificar oportunidades disponíveis no mercado para suprir uma demanda reprimida. Com isso, o indivíduo, ao visualizar uma oportunidade de negócio e ao ter acesso às ferramentas que o auxiliarão a transformá-la em realidade, deixa o campo do sujeito passivo e torna-se um sujeito ativo.

Por isso, é importante investir no empreendedorismo como alternativa para sobrevivência por se tratar de uma atividade considerada como redentora para muitos problemas econômicos e sociais, uma vez que, de acordo com a pesquisa *Global Entrepreneurship*

Monitor – GEM (2015), patrocinada pelo Sebrae no Brasil, revela que, em cada dez brasileiros adultos, quatro já têm uma empresa ou estão envolvidos com a criação de uma. Ainda em 2015, a taxa de empreendedorismo no país foi de 39,3%, o maior índice dos últimos 14 anos e quase o dobro do registrado em 2002, quando a taxa foi de 20,9% (SEBRAE, 2015).

Além disso, o desenvolvimento territorial a partir do foco na criação de negócios pode ser uma alternativa para superação dos problemas econômicos e sociais de uma região, pois eleva a geração de empregos e, por conseguinte, distribuição de renda. Assim, a cultura empreendedora poderá atuar no vetor da regionalização para atenuação das desigualdades, numa perspectiva social de envolvimento da sociedade em iniciativas proativas que impactem na implementação de ações e atividades de estímulo à comunidade em sua autorrealização e felicidade, por meio do trabalho (DOLABELA, 2004).

Nesse contexto, o empreendedorismo representa uma alternativa para geração de empregos e formação de uma classe trabalhadora com uma visão holística, sistêmica e globalizada. Além disso, os pequenos empreendimentos são vitais para surgimento de empresas inovadoras que poderão criar novos produtos e proporcionar diversificação no mercado através do reaproveitamento de alimentos com partes que seriam naturalmente descartadas, como: cascas, sementes e raízes. Essas iniciativas individuais desenvolvidas em paralelo com uma predisposição natural para a inovação contribui para a melhoria da qualidade de vida de uma comunidade.

Por isso, o projeto de extensão Tecendo Redes Empreendedoras, cujo objetivo foi abordar o empreendedorismo a partir do aproveitamento de alimentos como oportunidade para entabular um negócio, demonstrou com aulas teóricas e práticas como pensar, criar e gerenciar empresas para alunos do ensino médio da Escola Almir Pinto, de Aracoiaba-CE, e da escola Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, de Baturité-CE, agregando valor aos produtos comumente desperdiçados por causa do preconceito e construindo novos hábitos alimentares através do reaproveitando dos alimentos como ação empreendedora sustentável.

4. REAPROVEITAMENTO DE ALIMENTOS NA PERSPECTIVA EMPREENDEDORA

Aprender a empreender é importante para compreender como desenvolver características empreendedoras, uma vez que são atitudes observadas através dos estudos da Organização das Nações Unidas (ONU), praticadas pelos empreendedores de sucesso. Nesse sentido, a educação empreendedora busca criar um ambiente favorável para o aprendizado na prática, permitindo ao educando assumir responsabilidades, ter autonomia para tomar decisões, desenvolver habilidades de comunicação e fortalecer a intenção de empreender (BRAUN, 2017).

Nesse contexto, o curso Tecendo Redes Empreendedoras desenvolveu competências voltadas para características empreendedoras através de ação multidisciplinar. É um curso classificado como de extensão, com carga horária total de até 40 horas, que ocorreu em um único turno, semanalmente, em aulas com duração de 4 horas, que abordaram os seguintes tópicos: 1. Reaproveitamento de alimentos (20h) – teórica/prática; 2. Empreendedorismo (20h) – teórica/prática (Braun, 2017). Salienta-se ainda que a disciplina de Reaproveitamento de Alimentos foi ministrada na cozinha, enquanto que a disciplina de Empreendedorismo foi ministrada na sala de videoconferência, ambas no IFCE - Campus Baturité.

Vale ressaltar que as aulas de empreendedorismo foram ministradas em 5 (cinco) encontros, numa sequência que começou com os conceitos introdutórios e avançou para o campo prático como foco na criação de empresa do segmento alimentício que utilizasse os conhecimentos sobre o aproveitamento integral dos alimentos. Assim, as duas disciplinas se interligaram na formação de um empreendedor versátil, flexível e adaptável com competências para modificar o ambiente no qual está inserido, interligando a gastronomia com o empreendedorismo, associando o conhecimento adquirido nas aulas práticas de reaproveitamento de alimentos com as aulas teóricas e práticas de empreendedorismo para aprender a empreender.

Com esse intuito, o método de ensino utilizado foi a oficina por trazer em seu bojo a visão de Becker (1992), do aprender fazendo, por se tratar de uma metodologia que se fundamenta

na ideia de que o conhecimento é um processo de construção através da interação entre o indivíduo e o meio no qual ele está inserido. Como, também, é um processo pedagógico democrático, participativo e reflexivo que relaciona teoria e prática, sem enaltecer a figura do educador como único detentor dos conhecimentos (FREIRE, 1998).

Em vista disso, o processo pedagógico democrático e construtivo foi o caminho para os alunos desenvolverem uma visão empreendedora de uma forma reflexiva, como também interagirem em trabalhos de equipes que estimularam a interação social, além de propiciar a troca de ideias e de percepção individual de conhecimentos, pois cada pessoa aprende e assimila de maneira única e diferente. Todavia, como na aprendizagem, o processo avaliativo, segundo Luckesi (1998), faz parte das ações para aferir resultados, os educandos foram avaliados durante todo o processo participando ativamente da construção do seu próprio conhecimento, recebendo e transmitindo experiências na criação e gerenciamento das miniempresas.

Com isso, a perspectiva de aprender utilizando a prática como metodologia de aprendizagem promoveu a integração das tecnologias de reaproveitamento de alimentos, com os conceitos e difusão do empreendedorismo, uma vez que proporciona a capacidade de visão estratégica ao identificar uma oportunidade e os métodos necessários para torná-la realidade, seguindo o pensamento de Baron (2014) quando descreve que as ideias não surgem do nada, pelo contrário, acontecem quando indivíduos utilizam os conhecimentos adquiridos para gerar novos processos, produtos, serviços e/ou tecnologias.

Nessa conjuntura, as tecnologias de reaproveitamento de alimentos foram ensinadas para mostrar como otimizar partes não convencionais, como cascas e sementes de frutas, transformando-as em cascas cristalizadas, “tipo” carnes a partir de diversos resíduos de produtos orgânicos, bolos, patês, molhos, geleias, recheios etc. Assim, os aprendizes tiveram a missão de criar miniempresas ecológicas e transformar o que era descartado em oportunidade de negócio.

Desse modo, as práticas fizeram parte das várias etapas de aprendizagem, desde a introdução do conteúdo à sua assimilação, com a aplicação do que foi repassado, de maneira que os alunos aprenderam praticando, com base no aprender fazendo de Dewey (1979,

p. 22), que defende a educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências adquiridas que irão influenciar suas ações futuras, como resultado da absorção dos conhecimentos e as práticas vivenciadas pelos educandos, que se entrelaçam de forma dinâmica, para apreensão de novos saberes.

Essa metodologia motivou os estudantes quando foram para a cozinha aprender sobre o reaproveitamento de alimentos, com as experiências dos facilitadores, através de aulas práticas, criando condições favoráveis para o diálogo e a troca de experiências e saberes, propiciando a autonomia dos alunos, enquanto sujeitos emancipados e participativos, como mostra na imagem 1, a seguir:

Imagem 1 – Aula prática de reaproveitamento de alimentos



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Portanto, a melhor forma de ensinar os alunos foi demonstrar como utilizar instrumentos, equipamentos e materiais da gastronomia durante o processo de formação, ao atuar como sujeitos ativos para reconstruir seus saberes, transformando-os em sabores.

Além disso, a metodologia aplicada para refletir sobre as características empreendedoras foi a dinâmica de grupo, por se constituir em um instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem, priorizando uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria como a prática e considera todos os envolvidos nesse processo como sujeitos (Gonçalves e Perpétuo, 2007). Esse método possibilita aprender os limites e possibilidades para atuar dentro de equipes, através de relações mais solidárias, reconhecendo semelhanças e diferenças em relação aos outros para construir ideias e ações coletivas.

Desse modo, os alunos desenvolveram o

aprendizado teórico e reflexivo sobre a percepção do comportamento empreendedor, no módulo de empreendedorismo, como mostra a imagem 2, a seguir:

Imagem 2 – Dinâmica sobre percepção das características do empreendedor de sucesso



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Com isso, o trabalho de equipe beneficiou a interação entre os estudantes, aumentando a qualidade da aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos. Além de melhorar as habilidades sociais, pois possibilitou o diálogo, fácil comunicação e inclusão de seus integrantes, que contribuiu para o aperfeiçoamento e melhoria da sociedade.

Desse modo, os alunos desenvolveram suas habilidades cognitivas ao relacionar conhecimento acadêmico sobre as técnicas de reaproveitamento de alimentos com ferramentas de gestão, que remeteu a uma oportunidade de negócio. Esse movimento gerou sentimento de satisfação e valorização pessoal planejada, conjugando interesses, competências, estratégias, motivações, além de recursos materiais e sociais, focando no objetivo de montar um empreendimento, transformando-os em sujeitos ativos na sociedade.

Entretanto, transformar uma ideia em um negócio de sucesso necessitou mais do que simplesmente força de vontade e entusiasmo, por isso os conteúdos repassados durante o curso envolveram ferramentas de gestão, dentre elas a análise de *SWOT* que estuda a competitividade de uma organização, segundo quatro variáveis: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças) (Kotler, 2000). Desse modo, os alunos avaliaram o seu empreendimento para traçar estratégias e aumentar as chances de sucesso da empresa criada.

Além disso, aprenderam sobre mercado e

como satisfazer as necessidades dos seus clientes potenciais, traçando estratégias para convencê-los a trocar recursos financeiros pelos produtos oferecidos. Para tanto, o *CANVAS* foi escolhido para elaborar o modelo de negócios, por ser uma metodologia ágil e flexível, em forma de diagrama visual, em que é possível avaliar um negócio, integrando escopo, tempo, requisitos e *stakeholders*¹, facilitando sua compreensão e justificativas de cada etapa. Por isso, acredita-se

que um modelo de negócio pode ser melhor descrito com nove componentes básicos, que mostram a lógica de como uma organização pretende gerar valor, englobando as quatro áreas principais de um negócio: cliente, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira. (OSTERWALDER e PIGNEUR, 2011, p. 15).

Por isso, durante o curso os alunos aprenderam a elaborar um modelo de negócios para minimizar os impactos das mudanças aceleradas que possam afetar seus empreendimentos, de modo a desenvolver sua capacidade de adaptar e inovar, sobrevivendo em um mercado extremamente competitivo. Em vista disso, o modelo Canvas traz uma proposta de facilidade, por ser um mapa visual, flexível e de fácil compreensão, que facilita o processo de criação e aperfeiçoamento do negócio.

Assim, ao longo do curso, os educandos obtiveram conhecimento teórico e prático do empreendedorismo, pois aprenderam a criar uma empresa e a identificar uma oportunidade de negócio a partir das tecnologias de reaproveitamento de alimentos, além do senso crítico para não desperdiçar alimentos.

Com isso, foram instigados a adotar um estilo de vida que saísse da zona de conforto, através de um novo olhar sobre as riquezas nutricionais das partes dos alimentos normalmente jogadas no lixo, contribuindo com a redução dos detritos orgânicos e preservação do planeta. Como também aprenderam sobre variedades nas preparações dos pratos e economia no orçamento familiar, interferindo tanto no meio em que está inserido, podendo provocar melhorias para si próprio e para a sociedade.

Dessa forma, espera-se como resultado do curso que o aprendizado não se restrinja somente à sala de aula, tampouco só para o aluno, mas que este, ao desenvolver as habilidades específicas de identificação de oportunidades de negócios

¹ STAKEHOLDERS – públicos interessados.

e as tecnologias para reaproveitar alimentos, transforme-as em ação empreendedora e propague-as para a comunidade. E ainda adote uma cultura alimentar sem desperdícios, transformando o que é descartado em alimento, agregando valor nutricional e financeiro como alternativa para melhoria de vida das pessoas e sua relação com o meio ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de difundir o conhecimento para aproveitar integralmente os alimentos em um mundo de desperdícios, que contrasta com índices sobre humanos em extrema miséria, representa uma chance para colaborar com a mudança de comportamento das pessoas em relação à compra, preparação, conservação e consumo dos alimentos por meio do seu aproveitamento integral, promovendo uma cultura de saúde, bem-estar e desenvolvimento com sustentabilidade.

Aliado a isso, na perspectiva de mudança socioeconômica, o ensino do empreendedorismo aparece como redentor no sistema de ascensão social, oportunizando a criação e gerenciamento do próprio negócio, numa região com pouca oferta de trabalho, apesar do potencial turístico, como é o caso do Maciço de Baturité. Assim, compreende-se a importância e o impacto do curso Tecendo Redes Empreendedoras como ação de extensão, por difundir uma cultura de aprender a empreender através de estudos com atividades práticas, participativas, críticas e reflexivas.

Destarte, este trabalho conectou empreendedorismo com sustentabilidade, como experimento para transmutação socioeconômica dos educandos no projeto Tecendo Redes Empreendedoras, encorajando-os a relacionar teoria e prática, ensinando-os a tomar decisões a partir da identificação de uma ideia, elaboração de um modelo de negócio, criação e gerenciamento de uma empresa, visando desenvolvimento de competências empreendedoras a nível pessoal, social e profissional.

Finalmente, a educação como alternativa para formação de indivíduos com consciência cidadã, sensibilizados acerca do consumo e redução de desperdícios, assumindo novos hábitos alimentares com consciência ecológica através de uma dieta rica em nutrientes, favorecendo sua

saúde e qualidade de vida. Além da formação de empreendedores que saibam aproveitar oportunidades, concentrando-se em nichos de mercado e satisfação de necessidades, tendo como foco o reaproveitamento de alimentos para gerar valor econômico, social e ambiental nas suas comunidades.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADAWI, C. **Estratégia curricular em marketing da nutrição**. São Paulo – USP, 2009. Disponível em: <www.nutrociencia.com.br>. Acesso em: 04 agosto 2017.

BARON, Robert A. **Empreendedorismo: uma visão de processo**. Robert A. BARON, Scott A. Shane; tradução Sol Rasos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BOSZCZOWSKI, Anna Karina. TEIXEIRA, Rivanda Meira. O Empreendedorismo Sustentável e o Processo Empreendedor: Em busca de Oportunidades de Novos Negócios Como solução para problemas Sociais e Ambientais. **Revista Economia & Gestão – PUC Minas**, v. 12, n. 29, maio./ago. 2012.

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. **Projeto Pedagógico de Cursos de Extensão – Tecendo Redes Empreendedoras: Reaproveitamento de alimentos como oportunidade de ação social**. Instituto Federal do Ceará. Baturité, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 4^a.ed. rev. e atualizada. - São Paulo: Saraiva, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. Revista de Negócios. V.9, n.2, p.127-130. Blumenau, 2004. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/293>. Acesso em 02.05.2017.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 3.ed. Rio de Janeiro. Elsevier, 2008.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e Espírito**

Empreendedor (Entrepreneurship): Prática e Princípios. São Paulo: Pioneira, 1987.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17^oed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, A. M., PERPÉTUOS. C. **Dinâmica de grupo na formação de lideranças**. 10^a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2007.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**. 10. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998, 7^a edição.

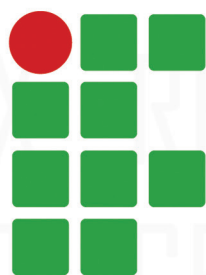
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. Disponível em <http://projetosntenoite.pbworks.com>. Acesso em 17/09/2017.

OSTERWALDER, A.PIGNEUR,Y. **Business Model Generation: Inovação em modelo de negócio**. Rio de Janeiro: Starlin Alta Editora e Consultora Ltda, 2011.

SCHUMPETER, A. Joseph. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEBRAE. Agência Sebrae de notícias (Sebrae Nacional). **Pesquisa GEM revela taxa de empreendedorismo no país**, 2015. Disponível em <<http://migre.me/wnwn5>>. Acesso em 05.04.2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Ceará



Revista Expressões da Extensão
2018